

“PASSOU? AGORA É LUTA!” DEZ ANOS DE PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Ana Cláudia Gomes de Souza¹

O presente artigo é uma adaptação de um dos capítulos da tese² que defendi no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o mesmo título, e extraído da fala de um estudante tuxá, Brendo Neves, que em uma das várias reuniões nas quais conversávamos sobre a participação deles na universidade, pronunciou a frase “— Passou? Agora é luta!”, na tentativa de sintetizar, mas de também prever, o que seria o percurso universitário, muitas vezes pleno de obstáculos, dos estudantes ingressos. O termo *luta* para os povos indígenas do nordeste brasileiro parece quase constitutivo do seu processo de construção identitária. Afinal, são séculos de luta, no decorrer dos quais nada lhes foi fácil. Luta, sobretudo, para o reconhecimento das suas identidades e manutenção dos territórios, já que ainda vivenciam verdadeiras batalhas para a garantia dos seus direitos constitucionais. Ao estudar a escola indígena no mestrado, e tentar compreender, mediante as próprias concepções nativas de identidade, as formulações sobre *ser índio*, na tentativa de entender a diferenciação existente entre índios e não índios, e tomando essa diferenciação como uma chave interpretativa da educação indígena diferenciada, me deparei, novamente, com fortes menções à luta, como um dos pressupostos para a construção da identidade pataxó.

A luta pelos direitos originários ao seu território e à manutenção da sua cultura é interpretada enquanto categoria unificadora das representações nativas que foram compartilhadas através de um passado e de uma história únicos. Luta, pois, no sentido de que tudo o que eles conseguiram não foram dádivas, foram conquistas, conquistas a duras penas, com toda a luta (SOUZA, 2001, p. 42).

¹ Pesquisadora do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB/UFBA) e professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

² A tese intitulada “Passou? Agora é luta!” Um estudo sobre ações afirmativas e a permanência de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia foi defendida em 2016, no PPGA/UFBA, e orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho.

Entre os povos indígenas na Bahia, a noção de luta, muito frequentemente acionada, caracteriza-se pelo seu caráter coletivo, portanto supraunitário, e forjador, particularmente no caso da luta em torno da terra, de um *ethos* rigorosamente disciplinador. O termo evoca, assim, a acepção utilizada por Max Weber de uma relação social cujas ações se orientam pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência dos parceiros (WEBER 1991, p. 23-4).

John Comerford afirma que na região por ele pesquisada, Santa Maria da Vitória/BA, o termo luta é amplamente usado pelos trabalhadores da região para caracterizar o seu cotidiano de trabalho. Neste discurso, o trabalho, visto como dimensão da luta cotidiana, aparece menos como um objeto de troca em um mercado de trabalho do que como um aspecto da dignidade e do valor de quem, ao buscar cumprir as responsabilidades em relação à sua família, enfrenta todo tipo de dificuldade. Neste sentido, *luta* é nitidamente associada à noção de sofrimento e oposta a noções como preguiça (ou noções correlatas) (COMERFORD, 1999, p. 19). Por outro lado, o termo assume um significado distinto no contexto dos conflitos entre camponeses e proprietários de grandes extensões de terras na região. Palavra central nas narrativas desses conflitos, aponta para enfrentamentos concretos e prolongados, com múltiplos “episódios”, alguns dos quais envolvendo violência física. *Luta* adquire, neste contexto, um sentido ético e também “épico”, em narrativas nas quais pessoas (inclusive aquelas que fazem as narrativas) e *comunidades* mostram seu valor através da resistência para manter o seu espaço, geralmente diante de agentes considerados pelos camponeses como muito mais poderosos do que eles. Essas narrativas são também uma denúncia de rupturas de códigos de convivência e do desrespeito a valores morais e a “direitos” – concebidos em termos legais e também morais. São também uma reflexão sobre o sentido da *comunidade*, da *união* e, novamente, do *sofrimento* – que assume, nesse contexto, um caráter mais imediatamente coletivo, ainda que mais localizado (o sofrimento dos membros de uma determinada comunidade, ao invés de todos os pobres) (COMERFORD, 1999, p. 20).

Apreendido comparativamente entre os trabalhadores de Santa Maria da Vitória e entre os povos indígenas na Bahia, o termo luta usado nos dois contextos aproxima-se pela associação à noção de sofrimento e oposição à noção de preguiça, interpretada entre os índios como ausência de compromisso com a comunidade, de inobservância ao dever de união em relação ao coletivo. Os sentidos épicos e éticos estão, igualmente, presentes nos dois casos.

O ingresso na universidade também será marcado pela luta, a “luta pelo diploma e o diploma para a luta”. A exemplo de muitos intelectuais indígenas que estão na luta pelos direitos indígenas, tais como Gersem Luciano Baniwa, Rita Potiguara, Florêncio Vaz, Luiz Henrique Eloy, Rosani de Fátima Fernandes, Daniel Munduruku, entre muitos outros, percebi em meus interlocutores, na pesquisa desenvolvida no doutorado, o ativismo que tem caracterizado os militantes indígenas intelectuais. Considero que essa consciência crítica sobre o processo de escolarização que vivenciam, é o que faz a diferença, nessa passagem pela universidade, ou como afirma Antônio Carlos de Souza Lima,

Um convívio mais estreito com os movimentos indígenas mostra que no bojo do surgimento e da formação de um intenso ativismo, constitui-se uma intelectualidade de militantes indígenas que tem o potencial (pois tenta fazê-lo em múltiplas escalas) de transformar as relações entre o Estado e as suas coletividades. Tal intelectualidade militante tem buscado pensar e propor relações com os “mundos dos brancos” e vem se formando no bojo da luta política tanto quanto de universidades e faculdades não indígenas, produzindo sínteses e interpretações que buscam espelhar as orientações vindas de suas coletividades de origem. Com todas as limitações e contradições, tais sínteses apresentam uma fina percepção do que são esses “mundos dos brancos” e do que é o Estado Nacional. No limite, esses intelectuais militantes podem ser capazes de reconhecer aspectos positivos e negativos tanto das coletividades indígenas quanto nos espaços não indígenas, estabelecendo bases mais sólidas para a luta política e alianças nas quais os indígenas demonstram estar dotados de bases sólidas para a conquista da real autonomia. (LIMA, 2013, p. 23)

Desse modo, decidi fazer uma apresentação e descrição do que representaram os dez anos de ingresso dos estudantes indígenas na UFBA a partir das suas percepções. As falas aqui apresentadas foram produzidas ao longo de entrevistas, como também em eventos dos quais eles participaram ou organizaram, a exemplo de debates, seminários, simpósios e mesas redondas. A intenção foi apreender, pois, como o Programa de Ação Afirmativa é avaliado pelos estudantes indígenas, em curso e egressos. Para alcançar tal feito, a narrativa foi sendo produzida à medida que os relatos

sobre a experiência na UFBA foram se insinuando em variadas circunstâncias, tendo como suporte metodológico a etnometodologia (COULON, 2008) e a autoetnografia (STRATHERN, 2014; VELASCO, RADA, 2009), numa valorização das subjetividades dos atores envolvidos e da nossa interação, especialmente quando eu também fazia parte das atividades desenvolvidas, não apenas enquanto pesquisadora, mas, sobretudo, enquanto colaboradora. Desse modo, o presente texto é uma tentativa de compreender a presença desses estudantes na UFBA, por meio da rede de interações estabelecida nos mais variados espaços da universidade e da cidade, sob a suposição de que “a vida social cria-se constantemente, através das ações práticas dos membros” (COULON, 2008, p. 12), e estas foram boas fontes para a interpretação da realidade investigada.

