UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

AUGUSTO VENTURA DOS SANTOS

Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)

Augusto Ventura dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2016

Augusto Ventura dos Santos
Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

BANCA EXAMINADORA

_____
Dominique Tilkin Gallois – USP (Orientadora)

_____
Luis Donisete Benzi Grupioni – Iepé (Titular)

_____
Levi Marques Pereira – UFGD (Titular)

_____
Renato Sztutman – USP (Suplente)

_____
Adriana Queiroz Testa – USP (Suplente)

RESUMO:

A partir do começo dos anos 2000, verifica-se um aumento significativo da demanda de populações indígenas residentes no Brasil pelo ingresso na universidade. Este debate de importância crescente vem trazendo questões valiosas para as *políticas afirmativas* interessadas na democratização do ensino superior no país. A presente dissertação visa contribuir com esse ramo de discussões através do exame etnográfico de experiências de duas populações indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul: os Terena e os Kaiowá-Guarani. De um lado, busca acompanhar redes de relações envolvidas na participação massiva de estudantes terena em cursos regulares de universidades públicas da região. De outro, procura descrever experiências do cotidiano do *Teko Arandu*, licenciatura indígena que tem engajado centenas de professores Kaiowá e Guarani. A descrição etnográfica da pluralidade de práticas e reflexões de cada caso aponta para a existência de *modos* de conhecimento e *modos* de vida próprios, que se atualizam de maneira muito singular no contexto universitário. Assim, ingressar no ensino superior parece estar ligado a uma disposição muito própria dos Terena de ir em busca de melhores e mais amplas posições no mundo "lá fora", adensando suas articulações, fazendo valer seu protagonismo e imprimindo sua *conduta* particular. O *Teko Arandu*, por sua vez, parece constituir uma das importantes alternativas no bojo das quais os Kaiowá e Guarani vêm buscando o fortalecer o *ñande reko* ("nosso sistema"); alternativas que envolvem experimentações e conexões criativas com tecnologias do *karai reko*, sistema dos brancos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Afirmativas; Ensino Superior Indígena; Redes de Relações; Etnografia; Modos de Conhecimento; Terena; Kaiowá e Guarani.

ABSTRACT:
From the early years of the 2000's, there has been a significant increase in the demand put forth by indigenous populations in Brazil to ingress in universities. This debate of growing importance has brought about valuable issues concerning *affirmative action* interested in the democratization of higher education in this country. This thesis aims to contribute to this branch of discussions through an ethnographic investigation of the higher education experiences of two indigenous populations in the state of Mato Grosso do Sul: the Terena and the Kaiowá-Guarani. On one hand, the research seeks to follow the networks of relations engaged in the massive participation of Terena students in regular courses in the region's public universities. On the other hand, it describes the quotidian experiences of the *Teko Arandu*, an indigenous teacher education program, that has involved hundreds of Kaiowá and Guarani teachers. The ethnographic description of the plurality of practices and reflections in each of these cases points to the existence of specific *ways* of knowledge and *ways* of living, that are actualized in a very singular manner in the university context. In this sense, for the Terena entering higher education seems to be related to a proper disposition to seek broader and better positions in the world "out there", thereby densening their connections, fulfilling their roles as social protagonists and imprinting their particular *conduct*. The *Teko Arandu* program, in turn, seems to constitute one of the important alternatives sought by the Kaiowá and Guarani in order to strengthen the *ñande reko* (our system); such alternatives involve experimentation and creative connections with technologies pertaining to the *karai reko*, the non-indigenous people's system.

KEYWORDS: Affirmative Actions; Indigenous Higher Education; Networks; Ethnography; Ways of Knowlegde; Terena; Kaiowá and Guarani.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento (Processo n.° 2012/24.078-6) oferecido a partir do quarto mês de duração de pesquisa e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que concedeu bolsa de estudos nos três primeiros meses.

Tendo em conta que, ao longo dos dois últimos dois anos e meio, o presente trabalho foi sendo produzido em diferentes lugares, prestarei os demais agradecimentos "geograficamente".

Em Campo Grande, agradeço a Eva Ferreira, pela gentileza e acolhimento em minhas visitas ao Neppi. Nas visitas a UCDB, sou grato também a grande amiga Simone Eloy, pelo acolhimento e ajuda com as questões da pesquisa. Agradeço a Marcelo Ribeiro Coelho pela força desde os primeiros dias na cidade, bem como aos outros acadêmicos indígenas com quem convivi na sala do *Redes*: Carol Lencine, Guilherme Lencine, Felizardo Tserehite, Leosmar Tseretsu, Bergamin Tsuwa, Honorio Tsiwe, Carlos Orione, Cleciane Pedata e Milton Bokodoregaru.

Em Aquidauana, agradeço a Vera Lúcia Vargas, pela recepção na semana de visitas a UFMS. Também a Jussara Nimbú pela receptividade na sala dos acadêmicos indígenas. Na breve visita que realizei a Aldeinha, agradeço a Jessé Nimbú pela ajuda.

Nas idas e vindas entre Aquidauana e Campo Grande, sou grato sobretudo à inestimável colaboração de Luiz Henrique Eloy Amado que, a partir de suas reflexões e de sua atuação, permitiu-me conhecer um pouco da riqueza e complexidade da vida do povo Terena. Além disso, agradeço a Luiz por abrir as portas de sua casa e possibilitar-me a convivência com a família Eloy. Agradeço assim a seu Celestino, dona Julieta, Zenir, Cecílio, Zefa, Tiago, Rose, Simone, Leosmar, Val, Glauce, Gabi, Ronei, Rodson, Suelen, Nego, Biel, Pedrinho. É motivo de muita alegria para mim ter me tornado um amigo desta grande família. Faço um especial agradecimento às amigas Zenir Eloy e Rose Bueno que me acolheram nas visitas a Taunay Ipegue e me orientaram pelos caminhos da aldeia. Ainda no Ipegue, agradeço a Miguel Jordão, Elinéia Paes Jordão, Mauro Paes, Zeli Luiz Paes e ao professor Jonas Gomes.

Em Dourados, agradeço a dois grandes amigos que fizeram trabalho de campo na mesma época, Bruno Morais e Rodrigo Amaro. Em parte pelo apoio fundamental durante os campos e em parte pelos produtivos diálogos etnográficos, etnológicos e antropológicos que pudemos tecer no período. O agradecimento a Rodrigo se estende também a Juliana Brandão. Ainda na cidade de Dourados, pude contar com a colaboração e amizade de Eliel Benites, Levi Marques Pereira, Maria Aparecida Oliveira, Lauriene Seraguza, Diógenes Cariaga e muitos outros. Agradeço também aos

alunos do *Teko Arandu* pela rica convivência nas etapas presenciais, em especial a Fidêncio Vera, Wagner Pires, Elemir Martins, Magno Adiala, Josemar Benites, Eugênio Gonçalves, Alfredo Garay, Matilde Medina, Geraldo Domingues, Dilson Riquelme, Alécio Soares, Tati Pires, Ara Pires. Ainda no âmbito do *Teko Arandu*, presto agradecimentos ao casal Jorge da Silva e Floriza de Souza pela amizade e pela gentil e constante disposição em colaborar com a pesquisa.

Em São Paulo, devo agradecer a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram com a minha formação universitária. Em primeiro lugar agradeço a Dominique Tilkin Gallois. Difícil imaginar a realização do trabalho sem a atenta e cuidadosa orientação oferecida por ela desde a iniciação científica. Agradeço também aos demais professores de Antropologia que tive ao longo da graduação e da pós-graduação, em especial a Stelio Marras, Renato Sztutman, Marta Amoroso e Beatriz Perrone-Moisés. Sou grato a Spensy Pimentel e Pedro Lolly pelos importantes comentários ao trabalho feitos no exame de qualificação.

Tão importantes quanto os professores foram os colegas de sala de aula, de grupos de estudos e de outras ocasiões menos formais. Presto agradecimentos a todos que ingressaram comigo no mestrado do PPGAS-USP no ano de 2013. Agradeço também aos colegas que participaram dos grupos de estudo do projeto temático *Redes Ameríndias*. Faço menção especial ao REAK, Rede de Estudos Adam Kúper, do qual me alegro de ter sido membro-fundador. Correndo o sério risco de, por um lapso de memória, esquecer pessoas importantes, menciono os seguintes nomes: Tati Klein, Cecília Tita de Santarém, Ana Yano, Talita Dal'Bó, Camila Mainardi, Guilherme Meneses, Alvinho Russo, Ju Sampaio, Rafa Nascimento, Camila Galan, Renan Arnault, Jorge Gonçalves, Guilherme Falleiros, Victor Alcântara e Silva, Olavo de Souza, Bruno Morais, Joana Farias, Helena Manfrinato, Antônio Gouveia, Yara Alves, Ana Sertã, Tati Amaral, Joana Cabral, Renato Soares, Marcele Guerra, Carol Moraes, Gabi Freire, Alice Haibara, Ju Rosalen, Ligia Rodrigues, André Batera Lopes, Fernanda Moreira, Carol Fernandes, Frank Nabeta, Lucas Ramiro, Larissa Vibe Tanganelli, Nicodeme de Renesse, André Drago, Diego Rosa, Adriana Testa e muitos outros. Agradeço também aos inúmeros amigos da graduação de Ciências Sociais. Destes, citarei apenas o nome de alguns com quem mantive grande contato durante o mestrado: Ugo Urbano, Marina Canetta, Romulo Lelis e Jefferson Ferreira. Nesse sentido, agradeço também ao amigo-quase-irmão Leo Viana Braga. Espero que a parceria intelectual, que começou nas primeiras reuniões da IC e que tem durado até os minuciosos comentários feitos por ele à versão final deste trabalho, se estenda ainda por muitas novas empreitadas.

Pela leitura de versões prévias do trabalho, agradeço também a Ana Yano, que revisou cuidadosamente o capítulo terena. Também a Talita Dal'Bó, que leu uma parte do capítulo introdutório, além de discutir em várias outras ocasiões este tema de pesquisa que nos é comum.

Agradeço também a Adri Testa pela sempre gentil disposição em oferecer “consultas” e “revisões” quanto ao inglês.

Por fim, em Santo André, agradeço a minha família extensa pelo apoio que ofereceram desde sempre. Por ser demasiado “extensa”, expresso meus agradecimentos a todos através de alguns nomes: o de meus pais, Lourdes e Carlinhos, de minhas duas avós, Antônia e Nair, e de meus dois avôs, Antônio e Jovêncio. O presente trabalho é dedicado à memória destes últimos, que partiram pouco antes da conclusão do trabalho e que, hoje, certamente estão numa nova morada, orando por seus filhos e netos. Que descansem na paz de Deus, vô Antônio e vô Jovêncio.

Sumário

Lista de Siglas e Abreviações..... 8

Nota de Apresentação.....10

1. Primeiro Capítulo – Introdutório: Presença Indígena na Universidade.....12

Pequeno Mapa da Presença Indígena em Universidades do Brasil..... 12

Percurso da Pesquisa e Imersão no Campo do Mato Grosso do Sul..... 28

Bases Teórico-metodológicas da Pesquisa.....…. 40

1. Políticas Afirmativas.....40

2. Estudo Etnográfico.....…52

3. Experiências Indígenas..... 64

2. Segundo Capítulo: Redes de Acesso, Permanência e Retorno. Experiência Etnográfica com Estudantes Universitários Terena..... 69

Da Aldeia para a Universidade: a trajetória de Luiz Henrique Eloy Amado contada nos *Diálogos Ameríndios*..... 70

O ensino superior como *alternativa de vida*.....76

O período de transição (do ensino médio para a universidade).....80

A universidade escolhida..... 86

O *Rede de Saberes* e a conquista do espaço indígena na universidade..... 95

Os primeiros professores..... 103

Caciques e o retorno para a comunidade..... 115

Considerações Finais: Tempos Atuais e *Conduta* terena …..... 126

3. Terceiro Capítulo: Cenas do Cotidiano do *Teko Arandu*. Experiência Etnográfica com Estudantes Universitários Kaiowá e Guarani….....….....140

Funcionamento Geral do Curso..... 141

Movimento de Professores e percursos escolares.....145

Ore reko. Debates e Experimentações.....158

Participação dos Rezadores: Diálogos com Jorge da Silva e Floriza de Souza.....175

Considerações finais: múltiplas formas de resistência..... 189

Considerações Finais..... 207

Referências Bibliográficas..... 212

Lista de Siglas e Abreviações

CATA – Centro Acadêmico *Teko Arandu*

CEstA-USP – Centro de Estudos Ameríndios da Universidade de São Paulo

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

FAIND-UFGD – Faculdade Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados

FIAMA – Faculdade de Amambai

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFP – International Fellowship Program

ISAMU – *Inland South American Indian Mission Union*

LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEDUC – Licenciatura em Educação no Campo

MEC – Ministério da Educação

Neppi – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas

PHEI – Pathways to Higher Education Initiative

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROESI – Programa de Educação Superior Indígena Intercultural

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Secad – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SESU – Secretaria de Educação Superior

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

T.I. – Terra Indígena

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENP – Universidade Estadual do Norte Pioneiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFT – Universidade Federal de Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual de Guarapuava

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIR-RO – Universidade de Rondônia

UNORP – Centro Universitário do Norte Paulista

Nota de Apresentação

A presente dissertação visa trazer contribuições para uma questão que vem adquirindo cada vez mais importância nos últimos anos: a presença indígena em universidades do Brasil. Para tanto, se vale da investigação etnográfica de experiências de duas populações indígenas na educação superior do estado do Mato Grosso do Sul: os Terena e os Kaiowá-Guarani. Pretende, assim, acompanhar práticas e reflexões experimentadas por sujeitos destas populações verificando em que medida elas podem trazer questões importantes para tal rede de discussões políticas e acadêmicas.

O modo com que busquei esquematizar o trabalho baseia-se na observação de certa semelhança na estrutura de algumas monografias acadêmicas produzidas sobre o tema (Novak, 2007; Paulino, 2008; Amaral, 2010; Dal´Bó, 2010). Essa semelhança reside na sequência de apresentação dos dados. Numa parte inicial, em geral, são apresentados três tipos distintos de informações (não necessariamente nesta ordem): um panorama histórico e institucional acerca da questão da educação escolar básica e superior para indígenas no Brasil (o que pode-se chamar de contexto), uma descrição sobre o percurso que levou o autor a trabalhar com este tema (posicionamento pessoal no contexto) e, por fim, uma explicitação das premissas teóricas, normativas e metodológicas do estudo (uma espécie de fundamentação)[1]. Depois, vem o "miolo" do trabalho, que veicula os estudos de caso propriamente ditos, ou seja, investigações aprofundadas sobre determinadas políticas afirmativas[2]. Em seguida, cada um deles dedica uma seção às considerações finais e às conclusões do estudo.

Com efeito, tenciono utilizar esse formato. O primeiro capítulo, introdutório, deverá discorrer, em seções separadas, sobre os três tipos de informações que costumam introduzir os estudos sobre o tema (contexto, inserção no contexto e fundamentação). As três seções principais serão denominadas: "Pequeno mapa da presença indígena em universidades do Brasil", "Percurso da pesquisa e imersão no campo do Mato Grosso do Sul" e "Bases teórico-metodológicas da pesquisa". Em seguida, virá o meandro da dissertação propriamente, composto por dois capítulos que expõem as investigações etnográficas de cada caso: o segundo capítulo, intitulado "Redes de Acesso, Permanência e Retorno. Experiência etnográfica com estudantes universitários terena" e o terceiro capítulo, denominado "Cenas do Cotidiano do *Teko Arandu*. Experiência etnográfica com

[1] Essas informações estão contidas, no caso de Novak, na Introdução e nos dois capítulos subsequentes; no caso de Paulino na Introdução; no caso de Amaral, na Introdução e nos dois capítulos subsequentes; e no caso de Dal´Bó na Introdução e na Parte I.

[2] Novak, Paulino e Amaral investigam a presença de indígenas em universidade do estado do Paraná. Novak concentra seu estudo de caso no capítulo 4, enquanto Paulino o faz nos capítulos 1, 2, 3, 4 de sua dissertação de mestrado e Amaral nos capítulos 3 e 4 de sua tese de doutorado. A investigação de Dal´Bó sobre a experiência de estudantes indígenas ingressantes do primeiro vestibular indígena da UFSCar está distribuída nas Partes II e III do estudo.

estudantes universitários kaiowá e guarani". Estes capítulos também estarão seccionados em diversos itens. O critério utilizado para tal esquematização será explicitado nas considerações iniciais de cada um deles, bem como na orientação 4 da sub-seção "estudo etnográfico", contida no Capítulo Introdutório.

E, por fim, virão as "Considerações Finais" da dissertação. Trata-se de retomar, muito brevemente, alguns pontos de partida da análise, incluindo na discussão o acúmulo de reflexões etnográficas dos capítulos precedentes. Tais apontamentos conclusivos serão muito breves, servindo mais para indicar investigações futuras do que para fazer grandes sínteses e generalizações sobre a matéria aqui estudada.

Primeiro Capítulo – Introdutório

Presença Indígena na Universidade

O presente capítulo constitui uma introdução às descrições etnográficas contidas nos dois capítulos subsequentes. Proponho denominá-lo como "capítulo introdutório" e não simplesmente como "introdução" porque, a meu ver, as partes das monografias acadêmicas designadas desta forma costumam ser bem menos extensas e carregadas de conteúdo que os demais capítulos. Como se verá a seguir, o tamanho do presente preâmbulo é praticamente o mesmo que o dos capítulos que o seguem. Por isso, tenciono deixar claro ao leitor que, ainda que também cumpra o papel de preparar para o que vem depois, trata-se propriamente de um capítulo, uma vez que dispõe de um conjunto de dados e reflexões mais denso acerca da problemática de fundo da dissertação, qual seja, a presença indígena na universidade. Tal problemática será delineada em três momentos: no primeiro, oferecerei um mapa dos programas afirmativos para indígenas desenvolvidos em universidades brasileiras; no segundo, falarei sobre o modo com que a presente pesquisa adentrou uma região específica do mapa anteriormente descrito; e por fim, explicitarei a abordagem conceitual específica utilizada para refletir sobre o tema.

Pequeno mapa da presença indígena em universidades do Brasil

No início da década de 2000 eclodiu no Brasil um debate público acerca da criação de políticas de inclusão diferenciada para minorias historicamente excluídas do ensino superior. Conhecida como a questão das "cotas", a discussão adquiriu ares de polêmica, uma vez que alguns setores da opinião pública nacional, que se expressavam principalmente em veículos de imprensa escrita (Feres Júnior & Daflon, 2007: 9-10), se posicionaram de maneira veementemente contrária a estas iniciativas. Este conjunto de reações negativas, porém, parece não ter se dirigido a todos os segmentos societários que as "cotas" pretendiam beneficiar. Enquanto as ações afirmativas para estudantes afrodescendentes foram alvo de fortes críticas, as políticas de inclusão de estudantes de

baixa renda ou advindos do ensino médio público tiveram uma recepção mais favorável. Já a inserção de estudantes indígenas aparentemente não recebeu a mesma atenção, não tendo sido objeto de posicionamentos evidentemente contrários ou favoráveis.

As razões para esse relativo "silêncio" são complexas e só podem ser discutidas com propriedade a partir de reflexões aprofundadas[3]. Em todo caso, é importante frisar que o ingresso de indígenas na universidade vem assumindo cada vez mais relevância nos últimos anos. Num registro de 2010, Gersem Luciano Baniwa e Maria Macedo Barroso estimaram em 6 mil o número de estudantes universitários indígenas no Brasil (Macedo Barroso & Luciano, 2010: 7) – quantidade que, com certeza, aumentou exponencialmente depois disso, mas que dificilmente pode ser medida com precisão dada a falta de estatísticas oficiais e abrangentes a respeito (CINEP, 2010: 205). A maior parte destes estudantes teve seu ingresso apoiado por programas afirmativos que multiplicaram-se em todas as regiões do país desde o começo dos anos 2000. Como mencionado acima, foi nesse período que ganharam força as discussões em torno da inclusão das parcelas da população brasileira historicamente excluídas do ensino superior. Tais movimentações parecem ter ocorrido tanto num nível intranacional, com o esforço do movimento negro em inserir na pauta de democratização as questões étnico-raciais, quanto num nível internacional, por conta da participação do governo brasileiro em certas instâncias de debate, notadamente a Conferência Internacional de Durban de 2001, que recomendou em seu documento final a necessidade de fomento de ações afirmativas como forma de combate a discriminação racial (Moehlecke, 2004: 759; Macedo Barroso, 2013: 83). Com isso, no final do governo Fernando Henrique Cardoso e no começo do Governo Lula, diversas iniciativas passam a ser criadas com o intuito de aumentar a representatividade desses segmentos minoritários. Os indígenas compuseram um dos "segmentos" desse bloco mais amplo formado também por afrodescendentes e por estudantes de baixa renda vindos de escolas públicas.

Além da eclosão da questão das "cotas", o ensino superior para indígenas também foi impulsionado pelo avanço da luta envolvendo o direito das populações indígenas a uma educação escolar diferenciada. Durante o século XX, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e uma série de

[3] Digo relativo porque, como bem lembra Mariana Paladino (2012: 178), matérias jornalísticas ocasionalmente são produzidas sobre o tema. A abordagem verificada nessas reportagens, contudo, é um tanto "ambígua", na medida que não parece questionar a "legitimidade de beneficiar esse segmento da população, nem os critérios de identificar alguém como indígena, como faz com a população negra ou afrodescendente […] mas, em geral, só aborda o assunto quando os indígenas se formam, e não aponta as dificuldades que atravessaram para estudar nem discutem políticas de institucionalização e fortalecimento das ações afirmativas para esse segmento. Ao contrário, a mídia apenas costuma destacar o heroísmo e a individualidade dos que 'conseguiram'." (idem). É possível dizer que, em certo sentido, mesmo não se posicionando de maneira claramente contrária, tais matérias acabam por incorrer num problema semelhante ao que acontece nas abordagens polêmicas sobre ações afirmativas em geral, que consiste em tocar no assunto de maneira pouco profunda, deixando de lado dimensões importantes da questão.

instituições religiosas missionárias levaram a cabo experiências de educação escolar voltadas ao processo de civilização e assimilação dos índios à sociedade nacional (Grupioni, 2008: 31-32). Foi principalmente a partir da década de 1980 que se passou questionar este modelo em favor de uma escola apta a dar conta das especificidades socioculturais e da autonomia dos povos indígenas. Ainda que antes de 1988 tenham sido intentadas por um conjunto heterogêneo de atores algumas experiências alternativas, foi com a inclusão do direito a uma educação escolar diferenciada na Constituição Federal que as experiências de escolas indígenas bilíngues e interculturais de fato se multiplicaram (idem: 33). Esse avanço no processo de escolarização nos níveis básicos produziu um aumento significativo no número de estudantes indígenas que desejavam continuar seus estudos (Luciano, 2006: 4). Aliada a essa busca por continuidade nos estudos, verificou-se a demanda por formação de professores indígenas em nível superior, surgida da exigência prevista por um dos principais marcos legais do país no âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Por conseguinte, além de enviar seus alunos para as universidades, as escolas indígenas de nível básico passaram demandar que seus professores fossem graduados, algo que aumentou a procura de indígenas pelo 3º Grau. Duas das primeiras iniciativas de inserção de indígenas em universidades públicas consistiram em cursos especificamente dirigidos à formação de professores, as chamadas licenciaturas interculturais ou licenciaturas indígenas: foram elas o 3º Grau Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e o curso de licenciatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pode-se dizer, assim, que estes dois conjuntos distintos de fenômenos (a questão da educação escolar indígena nos níveis básicos e a luta, capitaneada pelo movimento negro, em prol do acesso diferenciado de minorias no ensino superior) constituíram, de certo modo, o pano de fundo sobre o qual as políticas afirmativas para indígenas foram sendo construídas nas universidades.

Assim, embora tenha recebido menor destaque da opinião pública geral, o ingresso de indígenas é um fenômeno que coloca uma diversidade de questões muito valiosa para as políticas públicas interessadas na democratização do ensino superior. Numa das reflexões que vem produzindo sobre a questão, Antônio Carlos de Souza Lima chama a atenção para um ponto de crucial importância: o de que o ingresso de indígenas na universidade vai muito além das "cotas" (Souza Lima, 2007: 20). A rigor, as cotas designam um mecanismo institucional específico, que implica a reserva de uma porcentagem de vagas de determinado curso regular para estudantes de grupos minoritários (negros, indígenas, portadores de deficiência etc.). A presença indígena, contudo, demanda mudanças nas estruturas universitárias mais profundas e/ou de natureza distinta da reserva de vagas. É por isso que a "cota" pode muitas vezes funcionar como um rótulo

simplificador, que subsome uma variedade de programas afirmativos especificamente pensados para atender às demandas indígenas.

Com base em levantamentos realizados por autores que trabalham com a questão, pode-se dividir as políticas afirmativas para indígenas em duas principais modalidades (De Paula, 2013), tendências significativas (Amaral, 2010: 115) ou linhas de ação (Macedo Barroso, 2005: 7-8)[4]: de um lado, as experiências de ingresso em *cursos regulares*, nas quais os indígenas frequentam os cursos comuns, acompanhados dos demais estudantes e, de outro, as experiências de *cursos modulares e instituições como um todo diferenciadas*, com estrutura pedagógica e curricular especialmente dirigida aos indígenas. No bojo do presente trabalho, utilizaremos o termo *modelo de políticas afirmativas* para designar cada uma destas vias de inserção.

Cursos regulares: Para efeitos de descrição e análise das políticas afirmativas de cursos regulares, pode-se utilizar outra tipologia, aquela que foca as três etapas marcadas do percurso de graduação dos estudantes universitários (De Paula, 2013: 797): o *acesso*, onde acontecem os exames pertinentes ao processo seletivo nas instituições superiores, a *permanência* durante o curso e o período *pós-formação*, quando ocorre a inserção profissional do estudante. Para cada uma destas fases do processo escolar superior, a presença de indígenas coloca questões singulares, pertinentes a sua realidade sociocultural. Por consequência, os programas afirmativos tentam agir diretamente sobre cada uma delas, de modo a adaptá-las à especificidade indígena e garantir que elas se efetivem com êxito. Quando se mira o modelo de políticas afirmativas de cursos regulares deste ponto de vista, percebe-se uma diferença importante com relação ao ingresso em cursos específicos. Parece existir, nos cursos regulares, uma certa disjunção entre a atuação nas três etapas, ou seja, nem sempre um mesmo programa ou dispositivo institucional abarca em sua esfera de atuação apoio aos estudantes nas três (por vezes é uma política somente de *acesso*, ou somente de *permanência* – as discussões do pós-formação envolvem questões mais complexas que mencionarei adiante). Nesse sentido, construir uma política de apoio aos indígenas em cursos regulares que leve em conta todas as demandas que se colocam nos três momentos é um desafio posto para os formuladores e beneficiários deste tipo de iniciativa. Já as políticas de cursos diferenciados, parecem equacionar melhor a articulação entre as três fases, uma vez que veiculam, desde o projeto

[4] De fato, Macedo Barroso propõe uma divisão em três linhas de ação distintas: a inserção em licenciaturas indígenas, o ingresso em cursos regulares e as propostas de criação de institutos e universidades indígenas. Inclusive, o próprio mapeamento digital que realizamos (de cujo contexto de feitura darei mais detalhes na próxima seção) seguiu em alguns pontos essa divisão. Contudo, como argumentarei adiante, a linha pertinente à criação de universidades indígenas pode, para efeitos de descrição das experiências existentes, ser integrada à linha pertinente a questão das licenciaturas.

curricular pedagógico, a intenção de atender as singularidades indígenas. Isso não significa que as demandas indígenas de *acesso*, *permanência* e inserção profissional sejam automaticamente atendidas nas modalidades de inserção via curso modular; também não significa que, necessariamente, as políticas afirmativas de cursos regulares sejam menos eficientes ou menos diferenciadas. Significa apenas que os esforços para suprir cada uma delas parecem estar integrados entre si desde o começo por conta da proposta própria das políticas de cursos modulares.

Com efeito, as políticas de cursos regulares podem ser divididas segundo a etapa de formação enfatizada. Em primeiro lugar, há aqueles mecanismos institucionais que se destinam apenas ao *acesso* diferenciado de indígenas. Tais mecanismos buscam introduzir modificações no exame de seleção para ingresso em cursos regulares na universidade, de modo a compensar as desigualdades que os candidatos minoritários possuem com relação aos demais. É principalmente nesta dimensão que a questão indígena se atrela às reivindicações de outras minorias, já que, como dito mais acima, foi em torno do dispositivo das "cotas" (isto é, da reserva de vagas) que este debate mais amplo se processou. Outra característica deste tipo de ação exclusiva do *acesso* é uma certa fragmentação (Amaral, 2010: 98; 251) quando observadas de um ponto de vista nacional. Como afirmou Mariana Paladino, o "Governo Lula não conseguiu que fosse aprovada uma legislação nacional referente às ações afirmativas nas universidades públicas" (Paladino, 2012: 177-178). Assim, ainda que uma série de outras iniciativas em nível federal tenham sido levadas a cabo, a maior parte das políticas de "cotas" se deve a esforços institucionalmente localizados – ou a legislações de âmbito estadual ou a resoluções internas às próprias universidades (idem). Isso porque até o ano de 2012, não havia sido aprovada no congresso nacional uma lei neste sentido (desde 1999 tramitava um projeto de lei para implementar reserva de vagas, mas ele nunca chegou a ser aprovado em todos esses anos).

Dentro das políticas destinadas apenas ao *acesso*, é preciso distinguir entre dois tipos distintos: a reserva de um percentual de vagas já existentes (as "cotas" propriamente) e a criação de vagas suplementares, para o caso de haver estudantes interessados no curso em questão (Amaral, 2010: 64). Para uma lista das universidades públicas brasileiras que reservam uma parcela de vagas ou adicionam vagas suplementares ao público indígena, pode-se conferir duas publicações: o levantamento produzido por Rodrigo Cajueiro e Vinícius Rosenthal, em 2008, no âmbito do projeto *Trilhas de Conhecimentos*[5] e o levantamento "Placar da Inclusão" (2010) produzido pela organização não-governamental "Educafro".

[5] O levantamento está disponível na página: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/index.htm (visitada em 25/09/2015).

Em alguns casos, estas duas modalidades de *acesso* diferenciado são permeadas por um outro mecanismo, que consiste num exame vestibular especificamente dirigido a candidatos indígenas. Assim, para selecionar os candidatos que preencherão as vagas reservadas ou adicionadas, aplica-se uma prova com estrutura e conteúdo exclusivamente desenhados para estudantes que, em muitos casos, não possuem o português como primeira língua e que podem ter sido socializados a partir de processos de conhecimento distintos daqueles pertinentes ao cânone universitário[6]. Foi possível listar as seguintes universidades que aplicam vestibulares diferenciados para os candidatos indígenas: a UFMT, a UFRR, a UFSCAR e a UnB. No estado do Paraná, destaca-se a existência de um único exame vestibular para as populações indígenas do estado, que unifica as seguintes universidade: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa, as Faculdades Estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Por ter sido implementado no ano de 2001, o vestibular diferenciado para indígenas das instituições de ensino do Paraná foi uma das primeiras ações afirmativas do ensino superior no país, anterior até mesmo a outros dispositivos criados para negros e pessoas de baixa renda (ver a respeito Amaral, 2010; Paulino, 2008; Novak, 2007; Bevilacqua, 2005; Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

Como aludido acima, as políticas dedicadas exclusivamente ao *acesso* em cursos regulares muitas vezes se mostram insuficientes para atender a demanda indígena. As pessoas envolvidas com a questão frequentemente têm constatado que, se as políticas direcionadas ao *acesso* não forem acompanhadas de políticas que atuem durante todo o período de graduação, muito dos estudantes indígenas acabam desistindo de seus cursos. Neste sentido, foram criadas ao longo dos últimos anos uma série de políticas de *permanência*, que incluem no escopo de suas ações a concessão bolsas de estudo, acompanhamento assistencial, apoio à moradia ou transporte, oferecimento de monitorias de cunho acadêmico, criação de espaços de convivência dentro da universidade, entre outras. O objetivo delas é minimizar as dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam, tais como, por exemplo, a necessidade de realizar deslocamentos longos pelo fato de sua base familiar estar longe dos centros urbanos onde se localizam os *campi* universitários, dificuldades com a modalidade de português que se emprega segundo os cânones do conhecimento acadêmico-científico dadas as especificidades culturais e linguísticas, ou ainda a adaptação ao entorno universitário, muitas vezes

[6] Numa passagem de sua dissertação de mestrado, Talita Dal´Bó (2010) analisa de maneira crítica o modo como exames vestibulares indígenas podem se basear em pressupostos equivocados e simplificadores acerca dos processos de conhecimentos próprios das populações indígenas. A intenção de beneficiar o segmento minoritário indígena, num caso como este, acaba por produzir uma imagem profundamente preconceituosa e empobrecedora destes povos.

impregnado de preconceitos e hostilidades por parte de professores, funcionários e outros alunos.

Algumas das mais importantes políticas de *permanência* para indígenas no ensino superior foram levadas a cabo por meio de cooperação internacional desenvolvida pela Fundação Ford na área. Uma destas iniciativas foi o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação (*International Fellowship Program* – IFP), que concedeu bolsas a estudantes de pós-graduação pertencentes a segmentos historicamente excluídos da população brasileira (pessoas autodeclaradas negras ou indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste e/ou que provinham de famílias de baixa renda, com baixa oportunidade educacional), dando lhes suporte financeiro por até três anos e acompanhando sua trajetória acadêmica, desde a escolha do curso até a atuação profissional posterior ao término dos estudos (Rosemberg, 2007: 175). Administrado pela Fundação Carlos Chagas no Brasil, o programa selecionou os bolsistas por meio de editais lançados periodicamente ao longo da última década e encerrou a concessão de benefícios no ano de 2010. Diversos indígenas formados em programas de pós-graduação do país foram beneficiados por esta iniciativa e hoje apresentam atuação destacada nas questões das políticas afirmativas[7].

O outro programa por meio do qual a Fundação Ford atuou nas questões do ensino superior indígena no Brasil foi o *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI). Diferentemente do IFP, o PHEI dirigia seus benefícios ao nível de graduação e não previa a concessão de bolsas de estudo (Souza Lima, 2008: 172). Além disso, o repasse financeiro era feito a instituições universitárias – e não diretamente a indivíduos – as quais desejassem formular políticas afirmativas de apoio ao *acesso*, *permanência* e sucesso de estudantes advindo de segmentos socialmente desfavorecidos. No Brasil, o PHEI deu origem ao Projeto *Trilhas de Conhecimentos*, realizado a partir do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e coordenado pelos antropólogos Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso Hoffman. A atuação do *Trilhas* se deu em dois períodos (do ano de 2004 a 2007 e do ano de 2007 a 2010) e processou-se em duas linhas: de um lado, por meio de repasse de recursos e monitoramento de projetos de universidades brasileiras interessadas em implementar programas de ação afirmativa voltados a populações indígenas e, de outro, organização de eventos, produção de materiais didáticos e pesquisas acadêmicas com o intuito de intervir diretamente nos processos de participação de povos indígenas na educação superior no Brasil.

Dois projetos foram beneficiados pelo repasse de recurso do *Trilhas de Conhecimentos*. Um deles é o *Rede de Saberes*, que tem o objetivo de apoiar a *permanência* na educação superior de

[7] É possível conferir quais foram alguns dos acadêmicos beneficiados pelo IFP no endereço da internet: http://www.programabolsa.org.br/sobrebolsistas.html (visitado em 25/09/2015)

estudantes indígenas do estado do Mato Grosso do Sul. O programa é executado por meio de uma articulação entre diferentes universidades, tendo sido composto inicialmente pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e a UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), e partir do ano de 2008, também pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) (Nascimento e Urquiza, 2013: 25). O outro programa que recebeu recursos do *Trilhas de Conhecimentos* é o Projeto *E'ma Piá*, executado pela equipe do Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) (Carvalho & Carvalho, 2008).

É importante frisar que essa cooperação internacional materializada no *Trilhas de Conhecimentos* teve grande impacto na questão do ensino superior para indígenas no país como um todo. Esse impacto parece ter sido ainda mais sensível na senda específica que envolve as ações de *permanência* em cursos regulares. Por ter se proposto a acompanhar mais detidamente o contexto regional de inserção de indígenas no Mato Grosso do Sul, o presente estudo deverá demonstrar em alguma medida este ponto, especialmente quando abordarmos, adiante, a atuação do *Rede de Saberes* e as experiências de acadêmicos terena[8].

Outra instituição que desenvolveu e tem desenvolvido ações importantes no que tange à *permanência* é a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tendo começado a realizar este tipo de benefício no final dos anos 1980, época em que as discussões sobre ações afirmativas no Brasil estavam longe de tomar corpo, a FUNAI foi por muito tempo a única instituição a apoiar estudantes universitários indígenas (Fialho, Menezes & Ramos, 2013: 109). Hoje, a atuação do órgão acontece principalmente através de duas ações distintas: a "Ação de Assistência a Estudantes Indígenas fora de suas aldeias" e os "Convênios de Cooperação" com instituições de ensino superior. Diferentemente dos "Convênios de Cooperação", a "Ação de Assistência" financia a demanda de estudantes individualmente, através da concessão de bolsas de estudo que preveem o pagamento de mensalidades, custeio de despesas com transporte e alimentação, entre outros gastos. Essa política, que era, ao longo dos anos 1990, destinada principalmente a estudantes de nível básico e médio, foi expandida para estudantes de nível superior e acabou por ser instituída e regulamentada no ano de 2006, através da portaria 63/ PRES/ 06. O repasse de recursos e a seleção dos estudantes beneficiados ocorre por meio de negociação entre as unidades administrativas regionais da FUNAI e as comunidades indígenas. Já os convênios de cooperação consistem em acordos juridicamente estabelecidos entre o órgão e diversas instituições de ensino superior no país que desenvolvem, por

[8] No contexto do Mato Grosso do Sul, a palavra "acadêmico" parece ser acionada com muita recorrência para designar os estudantes universitários de cursos de graduação. Assim, como será possível perceber ao longo de toda dissertação, lanço mão da expressão "acadêmico indígena" para referir-me aos universitários indígenas.

sua vez, algum tipo de ação afirmativa para povos indígenas. Existem diferentes tipos de cooperação, que variam conforme as demandas específicas dos estudantes indígenas discentes de cursos das instituições com quem o convênio foi firmado (embora, essa ação consista sempre num repasse de recursos financeiros para unidades administrativas regionais e, delas, para os estudantes e suas comunidades). Alguns convênios destinam-se ao pagamento parcial ou integral de mensalidades de universidades privadas, outros a gastos com hospedagem e transporte de professores que cursam licenciaturas interculturais, e outros a despesas de estudantes matriculados em universidades públicas que moram longe de sua moradia de origem.

Ao aderir a tais convênios de cooperação, muitas universidades têm complementado políticas de *acesso* diferenciado com este tipo de apoio a *permanência*. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). No ano de 2008, foi criado o *Programa de Inclusão Indígena* (PROIND), que instaurava, além de medidas de *acesso* (abertura de 100 vagas suplementares nos cursos regulares e exame vestibular específico para os candidatos indígenas) também diversas medidas ligadas a *permanência*. Uma delas era justamente o convênio de cooperação firmado com a FUNAI, que garantia o apoio financeiro necessário à manutenção dos estudantes[9]. Outras universidades com ações afirmativas para indígenas, como a UnB por exemplo, também desenvolvem termos de cooperação semelhantes.