QUANDO TUDO COMEÇOU

O ingresso, em 2005, de duas estudantes indígenas pataxós, as irmãs Anari e Arissana Braz, reverberou na comunidade como uma espécie de “mito fundador” de uma nova etapa nas relações entre um povo indígena e o estado brasileiro, através da Universidade Federal da Bahia. Afinal, depois de 55 anos de existência, a instituição acolhia, em seu corpo discente, os dois primeiros indígenas no ensino universitário.

A notícia ganhou ainda maior visibilidade quando os dois principais jornais de Salvador elaboraram matérias sobre a inserção das estudantes, destacando o pertencimento indígena e as prováveis dificuldades que iriam enfrentar, devido a então ausência, na UFBA, de uma política de assistência e permanência diferenciada. Ainda hoje essas matérias são citadas como marco desse rito de passagem, registro de acesso a uma nova categoria e posição social. Tal feito funcionou como decisivo incentivo para outros estudantes que ingressaram na UFBA, na sequência. “As meninas prepararam o caminho, hoje depois de muitas coisas que elas lutaram e muitas [conquistas] que elas não desfrutaram, nós queremos fazer o mesmo para os demais que virão” (Samara Carvalho, estudante pataxó do curso de direito).

Em um passado recente, Anari recordou que mesmo com uma população de cerca de dez mil pataxó, em 2001, havia apenas um estudando em Mato Grosso³, na primeira licenciatura intercultural indígena do Brasil

³ O Projeto de Formação de Professores Indígenas (3º Grau Indígena), da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), teve início em 2001, abrindo vagas para o curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. O Projeto foi uma das ações elaboradas pelo Conselho de Educação Escolar Indígena - CEI/MT, que se constituiu num espaço de discussão,

para formação de professores. Cinco anos transcorrem e, em 2005, ingressaram as duas primeiras estudantes indígenas pataxós, pelo sistema de cotas da UFBA. “-- Aí tem algum pataxó estudando?”, alguém perguntava. “-- Tem uma parente estudando lá na Universidade Federal da Bahia”, era a resposta, durante certo tempo. Em 2016 são 70, de acordo com o Núcleo de Estudantes Indígenas (NEI). “Naquele tempo quando entrei só tinham duas, já tem quase trinta estudantes indígenas, isso pra gente também já é significativo. E no contexto nacional, hoje, a gente tem um cenário mais ou menos, não tenho dados precisos, cerca de 8 mil estudantes indígenas nas universidades públicas no Brasil inteiro”⁴.

As relações que os professores indígenas já mantinham com a universidade, de alguma forma, propocionaram a motivação para o ingresso nessa instituição e para a escolha dos cursos. Foi o que aconteceu com Arissana Braz.

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

O contato de Anari Braz com a UFBA foi semelhante ao de Arissana Braz, através do curso de mestrado 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

reflexão e luta pela educação escolar indígena entre as instituições de educação do estado (Disponível em: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso em: 15/10/15). Jerry Adriane Santos de Jesus, da etnia pataxó, fez parte da primeira turma, graduando-se em ciências sociais.

⁴ Esta fala Anari Braz proferiu no Abril Indígena da UFBA, em 2014, na Mesa Redonda “Diálogo e avaliação: ações afirmativas para indígenas no ensino superior”, com as participações de Ariádila Queiroz (Pataxó) e Sirlene Cau Lopes (Pataxó).

outra. Porque a gente quer ampliar o ensino, a oferta de ensino básico, para o ensino médio e a demanda de formação também do ensino superior”.

Anari Braz faz uma interessante reflexão sobre as escolhas iniciais dos cursos. Afirma que as primeiras demandas foram orientadas para a formação de professores, os primeiros a ingressar nas universidades devido à obrigatoriedade de terem ensino superior para atuar na sala de aula. Essa escolha também se explica em função da realidade das suas escolas, dado que, praticamente, quase todas as escolas indígenas, até o ano de 2000, só ofereciam ensino da primeira à quarta série (ensino fundamental), já que grande parte dos professores indígenas não tinha cursado o ensino médio.

“Lá havia professores que só tinham cursado até a primeira e a quarta, porque justamente as nossas escolas só iam até a quarta série. E sair pra estudar fora, mesmo que em cidade como Porto Seguro, fica 100 km da nossa comunidade, mesmo assim era com dificuldade” (Anari Braz).

Cabe ressaltar que a formação de profissionais com formação superior atende aos interesse dos povos indígenas de terem acesso a uma educação de qualidade de forma menos excludente. Para Anari, a ideia de fortalecer a educação escolar em estreita observância com a tradição indígena e a valorização das suas práticas culturais, tem relação com a experiência negativa oriunda das escolas regionais. “Nós estávamos em Porto Seguro, trabalhando em nossa escola, mas primeiro o livro informava que foi Cabral quem descobriu o Brasil. Como que um professor indígena, em nossas escolas, vai continuar contando essa história? Precisamos contar outra versão. E a gente tinha nossa história, sabemos que nós, povos indígenas, estávamos ali. Então foi um processo de repensar nossa escola, de contar a nossa história. Então foi por isso que foi proposto o curso de formação específica. Pensando em cursos voltados para a questão da interculturalidade”.

Anari Braz lembra que em Porto Seguro quase não havia faculdades particulares, em um momento em que os professores indígenas começaram a sentir necessidade de formação e decidiram por se inscrever em cursos à distância. Hoje, a escola de Coroa Vermelha é composta por professores com ensino superior obtido junto a essas faculdades particulares. Para ela, esta é uma situação preocupante, uma vez que considera tratar-se de uma formação “que veio de forma imprudente”, já que nos cursos de licenciatura promovidos pelas universidades públicas prevalece um diálogo voltado para pensar a educação que os povos indígenas querem, e que foi proposto no projeto das

licenciaturas, o que não existe nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior privado.

Então, os professores indígenas inauguram o ensino superior pela primeira demanda, à medida que a nossa escola foi ampliando. Hoje, nós temos só três escolas [pataxó] do ensino médio, das 34 escolas indígenas que nós temos. Mas para a gente é grande coisa, porque os jovens indígenas que foram crianças, que passaram por nossa sala, hoje estão ingressando na universidade, pra gente isso é uma felicidade. Taquari mesmo estudou numa escola indígena, Samara, Juliana, chegaram a estudar e também passaram pelas mãos de professores indígenas, então pra gente é uma felicidade, e hoje eles já estão estudando. Ainda é pouco, mas a gente espera que, com a universidade agora também criada lá em Porto Seguro [Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB], também federal, comece a ingressar mais jovens indígenas por ser mais próxima, porque também tem essa dificuldade da distância daqui, isso é o mais complicado.

Atualmente, há, no Brasil 18 licenciaturas interculturais ofertadas pelas universidades, o que Anari Braz considera um avanço, uma conquista, pois à medida que foram se apropriando das escolas, os povos indígenas sentiram necessidade de assegurar acesso à formação dos seus professores no ensino superior, para que fosse revertida, positivamente, a qualidade das escolas indígenas. Ela observa que, a cada ano, tem percebido um crescimento e que, à medida que os estudantes indígenas entram nas universidades, também vão se apropriando desses espaços institucionais e fortalecendo-se enquanto coletivo e movimento.

Anari acredita que estamos vivenciando um cenário diferente, e que é preciso acompanhar esse processo, i.e., a mobilização por escolarização no ensino superior. Ao afirmar isso, relembra a trajetória de acesso à escola entre os pataxó, que tem como marco a década de 1980. “Assim para os povos indígenas, a escola também chegou tardiamente ou recentemente”. Reconhece que é nesse processo que se vem conquistando novas melhorias, e

Dentro desse cenário da política dos povos indígenas no Brasil a gente percebe que em relação às políticas públicas, a questão da educação é uma das que

tem mais avançado, embora ainda com muitas dificuldades, mas a gente percebe que a questão da educação, por um ponto, a gente tem conquistado desde a Constituição de 1988, o direito de nós, povos indígenas, [sermos o] que somos, e também o direito de ser contemplada a nossa diversidade, tudo isso garantido na Constituição Federal.

Anari Braz salienta, ainda, que embora já se tenha um número considerável de estudantes e professores, é necessário promover o fortalecimento da educação básica nas aldeias. A situação das escolas indígenas ainda é de muita precariedade, nem todos os povos tendo conseguido o ensino médio para suas comunidades, o que se estende para a realidade da região nordeste.

Hoje a gente tem poucas escolas, das 225, por exemplo, da região nordeste, que é, no caso, o meu pólo de consultoria, apenas cerca de 25 escolas têm o ensino médio, então a gente tem um desafio pela frente na educação básica.

De certo modo, o que os povos indígenas têm reivindicado, em todos os âmbitos, é o protagonismo nos processos de educação que lhes são atinentes. Anari Braz recorda que, conforme o Censo Escolar de 2013, há no Brasil cerca de 3.050 escolas indígenas, atuando com cerca de 16.403 professores indígenas e 236.860 alunos indígenas matriculados em terras indígenas. O que parece pouco, diante da grandeza da situação escolar nacional, para os povos indígenas é um avanço. Para Anari, à medida que os povos indígenas foram se apropriando dos seus processos escolares, tem-se avançado. E um desses avanços foi, justamente, a inserção dos indígenas nas universidades, que, até então, era algo distante de ser concretizado. “Alguns anos atrás a gente falar de um pataxó na universidade, pra gente era uma novidade”.

Quando os egressos analisam o programa de ações afirmativas da UFBA, uma das críticas formuladas, no primeiro momento, é a ausência de informações sobre o que o ingresso representaria para os estudantes aldeados.

Quando a gente soube do programa de cotas, a gente não procurou saber direitinho das coisas e a gente achou que por ter o sistema de cotas teria bolsa, teria apoio, tanto de moradia, de tudo, mas aí foi na verdade que complicou as coisas, quando a gente chegou não

tinha apoio. Na verdade, a universidade não pensou nisso, na permanência, pensou no ingresso, mas não pensou na permanência, não pensou que viria mais gente de outros lugares sem acesso, nem moradia. Abriu cotas, aumentou o número de pessoas, e o número de indígenas e esses indígenas vêm, e a maioria vem de lugares longe que não Salvador, então falhou nisso. Por outro lado foi bom, porque não pensou nisso, abre as portas, depois avalia as consequências (Arissana Braz).

Com relação a morar em Salvador, para Arissana Braz esta não foi uma decisão sobre cujas consequências tenha pensado. Ser aprovada na UFBA representou uma mudança radical, já que significou morar em outra cidade, deixar a aldeia. “Eu, na realidade, eu não achava que ia passar, eu não tinha expectativa de passar não, aí quando passei, eu falei: ‘E agora? Agora é ir’. Eu e Mazinho, a gente já tinha combinado que quem passasse iria”.

Sirlene Lopes, enfermeira e índia pataxó da aldeia Coroa Vermelha, foi aluna da Universidade Federal da Bahia e, hoje, assume o posto do Programa da Saúde da Família (PSF) indígena da sua comunidade. Para Sirlene, falar sobre as ações afirmativas é sempre um desafio, porque, quando retorna à universidade, percebe que mesmo que tenha avançado, ainda foi pouco. Mas não tem dúvida que avançou, tendo em vista o período em que entrou na universidade.

Eu entrei na segunda turma, vamos dizer assim [...] nós fomos colocando membros e os outros estão dando seguimento aí nessa luta. Aí então quando nós entramos na universidade não existia ações afirmativas, existia uma ideia, existia, vamos dizer, uma ilusão. Quando nós viemos pra cá, que nós passamos no vestibular, o vestibular foi uma dessas ações, já abriu as portas porque antes, quando estava na aldeia, nós não imaginávamos que um dia iríamos estar aqui na universidade, que nós seríamos universitários, chegar na aldeia e uma pessoa falar que era universitário, acabava sendo uma coisa de outro mundo (Sirlene Lopes).

Samara Carvalho, estudante de direito, ingressou na UFBA no que ela denomina de “quarta remessa”, em 2010, após, portanto, cinco anos de existência do Programa. Para ela é interessante proceder a um retrospecto dessa trajetória, desde o início, a partir de 2005, que foi o ano em que Anari e

Arissana ingressaram. Até então ela nunca tinha ouvido falar em indígenas na universidade e, na comunidade, essa possibilidade era “coisa do outro mundo”, reconhecendo que é a partir de 2005 que vem sendo traçado esse histórico. Ela alude ao fato de a Universidade Federal da Bahia ter adotado um sistema de cotas considerado “bonito”, no papel, ter aberto as portas para o estudante indígena e o quilombola, abrindo as portas, portanto, para a diversidade, mas lança um questionamento sobre como fazer para que essa diversidade sobressaia. Durante todos esses anos de universidade, ela tem percebido travar-se uma luta dos índios dentro da universidade, desde os primeiros que entraram até os atuais, nesse sentido, uma luta solitária.

Sirlene Lopes, por seu lado, também recorda que não supunham que conseguiriam chegar ao ensino superior, o que considera um grande avanço, apesar das adversidades que ela relata ao lembrar-se e refletir sobre essa questão. Para ela, as políticas públicas vêm promovendo a inclusão aos poucos e, no caso da UFBA, a inclusão vem sendo ajustada com a própria inserção dos estudantes no cotidiano universitário. Ressalta a escassez de recursos do programa, o que compele os estudantes a apelarem para a solidariedade de parentes, amigos, colegas e professores.