A iniciativa do órgão indigenista também abrange instituições de ensino superior que não são públicas, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por exemplo. Lá é desenvolvido há mais de dez anos o *Projeto Pindorama*. Sua criação decorreu da reivindicação de 26 alunos indígenas matriculados no curso pré-vestibular da Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo, que fizeram inscrição conjuntamente no vestibular da PUC. Após uma articulação entre professores da faculdade, lideranças e organizações indígenas, o projeto foi aceito e implementado pelo reitor no mesmo ano. O programa consiste na reserva de vagas e na concessão de bolsas de estudo para os estudantes (na forma de desconto na mensalidade).

Embora o Governo Federal não tenha criado no período uma política nacional de apoio a *permanência* de estudantes indígenas em universidades públicas[10], desenvolveu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), direcionado a universidades privadas. O PROUNI foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da medida provisória 213 no ano de 2004 e institucionalizado em 13 de janeiro de 2005, por meio da lei n.º 11.096. Em seu desenho inicial o

[9] As informações sobre o PROIND foram retiradas da página do programa na internet: http://cpd1.ufmt.br/proind/?operacao=menu&cod=1 (visitado em 25/09/2015)

[10] Apenas no ano 2013 (portanto depois da realização do presente levantamento documental, que foi concluído em 2012) o Governo Federal aprovou o Programa de Bolsa Permanência, que prevê apoio financeiro a estudantes de baixa renda e autodeclarados indígenas e quilombolas.

programa previa a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes de baixa renda que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas – em contrapartida, o governo brasileiro oferece isenção fiscal às universidades participantes. Porém, logo após sua criação, começaram a acontecer movimentações no sentido de incluir, na reserva de bolsas prevista para estudantes negros ou pardos, estudantes autodeclarados indígenas. Após tais mobilizações, o PROUNI passou a conceder também bolsas de estudo para este segmento (portaria n.º 3964/2004 e portaria n.º 524/2005), constituindo-se, assim, numa linha de apoio muito importante para o enorme contingente de estudantes indígenas matriculados no ensino superior privado.

Cursos Modulares e Institutos Diferenciados: A segunda grande modalidade de inserção de indígenas nas universidades brasileiras consiste no ingresso via cursos exclusivos de atendimento ao público indígena. Destaca-se, nesse escopo de experiências, as chamadas licenciaturas interculturais ou indígenas, cursos especialmente desenhados para atender a demanda de formação de professores em nível superior[11]. As licenciaturas proporcionam a seus alunos uma experiência distinta em vários pontos daquela vivenciada pelos estudantes indígenas nos cursos regulares (De Paula, 2013: 804-805). O processo seletivo, por exemplo, conta com logística específica para divulgação e distribuição de vagas e com exames de seleção que buscam considerar as especificidades culturais e linguísticas dos candidatos (o que, no caso das políticas de cursos regulares, acontece somente em algumas universidades). É comum à grande maioria dos cursos de licenciatura intercultural que o calendário letivo seja marcado por uma alternância entre períodos de atividades no *campus* universitário (algumas semanas durante o ano ou semestre) e períodos de atividades nas próprias aldeias onde os professores vivem ou já lecionam. A distribuição das aulas por módulos acaba por engendrar uma relação com o ambiente universitário diferente daquela que os alunos indígenas de cursos regulares enfrentam, já que estes últimos passam a maior parte do ano na universidade, ainda que residam longe dela. Além disso, as turmas das licenciaturas interculturais geralmente são compostas apenas por indígenas, o que faz com que essa inserção seja, por assim dizer, mais coletiva do que a dos cursos regulares no sentido de construir, no bojo do ingresso, uma "turma" indígena (como foi dito acima, as políticas afirmativas dirigidas ao *acesso* reservam ou adicionam um número pequeno de vagas para indígenas num universo majoritariamente composto por não indígenas)[12]. Outra diferença marcante diz respeito ao conteúdo e formato das aulas, pois,

[11] É importante enfatizar que, embora sejam o principal tipo, as licenciaturas interculturais não são os únicos cursos diferenciados para indígenas no ensino superior. Há também, por exemplo, cursos de gestão ambiental e formação de lideranças, como aqueles oferecidos pelo Instituto *Insikiran* da UFRR, que será mencionado mais adiante.

[12] Embora sejam destinadas de uma maneira geral apenas para indígenas, as licenciaturas interculturais apresentam variações no que tange aos povos que visa atender (por vezes exclusivamente um único povo, por vezes uma gama

enquanto as licenciaturas indígenas em regra contam com um currículo e material didático pensados para a "questão" indígena, a inclusão do tema em cursos regulares geralmente ocorre mediante um esforço significativo dos participantes das políticas afirmativas pertinentes a esta modalidade de inserção.

Em relação ao período pós-formação, existe também uma diferença importante entre as duas modalidades de políticas afirmativas. É possível identificar um ponto na pauta das discussões sobre inserção em cursos regulares que diz respeito à necessidade do estudante formado em proporcionar um "retorno" para sua comunidade ou para seu povo (Paulino, 2012: 303). Essa preocupação tem razão de existir quando se considera a possibilidade de que, depois de passar um tempo longe de seu local de origem e tendo uma formação educacional cujo conteúdo e formato não foram desenhados para a "questão" indígena, o estudante indígena não retorne para sua comunidade, ou não reverta sua atuação profissional em benefícios para ela. Com isso, muitas das políticas afirmativas de cursos regulares inserem em suas ações a necessidade de fazer com que os acadêmicos indígenas efetuem um tipo de *retorno*. Já nos cursos diferenciados, esta preocupação parece não se evidenciar com tanta clareza, ou acontecer de outra forma. Isso porque as licenciaturas interculturais acabam habilitando apenas professores indígenas, isto é, profissionais formados segundo as orientações da educação escolar diferenciada e que, por isso, somente poderão trabalhar em escolas indígenas de sua própria população. Além disso, os ingressantes de cursos de licenciaturas interculturais, de fato, não saem por completo das aldeias, dado o regime de alternância que lhes permite passar a maior parte do tempo em suas comunidades. É claro que esse retorno do professor indígena para trabalhar como profissional na própria comunidade não é "automático", sendo certamente mais uma questão com que as políticas afirmativas de cursos diferenciados precisam lidar. Mas, neste caso, a preocupação com o *retorno* parece estar mais integrada ou articulada com as ações de *acesso* e *permanência*.

Como dito acima, alguns dos primeiros programas de inserção de indígenas na universidade foram os cursos pioneiros de licenciatura intercultural da UNEMAT e da UFRR. As discussões para a criação do curso da UNEMAT iniciaram-se em meados da década de 1990, quando foi instituída uma Comissão Interinstitucional, formada por representantes indígenas e de organizações governamentais, que ficou encarregada de formular um anteprojeto para a formação de professores indígenas em nível superior (Januário & Silva, 2008: 150). Após a elaboração desse documento e o estabelecimento de negociações político-financeiras para viabilizá-lo, foi oficialmente estabelecido em 2001 o "Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3° Grau Indígena", com o ingresso da

de populações pertinentes a determinada região) (Fialho, Menezes & Ramos, 2013: 115).

primeira turma de estudantes (em 2007, em razão de sua institucionalização como programa da universidade, o projeto viria a mudar seu nome para PROESI – Programa de Educação Superior Indígena Intercultural) (idem: 151)[13]. Já a Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima foi instituída no ano de 2002 e começou a primeira turma no ano de 2003. O curso é uma das principais ações do Instituto *Insikiran*, espaço institucional voltado para a discussão de questões indígenas na UFRR e que foi criado a partir de esforços levados a cabo pelo movimento indígena da região e por setores desta universidade (Carvalho & Carvalho, 2008: 157). Os alunos ingressantes na licenciatura pertencem a sete povos: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Ye'kuana, Wai-Wai e Sapará (idem).

Assim como outras licenciaturas indígenas, os cursos da UNEMAT e da UFRR foram criados antes da implementação daquela que possivelmente constitui a principal política de educação superior em nível federal dirigida para indígenas no país, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). O principal objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura indígena de todo o Brasil (embora num primeiro momento também tenha destinado recursos para *permanência* de estudantes indígenas em cursos regulares). O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores em meados da década de 2000. A Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas. Tais reivindicações apontavam para a necessidade de introduzir no Programa Diversidade na Universidade (iniciado no ano de 2003 a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior, sendo a primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais) mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas realizado até então (Barnes, 2010: 69). O movimento pela criação dessa política ganhou corpo no ano de 2004, a partir da contratação pela SESU (Secretaria de Educação Superior) de Renata Bondim, assessora da Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) responsável por promover o debate com universidades, movimentos sociais e governo em torno do tema do ensino superior indígena (idem: 70). Neste mesmo ano, foi criado pelo MEC a Secad (Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade) e também uma Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI), composta por organizações governamentais e não governamentais. Esta comissão foi responsável por elaborar, no ano de 2005, as diretrizes político-pedagógicas do PROLIND, que passou a vigorar a partir da publicação do

[13] As licenciaturas do PROESI dividem as vagas disponíveis entre etnias residentes no estado de Mato Grosso (32 num registro de 2008) e etnias de outras (14 etnias segundo este mesmo registro) (Januário & Silva, 2008: 152).

edital n.º 5/2005/ SESU/Secad-MEC.

O PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos de universidades públicas interessadas. Foram lançados, até o ano de 2012, três instrumentos jurídicos desse tipo (o já mencionado edital de 2005, o edital de 2008 e o edital de 2009), que, por sua vez, já contemplaram 20 institutos de ensino superior. Os recursos financeiros desse primeiro edital vieram, em parte do Programa Diversidade na Universidade, apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Barnes, 2010). Cada um dos editais previu três eixos de financiamento nos quais deveriam se encaixar os projetos concorrentes. No edital de 2005, o Eixo I foi destinado à implementação de novos cursos e apoio a cursos já existentes, o Eixo II destinado à criação de projeto de cursos a serem implementados futuramente e o Eixo III destinado a programas de *permanência* de estudantes indígenas no ensino superior. Foram liberados recursos para as seguintes universidades: Eixo I: UNEMAT, UFRR, UFMG, UEA; Eixo II: UFAM, UFCG, UNEB, e UEL; Eixo III: UEMS, UFBA, UFT (Brasil, 2005).

Já o edital lançado em 2008 previu eixos diferentes de financiamento de projetos: o Eixo I destinado à implementação de novos cursos, o Eixo II destinado ao apoio a cursos já existentes e o Eixo III destinado à criação de projeto de cursos a serem implementados futuramente. Foram liberados recursos para as seguintes universidades: Eixo I: UNEB, UECE, UNEAL, UFCG, UFPE;

Eixo II: UFAM, UFGD, UFC, UFG e UNIFAP; Eixo III: UFMS e UFSC (Brasil, 2008).

Os eixos de financiamento do edital de 2009 foram idênticos ao de 2008. Os recursos foram liberados para as seguintes universidades: Eixo I: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM, e UNIR-RO; Eixo II: UFAC; Eixo III: UFES, UFAM e IFAM (Brasil, 2009).

Foi possível identificar a existência de um total de 23 cursos de licenciatura intercultural desenvolvidos em universidades públicas do Brasil. Um deles, a licenciatura da Universidade de São Paulo, teve apenas uma única turma, formada em 2008; depois disso, o curso não teve continuidade. Segue abaixo uma tabela listando estas experiências.

IES	**Nome do Curso**	**Ano de ingresso da primeira turma**	**Etnias a que pertencem os professores beneficiados**
UNEMAT	3° Grau Indígena – Universidade Estadual de	2001	Etnias de Mato Grosso e de

	Mato Grosso		outros estados do Brasil
UFRR	Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2003	Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Ye'kuana, Wai-Wai e Sapará
USP	Formação Universitária do Professor Indígena – Universidade de São Paulo (USP)	2004 (única turma, formada em 2008)	Guarani, Tupi-Guarani, Krenak, Kaingang e Terena (povos indígenas do estado de São Paulo)
UEA	Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões – Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	2006	Ticuna (majoritariamente) Kokama, Cambeba e Kaixana
UFMG	Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2006	Xacriabá, Maxacali, Krenak, Pataxó, Caxixó, Xukuru-Cariri e Pankararu
UFGD	Curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2007	Kaiowá e Guarani
UFG	Licenciatura Intercultural do Núcleo *Takinahaky* de Formação Superior de Professores Indígenas – Universidade Federal de Goiás (UFG)	2007	Apinajé, Canela-Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente (povos da região do Tocantins-Araguaia)
UFAC	Curso de Formação Docente para Indígenas (CFDI) – Universidade Federal do Acre (UFAC)	2008	Ashaninka, Kaxinawá, Yaminawá, Yawanawá, Manchineri, Marubo, Nukini, Nawa, Puyanawa, Arara Shawãdawa e Katukina

UFAM	Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2008	Inicialmente apenas Mura, depois incluindo também Munduruku e Sateré-Mawé
UFC	Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) – Universidade Federal do Ceará (UFC)	2008	Tremembé
UFPE	Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2009	Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankaiuká
UFCG	Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2009	Potiguara
UNIFAP	Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	2009	Wajãpi, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Apalai, Tiriyó, Karipuna, Wayana, Kaxuyana e Palikur.
UNEB	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) – Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	2009	Quatorze povos indígenas do estado da Bahia
UECE	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Formação de Professores – Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2010	Etnias do estado do Ceará
UFAM	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2010	Etnias do Alto Rio Negro (divisão em três turmas, Nheengatu, Baniwa e Tukano)
IFBA	Licenciatura Intercultural (LINTER) – Instituto Federal da Bahia (IFBA)	2010	Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambás (povos da região de Porto Seguro e Municípios Vizinhos)
UFC	Curso de Magistério Indígena Superior	2010	Pitaguary, Tapeba,

	Intercultural (Misi-Pitakaja) – Universidade Federal do Ceará (UFC)		Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé
UFMS	Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal" - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2010	Atikum, Guató, Kamba, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Terena
UNEAL	Curso de Licenciatura Indígena (CLIND) – Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	2010	Kariri, Jeripancó, Wassu, Koiupanká, Tingui Botó, Karapotó Plaki-Ô e Xucuru Kariri
UFSC	Licenciatura dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2011	Guarani, Kaingang e Xokleng
IFAM	Licenciatura Intercultural em Física – Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	2012	Povos Indígenas do Amazonas
UNIR-RO	Licenciatura em Educação Básica Intercultural – Universidade Federal de Rondônia (UNIR-RO)	2013	Povos Indígenas de Rondônia

Além das duas modalidades de inserção delineadas acima (cursos regulares e cursos diferenciados), seria possível elencar virtualmente um terceiro tipo, pertinente à criação de universidades indígenas, instituições de ensino superior como um todo diferenciadas (Macedo Barroso, 2005: 8). Virtualmente porque, de fato, ainda não se verificou a criação de um projeto deste tipo no Brasil, embora algumas propostas tenham sido discutidas ao longo dos últimos 15 anos. Houve, por exemplo, um projeto de lei de 2003, do deputado federal Carlos Abicalil, do PT de Mato Grosso, para a criação de uma universidade indígena em seu estado (Macedo Barroso, 2013: 90). Também no Mato Grosso, mas no âmbito do legislativo deste estado, tramitou em 2004 uma proposta desse gênero (idem). Na região do Rio Negro também foram discutidos alguns modelos para uma universidade indígena (cf. Dutra, 2011). No Acre, discutiu-se a proposta de criação de uma Universidade da Floresta, que incluiria indígenas e outras populações tradicionais da região (Cf. M. Almeida, 2007). O próprio MEC, através da Secadi e da SESU tem discutido questões dessa ordem (Macedo Barroso, 2013: 91). Nenhuma destas propostas, contudo, até o momento foi levada adiante e se concretizou efetivamente (embora seja importante mencionar que, no ano de 2014

tenha sido criado pelo MEC um Grupo de Trabalho especialmente destinado para discutir a questão).

O que concretamente pode ser observado é a criação de institutos ou faculdades indígenas subordinados à estrutura administrativa de universidades já existentes. É o caso, por exemplo, do *Insikiran* que, de um núcleo destinado a discutir questões indígenas e implementar o curso de licenciatura intercultural, foi transformado num instituto a partir de resolução interna do ano de 2009. Na UNEMAT, foi criada por resolução interna do ano de 2008, a Faculdade Indígena Intercultural, incumbida de gerir as ações relacionadas a educação superior indígena, dentre elas a licenciatura que funciona desde 2001[14]. Na UFGD, foi criada no ano de 2012 a FAIND (Faculdade Indígena) que oferece além da licenciatura intercultural preexistente a sua criação (o *Teko Arandu*), também outros cursos. Pelo fato de tais institutos ou faculdades indígenas terem sido criados na esteira de experiências de criação de cursos diferenciados desenvolvidos anteriormente, preferiu-se incluí-los na segunda modalidade de inserção de indígenas na universidade, ampliando-se seu escopo para políticas afirmativas que preveem a criação de cursos/institutos diferenciados[15].

Percurso da pesquisa e imersão no campo do Mato Grosso do Sul

O panorama delineado acima é resultado de um levantamento documental que realizei durante os anos de 2010 e 2011 com outros dois colegas, Leonardo Viana Braga e Guilherme Meneses[16]. Na época, eu cursava a graduação em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e desenvolvia uma pesquisa de iniciação científica cujo objetivo era, justamente, experimentar uma primeira aproximação com o tema. Isso seria feito por meio de duas atividades: de um lado, a realização de um mapeamento geral sobre a presença de indígenas nas universidades brasileiras (quantos eram, em quais universidades e regiões estavam, quais os tipos de políticas institucionais

[14] Informações retiradas do *site* de cada uma destas faculdades indígenas: http://indigena.unemat.br/ e http://ufrr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268 (visitados em 25/09/2015).

[15] No presente levantamento, não foi realizada uma listagem sistemática das políticas afirmativas dirigidas para estudantes indígenas na pós-graduação. Contudo, é importante frisar que, além do IFP, existem diversas outras iniciativas neste sentido como, por exemplo, mecanismos de reserva de vagas ou acréscimo de vagas suplementares (no curso de mestrado e doutorado em Direito da Universidade Federal do Pará, nos cursos de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de pós-graduação em Linguística e no curso de Antropologia da Universidade de Brasília, no curso de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas, no mestrado em Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, entre vários outros).

[16] Tal levantamento dificilmente teria sido realizado não fosse o trabalho em equipe com estes dois amigos de graduação e pós-graduação. Ainda no período de construção do mapeamento documental, na segunda metade de 2010, devo agradecimentos a Sirlene Bendazzoli e a Luis Donisete Benzi Grupioni, que compartilharam através de correspondências eletrônicas informações muito valiosas, que impulsionaram a construção do trabalho.

desenvolvidas neste sentido etc.); e, de outro, o estabelecimento de interlocução inicial com alguns acadêmicos e professores indígenas. Com a combinação destes dois exercícios, esperava-se que eu pudesse me "iniciar" na questão e preparar o terreno para uma pesquisa futura mais aprofundada.

O levantamento, intitulado "Mapeamento da Controvérsia do Ensino Superior Indígena no Brasil", foi orientado teórica e metodologicamente pela proposta de cartografia de controvérsias de Bruno Latour[17]. Valeu-se de um conjunto de documentos (publicações de cunho acadêmico, publicações oficiais, descrições contidas nos sites das universidades etc.) extraídos principalmente da internet, por meio de pesquisa em ferramentas de busca. Posteriormente, ele foi consolidado na forma de uma página na internet: ensinosuperiorindigena.wordpress.com.

Logo na análise dos primeiros resultados dessa pesquisa documental, saltava aos olhos uma questão que minha própria experiência como aluno de graduação da USP, de algum modo, já permitia entrever: a ausência quase total de estudantes indígenas nesta instituição. O mapeamento dava notícias do curso de licenciatura intercultural realizado por uma equipe de professores da Faculdade de Educação (FE-USP) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Contudo, embora tenha se constituído como uma experiência importante e pioneira quando comparada com as demais licenciaturas indígenas do país (cf. quadro de L. Is exposto acima), o curso teve fim no ano de 2008, com a formatura de sua única turma de professores – muito antes, portanto, do início da minha pesquisa de iniciação científica. Ao mesmo tempo, era possível ter notícias da presença de alguns poucos indivíduos em cursos regulares de graduação e pós-graduação. No ano de 2010, por exemplo, pude conhecer pessoalmente Israel Fontes Dutra, tuyuka que havia cursado o mestrado em Geografia na USP alguns anos antes. Todavia, por conta da ausência de qualquer um dos tipos de mecanismos institucionais listados acima, capazes de identificar e apoiar o *acesso* e *permanência* destes estudantes, essa presença indígena na USP era (e ainda é) em larga medida invisível e efetivada apenas mediante um grande esforço individual, como foi o caso de Israel[18].

Por conseguinte, das duas estratégias iniciais escolhidas para abordar a questão, era perceptível que a primeira (pesquisa documental) encontraria bem mais facilidades em ser realizada do que a segunda (desenvolver um diálogo de pesquisa com acadêmicos indígenas). Isso se devia,

---

[17] O projeto de cartografia ou mapeamento de controvérsias, iniciado em 1997 na *École des Mines* de Paris e atualmente desenvolvido em diversas universidades da Europa e dos Estados Unidos, consiste num treinamento inicial de estudantes universitários para a utilização da Teoria-Ator-Rede de Latour (Venturini, 2009). O engajamento no projeto decorreu da participação como aluno ouvinte da disciplina de pós-graduação *Antropologia das Ciências e da Modernidade* (IEB – 5023), ministrada conjuntamente pelo professor Stelio Marras da USP e pelo professor visitante Vincent Lepinay do *Massachusets Institute of Technology* (MIT-HASTS). Foi de fundamental importância para a empreitada a cuidadosa orientação do professor Stelio Marras.

[18] Neste começo de iniciação científica, devo agradecimentos a Israel Tuyuka, tanto pelas ocasiões em que se propôs a conversar pessoalmente acerca de sua trajetória de vida e das opiniões sobre de diversos assuntos ligados a questão indígena, quanto por fornecer alguns dos escritos de sua autoria que orientaram sobremaneira a pesquisa.

em parte, a este contexto institucional de pouquíssima abertura da USP para o ingresso de estudantes pertencentes a minorias étnico-raciais, algo que não possibilitava um contato pessoal cotidiano com indígenas dentro do ambiente universitário. Mas se devia também às limitações de tempo e recursos financeiros da iniciação científica, que tornava difícil a realização de viagens para locais de marcada presença de indígenas, nos quais eu poderia consolidar uma interlocução mais duradoura. Reconhecendo estas limitações e vislumbrando o rendimento que um mapa geral da questão poderia gerar na escolha futura de um estudo de caso aprofundado, ficava definido que os esforços seriam concentrados na realização do levantamento documental. Ainda assim, a estratégia de construir uma relação de pesquisa com estudantes indígenas não foi deixada de lado. E, a despeito do menor investimento de pesquisa dedicado a ela, os primeiros contatos com acadêmicos indígenas foram muito importantes para iniciar uma maior compreensão da questão. Estes contatos pessoais foram ocasionados principalmente por eventos promovidos pelo Centro de Estudos Ameríndios da Universidade de São Paulo (CEstA-USP). Um deles é o evento *Diálogos Ameríndios*, cuja proposta, idealizada e concretizada pela professora Dominique Tilkin Gallois, consiste em convidar um intelectual indígena para proferir uma palestra e, ao mesmo tempo, realizar uma conversa com os pesquisadores e alunos do Centro[19]. Além disso, no ano de 2012, foi organizado o seminário *Presença Indígena na Universidade*, que contou representantes indígenas e não indígenas de diferentes universidades do Brasil convidados para discutir a questão[20]. Tais eventos constituíram uma espécie de pontapé inicial para a imersão em campo que realizei nos anos seguintes.

No ano de 2012 terminei a graduação em Ciências Sociais e, em 2013, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP). A intenção expressa no projeto de pesquisa era inverter a predominância entre as duas estratégias desenvolvidas anteriormente: agora a questão da inserção de indígenas no ensino superior deveria ser explorada não apenas por meio de busca, sistematização e análise de documentos, mas predominantemente através da interlocução pessoal com sujeitos de pesquisa. A mudança nos procedimentos de pesquisa acarretava também uma alteração na escala, pois o mapeamento tinha uma amplitude nacional que era muito difícil de ser acompanhada através de pesquisa de campo. Assim, seria preciso "recortar" o mapa nacional construído durante a iniciação

[19] As primeiras palestras deste tipo foram realizadas no então Núcleo de História Indígena e do Indigenismo (NHII-USP), instituição com significativo histórico de envolvimento acadêmico e ético-político com populações indígenas, e que, naquele momento, tentava construir um espaço para interlocuções deste gênero. Com a transformação do NHII no CEstA, no ano de 2012, as palestras tornaram-se periódicas e passaram a se chamar *Diálogos Amerindios*.

[20] O seminário aconteceu entre os dias 27 e 29 de agosto de 2012 na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pude participar da equipe de coordenação do evento, composta também por Dominique Tilkin Gallois, Renato Sztutman, Luis Donisete Benzi Grupioni e Alice Haibara.

científica e, com isso, estudar detidamente uma experiência local. Eu ainda não tinha, contudo, uma noção exata do que poderia ser esse "local": concentrar-me em um estado ou região do país, uma universidade específica, algum programa ou projeto de ação afirmativa para indígenas, ou ainda trabalhar apenas com a trajetória de alguns indivíduos; todos estas eram alternativas, dadas pelo próprio levantamento, para que eu pudesse realizar a interlocução com acadêmicos indígenas.

Em todo caso, o modo de fazer o "recorte" (regionalmente, institucionalmente, individualmente etc.) deveria ser escolhido segundo os propósitos e condições da pesquisa de mestrado. As condições tinham a ver principalmente com o prazo (30 meses em que seria preciso realizar, além das atividades de pesquisa propriamente, o cumprimento de créditos nas disciplinas) e com os recursos financeiros disponíveis para pesquisa de campo (maiores que os da iniciação científica, mas que não eram, ainda assim, suficientes para a realização de viagens prolongadas ou para locais distantes). Nesse sentido, uma oportunidade de ampliação do apoio financeiro para pesquisa de campo foi decisiva. No começo do ano de 2013, foi lançada uma chamada para financiamento de pesquisas de campo no âmbito do projeto "*Effects of intellectual and cultural rights protection on traditional people and traditional knowledge. Case studies in Brazil*", coordenado por Manuela Carneiro da Cunha, financiado pela Fundação Ford e executado a partir do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). O projeto propunha financiar pesquisas que abordassem os efeitos de políticas culturais sobre *populações* indígenas do Brasil. Por políticas culturais, a chamada incluía questões ligadas a patrimonialização de bens culturais, direitos culturais e de propriedade intelectual e também políticas de educação (dentre as quais as de ensino superior). Era mencionada a intenção de imprimir nestas pesquisas um caráter colaborativo, propiciando-se uma "avaliação participativa" das políticas culturais em questão.

O prazo para envio de propostas era o mês de abril de 2013 e as pesquisas aprovadas deveriam ser concluídas até agosto do mesmo ano. Assim, caso eu tivesse a intenção de participar desse projeto (que eventualmente daria um importante apoio para viajar a campo logo no primeiro ano do mestrado), necessitaria construir uma proposta a partir do ainda exíguo acúmulo de envolvimento que tinha sobre as políticas de educação superior para indígenas (mais exíguo ainda quanto ao conhecimento da experiência de uma população específica com tais políticas). A alternativa adotada para contornar essa dificuldade foi justamente seguir um dos caminhos abertos ao longo da iniciação científica: a então breve interlocução de pesquisa com Luiz Henrique Eloy Amado, acadêmico terena que, na época, cursava Direito na Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande. Os primeiros contatos que tive com Luiz Eloy ocorreram no ano de 2011, via

correspondência eletrônica[21]. Em junho de 2012, convidei o acadêmico para participar de uma edição dos *Diálogos Ameríndios* no CEstA. Na mesma ocasião, ele retribuiu o convite, chamando-me para participar do I Encontro da Juventude Terena, evento que ele, junto com outros professores e acadêmicos indígenas, vinha organizando para o mês seguinte. Tendo em conta esse diálogo anterior, propus a Eloy que enviássemos uma proposta de pesquisa a ser realizada conjuntamente, acerca da relação dos Terena com as políticas afirmativas de educação superior para indígenas (das quais o próprio acadêmico era beneficiário e, de certo modo, representante). A proposta foi aprovada e realizamos o trabalho de campo no mês de julho de 2013[22].

Assim, ao seguir a proposta veiculada pelo projeto Ford/CEBRAP, eu adotava um critério específico para orientar a reflexão: um recorte étnico. O foco do estudo ficava definido, naquele momento, como sendo uma população indígena específica, o povo terena, e sua experiência na universidade.

Embora decorresse, em parte, de motivos circunstanciais (ampliação das condições de realização de pesquisa de campo que o engajamento no projeto Ford/CEBRAP oferecia), a adoção deste viés parecia ser, desde o início, muito fecunda quanto ao rendimento da pesquisa de campo. Os indícios emergiram das curtas, mas muito significativas, experiências prévias de envolvimento com esta realidade. No *Diálogos Ameríndios*, Luiz Eloy ofereceu um panorama histórico sobre o seu povo desde o século XIX, afirmando que o momento atual era marcado, em grande medida, pela ampla procura de jovens terena pelo ensino superior nas últimas décadas[23]. No mês seguinte à palestra, quando participei do Encontro da Juventude Terena, na aldeia Bananal, testemunhei a importância desse fenômeno, ao verificar que boa parte dos participantes eram universitários, muito dos quais em nível de pós-graduação. Chamava a atenção também o fato de tais estudantes estarem matriculados em universidades de regiões diversas: muitos nas cidades de Campo Grande, Aquidauana e Maracaju, relativamente próximas a Terra Indígena onde acontecia o encontro (Taunay-Ipegue); e outros em lugares mais distantes, como em Dourados-MS ou São Carlos-SP, na universidade federal localizada na cidade (UFSCar). Estas primeiras impressões eram confirmadas

[21] Quem colocou-me em contato com Luiz Eloy foi a professora Marta Regina Brostolin, docente da Universidade Católica Dom Bosco e, na época, coordenadora local do programa *Rede de Saberes*. Ela gentilmente atendia a meu pedido de conhecer algum acadêmico indígena da instituição.

[22] Esta pesquisa de campo teve seus resultados consolidados em dois registros distintos: (a) Uma apresentação oral conjunta no Seminário "Políticas Culturais e Povos Indígenas: a escola e outros problemas", organizado conjuntamente pelo CEstA e pelo CEBRAP e realizado nos dias 02, 03 e 04 de outubro de 2013, na FFLCH-USP e (b) um artigo (Amado & Ventura, 2015) também de autoria conjunta publicado numa coletânea dedicada ao tema, resultante justamente deste seminário. É importante ressaltar que a presente dissertação não deixa de ser também um dos resultados desta pesquisa de campo. Resultado que, embora seja de autoria individual, é enormemente influenciada pelo trabalho conjunto de coleta de dados e reflexão que realizei com Luiz Eloy na ocasião. Isso deverá ficar evidente ao longo da dissertação.

[23] O conteúdo das reflexões que Luiz Eloy realizou na ocasião dos *Diálogos Ameríndios* será explorado em detalhes adiante, naquele que pretendemos que constitua o segundo capítulo da dissertação.

por um dado estatístico que, embora levantado ao longo do mapeamento da iniciação científica, só assumiu a devida relevância para mim nas primeiras incursões ao estado do Mato Grosso do Sul. O dado está contido num levantamento realizado pela equipe do programa *Rede de Saberes* no ano de 2006, que diagnosticava que o número de acadêmicos autoidentificados à etnia terena em universidades do Mato Grosso do Sul era mais do que o dobro do número de acadêmicos de todas as outras etnias que responderam ao questionário (num universo de 272 universitários indígenas entrevistados, 213 eram Terena (*Rede de Saberes*, 2007: 50). A inserção de estudantes Terena no ensino superior configurava-se, portanto, como um fenômeno notável, adquirindo bastante destaque do ponto de vista das políticas afirmativas para indígenas, tanto no nível do estado do Mato Grosso do Sul quanto no nível nacional.

A pesquisa de campo conjunta apoiada pelo projeto Ford/CEBRAP aconteceu entre os dias 09 e 29 de julho de 2013. No ano de 2014, realizei ainda outras incursões a campo, todas elas por períodos mais curtos que a primeira (entre os dias 11 e 23 de março, para acompanhar a defesa da dissertação de Luiz Eloy, entre os dias 05 a 12 de maio, para acompanhar a V Grande Assembleia do Povo Terena, na aldeia Babaçu, entre os dias 04 a 08 de agosto, para acompanhar o II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, em Campo Grande e entre os dias 16 a 18 de outubro, para acompanhar a Audiência da Comissão Nacional da Verdade, na aldeia Bananal). Em certo sentido, é possível dizer que a interlocução com pessoas terena envolvidas com a educação superior teve um caráter "multi-situado", na medida em que não se limitou apenas a um lugar específico, mas aconteceu nos diferentes locais em que estes sujeitos viviam ou nos quais se encontravam no momento da interação[24]. Como deverá ser reiterado adiante, a participação de Luiz Eloy foi de fundamental importância para essa minha breve inserção no mundo terena. Os atos de inserir-me nos espaços apropriados, apresentar-me a outros acadêmicos e lideranças indígenas e compartilhar as reflexões que desenvolve acerca desta realidade foram cruciais para os resultados apresentados neste estudo. A trajetória e os percursos de Luiz Eloy, foram, assim, espécies de fios condutores dando forma e orientando o trabalho de campo.

Em abril de 2014, houve mais uma mudança de rumo importante na pesquisa. Esta guinada foi definida durante uma reunião de orientação com a professora Dominique Tilkin Gallois, que

[24] Os locais nos quais fiz o trabalho de campo terena podem ser divididos entre aqueles em que permaneci prolongadamente (a sala dos acadêmicos indígenas no *campus* de Aquidauana da UFMS, visitada pelo período de uma semana; a sala dos acadêmicos indígenas e a sede do Neppi da UCDB, visitada por períodos descontínuos que, no total, somaram aproximadamente duas semanas; estadia na T.I. Taunay Ipegue por períodos descontínuos que, no total, somaram aproximadamente duas semanas) e aqueles que visitei por períodos mais curtos de tempo, por um ou dois dias (aldeias Marçal de Souza e Água Bonita, localizadas no perímetro urbano da cidade de Campo Grande; aldeia Aldeinha, localizada no perímetro urbano da cidade de Anastácio; aldeia Babaçu e Cachoeirinha, localizadas na T.I. Cachoeirinha: aldeia Lalima; retomada localizada na vizinhança da T.I. Pilad Rebuá; retomada Mãe Terra, vizinha a T.I. Cachoeirinha; Retomada Esperança, vizinha a T.I. Taunay Ipegue).

tinha como intuito fazer um balanço do primeiro ano de pesquisa decorrido. Nessa ocasião, eu relatava os avanços do trabalho de campo na questão terena – avanços que, a meu ver, eram muito significativos, principalmente por conta da experiência de relação com acadêmicos e outros indivíduos terena, algo que avaliava enriquecer muito minha formação enquanto pesquisador e, de uma maneira mais ampla, enquanto pessoa. Contudo, havia a possibilidade, indicada desde o projeto de pesquisa, de investigar outra experiência de indígenas na universidade. Assim, a despeito do fato da abordagem da experiência de estudantes terena parecer, naquele momento, suficiente para o propósito de um estudo de caso breve e circunscrito, poder-se-ia também optar pela adoção de um "segundo caso", que serviria como uma espécie de contraponto ou complemento comparativo à análise da primeira, enriquecendo o trabalho como um todo. Evidentemente, a seleção deste segunda experiência deveria ser feita seguindo a mesma clivagem "étnica"; era necessário, portanto, trabalhar com estudantes de outro povo ou etnia indígena. E, assim como antes, para o novo caso seria preciso levar em conta as condições e limitações "infraestruturais" da pesquisa. Condições que, colocadas na balança, já não eram as mesmas que aquelas do início do campo terena: para iniciar o eventual segundo campo, eu teria acesso aos recursos disponibilizados pela reserva técnica de bolsa da FAPESP, mas não a um apoio financeiro adicional (como tinha ocorrido com o primeiro campo, em parte apoiado pelos recursos Ford/CEBRAP); havia também uma menor quantidade de tempo disponível (dos 30 meses, restavam naquele momento 18 para a conclusão do trabalho).

Mas nem todas as condições para a realização de um segundo campo naquela altura da pesquisa eram desfavoráveis, pois o trabalho anterior já havia fornecido subsídios importantes. O principal trunfo era o contato, ainda que bastante breve, com a realidade sociocultural do Mato Grosso do Sul e também com as políticas de educação superior para indígenas desenvolvidas na região. Tendo ciência da presença de diferentes populações indígenas, que compunham um rico cenário de diversidade cultural, e sabendo também da quantidade e da qualidade das políticas afirmativas para indígenas desenvolvidas por universidades da região (Mato Grosso do Sul é o estado com maior número de universitários indígenas no país), apostava na possibilidade de lá realizar um segundo trabalho de campo, dessa vez com estudantes indígenas de outra etnia. A nova empreitada, assim, não seria começada do "zero" e se aproveitaria, por um lado, do conhecimento "operacional" e "logístico" que acumulei na experiência de campo anterior (custos e formas de deslocamento pela região, contatos estabelecidos anteriormente etc.) e, por outro lado, do conhecimento analítico, na medida que o novo caso seria pertencente ao mesmo pano de fundo regional e cultural que o campo terena, o que poderia ter um rendimento importante em termos de

comparação.

Antes de decidir pelo investimento numa segunda experiência de campo, eu já havia conhecido acadêmicos indígenas de outras etnias nas viagens ao Mato Grosso do Sul[25]. A rica experiência de convívio com estes estudantes mostrava-me o quão interessante poderia ser esta nova empreitada. A escolha, porém, acabou sendo motivada, não exatamente por este contato efetivo com os acadêmicos indígenas, mas por uma espécie de latência, ou presença não evidenciada pela experiência de campo que havia tido até então. Por meio da leitura de textos e de conversas com colegas que também realizavam trabalhos antropológicos no Mato Grosso do Sul, sempre ouvia notícias daquela que é a população indígena mais numerosa do estado, os Kaiowá e Guarani – no começo dos anos 2000, estimava-se que a população indígena do estado era de cerca de 50 mil pessoas, sendo aproximadamente 25 mil Kaiowá e Guarani e 18 mil Terena (Ferreira, 2013: 87). No *Diálogos Ameríndios*, Luiz Eloy falou de sua experiência de relação com esta população, que acontecia principalmente nas oficinas de Direito que ministrava enquanto advogado do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Nestas ocasiões, Luiz percorria uma região bem diferente daquela a qual estava acostumado, pois enquanto as terras terena se distribuem mais ao centro e ao noroeste do estado (municípios de Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Aquidauana, Anastácio, Miranda etc.), as aldeias kaiowá e guarani se localizam em municípios situados mais ao sul, muitos deles próximos da fronteira com o Paraguai (Dourados, Amambai, Coronel Sapucaia, Paranhos etc.). Além dessa diferença, ficava sabendo também (em linhas muito gerais e através de textos acadêmicos) da grande diferença entre os Terena e os Kaiowá-Guarani no que tange às tradições culturais e linguísticas atualizadas por cada um: enquanto os Terena descendem de grupos oriundos do complexo regional do Chaco e falam uma língua classificada como pertencente ao tronco linguístico Arauak[26], os Kaiowá e Guarani podem ser considerados como participantes do grande grupo de transformação cultural e linguístico Tupi-Guarani (Pereira, 1999: 14).