Nós não tínhamos nada, a não ser nossas roupas, as pessoas que ajudavam a gente, os colegas, os professores na sala (...) Suzane e tantas outras, que foram nossos padrinhos e madrinhas. Então não tínhamos lugar para morar, nós não tínhamos bolsa e a gente ficava na ilusão de que teria, e foi muita luta pra gente conseguir apoio da FUNAI.

Para os primeiros estudantes, o diploma é sempre lembrado como o resultado de muita luta e sacrifício, no âmbito de políticas de permanência vulneráveis. “As meninas que vieram antes não tiveram isso, elas se formaram também lutando muito com a ajuda de diversos parceiros pra poder dar continuidade ao estudo na universidade”, relata Sirlene Lopes. O que fará da experiência na universidade, portanto, algo menos sofrido será o acesso às referidas políticas que assegurarão uma permanência amparada por certos recursos materiais. “A turma em que eu entrei já conseguiu a bolsa da FUNAI, que, na época, atrasava sempre. Então a gente ficava três meses sem, e no outro mês a gente recebia. Enquanto isso a gente tinha que se virar”. Para driblar o recebimento irregular da bolsa, os estudantes davam palestras, faziam apresentações, arrecadavam alimentos e compartilhavam a residência. Sirlene Lopes conta que, em algumas ocasiões, pensaram em desistir, pois os custos pareciam insustentáveis. Porém, esses pensamentos eram superados com a

mobilização que sempre exercitavam: “Até pensar em fechar a reitoria com duas pessoas, a gente pensou (risos). Porque a raiva era tanta, a indignação era tanta que a gente “vai lá”, vamos tentar alguma coisa. Vai ter que funcionar”.

E várias vezes quando nós fomos à pró-reitoria de assistência estudantil, como as meninas foram várias vezes, não fomos contempladas com a bolsa, porque diziam que coisa de índio é com a FUNAI, então essa era a resposta que as meninas tiveram. Até que conseguimos um diálogo com o pró-reitor⁵ na época, que foi o que, vamos dizer assim, se sensibilizou pela causa, porque antes não tinha nada institucionalizado. Mas ele, vamos dizer assim, tinha uma boa vontade, ele disponibilizou a bolsa moradia pra gente (...) e cada estudante indígena que entrasse deveria ser contemplado com uma bolsa e a gente ia se virar no curso. Só que, com o tempo, outros índios foram chegando e isso não aconteceu, quando os outros iam chegando a gente dividia a bolsa com o que entrava. Então, se tinham sete, e chegasse mais dois a gente dividia aquela bolsa com esses dois pra poder permanecer na universidade.

Os primeiros anos do programa de ações afirmativas da UFBA foram, pois, marcados pela ausência de uma política de permanência efetiva que assegurasse a manutenção em termos de moradia, alimentação e transporte. Os estudantes tiveram que se manter com auxílios da bolsa da FUNAI, bolsa moradia e com outros recursos próprios, como a participação em editais para concorrer a outros auxílios.

A conquista das bolsas resultou de uma pressão por parte do movimento indígena e da FUNAI, porque, anteriormente, as bolsas obtidas por alguns dos estudantes indígenas provinham da FUNAI, “e como eles [a FUNAI] viram que não estavam conseguindo dar conta, então chamaram o Ministério da Educação para realmente, de fato, assumir as políticas de ações afirmativas voltadas também para os povos indígenas, criando, assim, a Bolsa Permanência”, resume Anari Braz. Esta bolsa, exclusivamente para indígenas e quilombolas vinculados a universidades federais, tem um valor diferencial que assegura uma melhor permanência ao estudante. “A gente tem cerca de quase 900 estudantes indígenas na Universidade Estadual do Amazonas, mas

⁵ O pró-reitor naquela época era o professor Dirceu Martins.

não são contemplados, não podem ser contemplados com a Bolsa Permanência, e eles também têm dificuldades”. Anari Braz lembra, então, da experiência do Paraná, que, a partir de um projeto de lei (14.995/2006) criado pelo governo estadual, passou a garantir reserva de vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais, com o auxílio de uma bolsa no valor de “R\$950,00 para os indígenas que são casados e para os solteiros, R\$670,00”.

A existência de políticas públicas que garantam programas específicos de bolsa é, sem sombra de dúvidas, um elemento fundamental à permanência, sob a forma de melhor segurança alimentar e de moradia, desses estudantes. Nas universidades estaduais baianas, a exemplo da Universidade Estadual da Bahia, os estudantes indígenas têm enfrentado dificuldades. “Então, isso aí é uma das coisas que fazem muitos estudantes indígenas desistir dos cursos” (Anari Braz).

Maria Helena Fialho, Gustavo Menezes e André Ramos (2013) descrevem, no texto “O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas”, como tem sido a participação do órgão para o ingresso e a permanência dos estudantes no ensino superior. Eles relembram que, no final da década de 1980, a FUNAI era a única instituição responsável pela oferta de educação escolar indígena, época em que a demanda por ensino superior não chegava a 200 estudantes indígenas em todo o Brasil, sendo a assistência feita através de orçamento próprio, o que assegurava o pagamento de certos recursos como pagamentos de mensalidade, aquisição de material didático-pedagógico, hospedagem e alimentação em casa de estudantes (*Ib.* p. 109). Nesse período, como já assinalado, o ingresso dos estudantes limitava-se a instituições privadas, situação só alterada a partir da década de 1990, quando há uma crescente procura por formação no âmbito da graduação, porém, contraditoriamente, também drásticos cortes nessa mesma década, com a FUNAI perdendo a prerrogativa da execução da educação escolar indígena⁶ (*Ib.*).

Para os autores, a falta de uma política nacional de educação superior para os povos indígenas fez com que a FUNAI continuasse a apoiar os estudantes indígenas fora de suas aldeias, mesmo não sendo mais essa sua responsabilidade. Para tal, criou a Coordenação Geral de Educação (CGE),

⁶ Em 1991, como resposta a várias reivindicações, a FUNAI deixa de ser responsável por coordenar as ações referentes à educação indígena, devido ao Decreto Federal nº 26/91, passando a responsabilidade para o Ministério da Educação, em cooperação com as Secretarias da Educação dos estados e municípios (Souza, 2013, p. 99).

em 2001, através da qual realizou parcerias e convênios com universidades públicas e privadas, impulsionando a criação de cursos e programas específicos para os povos indígenas no ensino superior. Atualmente, os maiores esforços orçamentários da CGE são direcionados para as licenciaturas interculturais, especialmente para o deslocamento dos estudantes das aldeias aos locais dos cursos. A partir da CGE, a FUNAI vem buscando identificar soluções e iniciativas, juntamente com o Ministério da Educação e com os representantes indígenas, para a concepção e instauração de uma política nacional de acesso e manutenção no ensino superior dos povos e atores indígenas, contemplando as suas especificidades, “como arcar com as despesas da vida urbana e acadêmica”, um dos principais motivos apontados pelos que desistem da formação superior (Fialho; Menezes; Ramos, 2103, p. 110-11).

A Universidade Federal da Bahia já experimentou, desde 2005, algumas estratégias que repercutem como medidas que auxiliam a permanência dos estudantes indígenas. Essas estratégias combinavam com ações a partir de editais federais e com ações internas de iniciativa da própria UFBA. Até se consolidar o programa de permanência promovido pelo governo federal, os estudantes, especialmente os primeiros, vivenciaram várias experiências de adaptação (e sobrevivência) à universidade e à cidade do Salvador. No mesmo ano de 2005, Anari e Arissana Braz participaram do programa Conexão de Saberes⁷, voltado para alunos de bairros populares. Em 2006, as mesmas estudantes ingressaram em um projeto do PROLIND⁸, de

⁷ O Programa Conexões de Saberes foi criado a partir da Rede de Universitários de Espaços Populares – RUEP, através de uma ação formulada em 2003 pelo Observatório de Favelas, e implementada, em 2004, pela Universidade Federal Fluminense – UFF e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O projeto embrionário de permanência de estudantes de origem popular na universidade serviu como referência para que, no final de 2004, a SECAD/MEC, em parceria com o Observatório de Favelas, iniciasse o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares abrangendo diversas universidades que passaram a integrar o programa em todo o Brasil. O programa tem como objetivo oferecer a jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem. A UFBA também integrou o Programa e os estudantes indígenas Arissana Braz, Genilson Taquary e Thales Nascimento foram bolsistas do Conexão dos Saberes (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes/dialogos-entre-a-universidade>. Acesso em: 20/11/15) (Disponível em: <https://www.ufpe.br/conexoes/historia.php>. Acesso em: 20/11/15).

⁸ O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) é uma iniciativa do MEC para apoiar a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, em nível superior, através do estímulo para o desenvolvimento de projetos de curso de licenciaturas interculturais em instituições, de ensino superior, públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (MEC, 2008). O primeiro edital foi lançado em 2005,

apoio aos estudantes indígenas, cuja contrapartida foi a realização de oficinas em suas comunidades. Em 2007, ingressaram no PERMANECER⁹, através de uma proposta de confecção de material didático de apoio às escolas indígenas. Em 2009, a partir do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, foi formado o Núcleo Yby Yara, para a construção de uma cartografia sobre a educação escolar indígena na Bahia¹⁰, do qual quatro estudantes indígenas participaram como bolsistas pesquisadores. Em 2010 começou a ser executado o primeiro projeto do Programa de Educação Tutorial – PET Comunidades Indígenas e, em 2013, passou a vigorar o Programa Bolsa Permanência. A participação dos estudantes em projetos de iniciação científica ocorreu muito timidamente, tendo eu identificado apenas três estudantes que se envolveram em projetos de IC (iniciação científica).

A DIFICULDADE, O SACRIFÍCIO E A DISCIPLINA

Os relatos, principalmente os relacionados à adaptação dos primeiros estudantes que se deslocaram para Salvador, são testemunhos dos sacrifícios implicados nas várias etapas percorridas até a conclusão do curso. Relata-nos Arissana Braz: “para participar da primeira fase, Anari pediu emprestado de um, de outro, eu vendi um quadro meu para Florent [Florent Kholer, antropólogo francês que tem produzido pesquisas entre os Pataxó]. Na segunda fase a secretaria colocou a gente em um hotel, levou-nos para fazer as provas e não sei se pagou as passagens”.

Já Daniel Silva afirma que as suas dificuldades começaram antes do ingresso na universidade, e que foi bem complicado sair de casa para estudar

depois em 2008, 2009, 2010 e 2011 (Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso: 20/11/15).

⁹ O Programa Permanecer faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da PROAE - UFBA, cujo objetivo é assegurar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O Programa foi criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da SESU/MEC com aplicação destinada a bolsas de permanência. Configura-se numa rede de ações que abrangem extensão, atividades docentes e institucionais. Disponível em: <https://sisper.ufba.br/sisper/Welcome.do###>. Acesso em: 20/11/15.

¹⁰ O Programa Observatório da Educação Escolar Indígena foi uma iniciativa da CAPES/INEP/SECADI, por meio do Edital 01/2009. A criação do projeto do Núcleo Local “Observatório Yby Yara” “se pautou pela necessidade de intercâmbio de experiências no campo da educação escolar indígena no estado, a fim de ampliar as possibilidades de cooperação e produção científica dentro e fora da esfera acadêmica” (Cesar; Costa, 2013, p. 20). O Núcleo contou com a participação de estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural, estudantes indígenas da UFBA, professores indígenas das escolas das aldeias, professores e estudantes de Pós-Graduações da UFBA, professores da licenciatura intercultural e de instituições como a FUNAI, Secretaria de Educação da Bahia (Cesar, Costa, 2013).

em Salvador: “as dificuldades aumentaram desde o terceiro ano, pois eu tinha que me dedicar mais aos estudos, pois é maior a quantidade de trabalhos, seminários, e, paralelo a isso, tive que superar as exigências de meu pai em ajudá-lo no trabalho. Ele dizia que eu tinha que ajudá-lo e não me dedicar tanto aos estudos, razão pela qual sofri muito naquele último ano. Mas eu lutava contra toda ideia contrária dele e contei com o apoio maior provindo de minha mãe para ingressar em alguma Universidade. Mas hoje ele torce muito por mim, em virtude do resultado que venho mostrando”.

As lembranças de luta perpassam todas as etapas, a começar pela própria chegada em Salvador, o maior desafio, talvez, em virtude mesmo do desconhecimento do local e das pessoas:

Quando a gente entrou, a gente realmente não tinha nada. A gente chegou na rodoviária praticamente sem saber. A pessoa perguntou pra gente: “--você vão ficar aonde?” Eu olhei pra minha irmã, “aonde a gente vai ficar?”. Aí eu lembrei que eu tinha uma amiga, eu falei assim: “-- pensei que ela ia levar-nos pra casa dela”. Aí eu falei assim, não, tá bom, a gente vai pra casa de fulana, mentira que eu nem tinha falado com a fulana. Pronto. Então começou assim, tem essa dificuldade do estudante (Anari Braz).

Assim como a chegada, a permanência, para os primeiros estudantes, foi também marcada por muitas restrições materiais e falta geral de apoio. Para os egressos, de certo modo, as privações sofridas e veiculadas nas comunidades serviram para dissuadir os que ficaram sobre a possibilidade de virem estudar em Salvador. Uma vez que os jovens da comunidade espelham-se nesses estudantes, e tendo sido as experiências caracterizadas por muita luta e resistência, elas geraram entre os primeiros certo receio.

Então porque não tava havendo ingresso? Hoje eu consigo entender melhor, porque quando a gente volta em casa, que a gente conversa com os jovens de lá sobre a possibilidade de estudar, formar, eles falam o seguinte: “--eu não quero ir pra lá passar pelo que você passou”. Então, hoje, você fala “--não, pode ir, hoje é melhorzinho”, você tem a bolsa permanência, você vai ter onde ficar. Aí você tem que incentivar, mas o povo não quer passar o que a gente passou (Sirlene Lopes).