Tais informações, que vinha obtendo por meio de documentos e de relatos de outras pessoas, contrastavam com minha experiência pessoal de imersão na região do Mato Grosso do Sul. Apesar

[25] Durante os períodos em que visitei a sala dos acadêmicos indígenas da UCDB, que fica ao lado da sede do Neppi, pude conhecer Felizardo Tserehite, Leosmar Tseretsu, Bergamin Tsuwa, Honorio Tsiwe, Carlos Orione e Cleciane Pedata, todos estudantes Xavante, e Milton Bokodoregaru, acadêmico Bororo do curso de Direito. Todos eles residiam originalmente, não no Mato Grosso do Sul, mas no Mato Grosso e ingressaram na UCDB por intermédio do trabalho que padres salesianos ligados a universidade fazem com populações indígenas deste estado. Numa outra destas visitas a UCDB, pude conhecer e conversar um pouco com Carla Maiara, Kadiwéu nascida em Porto Murtinho, e que se formara bacharel em Direito na mesma turma que Luiz Eloy. Na época, Carla já exercia a profissão de advogada e trabalhava na mesma cidade onde se formou, Campo Grande. Além destes estudantes, minha incursão ao mundo Terena me fez conhecer também acadêmicos que reivindicavam o pertencimento a um povo cujo reconhecimento foi por muito tempo negado pelo Estado brasileiro: os Kinikinau.

[26] Cf. Capítulo 34 da página da internet "Áreas Etnográficas da América Indígena", criada pelo professor da UnB Julio Cézar Melatti e disponível no seguinte endereço: www.juliomelatti.pro.br/areas/00areas.htm (visitado pela última vez em 15/02/2015).

de ter circulado por uma série de lugares, não havia ainda tido a oportunidade de conhecer pessoalmente nenhum estudante universitário kaiowá e guarani. A razão disso certamente tinha a ver com a opção analítica que direcionou o foco para locais de presença majoritária, quando não exclusiva, de acadêmicos terena. Era preciso, então, uma imersão em lugares em que houvesse uma maior participação de estudantes kaiowá e guarani. A definição começou a ser pensada principalmente por auxílio de conversas com acadêmicos terena que ingressaram em cursos oferecidos pela UEMS no *campus* de Dourados. Ficava sabendo, assim, da experiência de relação destes sujeitos com estudantes kaiowá e guarani, que acontecia tanto nos *campi* universitários da UEMS e da UFGD (vizinhos um do outro) quanto na Reserva Indígena de Dourados, onde residem famílias de ambas as populações. Esta relevância da cidade de Dourados remetia a um dado levantado ao longo da pesquisa documental da iniciação científica: a existência, na UFGD, de uma licenciatura intercultural para formação em nível superior de professores kaiowá e guarani, o *Teko Arandu*. A primeira turma de professores começou o curso em 2007 e, a partir de 2011, novas turmas passaram a ingressar anualmente. Este ingresso periódico trouxe ao ensino superior um número importante de estudantes kaiowá e guarani, fato que indica a centralidade do *Teko Arandu* em relação à participação desta população na universidade. Tal importância era comprovada também pela criação da FAIND (Faculdade Indígena, oficialmente estabelecida no ano de 2012), decorrente, em grande medida, do desenvolvimento e das demandas colocadas pela licenciatura indígena. Diante de tais indícios, minha decisão foi viajar para a cidade de Dourados, com o intuito mais específico de conhecer essa experiência particular.

Tal como mencionado na descrição do mapeamento geral, a maioria dos cursos de licenciatura indígena tem suas atividades organizadas segundo uma alternância entre dois períodos: as etapas que acontecem nas aldeias, locais em que os professores indígenas moram/trabalham, e as etapas presenciais, períodos concentrados de aulas que acontecem no *campus* universitário e que geralmente duram algumas semanas. Sabendo que este formato também era seguido pelo *Teko Arandu*, fiz minhas incursões a campo coincidirem com os módulos presenciais, vislumbrando, com isso, um maior contato com os professores indígenas cursantes. Assim, as atividades de campo consistiram basicamente em acompanhar as atividades presenciais do curso, que ocorriam não apenas nas salas de aula, mas também em outros lugares, como outras dependências da FAIND e da UFGD, o alojamento onde fica hospedada boa parte dos estudantes indígenas e também determinados locais da Reserva Indígena de Dourados. Pude acompanhar quatro etapas presenciais do *Teko Arandu*, três no ano de 2014 (entre os dias 21 de abril e 03 de maio; depois entre os dias 11 e 26 de agosto; e, por fim, entre os dias 06 e 18 de outubro) e uma no ano de 2015 (entre os dias 20

de abril a 02 de maio). Além dos períodos de viagem a campo, considero ocasiões importantes da pesquisa dois *Diálogos Ameríndios* realizados na USP: o de que Eliel Benites participou no CEstA no dia 29 de outubro de 2014[27]; e a palestra de Jorge da Silva e Floriza de Souza no dia 11 de junho de 2015[28]. Em todo o caso, a principal característica da experiência de campo foi justamente acompanhar o cotidiano das etapas presencial do *Teko Arandu*. Foi por ocasião de tais visitas que estabeleci valiosas relações de pesquisa com estudantes Kaiowá e Guarani e, por conseguinte, pude adensar a compreensão de questões relativas à experiência de pessoas desta população na educação superior.

Outra atividade muito importante para o desenvolvimento da pesquisa foi o levantamento e leitura de uma bibliografia historiográfica e antropológica acerca destas duas populações. Como foi dito acima, a intenção da pesquisa de mestrado era realizar uma inversão da preponderância entre as duas estratégias de pesquisa da iniciação científica: isso significava que a atividade "documental" não seria abandonada, mas serviria, desta vez, para o subsidiar o entendimento dos dados coletados no campo. Os critérios de seleção foram coerentes com o recorte analítico adotado: foram levantados e lidos textos (agora com caráter acadêmico, e não documentos de diferentes naturezas encontrados na internet, tal como aconteceu no mapeamento) que tinham como tema o modo de vida e a história dos Terena e dos Kaiowá-Guarani. É importante frisar, nesse sentido, que não foi feito um levantamento exaustivo da literatura, em parte por conta do reduzido tempo de que se dispunha e, em parte, pelo papel menos proeminente desta atividade frente a interlocução direta com estudantes indígenas (os textos iam sendo lidos e selecionados conforme auxiliavam a compreensão do material de campo). A estratégia para minimizar os efeitos da falta de uma imersão aprofundada na literatura foi eleger, para cada caso, uma referência bibliográfica principal: o par de monografias de Roberto Cardoso de Oliveira sobre os Terena (Cardoso de Oliveira, 1968; 1976) e a monografia *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani* (1974 [1954]) de Egon Schaden. O modo com que, no percurso bibliográfico da presente pesquisa, a leitura destes textos tornou-se especialmente marcante (ao ponto de poder elencá-las como referências principais) deverá ser explicitada ao longo dos capítulos correspondentes, em especial na seção final de cada um deles, em que será desenvolvida uma discussão conclusiva com o apoio de tais referências. É preciso

[27] Nesta palestra, Eliel falou sobre sua experiência como professor formado na primeira turma do *Teko Arandu* e sobre as questões e desafios para construção de uma educação básica e superior diferenciada para os Kaiowá e Guarani. Parte das questões discutidas constam também em sua dissertação de mestrado defendida em abril de 2014. No momento em que comecei a frequentar a FAIND, Eliel Benites compunha a equipe de professores do *Teko Arandu,* tornando-se algum tempo depois coordenador do curso.

[28] Como será descrito com mais detalhes no capítulo referente à experiência Kaiowá e Guarani, Jorge e Floriza são xamãs com quem estabeleci uma relação de interlocução em pesquisa por ocasião das etapas presenciais do *Teko Arandu*. A palestra de *Diálogos Ameríndios* fez parte de um conjunto de atividades que resultou numa estadia de 10 dias do casal na cidade de São Paulo. Tratou-se de uma espécie de *Diálogos Ameríndios* prolongado e intensificado, estimulado por um projeto de auxílio à pesquisa do qual também falarei mais adiante.

enfatizar, em todo caso, que estes textos não foram os únicos examinados; o papel deles, em certo sentido, é servir como baliza para discussões pertinentes a outros textos lidos.

Em suma, estes foram os caminhos no decurso dos quais o presente estudo foi tomando forma. Percurso que, antecedido pela feitura de uma cartografia documental da questão, teve duas guinadas decisivas, que consistiram no investimento em relações de interlocução com pessoas de uma população indígena, os Terena, e, posteriormente, no trabalho de campo com pessoas de outra etnia do estado do Mato Grosso do Sul, os Kaiowá e Guarani. O que se verá nos próximos capítulos consiste numa versão pormenorizada desta trajetória de pesquisa, isto é, uma descrição etnográfica mais densa da experiência etnográfica com os Terena (segundo capítulo) e com os Kaiowá e Guarani (terceiro capítulo). Depois de discorrer sobre os estudos de caso, esboçarei as considerações finais da dissertação, que retomarão brevemente algumas das questões mencionadas no capítulo introdutório à luz do acúmulo das experiências etnográficas.

Considero pertinente antecipar aqui uma destas questões, que consiste numa coincidência não esperada do ponto de vista das preocupações iniciais do estudo. Como dito acima, a evolução da iniciação científica para a pesquisa de mestrado implicou duas inversões no que tange aos modos de estudar a questão da presença indígena na universidade. A primeira inversão dizia respeito ao modo com que a questão seria predominantemente acessada: menos por documentos, e mais por interação direta com os indígenas envolvidos. A segunda dizia respeito ao recorte: enquanto o mapeamento documental estava interessado em buscar tipos ou modelos de políticas afirmativas para indígenas *em geral*, o estudo do mestrado buscou enfatizar a relação de pessoas indígenas de duas populações *específicas* com políticas afirmativas *em geral*. O critério que orientou o rastreamento de políticas universitárias para indígenas era o tipo específico (via cursos regulares ou via cursos modulares), sendo que as informações acerca dos povos indígenas específicos participantes destas políticas constituíam dados secundários. Já o critério orientador para o estabelecimento da interlocução com estudantes indígenas foi o pertencimento étnico: a princípio, o tipo de política afirmativa da qual participava determinado estudante não fazia diferença no sentido de delimitar um grupo de pessoas com quem eu intentaria trabalhar (desde que identificados à etnia específica focada, não importava se eram alunos de um curso regular, ou se eram alunos de uma licenciatura intercultural ou algum outro curso diferenciado).

Porém, uma percepção etnográfica oriunda do engajamento sucessivo na relação com pessoas destas diferentes etnias colocava de novo para a reflexão a divisão de modelos de políticas afirmativas. O investimento na proposta de trabalho com estudantes Kaiowá e Guarani conduziu-me a um contato majoritário com alunos de licenciatura intercultural, diferentemente do que vinha

acontecendo na experiência terena, por ocasião da qual convivi principalmente com estudantes matriculados em cursos regulares. Em outras palavras, o trabalho de campo dava-me pistas de um fenômeno mais amplo, que seria uma espécie de predileção de cada etnia indígena por certa maneira de inserção no ensino superior. Era como se a distinção que figurava importante no mapeamento documental, mas que havia deixado de ser significativa na definição inicial do objeto empírico de estudo do mestrado, voltasse à tona no correr da investigação. Isso coloca uma questão de fundo importante para a pesquisa: como compreender que, depois da mudança de procedimento metodológico e de recorte, haja uma correspondência entre as distinções significativas de cada pesquisa (etnias/modelos de inserção)? Ou como compreender esta relação entre pessoas de determinada população indígena com um modelo particular de política afirmativa? Formulando tais questões na forma de uma hipótese, tem-se que a diferença na experiência de vida e nos modos socioculturais de cada população indígena pode ocasionar demandas por diferentes modelos de políticas públicas de ensino superior. Ao adensar etnograficamente tal assertiva, espera-se que o presente estudo possa trazer contribuição para o âmbito específico de discussões políticas e acadêmicas que envolve o ensino superior indígena.

Considero importante fazer, ainda no presente item, duas ponderações acerca disto. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que se trata de uma questão de predominância, e não de exclusividade. Como se verá adiante, pude conhecer também estudantes universitários kaiowá e guarani participantes de políticas afirmativas de cursos regulares; assim como pude conhecer estudantes terena engajados na licenciatura intercultural Povos do Pantanal que, desde 2010, oferece formação superior diferenciada para estudantes de diferentes povos indígenas desta região específica (Kadiwéu, Ofaié, Atikum, Guató, Kinikinau, além de Terena). Assim, as experiências dos Terena em cursos modulares e inserção via cursos regulares dos Kaiowá e Guarani não apenas existem, como parecem ser muito relevantes.

Poder-se-ia ponderar, em segundo lugar, que essa predominância decorre do modo de aproximação com cada realidade: dado que, no caso terena, meu contato inicial foi com um acadêmico que havia sido representante indígena do Programa *Rede de Saberes*, e no caso kaiowá e guarani, com representantes do curso *Teko Arandu*, era natural que minha convivência fosse direcionada no primeiro caso para alunos de cursos regulares e para alunos da licenciatura intercultural no segundo. Essa ponderação, de fato, procede e, mais do que isso, ajuda a relativizar tal percepção, considerando-a, não como um dado absoluto, mas sim referenciado à experiência particular de campo. Assim, é perfeitamente justo que a afinidade de cada povo com um tipo de política afirmativa específica seja encarada como um efeito de percepção do percurso singular de

pesquisa; assim como seria perfeitamente possível, por exemplo, que o percurso na questão terena levasse a conhecer com profundidade a experiência dos professores da Licenciatura Povos do Pantanal; ou ainda que meu trabalho com professores Kaiowá e Guarani fosse feito considerando alunos de cursos regulares da UEMS, UFGD, UNIGRAN e outras universidades com *campi* localizados na região sul do estado. Contudo, considero também que o ato de situar este dado em relação ao meu percurso individual de pesquisa não implica em afirmar que não tenha validade objetiva. Acredito que a presença maciça dos Terena em cursos regulares e nas políticas afirmativas desse âmbito e o fato do *Teko Arandu* ser uma espécie de carro-chefe das políticas de educação superior kaiowá e guarani sejam realidades perfeitamente verificáveis para observadores que invistam sobre elas, seja por meio de pesquisa de campo como a que realizei, seja por meio de outros procedimentos de conhecimento. O dado estatístico mencionado acima, por exemplo, subsidia parcialmente tal impressão de campo. O levantamento feito pelo *Rede de Saberes* indica que, em 2006, quando ainda não havia sido formada nenhuma turma de licenciatura intercultural em universidades do Mato Grosso do Sul e, portanto, só havia estudantes matriculados em cursos regulares, a presença de estudantes terena era predominante. Pode-se supor que tal estatística teria apontado resultados diferentes se fosse realizada no ano de 2007, quando teria sido computada a presença de dezenas de professores kaiowá e guarani ingressantes da primeira turma do *Teko Arandu*.

Bases teórico-metodológicas da pesquisa

Nesta terceira e última parte do capítulo, buscarei discorrer sobre as referências teóricas e metodológicas que definem a abordagem do estudo. Trata-se de delimitar o entendimento preciso de alguns conceitos e noções-chave, bem como algumas de suas implicações para as questões aqui estudadas. A estratégia de exposição utilizada para este exercício é discutir na sequência três expressões que constam no título da dissertação. Falarei do que entendo por "políticas afirmativas" (1), em seguida da ideia de "estudo etnográfico" (2) e, por último, de como tratar a noção de "experiências indígenas na universidade" (3).

1. Políticas Afirmativas

No que segue, tentarei tornar conceitualmente preciso o uso da expressão "Políticas Afirmativas". No primeiro item do capítulo, a expressão foi utilizada para designar as movimentações que, a partir da virada do século, visaram democratizar o ensino superior brasileiro com a inserção diferenciada de estudantes pertencentes a minorias socioculturais – dentre as quais, os povos indígenas. Por meio da menção a alguns textos, creio ser possível remeter este movimento a ocorrências mais amplas. Numa entrevista concedida a Paul Rabinow (publicada em 1984) Michel Foucault sugeriu que os eventos de Maio de 68 trouxeram à tona na cena pública francesa um escopo de experiências da ordem da "problematização". Isso porque consistiram num "esforço, amplamente afirmado, de dirigir à política uma série de perguntas que tradicionalmente não estavam presentes no seu campo estatutário" (Foucault, 2004[1984]: 230).

> Não penso, por exemplo, que exista uma "política" que possa deter a solução justa e definitiva com respeito à loucura ou à doença mental. Mas penso que na loucura, na alienação, nos distúrbios do comportamento haja motivos para interrogar a política: a tais questões a política deve responder, mas nunca responderá completamente […] O mesmo vale para o crime e a punição: naturalmente seria falso imaginar que a política nada tenha a ver com a prevenção do crime e com seu castigo, portanto, nada a ver com determinado número de elementos que modificam a sua forma, o seu sentido, a sua frequência, mas seria igualmente falso pensar que exista fórmula política capaz de resolver e de fechar a questão do crime. O mesmo vale para a sexualidade […] (idem).

O filósofo menciona uma série de ocorrências "problematizantes": "[…] a questão feminina, das relações entre os sexos, da medicina, da doença mental, do ambiente, das minorias, da delinquência" (idem: 231). Dentro deste leque de exemplos, a questão abordada na presente dissertação pode ser identificada à "questão das minorias". Embora não teça maiores considerações sobre isso, o autor possivelmente tinha em mente o sentido usual e genérico do termo, que diz respeito à relação entre grupos que se afirmam culturalmente ou etnicamente diferenciados e Estados nacionais contemporâneos. A reivindicação de uma educação superior diferenciada para indígenas no Brasil seria um movimento problematizante, no sentido de ser uma experiência (ética, política, epistêmica) que coloca questões para o modelo padrão de universidade.

Evocando outra referência, acredito que esta noção de problematização de Foucault guarde afinidade com aquilo que Bruno Latour tem chamado de controvérsia cosmopolítica, isto é, um debate que se torna produtivo através da heterogeneidade de domínios e de agentes que ele põe em

diálogo (Latour, 2007a; 2007b). O ambientalismo é o exemplo mais frequentemente utilizado pelo autor para falar sobre essa noção. O ensaio *Jamais Fomos Modernos* é iniciado com o exemplo de uma reportagem sobre o problema da destruição da camada de ozônio; reportagem que dificilmente consegue ficar restrita apenas ao caderno de Política, ao de Ciência ou ao de Economia, obrigando um jornal que a veicule a repensar suas seções tradicionais (Latour, 1994: 7). Isso porque a questão ambiental daria indícios do que ele chamou num livro posterior de "irrupção da Natureza na Política" ou de uma politização da Natureza, um movimento problemático do ponto de vista da teoria e da prática que convencionalmente imaginam estes dois domínios (a Natureza e a Política dos Humanos) como ontologicamente apartados (Latour, 2004: 12).

Tendo em mente a diversidade de experiências problematizantes colocada por Foucault, considero que a expressão "Políticas da Natureza" oferece uma imagem simétrico inversa do tipo de controvérsias tratado aqui. Com efeito, a demanda de minorias sociais pelo ensino superior pode ser considerada um fenômeno das "Políticas da Cultura", que esgarçam os limites que pareciam separar cada uma destas esferas (a Política e a Cultura). De noção analítica, neutra politicamente, a "Cultura" (e outros conceitos análogos, como "Raça", "Território", "Identidade", "Higiene") passa a se disseminar pela sociedade afora, sendo apropriada por grupos nativos para obter reparação por danos políticos (Carneiro da Cunha, 2009: 312). No meio acadêmico e político, existem inúmeras expressões que visam qualificar este movimento contemporâneo de lutas minoritárias: discriminação positiva, culturalização da política (Lins Ribeiro, 2005: 9), multiculturalismo (Turner, 1993), políticas do reconhecimento (Taylor, 1993), políticas da diferença (Young, 1990), são apenas alguns exemplos. Acredito que todas estas compõem uma espécie de família de formulações, a qual a noção de "políticas afirmativas" ou "ações afirmativas" também integra. A opção por dar ênfase a ela no presente trabalho se deve, em primeiro lugar, pela frequência de sua utilização no âmbito das discussões sobre políticas públicas de educação superior, ao menos no Brasil[29]. Além disso, o qualificativo "afirmativo" torna evidente um aspecto fundamental deste tipo de questão que diz respeito à enunciação reflexiva das especificidades socioculturais. Em outras palavras, as políticas afirmativas envolvem uma demanda por reconhecimento de diferenças que antes eram silenciadas ou discriminadas negativamente pelo ponto de vista hegemônico. Afirma-se enquanto um segmento societário "cultural", "racial" ou "etnicamente" diferenciado e, a partir desta disposição afirmativa, busca-se engendrar mudanças no cenário político e jurídico dominante.

Algumas das reflexões que o filósofo Gilles Deleuze e o psicanalista Félix Guattari fizeram

[29] Segundo João Feres Junior e Verônica Daflon, nos Estados Unidos o termo aprece pela primeira vez em documentos oficiais, em 1961, no governo Kennedy (Feres Junior & Daflon, 2007: 17). Os autores destacam, contudo, que políticas públicas desta ordem foram adotadas anteriormente por outros países, tendo especial destaque neste sentido a Índia (idem: 19).

sobre estes movimentos contemporâneos de minorias sociais podem servir como balizas importantes para nossa análise[30]. Numa resposta dada a um questionamento de Antônio Negri em 1990, Deleuze sustenta um modo particular de diferenciar uma minoria de uma maioria.

> As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades… Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e, sem dúvida, isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender. O povo é sempre uma minoria criadora, e que permanece tal, mesmo quando conquista uma maioria: as duas coisas podem coexistir porque não são vividas no mesmo plano […] (Deleuze, 2010: 218)

Com efeito, a diferença entre os termos para os autores não seria quantitativa, mas de outra ordem. Maioria seria um modelo "em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as quantidades menores serão ditas minoritárias" (Deleuze & Guattari, 2012: 96). Numa determinada passagem, Deleuze & Guattari ligam a ideia de maioria a uma unidade de medida, como o metro padrão, uma constante de comprimento que determina como acontecerá a medição do tamanho de todas as coisas (2011: 55). Em outra, falam sobre um modelo socialmente dominante "homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer" (idem). Já a minoria, por sua vez, seria um "devir", um processo que tende a se desviar deste estado majoritário. São utilizadas diversas expressões para definir minoria: "devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo" (Deleuze, 2010: 218), um "devir potencial para desviar-se do modelo" (Deleuze & Guattari, 2011: 56), "movimentos incontroláveis, desterritorialização de média ou de maioria" (idem).

Contudo, o trecho destacado acima contém uma observação que complexifica essa correspondência de maioria enquanto modelo e minoria enquanto processo. A ponderação de que

[30] As passagens em que nos baseamos para falar do conceito de minoria dos autores foram extraídas dos textos "Postulados de Linguística" (Deleuze & Guattari, 2011: 55-59) e "Devir intenso, Devir-animal, Devir-imperceptível" (Deleuze & Guatari, 2012: 92-96), contidos na obra *Mil Platôs*, e também de uma entrevista dada apenas por Deleuze, contida na obra *Conversações* (Deleuze, 2010).

existem momentos em que a minoria "quer tornar-se majoritária" e "cria para si modelos" ("ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos") indica que ambas as formas de existir (processo /condição ou devir/modelo) são possibilidades próprias às minorias. As minorias nem sempre são sinônimos de devir, sendo necessário diferenciar a minoria enquanto processo ou devir e minoria enquanto conjunto ou estado (Deleuze & Guattari, 2012: 92), ou enquanto subconjunto ou subsistema do modelo de maioria (Deleuze & Guattari, 2011: 55). Em determinadas passagens, os autores propõem que tal distinção seja semanticamente marcada pelo uso de palavras diferentes: "o majoritário como sistema homogêneo e constante, as minorias como subsistemas, e o minoritário como devir potencial e criado, criativo" (idem: 56). Para a leitura interessada destas reflexões que se faz aqui, acredito que esta solução vocabular seja interessante desde que se retenha o fato de que as duas formas da minoria existir estão mutuamente implicadas ou entrelaçadas. No trecho acima, fala-se em termos de "coexistência". Em outros momentos, os autores mencionam a ideia de um duplo movimento, simultâneo e assimétrico.

> O devir-judeu, o devir-mulher etc., implicam, portanto, a simultaneidade de um duplo movimento, um movimento pelo qual um termo (o sujeito) se subtrai à maioria, e outro pelo qual um termo (o termo *medium* ou o agente) sai da minoria. Há um bloco de devir indissociável e assimétrico, um bloco de aliança: os dois "Monsieur Klein", o judeu e o não-judeu, entram num devir-judeu, (o mesmo em *Focus*) (Deleuze & Guattari, 2012: 93).

> Certamente as minorias são estados que podem ser definidos objetivamente, estados de língua, de etnia, de sexo, com suas territorialidades de gueto; mas devem ser consideradas também como germes, cristais de devir, que só valem enquanto detonadores de movimentos incontroláveis e de desterritorialização da média ou da maioria (Deleuze & Guattari, 2011: 56).

Com efeito, minoria e processo minoritário se relacionam entre si por meio do que os autores chamam de um duplo movimento. A minoria enquanto condição deve ser entendida como o resultado da criação de um modelo "para si", o efeito do movimento de autoafirmação que tenta inverter uma correlação de forças dada pelo padrão dominante (nas dualidades homem-mulher, ou branco-negro, por exemplo, tenta-se reconhecer e valorizar o segundo termo, emponderando, em cada caso, a condição de mulher ou negro). E concomitante com esse movimento que cria um subconjunto do conjunto dominante ("subtração da maioria"), tem-se o movimento minoritário que, nas palavras dos autores, sai da minoria e passa através da dualidade, transmitindo ao modelo uma

“potência criativa” e dando a ele um aspecto ou feição diferente daquele que era esperado ou previsto pelo ponto de vista majoritário. Por isso, quando se considera o conceito de minoria como condição ou estado, é preciso não perder de vista que ele contém em si o “germe” capaz de detonar os processos minoritários de diferenciação da maioria; e quando se considera minoria como processo, é preciso atentar para o fato de que este movimento frequentemente se “cristaliza” num modelo, congela seu potencial num estado definível com relação à maioria.

Na seção inicial do capítulo, descrevi o modo como os programas de inserção de indígenas na universidade têm se organizado em duas linhas de ação ou em duas tendências significativas, que optei por designar como “modelos de políticas afirmativas”: o ingresso via cursos regulares e o ingresso via cursos modulares. Creio que estes modelos podem ser interpretados a luz das reflexões de Deleuze & Guattari sobre o funcionamento das lutas minoritárias. Assim, por um lado, estes modelos referem as minorias como condições genéricas e homogêneas (subsistemas da maioria), implicando jeitos padronizados de inserção de indígenas no ensino superior; e, ao mesmo tempo, são “cristais” ou “germes” de processos minoritários, guardando em si “a potência criativa” e a capacidade de problematizar ou de particularizar o cânone ou modelo majoritário da universidade.

Uma última referência teórica que proponho evocar nesta seção são as reflexões de Manuela Carneiro da Cunha acerca do que designou muito recentemente como políticas culturais (Carneiro da Cunha, 2015). Como argumentado acima, a expressão “políticas culturais” parece guardar certa afinidade com a ideia de políticas afirmativas, na medida em que ambas dizem respeito a relações entre minorias e Estados nacionais. Creio que a diferença seja que, enquanto a primeira está sendo utilizada principalmente em contextos como patrimonialização de bens culturais materiais ou imateriais e discussões sobre direitos de propriedade intelectual sobre bens culturais, a segunda está mais ligada à questão de escolarização, particularmente de educação superior. Em todo caso, trata-se de um gênero de questões para o qual a autora vem trazendo contribuições decisivas, do ponto de vista da disciplina antropológica, desde os anos 1970. Nesta época, era “etnicidade” a expressão que parecia estar em voga. No início do artigo “Etnicidade, da cultura residual mas irredutível” menciona uma espécie de mudança de “perspectiva” na maneira com que a Antropologia colocava a questão (2009) [1979]: 236-237). Segundo a autora, num primeiro momento, a disciplina antropológica perguntava-se qual era a substância da cultura, ou seja, de que modo um grupo social era essencialmente portador de um conjunto de traços culturais que lhe dava originalidade e o diferenciava de outros grupos. O corolário desta premissa era que, exposto aos processos “interétnicos” de colonização e constituição de Estados nacionais, tais culturas originais se contaminariam por contato, fazendo com que os grupos étnicos perdessem sua identidade e,

consequentemente, desaparecessem enquanto tal. Porém, a Antropologia teria aos poucos percebido no século XX que o avanço dos processos de contato interétnico (ou de "diáspora") não levou a etnicidade (ou o "tribalismo") ao desaparecimento, mas sim a uma flagrante exacerbação (idem: 236). Frente a tais acontecimentos, a antropologia passou por uma mudança na forma de abordar a questão, salientando, a partir de então, "o caráter manipulativo da etnicidade" (idem: 237). Descobria-se que a cultura não era um traço essencial, mas algo estrategicamente mobilizado pelas etnias como modo de resistência política. A etnicidade, então, deixa de ser pensada em termos substancialistas, e passa a ser pensada em termos processuais e contextuais, envolvidas em formas de organização e comunicação política. Etnicidade é tratada como um processo no qual grupos sociais reorganizam suas fronteiras segundo o contexto de interação política no qual estão inseridos. A cultura seria, assim, uma espécie de idioma no qual se expressam as diferenças e as identidades dos grupos étnicos (símbolos ou traços culturais diacríticos).

Porém, após tecer estas considerações, Carneiro da Cunha dedica o restante do artigo a um exame crítico desta abordagem, delineando, com isso, um modo alternativo de refletir sobre a questão. O ponto da autora parece ser sintetizado num trecho ao final do artigo:

> […] A etnicidade, não difere do ponto de vista organizatório, de outras formas de definição de grupos, tais como grupos religiosos ou de parentesco. Difere, isto sim, na retórica usada para demarcar o grupo, nesses casos uma assunção de fé ou de genealogias compartilhadas, enquanto na etnicidade se invocam uma origem e uma cultura comum. Portanto, não mais que esses outros grupos, a etnicidade não seria uma categoria analítica, mas uma categoria "nativa", isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante, e creio ter sido um equívoco reificá-la, como tem sido feito, destino que, aliás partilha com outras tantas categorias nativas como ela (2009 [1979]: 244).

A crítica da autora parece dirigir-se, assim, ao que alude como "reificação" da etnicidade e seu tratamento enquanto "categoria analítica" ou universal. Tal como pontuou numa entrevista posterior, o intuito era "introduzir ideias estruturalistas em um tema geralmente tratado pela antropologia britânica" (2009 [2007]: 381). Nesse sentido, a inflexão conceitual que a autora intentava produzir nas teorias da etnicidade do período é análoga à objeção de Lévi-Strauss às teorias do totemismo: é preciso tratar estes fenômenos como linguagens locais (ou nativas) de expressão de diferenças (idem: 382). No chamado totemismo, diferenças sociais são expressas através de diferenças entre espécies animais e vegetais, enquanto na etnicidade, diferenças sociais

são expressas através de diferenças ditas culturais. Consequentemente, a Antropologia não deve encarar a relação entre o grupo étnico e sua cultura (bem como a relação entre totem e seu portador), nem como uma afirmação literal (o homem se identifica com a espécie natural), nem como uma expressão ideológica (o símbolo totêmico é uma função ou determinação do nível social ou econômico, sendo "bom para comer"): trata-se de verificar *como* a etnicidade entra numa relação de sentido com outras múltiplas linguagens locais as quais se refere. A partícula "como" parece indicar uma mudança na formulação da questão: não se trata de perguntar *para que serve* determinado elemento cultural, ou *por que* ele foi escolhido, mais sim de acompanhar o *como*, os deslocamentos de forma ou as transformações que a cultura sofre.

Colocada desta maneira, a perspectiva da autora remete diretamente a suas reflexões mais recentes sobre o assunto, no bojo das quais propôs uma distinção analiticamente operativa entre "cultura" (com aspas) e cultura (sem aspas). Considero que o ensaio publicado em 2009, no qual a autora formula essa distinção, reitera, em grande medida, as proposições do artigo de 1979, complexificando-as a partir do acúmulo de debates intelectuais que se processou nas décadas que os separam. Por este motivo uma boa estratégia para expor brevemente seu argumento é remetendo-o ao seu "antecessor". No ensaio de 2009, o recurso às aspas parece ser evocado para apontar uma espécie de ambivalência veiculada pelo conceito de cultura quando é enunciado reflexivamente. Em 1979, a autora já falava de uma "polissemia" inerente aos processos de etnicidade. "A construção da identidade étnica extrai, assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato de que, fora do contexto original em que foram criados, seu sentido se alterou" (2009 [1979]: 239). Haveria, então, o sentido adquirido no contexto da etnicidade, mas também outro sentido, referente ao "contexto original" do qual o elemento cultural em questão foi retirado. No trecho acima, a autora designa este contexto como a ideia de "tradição"; ao longo do artigo, utiliza outras palavras como "acervo cultural", "bagagem cultural", "formas culturais", "formas de organização", "linguagens locais". Tais expressões correspondem, a meu ver, ao que ela se referirá posteriormente como a cultura sem aspas.

Contudo, a despeito de argumentar em favor da diferenciação analítica destas duas dimensões, Carneiro da Cunha insiste em ambos os artigos na "coexistência" ou "simultaneidade" entre elas. Com efeito, a distinção entre cultura com aspas e cultura sem aspas não indica anterioridade lógica, nem cronológica de uma sobre a outra. Tal ponto é argumentado magistralmente pela autora no texto dos anos 1970, quando afirma que as perspectivas funcionalistas a respeito da etnicidade deixavam um resíduo explicativo no momento de se perguntar sobre as motivações para selecionar determinados traços culturais e não outros (2009

[1979]: 240). Isso porque levavam em conta apenas as determinações ao nível da etnicidade (interpretadas como "funções" ou "necessidades" políticas e econômicas), deixando de fora as determinações do nível que era aludido como um "acervo cultural" e cuja importância teórica era reduzida, quando não anulada. Em outras palavras, na perspectiva da autora, a "bagagem cultural", não consistiria num depósito passivo de onde se extrai "funcionalmente" elementos culturais, mas sim numa forma organizatória, num modo de pensar e agir que concomitantemente determina a etnicidade. É neste sentido que se pode entender a imprevisibilidade ou imponderabilidade que a autora afirma residir no seio de processos desta ordem:

> Ou seja, ao considerarmos essa dinâmica cultural, podemos parafrasear o que Lévi-Strauss objetou aos funcionalistas: os traços culturais selecionados por um grupo ou fração de uma sociedade não são arbitrários, embora sejam, no entanto, imprevisíveis. Resignemo-nos epistemologicamente e alegremo-nos com as surpresas que essa imponderabilidade nos reserva: a de vermos, por exemplo, instituições como a Igreja ou sociedades de amigos de bairro tomarem significações e alcance inesperados (idem: 240).

Tendo em conta essa "dupla determinação" ou simultaneidade, creio que o par cultura e "cultura" não deve ser utilizado, metodologicamente, como uma dicotomia que permite apontar divisões na realidade (algo que é "cultura", e algo que é cultura) ou traçar correspondências do tipo "cultura" é pertinente a uma dimensão "externa" e "global" enquanto cultura é uma dimensão "interna" e "local". Seria preciso considerar que tudo é, ao mesmo tempo, "cultura" e cultura e essa ambivalência é produtiva, no sentido de gerar efeitos recíprocos.

Outro ponto importante a ser considerado é que a diferença entre "cultura" e cultura seria também de ordem assimétrica. Uma comparação com a noção de minoria de Deleuze torna ainda mais evidente esta característica: cultura para Carneiro da Cunha é como minoria para Deleuze & Guattari, pois ambas possuem um duplo regime de existência, sendo ao mesmo tempo duas coisas de natureza diferente (modelo e devir, estado e processo, conteúdo e forma cultural). Utilizando uma expressão contida num comentário de Eduardo Viveiros de Castro à obra dos dois autores, falar de assimetria implicaria em afirmar que o "trajeto não é o mesmo nos dois sentidos" (Viveiros de Castro, 2007: 105). Numa entrevista concedida por Viveiros de Castro e Márcio Goldman, eles lembram da metáfora aritmética com que Deleuze & Guattari frequentemente remetiam esta questão: estaria em jogo um movimento que vai do "dois" à "multiplicidade", e um movimento simultâneo, na direção oposta. "O dualismo é uma forma de se administrar o Um (mesmo supondo

o múltiplo) ou um modo de sair da questão Um-Múltiplo para instaurar uma multiplicidade?" (Goldman & Viveiros de Castro, 2006: 184-185). Pode-se dizer que, diante desta alternativa retoricamente colocada por Eduardo Viveiros de Castro e Márcio Goldman, Deleuze & Guattari optariam pela segunda, ou seja, não "recusar" os dualismos de modelo, nem utilizá-los para uma "restauração da unidade", mas sim mobilizá-los como "pontos de passagem para se fazer outra coisa", "instaurar uma multiplicidade". Ao mesmo tempo, seria preciso ficar atento ao movimento inverso, que diz respeito ao modo como esta multiplicidade se cristaliza num modelo dual ou binário.

No artigo de 1979, Carneiro da Cunha já falava de uma espécie de inevitável essencialismo pelo qual a cultura passa na etnicidade.

> A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: esse novo princípio que a subentende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende, ao mesmo tempo, a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos (idem: 237).

> Em suma, e com o perdão do trocadilho, existe uma bagagem cultural, mas ela deve ser sucinta: não se levam para a diáspora todos os pertences. Manda-se buscar o que é operativo, para servir ao contraste (idem: 238).

No ensaio "Cultura com Aspas", este ponto fica particularmente evidente com a menção ao chamado efeito *looping*, formulado pelo historiador das ciências Ian Hacking em debates sobre a relação de indivíduos com grupos ou instituições. A ideia pode ser resumida da seguinte maneira: haveria um efeito paradoxal toda vez que um enunciado ou uma prática se refere a si mesma, de tal modo que o que se fala sobre si gera consequências para o que se é realmente. Quando uma pessoa é rotulada por um grupo, seu comportamento parece tentar se adequar a esse rótulo. O paradoxo neste caso é que essa adequação nunca é perfeita, isto é, a pessoa muda tentando ser "ela mesma". E se tornando diferente, sua rotulação pelo grupo também mudará. Tem-se, com isso, um processo gerativo e infinito que Hacking chamou de efeito *looping*. Para Carneiro da Cunha, o mesmo acontece com os povos indígenas quando eles têm que afirmar sua identidade diante de um Estado nacional. Por um lado, a apresentação de si feita segundo os rótulos construídos num contexto

interétnico provoca uma tentativa de adequação a esse rótulo; essa adequação implicaria necessariamente um desajuste com relação ao rótulo inicial; o que motivaria uma nova rotulação baseada agora na imagem não ajustada da interação anterior. Com efeito, a relação entre "cultura" e cultura, tal como a relação entre minoria e processo minoritário, implicaria dois movimentos simultâneos e assimétricos. De um lado, a adequação a um modelo binário, dual, um rótulo, simplificador por necessidade, e ao mesmo tempo, uma mobilização de linguagens e processos diversos, que utilizam este rotulo para se atualizar ou reproduzir, instaurando uma "multiplicidade". No momento em que cultura entra na lógica da "cultura" ela se enrijece e simplifica, tornando-se operativa para o contraste; mas, neste mesmo instante, a "cultura" imerge na lógica da cultura e a etnicidade torna-se uma linguagem nativa, entrando num outro regime de funcionamento e sendo afetada pela multiplicidade de outras linguagens locais as quais faz referência. O substantivo multiplicidade, assim, talvez seja uma palavra mais adequada para se referir àquilo que Carneiro da Cunha aludia nos anos 1970 como "bagagem", "acervo" ou "tradição". Ao falar numa multiplicidade de linguagem, processos ou modos nativos, ganha-se uma conotação de atividade ou positividade. Assim, tal como a autora reiterou muitas vezes, cultura sem aspas não seria um "tesouro", um repositório de elementos culturais, mas um feixe de linguagens, processos e experiências capaz de determinar de maneira particular o processo de afirmação "cultural".