Sirlene Lopes relembra das dificuldades com relação ao deslocamento, as muitas idas a pé para o restaurante universitário (RU), por não ter dinheiro para o transporte, ao passo que reconhece as melhorias que ocorreram na estrutura da universidade, comparadas ao seu período de estudante.

O RU de antigamente nem se compara [com o de hoje]. Então, assim, hoje aqui você tem mesa, você tem pratinho, você tem suco, tem tudo bonitinho. Antes não tinha isso, então, você que tá lá na aldeia, você pode passar dificuldade, mas você está na sua casa, você vai ter seu parente pra te ajudar, vai ter como se virar, não vai querer sair da sua casa que, por mais que você tenha o conforto que é o suficiente pra você, naquele momento, sair de lá pra vir para a universidade passar pelo que a gente passou, é muito difícil.

Essa experiência de deslocamento, para alguns, suscita lembranças muito traumáticas e o sentimento de não querer mais vivenciá-la. É o caso de Sirlene Lopes, “Eu vivi isso, hoje eu venho aqui pra Salvador, quero voltar logo pra casa, porque é outra realidade. Por mais que eu tenha vivido aqui, tenha, de certa forma, me adaptado a Salvador, não quero voltar a morar aqui nunca mais na minha vida, meu lugar é lá e eu não saio, a não ser que vá para outra aldeia trabalhar”. Para ela, são poucas as pessoas que têm a coragem de sair da sua aldeia para vir para Salvador, migrar temporariamente para fins de estudo. Os estudantes não se deparam apenas com as dificuldades geradas pela questão financeira, mas também com o relacionamento com as pessoas. “Você tá com pessoas que vão olhar pra você e vão te subestimar. Você é índia, que é que tá fazendo aqui? O que é que o índio vem fazer aqui na universidade? Ele vai ter condição de seguir, de conseguir o escore desejado? Ele vai conseguir passar nas provas? Ele vai conseguir fazer o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]?”.

As tensões e hostilidades se estenderão até o período de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

O TCC que a gente pretende fazer é sobre a questão indígena. Qual o professor ou professora que vai te orientar? Então a gente tem que quebrar uma barreira de cada vez. Eu, para me formar, para poder fazer meu TCC, foi uma luta. Eu tive que implorar à professora para me orientar. Porque era tema indígena. Gente, a saúde da mulher é igual [em] todos os lugares. A única diferença é que se trata de indígena (...) Ah, eu

não. Eu não trabalho com índio, eu não sei nada de índio, eu não vou poder te orientar. E você tem que aceitar o que a universidade, vamos dizer assim, quer, ou você aceita, ou você não passa, ou você não se forma, e se você “meter a cara” para fazer um texto que você pretende, você vai sofrer. Vai fazer praticamente sozinho ali e seja o que Deus quiser na sua defesa, e vai ser sempre assim. (Sirlene Lopes)

Para Sirlene Lopes ocorreram avanços, em termos infraestruturais, mas ainda há aspectos que dependem da mudança de mentalidade e, por isso, para ela, demorou muito para avançar, para “quebrar o gelo, olhar pro índio ou a índia e perceber que é um cidadão como outro qualquer. E que tem dificuldades como qualquer outra pessoa e, igualmente, tem a capacidade de fazer coisas como qualquer outra pessoa tem”.

Em todos os relatos que eu registrei, o período de estudo na universidade é referido como sendo pleno de sacrifício e privação, físico e psíquico. O corpo terá que se habituar com a disciplina requerida pelos estudos, e o psíquico às visões de mundo e códigos sociais prevalentes no âmbito universitário (observar a norma culta na escrita, por exemplo, assim como os comportamentos positivamente chancelados) e na sociedade local. Paladino, ao estudar a dicotomia “roça/estudo” entre os estudantes tikuna, observou:

O fato de que ao mesmo tempo em que o estudo é apresentado como uma alternativa ao sofrimento da roça (trabalho representado como pesado, duro e cansativo, que exige força e submissão do corpo a certas adversidades, como as climáticas e as ambientais), ele é também representado como um sofrimento e sacrifício (PALADINO, 2006, p. 119).

Não obstante o sofrimento, os estudantes tikuna salientaram ter conseguido enfrentar a situação sozinhos, superando, através de “muito esforço pessoal”, os colegas brancos. Nas conversas informais sobre essa experiência são produzidos diversos relatos, quase épicos, em que se enfatizam as dificuldades e as privações, como também a capacidade de independência e autonomia, ou seja, as duas opções (“roça/estudo”) envolvem sofrimento.

Porém, a segunda opção representa perspectivas de novas experiências, uma fonte de prestígio e uma credencial ou documento que ao final

do percurso lhe garante a obtenção (ou pelo menos a legitimidade da pretensão de obter) um emprego assalariado (PALADINO, p. 120).

Entre os estudantes indígenas da UFBA também encontramos a expectativa de que o “sofrimento do estudo” trará recompensas em termos pessoais e comunitários. O sofrimento, de certo modo, é extensivo também à família. Para Cremilda Braz, conhecida como Meruca, mãe de Arissana e Anari, quando as filhas vieram para Salvador foi muito difícil, ela ficava preocupada porque muitas vezes não tinha o “kaiãbá¹¹” para poder enviar para ajudar nas despesas. Mas não reluta em afirmar que “lutamos até vencermos”! Considera ter sido uma grande experiência, para elas e para outrem, porque abriu “o olho” para a maioria dos jovens de Coroa Vermelha, Barra Velha, que nunca haviam saído da aldeia. Lembra que, hoje, há muitos índios que estão na universidade de Minas Gerais (na UFMG), outros em Salvador. Para Meruca serviu de exemplo para os outros, ou como afirmou -- “abriu o caminho”.

Um estudante não indígena que assistia os estudantes indígenas apresentarem suas experiências na UFBA, numa mesa redonda organizada no Abril Indígena de 2014, ao final destacou que as intervenções tinham sempre uma história de superação. Lembrou que é lamentável que integrantes de grupos [sociologicamente minoritários], como os negros e outras minorias, tenham sempre que se reportar a um histórico de muita luta, de vicissitudes, o que lhe pareceu um “método de parcelamento das cidadanias”. Para ele, no caso das ações afirmativas, “não se outorga a cidadania, de maneira total, você parcela essa cidadania, corta em prestações, o que acontece com os negros também, e a cidadania nunca se completa enquanto [plena]”. Ressaltou que a fala dos estudantes indígenas é a fala de muitos universitários. Ao final, perguntou qual tem sido a estratégia para barrar, conter tantos obstáculos. A realização de atividades em que possam dialogar, como a que estava presenciando, sobre questões relacionadas ao ingresso e permanência é uma estratégia que visa multiplicar o conhecimento sobre a temática indígena, sobre as diferenças socioculturais, agora tão presentes na universidade.

Sirlene Lopes observa que, assim que chegaram em Salvador, viviam muito isolados na universidade, tentavam não “se misturar”: “era só nós mesmos, a gente ia almoçar e só nós ali sentadinho, então a gente ia pra um canto, não desgrudava. Se vinha outra pessoa pra se juntar com a gente, a

¹¹ Kaiãbá significa dinheiro em patxohã, língua pataxó.

gente não aceitava. Mas não é que a gente não gostasse não, é porque a gente se acostumou a se defender dessa forma”. O isolamento apresentava-se como uma estratégia de defesa em face de um mundo que lhes parecia hostil e muito maior e poderoso que a pequena aldeia de origem: “nos juntamos aqui e tentamos nos defender ou então vamos nos perder nesse meio aqui”. O isolamento era também acionado em relação a outros movimentos sociais -- “porque nós também não somos acostumadas a nos envolver com outros movimentos que não seja o nosso (movimento indígena), a gente tá acostumada a lutar pra nós mesmos”. Com o passar do tempo, porém, perceberam que se fazia necessário aprender a lutar em outras frentes e com outros atores sociais, o que reconhecem não ter sido fácil. “Pra gente aceitar, foi uma luta. A gente começou a participar do DCE [Diretório Central dos Estudantes], a formar chapa no DCE. A gente pensou ‘não! a gente não vai se excluir deles e de mais ninguém, a gente vai se juntar’. E foi a partir daí que a gente começou a participar das reuniões, da chapa do DCE e vivenciar alguns espaços da universidade”, antes mantidos à distância.

E, de modo geral, os estudantes reconhecem que as dificuldades que passam não se restringem a eles, mas a todos que não se enquadram nos padrões da universidade. “Eu vivi muito isso lá em enfermagem porque é um curso muito patricinha (sic)” (Sirlene Lopes). “Só sei que ir de chinelo para a Faculdade implica em as pessoas te olharem diferente, você usa o cabelo de trancinha, é visto diferente, então tudo é motivo para a pessoa ser discriminada”.

Meruca recorda que as filhas não se queixavam para a família sobre o que passavam em Salvador. Estóica, a mãe das jovens Braz acredita que “todas as coisas para o bem têm que ser com dificuldades, qualquer coisa que você quiser, você tem que passar por dificuldade, correr atrás para poder você, amanhã ou depois, conhecer!”. Ela relata que Wilson Bonfim, seu marido e pai das estudantes, tinha posição diversa, i.e, que para elas estudarem teriam que ter recursos financeiros para pagar um alojamento e não experimentar privações, porém Meruca defendia que se elas queriam estudar, que assim o fizessem, passando necessidade ou não. “Eu falava sempre para elas: vocês têm que estudar, eu nunca estudei, mas vocês têm que estudar, porque é bom para a gente estudar. Não casar logo, não ter filhos, você reparou que eu tive oito filhos, e não estudei, só cuidando de menino. Então, você tem que olhar isso, eu falava com elas”.

Assim como Anari e Arissana Braz, Sirlene Lopes também não revelava à família as dificuldades:

Bom, assim, teve uma época que eu, particularmente, escondi algumas coisas da minha família, porque minha família já não tinha muita condição de mandar dinheiro, essas coisa, e aí eu escondi algumas coisas. As dificuldades que eu passava aqui, por exemplo, eu não ligava lá pra casa pra avisar. A gente meio que omitia essas informações. Mas depois, com o tempo, quando as coisas foram melhorando, voltando para casa nas férias, a gente vai falando, aí já fala o que passou.

E, apesar dos obstáculos, o incentivo para que novos estudantes ingressem não cessa, “a gente incentiva muito, a gente vai pra lá e vê o jovem e colegas que estão concluindo, a gente incentiva eles a fazerem o vestibular, mas também a gente alerta, ‘oh, vai, mas é desse jeito, falando os prós e contras de estar na universidade’”. Um certo empenho das lideranças com relação à situação dos estudantes no contexto de migração estudantil -- “eles veem nossa situação, eles também vão para as reuniões, fazemos relatos” -- é ressaltada. A estadia em Salvador e o ingresso na universidade, a rigor, criam uma nova demanda, e os estudantes universitários indígenas alertam as lideranças para suas especificidades. De certo modo, reconhecem que as comunidades possuem necessidades mais emergenciais, como aquelas relacionadas à terra, saúde e educação básica. Por isso, não obstante estejam dispostas a ajudar, “difícilmente poderão resolver a situação do estudante indígena na universidade”.

Para Meruca, a experiência na capital parece não produzir mudanças em termos de comportamento quando esses estudantes retornam para a comunidade. “Não vêm com frescura não. (Risos). Eu senti por causa das minhas meninas. Eu não sei os outros, mas minhas meninas têm nada de frescura não”.

DESAFIOS PÓS-GRADUAÇÃO

Com relação aos desafios do ensino superior a serem superados, Anari Braz lista vários, mas no que concerne à pós-graduação, ela afirma existirem desafios maiores, “vamos falar assim, quantos doutores indígenas a gente tem no Brasil? mais ou menos uns 40, que a gente conta nos dedos, ainda digo assim: fulano, fulano, sicrano”. Há um número muito reduzido de estudantes egressos pós-graduados da UFBA, como Jéssica Torres, Carlos Rafael, Anari Braz e Arissana Braz, o que é motivo de muito orgulho para todos.

Hoje, na coordenação geral da educação escolar indígena, nós temos uma indígena potiguara, ela é doutora em educação. A gente também tem doutores indígenas já lecionando na universidade, como Gersem. Ah! outro desafio também é justamente a ampliação dessas experiências de ações afirmativas, mas também enquanto política efetiva, enquanto políticas no âmbito da política pública nacional, no caso do Ministério da Educação (Anari Braz).

Como consultora na Coordenação Geral da Situação Escolar Indígena, Anari tenta contribuir, na medida do possível, com as políticas para educação escolar indígena no Brasil. Tem sido uma experiência importante porque, como professora indígena, ela terá condições de perceber os entraves burocráticos que repercutem na base, nas aldeias: “chega lá em cima, a gente vê que a questão é muito complicada, a gente vai saber porque a nossa merenda não chegou na escola, porque o transporte não chegou, porque não estão pagando aos professores, então, por esse lado é importante”.

A pós-graduação representa para os graduandos indígenas este novo lugar empoderado de fala, a partir do qual poderão representar suas comunidades com a legitimidade de um pesquisador oriundo da academia. Como afirma Arissana Braz, “ter um lugar pra falar, quando você faz o mestrado, poder vir pra essa [Mesa Redonda], ser mais ouvido, ter o título... dá acesso, ecoa para outros espaços, ocupa outros lugares de fala”, passando a ter mais visibilidade e reconhecimento, pois passa a ser reconhecida em outras esferas, nacionais e internacionais, tendo seu trabalho de pesquisa como referência para outros professores e estudantes indígenas, contribuindo, conseqüentemente, para a produção de análises que tentam romper com a colonialidade do conhecimento, ainda tão presente nas universidades.