Em suma, creio que as referências brevemente delineadas nesta seção ajudam a melhor embasar as questões e objetivos do presente trabalho. Vimos que a questão do ensino superior para indígenas no Brasil pode ser considerada como pertencente a um contexto de debates contemporâneos que optamos por denominar "políticas afirmativas". Isso porque envolve a ação de grupos minoritários que, por meio da autoafirmação e exigência de reconhecimento de suas particularidades ("culturais", "étnicas" etc.), visam *problematizar* ou *questionar* um estado de coisas dominante. Os movimentos de ingresso de indígenas na educação superior possuem, assim, o potencial de colocar questões profundas para o modelo padrão de universidade, donde sua importância para a tendência mais ampla de democratização do ensino superior do país. As reflexões de Manuela Carneiro da Cunha e de Deleuze & Guattari nos mostram que esse tipo de problematização realizado pelas políticas afirmativas envolve, de fato, dois movimentos simultâneos e indissociáveis. Por um lado, para questionar um modelo e produzir modificações na linguagem majoritária, é preciso que as minorias também se valham de um modelo, utilizem a lógica da maioria para se afirmarem. Por outro lado, este padrão será afetado por uma "potência criativa", uma multiplicidade de processos ou experiências locais que acabarão por dar a ele uma

feição muito particular, imprevisível ou inesperada desde o ponto de vista da lógica estrita da produção de modelos.

Assim, é possível qualificar teoricamente o exercício da presente pesquisa como acompanhar esse duplo movimento que acontece na construção e demanda por políticas universitárias afirmativas para indígenas. A maneira com que realizei isso foi dada pelo percurso particular de pesquisa comentado anteriormente. Interessado num primeiro momento em, documentalmente, levantar e classificar as experiências de ensino superior para indígenas, pude constatar a existência de dois modelos principais: a inserção via cursos regulares e a inserção via cursos modulares. Num segundo momento, disposto a estabelecer interlocuções de pesquisa com estudantes indígenas de dois povos distintos, acabei por reencontrar esta distinção etnicamente marcada: um engajamento predominante de estudantes terena em políticas afirmativas de cursos regulares e um envolvimento majoritário de estudantes Kaiowá e Guarani em políticas afirmativas de uma licenciatura intercultural. Creio que esta surpresa do ponto de vista da trajetória de pesquisa (encontrar modelos de programas afirmativos quando se orientava a pesquisa pelo critério étnico) é um daqueles "imponderáveis" ou "imprevistos" ocasionados pela imersão das políticas culturais em modos locais de vida e de conhecimento de que falou Carneiro da Cunha. Assim, o que se verá nos capítulos seguintes é um esforço para dar notícias dessa dupla experiência etnográfica, intentando-se apontar como a multiplicidade de experiências e maneiras próprias de viver e de conhecer de cada uma destas populações se atualizaram numa afinidade com modelos diferentes de acesso a educação superior.

Antes de prosseguirmos, cabe um último esclarecimento. No presente estudo, tomo por sinônimos as expressões "políticas afirmativas" e "ações afirmativas". O único motivo para utilizar, mais vezes e com maior destaque, a palavra "políticas" é que a expressão "ações afirmativas", em sua acepção corrente, carrega alguns sentidos diferentes do entendimento sustentado aqui. Em primeiro lugar, no debate sobre o acesso de minorias nas universidades brasileiras, a expressão "ações afirmativas" parece estar bastante atrelada às políticas reivindicadas por outros setores da sociedade brasileira (especialmente o segmento afrodescendente), sendo que dispositivos institucionais importantes direcionados exclusivamente ao setor indígena, como as licenciaturas interculturais, nem sempre se reconhecem nela. Porém, quando falo em "políticas/ações afirmativas", refiro-me a todos os mecanismos em geral destinados a inserir diferencialmente minorias sociais, o que no caso indígena compreende tanto as ações dirigidas aos cursos regulares quanto a criação de cursos modulares. Em segundo lugar, quando se pensa em "ações afirmativas",

por vezes se tem em mente uma dimensão estritamente institucional (projetos de lei, dispositivos que regulamentam reservas de vagas, programas de concessão de bolsa de estudos etc.). Contudo, entendo que políticas/ações afirmativas abrangem também os processos sociais que, embora ligados a tais mecanismos institucionais, vão além desse plano: o processo de negociação para implementação de determinada lei; a apreciação de um estudante sobre o programa afirmativo do qual é beneficiário; uma discussão em sala de aula motivada pela presença de um estudante negro ou indígena, entre outras situações. Para falar sobre esse entendimento marcadamente institucional das políticas afirmativas, utilizarei palavras específicas como "programas", "projetos" ou "dispositivos legais afirmativos". E, em terceiro lugar, tanto a ideia de "ações" quanto a de "política" por vezes são pensadas como radicalmente opostas à teoria, ao pensamento, ao discurso. Porém, na presente dissertação elas compreendem também uma dimensão enunciativa ou reflexiva, ou seja, englobam tanto ações quanto pensamentos, tanto políticas discursivas quanto políticas de intervenção.

2. Estudo Etnográfico

Será desenvolvida aqui uma reflexão metodológica sucinta, que visa dar mais clareza ao qualitativo "etnográfico". Quando se fala em metodologia de pesquisa na área de Antropologia Social, é quase automática a associação com a etnografia. A colocação da expressão "estudo etnográfico" no título da dissertação visa, em parte, evidenciar a filiação disciplinar do presente trabalho. Poder-se-ia, pois, escolher como referência bibliográfica para esta seção uma das incontáveis reflexões sobre etnografia produzidas no bojo da disciplina. Porém, a referência selecionada é de um autor que, embora seja constantemente mencionado em trabalhos antropológicos recentes, não é propriamente do ramo. No artigo "Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático)" Bruno Latour (2006) expõe os princípios da chamada Teoria-Ator-Rede (*Actor-Network-Theory* ou ANT) descrevendo a cena imaginária aludida no título. Além de dialogar mais propriamente com a área de Sociologia, Latour não chega a mencionar, no texto, o termo etnografia. Apesar disso, creio ser possível utilizá-lo como baliza pois o próprio autor, em outras ocasiões, chegou a afirmar que seu modo de conceber e praticar a ciência em larga medida corresponde a "fazer etnografia" (Latour, 1994: 13). Tendo em conta que a ANT constitui uma das diferentes versões de sua proposta epistemológica[31], pode-se apostar na pertinência desta equivalência entre Teoria-Ator-Rede e

[31] "Antropologia da Modernidade" (Latour, 1994), "Cartografia de Controvérsias" (2007a), "Políticas da Natureza"

método etnográfico. Além de possível, acredito que o recurso a este artigo seja também desejável justamente por representar uma espécie de afastamento disciplinar, ainda que relativamente pequeno. Extrair de um texto sociológico as orientações para um trabalho antropológico me parece interessante pois ajuda a mostrar que os caminhos para uma boa pesquisa não são dados prontamente pela referência a um substantivo qualquer, nem por uma determinada filiação institucional (como se etnografia ou antropologia representassem, automaticamente, uma fórmula pronta para todo e qualquer problema). Como será argumentado adiante, o que está em jogo é uma certa disposição para reconstituir, no plano analítico, a riqueza e complexidade da matéria investigada, o que torna imperativo que o método seja flexível o suficiente para tanto.

Como aludido acima, o artigo de Latour descreve uma cena que pode ser resumida da seguinte maneira: um aluno fictício chega à sala de um professor fictício da *London School of Economics*. Este professor não é seu orientador; o aluno o procura porque se trata do criador da ANT, referência teórico-metodológica escolhida pelo estudante para seu estudo sociológico *organizacional*. Restam apenas oito meses para o término da pesquisa de doutorado do aluno e, embora já tenha um acúmulo substantivo de "dados", ele ainda não terminou a escrita da tese (depreende-se de algumas passagens que sequer começou). Assim, o motivo da visita do aluno é obter uma orientação sobre como construir a tese segundo os preceitos da ANT. Os conselhos que o professor oferece, contudo, desconcertam o aluno, que não esconde o progressivo arrependimento de sua escolha pela teoria ator rede.

A estratégia para a exposição que segue abaixo consiste em selecionar orientações dadas pelo professor, comentando-as brevemente e conectando-as com algum ponto pertinente ao presente trabalho.

Orientação 1: "Não tente trocar a descrição pela explicação: simplesmente continue com a descrição" (Latour, 2006: 346).

Como indica a frase acima, o texto constantemente sublinha a necessidade de realizar "descrições", em lugar de "explicações". Uma das assertivas do professor que desnorteia o aluno logo no começo do diálogo é a de que ANT não é "aplicável" a nenhum estudo de caso. Diante do questionamento do aluno, o professor esclarece que não quer dizer que sua teoria não sirva para pensar uma realidade qualquer, mas sim que ela não encara a relação entre teoria e dados como de "aplicabilidade". O aluno insiste que deseja (influenciado pelo seu orientador) encontrar uma

(2004) são algumas das expressões utilizadas neste sentido.

“moldura”, “algo que dê sentido aos dados”, tal como “uma teoria, um argumento, uma perspectiva geral, um conceito” (Latour, 2006: 341). O professor diz, contudo, que “a moldura, ou o contexto, é precisamente o conjunto de fatores que não alteram em nada os dados, aquilo que é de conhecimento comum sobre eles” (idem). Mais adiante ele afirma que “na melhor das hipóteses [as explicações contextuais] são aplicáveis a todos os atores, o que significa que são absolutamente supérfluas, uma vez que são incapazes de introduzir uma diferença entre eles. Na pior, elas afogam todos os atores interessantes em um dilúvio de atores desinteressantes” (idem: 344). Por fim, aconselha: “se eu fosse você, eu me absteria de toda e qualquer moldura. Descreva, simplesmente, o estado dos fatos que estão à mão” (idem: 341).

Em certo sentido, é possível afirmar que o professor está rejeitando uma relação de causalidade unilateral entre dados e teoria. A premissa da ANT, segundo o professor, é que “os próprios atores fazem tudo, inclusive seus próprios quadros, suas próprias teorias, seus próprios contextos, sua própria metafísica, até mesmo sua própria ontologia…” (idem: 343-344). Esta operação de simetria permite dizer que o inverso também é verdadeiro: se os atores podem ser considerados autores, por também fazerem teoria, a inclusão de determinado autor ou conceito “teórico” conta como um ator a mais na descrição[32]. No limite, todos tem o mesmo estatuto epistemológico, ou partilham de uma continuidade ontológica; não é possível, do ponto de vista da ANT, determinar, de antemão, a natureza de certo ator, atribuindo a ele condição de sujeito teórico ou a condição de sujeito empírico.

A consequência disso é que a descrição etnográfica deve conectar, no mesmo registro, enunciados e práticas muito diferentes, tratando-os num patamar equivalente de importância. No caso de um estudo sobre o ensino superior para indígenas, isso significa fazer uma costura entre informações de diferentes ordens: articular enunciados extraídos de textos acadêmicos com enunciados pessoalmente registrados no trabalho de campo, comparar reflexões feitas por conhecedores indígenas não escolarizados com reflexões feitas por acadêmicos e estudantes universitários indígenas, colocar em diálogo trabalhos escritos por autores não indígenas com trabalhos escritos por autores indígenas etc.. Ao perseguir essa heterogeneidade descritiva, espero deixar evidente que o presente trabalho constitui uma reflexão sobre reflexões, um esforço de pensamento cuja matéria são outros esforços de pensamento. Porém, acredito que evitar a “explicação” e tratar os dados numa base simétrica não significa afirmar uma identidade entre eles.

[32] “O que se entende por “explicação”, na maior parte das vezes? A adição de um outro ator para prover àqueles já descritos a energia necessária para agir. Mas, se você tem que adicionar um ator, então a rede não está completa, e, se os atores já reunidos não têm energia suficiente para agir, então eles não são “atores”, e sim meros intermediários, tolos ou marionetes. Eles não fazem nada, então não deveriam estar na descrição. Eu nunca vi uma boa descrição que precisasse de uma explicação” (Latour, 2006: 344).

Pelo contrário, seria necessário descrever, constantemente, o modo como são relevantes, como fazem a diferença um frente ao outro. É nessa chave que se deve ler a expressão "descoberta etnográfica", que mobilizarei algumas vezes durante os capítulos 2 e 3 e que será retomada como eixo expositivo das considerações finais. A rigor, ela serve para designar todo e qualquer dado etnográfico, pois, como dito acima, cada informação etnografada é potencialmente nova, pode introduzir uma diferença num determinado estado de conhecimento anterior. A novidade é sempre dada contextualmente e, virtualmente, tudo pode ser considerado um avanço etnográfico, a depender das circunstâncias específicas em que se apresenta determinada informação: por exemplo, a descrição do percurso da pesquisa contida acima é nova em relação ao que é descrito na seção inicial do presente capítulo; ou ainda, o capítulo 3 traz novidades quando comparado com o capítulo 2, pois consiste no estudo de outras experiências de ingresso de indígenas na universidade. Assim, a expressão "descoberta etnográfica" foi um recurso retórico que busca sublinhar algumas contribuições que a investigação das experiências terena e kaiowá-guarani pode oferecer para o debate mais amplo sobre a presença indígena em universidades brasileiras.

Orientação 2: "Um texto é denso" (idem: 345)

Vimos acima que o professor se opôs contundentemente ao anseio do aluno por encontrar uma explicação para os dados. Em outras passagens do diálogo, o aluno questiona essa suficiência do ato de descrever, acusando o professor de ser um "objetivista". A tal crítica, o professor retruca que:

> Porque você pensa que descrever é fácil? Você deve estar confundindo descrição com encadeamento de clichês […] Porque as coisas que as pessoas chamam de "objetivo" são, na maior parte dos casos, uma série de clichês. Nós não temos muitas boas descrições de nada: do que é um computador, um elemento de software, um sistema formal, um teorema, uma empresa, um mercado (idem: 343).
>
> Porque deveríamos deixar os objetos serem descritos apenas pelos idiotas?! Os positivistas não são donos da objetividade. Um computador descrito por Alan Turing é um muito mais rico e mais interessante que aqueles descritos pela Wired Magazine, não? (idem).
>
> Acredito firmemente que as ciências são objetivas – o que mais elas poderiam ser? Elas tratam

> de objetos, não? Eu simplesmente digo que os objetos podem parecer um pouco mais complicados, entrelaçados, múltiplos, complexos, emaranhados, do que aquilo que o "objetivista", como você diz, gostaria que eles fossem. (idem: 342).

Nos fragmentos acima, o professor parece tentar dissociar a "objetividade" do que chama de "positivismo" ou "objetivismo". Ele não parece, pois, colocar em cheque o postulado de que as coisas existem objetivamente; o problema dos "positivistas" seria a simplicidade que supõem nos objetos de estudo, que, deste ponto de vista, teriam suas nuances e propriedades facilmente esgotadas pela análise. Assim, segundo o professor, os positivistas não estariam equivocados em absoluto, mas, de fato, não teriam ido longe o suficiente. Por conseguinte, a concepção do bom fazer científico indicada nos trechos acima estaria relacionada a uma espécie de adensamento descritivo, uma complexificação da caracterização do objeto. Aquilo que o professor chama de "clichê" (chavão, lugar-comum) não é necessariamente falso, mas sim carente de maiores detalhes, elementos, conexões etc.. Um "tráfico de clichês" padece por parar cedo demais, toma por suficiente uma verdade que deve ser considerada muito mais complexa. A tarefa da descrição científica, por sua vez, é explorar a heterogeneidade e complexidade das coisas do mundo, multiplicar detalhes e nuances não percebidas de outros pontos de vista sobre o objeto em questão.

Tentemos olhar sob o prisma da ANT uma palavra de utilização frequente, a ideia de "hipótese". Em sua acepção comum, a hipótese pode ser considerada uma conjectura sobre determinado assunto que se pretende verdadeira, mas que ainda não o é porque precede o início da investigação efetiva (no caso de ser apresentada num projeto de pesquisa) ou o início da exposição dos meandros da investigação (no caso de ser apresentada num texto final de pesquisa). Trata-se de uma espécie de pressentimento, pautado numa percepção global acerca da matéria do estudo. Nesse sentido, o tratamento que se deve oferecer à hipótese é semelhante às considerações do professor sobre o clichê: a hipótese é uma afirmação apenas parcial ou provisória sobre o objeto e, por isso, deve ser adensada pela descrição. O importante, assim, não é a assertiva hipotética em si, mas o movimento feito pelo estudo, que consiste em complexificar essa percepção inicial, oferecendo a ela uma maior substância etnográfica e tornando possível que, nas conclusões da análise, ela seja retomada a partir de um novo ponto de vista (o que permite ratificá-la, matizá-la, eventualmente contradizê-la, etc.).

Assim, a ênfase do professor parece ser colocada sobre o movimento, o trabalho que a ciência realiza. Pensado enquanto percurso, o exercício científico seria interessante não pelo ponto de que parte, nem pelo ponto de chegada, mas sim pelo adensamento ou acúmulo heterogêneo de

informações que se processou no caminho. A intenção é que a estrutura da dissertação reflita esse movimento de complexificação: o conteúdo dos capítulos 2 e 3 deverá cumprir a função de adensar etnograficamente as afirmações mais gerais contidas no capítulo introdutório; do mesmo modo que a seção inicial de cada capítulo (relato dos *Diálogos Ameríndios* com Eloy e relato geral do cotidiano das etapas presenciais do *Teko Arandu*) deverá ser aprofundada pelo acúmulo de dados (bibliográficos e de campo) contido nas seções posteriores.

A próxima lição, contudo, coloca uma questão interessante para este ponto: se uma boa descrição é uma descrição densa, existe uma quantidade descritiva ótima ou um limite de informações que separaria bons trabalhos de trabalhos ruins? Quando a descrição deve terminar**?**

Orientação 3: "Você para quando tiver escrito as suas 50.000 palavras ou qualquer que seja o formato" (idem: 344)

Como vimos, o professor diz ao aluno que a qualidade de um trabalho científico tem a ver com sua densidade, a capacidade de acrescentar atores e elementos à descrição. Ao mesmo tempo, ele insiste na necessidade de continuar descrevendo permanentemente, orientação que parece estar assentada na premissa de que a complexidade da realidade é inesgotável (quando mais se aproxima da particularidade das coisas, mais complexas elas vão ficando)[33]. Angustiado diante destas recomendações, o aluno faz então uma pergunta bastante pertinente: se uma boa descrição é uma descrição densa, e a densidade do mundo não tem fim, quando um trabalho científico que pretende ter qualidade deve ser finalizado?

> A: Mas é exatamente esse o meu problema: parar. Eu preciso terminar esta tese. Eu tenho apenas mais oito meses. E você sempre diz: "mais descrições". Mas isso é como Freud e suas curas: uma análise interminável. Quando devemos parar? Meus atores estão por toda parte! Para onde eu devo ir? O que é uma descrição completa?
>
> P: Eis agora uma boa questão, pois é de questão prática. Como eu sempre digo: "uma boa tese é uma tese feita". Mas existe uma outra maneira de terminar uma tese que não "acrescentando uma explicação" ou "colocando-a em um quadro explicativo".
>
> A: Diga-me, então.
>
> P: Você para quando tiver escrito as suas 50.000 palavras ou, qualquer que seja o formato aqui

[33] E não mais simples ou elementares, como supõem outras correntes do pensamento social. Seria interessante conferir neste sentido as releituras que Latour tem feito da obra de Gabriel Tarde, elegendo alguns ensaios metafísicos de sua juventude como fundamentos para uma nova sociologia (cf. Marras, 2006; E. Vargas, 2007).

na LSE, eu sempre me esqueço.

A: Oh! Isso é ótimo! Então, minha tese termina quando ela estiver completa… Isso ajuda muito, muito obrigado mesmo! Eu me sinto bem aliviado agora… (idem: 344).

Como se pode apreender do trecho, o aluno interpreta o conselho do professor como uma tautologia (a tese termina quando acaba) de pouca utilidade para a resolução de seus dilemas. Contudo, a meu ver, a recomendação oferece uma lição de extrema relevância. Quando indica que o aluno deve parar sua descrição quando o texto atingir o limite de caracteres estipulado pelas normas acadêmicas, o professor recomenda levar a sério todos os elementos que muitas vezes são tidos como circunstanciais ou arbitrários do ponto de vista da produção científica. Na descrição, devem ser incluídos também os acasos e condicionantes diversos que influenciaram de alguma forma o produto final. "Você escreve um texto de tantas palavras, em tantos meses, por uma certa quantia de dinheiro, baseado em tantas entrevistas, umas tantas horas de observação e tantos documentos. Isso é tudo. Não há mais nada a se fazer" (idem: 345). Esta diretriz parece estar diretamente ligada a uma imagem da "ciência em construção" ou da "ciência em ação" (Latour, 1987), ou seja, um ofício que, como qualquer outra atividade social, possui uma dimensão de incerteza, arbitrariedade e imprevisibilidade, não sendo um objeto pronto de antemão e determinado apenas por fundamentos racionais ou técnicos.

Na seção que descreve o percurso da pesquisa tentei explicitar como muitos dos rumos não foram definidos por uma ação calculada e unilateral do analista (embora o uso de palavras como "decisão" ou "opção" possa denotar justamente o contrário, isto é, a ação analítica unilateral). Tais "escolhas", de fato, consistiram em tentativas de obter do trabalho certo rendimento e resultado final; contudo, as guinadas da pesquisa se devem também a um misto de situações meramente contingenciais e determinações, por assim dizer, infraestruturais, isto é, ligadas a condições institucionais, de prazo e de recursos financeiros. Acima foi mencionada, por exemplo, a intenção de estabelecer uma interlocução de pesquisa com estudantes universitários indígenas; para isso acontecer foi necessário buscar fontes de financiamento para viagens a campo, o que se oportunizou a partir da chamada de pesquisa de campo da Fundação Ford/CEBRAP; dado que a proposta implicava um viés étnico, a presente pesquisa de mestrado acabou adotando uma nova maneira de orientar a interação com os acadêmicos indígenas.

Creio que essa indeterminação ou incerteza do ponto de vista puramente analítico vale com ainda mais pertinência para os momentos de trabalho de campo. Parece ser ponto pacífico em reflexões sobre o método da pesquisa em Antropologia que a interlocução com os sujeitos de

pesquisa toma rumos e proporções completamente diferentes das expectativas iniciais. É mister reconhecer, assim, que o andamento do trabalho depende fundamentalmente da gentileza dos interlocutores em aceitar que as interações pessoais estabelecidas durante a permanência do pesquisador no campo resultem numa produção de conhecimento de tipo específico, no caso uma dissertação ou tese acadêmica. E não apenas a gentileza; são os modos de vida e processos reflexivos que estas pessoas compartilharam com o pesquisador que, em larga medida, darão o tom do produto final. A expectativa é que, no corpo do presente estudo representado pelos capítulos 2 e 3, fiquem evidentes as condições de pesquisa de campo, bem como a indissociabilidade entre as reflexões registradas e a relação com os interlocutores. No capítulo 2, por exemplo, tentarei deixar patente a centralidade da interlocução acadêmica com Luiz Eloy (centralidade para este e também para outros textos que, diferentemente desta dissertação, foram escritos em autoria conjunta).

Orientação 4: "Bons trabalhos de campo sempre produzem muitas novas descrições"

Diferentemente do que aconteceu com as outras orientações, nesta daremos plena razão às objeções do aluno. Num dado momento, o professor afirma que: "De fato é bem simples: é chamado de trabalho de campo. Bons trabalhos de campo sempre produzem muitas novas descrições…" (idem 343). Mas essa passagem entre o trabalho de campo e o trabalho de produzir descrições seria tão simples? Talvez seja esta a razão de muitos dos questionamentos aflitos do aluno: restando oito meses para o término de sua pesquisa, ele não pode mais fazer o "trabalho de campo", sob o risco de não ter tempo hábil para produzir a "descrição". O trabalho científico parece necessariamente impor uma disjunção aos seus realizadores, algo que pode ser apreendido da própria fala do professor: de um lado, as atividades de campo (ou seja, os procedimentos pertinentes à coleta de dados) e, de outro, a montagem da peça final (isto é, a apresentação dos dados num formato plausível e adequado segundo as normas acadêmicas e científicas).

É sintomático, nesse sentido, que, na bibliografia destinada a explicar o projeto de mapeamento de controvérsias (versão didática da ANT), o par de textos de Tomasso Venturini esteja dividido em dois conjuntos de orientações, um para a exploração da controvérsia ("*Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory*") (Venturini, 2009) e outro para a apresentação dela a partir de tecnologias digitais ("*Building on Faults: How to Represent Controversies with Digital Methods*") (Venturini, 2012). A afirmação, feita pelo professor, de que "na nossa disciplina [sociologia, ciências sociais] o texto é o equivalente funcional do laboratório" (idem: 346) também aponta para esta mesma direção. A noção de recinto, formulada por Stelio Marras, parece ser especialmente útil para pensar este ponto. Como afirma o autor num texto que

consiste numa criativa e densa continuação do diálogo de Latour, o recinto seria "aquilo […] que serve para separar e conhecer agentes em situações controladas de misturas e purificações sucessivas […] Separação, controle, contenção, estabilização – eis as funções de um recinto (Marras, 2006: 358)". O laboratório seria um recinto por excelência, mas não o único da espécie; o presídio, o hospital, o museu de artes, a escola e até mesma a geladeira podem ser considerados espaços ou ferramentas de tal ordem (idem: 359). Pensando na analogia do texto, o espaço recintual próprio aos cientistas sociais pode ser considerado a biblioteca, um lugar para armazenamento, leitura e circulação controlada de textos. A expressão "gabinete", vulgarmente utilizada no âmbito da antropologia social, talvez seja uma tradução melhor do que a biblioteca na medida que, sendo uma espécie de escritório particular do pesquisador, denotaria um sentido ainda maior de isolamento, possibilitando, por exemplo, um ambiente mais propício para o ato de escrita.

É importante frisar que nenhum destes pares de oposição (campo/laboratório ou campo/gabinete) deve ser pensado como se fossem propriedades ou atributos fixos de uma realidade qualquer. Tomemos como exemplo os *Diálogos Ameríndios*. Trata-se de uma ocasião de campo ou de gabinete? Dado que o campo de minha pesquisa corresponde a interação pessoal com estudantes indígenas, minha participação na palestra pode ser considerada um trabalho de observação e coleta de informações. Porém, do ponto de vista dos palestrantes indígenas, aquilo pode ser tido como um laboratório, pois consiste numa apresentação, feita num ambiente recintual controlado, de suas reflexões, experimentos de pesquisa etc. Sem contar que a interlocução acadêmica proporcionada em tais ocasiões pareceu-me tão rica em termos de qualidade de reflexão quanto qualquer outra palestra promovida pelo Centro de Estudos Ameríndios com intelectuais não indígenas – ocasiões que a mim aparecem como parte do chamado trabalho de gabinete.

Por conseguinte, campo/gabinete deve ser pensado como um contraste contextual e artificial, na medida em que se refere a dois processos que mudam segundo a situação determinada. Em todo caso, seguindo as orientações acima, é possível afirmar que eles estão presente em toda pesquisa, como procedimentos sucessivos[34]. Com efeito, é preciso, continuamente, observar e anotar, escutar e registrar, ler e comentar. O ponto é que, conforme lembrado pelo professor na orientação 3, o ofício acadêmico impõe um modo muito particular de realização destes procedimentos, que inclui a colocação de um limite de tempo que interrompe esta sequência infinita por natureza. Outro limite é o tipo de produto final exigido, no caso uma tese ou dissertação acadêmica. Nesse sentido, é importante frisar que o movimento de "descrição", que vai do campo ao texto, tem necessariamente

[34] Esta maneira de definir o trabalho científico parece ser muito semelhante à definição de etnografia/etnologia contida num texto de 1954 de Claude Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, [1954]1973: 392-393). Uma aproximação entre referências metodológicas aparentemente tão distantes quanto à concepção de ciência que veiculam poderia trazer rendimentos muito interessantes.

um caráter transformador e, em larga medida, redutor da realidade a que se refere. Como dito acima, o objetivo de um laboratório é controlar um processo que, fora dele, acontece sem controle – algo como uma domesticação ou estabilização. Tal efeito de estabilização varia segundo o formato do produto final que se exige. A descrição etnográfica de um ritual, por exemplo, certamente tem efeitos diferentes de sua filmagem ou fotografia. O desafio, então, talvez seja justamente encontrar, dentro das possibilidades dadas pelas regras de construção do produto final, uma forma mais adequada de dar conta da complexidade dos dados verificada na observação.

Um exemplo mais concreto disso pode ser retirado de nossa própria pesquisa. Como dito acima, a pesquisa de mapeamento da "controvérsia" sobre o ensino superior indígena foi consolidada em um *site* na internet. Uma das abas deste *site*, chamada "Atores"[35], consiste numa espécie de enciclopédia que lista os verbetes de todos aqueles que detectamos como "actantes" participantes da questão do ensino superior indígena no Brasil (pessoas, instituições, marcos jurídicos, eventos públicos etc.). Esta lista ganha uma dinamicidade maior na medida em que utilizamos uma das ferramentas mais básicas da navegação na internet, o *hiperlink*. É frequente que, no verbete de determinado ator, o nome de outros atores ligados a ele apareçam (na descrição de um curso de licenciatura indígena, por exemplo, pode aparecer a instituição que a realiza e o nome de um professor indígena formado no âmbito dela). Ao colocarmos um *hiperlink* cada vez que o nome de um ator consta num verbete que não é o seu, o visitante pode ir de um verbete para outro, retraçando durante a navegação uma rede de conexões entre pessoas envolvidas com o ensino superior indígena. Em suma, a interatividade proporcionada por esta ferramenta digital básica possibilitou traduzir com muito mais adequação a complexidade da controvérsia. Considero este um modelo mais interessante que a forma de um texto corrido tal como a seção inicial do presente capítulo, que busca sintetizar o mapeamento de controvérsias mais amplamente registrado no *web site*.

O produto final da pesquisa de mestrado difere bastante da pesquisa anterior. A proposta desta vez foi construir um texto acadêmico e não uma página na rede de computadores. Mudou também o procedimento de pesquisa predominante: não mais uma varredura documental na internet, mas uma interlocução pessoal com estudantes universitários indígenas. O objetivo foi descrever ou transcrever as complexas e variadas interações que tive com acadêmicos indígenas do Mato Grosso do Sul numa dissertação acadêmica. Nos limites do capítulo introdutório, considero não haver tempo e espaço para refletir com cuidado sobre todas implicações deste exercício (a presente seção busca cumprir muito parcialmente esta tarefa, mas está longe de esgotá-la). Apenas

[35] https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/

considero importante explicitar a estratégia expositiva específica adotada nos próximos capítulos. Como dito acima, minha aproximação com cada uma das realidades abordadas (a experiência Terena e Kaiowá-Guarani no ensino superior) aconteceu de um modo peculiar, efetivando-se através do que chamei de fios condutores: num caso, a interlocução de pesquisa com Luiz Eloy e, no outro caso, o acompanhamento do cotidiano das etapas presenciais da licenciatura *Teko Arandu*. Condutores porque estes procedimentos funcionaram como guias constantes para o delineamento da multiplicidade configurada pela participação de cada população indígena nas universidades. Tendo em conta que cada capítulo deve ser subdividido em seções ou itens, o intento é realizar a seguinte esquematização: a primeira seção de cada capítulo descreverá brevemente esta situação elementar/condutora; dela serão extraídos tópicos a serem desenvolvidos com mais profundidade nas seções posteriores. A seção conclusiva de cada capítulo, por sua vez, consistirá num comentário que articula as reflexões anteriores com a leitura dos textos escolhidos como referenciais bibliográficos. Com efeito, a seção inicial do capítulo 2 consistirá numa descrição sobre o conteúdo da palestra veiculada por Eloy nos *Diálogos Ameríndios* de que participou. Os tópicos abordados na palestra servirão como ganchos que possibilitarão introduzir a reflexão e a experiência de outras pessoas terena que pude conhecer no campo. Cumprirá esta função no capítulo 3 uma breve e geral descrição sobre o funcionamento das etapas presenciais do *Teko Arandu*. Os ganchos, neste caso, serão fragmentos de situações ou reflexões que pude registrar no acompanhamento deste cotidiano e que levarão a comentários mais densos sobre diversas outras situações análogas. Recorro, assim, a uma espécie de mosaico etnográfico.

Orientação 5: "Entrevistas, sondagens, o que seja – nós vamos, nós ouvimos, nós aprendemos, nós praticamos, nós nos tornamos competentes, nós mudamos nossa visão" (Latour, 2006: 343)

Selecionei esta orientação do professor com o intuito de comentar brevemente os procedimentos de pesquisa adotados aqui. Como se verá nos próximos capítulos, não houve um uso sistemático ou criterioso de qualquer "técnica" de pesquisa, tal como geralmente são designados em cursos de metodologia de ciências sociais procedimentos como "entrevistas", "grupos focais", "levantamentos estatísticos", "observação participante", "histórias de vida", "levantamento genealógico" etc.. De fato, utilizamos de tudo um pouco: fragmentos de entrevistas gravadas, seguidos da descrição de um episódio testemunhado em campo, seguida de uma passagem extraída da literatura acadêmica etc. Embora possa ser interpretado (com alguma razão) como uma falta de rigor no método, esta disposição heterodoxa quanto ao uso de técnicas de pesquisa revela também uma atitude deliberada, que pode ser fundamentada na sucinta observação do professor reproduzida

acima. Nela, o mestre parece dizer que, mais importante que se apegar aos tipos de técnicas (entrevistas, sondagens, o que seja), é ter uma atitude que possibilite compreender, a fundo, a matéria do estudo (ir, ouvir, aprender, praticar, tornar-se competente, mudar a visão). Em outras palavras, o método adotado dependerá da particularidade da questão e da vida das pessoas com quem se propôs a trabalhar; o apego a uma definição estrita do uso de uma técnica de pesquisa pode muitas vezes deixar escapar aspectos relevantes, que poderiam ser contemplados com a adoção de uma postura mais flexível.

Por vezes, o trabalho de campo em Antropologia Social é tido como sinônimo de observação participante. Contudo, creio que o foco deve estar mais na atitude implicada nela, do que em seu uso restritivo enquanto técnica. A ênfase parece estar nos verbos observar e participar, seja lá o que isso pode implicar em termos de ação do pesquisador (gravar uma narrativa, assistir a determinada cerimônia, perguntar sobre parentes, ajudar a construir determinado objeto material etc.).

Na seção sobre o percurso da pesquisa, descrevi resumidamente quais foram os procedimentos adotados na pesquisa de campo (visita a universidades, visita a casa de pessoas em aldeias ou em centros urbanos, gravação de entrevista com estudantes, convite para *Diálogos Ameríndios* etc.). No momento de apresentar os dados nos capítulos seguintes, espero reiterar tais informações, bem como as eventuais limitações que não possibilitaram ir além (no caso do campo terena, por exemplo, a não visitação de polos de concentração de acadêmicos como a UEMS de Maracaju ou a UFSCar; no caso Kaiowá-Guarani, a realização de pouquíssimas visitas a aldeias de modo geral).

Cabe, por fim, justificar a divisão realizada acima entre dois procedimentos da pesquisa: o levantamento documental/bibliográfico e a interlocução pessoal. Esta divisão tem mais valor operacional e logístico do que metodológico propriamente. Como se verá adiante, um trecho extraído de um projeto político pedagógico ou de uma monografia etnológica receberam um tratamento semelhante a um trecho de entrevista gravada em áudio ou uma observação de campo; todos foram considerados como dados etnográficos, elementos descritivos que, articulados, adensam a compreensão da questão da inserção de indígenas no ensino superior. Do ponto de vista operacional, porém, o procedimento de estabelecer contato pessoal com estudantes indígenas exigiu fundamentalmente o manejo de recursos para viagens a campo, algo que vimos ter influenciado bastante os rumos da pesquisa. Já os procedimentos de leitura de bibliografia não tiveram peso nesse sentido, sendo solucionados com visitas breves a bibliotecas onde os textos em questão foram acessados. Em todo caso, cabe reiterar que a noção de etnografia aqui sustentada abrange tanto dados bibliográficos quanto dados de campo.

3. Experiências Indígenas

No presente sub-item, tentarei fundamentar teórica e metodologicamente a última expressão que compõe o título do trabalho, "experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)". A referência escolhida para tanto são algumas discussões desenvolvidas no bojo do Projeto Temático "Redes Ameríndias: Geração e Transformação de Relações nas Terras Baixas Sul-Americanas". Apoiado pela FAPESP e coordenado pelas professoras Dominique Tilkin Gallois e Beatriz Perrone-Moisés entre os anos de 2007 e 2012, o projeto reuniu uma série de professores e alunos do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo (NHII-USP, depois transformado no Centro de Estudos Ameríndios) em torno de um eixo comum, a utilização da noção de "redes" em pesquisas envolvendo populações ameríndias. Este eixo remete diretamente a um projeto temático anterior, "Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na Região Sudeste das Guianas", que redundou na publicação da coletânea *Redes de relações nas Guianas* (Gallois, 2005). Em grande medida, a pesquisa aqui relatada foi tomando forma através da participação em alguns destes debates coletivos, mais especificamente quando passei a integrar, nos anos finais do *Redes Ameríndias*, uma equipe interessada em discutir a articulação entre modos de conhecimento envolvida na utilização indígena de novas tecnologias de conhecimento e comunicação, como a escola, mídias digitais etc. Do entrecruzamento de pesquisas sobre diferentes contextos de relações, tentou-se formular uma pauta de orientações teórico-metodológicas mais ou menos comum. O que segue é uma breve tentativa de aproximar esta abordagem produzida no âmbito dos projetos temáticos *Redes* com o tema da presente pesquisa, ou seja, tratar as experiências indígenas na universidade enquanto redes de relações.

As discussões sobre *redes ameríndias* apontam para a necessidade de se trabalhar com uma imagem renovada das dinâmicas sociais indígenas. Como argumenta Dominique T. Gallois na introdução de *Redes de Relações nas Guianas* as populações indígenas muitas vezes são equivocadamente pensadas enquanto totalidades fechadas, "circuitos rígidos, seja etnicamente encerrados, seja exclusivos a determinados percursos e territórios" (Gallois, 2005: 13). No caso específico das sociedades guianenses, a imagem disseminada na produção etnológica era um "conjunto infinito de pequenas mônadas supostamente independentes, fechadas sobre si, marcadas pelo 'horror ao exterior'" (idem: 12). Deste postulado de fechamento deriva-se a disposição metodológica de estudar, separadamente, as relações internas ao grupo e as relações externas (designadas como "intertribais e interétnicas") (idem: 9). Supõe-se a existência de "etnias" ou

“tribos” como entidades autocontidas que se relacionam com entidades exteriores “envolventes” por meio de espaços de fronteira projetadas como “limite ou muralha”, algo como uma zona de “fricção interétnica” (idem).

O conceito de “redes”, por sua vez, produz uma caracterização muito diferente. Em vez de um conjunto fechado e coeso, as dinâmicas indígenas são constituídas pelo enredamento de múltiplas e complexas relações. Uma primeira implicação disso é, justamente, a “impossibilidade de se delimitar totalidades, pois separar o ‘interno’ do ‘externo’ seria uma tarefa impossível, senão enganosa” (idem: 13).

> As relações tecidas por cada grupo com múltiplos agentes não indígenas não poderiam ser tratadas como “exteriores” à rede mais ampla de relações entre esses grupos, uma vez que suas condições de vida, suas formas de organização e suas representações de si encontravam-se todas conectadas à “exterioridade”, fossem elas constituídas a partir das alteridades dos “brancos”, dos inimigos, dos espíritos etc. Conexões variáveis que nos interessavam descrever e que procuramos abordar a partir da noção de fronteiras (idem: 8-9).