E o desafio depois de graduado é uma questão sempre presente, porque “não é porque você entra, que você vai conseguir emprego na aldeia não”, como salienta Sirlene Lopes. “Porque se você for estudar, fazer sua pós, aí tem outro desafio, que é tentar um emprego lá na aldeia, ou seja, aonde for, você vai encontrar desafio como outra pessoa qualquer”. Os estudantes egressos lembram que após a formação graduada serão profissionais, não mais “índios estudantes”, por isso terão “que fazer por onde”, conseguir um emprego e dar sequência à vida, seja qual for o curso de graduação. Salientam que não será fácil, já que, assim como todos os índios e não índios terão dificuldade para conseguir o primeiro emprego, “então acho que o desafio virá com o tempo, aumentará de acordo com o tempo”.

As mães, a exemplo de Meruca, consideram que o ideal é que a comunidade possa absorvê-los nas demandas de trabalho existentes, “[ao invés] de botar outra pessoa que não é índio, já bota uma pessoa que é índio pra trabalhar”. Meruca não entende como obrigatório o retorno desses jovens para suas comunidades, mas que deva ser priorizada a identificação com o que eles irão fazer. No caso de Anari, espera que ela retorne, possa conseguir um emprego e fixar-se na aldeia, ponderando, contudo, que “se ela trabalhar em algo com que possa se manter, poderá ficar lá para o resto da vida; caso contrário, ela terá que vir procurar [mais perto]”.

Meruca, do mesmo modo que a grande maioria dos Pataxó, reivindica o surgimento de um maior número de profissionais indígenas:

Poderia ter um médico indígena, porque se uma pessoa lá fora, uma pessoa branca, tem a capacidade de ser médico, o índio também tem, para poder ele vir e ajudar a própria comunidade indígena. Porque eu não sei, do jeito que tá os médico, tem uns que só quer ganhar mesmo o dinheiro, trabalhar para receber o dinheiro, não estão nem ligando se a comunidade precisa de uma saúde melhor. Porque se a gente não gritar e espernear, o cara morre lá e os papéis estão lá, assim, entocados lá. Porque eu já tenho experiência disso.

A sua suposição é que a maior presença de profissionais indígenas nas aldeias atrairá profissionais mais comprometidos.

É interessante salientar que ela não interferiu nas escolhas dos cursos selecionados pelos seus filhos, “porque se eu escolhesse, eu iria falar com uma delas: olhe, vai ser médica. Eu acho que o melhor, eu acho que é médico, eu tinha coragem de falar com elas, hoje não, elas que escolheram”. Perguntei se sabia quais os cursos escolhidos pelas filhas, ao que ela respondeu que Anari fez letras, mas que não sabia com o que a pessoa com essa formação trabalharia, e Arissana teria feito arte. Ela, por sua vez, estudou até a primeira série, em Barra Velha. “Estudava um pouquinho com um e com outro, aí fui aprendendo. Agora eu não escrevo, só sei ler”. Ao ser questionada sobre qual curso escolheria se lhe tivesse sido concedida a oportunidade, respondeu que faria engenharia florestal “porque, eu queria assim, pra mim andar nos matos, mexer com a terra. Eu gosto muito de fazer isso. Quando eu vou lá para a roça, eu fico tão entretida, lá que eu esqueço. E quando eu chego dentro da mata, aí que me inspiro”.

APRENDENDO COM A LIÇÃO

Em termos quantitativos, o programa de ações afirmativas da UFBA ainda inclui poucos índios e quilombolas. Para João Paulo Nascimento, estudante pankararu de direito, “mesmo com a implantação do sistema de cotas raciais e [sociais] na UFBA o número de negros e de indígenas é baixo, sendo necessário [conferir] mais eficácia ao sistema”. Ele parte do pressuposto de que é preciso implementar formas de atingir um maior número de estudantes, com maior divulgação do programa, e, principalmente, que se assegure condições de permanência àqueles que virão, a segurança de que “ao saírem de casa, não ficarão desamparados”. Ele está confiante de que pesquisas como a que eu realizei, possam dar mais voz e reconhecimento às comunidades nativas, e, conseqüentemente, reduzir a carga de preconceitos aos quais elas são alvo. Maria Kiara considera que a diversidade (social, cultural e racial) na UFBA ainda é vivenciada “com certo receio em incluir e admirar o que é diferente”.

Ao estudar as várias experiências de ações afirmativas nas universidades brasileiras, percebemos que estamos longe de vê-la modificada meramente com a inserção de novos atores sociais. A produção de conhecimento em que ela investe ainda é majoritariamente hegemônico-ocidental, os seus currículos mantêm-se quase inalterados e a instituição está pautada na verticalização dos conhecimentos. A diversidade de ingresso que as ações afirmativas têm proporcionado, por outro lado, tem gerado novas contradições e, é necessário admiti-las, 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.

A relação estabelecida com as comunidades de origem ainda é, do meu ponto de vista, a chave para a experiência diferenciada que vivenciam os estudantes indígenas nas universidades. Retomemos as palavras de Arissana Braz: “com relação ao meu eu, ao meu *self*, eu sempre estive aqui com a sensação de que iria logo retornar, nunca me senti muito fora, deslocada nesse sentido” porque, a rigor, ela sempre manteve os vínculos, e vínculos estreitos, com a comunidade. Foi fácil constatar que entre os estudantes indígenas que passaram pela UFBA durante esses dez anos, o status e a visibilidade acionados de universitário (a) nunca ocultaram ou obscureceram os de indígena. E, no primeiro caso, não foram atraídos pelo status, mas, acima de tudo, pela apropriação estratégica que a inserção na universidade poderia proporcionar-lhes. Provas disso são as marcas linguísticas e identitárias

permanentemente acionadas. Para Anari Braz, a escola indígena tem crescentemente preparado os seus alunos para transitar nos dois espaços (comunidade e instituição formal escolar).

Nesses dez anos de presença indígena na UFBA é possível identificar distintas etapas e suas respectivas características, apoiadas por certas garantias ensejadas pelas políticas públicas que passaram a ter vigência. Desde o primeiro momento, o da adoção, em 2005, do Programa de Ações Afirmativas, o ingresso de estudantes indígenas vem aumentando progressivamente. Esse aumento é resultado dessas novas políticas, mas também da mobilização efetuada pela juventude indígena ingressa, que tem se esforçado para que seus parentes tenham também acesso a um ensino superior de qualidade.

REFERÊNCIAS

COMERFORD, John Cunha. Os diferentes usos da palavra luta entre trabalhadores rurais. In: *Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 19-46.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIALHO, Maria Helena; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. In LIMA, A.C.S; BARROSO, M. M. (orgs). *Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp. 109-132.

LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO, Maria Macedo. Introdução - Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: *Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2007, pp. 5-32.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Cenários da Educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO, Maria Macedo (org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp.15-44.

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.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. *Escola e afirmação étnica o caso dos Pataxó de Barra Velha*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2001.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VELASCO, Honorio; RADA, Ángel Díaz. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madri: Editorial Trotta. 2009

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora UnB, 1991.

Recebido em: 04/03/2018

Aprovado em: 02/04/2018