> Como afirma Eduardo Viveiros de Castro, para a Amazônia como um todo, “a alteridade é uma relação interna, onde o eu é, antes de mais nada, uma figura do outro”, de tal modo que “qualquer ponto arbitrariamente escolhido do interior é um limite entre um interior e um exterior: não existe meio absoluto de interioridade” (idem: 13).

Assumindo tal orientação, é possível qualificar em melhores termos o procedimento que tenho aludido até aqui como “recorte”. Num primeiro momento, poder-se-ia ter a impressão que o ato de circunscrever étnica e regionalmente o campo de experiências indígenas em universidades brasileiras significou delimitar totalidades: de um lado, o grupo indígena etnicamente encerrado e, de outro, uma instituição específica da sociedade envolvente (a universidade) com a qual tais etnias entrariam em “contato”. Porém, a perspectiva das *redes* implica uma prioridade analítica não nos “grupos” ou “instituições”, mas sim na relação entre eles, nas conexões que os constituem. Os “grupos” não estão prontos de antemão, mas são, de fato, feixes de relações, “pontos” ou “nós” que aparecem ou desaparecem conforme estas conexões se condensam ou se expandem[36]. Assim,

[36] As discussões nos projetos temáticos debateram em muitos momentos o tópico de que as redes envolvem uma questão de escolha entre o local em que se colocará a ênfase: nos pontos/nós ou nas conexões/linhas. O trabalho de doutorado de Pimentel, produzido também em diálogo com os projetos temáticos, toca diretamente neste assunto, mencionado as reflexões de Ingold acerca da diferença entre *meshwork* e *network* (Pimentel, 2012: 105).

quando se fala na "universidade" e na "etnia indígena", a ênfase está colocada nas relações tecidas entre elas.

> O que nos interessa na escola, por exemplo, não é a instituição em si, mas as relações estabelecidas pelos índios por meio dela. Optamos por pensar que esses meios constituem-se como os pontos de articulação […] Assim, não se trata de olhar os objetos, mas as relações que os envolvem, produzem e que são produzidas por eles. Tais objetos devem ser a via de acesso, o ponto de partida através do qual se pode acompanhar os fluxos de relações e fluxos de agências que os constituem (PT REDES, 2012: 12).

Tendo em conta que o exercício de pesquisa com redes é frequentemente metaforizado como um delineamento de uma malha de fios (Ingold, 2007) ou uma viagem numa malha ferroviária (Latour, 1994: 115)[37], o procedimento de "recorte" pode ser definido como encontrar o fio da meada, ou seja, selecionar a porta de entrada, bem como definir um rumo para a navegação em rede, quais caminhos serão seguidos em detrimento de outros. Do mesmo modo, considerando que qualquer ponto da rede é, de saída, uma conexão que separa o dentro e o fora, delimitar etnicamente um objeto para estudo não implica circunscrever de antemão seus limites rígidos, mas sim acompanhar como ele vai sendo constituído justamente pelo enredamento múltiplo de conexões e fronteiras. Seguir um critério étnico para o estudo das experiências indígenas na universidade implica, assim, delinear o tecido no qual estão envolvidas determinadas populações indígenas e do qual o ensino superior constitui um ponto de articulação ou de condensação de relações. Assim, mais adequado do que "recorte" talvez seja a ideia de um viés, um critério norteador para o acompanhamento de redes.

Outra implicação importante é questionar o pressuposto de que as etnias são internamente homogêneas e absolutamente coesas. Como vimos acima, não há ponto de uma rede que não seja, imediatamente, uma conexão com o exterior, de tal modo que as populações indígenas não são caracterizadas por uma essência interna, mas sempre por uma passagem entre o dentro e o fora. Uma consequência disso é que a "etnia" não pode ser tratada como um bloco indiferenciado, mas sim como arranjo complexo de pontos de vistas distintos, sendo preciso estar atento às "múltiplas vozes", "dissonâncias" e "processos de construção de diferenças" inerentes às dinâmicas sociais

[37] Como sugerido na nota anterior, Tim Ingold propõe a ideia de *meshwork* em vez de *network*, que seria um tipo de imagem das redes disseminada por Bruno Latour. Sem entrar no mérito deste complexo debate, cabe apenas fazer um breve apontamento em defesa de Latour pois, na palavra *network*, o autor parece de fato colocar ênfase no "*work*" e não no "*net*", a ponto de propor que o termo mais adequado seria algo como *worknet* (Latour, 2006: 340).

destes povos (Gallois, 2005: 10). "Seria necessário frisar as diferenças internas aos conjuntos designados como étnicos e apontar os aspectos históricos e contemporâneos que os caracterizam" (idem: 14). No título da dissertação, a palavra "experiência" vai no plural justamente para enfatizar a diversidade das formas de participação no ensino superior; o intuito é captar etnograficamente as "conexões variáveis" de indígenas com universidades do Mato Grosso do Sul. Assim, os capítulos seguintes tentarão descrever processos das mais diversas naturezas (práticas discursivas e não discursivas, passadas e presentes) que conectam, em rede, sujeitos (alunos, professores, lideranças, xamãs etc), lugares (*campus* universitário, escola da aldeia etc), objetos materiais (adornos rituais, diplomas, monografias acadêmicas) etc.. A densidade etnográfica mencionada no sub-item anterior seria dada pelo acúmulo de descrições destas conexões heterogêneas. Ao mesmo tempo, porém, é preciso relembrar a "impossibilidade" de reconstituir redes enquanto totalidades, pois presume-se que a diversidade das relações de uma rede é inesgotável. Ou seja, "diante da impossibilidade – ou ilusão – de um estudo abrangente, capaz de recompor um suposto sistema operante em toda região", assume-se que a análise lida sempre com "fragmentos de redes" (idem: 13). Nesse sentido, tentarei evidenciar constantemente a parcialidade das redes reconstituídas nos capítulos que seguem, mostrando sempre como determinada consideração etnográfica remete a uma circunstância concreta do trabalho de campo ou a uma passagem precisa da literatura.

Por outro lado, conjugada com essa ênfase na pluralidade das redes, aparece uma aposta na existência de *modos* de relação. A proposta, assim, é observar como estas diferenças organizam-se segundo processos comuns, perfazem percursos parecidos, replicam-se em circunstâncias determinadas. No caso do *Redes* nas Guianas, havia um intento de observar "esquemas sociais e cosmológicos não apenas específicos, mas regionalmente coerentes" (idem: 10) ou "mecanismos comuns de abertura para o exterior" (idem: 13). Fala-se também em "entender como, em cada caso, os diferentes grupos pensam e gerenciam suas relações entre o próximo e o distante" (idem: 10). Creio que tais considerações ajudem a tratar a questão da diversidade cultural desde uma nova perspectiva, pois a diferença estaria colocada nos "modos", "esquemas", "formas" ou "processos", ou seja, em relações, e não em aspectos ou traços culturais isolados. Utilizando uma expressão sintética e abrangente, pode-se falar em *modos de conhecer* e *modos de viver* próprios das sociedades indígenas, que seriam maneiras tão ricas e complexas quanto às dinâmicas não indígenas.

Como indicado ao final da seção "Políticas Afirmativas", a ideia de modos de conhecimento e modos de vida é uma baliza decisiva para as reflexões que se desenvolve aqui. O presente trabalho acompanha redes e experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul. Conjugou-se

com este viés regional, um viés étnico, que nos levou a delinear, separadamente, duas redes etnográficas distintas, qual seja, redes de experiências terena e redes de experiências kaiowá e guarani no ensino superior. Por sua vez, o acúmulo de conexões variáveis de cada caso aponta para participações significadamente distintas no ensino superior. Creio que um bom modo de traduzir este ponto é justamente supondo que tal diferença é da ordem dos modos de saber e de viver das populações indígenas em questão. Na seção conclusiva da dissertação, espero poder retomar estas considerações, desta vez adensadas pela etnografia dos próximos dois capítulos.

Segundo Capítulo

Redes de Acesso, Permanência e Retorno. Experiência Etnográfica com Estudantes Universitários Terena.

Um bom Terena sempre anda preparado, sabe se relacionar com o outro e está disposto a ocupar as instâncias de poder que julgar necessário para fazer suas articulações.

Porque, para os Terena, você saber se relacionar lá fora, isso é uma vantagem boa. Você saber transitar em outros lugares, isso é muito bom. Então os nossos caciques vêem dessa forma.

(Frases de Luiz Henrique Eloy Amado)

O presente capítulo corresponde a um dos estudos de caso da pesquisa, a experiência de estudantes universitários terena no ensino superior[38].As reflexões contidas nele baseiam-se em um conjunto de informações coletadas por meio de duas atividades de pesquisa: o trabalho de campo (desenvolvido majoritariamente em dois períodos, o primeiro entre os dias 09 e 29 de julho de 2013 e o segundo entre os dias 11 e 23 de março de 2014) e leitura de bibliografia (textos que possuem como tema a vida da população terena).

No capítulo introdutório foi mencionada a relevância da interlocução de pesquisa com o acadêmico indígena Luiz Henrique Eloy Amado para minha experiência etnográfica. Mencionei, também, que essa interlocução se consolidou inicialmente por meio de uma palestra que ele ministrou no CEstA em junho de 2012. Como modo de assumir a centralidade de tais dados,

[38] As reflexões contidas no presente capítulo podem ser consideradas um desdobramento do artigo "Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul", escrito conjuntamente por mim e por Luiz Henrique Eloy Amado (Amado & Ventura, 2015).

tenciono utilizar os *Diálogos Ameríndios* com Luiz Eloy como eixo estruturador do presente capítulo. A ideia é que os diferentes tópicos da referida palestra sirvam como ganchos para introduzir histórias de vida e reflexões produzidas por outras pessoas que conheci durante o trabalho de campo ou a respeito das quais obtive informações em textos escritos sobre ou produzidos pelos Terena. Em outras palavras, a estruturação do capítulo busca refletir a maneira como se deu minha aproximação com esta realidade. Partindo da história de vida e das reflexões de um acadêmico em particular (Eloy, da aldeia Ipegue), pude ter acesso posteriormente a uma multiplicidade de outras experiências de vida de pessoas terena vindas de diversas outras aldeias e cidades. Acredito que todas essas trajetórias conectam-se de uma maneira ou de outra à primeira, o que, junto com a leitura de bibliografia, me permitiu apreender as particularidades e similaridades entre elas.

Dessa maneira, conectando as reflexões do advogado com o depoimento de outras pessoas, tentarei compor uma espécie de mosaico etnográfico que, espero, venha a contribuir para uma melhor compreensão acerca das questões e experiências vivenciadas pelos Terena no ensino superior. Segue abaixo um relato das reflexões que Luiz Eloy produziu nos *Diálogos Ameríndios*.

Da Aldeia para a Universidade: a trajetória de Luiz Henrique Eloy Amado contada nos *Diálogos Ameríndios*

O evento *Diálogos Ameríndios* com Luiz Henrique Eloy Amado realizou-se no dia 21 de junho de 2012. Passado quase um ano desde os primeiros contatos via correspondências eletrônicas, fiz um convite para o acadêmico visitar a universidade na qual eu estudava. A palestra aconteceu na sala de reuniões da sede do Centro de Estudos Ameríndios. Eloy iniciou sua fala cumprimentando os convidados e dizendo de onde vinha: era Terena, da Terra Indígena Taunay Ipegue, aldeia Ipegue. Em tom descontraído, disse preferir ser chamado de Luiz Eloy, ou apenas Eloy. Afirmou ser muito gratificante a oportunidade de estar ali presente e que ficava muito contente com o fato dos ouvintes terem reservado um tempo de suas vidas para ouvirem um indígena falar sobre sua própria trajetória. Além da apresentação oral, Luiz se utilizou de slides que ajudavam a organizar sua apresentação e a ilustrá-la por meio de algumas imagens.

Inicialmente discorreu sobre a realidade do estado de Mato Grosso do Sul. Além de destacar o fato de ser o estado que comporta a segunda maior população indígena no país, fez também uma listagem dos povos lá residentes: os Guarani-Kaiowá (a população indígena mais numerosa, segundo dados apresentados por ele), Terena, Kadiwéu, Ofaié, Kinikinau, Guató, Atikum, Kamba.

No momento da listagem em que mencionou os Terena, Eloy acrescentou uma expressão que seria recorrentemente utilizada por ele: “o meu povo”. Assim, ainda que tivesse se apresentado inicialmente enquanto tal, Luiz tratava de reiterar esse pertencimento em vários momentos ao longo da exposição, fosse através do acréscimo do possessivo (“meu povo”, “nosso povo”, “nossas lideranças”), fosse por meio da utilização da primeira pessoa do plural (“nós, os Terena”).

Dessas considerações iniciais Luiz Eloy passou para uma detalhada explanação acerca da história do seu povo. Para isso, utilizou como referência o livro *A História do Povo Terena* (2000), de Maria Elisa Ladeira e de Circe Bittencourt. A publicação é fruto de uma parceria do Ministério da Educação com a Universidade de São Paulo e com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e, segundo Luiz, é uma importante referência para os próprios Terena, pois “foi um livro fabricado junto com o depoimento das nossas lideranças, dos nossos anciões”. Da obra o acadêmico extraiu a divisão metodológica que propõe uma descrição da história dos Terena a partir de três fases. A primeira fase remete aos *Tempos Antigos*, época na qual os Terena viviam no *Êxiva* (palavra que, segundo Luiz, é utilizada no idioma terena para designar a região do Chaco ou Pantanal) em convivência estreita com outros povos, tais como os Layana, Kinikinau (que, junto com os Terena, eram designados Guaná) e os Guaikuru. Essa época compreende também a passagem dos Terena da margem ocidental do Rio Paraguai para a região que atualmente corresponde aos municípios de Aquidauana, Miranda, Sidrolândia, Nioaque etc.. A segunda fase é denominada *Tempos de Servidão* e começa com um evento muito importante para a vida dos Terena, a Guerra do Paraguai. Nela tanto os Terena quanto os Guaikuru lutaram ao lado dos brasileiros; no caso dos primeiros, além da participação nas frentes de batalha, teriam prestado auxílio aos combatentes fornecendo-lhes alimentos e resguardo. A guerra provocou também um amplo deslocamento populacional indígena, pois, para procurar refúgio, muitos Terena migraram das aldeias onde moravam para lugares considerados mais seguros, como as serras da Bodoquena e de Maracaju. Todavia, segundo Luiz Eloy, as maiores dificuldades para o seu povo teriam início depois do término do conflito: “Quando a guerra acabou, quando nossos avós desceram para suas terras tradicionais, já havia sido iniciada por parte do Estado uma política de concessão de terras”. Dessa maneira, o território tradicionalmente ocupado pelos Terena foi tomado por novos sitiantes, que viriam a transformar muitas daquelas terras em fazendas de criação de gado. Diante desta situação, a alternativa encontrada pelos Terena, segundo Luiz Eloy, foi trabalhar nestas fazendas “como capatazes, cuidando do gado, cozinheira”. As condições de trabalho, no entanto, eram quase de escravidão, donde o nome imprimido a esse período.

A terceira fase da divisão historiográfica mobilizada por Luiz é marcada justamente por um

fato que atenuou a relação negativa do povo terena com os *purutuya* (palavra utilizada por eles para se referirem aos "brancos" ou "civilizados") durante os *Tempos de Servidão*: trata-se da delimitação das reservas indígenas ocorrida no contexto de atuação da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas e de criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), nos primeiros anos do século XX. Por um lado, Luiz destacou que a demarcação das reservas foi fruto de uma negociação dos Terena com o chefe dessa empreitada, Marechal Rondon, a quem os Terena ajudariam na construção das linhas ferroviárias e telegráficas em troca da devolução de suas terras. Por outro lado, a devolução foi apenas parcial, já que teria sido demarcado "não o território em sua plenitude, mas apenas um pedaço de terra que foi reservado pelo SPI". No livro as autoras não classificam tal período, apenas afirmam que ele se estende até os dias de hoje, sugerindo aos leitores que eles mesmos nomeiem a época em que vivem (Ladeira e Bittencourt, 2000: 26). Na leitura particular que faz do texto, Luiz Eloy propõe chamar este período de *Tempos Atuais*.

> O povo terena fica fascinado pelas cidades. Você vê que o contato com o não índio, com o *purutuya*, começa desde a Guerra do Paraguai. E partir dos *Tempos Atuais* existe uma grande leva do nosso povo que começa a deixar suas comunidades e começa a ir para as cidades. Seja em busca de empregos – querer trabalhar na cidade mesmo, ganhar dinheiro – outros querendo ir para a cidade para estudar (os Terena sempre tiveram isso na cabeça). E é a partir daí que se encaixa minha trajetória acadêmica, nos *Tempos Atuais*.

Como se depreende do trecho acima, a exposição de caráter histórico serviu como preâmbulo para o acadêmico falar sobre a sua própria trajetória. Assim, depois de discorrer esquematicamente sobre a história do povo terena, Luiz situaria a história de sua vida dentro deste modelo. Sua mãe, Zenir Eloy, nasceu na fazenda onde seus avós trabalhavam, vizinha à Terra Indígena Taunay Ipegue – fato que, como destacou Eloy, está ligado ao caminho que muitos Terena tomaram diante das dificuldades dos *Tempos de Servidão* – e depois de um tempo foi morar no Ipegue. Na aldeia ela se casou com o pai de Luiz, que na época trabalhava como ferroviário na Companhia Estrada de Ferro Noroeste Brasil (algo que, segundo Eloy, era muito bem-visto pela comunidade, tinha certo "status"). Num dado momento de suas vidas, o casal decidiu mudar-se para Campo Grande. Segundo Luiz, embora seu pai já conhecesse a cidade, era a primeira vez que sua mãe residiria em um centro urbano. Na capital nasceram as três irmãs de Luiz. Quando sua mãe estava grávida dele, decidiu separar-se do seu pai e voltar para a aldeia junto com as crianças. No momento em que Luiz tinha dois anos de idade, sua mãe mudou-se novamente para Campo Grande,

dessa vez sozinha, em busca de melhores condições para criar os filhos. Com isso passou a trabalhar no emprego doméstico na capital, deixando as crianças na aldeia aos cuidados dos avós maternos.

Luiz Eloy passou boa parte da infância na aldeia, sendo criado por seu Celestino Eloy e dona Julieta. Ao falar de sua infância, apontou para o fato de que, do mesmo modo que se sucedeu com muitas outras pessoas de sua aldeia, ele não aprendeu o idioma terena. Isto, todavia, consistia num cuidado de seus avós para com ele:

> Nós vamos ver que nos *tempos de servidão*, principalmente no Ipegue, que é a minha aldeia os antigos viam assim (tanto é que meu avô ainda vê dessa forma): 'se você começar a falar o terena primeiro, você vai ter dificuldade depois em falar o português, seu português vai sair feio. E aí quando você for estudar lá fora as pessoas vão rir de você'. Então minha avó e meu avô, embora eu tenha sido criado por eles, eles se comunicavam em terena mesmo entre eles. Mas na hora que minha avó ia conversar comigo, ela se comunicava em português. Meu avô desde pequeno falava para me ensinar português. Que eu tinha que sair da aldeia um dia preparado para o português, não o terena.

Durante o período em que morou no Ipegue, Eloy realizou os primeiros estudos na escola da aldeia. Teve aulas somente com professores indígenas da própria comunidade, com exceção da professora da segunda série, que não era indígena e que, para dar aulas, ia e voltava da aldeia para a cidade de Aquidauana. Aliado a isso, um fato foi decisivo em sua trajetória estudantil: a escola do Ipegue oferecia ensino só até a quinta série. Quem lhe chamou a atenção para isso foi um professor que Luiz disse ter marcado bastante sua vida:

> "Olha, veja bem o que vai fazer, você vai cortar cana – ele falava assim pra mim – ou você vai sair da aldeia para estudar?". Porque se você quisesse estudar, você tinha que sair da aldeia, você já tinha que ter ido morar pra cidade. Ou então a opção era você casar cedo e viver ali mesmo, fazer sua rocinha, tentar conseguir cesta básica, essas coisas. Ou se você quiser ter uma vida mais ou menos, você vai para fora cortar cana. Não tinha outra opção, ou era isso ou era nada.
>
> Foi aí que eu falei para minha mãe que eu queria continuar estudando, que eu não queria cortar cana, não queria cortar cana de jeito nenhum. Porque meu sonho sempre foi estudar. E aí que minha mãe decidiu. Este tempo todo ela ficou morando na cidade, trabalhando de doméstica,

> nos fundos da casa. Nestas alturas minhas irmãs que são todas mais velhas que eu, cada uma estava numa cidade, uma estava em Dourados, outra em Miranda e outra em Aquidauana cada uma trabalhando de babá em uma casa […] E aí foi quando minha mãe decidiu. Ela saiu do emprego que ela tinha e com o acerto que ela fez ela comprou um lote lá em Campo Grande bem afastado, na periferia e construiu duas peças. Então ela falou: "Ah então vamos para Campo Grande para você estudar, nós vamos dar um jeito para você". E aí foi que ela deu esse jeito dela, ela reuniu toda a família novamente.

Em Campo Grande, junto de sua mãe e de suas irmãs, Luiz deu continuidade aos estudos em escolas públicas da cidade. Já nos primeiros momentos, sentiu a diferença entre estudar na aldeia e estudar na cidade: dali em diante precisaria se preocupar com questões como dinheiro para alimentação e passe de ônibus, usar roupas adequadas, se relacionar com professores e alunos que não conhecia até o ingresso na escola etc. Mesmo com essas dificuldades, terminou o restante do ensino fundamental e o ensino médio, contando sempre com o apoio importante de sua mãe. Ao término do ensino médio, Eloy acabou se encontrando numa nova encruzilhada na sua trajetória, tendo pela frente as opções de seguir os estudos ou começar a trabalhar (algo que ainda não era de sua vontade, nem de sua mãe). Por isso, começou a buscar informações sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior. A primeira opção levantada era cursar Direito na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande. Porém, a instituição oferecia apenas 50% de bolsa para alunos indígenas, desconto que não era suficiente para ele arcar com os custos da mensalidade. A outra opção era tentar algum curso no *campus* de Dourados da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como lhe indicara um amigo que trabalhava na FUNAI, além das políticas de cotas para negros e indígenas, nessa universidade havia também um auxílio financeiro para acadêmicos indígenas no valor de 300 reais. Luiz sabia que esse valor não seria suficiente, especialmente porque viveria em outra cidade, longe da família. A despeito disso, ele resolveu "encarar o desafio" e prestou o vestibular para Direito[39]. O resultado foi a aprovação no exame com uma pontuação muito satisfatória: seria possível entrar no curso mesmo sem o auxílio da reserva de vagas. Seu contentamento foi ainda maior porque sua irmã, Simone Eloy, também passou no vestibular da UEMS para o mesmo curso. Com isso, mudaram-se para Dourados no começo do ano de 2006.

Depois de seis meses do ingresso na UEMS, Luiz recebeu a notícia de que sua inscrição no PROUNI (Programa Universidade para Todos, do Governo Federal), feita ainda no início daquele

[39] A primeira escolha, de acordo com Luiz, era Biologia, mas no momento de inscrição no exame ele resolveu por este curso.

ano, foi aprovada; consequentemente, ele teria condições de cursar Direito na UCDB com bolsa de estudos integral. Atraído pelo fato da UCDB ser a principal universidade privada de Campo Grande, Luiz optou por retornar à capital. Sua irmã Simone, por sua vez, permaneceu em Dourados, onde daria seguimento ao bacharelado em Direito.

Em 2011, aos 23 anos de idade, Luiz graduou-se. Quando de sua formatura, junto com o diploma recebeu menção honrosa pelo seu desempenho, sendo lembrado como o melhor aluno de Direito de toda faculdade (pela média de notas, pela frequência e pela nota da monografia). Quem mencionou este fato foi a juíza de Direito Dora Martins, que teve a oportunidade de conhecer Luiz Eloy meses antes da palestra, em Mato Grosso do Sul (Dora e a desembargadora Kenarik Boujikian foram especialmente convidadas por Luiz para assistir aos *Diálogos Ameríndios*). Alguns meses após a conclusão do bacharelado, veio a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e, com isso, a possibilidade de exercer a profissão.

> Saí da universidade, consegui passar no exame da ordem. Colei grau em agosto, passei no exame da ordem em novembro. E foi tudo assim numa cadeia que foi acontecendo. E agora eu me engajei no CIMI [Conselho Indigenista Missionário]. Eu estou na assessoria jurídica do CIMI, que é um órgão ligado à CNBB [Confederação Nacional dos Bispos] e que tem um trabalho de 40 anos com os povos indígenas. E o CIMI eu descobri quando eu era acadêmico também. Porque eu ficava pensando assim: já que eu quero advogar para minha comunidade, como é que eu vou fazer isso? Eu não tenho dinheiro para ficar andando, para ficar vendo processo, por exemplo […] Porque tudo isso tem gastos. Seria uma forma de pegar meu conhecimento e utilizar na minha comunidade. Por isso que meus projetos atuais estão aí no CIMI.

Depois de descrever, na primeira metade da palestra, a trajetória de seu povo e a trajetória de sua vida em linhas gerais, Luiz Eloy passou a descrever sua atuação como acadêmico indígena junto ao programa *Rede de Saberes*. Falou sobre os diversos tipos de apoio que ele e outros acadêmicos indígenas tiveram do programa no que tange à *permanência* em seus respectivos cursos. Em seguida, Eloy discorreu sobre os projetos pós-formação, que incluíam a atuação enquanto advogado do CIMI na luta pela garantia e efetivação dos direitos territoriais dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul e o mestrado em Desenvolvimento Sustentável na UCDB, no qual ingressara em 2012. Com a listagem destes "projetos atuais", Luiz Eloy terminou sua exposição. Tendo utilizado pouco mais de uma hora para dar o relato de sua experiência, o advogado passaria o restante da

palestra respondendo a perguntas e interpelações dos alunos e professores do CestA presentes.

Exposto de maneira sucinta, este é o conteúdo das reflexões que Luiz Eloy veiculou nos *Diálogos Ameríndios* do qual participou. A ideia, para as próximas seções, é retomar alguns dos tópicos da palestra conectando-os com situações que vivenciei em momentos posteriores a ela. Comecemos, então, por um trecho em que Eloy narrou um momento decisivo de sua trajetória de vida.

O ensino superior como *alternativa de vida*

Ao falar de sua infância no Ipegue, Luiz Eloy sublinhou que, caso continuasse residindo na aldeia (o que significava não dar continuidade aos estudos), teria seguido um caminho quase inevitável: o trabalho no corte de cana na agroindústria de álcool. O ato de abrir uma roça e estabelecer residência fixa na aldeia dificilmente garantiria, por si só, a subsistência de quem o realizava. A consequência seria buscar auxílio por meio de "cestas básicas", ou em algum tipo de trabalho fora das terras indígenas. "Era isso ou nada", concluiu, utilizando uma expressão contundente.

Embora não tenha sido explicitado na palestra, é possível pensar que essa especulação sobre o engajamento no corte de cana baseia-se naquilo que Luiz Eloy viu acontecer com muitos jovens indígenas que pararam de estudar. Nas incursões que realizei ao Mato Grosso do Sul, pude conhecer algumas pessoas terena que me disseram ter passado por experiências deste gênero. Uma delas foi o acadêmico Valdevino Cardoso, colega de Luiz Eloy na UCDB e nas atividades do Programa *Rede de Saberes*. Valdevino é nascido e criado na aldeia Limão Verde, localizada a 150 quilômetros de Campo Grande, aproximadamente. Fez todo o ensino escolar antes da graduação no próprio Limão Verde, com professores indígenas e professores não indígenas, embora a maioria tenha sido professores indígenas. Num determinado momento, Valdevino se viu diante de um dilema semelhante ao que Luiz relatara: "não tinha para onde ir, não tinha perspectiva de trabalho, de emprego, nada. Aí eu fui para a usina cortar cana. Fiquei três anos cortando cana. A única opção que tinha na época era o canavial". Valdevino disse ter integrado, durante três anos, as turmas de indígenas que, conjuntamente, saíam da aldeia para períodos de trabalho em plantações localizadas em diferentes municípios do estado.

Na conversa, Valdevino relatou as condições de trabalho ruins com que se deparava no serviço. Após o término do trabalho, muitas vezes não conseguia fazer o movimento de fechar a

mão, dada a posição exaustiva de segurar o facão durante todo o dia. “Planejamento de saúde não tinha, nada. Se machucava, ficava por lá mesmo, não tinha tratamento dentário, nada, nada. Você ficava doente e, da casa, tinha que levar o medicamento, da sua própria casa, chegando a se automedicar”. Por conta das queimadas perto das plantações, era comum que os trabalhadores desenvolvessem problemas respiratórios, como pneumonias. A alimentação não era adequada e, muitas vezes, não havia um horário definido para que os serviços diários terminassem. O corte de cana consistia, nas palavras de Valdevino, em um serviço praticamente “escravo”, com muita exploração dos trabalhadores que nele se engajavam.

A experiência no corte de cana aconteceu antes de Valdevino ingressar na universidade, durante o período em que interrompeu os estudos. Além do trabalho nas usinas, o acadêmico também trabalhou numa companhia de cabos telefônicos na cidade de Osasco, na região metropolitana de São Paulo. Foi apenas depois destas experiências profissionais e da aposentadoria de seu pai que Valdevino pôde retomar sua trajetória estudantil. No ano de 2008, ingressou no curso de História na UCDB, disciplina pela qual disse ter afinidade desde a época do ensino médio.

A falta de perspectiva mencionada por Valdevino quando se referia à época em que morava no Limão Verde parece decorrer, em grande medida, do contexto fundiário no qual estão inseridas as terras indígenas terena. Numa conversa que aconteceu no mesmo dia em que conversei com Valdevino (28 de julho de 2013), Leosmar Antônio, formado em biologia pela UEMS de Dourados, chamou-me a atenção para este ponto.

> Eu acho que o desencadeador deste problema hoje, dessa dificuldade, é a fragmentação das terras indígenas, é o sistema de confinamento, o sistema de reserva que foi implantado, que desencadeou todos estes problemas hoje. Então, por exemplo, a população indígena cresce dez vezes mais do que a média nacional. Isso é preocupante, porque ao mesmo tempo que você tem uma população crescente, você não tem o reconhecimento dos territórios tradicionais, porque os indígenas necessitam de grandes espaços para se manterem como indígenas. Então, confinados em pequenas reservas, em pequenas áreas, a população tem crescido drasticamente, aí você vê uma migração cada vez mais crescente para as áreas urbanas. Tudo isso é um desespero dos indígenas em buscar uma alternativa de vida, porque se ele permanecer na aldeia, ele não consegue auferir da terra uma situação mínima de subsistência […] por isso é que nós temos um número cada vez mais crescente de jovens indo para os canaviais, a migração para os grandes centros urbanos em busca de emprego, da qualidade de vida melhor. Também foi por esse motivo, por isso que meus pais deixaram a aldeia e foram para a fazenda, para tentar uma condição de vida melhor.

Como indicado no final do trecho, o comentário de Leosmar remete a sua própria experiência de vida. O biólogo nasceu na Terra Indígena Cachoeirinha, situada no município de Miranda, no Mato Grosso do Sul. Aos cinco anos de idade mudou-se com os pais para a fazenda Bodoquena. O motivo para essa mudança foi justamente o "retorno insatisfatório" que a atividade nas próprias roças propiciava em termos de sustento e renda: "como na aldeia não tinha como tirar da terra uma renda, aí meu pai foi para a fazenda". Leosmar, porém, não morou exatamente com os pais, uma vez que, já aos seis anos de idade, entrou na escola Fundação Bradesco, localizada a aproximadamente 80 km da cidade de Miranda, na direção de Corumbá. Como destacou, são beneficiadas, pela Fundação, pessoas de segmentos menos favorecidos e que moram em áreas rurais. A elas são oferecidas assistência escolar, assistência médica e alimentação, tudo gratuito. Depois de sua família passar pelos crivos de um levantamento socioeconômico realizado pela Fundação, Leosmar ingressou nessa escola, onde permaneceu durante nove anos – algo que, como reconheceu, lhe deu uma base muito consistente no que tange aos estudos. Concluiu o ensino fundamental na Fundação e depois retornou para Cachoeirinha para residir com seus pais e irmãos novamente. Nesse período, cursou o ensino médio na cidade de Miranda e trabalhou como monitor de informática na escola da aldeia. Em 2003 concluiu o ensino médio e, em 2004, prestou o vestibular para Biologia na UEMS através do sistema de cotas, ingressando no ensino superior no ano seguinte.

A expressão *Alternativas de Vida,* empregada por Leosmar no trecho destacado acima, pode ser uma boa maneira de sintetizar o ponto para o qual as reflexões dele, de Valdevino Cardoso e de Luiz Eloy comumente apontam. Buscar uma alternativa diante das dificuldades de se viver exclusivamente das atividades exercidas dentro das Terras Indígenas parece ser uma questão para uma grande parte de seus moradores. Em sua palestra, Luiz ofereceu uma explicação histórica para tal situação, descrevendo como aconteceu a apropriação do território tradicional por fazendeiros depois da Guerra do Paraguai e como, em seguida, uma parcela diminuta dessas terras foi transformada em Reserva Indígena pelo SPI. A fala de Leosmar complementa essa profundidade histórica dada por Eloy, enfatizando que a situação se agravou ao longo do tempo por conta de dois fatores inter-relacionados, o crescimento populacional e a escassez de terras adequadas para o plantio. A opção encontrada por muitos seria a saída da terra indígena para conseguir meios de sustento e condições de vida melhores.

O relato da experiência de vida de cada um deles revela também diferenças entre as opções seguidas por essas pessoas. Valdevino falou, por experiência própria, do trabalho no canavial. Tal

como descrito no trabalho do antropólogo Mario Salvador, as primeiras usinas sucroalcooleiras da região foram criadas nos anos 1940 e 1950, mas a atividade viria, de fato, a se expandir e a se utilizar da mão de obra indígena principalmente a partir dos anos 1980 (Salvador, 2012: 56-57). É possível afirmar que o engajamento de indígenas terena nesse tipo de trabalho assalariado é relativamente recente quando comparado com a participação em outras ocupações. Luiz Eloy falou do trabalho na fazenda com o qual seus avós se envolveram durante a maior parte da vida, sendo este também o tipo de serviço que os pais de Leosmar exerceram quando ele era pequeno. Como afirmou o advogado, trabalhar em fazendas de criação de gado é uma atividade que pertence ao cotidiano de muitas famílias terena desde pelo menos o final do século XIX. Além disso, existe uma diferença importante entre tais serviços no que tange ao período que as pessoas permanecem distantes da Terra Indígena. Empregos como o corte de cana ou o trabalho em colheitas de maçã (que, segundo pude perceber no trabalho de campo, tem feito muitos jovens indígenas do Mato Grosso do Sul se deslocarem para estados do sul do país, onde geralmente estão localizadas estas plantações) se dão a partir de contratos temporários, o que demanda afastamentos de casa apenas durante apenas certo período do ano. Já outras ocupações exigem uma mudança definitiva para locais próximos ao trabalho em questão[40]. O trabalho nas fazendas ilustra particularmente bem essa diferença, na medida em que acontece tanto através de uma mudança definitiva, tal como aconteceu com a família de Leosmar, quanto por meio das chamadas "changas", que são justamente serviços temporários, com duração de apenas alguns meses. Outra modalidade de trabalho mencionada por Luiz Eloy é o emprego doméstico, atividade que sua mãe, dona Zenir Eloy, exerceu durante muitos anos em Campo Grande para sustentar a família. Trata-se também de um emprego que exige uma mudança definitiva para o local de trabalho, e que tem sua especificidade no sentido de ser uma ocupação a que se dedicam muitas mulheres terena (ao lado de outros empregos como babá e lavadeira).

Ainda poderiam ser feitos outros paralelos entre essas *alternativas* vivenciadas pela população terena em busca de *melhores condições de vida*. Outro ponto importante que poderia ser melhor explorado nessa comparação, por exemplo, são as condições de trabalho oferecidas por cada uma delas (que, como foi dito por Valdevino, são muito precárias no caso do trabalho no corte de cana). Ao longo deste capítulo falarei de outras experiências vividas pelos Terena em empregos do mercado de trabalho regional, especialmente mais ao final, quando retomarei a discussão abordando

[40] Talvez seja interessante, neste ponto, relativizar a ideia de "mudança definitiva". Isso porque a residência em centros urbanos ou numa fazenda não necessariamente corta os laços das pessoas migrantes com as aldeias de onde vêm. Como se verá a seguir, os percursos e trajetórias de muitas pessoas terena são marcados por uma constante mudança e retorno, sendo que, muitas vezes, a participação no universo não indígena acaba por reforçar ou intensificar relações no chamado universo indígena.

a questão dos primeiros professores. Por enquanto, considero importante enfatizar que as reflexões de Luiz Eloy, Leosmar Antônio e Valdevino Cardoso parecem, em certa medida, diagnosticar o fato de que a busca pelo ingresso no ensino superior pode ser considerada um novo caminho componente do leque de alternativas aberto pelos Terena para lidar com as dificuldades com que se defrontam desde, pelo menos, o começo da vida nas reservas, no início do século XX. Ingressar na universidade tornou-se uma opção importante para uma geração mais nova que deseja melhorar sua qualificação profissional e, com isso, driblar os efeitos negativos do sistema de confinamento e da fragmentação das Terras Indígenas de que falava Leosmar. Almeja-se o *acesso* ao ensino superior em vez de se empregar em serviços que nem sempre oferecem condições seguras e satisfatórias em termos financeiros e de bem-estar. Constitui um dado significativo, nesse sentido, o fato da trajetória de muitos universitários indígenas que conheci ser marcada ou pelo engajamento próprio numa experiência profissional anterior ao ingresso na universidade, como é o caso de Valdevino, ou pelo engajamento de familiares próximos (pais, tios, avós. irmãos, primos) que fornecem um suporte importante para a continuidade de seus estudos (no caso de Luiz, o apoio imediato dado por sua mãe e pelas irmãs e, no caso de Leosmar, o trabalho dos pais na fazenda, que lhe possibilitou o ingresso na escola da Fundação Bradesco e, com isso, uma base educativa fundamental para sua trajetória posterior).

O período de transição (do ensino médio para a universidade)

Leosmar, Valdevino e Luiz seguiram caminhos diferentes até chegar à universidade. Nota-se, de início, a diferença no ponto de partida de cada um deles, o primeiro vindo de Cachoeirinha, o segundo do Limão Verde e o terceiro do Ipegue. Três aldeias situadas em Terras Indígenas diferentes e que, por conta disso, guardam uma distância espacial considerável uma das outras. Luiz Eloy, contudo, diferentemente de Valdevino e Leosmar, não residia propriamente no Ipegue quando tomou a decisão de ingressar na universidade. Fazia algum tempo que residia em Campo Grande, onde havia cursado o nível fundamental e o nível médio em escolas públicas.

> As pessoas fazem da primeira série até o ensino médio na sua aldeia – não é que nem eu, que fazia lá na cidade. Então, o primeiro impacto que eles têm com a sociedade lá fora é qual? É já na faculdade. Já chega de repente ali. Não têm esse período de transição que eu tive, do ensino médio, pra cidade.

Ao falar desse "período de transição" na cidade entre o ensino médio e o ensino superior, Luiz Eloy faz pensar sobre a diferença no modo com que cada acadêmico indígena terena chega à universidade. Segundo o advogado, com uma oferta ampliada de ensino médio nas aldeias (hoje quase todas as Terras Indígenas terena contam com escolas desse nível), acontece da ocasião de cursar a faculdade ser a primeira vez em que muitos estudantes indígenas, de fato, terão um contato mais permanente com a cidade. Valdevino falou, por exemplo, das dificuldades que enfrentou na adaptação com a cidade e, segundo ele, com o "campo de competição" que ela representa. "Querendo ou não, a faculdade é um campo científico, então quem se adapta, quem está bem preparado é a pessoa que leva. Aí às vezes você, na aldeia, não está preparado para chegar nesse mundo e competir de igual para igual". Segundo ele, o ensino médio das aldeias nem sempre consegue preparar o estudante para o ensino superior. Além disso, dizia também ter estranhado o modo de se relacionar característico dos centros urbanos:

> Saudade da família […] isso é o que às vezes prende o índio na aldeia. Não que não queira sair de lá, mas ele vir pra cá [para a cidade] ele vai encontrar um mundo diferente e completamente preconceituoso. Então, o que ele pensa: "Poxa, estava na aldeia e não sentia isso. Meu pai está lá, minha mãe está lá". Então índio vem pra cá e encontra um mundo diferente, estranho. Por isso muitos voltam, muitos permanecem. Além de outros fatores, mas esse fato de ter uma ligação próxima do outro, ser irmão, ser tratado como irmão […].

Seguindo as reflexões de Valdevino, pode-se dizer que a experiência de passar do estudo na aldeia para o estudo na cidade impacta significativamente a vida de quem experimenta tal transição. Valdevino sentiu isso especialmente quando entrou na faculdade; impacto que, no relato de Luiz, teria acontecido quando ele ainda era criança, no momento em que deixou a aldeia para estudar a sexta série em Campo Grande. Assim, é interessante notar como a transição ensino médio/ensino superior acontece de diferentes maneiras para cada pessoa e como isto particularmente influencia a entrada no ensino superior. Vejamos a trajetória de outros estudantes universitários indígenas que pude conhecer durante o trabalho de campo. Numa conversa que tivemos no dia 16 de julho de 2013, Eliézer Gregório, licenciado em Geografia pela UFMS de Aquidauana, afirmou ter sentido uma espécie de "choque cultural" quando entrou para a universidade. Eliézer passou a infância na aldeia Imbirussú, localizada na Terra Indígena Taunay Ipegue, de onde são seus pais. Seu pai e sua mãe trabalhavam numa fazenda e ele frequentemente os acompanhava para ajudar nos serviços (seu

pai era peão e sua mãe empregada doméstica – ambos estudaram apenas as séries iniciais). Como ressaltou, o Imbirussú, na época, não tinha a infraestrutura que outras aldeias já possuíam, como água encanada, luz elétrica e também escola. Por conta disso, saía de lá e ia estudar na escola municipal do distrito de Taunay, um pequeno povoado vizinho à Terra Indígena, onde moram também pessoas não indígenas. Na sétima série sua mãe decidiu mudá-lo de escola, passando da escola municipal para uma escola de caráter filantrópico localizada no mesmo distrito, mantida pela Missão Evangélica UNIEDAS. Lá concluiu o restante do ensino fundamental e o ensino médio. Em seguida foi para o quartel de Aquidauana para prestar serviço militar. Serviu o Exército por um período de aproximadamente um ano e meio e, no final do ano de 2006, prestou o vestibular para o curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (*campus* de Aquidauana). Formou-se no ano de 2010 e, no momento da entrevista, com 27 anos, dava aulas como professor contratado na aldeia Lagoinha (T.I. Taunay Ipegue) e também na instituição filantrópica que estudou. Estava fazendo também outros cursos para aperfeiçoar sua formação, como o curso Equidade na Pós-graduação, e também, algumas matérias do curso de bacharelado em Geografia da própria UFMS.

Eliézer afirmou ter sentido as dificuldades principalmente no começo do curso. "As pessoas se relacionavam de forma diferente também. Então era diferente quando eu vivia lá no distrito ou na aldeia […] esse contato era diferente". Além da diferença no modo de se relacionar, relata ter tido dificuldades também porque veio de "uma escola rural, uma escola indígena", que tinha uma forma distinta de ensinar. O curso de Geografia era diferente do que imaginava – havia conceitos básicos que ele não aprendeu no ensino médio. Em certo sentido, avalia que teve que estudar mais que os outros por conta dessa diferença no ensino básico. Mas, segundo Eliézer, essas dificuldades aconteceram mais no primeiro ano do curso. Logo em seguida, ganhou bolsa no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes. Foi a partir daí que, nas suas palavras, as coisas começaram a "caminhar certinho".

Pude ouvir a expressão *choque cultural* sendo utilizada por outro professor terena que conversava comigo a respeito de sua trajetória escolar: Estevinho Tiago, da aldeia Água Branca (T.I. Taunay Ipegue)[41]. A exemplo de Valdevino e Eliézer, Estevinho destacou o fato de que "na aldeia você vive de um jeito e na cidade você vive de outro". Contudo, no caso de Estevinho, a ida

[41] A entrevista com Estevinho Tiago foi realizada na Retomada da fazenda Esperança, no dia 20 de julho de 2013. Tal fazenda localiza-se na vizinhança dos atuais limites da reserva indígena Taunay Ipegue, mas de fato faz parte do território tradicional dos Terena, integrando a área já identificada e declarada como Terra Indígena no processo de demarcação. Como modo de pressionar o poder público nos trâmites de demarcação e como resposta à morte de um rapaz terena numa ação de reintegração feita pela Polícia Federal numa área vizinha ao Buriti, a fazenda Esperança foi retomada por centenas de pessoas terena no mês de junho de 2013. Luiz Eloy e Estevinho Tiago são aliados no movimento terena de luta pela terra a ser abordado adiante.

para a cidade para estudar aconteceu antes do ensino superior. Na oitava série ele ingressou no colégio estadual Cândido Mariano, localizado na cidade de Aquidauana. Depois disso, foi para Cuiabá fazer técnico agrícola (Escola Técnica Federal de Cuiabá). Voltou para a aldeia e, passado um ano, teve a oportunidade de fazer o Magistério na Associação Católica de Campo Grande. Isso aconteceu no começo dos anos 1990, o que torna possível afirmar que Estevinho pertence a uma geração que iniciou os estudos bem antes das pessoas mencionadas até a presente altura do texto. Concluído o magistério em 1996, passou a trabalhar em escolas indígenas e, em 1998, ingressou no curso de Pedagogia da UCDB. Na época, a única medida de apoio para indígenas oferecida pela universidade era um desconto de 50% na mensalidade. Em 2002, formou-se pedagogo e depois fez um concurso da prefeitura para o cargo de professor, no qual passou em primeiro lugar. Em 2008 passou em segundo lugar em outro concurso da prefeitura, o que contabilizou a carga de 40 horas semanais (20 de um concurso e 20 do outro). Trabalhou mais de quinze anos em sala de aula. Atualmente é diretor da escola Francisco Farias, da aldeia Água Branca. Antes disso, direcionou outras escolas de Lagoinha e Bananal.

Além das dificuldades relacionadas ao modo peculiar de viver na cidade, Estevinho afirmou também ter passado por uma dificuldade de outra ordem: a adaptação à língua portuguesa. Tendo o idioma terena como primeira língua, o diretor disse ter começado a dominar de fato o Português (falado e escrito) apenas aos 14 anos. Com exceção de Leosmar, os demais estudantes terena mencionados aqui vêm de aldeias que falam predominantemente o português, o que talvez explique o fato dessa questão não ter aparecido com destaque em seus relatos.

Um ponto abordado nas falas de Eliézer Gregório e Valdevino Cardoso diz respeito ao conteúdo oferecido nas escolas das aldeias, que nem sempre prepara seus estudantes de maneira efetiva para aquilo que virá posteriormente no ensino superior. Em complemento a isso, seria possível mencionar outra questão, ligada às dificuldades de se obter as informações pertinentes para o ingresso na universidade. Denivaldo Demécio, acadêmico de educação física da UCDB, chamava-me a atenção para isso. “Porque é difícil chegar a informação. Tem um monte de pessoal que quer estudar, mas até chegar as informações, já encerrou o tempo já de fazer a inscrição”. A conversa que realizei com Denivaldo aconteceu na aldeia Água Bonita, situada na cidade de Campo Grande, local onde ele estava residindo na época (Denivaldo morou e estudou durante toda a vida na aldeia Bananal)[42]. Ele disse que não foi para Campo Grande com o objetivo exato de fazer faculdade. De fato, mudou-se para lá para fazer um curso de informática, durante apenas um mês. Depois disso, pretendia ir embora para a aldeia novamente. Além disso, foi para a capital para ajudar um tio, que

[42] A entrevista aconteceu na própria aldeia Água Bonita, no dia 26 de julho de 2013. Quem gentilmente me apresentou a Denivaldo foi Genilson Eloy Samuel, filho de uma das irmãs da mãe de Luiz Eloy, também residente na aldeia.

necessitava de um parceiro para acompanhá-lo na condução das cerimônias musicais do culto da igreja evangélica que frequentava. Ao conseguir um serviço em um supermercado em Campo Grande, acabou por permanecer na cidade. A ideia de tentar o ensino superior surgiu apenas no ano de 2012, quando, já instalado na cidade, fez uma visita ao Bananal e encontrou um professor não indígena que dava aulas no ensino médio na escola local. Esse professor lhe perguntou se ele estava estudando e ele disse que não, justamente pela questão financeira. O professor, então, o orientou a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio e a tentar uma bolsa de estudos na UCDB. Com essa orientação, Denivaldo prestou o vestibular, passou e, um tempo depois, recebeu o desconto de 100% na mensalidade – algo que lhe foi muito bom, pois, caso recebesse um desconto de apenas 50%, não teria condições de arcar com tais custos.

Apontei até aqui algumas diferenças na forma como aconteceu a passagem de alguns estudantes terena do ensino básico para o ensino superior. Isso do ponto de vista de pessoas que moravam em Terras Indígenas e que, em algum momento, foram para a cidade com o objetivo de estudar. Parte dos casos é formada por pessoas que tiveram um período de transição, no sentido com que Eloy empregou a expressão (isto é, já tinham saído para estudar antes de ingressar no ensino superior); a outra, por pessoas cuja ida para o ensino superior representou a primeira experiência de estudo em um centro urbano. Contudo, há também aqueles cuja transição constitui, por assim dizer, a regra, ou seja, estudantes terena que cresceram e estudaram em centros urbanos. É o caso de Eric Marques Polidoro, estudante de Comunicação Social (área de Jornalismo) da Universidade Católica Dom Bosco. Nascido e criado em Campo Grande, Eric disse que o lado materno de sua família é de Cachoeirinha (seu pai não é indígena). Foram seus avós maternos que, a certa altura da vida, decidiram mudar-se para Campo Grande, "para procurar uma vida melhor". Seu avô trabalhava na ferrovia e sua avó vendia artesanatos da "cultura indígena" que ela mesma confeccionava. O contato com as pessoas da aldeia continuou grande, pois sua avó acolhia em sua casa muitas pessoas de passagem temporária pela cidade. Além disso, sua avó e sua mãe não deixavam de visitar Cachoeirinha: tanto que Eric passava vários períodos de férias e ocasiões festivas (aniversários, casamentos) na aldeia. Segundo o acadêmico, essas visitas foram se tornando menos frequentes por conta dos estudos, que demandavam que ele permanecesse cada vez mais em Campo Grande. Ainda assim, afirmou não ter perdido contato com pessoas da aldeia; no mesmo dia em que o entrevistei, disse que possivelmente faria uma visita a alguns de seus primos que moravam em Cachoeirinha – por ocasião da realização da V Assembleia do Povo Terena, estávamos na aldeia Babaçu, localizada na mesma Terra Indígena de seus parentes. À época com 21 anos de idade, Eric encaminhava-se para seu terceiro ano no Jornalismo (área próxima àquela em que se formou seu

pai, Rádio TV). Ao longo da graduação, engajou-se no projeto *Rede de Saberes* e atualmente trabalha na assessoria de comunicação do Neppi. Além dos estudos, Eric atua profissionalmente como DJ de música eletrônica, realizando apresentação tanto em Campo Grande quanto em outras cidades do estado.

Outra trajetória que merece ser mencionada é a da pedagoga Jussara Nimbú. Como me disse numa conversa que tivemos na sala dos acadêmicos indígenas do *campus* de Aquidauana da UFMS, ela viveu desde pequena com a família em uma aldeia chamada Aldeinha, na cidade de Anastácio. Seu pai trabalhava de pedreiro; já sua mãe trabalhava ao mesmo tempo como dona de casa, lavadoura de roupa e empregada doméstica. Durante os anos 1990, Jussara fez o ensino fundamental e médio em escolas públicas das cidades de Anastácio e Aquidauana (vizinhas uma da outra, sendo a divisa dada pelo rio Aquidauana): Escola Municipal Jardim Campanário, Escola Estadual Umbelina Jorge, Escola Estadual Carlos Medeiros de Souza, Escola Estadual Cândido Mariano, Escola Estadual Roberto Skaff. Antes de ingressar na universidade, Jussara trabalhou durante um período no serviço doméstico, em Campo Grande. No ano de 2004, residindo novamente em Aldeinha, ingressou no curso de Pedagogia. Formou-se em 2007 e, no momento em que conversamos, atuava profissionalmente no âmbito do *Rede de Saberes*, ajudando as coordenadoras locais do programa – as professoras da UFMS Vera Lúcia Vargas e Iara Quelho de Castro – a organizar as atividades que envolvem os acadêmicos indígenas da instituição.

No dia seguinte à gravação da entrevista com Jussara, ela gentilmente me acompanhou numa visita a Aldeinha. Ao longo do presente texto, mencionei algumas aldeias indígenas que se localizam dentro de centros urbanos como, por exemplo, Marçal de Souza ou Água Bonita, ambas situadas em Campo Grande. Conforme pude ouvir dos moradores e, posteriormente, ler em trabalhos acadêmicos, Aldeinha constituiu-se de tal modo que, em parte, assemelha-se e, em parte, difere da maneira como foram formadas comunidades locais comumente designadas "aldeias urbanas". Tais núcleos populacionais surgiram a partir da reunião de pessoas que iam morar em aglomerações urbanas já existentes em Mato Grosso do Sul, como foi o caso da família dos avós de Eric em Campo Grande. Segundo narrativa registrada por Roberto Cardoso de Oliveira, a migração dos Terena para o local onde atualmente é Aldeinha aconteceu por volta de 1933, quando os irmãos Gregório (Neco), Sebastião e José (todos filhos de Umbelina Jorge), vindos do Buriti rumo ao Bananal, foram persuadidos a permanecer em Aquidauana por uma irmã que já residia por lá (Cardoso de Oliveira, 1968: 135). Com isso, compraram com "um conto e oitocentos mil réis" (obtidos com a venda de bois e cavalos trazidos do Buriti) um terreno localizado a dois quilômetros da margem esquerda do Rio Aquidauana (Cardoso de Oliveira, 1976: 81). Adquirido o terreno,

Neco agregou uma série de famílias (a maioria delas evangélica) que foram, com o tempo, adensando a população da aldeia. Além de uma fundação mais antiga quando comparada a outras "aldeias urbanas", Aldeinha parece ser singular também pelo fato de que ela foi, por assim dizer, "cercada" pela cidade que crescia a sua volta. Quem me chamou a atenção para este ponto foi Guilherme Lencine, acadêmico kinikinau do curso de Direito da UCDB oriundo de Aldeinha[43]. Com efeito, explicou-me Guilherme, quando esta aldeia foi fundada, a cidade de Anastácio ainda nem existia propriamente: a região era uma espécie de chácara que, assim como outras, estavam situadas "no final" da cidade de Aquidauana. Com a expansão urbana da cidade, Aldeinha foi se avizinhando cada vez mais de outros moradores, até constituir-se como praticamente um bairro da região central de Anastácio.

Essa rápida digressão acerca da constituição de Aldeinha foi feita para mostrar o quanto a vida de aldeias indígenas localizadas em perímetro urbano é marcada por uma relação intensa com a cidade. No caso da trajetória de Eric e Jussara, isto foi importante em suas decisões de cursar todo o ensino básico em escolas públicas das cidades onde residiam. Contudo, é importante perceber que, mesmo nos casos dos estudantes terena que residiam em Terras Indígenas antes do ensino superior, a mudança para a cidade foi realizada com o auxílio de alguém que já residia em tais centros urbanos (algum parente ou conhecido, indígena ou não indígena). Como será sublinhado mais adiante, essas articulações anteriormente estabelecidas com os centros urbanos e com o entorno das reservas indígenas são chaves importantes para compreender o acesso massivo de pessoas terena no nível superior de educação a partir dos anos 2000.

A universidade escolhida

Como afirmei acima, os locais e as circunstâncias em que crescem e estudam os universitários indígenas antes de chegar ao ensino superior são bastante diversos. Outro dado significativo, nesse sentido, diz respeito ao destino propriamente escolhido para cursar o terceiro grau, isto é, a instituição e a região em que esta se localiza. Nos *Diálogos Ameríndios*, Luiz Eloy

[43] Temos até aqui mencionado a etnia kinikinau, em especial quando mencionamos alguns acadêmicos (Guilherme Lencine, Rosaldo de Souza). Como me explicaram esses acadêmicos, e como consta na literatura (Cardoso de Oliveira, 1976), os Kinikinau eram uma das gentes ou povos que, junto com os Terena, os Layana e outros, eram chamados de Chané ou Guaná na crônica colonial dos séculos XVII e XVIII. Com o tempo, nos processos de interação com o Estado e a Sociedade Nacional, a categoria Terena passou a englobar essas outras gentes, subsumindo esta diversidade interna. Os Kinikinau foram muitas vezes dados como extintos por registros oficiais. Nos últimos anos, porém, vem acontecendo um processo de reemergência étnica desse coletivo, algo que se expressa na identificação de alguns acadêmicos com essa etnia. O trabalho de mestrado Rosaldo de Souza (2012) pode ser consultado para maiores informações a respeito.

afirmou ter passado por duas universidades que, nos últimos anos, têm uma presença significativa de indígenas: a UEMS de Dourados e a UCDB de Campo Grande.

Para Eloy, a principal motivação para prestar o vestibular da UEMS era a existência de uma política de reserva de vagas para estudantes negros e indígenas, sobre a qual teve informações por meio de um amigo que trabalhava na FUNAI. A implementação das cotas na instituição aconteceu no ano de 2004 e constituiu uma ação que, do ponto de vista do histórico de criação de políticas afirmativas para minorias em universidades brasileiras, pode ser considerada bastante pioneira. Contudo, em que pesasse o motivador representado pela existência de cotas, a ida de Eloy para Dourados significava, em suas palavras, um grande desafio. Isso porque ele havia passado toda sua vida anterior num circuito entre os municípios de Aquidauana (aldeia Ipegue, onde passou a infância) e Campo Grande (onde viveu a partir dos 12 anos), uma região que é relativamente distante do lugar para onde estava indo. De fato, a maioria dos acadêmicos terena que vão para Dourados enfrentam esse tipo de desafio, dado que vivem majoritariamente em locais compreendidos pelos municípios de Miranda, Anastácio, Aquidauana, Campo Grande, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti etc. – isto é, a parte mais ao norte e noroeste de Mato Grosso do Sul, enquanto Dourados está localizada mais ao sul.

Esse foi o caso de Leosmar Antônio. Como vimos acima, quando Leosmar concluiu o ensino fundamental voltou junto de seus pais para Cachoeirinha. Morando lá, terminou o ensino médio, mas numa escola da cidade de Miranda. Depois de um ano se preparando para dar continuidade aos estudos, resolveu prestar o vestibular da UEMS de Dourados, sobre o qual teve informações por meio de chamadas na televisão e rádio. Isso aconteceu em 2005, um ano depois da universidade ter implementado as cotas. Leosmar relatou que, no ano anterior, outros cinco estudantes de Cachoeirinha haviam sido aprovados no vestibular da mesma universidade. Contudo, ao não encontrarem alojamento e apoio financeiro que acreditavam poder receber da FUNAI, desistiram de fazer a matrícula. Após ser noticiado dessa experiência frustrada dos colegas, Leosmar decidiu se programar e, no ano seguinte, viajou a Dourados com eles, de modo que tivessem "maior possibilidade de enfrentar as dificuldades". Dessa vez, porém, somente Leosmar passou no exame vestibular.

Segundo o biólogo, sua ida para Dourados para iniciar o curso aconteceu sem "orientação nenhuma". Sozinho, Leosmar dirigiu-se diretamente para a praça central da cidade em busca de alguma ajuda: "estava lá com minha mala, sem saber para onde ir". No local, encontrou outros indígenas que também haviam passado no vestibular e estavam na mesma situação que ele. Tentou vaga num alojamento mantido pela FUNAI, mas o lugar já estava cheio. Um indígena que estava

hospedado nesse alojamento o ajudou, arrumando lugar para Leosmar dormir na kitnet de um amigo. Além da questão da moradia, Leosmar disse também que os primeiros meses de estudo em Dourados foram muito difíceis por conta da questão financeira: "porque quando você sai da aldeia, normalmente você sai e se torna mais uma despesa para sua família. Só que sua família não pode te financiar, porque ela já vive uma condição socioeconômica assim difícil, então você acaba sendo mais essa despesa". Teve dificuldades para conseguir emprego em Dourados, principalmente por conta do preconceito contra indígenas. Conseguiu arrumar vários bicos para poder se manter: cavou fossas, trabalhou em lava jatos e também numa subestação de energia. Em complemento aos bicos, Leosmar contou, em grande parte, com a solidariedade de amigos. "Vivia nesta situação, almoçava na casa de alguém, depois outro dia almoçava na casa de outra pessoa, ia dormir na casa de alguém, dormia na casa de outra pessoa". Diante dessas dificuldades, numa dada altura pensou em desistir e voltar para Cachoeirinha, ideia de que foi demovido por pessoas próximas que lhe ajudavam.

Assim Leosmar foi contornando e superando as dificuldades do começo do curso, em especial no período de fevereiro a junho de 2005. Em junho, finalmente, uma bolsa de estudos no valor de 346 reais passou a ser concedida pela UEMS para os acadêmicos indígenas. De acordo com o biólogo, isso melhorou bastante a sua situação, pois lhe permitiu alugar uma casa para ser dividida com outros acadêmicos. Mas esse valor ainda não era suficiente para cobrir todas despesas de um estudante universitário, que englobam os custos com aluguel, energia, água, materiais didáticos e transporte para o *campus*. Aliado a isso, o aluguel de uma residência em Dourados frequentemente exigia algumas garantias que os acadêmicos indígenas não podiam oferecer, o que fazia com que muitos deles alugassem locais inadequados, como fundos de bares, por exemplo. Outro problema, segundo a avaliação de Leosmar, é que a bolsa exigia como contrapartida um bom rendimento acadêmico, algo difícil para muitos que precisavam trabalhar para complementar essa renda. Segundo Leosmar, essa exigência nem sempre levava em conta as dificuldades que muitos acadêmicos indígenas enfrentavam no início do curso com o conteúdo das matérias, dado que vinham de um ensino médio "defasado".

Ao longo da graduação, Leosmar conseguiu uma bolsa da EMBRAPA através de um projeto ligado à questão indígena que o ajudou bastante tanto na dimensão financeira quanto na dimensão acadêmica. Contou também com o apoio do programa *Rede de Saberes* para uma série de outras questões importantes. Em 2011 terminou a faculdade e voltou para a aldeia por um ano para dar aulas de Química e Biologia no ensino médio. Nesse momento sentiu a necessidade de ter uma "formação mais ampla" para tentar atender a algumas "demandas da comunidade" que a experiência adquirida durante a graduação não daria conta de responder. Por conta disso, em 2013,

ingressou no mestrado em Desenvolvimento Local na UCDB, com um projeto cujo objetivo é elaborar um diagnóstico socioambiental dos impactos que novos modelos de produção agrícola tiveram sobre a agricultura indígena, bem como as possibilidades de desenvolver um manejo sustentável da terra a partir desse conhecimento tradicional. Junto com o mestrado, atualmente desenvolve atividades no projeto GATI (Gestão Ambiental e Territorial Indígena), uma parceria da FUNAI com o movimento indígena e outras organizações governamentais e não governamentais.

Simone Eloy contou-me que, assim como Leosmar, passou por uma série de dificuldades que marcaram sua experiência na universidade, enfatizando a disposição para superá-las. Como dizia: "os pais da gente, eles não podem estar ajudando muito, até porque às vezes eles não tem nem para eles. Então a vontade da gente vencer, da gente concluir o ensino superior, é maior do que a de desistir". Simone ingressou no curso de Direito da UEMS em 2006, junto com Luiz Eloy. Antes disso ela havia cursado o ensino fundamental na aldeia e, depois, o ensino médio em escolas públicas de Campo Grande. "Com muita dificuldade eu terminei, porque eu trabalhava o dia inteiro e estudava à noite. Então isso foi mais uma parte pessoal de querer mesmo terminar os meus estudos, até mesmo para ajudar a minha comunidade". Em Dourados morou em um pensionato com o irmão, onde havia uma quantidade excessiva de pessoas. Depois que Luiz voltou para Campo Grande e as condições financeiras se estabilizaram um pouco, dividiu uma casa com outra acadêmica indígena, Daiane Ramires, Guarani. O envolvimento com o Programa *Rede de Saberes* aconteceu logo nos primeiros anos na universidade. Por ocasião deste engajamento, Simone pôde conviver com diversos outros acadêmicos indígenas, dentre os quais Leosmar, com quem se casou e teve seu filho, Pedrinho. Na época da entrevista estava trabalhando no Neppi, cuidando de questões relativas ao *Rede* da UCDB. "Eu me sinto feliz em poder ajudar os acadêmicos, porque tudo o que eles estão passando hoje é tudo o que eu passei lá atrás. Então de alguma forma posso estar ajudando: como resolver, como buscar, onde buscar". No ano seguinte iniciou um novo e importante desafio em sua trajetória estudantil ao ingressar no mestrado em Antropologia no Museu Nacional da UFRJ.

Outra ex-estudante da UEMS com quem pude conversar foi Rejiane Miguel de Souza (33 anos na época da entrevista), da aldeia Ipegue. A entrevista foi realizada conjuntamente com Simone e Rosaldo Albuquerque de Souza na UCDB[44]. Diferentemente de Leosmar e Simone, Rejiane entrou na primeira turma de cotas indígenas, em 2004. O curso escolhido foi Enfermagem. Rejiane fez o ensino fundamental na aldeia até a sétima série; como a oitava série não era oferecida lá, estudou na cidade de Aquidauana o restante do ensino básico. Parou de 1999 a 2004, ano em que

[44] Foi Simone quem, muito gentilmente, fez o contato com eles para marcar a entrevista.

entrou na faculdade. Quando prestou o vestibular, não sabia que havia cotas. Ela disse ter tentado a UEMS porque queria fazer Enfermagem; contudo, como realizou os procedimentos de inscrição com a carteirinha indígena, automaticamente foi incluída no sistema de reserva de vagas.

Assim como Leosmar, Rejiane enfrentou dificuldades relacionadas à moradia. Depois de fazer a matrícula, voltou para Aquidauana para pegar suas coisas e, no ônibus, conheceu o acadêmico terena Aguinaldo Arruda, que também ingressaria na faculdade naquele ano. Com ele passou a buscar lugares para morar, em sua maioria desprovidos de condições plenamente adequadas. Morou num albergue, dividiu casa com outros acadêmicos, morou nos fundos de uma Igreja. Depois foi residir na Reserva Indígena de Dourados. Esta Reserva se avizinha da cidade, localizando-se às margens da rodovia MS-156 que a atravessa e segue em direção à cidade de Itaporã. Mais especificamente, Rejiane foi morar na aldeia Jaguapiru (a Reserva é composta de duas aldeias, Jaguapiru e Bororó), onde residia o avô de uma colega do curso, a enfermeira Rose Mariano, também vinda do Ipegue[45]. Habitada majoritariamente por pessoas guarani e kaiowá, a Reserva de Dourados possui também diversos moradores terena. Roberto Cardoso de Oliveira afirmou que foi depois de 1917, data do decreto de criação da Reserva, que começaram a chegar a Dourados as primeiras famílias terena, vindas principalmente do alto da serra do Maracaju (Cardoso de Oliveira, 1976: 87). Assim, além dos estudantes universitários terena, cujas famílias já estão estabelecidas na Reserva há algum tempo e que, portanto, já residiam em Dourados antes de ingressar na faculdade, há também aqueles que, vindos de aldeias situadas mais ao norte do estado, têm buscado a alternativa de residir na casa de parentes (como foi o caso de Rose Mariano e de Zuleica Tiago, de quem falarei a seguir) ou de parentes de amigos que vivem por lá (como foi o caso de Rejiane).

Rejiane morou com Rose em Jaguapiru durante um ano. Nessa época já havia um ônibus circular que fazia o transporte dos estudantes da Reserva até o *campus* da universidade, que se localiza numa região um pouco afastada do centro urbano de Dourados, a aproximadamente seis quilômetros do início da Reserva. A dificuldade era maior, sobretudo, nos dias de chuva, quando as estradas das aldeias ficavam cheias de lama e o ônibus não conseguia trafegar pelas residências para buscar os alunos. Por conta disso muitas aulas eram perdidas, o que evidentemente trazia consequências para o desempenho no curso.

Outra dificuldade importante mencionada por Rejiane foi a convivência com os colegas de curso não indígenas. Isso também foi dito a mim por Zuleica Tiago, formada em Enfermagem pela

[45] Pude pessoalmente conhecer Rose e seu marido, Genyvaldo Flores, numa conversa realizada no dia 10 de julho de 2013, em Campo Grande.

UEMS de Dourados (Rejiane formou-se em 2009 e Zuleica no ano seguinte). Ambas relataram que, em minoria numérica dentro de suas turmas, os indígenas acabavam por sofrer bastante preconceito ao longo da graduação, algo que se expressava na percepção de que outros colegas não queriam fazer trabalhos junto com eles, ou, ainda, em manifestações de professores e alunos que, contrários às políticas de cotas, questionavam a capacidade dos colegas indígenas. Nos *Diálogos Ameríndios*, Luiz Eloy também falou a respeito desse preconceito que sentiu em sua breve passagem pela UEMS de Dourados. O advogado lembrou que na própria lista de chamadas vinham indicados quais eram os estudantes que ingressaram através do sistema de cotas. Tal identificação era acompanhada de uma atitude discriminatória negativa por parte dos demais alunos, que consideravam que os cotistas entravam pela "porta dos fundos da universidade". Diante disso, a reação dos acadêmicos indígenas, segundo Eloy, era justamente fortalecer a união e a solidariedade entre eles, tentando com isso positivar a discriminação que sofriam dos colegas.

Minha entrevista com Zuleica foi feita juntamente com sua prima, Regyane Tiago, no dia 14 de julho de 2013, na retomada da Fazenda Esperança. Ambas destacaram que, em razão do apoio familiar, não passaram pelas mesmas dificuldades que muitos outros acadêmicos indígenas enfrentaram com relação à moradia e a outras questões pertinentes à permanência na cidade. Zuleica afirmou que, pelo fato de seu pai (Estevinho Tiago, mencionado acima) ter estudado e se tornado professor na aldeia, ele pôde oferecer a ela tanto condições financeiras para que pudesse se manter em Dourados, quanto um incentivo importante no que se refere aos estudos. Regyane também ressaltou o apoio que sua família lhe deu ao longo de sua graduação em Pedagogia na UEMS (na época da entrevista, ela se encaminhava para o último ano do curso). Diferentemente de sua prima, Regyane não fez a faculdade em Dourados, mas sim em Maracaju, no *campus* da UEMS na cidade. Assim, ao longo do curso, a acadêmica saiu de sua casa em Água Branca e estabeleceu residência na cidade de Sidrolândia, dividindo a casa com uma tia e uma de suas irmãs, Rosiany Tiago, que, em 2013, começou a cursar Farmácia na UCDB. A rotina de ambas para chegar até a faculdade consistia em pegar um ônibus que vai e volta para Sidrolândia uma vez por dia (Regyane pagava o ônibus com destino a Maracaju e, Rosiany, a Campo Grande).

Embora não tenha tido a oportunidade, durante o trabalho de campo, de conhecer pessoalmente outros estudantes da instituição, soube através de Regyane que a UEMS de Maracaju possui um número significativo de acadêmicos terena. Outra universidade que vem sendo mencionada com frequência no presente texto é a Universidade Católica Dom Bosco. Conforme Luiz Eloy, esta, possivelmente, é a principal instituição de ensino superior privada de Campo Grande: trata-se de uma universidade comunitária/particular, dirigida pela ordem salesiana da Igreja

Católica (Nascimento e Urquiza, 2013: 38). O envolvimento da UCDB com questões indígenas é relativamente antigo. Desde 1995 funciona na universidade o já mencionado Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi), que desenvolve uma série de importantes projetos de pesquisa e extensão envolvendo as populações indígenas do estado. É possível observar, através da trajetória do diretor escolar Estevinho Tiago, que esse envolvimento, em certa medida longínquo, incluiu também a participação de indígenas enquanto estudantes de cursos de graduação oferecidos pela instituição. Ou seja, desde pelo menos a década de 1990 registra-se a presença de acadêmicos terena na UCDB. Em sua dissertação de mestrado, Wanderley Dias Cardoso, da aldeia Limão Verde, doutor em História pela PUC-RS, conta que sua decisão de ingressar em cursos da UCDB foi motivada em grande medida por um convênio, estabelecido entre a universidade e a FUNAI, que oferecia benefícios para professores interessados em continuar a formação no ensino superior (Cardoso, 2004). Com efeito, Wanderley Cardoso e Estevinho Tiago fizeram parte das primeiras levas de acadêmicos terena que ingressaram nesta universidade. A eles se seguiriam outros, em especial a partir de meados da década de 2000, quando o Neppi passou a executar o Programa *Rede de Saberes*. Luiz Eloy, por exemplo, ingressou na universidade em 2006, pouco depois do início das atividades do programa. Já outros acadêmicos, como Eric Marques e Denivaldo Demécio, ingressaram na UCDB num momento em que o programa se encontrava numa fase bem avançada de seu desenvolvimento. Na época de minhas visitas, o *Rede de Saberes* na UCDB era coordenado pela professora Eva Ferreira.

Em visita ao Neppi pude perceber um pouco da diversidade e peculiaridade da presença indígena nesta universidade. Tal como acontece na UEMS de Dourados, há acadêmicos que originalmente residiam em lugares distantes da cidade que sedia o *campus* (no caso, Campo Grande) e, por isso, necessitaram procurar nova moradia quando ingressaram na universidade. É o caso, por exemplo, dos irmãos Caroline Lencine e Guilherme Lencine, oriundos de Aldeinha, em Anastácio. Como me explicou Carol numa entrevista concedida na sala dos acadêmicos indígenas da UCDB, ela concluiu o ensino médio e passou em Engenharia Florestal na UEMS de Aquidauana. Contudo, foi aprovada também na UCDB (inicialmente em Direito, depois mudou para o curso de Fisioterapia) e, com isso, acabou optando por mudar-se para Campo Grande e se juntar a seu irmão, então estudante de Direito na universidade. À época, ambos dividiam uma casa nas proximidades do *campus* da UCDB, contando com o apoio familiar para ajudar nas despesas. Como dito acima, o ato de procurar uma residência na capital constituiu também um desafio para Valdevino Cardoso. Esta foi, segundo ele, uma das principais dificuldades em seu ingresso na universidade; em um mês, mudou-se seis vezes de lugar, tentando procurar "aluguel melhor, mais barato, facilidade de

deslocamento para a universidade, espaço, tempo para estudar". Nesta questão, encontrou apoio fundamental de um primo, que morava na aldeia Marçal de Souza, uma das aldeias urbanas de Campo Grande.

Em razão da relativa proximidade de Campo Grande com algumas Terras Indígenas terena, há também estudantes universitários que não se mudam para perto do *campus* e, assim, permanecem residindo na aldeia fazendo o percurso diário de ida e volta, da aldeia para o *campus*. Era o que acontecia, por exemplo, com Hagaviny Dias Bernardo, moradora da Terra Indígena Buriti, localizada entre os municípios Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia. Hagaviny disse ter estudado todo o ensino fundamental na aldeia Buriti e se mudado para Campo Grande para cursar o ensino médio[46]. Segundo ela, tal decisão deve-se a um conselho de sua mãe que, como seu pai, é técnica em enfermagem na aldeia e visualizava maiores possibilidades da filha ingressar numa boa universidade a partir do ensino médio numa cidade grande. Enquanto cursava o ensino médio, Hagaviny permaneceu na casa que seu avô, já falecido, tinha na cidade. Após ingressar numa faculdade particular e trancar o curso por dois anos, Hagaviny começou o curso de Fisioterapia no ano de 2012, contando inicialmente com o desconto de 50% na mensalidade e, a partir de julho, com o desconto integral. Outra acadêmica que enfrentava um cotidiano semelhante ao de Hagaviny é Ariane Sol Vitorino. Ambas pegavam diariamente o ônibus que sai da cidade Sidrolândia rumo a Campo Grande. Ariane cresceu na aldeia Água Azul, localizada também na Terra Indígena Buriti. Num dado momento, mudou-se com os pais para a aldeia Lalima, onde o pai, que havia estudado Pedagogia, daria aulas (a mãe é técnica de enfermagem). Quando estava na quarta série, foi para a cidade de Sidrolândia, onde terminou o restante do ensino básico. Ingressou no ensino superior em 2012 em dois cursos, em duas universidades diferentes: Agronomia, na UCDB (durante o dia) e Artes Cênicas, na UEMS de Campo Grande (à noite). Contudo, disse ter percebido que Artes Cênicas não era o curso que imaginava e, por isso, trancou a matrícula e permaneceu apenas na UCDB. Ariane tinha 19 anos na época da entrevista.

Esteve subjacente até aqui uma questão específica que emerge do relato da experiência de vários estudantes terena matriculados na UCDB: o fato desta última não ser uma universidade pública, o que a diferencia, quanto ao pagamento de mensalidades, das demais instituições de ensino superior vinculadas ao Programa *Rede de Saberes*. Todavia, conforme dito anteriormente, a universidade desenvolve, desde antes da criação do *Rede de Saberes*, ações destinadas à *permanência* de indígenas (Nascimento & Urquiza, 2013: 38). A principal ação era um desconto de

[46] A entrevista com Hagaviny foi realizada no dia 24 de julho de 2013 na sala dos acadêmicos indígenas da UCDB. Na época, a acadêmica tinha 21 anos. A entrevista com Ariane aconteceu no mesmo dia. Ambas foram gentilmente apresentadas a mim por Simone Eloy.

50% na mensalidade que, em 2013, ampliou-se para 100%. Cabe ressaltar também que, na época em que o desconto incidia sobre metade da mensalidade, vários estudantes terena buscavam outros mecanismos afirmativos, como o PROUNI, do qual se beneficiaram, por exemplo, Luiz Eloy e Carol Lencine.

Outro polo importante de presença de acadêmicos terena já mencionado de relance em alguns momentos é a UFMS de Aquidauana. Durante o rápido período de visitas à sala dos acadêmicos indígenas do *Rede de Saberes* em julho de 2013, pude conhecer uma série de estudantes universitários oriundos de Terras Indígenas próximas à cidade. Além dos já citados Eliézer Gregório e Jussara Nimbú, menciono também Lucilena Souza Correia Dias, Licenciatura em História, nascida na aldeia Limão Verde, residente em Aquidauana no momento da entrevista; Orlando George, Licenciatura em História, nascido em Aquidauana (avó do Buriti); Elisa Aparecida Pires, Licenciatura em História, nascida na aldeia Brejão (município de Nioaque), residente em Aquidauana no momento da entrevista; Marla Félix, Pedagogia, nascida na aldeia Lagoinha (T.I. Taunay Ipegue), residente em Aquidauana no momento da entrevista; Aparecido Émerson Lipú Mariano, Licenciatura em Geografia, nascido no Ipegue (T.I. Taunay Ipegue); Emílio Miguel Moreira, Pedagogia, nascido na aldeia Lagoinha (T.I. Taunay Ipegue); Thayline Vitorino Verdum e Jucemara Dias Nimbú, ambas da aldeia Aldeinha e cursantes de Pedagogia.

Como se pode verificar pela listagem acima, se a UCDB possui um número expressivo de acadêmicos das aldeias da Terra Indígena Buriti, a UFMS de Aquidauana parece concentrar estudantes que vêm de Taunay Ipegue e Limão Verde. O modo como cada um desses acadêmicos lida com a questão da distância é variado; muitos, por exemplo, alugam residências na cidade de Aquidauana – o que aumenta os gastos de manutenção durante o curso. Outros, como já relatado no caso dos estudantes da UCDB, já residiam em Aquidauana ou em Anastácio antes de ingressar na faculdade. Outra característica importante da experiência na UFMS é a ausência, até 2012 – ano de promulgação de lei que institui ações afirmativas em todas universidades federais do país – de políticas de *acesso* diferenciado (reserva de vagas ou criação de vagas suplementares). Portanto, embora seja uma universidade pública, tal como a UEMS, ela não possuía o atrativo das "cotas", motivo pelo qual os acadêmicos indígenas concorriam com os demais estudantes pelas vagas nos cursos regulares. As consequências dessa entrada "invisível" dos estudantes da UFMS de Aquidauana serão exploradas com mais detalhes na próxima seção.

Mais acima mencionei o fato de que não foi possível, no âmbito da presente pesquisa, conhecer com mais profundidade a experiência de estudantes de um polo importante de concentração dos Terena no ensino superior, a UEMS de Maracaju. Outra limitação é a ausência de

maiores informações sobre a presença de estudantes terena na Universidade Federal de São Carlos (SP). Pude ter notícias acerca desta significativa experiência, em parte, por meio de breves conversas com Fernanda dos Santos Mendes, nascida na aldeia Ipegue e ingressante no ano de 2012 no curso de Psicologia da UFSCar. Uma fonte substantiva de informações a respeito é a já mencionada a dissertação de Talita Dal'Bó (2010). Em todo caso, é importante esclarecer que a rede etnográfica delineada pelo presente estudo não pôde alcançar com a devida profundidade os desafios dos acadêmicos terena desta instituição. Outra lacuna importante a ser reconhecida é a experiência de estudantes terena em universidades particulares; tal como espero ter ficado evidente, a rede de relações tecida pela etnografia seguiu principalmente sujeitos engajados em políticas afirmativas de universidades públicas (ou comunitárias, como no caso da UCDB), sem, contudo, alcançar com mais propriedade a experiência de estudantes indígenas de instituições de ensino particulares do estado. Por fim, há de se mencionar outro foco importante de presença terena no ensino superior que não pôde ser abordada no trabalho de campo: a licenciatura intercultural Povos do Pantanal, mencionada no capítulo introdutório. Espera-se que tais lacunas sejam preenchidas com investimentos futuros de pesquisa.

O *Rede de Saberes* e a conquista do espaço indígena na universidade

Na presente seção será abordado um dos principais assuntos dos *Diálogos Ameríndios* com Eloy: a atuação do projeto *Rede de Saberes*. Na palestra, depois de discorrer sobre seu ingresso na UEMS, o advogado enumerou algumas das ações do programa, sublinhando as demandas específicas dos acadêmicos indígenas a que elas vieram atender. Falou, assim, da conquista de uma sala de uso exclusivo para os acadêmicos indígenas; do acompanhamento pedagógico oferecido pelo programa por meio de monitorias/tutorias, tanto em questões pontuais ligadas ao conteúdo específico dos cursos quanto em aspectos mais formais e gerais do exercício acadêmico (relacionados ao domínio da linguagem e metodologia científica) e do conhecimento da tecnologia informática; do apoio à produção e divulgação de pesquisas científicas de autoria indígena, em especial por meio de dois eventos com significativa participação indígena (Povos Indígenas e Sustentabilidade e Encontro de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul); de levantamentos sistemáticos acerca da presença de indígenas nas universidades; do trabalho de sensibilização do corpo docente e de funcionários das instituições participantes para as especificidades da experiência indígena na universidade, desconstruindo percepções equivocadas e preconceituosas por parte deles; das tentativas de contornar a impossibilidade de dirigir recursos para bolsas de estudos,

imprescindíveis para custear despesas como transporte, moradia, alimentação etc.[47]; dos diferentes períodos do programa que, no momento da palestra, encaminhava-se para uma terceira e, ao que parece, derradeira fase de seu funcionamento, ao menos no que tange à articulação inicial com a Fundação Ford que lhe deu origem etc.[48].

Minha experiência etnográfica não teve duração ou aprofundamento suficientes para conhecer com detalhes cada um dos pontos acima elencados. Assumo, pois, que o presente trabalho pôde construir um olhar apenas superficial sobre o referido programa afirmativo de grande magnitude e importância; avaliações mais profundas, elaboradas por pesquisadores indígenas e não indígenas com envolvimento mais estreito com o projeto, deverão ter um alcance e qualidade bem maiores. Nos limites desta dissertação, gostaria de enfatizar a relevância dessa política afirmativa do ponto de vista da experiência de relação que tive com algumas pessoas terena. Diferentemente de outras políticas de inserção de indígenas na universidade, que circunscrevem sua esfera de atuação exclusivamente a determinado povo ou etnia, o *Rede de Saberes* tem como "público-alvo" uma noção mais inclusiva e ampla de "indígena", abrangendo pessoas pertencentes a diferentes povos ou regiões, desde que matriculadas em universidades do estado. Todavia, além de uma preponderância estatística mencionada no capítulo introdutório, minhas impressões etnográficas davam conta de que a rede de estudantes universitários terena que eu tentava delinear era quase correspondente, ponto a ponto, a uma rede de participantes do *Rede de Saberes*. Isso parecia constituir o signo de uma produtiva coincidência entre a proposta do programa e as demandas de inserção de uma população indígena específica, qual seja, os Terena.

No capítulo introdutório descrevi o arranjo institucional que resultou na criação do *Rede:* recursos da Fundação Ford repassados pelo projeto *Trilhas de Conhecimentos* a uma articulação entre a UCDB e UEMS que, a partir de 2008, incluiu a UFGD e a UFMS. O projeto teve início no ano de 2005 e foi fruto da atuação fundamental do fundador do Neppi, Antônio Brand.

> […] Um grupo de professores, liderados por Antônio Jacó Brand, começa a constatar que alguns poucos indígenas estavam acessando o ensino superior individualmente, por conta própria e

[47] Em razão de determinações do *Pathways to Higher Education*, programa da Fundação Ford do qual recebia os recursos (Souza Lima, 2008: 173), o *Rede de Saberes* apresenta essa limitação.

[48] Nas páginas abaixo, propositalmente recorri ao "presente etnográfico" para descrever as ações do programa; é preciso, contudo, estar atento ao caráter temporário mencionado acima. Do mesmo modo, tenho optado por utilizar sem distinção os termos "programa" ou "projeto" para qualificar a iniciativa. Todavia, como se sabe, tais termos são empregados usualmente com uma leve diferença semântica: "programa" para iniciativas assumidas institucionalmente como permanentes e "projeto" para aquelas consideradas temporárias, sem perspectiva de fixação institucional ou com prazo de finalização já definido. O correto, do ponto de vista dessa definição, seria a expressão "Projeto Rede de Saberes".

> com alguma ajuda da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e que havia uma demanda reprimida nas comunidades indígenas do estado. Junto com outras tantas demandas, relacionadas sobretudo à educação indígena (formação de professores, projeto político pedagógico das escolas indígenas, currículos, entre outros), o tema do *acesso* ao ensino superior passa a tomar cada vez mais espaço no movimento indígena e entre professores/indigenistas (Nascimento & Urquiza, 2013: 26).

O trecho acima, contido num livro de Adir Nascimento e Antônio Aguilera Urquiza, aponta para uma característica fundamental do projeto, que é a circunscrição de sua atuação a questões ligadas à *permanência* dos estudantes indígenas em seus cursos (não estabelecendo o foco sobre o *acesso*). O estímulo para a formulação da proposta surgiu, então, de uma percepção, por parte de alguns docentes, de uma presença mais ou menos substantiva de indígenas no ensino superior do estado que, à época, era pouco levada em conta do ponto de vista das políticas universitárias. Nascimento e Urquiza afirmam que, no começo da vigência do programa, a UEMS contabilizava aproximadamente 150 estudantes indígenas, quase todos ingressantes pelo sistema de cotas (idem: 37). Já a UCDB contava com cerca de 50 estudantes indígenas, beneficiados em sua maioria por um desconto de 50% na mensalidade.

Uma passagem do trabalho do antropólogo Andrey Cordeiro Ferreira aponta para a existência, no ano de 2001, de cerca de 110 alunos terena matriculados em cursos universitários do estado (Ferreira, 2013: 357). Embora refiram-se a anos diferentes (no caso de Nascimento e Urquiza, o ano de 2005, no caso de Ferreira, o ano de 2001) e a um universo amostral distinto (no primeiro caso, apenas a UCDB e a UEMS, no segundo, estudantes de qualquer universidade do estado), os dados permitem supor, quando colocados em comparação, que o acesso indígena no ensino superior do Mato Grosso do Sul, anteriormente à criação do *Rede*, foi intentado, sobretudo, por estudantes terena.

É significativo, nesse sentido, que, no esquema sequencial com o qual Eloy estruturou sua palestra no CEstA, o *Rede de Saberes* tenha aparecido imediatamente depois do momento em que narrou seu ingresso na universidade. A própria sequência expositiva do presente capítulo (item "a universidade escolhida" seguido do item "as conquistas do *Rede*") reflete esse movimento: na maioria dos casos, é depois dos acadêmicos terena escolherem a universidade e iniciarem efetivamente os cursos de graduação que o programa aparece em suas trajetórias. Luiz Eloy, por exemplo, ouviu falar pela primeira vez do *Rede de Saberes* em seu segundo mês de graduação na UEMS de Dourados, quando recebeu um convite da professora Beatriz Landa e do professor

Antônio Brand para uma reunião da equipe com estudantes indígenas da instituição. O advogado conta que, quando recebeu o convite, já havia estabelecido relações estreitas com outros acadêmicos indígenas de seu curso (isto, como vimos anteriormente, constituiu uma reação frente a discriminação por parte dos demais colegas sobre os alunos cotistas). Já tendo acessado o ensino superior e conhecido outros acadêmicos indígenas, Eloy afirmou que o *Rede* apareceu como uma medida que viria atender a anseios que se faziam prementes:

> Então o *Rede de Saberes*, ele nasce nesse contexto. De acadêmicos na instituição, que estavam tendo acesso à universidade, já, mas o problema era a *permanência*. Então, por isso que o *Rede* ele vem para suprir essa necessidade: como é que o indígena vai permanecer na universidade. E aí, nós conversamos com os professores, a gente vai fazer reuniões e buscar entender que tipo de apoio o *Rede* poderia estar oferecendo para os acadêmicos poderem permanecer na universidade.

Em conversa com Jussara Nimbú, a pedagoga relatou a mim que teve contato com o *Rede de Saberes* durante um encontro de acadêmicos indígenas em Dourados. Isso se deu em meados de 2007, ou seja, quando o programa já estava sendo executado pela UCDB e pela UEMS; Jussara, na época, caminhava para o final de sua graduação em Pedagogia pela UFMS de Aquidauana. Motivada pela experiência no evento, participou de um levantamento coordenado pela professora Iara Quelho de Castro para mapear quem e quantos eram os indígenas presentes na instituição. Ao confirmar a presença de dezenas de acadêmicos indígenas que frequentavam os cursos regulares sem nenhum tipo de apoio ligado ao *acesso* ou à *permanência*, o levantamento forneceu base para a plena implementação do *Rede* junto à UFMS. Desde então, Jussara passou a trabalhar no programa, que localmente foi coordenado pelas professoras Iara de Castro e Vera Lúcia Vargas.

O relato de Jussara Nimbú acerca da experiência desse levantamento evidencia um efeito do conjunto de ações do *Rede de Saberes* correntemente afirmado para mim por diversos acadêmicos indígenas: trata-se da questão da "visibilidade". Numa conversa conjunta com Lucilena Correia Dias e Orlando George de Almeida, ambos estudantes do curso de História da UFMS, no dia 15 de julho de 2013, na sala do *Rede* de Aquidauana, este ponto foi tratado com especial atenção. O acadêmico disse ser essa, inclusive, uma das questões abordadas em sua monografia de conclusão de curso, motivo pelo qual realizou o seguinte comentário:

> […] o indígena ele sempre esteve envolvido aqui como estudante universitário […] Só que a partir do *Rede*, essa evidência ficou mais visível, você entende? A partir do *Rede* isso se tornou algo que é registrado. Antes não existia isso. Tinha indígenas na universidade, só que "viviam no anonimato". Hoje não. Hoje nós temos uma outra realidade […] Hoje em dia a gente se reúne, hoje em dia eu sou colega da Lucilena, não é porque ela estuda na mesma sala que eu, mas é porque nós temos outros colegas, porque nós somos unidos, por conta do *Rede.*

Lucilena reforçou a reflexão de Orlando ressaltando que muitos acadêmicos só se conheceram por causa da existência do *Rede*. O engajamento no projeto acabou conectando pessoas que, pelo fato de estarem em turmas, cursos ou *campi* diferentes (a UFMS de Aquidauana possui duas unidades na cidade), dificilmente teriam chances de se conhecerem caso seguissem no "anonimato", isto é, sem que sua condição de indígena fosse reconhecida e valorizada. Isso se estende ainda, segundo a acadêmica, para a questão do distanciamento de pessoas oriundas de aldeias diferentes. "Porque como é que você vai conhecer pessoas de outra aldeia? Se não fosse o *Rede*, a gente não teria essa oportunidade". Comentando sobre o levantamento, Jussara Nimbú disse que a empreitada também gerou um efeito semelhante, pois a aproximou de colegas que ela apenas supunha serem indígenas por conta da fisionomia, mas com quem não tinha nenhum tipo de contato até então. Converge para este mesmo ponto uma série de situações descritas nas seções anteriores, em que estudantes indígenas oriundos de diferentes aldeias e desconhecidos entre si, passam a adensar suas relações a partir da participação no *Rede*.

Como exemplo, olhemos novamente para a trajetória de alguns acadêmicos que frequentaram a UEMS de Dourados em um período coincidente. Conforme relatado, o ponto de partida de cada um deles até chegar à universidade foi bem distinto: Simone Eloy, acadêmica de Direito, passou a infância na aldeia Ipegue e, na adolescência, foi morar junto com a mãe em Campo Grande (já instalada na cidade em razão do emprego doméstico) para cursar o ensino médio; Leosmar Antônio, acadêmico de Biologia, nasceu em Cachoeirinha e passou boa parte da vida escolar estudando na Fundação Bradesco, vaga conseguida graças ao emprego dos pais numa fazenda; Rejiane Miguel, acadêmica de Enfermagem passou a infância no Ipegue, mas foi estudar durante o ensino médio na cidade de Aquidauana; Zuleica Tiago, acadêmica de Enfermagem, passou a vida morando junto da família na aldeia Água Branca (T.I. Taunay Ipegue), onde o pai atuou como professor e diretor escolar graças ao diploma superior conseguido nos anos 1990 (época em que eram quase inexistentes políticas afirmativas para indígenas na universidade); Rosaldo de Souza, acadêmico de Biologia, nascido na aldeia São João, localizada na Terra Indígena Kadiwéu,

município de Porto Murtinho. Tendo em conta os percursos paralelos e relativamente independentes entre si, é possível supor que eles permanecessem desconhecidos uns dos outros. Isso se não existisse uma política de acolhimento e apoio à *permanência*, tal como foi o *Rede de Saberes*. No caso da UEMS, esse ponto precisa ser relativizado dado que, como vimos, o sistema de cotas já funcionava como um dispositivo de identificação de indígenas (embora certamente pouco eficaz no que tange à valorização desta condição e apoio à *permanência* dos estudantes). Nesse sentido, pode-se pensar no *Rede* como um elemento catalisador ou potencializador da aproximação de acadêmicos; ou seja, um agente que intensificou redes de relações que, ou se encontravam em estado potencial, ou, de fato, já haviam sido efetivadas, embora com menor intensidade.

As ações do *Rede de Saberes* ocasionaram, portanto, uma espécie de duplo efeito, de visibilidade e sociabilidade entre os estudantes indígenas (Nascimento & Urquiza, 2013: 40-41). A criação de espaços nas dependências da universidade como a "sala dos acadêmicos indígenas" (ou a "Sala do *Rede*", com também costuma ser chamada) constitui uma das ações do programa que mais contribuíram para tanto: o local funciona como um importante ponto de encontro, seja para reuniões formais em que se discutem pautas e reivindicações de cunho político-universitário, seja para socializações menos formais, durante o intervalo ou após o término da aula. Com efeito, é lá que acontece boa parte da formação dos alunos engajados no programa, ao menos enquanto "acadêmicos indígenas", sujeitos atuantes na vida universitária tanto em sua dimensão acadêmica quanto em sua dimensão política. Nesse sentido, é notável, para qualquer pessoa que visite a sala do *Rede* ou que participe de algum evento organizado pelo programa, a participação ativa e o protagonismo que os estudantes assumem no tratamento de diferentes questões.

Assumir essa condição de estudante indígena não deixa de ser também um componente importante de elevação da autoestima desses universitários (Nascimento & Urquiza, 2013: 41), algo que influencia direta e positivamente na relação que eles sustentam com o entorno não indígena (alunos, professores e funcionários) representado pela instituição. As salas do *Rede* são equipadas, por exemplo, com computadores que fornecem um suporte muito importante para a confecção e impressão de trabalhos acadêmicos. Mas, para além disso, o fato de terem conquistado um espaço informático próprio coloca os acadêmicos indígenas numa posição de equidade em relação aos acadêmicos não indígenas (e, por vezes, até de superioridade, dado que alguns dos equipamentos são mais modernos que aqueles de uso comum da universidade). Luiz Eloy falou, por exemplo, do sensível efeito que a introdução de computadores novos e mais modernos trouxe à relação com seus colegas de curso na UEMS: se antes eram deixados de lado na composição de trabalhos em grupo, os "cotistas indígenas" passaram a ser mais respeitados e, até mesmo, "disputados". Pude ouvir

relatos semelhantes na sala dos acadêmicos indígenas da UFMS, inclusive observando situações em que estudantes indígenas gentilmente traziam colegas não indígenas para que eles pudessem acessar à internet ou terminar um trabalho acadêmico.

Nas paredes das salas do *Rede* ficam pendurados pôsteres que resumem pesquisas de iniciação científica ou monografias de conclusão de curso dos estudantes indígenas. Muitos desses pôsteres foram apresentados em congressos ou seminários, algo que evidencia o âmbito de ação do programa ligado à questão da pesquisa acadêmica propriamente dita. Como disse Eloy na palestra, foi a partir de atividades científicas incentivadas pelo *Rede* que ele pôde conhecer novos lugares e expandir sua rede de contatos. Mencionou, ainda, uma pesquisa de iniciação científica por meio da qual conheceu um conjunto de aldeias terena com que, até então, não havia tido contato, quais sejam, as aldeias situadas na T.I. Buriti, de onde vinham muitos de seus colegas de UCDB. Falou também dos diferentes locais do Brasil e fora dele visitados por ocasião de congressos e palestras, mencionando a importância das relações estabelecidas com acadêmicos indígenas e não indígenas nessas viagens (Brasília, Manaus, Curitiba, Mato Grosso, Roraima, até mesmo na Colômbia). De certo modo, a ocasião na qual proferia aquelas palavras não deixava de ser mais uma dessas viagens: como relatado anteriormente, o convite para o *Diálogos Ameríndios* surgiu de um primeiro contato que fiz com Luiz, que tinha como intuito conhecer a trajetória de um representante indígena do *Rede de Saberes*. Nossa interlocução de pesquisa pode ser considerada mais um movimento de expansão da rede de relações do advogado proporcionado fundamentalmente pelo seu engajamento no *Rede de Saberes*. É importante lembrar também da presença na palestra de Dora Martins e Kenarik Boujikian, cujo contato foi fruto de outras articulações que o advogado vinha fazendo no bojo de sua atuação pós formado.

Em um texto de autoria conjunta (ainda em preparação) em que relatamos a experiência do *Diálogos Ameríndios*, Luiz Eloy fez uma afirmação importante acerca dessa possibilidade que o *Rede* proporcionou para estudantes terena multiplicarem suas articulações com diferentes pessoas e instituições. Ele se referia, particularmente, a um procedimento expositivo que, em suas palavras, é muito estimulado nas oficinas de treinamento acadêmico e informático: a preparação de slides para esquematizar e ilustrar o que será dito oralmente.

> Como de costume já havia preparando uns slides para apresentação. Um bom terena sempre anda preparado, sabe se relacionar com o outro e está disposto a ocupar as instâncias de poder que julgar necessário para fazer suas articulações (Amado & Ventura, no prelo).

Durante a própria exposição na palestra, Eloy fez uma afirmação semelhante, dando o exemplo de uma situação que acontece com frequência nas primeiras socializações das crianças na aldeia: o cuidado de muitos pais em criar os filhos apenas na língua portuguesa, tomado com o intuito de lhes habilitar o domínio de um português "correto" ou "bonito" e, assim, oferecer condições para estabelecer novos e mais favoráveis patamares de relacionamento "lá fora", com os chamados *purutuya*.

> […] Isso foi uma das estratégias de defesa também que o povo Terena se utilizou para depois, lá fora ter um relacionamento melhor com os *purutuya*. Porque, para os Terena, você saber se relacionar lá fora, isso é uma vantagem boa. Você saber transitar em outros lugares, isso é muito bom. Então os nossos caciques vêem dessa forma […].

Eloy alude a uma disposição cultivada pelos Terena em ocupar posições de poder que lhes possibilitem costurar e ampliar contatos e conexões. Tal disposição estaria diretamente relacionada a um saber relacionar-se com o outro, a dominar o código ou a linguagem mais apropriada para estabelecer a comunicação desejada. A segunda passagem oferece um exemplo mais amplo disso: o esforço dos pais em ensinar aos filhos as formas "corretas" do português, o que poderá abrir portas e fazê-los conquistar melhores posições no mundo "lá fora". Já na primeira passagem, Luiz Eloy parecia ter em mente um exemplo mais pontual, referindo-se ao domínio dos códigos formais de exposição acadêmica, necessários, naquele momento, para dialogar com professores e estudantes da Universidade de São Paulo presentes na palestra. Como dito acima, o domínio dessa linguagem que Luiz e outros tantos acadêmicos terena adquiriram ao longo da graduação foi proporcionado em grande parte pelo engajamento no programa *Rede de Saberes*. Nesse sentido, com base nas reflexões de Eloy, é possível aventar que a universidade constitui mais uma dessas "instâncias" ou "espaços" que têm sido ocupados de maneira estratégica e eficiente pelos Terena ao longo dos últimos tempos, de modo a ampliar seu horizonte de relações e adquirir melhores condições de vida. Ao atuar no âmbito da *permanência* e investir na construção e valorização da condição de acadêmicos indígenas, o *Rede de Saberes* tem sido o principal parceiro desta conquista.

> Antigamente tinha o cacique, tinha o Conselho do Cacique e tinha conselho de mulheres, pastor, e tal. E agora tem mais um, mais um status social, o acadêmico indígena. E tudo isso, essa visibilidade, se deu a partir do apoio do programa *Rede de Saberes*. O apoio, mas os protagonistas foram os acadêmicos indígenas.

Na frase acima, Eloy menciona os acadêmicos indígenas como um novo "status social" quando comparados com outras posições marcadas do universo social terena. Tal menção nos ajuda a voltar a um ponto que tem sido abordado desde a seção "alternativas de vida": o fato de que chegar a esse patamar que representa o *acesso* ao ensino superior e a conquista de um espaço "indígena" através do *Rede de Saberes* só foi possível depois de um esforço significativo (pessoal, familiar e comunitário) no sentido de acumular conhecimentos e experiências variadas em outros espaços tais como a escola nos níveis básicos, o mercado de trabalho regional, a vida urbana de maneira mais ampla etc.. Na seção que segue, pretendo dar maior profundidade etnográfica a essa afirmativa, tomando como base a reflexão e a trajetória de vida de duas pessoas que possuem uma relação muito particular com gerações terena que vêm acessando o ensino superior nas últimas décadas.

Os primeiros professores

Nesta seção pretendo retomar a situação da trajetória de Luiz Eloy que utilizei como mote para o segundo subitem, "alternativas de vida". Tratava-se da decisão que o advogado teve que tomar quando, ainda menino, terminou a quinta série: sair do Ipegue para continuar os estudos em Campo Grande. Acima, enfatizei o modo como este momento se colocou para Luiz (algo que em muito se aproxima de outras situações pelas quais muitos terena têm passado ao longo de suas vidas) e o seu conteúdo propriamente dito (ir para a cidade ou rumar para o corte de cana, uma alternativa comum às gerações mais jovens). Agora, o objetivo é sublinhar outra dimensão da situação. No *Diálogos Ameríndios*, Luiz Eloy afirmou que havia uma pessoa em especial que lhe chamava a atenção para a escolha que teria que tomar. Era seu professor da quinta série, cujo nome Luiz não explicitou no momento da palestra, dizendo apenas ser uma figura que marcara muito sua vida. Ao longo das minhas viagens de campo, contudo, pude tomar conhecimento de quem se tratava: o professor Jonas Gomes.

Na primeira reunião de planejamento da pesquisa de campo conjunta que realizamos em julho de 2013, Luiz o incluiu como nome obrigatório na lista de pessoas que deveríamos entrevistar. Depois disso, em conversa com pessoas do Ipegue sobre assuntos ligados à educação escolar oferecida na aldeia em épocas passadas, frequentemente fui recomendado a consultá-lo: "isso o professor Jonas deve saber te falar melhor". Pude, enfim, conversar com seu Jonas no dia 20 de

julho de 2013. Na ocasião fui acompanhado da professora Elinéia Luiz Paes Jordão, do Ipegue, e de Zenir Eloy, mãe de Luiz, que não pôde estar presente por conta de compromissos urgentes ligados a seu trabalho como advogado do Conselho Indigenista Missionário (CIMI-MS). Recebidos por um dos filhos do professor, ficamos esperando na entrada da casa enquanto o rapaz ia chamá-lo no interior do quintal da residência. Estava cuidando de sua roça, como nos explicou assim que chegou. Depois de me apresentar, começamos a conversa. Minha primeira pergunta foi se ele havia nascido na aldeia, o que motivou seu Jonas, já no início, a discorrer sobre o percurso de sua vida.

O professor nasceu no Ipegue e sempre trabalhou dentro da aldeia (tinha 68 anos na época da entrevista). Ficou apenas cinco anos fora, mas isso teria acontecido há muito tempo. Durante sua infância, quem dava aulas para as crianças na aldeia eram familiares dos chefes de posto do SPI. "Eram leigos e davam aulas para o pessoal". Essas aulas aconteciam no chamado regime multisseriado: todos as quatro séries iniciais eram dadas num só ano, o que, para ele, consistia num descaso por parte do SPI com relação aos indígenas. Para aqueles que preferiam que seus filhos permanecessem na aldeia enquanto estudassem, havia a opção de frequentar a escola de uma missão evangélica norte-americana localizada nas terras da Fazenda Esperança, vizinha à Terra Indígena Taunay Ipegue. Na opinião do professor Jonas, esta constituía uma alternativa melhor pois os missionários "tentavam aperfeiçoar mais o pessoal, preparar melhor". Ressaltou apenas que isso estava muito ligado à questão da vocação religiosa e o intuito de formar pessoas para se tornarem pastores. Ainda assim, segundo ele, os missionários levavam mais a sério a questão da educação: "Mas, dentro dessas condições deles, eles também pensavam que o índio poderia um dia tomar o lugar [do não indígena] para trabalhar". Fosse na escola do SPI ou na escola na fazenda, os moradores da aldeia somente conseguiam estudar até a quarta série. Sem dinheiro e sem "viatura" que pudesse viabilizar o transporte para uma escola na cidade, seu Jonas teve que continuar os estudos em um lugar bem distante do Ipegue: o internato da Missão Caiuá, em Dourados. Passou cinco anos morando fora da aldeia. Durante a conversa, falou em diversos momentos que, na Missão, a rotina de atividades era bastante rigorosa:

> Lá a gente estudava de manhã. A tarde ia fazer o trabalho da missão, fazer o serviço diário. E a noite a gente tinha o tempo para fazer a tarefa. Então, eles exigiam da gente que a gente tirasse o tempo para fazer a tarefa. Porque era uma escola evangélica, né? Presbiteriana, na Missão. Então, a gente ia para a cidade e voltava, ia para a cidade e voltava. Esse percurso não era fácil. Mas como a gente tinha na cabeça que era uma necessidade, aí ficamos lá até… [terminar o ginásio] Aí vim embora.

Logo que terminou o período de estudos, antes chamado de "ginásio" (atualmente correspondente aos cinco últimos anos do ensino fundamental), seu Jonas voltou para a aldeia e passou a dar aulas na escola do Ipegue. Começou como professor leigo, mas depois de um tempo fez o magistério no projeto *Logos*, programa do Ministério da Educação brasileiro que, nos anos 1970 e 1980, oferecia formação à distância para professores leigos no interior do país. Muito tempo depois, já no começo dos anos 2000, fez um curso Normal Superior na UFMS, no *campus* de Aquidauana, ingressando junto com pessoas que foram seus alunos nas séries iniciais, como, por exemplo, Elinéia, que foi sua aluna durante os anos 1990. Acumulou ao longo da carreira dois concursos públicos na função: um que completava 35 anos na época da entrevista e o outro 26. Sua aposentaria saiu no dia 17 de julho, três dias antes de nossa conversa.

Uma semana depois de conversar com seu Jonas, pude conhecer outra professora terena reconhecida como uma das pioneiras da educação escolar de sua aldeia: Angelina da Silva Vicente. Elisa Aparecida, acadêmica do curso de História da UFMS, foi quem me falou a respeito dela (dona Angelina é sua tia) e me passou o número de telefone de sua residência, para que eu pudesse combinar uma visita. Na época da entrevista, a professora de 73 anos morava em Campo Grande, na aldeia Água Bonita, junto com seu marido Vicente, que tem 83 anos de idade. O casal me recebeu no quintal de sua residência e ambos participaram da conversa.

Seu Vicente nasceu no Ipegue. Quando tinha oito anos, saiu da aldeia junto com seu pai. Moraram um tempo em Miranda e, de Miranda, foram para Agaxi (pequeno povoado próximo à T.I. Cachoeirinha), onde trabalharam numa indústria de cerâmica. De Agaxi foram para Nioaque residir na aldeia Brejão, onde Vicente conheceu dona Angelina. Ela nasceu no Brejão e morou lá durante a infância, até que, num dado momento, seu pai foi trabalhar como porteiro de uma escola na cidade de Nioaque, o grupo escolar Antônio João. Foi nessa escola que dona Angelina fez as séries iniciais. Para ingressar no ginásio, na época, era preciso fazer o chamado exame de admissão. Passou em segundo lugar nesse exame (só não passou em primeiro por conta da idade). Terminou os estudos na cidade de Nioaque, com quatorze anos, e voltou para o Brejão, onde começou a trabalhar como professora.

Angelina disse que "antigamente no Brejão não tínhamos escola". Duas professoras deram aula antes dela, ambas mulheres de chefes de posto do SPI. O problema é que elas praticamente não lecionavam, pois tinham que viajar constantemente para Campo Grande, de onde vinham. "Acho que de governo não querer gastar, indicavam mulher do chefe lá, davam uma gratificação qualquer", disse. Chamava-se Juvelina umas das professoras. Num dado momento Juvelina mudou-

se definitivamente para Campo Grande e o chefe de posto transferiu o serviço para dona Angelina.

Logo depois que assumiu o cargo de professora, dona Angelina casou-se com seu Vicente. Segundo ele, após o casamento foi designado "capitão" da aldeia:

> Em seguida, com um mês de casado, o pessoal já se reuniu lá e já me colocaram como o que eles chamavam antigamente de capitão da aldeia […] Como o pai dela, finado meu sogro, era fundador daquela aldeia, os três irmãos Vitorino, né, eram fundadores, então pôs eu. Eu casei e com um mês me colocaram na mala, não sabia o que fazer…

Enquanto dona Angelina trabalhava como professora, seu Vicente exercia a função de capitão do Brejão. A partir daí, ele passou a trabalhar para melhorar a escola: antes o local onde se davam as aulas era coberto de folhas de palmeira bacuri, mas desejava-se que fosse construído ali um prédio. Dona Angelina falou, em vários momentos, sobre as dificuldades desse período:

> Angelina: Tudo, tudo foi difícil, até material, uniforme, foi tudo difícil. Nós tivemos que tirar do nosso salário para poder ajudar os alunos. Negócio de material.
>
> Augusto: E a merenda, como era?
>
> Angelina: Não tinha merenda. De uns tempos para cá é que começou a sair merenda […] Agora não sei como está lá. Era muito difícil, foi realmente difícil trabalhar. Mas continuei firme, não abandonei minha escola, por causa de dificuldade nenhuma. Só sai de lá porque me transferiram.

Dona Angelina trabalhou 25 anos como professora da escola. Num determinado momento foi transferida para a cidade de Campo Grande para trabalhar numa divisão administrativa. Explicou-me seu Vicente que isso aconteceu por conta de um processo de reestruturação administrativa pós-extinção do SPI, quando a FUNAI foi alocada do Ministério da Agricultura para o Ministério do Interior e houve um decreto de aposentadoria de todos os funcionários indígenas. Como dona Angelina e seu Vicente não aceitaram se aposentar, ela acabou sendo transferida para Campo Grande para trabalhar numa repartição pública. Ficou dez anos nessa função e aposentou-se

como agente administrativa.

Tendo se mudado para a capital por conta dessa transferência, o casal acabou por continuar a vida na cidade. O motivo para permanecer em Campo Grande estava ligado ao estudo dos quatro filhos, pois no Brejão o ensino era oferecido só até o ginásio. Quando perguntei se não sentiam falta da aldeia e se não preferiam a vida de lá, dona Angelina disse que, caso seu Vicente ainda tivesse forças para trabalhar, teriam voltado. "Porque lá a vida é melhor né?" dizia. Além disso, dona Angelina afirmou que desde pequena gosta muito de dar aulas. Como consta no trecho destacado acima, ela só deixou o serviço por conta da transferência motivada por questões burocráticas. O pioneirismo e a dedicação ao serviço da professora são lembrados até hoje por pessoas do Brejão que tiveram aulas com ela, tanto que a escola de ensino médio inaugurada há alguns anos foi nomeada Escola Indígena de Ensino Médio Angelina da Silva Vicente, em homenagem à primeira professora da aldeia.

A oportunidade de conhecer o professor Jonas e, dias depois, a professora Angelina, me fez perceber alguns paralelos interessantes entre o percurso de vida de cada um deles. Ambos são nascidos em Terras Indígenas razoavelmente distantes uma da outra – Taunay Ipegue, no município de Aquidauana, e Terra Indígena Nioaque, no município homônimo – mas em um período mais ou menos próximo (Jonas com 68 anos e Angelina com 73 anos). Ambos destacaram que seus pais fizeram parte das primeiras levas de pessoas que passaram a residir em aldeias delimitadas como reservas indígenas pelo SPI no começo do século. O professor Jonas disse não saber a descendência de seu pai (teria vindo do Paraguai, sem saber do lugar certo), mas afirmou que a família de sua mãe morava numa fazenda na região do município de Coxim. Lá havia vinte famílias que eram agregadas de fazendeiros. "Os fazendeiros davam um pedaço [de terra], e eles plantavam e colhiam. Mas sem remuneração nenhuma. Mas com uma terra que era boa, fartura, na época do peixe, da caça, do mel, então eles conseguiam ficar lá". Nas palavras do professor Jonas, o SPI "designou" essas famílias para saírem desse local e mudar-se para uma região recém-doada para os indígenas que não tinham terra (doação que, como lembrou Eloy na palestra, aconteceu a partir da delimitação de terras que já continham pequenos núcleos populacionais, mas que ainda assim eram muito menores que o território tradicionalmente ocupado antes da Guerra do Paraguai). Com isso, saíram montados em celas de bois, atravessaram o rio Aquidauana e, no caminho, foram parando para trabalhar de fazenda em fazenda. Até que, por fim, chegaram a nova terra, onde seguiriam com suas vidas dali em diante.

Dona Angelina, por sua vez, pertence à família dos três irmãos Victorino que, como lembrou seu Vicente, são considerados os *fundadores* do Brejão. Mais precisamente, dona Angelina é a filha

mais nova do célebre capitão Francisco Victorino da Silva que, de acordo com o relato do casal e de estudiosos (Cardoso de Oliveira, 1976: 83-84; Miranda, 2006; V. Vargas, 2011: 82-85), pertence ao grupo de pessoas que se estabeleceu no local, lutou pela regularização das terras junto ao Estado (que vinham sendo reivindicadas e invadidas por posseiros e fazendeiros) e depois passou a agregar mais pessoas, aumentando o número de residentes da aldeia. Há uma passagem nos diários de campo de Roberto Cardoso de Oliveira (2002) que registra o espanto e admiração do antropólogo com relação à figura desse *naati* (algo como chefe, em idioma terena) e *fundador* de aldeia:

> Meu informante, capitão Francisco Vitorino da Silva, é uma pessoa bastante atilada, sobretudo para alguém nascido em 1894! Não pela idade propriamente dita, pois não tem mais do que 61 anos, mas pelo fato de pertencer a uma geração considerada "das antigas"… e com tudo que isso pode significar: pouco conhecimento do mundo regional, do idioma português, enfim, da chama vida civilizada. Puro engano! Estou verificando que o homem conta em sua bagagem de experiência interétnica muito mais do que poderia imaginar um etnólogo afoito (não é ele um funcionário público?!) (Cardoso de Oliveira, 2002: 96).

A surpresa de Cardoso de Oliveira ao conhecer mais de perto o Capitão Vitorino parece derivar da dupla condição dada pelo perfil deste último: tratava-se de um reconhecido líder dos grupos familiares locais, cuja condição foi adquirida obedecendo aos mecanismos de sucessão que o antropólogo (Cardoso de Oliveira, 1968: 106-107) considerava mais "tradicionais" da política terena – transmissão da chefia em linha vertical, através da filiação; alternada com a transmissão em linha horizontal, através do grupo de sibilings – e, ao mesmo tempo, um sujeito com larga experiência na relação com a chamada "vida civilizada", a ponto de ter se tornado um "capitão" e funcionário do Serviço de Proteção aos Índios. Portanto, aquilo que poderia ser considerado como um paradoxo, segundo a premissa de um "etnólogo afoito" (ser um líder indígena e ser um homem versado no conhecimento da "civilização"), parecia estar, de fato, numa relação de complementariedade, não existindo nenhum tipo de incoerência ou antinomia entre essas duas posições.

Com efeito, o percurso de dona Angelina na educação liga-se diretamente à disposição de seu pai de expandir relações com o mundo "civilizado", ocupando diferentes espaços e profissões. Como dito acima, ela pôde cursar as séries iniciais no ensino público da cidade de Nioaque, mais especificamente em uma escola para o qual seu pai trabalhava em Aquidauana como porteiro. Além disso, sua efetivação no cargo de professora na aldeia se deu através da boa relação que ele

mantinha com o então chefe de posto local e o órgão indigenista de uma maneira geral – um tipo de aliança igualmente atualizada por outros tantos líderes terena da época. É importante sublinhar também que, de acordo com Cardoso de Oliveira (2002: 98), o Capitão Vitorino era alfabetizado: aprendera a ler em 1919, ao frequentar um mês de alfabetização no quartel para o qual prestava serviço militar, e aprendera as quatro operações matemáticas já no Grupo Escolar Antônio João, com 52 anos de idade. Na entrevista, dona Angelina lembrou que, embora sua mãe quase não falasse o português, o pai já havia tido esse contato com a educação formal. Dona Angelina e seu Vicente são falantes do idioma terena, mas não o ensinaram para seus filhos.

A rápida descrição da história familiar de dona Angelina evidencia a longa duração dos processos de escolarização entre os Terena. Dados históricos indicam que as primeiras experiências de contato com a escola datam de meados do século XIX, estando ligadas à ação de missionários católicos, como o Frei Mariano de Battaglia (V. Vargas, 2003: 52). As primeiras escolas foram instaladas, na maioria das reservas, no mesmo momento ou pouco depois de serem instalados os postos indígenas do SPI, ou seja, no começo do século XX (V. Vargas, 2011: 118-119). Concorria com o ensino "oficial" e "laico" (ao qual os Terena tinham acesso nas aldeias, mas também, eventualmente, quando se mudavam para cidades ou fazendas e frequentavam escolas públicas de lá) o ensino oferecido pelas missões protestantes. É interessante notar, aqui, que as trajetórias de escolarização do professor Jonas e da professora Angelina simbolizam, de certa forma, cada uma dessas vias principais pelas quais os Terena acessaram a educação ao longo do século XX: seu Jonas através de seu engajamento em igrejas evangélicas, que o fez estudar na escola dos missionários norte-americanos na Fazenda Esperança e, mais tarde, na Missão Caiuá em Dourados; e dona Angelina, através do ensino público no grupo escolar de Nioaque.

Mas, longe de adentrar as aldeias de maneira apenas passiva ou impositiva, a educação escolar parece ter sido, desde os primórdios de seu oferecimento, amplamente valorizada e intentada pelos Terena. A historiadora Vera Lúcia Vargas lembra que já no século XIX Alfredo Taunay registrava sua admiração frente ao capitão José Pedro, que o cronista considerava um "filho da civilização". Tal qualidade tinha a ver não apenas com "o respeito e a obediência que os indígenas tinham com ele", mas também com o fato de ter sido educado pelo Frei Mariano de Battaglia e de transmitir essa educação a seus filhos e demais crianças da aldeia por meio de uma escola que organizara no local. Taunay registrou também a patente de capitão que o Governo Imperial concedeu a José Pedro no ano de 1867 (V. Vargas, 2003: 52). O registro da negociação sobre a instalação da missão anglo americana ISAMU (*Inland South American Indian Mission Union*) no Bananal na década de 1910 (a primeira do tipo a se instalar numa reserva terena) também

se insere nesse contexto: segundo Moura (2001: 39) tal instalação veio atender a um pedido expresso das lideranças locais por um professor para lecionar na aldeia. Outra pista dessa antiga busca terena pela escola pode ser encontrada numa observação de Ferreira acerca de uma passagem da monografia de Kalervo Oberg:

> O antropólogo Kalervo Oberg, nos anos 1940, já registrava, mesmo que de maneira superficial, esta valorização da escolarização por parte dos Terena: "A atitude dos brasileiros diante dos Terena era de desdém. Os Terena em geral aceitam a superioridade dos brasileiros, porém afirmam que se eles fossem mais bem-educados eles disputariam com os brasileiros em termos iguais" (Ferreira, 2013: 355).

Nos anos 1950 e 1960, Roberto Cardoso de Oliveira já apontava para o estreito vínculo entre educação escolar, evangelização e migração dos Terena para as cidades. Mostrou, assim, como o empreendimento de ir morar em um centro urbano justificava-se pela possibilidade de matricular os filhos nas escolas das cidades:

> […] os pais residentes em Campo Grande induzem seus filhos à frequência escolar, objetivando fundamentalmente proporcionar-lhes maior traquejo no novo meio adotado. É comum ouvirem-se, na cidade, frases como essa: "Quero que meu filho vá para a escola para não ficar atrasado como eu"; "Na escola se aprende a ficar matreiro, ninguém engana mais"; "Eu não volto mais para a aldeia porque a escola não é boa, não ensina o regulamento"; "Vim para a cidade para meus filhos poderem viver num lugar adiantado, com escola que ensina…" (Cardoso de Oliveira, 1968: 204).

Considero significativo que, fazendo uma pesquisa de campo várias décadas depois das experiências listadas acima, pude ouvir enunciados do mesmo gênero, isto é, que indicam a importância da escolarização do ponto de vista dos Terena e sua projeção enquanto uma maneira de oferecer patamares de relações mais igualitários com o mundo não indígena. Quando dona Angelina falava sobre o reconhecimento do seu trabalho por pessoas do Brejão, comentou algo a respeito:

> *É importante a educação*. Pelo menos porque […] as pessoas que estudavam comigo aquele tempo no Brejão, até hoje lembram da minha aula. […] A gente começou assim a conversar

com eles, o comportamento das crianças, enfim… Até hoje eles lembram. Eles pedem para a gente voltar para lá. *Então, eu acho que educação é primeiro lugar numa criança* (grifos meus).

O professor Jonas também fez diversas afirmações desse tipo. Numa delas falava sobre as dificuldades que ele e seus alunos enfrentaram quando começou a dar aulas:

De modo geral, nós sofremos. E esse sofrimento, eu tenho certeza de que ele vai se transformar em alegria para o pessoal. Porque não pode. Povo sofrido tem que ser atendido. *A educação é a vida da pessoa*. Mas sofrimento foi muito […].

Hoje nós precisamos da mão de obra do indígena, para cuidar do que é dele. Nós estamos felizes. Felizes porque nós temos o Luiz lá que representa o Ipegue, né? Mas muito! Eu fico até pensando que isso vai motivar muito o pessoal. O Dr. Luiz lá em cima. Tem outros, né? Tem a filha dela [referindo-se a Simone Eloy], nós temos ela que está terminando o Mestrado [referindo-se a Elinéia Luiz Paes], e as demais pessoas que já têm o mestrado, que já estão atuando. *E a nossa palavra aqui é essa: estudar para vencer.* Estou aposentando, já. Já não estou mais em sala e não participo mais das palestras porque, sabe como é que é, né? A pessoa depois que está fora, ninguém lembra mais, né? Mas, precisou de mim, eu estou aí. Cabelo branco, mas dá ainda para correr, né? [risos].

A passagem seguinte foi enunciada por seu Jonas quando lhe fiz a seguinte pergunta:

Augusto: O senhor falou que hoje em dia tem mais escolas aqui na aldeia, né? Mas muitas vezes o pessoal tem de estudar fora. O que o senhor acha disso, das pessoas terem que estudar fora?

Jonas: Bom, lá fora, no momento, é depois do ensino médio. Porque nós não temos aqui uma faculdade, interna. Aí tem que estudar fora sim. Ou fazer algum curso à distância que favoreça. Porque como é que a gente vai parar no ensino médio? […] *Tem que se atirar para fora* […] Para melhoramento da vida da pessoa. Porque hoje está escrito, hoje está claro: só quem tem o ensino superior é que pode estar bem. Quem não tem, não tem como. *Então tem que ir pra fora* […] (grifos meus).

Os enunciados dos professores elucidam que a inclinação de pessoas terena para o engajamento na educação escolar vem circulando por diferentes gerações há muito tempo. A partir das histórias de vida das pessoas mencionadas ao longo do capítulo, pode-se identificar a existência de, pelo menos, três gerações, ou de três experiências geracionais marcadas: pessoas como o capitão Vitorino que, na primeira metade do século, participaram da criação das Reservas Indígenas e reorganizaram suas vidas nesses espaços; a geração de seu Jonas e dona Angelina que, já nascidos nessas terras, enfrentaram uma série de desafios do período que Eloy aludiu como os *Tempos Atuais*, ligados em grande medida às dificuldades de se viver no espaço limitado e cerceado das reservas; e, por fim, uma geração atual da qual fazem parte Luiz Eloy e outros estudantes terena, que tem acessado o ensino superior nas últimas décadas. A meu ver, o que de comum essas experiências compartilham consiste no impulso de cada geração de "ir além" no que diz respeito à educação, ou, nas palavras do professor Jonas, de "se atirar lá fora" com o intuito de ocupar posições no mundo não indígena, expandir o horizonte de relações estabelecido e, com isso, enfrentar as dificuldades e melhorar as próprias condições de vida.

A circulação intergeracional dessa disposição para "avançar" nos estudos é particularmente evidente na situação utilizada como gancho para a presente seção. Depois de conhecer melhor a história de vida de seu Jonas, constatei que, na ocasião em que incentivou Luiz a continuar os estudos na cidade, ele nada mais fez do que aconselhar o aluno a repetir aquilo que ele mesmo havia feito em sua juventude, isto é, sair da aldeia para estudar em Dourados, e que certamente transmitiu para vários alunos desde que assumiu a função de professor no Ipegue nos anos 1970. Durante a conversa pude observar o quanto Luiz Eloy é um discípulo do qual o professor particularmente se orgulha, justamente por ter seguido as orientações de se "atirar lá fora" e, com isso, ter conseguido graduar-se como advogado trazendo melhorias para a vida de sua família e para a vida de sua comunidade. Tornou-se "doutor Luiz", como dizia seu Jonas, alguém que conseguiu chegar "lá em cima" nos estudos e na profissão.

É razoável supor que essa relação concreta entre Luiz Eloy e seu Jonas também aconteceu, de diferentes maneiras, com outros estudantes terena que vêm ingressando na universidade. É digno de nota que, na retaguarda dos acadêmicos mencionados nos sub-itens anteriores, estejam pessoas que, possuindo diferentes níveis de escolarização, deram aos novos estudantes o suporte indispensável para que chegassem ao ensino superior. No caso do professor Jonas, este ofereceu a Luiz Eloy um aconselhamento, baseado na própria experiência, sobre o melhor modo de aproveitar as oportunidades educacionais que o aluno teria pela frente. Dessa maneira, os acadêmicos terena que hoje ingressam na universidade parecem partir não mais do zero, mas sim de um acúmulo de

conhecimentos acerca do funcionamento e dos códigos pertinentes à instituição escolar primeiramente experimentado por gerações anteriores e que hoje circula entre os Terena de diferentes maneiras. E não foi apenas no domínio da educação escolar que essa geração anterior foi pioneira: pessoas como seu Jonas e dona Angelina destacaram-se por terem sido os primeiros a alcançar estágios relativamente mais avançados de estudos que lhes possibilitaram chegar à condição de professores e, o que é ainda mais significativo, se efetivar nos cargos como funcionários públicos atuantes nas próprias aldeias (cargos antes predominantemente ocupados por não indígenas). Conforme reiterado em vários momentos acima, o ato de se "atirar lá fora" e ocupar posições no mundo dos *purutuya* constituiu uma empreitada comum a praticamente todas as pessoas terena nascidas nas Reservas Indígenas em meados do século XX. A educação escolar parece ter sido um âmbito da "civilização" particularmente valorizado pelos Terena, mas que está diretamente conectado com outras tantas esferas que incluem o aparato político estatal (experiência a ser abordada mais detidamente na próxima seção), o mercado econômico regional, as práticas religiosas cristãs, entre muito outros domínios, todos eles interligados entre si. Isto posto, fica mais nítido que a natureza do suporte de que partem os estudantes universitários é muito variada, e compreende uma série de aportes descritos de maneira difusa nas seções acima: desde a circulação de conhecimentos sobre o mundo escolar e citadino até o incentivo emocional e financeiro imprescindível para quem sai da aldeia para estudar longe de casa.

Cabe ressaltar que o reconhecimento dessa geração precedente parte, em grande medida, dos próprios acadêmicos terena. Nesse sentido, a oportunidade de conhecer dona Angelina e seu Jonas consistiu numa espécie de descoberta etnográfica, na medida em que não era planejada antes da pesquisa de campo – como dito acima, tal contato foi fruto de uma "indicação" de diferentes pessoas para agendar uma entrevista com eles. O fato de dar nome à escola de ensino médio também dá mostras do reconhecimento do pioneirismo de dona Angelina. Com efeito, a categoria "primeiros professores" das escolas das aldeias, que intitula a presente seção, pode ser considerada uma categoria nativa na medida em que foi enunciada e valorizada pelos interlocutores terena que conheci. O mesmo valeria para expressões como "fundador de aldeia", "capitão/cacique" e, atualmente, a posição de "acadêmicos indígenas".

É sabido pelas pessoas envolvidas nesse círculo de discussões que, durante o século XX, processou-se uma mudança significativa na matriz ou paradigma político-pedagógico da educação escolar oferecida aos indígenas no país. O momento comumente destacado como um ponto de virada é a Constituição de 1988, que legalmente reconheceu às populações indígenas do Brasil o direito a uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Tendo em conta que esse

marco constitucional não foi criado num vácuo social, mas, ao contrário, resultou de processos e lutas que já vinham acontecendo no cenário indígena e indigenista nacional, pode-se considerar como um ponto de transição entre esses dois paradigmas as décadas de 1970 e 1980, momento em que surgiram as primeiras experiências alternativas às escolas do SPI e das missões religiosas (Grupioni, 2008: 31-32). Os Terena parecem ocupar um lugar muito particular nesse cenário abrangente de relação entre povos indígenas e a educação escolar brasileira, pois, em certo sentido, eles se anteciparam a tais marcos históricos e legais. O percurso dos primeiros professores é ilustrativo. Como se sabe, uma das metas do paradigma da interculturalidade é que as escolas das comunidades tenham em seus quadros professores e diretores indígenas; no caso de seu Jonas e dona Angelina, ambos começaram a trabalhar como funcionários públicos em aldeias terena nas décadas de 1960 e 1970, muito antes, portanto, do período em que a categoria "professor indígena" veio a ser legalmente reconhecida e normatizada no Brasil. Os caminhos que percorreram para se tornarem professores também aponta para essa direção: foi através de negociações e cooperações com o Serviço de Proteção aos Índios, em certos casos, ou com Instituições Missionárias em outros, que eles vieram a ocupar a posição de professores em suas aldeias – ou seja, justamente no seio de instituições que levaram a cabo a escola de tipo integracionista. A experiência de uma escola gerida pelos próprios indígenas começou a ser intentada em comunidades terena há muito tempo, numa época em que a relação entre populações indígenas e o Estado brasileiro era pensada segundo valores e diretrizes muito diferentes dos atuais.

A substituição de professores não indígenas por professores indígenas é apenas uma das diversas mudanças acarretadas pela predominância da nova diretriz da relação entre indígenas e a escola promulgada pela Constituição de 88. Conversando com pessoas que estudaram em épocas mais antigas, obtive breves relatos acerca de algumas dessas mudanças: ensino padronizado em termos de forma, conteúdo e língua (português) *versus* ensino intercultural e bilíngue; rigidez e disciplina *versus* flexibilidade didática; grande esforço próprio face à falta de apoio à educação por parte do Estado *versus* presença de apoio e subsídios públicos relativamente abundantes etc.. Uma descrição etnográfica futura sobre cada um desses assuntos pode oferecer um panorama comparativo muito interessante entre os diferentes períodos da educação escolar terena.

Em todo caso, acredito que a ênfase no tópico específico da ocupação dos cargos das escolas por professores indígenas já é suficiente para indicar essa "anterioridade" dos Terena no âmbito educacional. Em outras palavras, quando se focaliza o envolvimento atual com as políticas de educação diferenciada, é preciso atentar para a existência de um acúmulo prévio de experiências no mundo *purutuya,* algo que, por sua vez, relaciona-se com um impulso ou disposição para

conquistar, pelo menos desde o começo do último século, patamares de relações que lhes proporcionassem alternativas de vida mais favoráveis para si e para sua comunidade. Esse adensamento notável de relações com múltiplas parcelas da chamada sociedade nacional ajuda a compreender o modo como tem acontecido a inserção de estudantes terena no ensino superior: um acesso relativamente silencioso em cursos regulares da universidade, antecedido por trajetórias pessoais e familiares marcadas por um intenso engajamento em instâncias diversas do mundo não indígena; uma vez na universidade, ênfase na reivindicação por políticas de *permanência*, materializadas sobretudo no programa *Rede de Saberes*, que tornam visível a condição de "acadêmico indígena", apoiando o protagonismo e fomentando a sociabilidade entre tais sujeitos. Em suma, a disposição do povo terena, que se faz notar há muito tempo, em apropriar-se de diferentes instâncias de relacionamento com o mundo "lá fora", parece ter se direcionado nas últimas décadas para mais um espaço de conquista, as universidades e o direito a uma educação superior diferenciada para indígenas.

No que segue, discorrerei sobre o último assunto da palestra de Eloy: seu trabalho pós-formação no bojo do movimento de luta por direitos territoriais.

Caciques e o retorno para a comunidade

Nesta seção abordarei brevemente o último tópico da palestra de Eloy, que corresponde a sua atuação profissional depois de concluída a graduação. Trata-se de um assunto que difere um pouco daqueles que vêm sendo tratados, na medida em que abrange os desafios pós-formação universitária e a questão da relação entre acadêmicos indígenas e lideranças das comunidades terena. Se na seção anterior busquei explorar a figura dos primeiros professores, a presente seção falará sobre os caciques, algo que considero oferecer elementos para uma maior compreensão da questão foco do capítulo.

Como dito acima, Luiz Eloy tornou-se advogado e passou a trabalhar pelo CIMI em questões ligadas à luta pela demarcação de Terras Indígenas no estado. Segundo ele, seus primeiros contatos com o chamado movimento indígena aconteceram ainda na época em que atuava no *Rede de Saberes*, precisamente na edição de 2010 do Encontros de Acadêmicos Indígenas do MS. Por iniciativa da coordenação do evento, à época encabeçada pelo saudoso professor Antônio Brand, uma liderança terena da T.I. Cachoeirinha foi chamada para dar um depoimento sobre o despejo de uma comunidade residente numa retomada realizado havia poucas semanas pela Polícia Federal.

Tratava-se de Lindomar Ferreira, que nos anos posteriores viria a se tornar um grande parceiro de Luiz Eloy na luta pela terra. Além da exibição de um vídeo tocante, que mostrava como a comunidade local foi exposta à violência da ação policial, a atividade contou com uma fala emocionada de Lindomar que convidava os acadêmicos indígenas presentes a se unirem à luta.

Foi a partir desse episódio que Luiz Eloy começou a acompanhar Lindomar nas reuniões com outras lideranças e caciques terena. Em sua dissertação de mestrado, Eloy veicula uma descrição rica sobre como esse trabalho de articulação em diferentes comunidades resultou num movimento político vigoroso, que avançou significativamente no âmbito de luta pela demarcação de terras. As primeiras reuniões ocorridas no ano de 2012 na T.I. Taunay Ipegue multiplicaram-se em reuniões por outras Terras Indígenas, criando-se, com isso, um grupo mais amplo de líderes e apoiadores. Nas palavras de Eloy, "a mobilização em torno da terra era consensual, e as divisões de grupos de interesses que até então predominavam se uniram em torno da discussão territorial. Neste momento da mobilização já havia a participação de caciques e consequentemente maior aderência por parte da comunidade em geral" (Amado, 2014: 75). Ao final de duas reuniões que aconteceram nas aldeias Bananal e Morrinho, foi marcada uma grande reunião para a qual seriam convidados todos os caciques terena.

> Os terena Lindomar Ferreira, Zacarias Rodrigues, Dionédson Candido, Elvisclei Polidório e Luiz Henrique Eloy saíram em peregrinação as comunidades terena convidando as lideranças: Terra indígena Taunay/Ipegue, Terra indígena Buriti; Terra indígena Limão Verde; Terra indígena Cachoeirinha; Terra indígena Pilad Rebuá; Terra indígena Lalima; Terra indígena Nioaque e comunidades indígenas do município de Campo Grande.

> Assim, nos dias 1º, 2 e 3 de junho de 2012 foi realizada a primeira grande reunião Terena contando com a participação de quase a totalidade dos caciques Terena e lideranças Kadiwéu e Kinikinau. Na abertura da Assembleia uma anciã da Aldeia Água Branca afirmou que desde a guerra do Paraguai os Terena, os Kadiwéu e os Kinikinau não se reuniam, e reforçou dizendo que ali não se tratava de uma simples reunião, mas de uma Hánaiti Ho'únevo Terenoê – Grande Assembleia do Povo Terena (conforme consta no documento final da assembleia) (idem: 75-76).

Além da instituição da Grande Assembleia do Povo Terena, que vem sendo realizada bi-anualmente desde então, foi criado o Conselho do Povo Terena, inspirado no Conselho da *Aty Guasu*, dos Kaiowá-Guarani (idem: 81).

Na incursão mais prolongada a campo que realizei em julho de 2013, pude testemunhar um período especialmente efervescente desse novo movimento de luta dos Terena. A intensificação aconteceu principalmente por conta de um triste episódio: a morte de Oziel Gabriel numa ação de reintegração de posse levada a cabo pela Polícia Federal na área de retomada da fazenda da família Bacha, vizinha à T.I. Buriti. Esse acontecimento ganhou amplo destaque não apenas no cenário regional, mas também nacional, sendo veiculado por importantes veículos de imprensa e redes sociais na internet. Em resposta a essa tragédia, outras fazendas foram retomadas pelos Terena nos meses subsequentes. O conflito ganhou ampla visibilidade e importância na opinião pública mais geral, adquirindo, com isso, atenção especial do governo federal que, por meio da Secretaria Geral da Presidência da República, instaurou instâncias de diálogo para encontrar possíveis soluções ao que se enfrentava ali. Bastante envolvido com o movimento pela demarcação das terras, Luiz Eloy ganhou visibilidade e destaque nesse período, aparecendo em diversos momentos na mídia local e nacional e sendo frequentemente convocado para dialogar com representantes do poder executivo federal.

Como mencionei acima em nota, muitas entrevistas com acadêmicos e professores terena foram realizadas no entorno da sede da Fazenda Esperança, retomada por um grande grupo de moradores da T.I. Taunay Ipegue nesse período. As "retomadas" consistem, de certo modo, na principal ferramenta de mobilização social empreendida na luta indígena pela terra no Mato Grosso do Sul. A estratégia envolve a ocupação de territórios tradicionais que, ao longo de processos históricos de espoliação violenta (ver seção inicial deste capítulo), transformaram-se em fazendas de criação de gado ou de plantação de monoculturas. Conforme reiteram os atores engajados no movimento, tais ações exigem cuidado no tratamento semântico pois, longe de serem "invasões", elas consistem em "retomadas", um retorno a áreas tradicionalmente ocupadas e, por isso, pertencentes por direito às comunidades indígenas. Embora não disponha de dados exatos a respeito, a primeira retomada realizada nos moldes atuais[49] foi a da fazenda Santa Vitória, vizinha à T.I. Cachoeirinha, onde se estabeleceu a atual aldeia Mãe Terra. O processo de mobilização liderado por Lindomar Ferreira é descrito em detalhes numa seção da monografia *Tutela e Resistência Indígena*, de Andrey Cordeiro Ferreira (Ferreira, 2013: 372-386).

Nesse contexto de grande mobilização política, tive a oportunidade de conversar com uma

[49] Utilizo o qualificativo "atual" pois, de acordo com que ouvi de diversas lideranças e como consta em diversos textos da literatura, a luta pela terra é realizada há muito tempo pelos *naati* terena. Como mencionado por Eloy nos *Diálogos Ameríndios*, as próprias reservas foram criadas a partir de uma relação de colaboração entre o SPI e os capitães terena na época. O que talvez seja interessante observar com mais atenção são as peculiaridades do movimento atual que parece se processar nas bases de uma dinâmica associativista e coletivista, algo que Ferreira chama de "Protagonismo Étnico" (Ferreira, 2013).

série de caciques e de ex-caciques terena. Do que pude observar em campo e apreender na bibliografia, os caciques são líderes eleitos das aldeias. O antropólogo Gilberto Azanha, em um texto dedicado à questão fundiária terena, afirma que a aldeia pode ser considerada a unidade político-administrativa mais inclusiva da vida deste povo, e as famílias extensas ou troncos, em geral co-residentes, as unidades mais exclusivas (Azanha, 2005: 100). Em sua monografia sobre os Terena do Buriti, Levi Marques Pereira propõe que tais unidades sejam pensadas como redes dinâmicas de parentesco e de aliança, sendo a aldeia uma injunção ou adensamento de troncos variados, uma configuração específica desses grupos de parentes (Pereira, 2009: 87). Pereira também indica que essa dinâmica acontece através dos processos de fundação de novas aldeias, que frequentemente surgem da divergência entre famílias e troncos distintos; o ato de fundar uma aldeia seria, então, equivalente a um empreendimento de se deslocar para um novo local e tentar agregar junto de si pessoas aparentadas ou aliadas (Pereira, 2009: 56-57). A descrição de alguns processos de fissão de grupos residenciais e fundação de novas aldeias podem ser encontrados na monografia de Pereira (2009) sobre o Buriti e na monografia de Andrey Ferreira (2013) sobre Cachoeirinha.

A eleição para cacique consiste, assim, numa disputa entre figuras que normalmente são chefes ou líderes de diferentes famílias extensas e de grupos de famílias aliados moradores da aldeia. Além do Cacique, existe um Conselho Tribal, formado por representantes de diversos setores ou bairros de cada aldeia e cujo presidente também é escolhido por meio de eleição. Em sua dissertação de mestrado, o professor terena Paulo Baltazar investiga o modo como o processo decisório dos Terena evoluiu historicamente: de uma escolha por consenso passou para a indicação pelo SPI de um "capitão" e, atualmente, para um processo eleitoral escolhido pela maioria dos votos dos moradores da aldeia (hoje em dia, me parece, o termo mudou de "capitão" para "cacique"). Segundo Baltazar, data dos anos 1990 a adoção do sistema eleitoral, com voto secreto, ao menos na aldeia Bananal; após o aumento da participação de pessoas da aldeia na política partidária regional, especialmente nas eleições para vereador em Aquidauana, moradores do Bananal resolveram uma seara específica através de voto secreto, tal como acontecia na "lei dos *purutuya"* (Baltazar, 2010: 61-62). A resolução bem-sucedida da questão (no âmbito da qual elegeu-se o cacique Félix Pio) fez com que este procedimento se consolidasse no Bananal e fosse adotado também nas outras aldeias da T.I. Taunay Ipegue.

As considerações acima sobre a política terena, embora breves e superficiais, parecem-nos suficientes para o propósito de contextualizar a articulação que Luiz Eloy vem estabelecendo com caciques e lideranças no bojo de seu trabalho como advogado. Nas entrevistas realizadas com algumas pessoas, pude registrar a opinião que guardam em relação à atuação de Eloy. Abaixo

seguem fragmentos da conversa que tive com dois ex-caciques: Mauro Paes, cacique do Ipegue por três mandatos (o primeiro deles em 1992), e Valdomiro Francisco, cacique de Água Branca (T.I. Taunay Ipegue) entre 2006 e 2010.

> Mauro Paes:
>
> Então, hoje a gente já tem pessoas com currículo bom: o doutor Luiz é o advogado nosso, tem professores formados, já tem os doutores, professores, por exemplo, o Wanderley [Dias Cardoso, do Limão Verde] já é doutor. Então temos várias pessoas preparadas, que já têm como montar alguma coisa para apresentar como projeto para a nossa sequência como indígena. […]
>
> Por exemplo, hoje nós estamos nesse avanço por causa do doutor Luiz. Porque uns dois anos Luiz vem aqui: reunião, reunião, reunião. Hoje está aí aonde está. Por quê? Ele se formou e voltou para essa aldeia, então ele está construindo coisas novas para a gente. E para a gente chegar nesse resultado de representante nosso, já está sendo construído também assim.

> Valdomiro Francisco:
>
> Então, como cacique, nós sofríamos bastante, porque cacique não tem salário […] Quando fiquei como cacique, o povo vinha, trazia alguma coisa, outro dia não, outro dia sim. Levando a vida, até chegar ao ponto em que entreguei o cargo. Não reclamei, não tenho como reclamar. Porque, se você é daquele trabalho, você é que sabe como trabalhar. Como você está fazendo hoje: você está pensando em uma coisa que vai te servir amanhã, depois. Como o doutor Luiz fez. É um parente nosso, estudou e agora está ajudando a gente. Sem ter aquela intenção: "Puxa, esse homem vai embora e não vai ajudar a gente!". A primeira coisa que ele pensou: "Não, eu vou voltar para o meu povo, tenho de defendê-lo". E está aqui conosco, como um grande homem.

Nas falas das duas lideranças fica patente a relevância do suporte oferecido por Luiz Eloy junto à atuação dos caciques. Em outros momentos da entrevista, Mauro Paes explicava que uma das principais funções do cacique é lidar com "projetos" que tragam melhorias para a comunidade; tais melhorias incluem desde questões mais pontuais, como compra e manutenção de tratores, distribuição de sementes para plantio, distribuição de novas áreas e roças para pessoas que se casam e vão estabelecer residências longe da casa dos pais, reforma e ampliação da escola, estabelecimento de convênios de cooperação com instituições externas, tais como universidades e ONGs, até problemas mais amplos, como os processos de luta pela demarcação de terras. Como se

vê, a atuação do cacique exige fundamentalmente uma interlocução com agências externas, muitas das quais ligadas ao aparato estatal, daí a importância da "preparação" do cacique, isto é, possuir um conhecimento formal apropriado, ou então contar com o apoio de pessoas com "currículo bom", "doutores" que possam auxiliá-lo.

Com efeito, a competência em assuntos jurídicos adquirida por Eloy na universidade tem sido de grande valia para orientar a relação estreita e intensificada com o Estado e outras instâncias da sociedade brasileira que os caciques necessitam e/ou intentam estabelecer (relação que, como demonstrado, acontece nesses termos desde a criação do SPI e das reservas indígenas terena). Sua ação consiste numa ampla "assessoria" sobre a questão dos direitos territoriais indígenas garantidos pela Constituição de 1988, matéria que, como vimos, está na esfera de preocupação de muitos caciques, posto que afeta diretamente o cotidiano das comunidades. A atuação de Eloy se faz valiosa por consistir numa contribuição técnica qualificada para a ação das lideranças. Cabe frisar também o escopo amplo da atuação do advogado: tal como consta no fragmento de sua dissertação de mestrado destacado acima, os procedimentos para organização das Grandes Assembleias Terena constituem uma espécie de "peregrinação", que perpassa praticamente todas as diferentes Terras Indígenas e aldeias desse povo. É fazendo esta costura de comunidade em comunidade que o movimento contemporâneo de luta pela terra vai ganhando força, menos num nível local (assuntos pertinentes à política interna de cada aldeia, tal como eleições para cacique, por exemplo) e mais num nível supra local, por assim dizer (relação de diferentes aldeias e Terras Indígenas entre si e, delas com instâncias jurídico-administrativas do Estado brasileiro).

A fala de Valdomiro Francisco, por sua vez, aprecia positivamente o percurso de "retorno" ou de "volta" à aldeia delineado por Luiz Eloy. A liderança argumenta que muitos parentes poderiam pensar que a saída do menino para estudar em Campo Grande seria sem volta; isto, todavia, não aconteceu, e a "preparação" dele nos estudos acabou se revertendo numa ajuda para o seu "povo". Este juízo orgulhoso a respeito da trajetória de Luiz pôde ser conferido por mim na conversa com outras lideranças. Uma dessas ocasiões foi uma visita que realizei a Manoel Amado, de 83 anos, avô paterno de Luiz e fundador da aldeia Colônia Nova, vizinha ao Ipegue, local onde realizei a entrevista (acompanhado de Zenir Eloy, mãe de Luiz e Rose Bueno, sua tia). O propósito inicial, esclarecido logo no começo da conversa, era saber a opinião daquela liderança sobre a educação e a escola. Em sua resposta, a liderança contou como aconteceu a fundação daquela aldeia e, posteriormente, como a escola local foi implementada a partir de seus esforços como cacique. Quando chegou, disse-me seu Manoel Amado, o lugar era só "mato", um "cerradão". Chamava-se

na época de *Poxoku*, cujo significado é "do outro lado"[50]. Era o lugar onde muitos moradores do Ipegue faziam roça, mas que, segundo seu Amado, já possuía também alguns moradores, a quem ele se referiu como os "antigos". Afirmou que foi em 1987 que aconteceram os procedimentos de "levantar a vila": a obtenção, junto a um vereador, de uma máquina de desmatamento para limpar a área; escolha do nome da aldeia, que seria Colônia Nova (pois o lugar começou com um grupo de lavouristas, uma colônia), em detrimento do nome "Vila São Sebastião" (sugerido por ocasião da festa de santo); por fim, o registro no Posto Indígena, que trazia o reconhecimento pela FUNAI de que Colônia Nova era uma aldeia, com direito a eleger um cacique próprio, assim como já acontecia com as demais aldeias da T.I. Taunay Ipegue.

A escola da aldeia foi criada no segundo mandato de seu Manoel Amado como cacique de Colônia Nova, entre 2003 e 2007 (o primeiro foi imediatamente anterior, entre 1999 e 2003). A demanda se fazia premente porque as crianças de Colônia Nova do primeiro ao quarto ano tinham que se deslocar até a escola do Ipegue para estudar. A construção da escola aconteceu, segundo seu Amado, graças aos "recursos" de um "projeto" do MEC. Observei que todos os eventos que Manoel Amado contou a mim foram datados por ele segundo o ano em que ocorreram. A única data da qual não se lembrou de cabeça foi justamente a do início do funcionamento da escola, motivo pelo qual apanhou e me mostrou um documento que atestava o ano exato (2005).

Também participou da conversa dona Zilda Marques Amado, segunda esposa de seu Manoel (a primeira, mãe do pai de Luiz Eloy, faleceu há muitos anos). Foi dela quem, de fato, partiu o comentário sobre a atuação de Luiz Eloy:

> Agora já tem tudo né, já tem merenda, já tem uniforme. Não tinha antigamente. E agora, olha aí como é que o estudo. O seu filho [dirigindo-se a dona Zenir]. Olha o rapaz: no meio dos índios ali, ele é um homem grande. E por que? Pelo estudo […]

> Falei para o meu velho esses dias, né, assim quando nós chegamos na [fazenda] Esperança, né. Aí ele estava lá. Falei: "Meu Deus, como é que é tudo hoje em dia!". No meio dos índios, ele é um homem grande. Por quê? Pelo estudo! Falei para ele, eu lembrei da passagem. Eu até chorei! Mas eu chorei de alegria […]

[50] A partir de conversas com o próprio Manoel Amado e com outros moradores mais velhos da aldeia, V. Vargas esclarece que o termo *Poxoku* remete a "do outro lado da vazante", já que havia uma vazante de água que delimitava a área com relação ao Ipegue. A historiadora relata também que aquela era a área de roças de muitos moradores do Ipegue (V. Vargas, 2011: 106).

> Meu Deus mas ele estava! Até lembrei da passagem da Bíblia. Eu lembrei assim, quando crucificaram Jesus. A mãe dele estava ali, ó. O que ele passou, a mãe dele estava com ele até… Puxa, mas eu lembrei da palavra de Deus. A mãe dele está junto com ele! Ele está enfrentando uma luta. É triste, é perigoso, mas como digo: Deus está com ele, eu falei para ele. Deus está com ele. Ele pode ir muito longe, mas Deus está caminhando, livrando ele de todas as dores, eu falei […]
>
> Para nós é um orgulho pra gente ter um neto assim no meio do povo. Sempre a gente assiste ele na televisão pra lá. Falei: "Meu Deus como que a mãe dele fica?" […]
>
> Mas é difícil para nós que somos Terena. Não é qualquer um que está nesse cargo, nessa luta que ele está enfrentando. Puxa, para nós é uma alegria […]
>
> Olha meu velho aí, pai de Simão [pai de Luiz]: coitado ele não sabe nada, não sabe ler, escrever. E olha aí o neto dele, está la em cima. É uma alegria pra ele. Uma alegria para ele no meio daquele pessoal lá na Esperança, "Doutor Luiz".

Tal como a fala de Valdomiro Francisco, o depoimento de Zilda ressaltou o orgulho por Luiz Eloy ter se tornando um "homem grande", que se destaca no "meio dos índios". A lembrança da passagem da Bíblia sobre a paixão de Cristo pareceu enfatizar o caráter arriscado da luta no qual ele está engajado, bem como o papel de sua mãe nessa caminhada. Ela ressaltou também a razão para seu crescimento, diretamente ligado aos estudos, à educação. Chama a atenção, tanto na fala do casal Amado quanto na de outras lideranças, o uso do vocativo "doutor" para se referir a Eloy, termo que destaca sua posição de advogado, um "cargo" que, como afirmou Zilda, não é "qualquer um" que alcança.

Foi uma constante dos momentos do campo em que presenciei a evocação respeitosa e orgulhosa ao título de Eloy ("doutor"), algo que certificava e reiterava permanentemente sua posição relevante naquele contexto. Por ocasião de sua experiência de campo no Buriti, Levi Marques Pereira apontou para uma diversidade de situações nas quais credenciais e signos de *status* sociais foram mobilizados por lideranças locais. Muitas delas envolviam sua própria condição de antropólogo[51]. Em uma determinada passagem, o autor fala a respeito do apreço de um antigo líder

[51] Pereira afirma que, no período inicial de sua estadia no Buriti, motivada pela realização de uma perícia antropológica para demarcação da terra, ele foi frequentemente chamado a explicitar suas credenciais e atributos de antropólogo, de modo a transparecer para as lideranças locais que tinha um *status* adequado para realizar aquele

do Córrego do Meio pelo trabalho de um famoso funcionário do SPI:

> Esta extrema sensibilidade dos Terena para a percepção das nuances nas atitudes comportamentais associadas às diversas posições e status, inclusive na sociedade não-indígena, transparece de forma cristalina na fala de Armando Gabriel, 85, um dos líderes antigos, residente na Aldeia Córrego do Meio. Quando discorria sobre Francisco Horta Barbosa, antigo funcionário do SPI que atuou em Buriti e convocou os Terena para trabalharem na abertura e manutenção da estrada que dava acesso a Sidrolândia, ele disse: "ele era um homem muito digno".
>
> Especulando sobre o sentido da dignidade atribuída a esse chefe do SPI, acabei concluindo que ela derivava de uma série de atributos cumulativos, pois o referido funcionário: a) ocupou posições administrativas importantes no antigo órgão indigenista, acima dos encarregados dos postos indígenas, tendo assim, grande reconhecimento no interior da própria instituição da qual era funcionário; b) era reconhecido como um homem empreendedor, capaz de tomar iniciativa, como na construção de pontes e estradas, bem como de encaminhar soluções para os problemas de convivência dos Terena com as frentes de ocupação, inclusive dos problemas fundiários; c) era respeitado pelos fazendeiros vizinhos, que reconheciam nele um legítimo representante do governo. Enfim, ele era "um homem digno" por ser uma pessoa distinta e honrada, e estas características estavam inscritas em seus atos e expressas no reconhecimento de sua posição social por diversos segmentos de sua própria sociedade, como no caso de outros funcionários do SPI e dos proprietários de terra no entorno da reserva destinada aos índios (Pereira, 2009:93-94).

As altas posições administrativas operaram como índices para o julgamento que a liderança fazia a respeito daquela figura. O mesmo parece ocorrer na apreciação dos caciques sobre Luiz Eloy: a notoriedade do cargo de advogado agregando prestígio e evidenciando seu lugar particular numa "hierarquia de posições e gradações de prestígio" (Pereira, 2009: 105). A diferença fundamental, aqui, é o fato de Eloy ser um rapaz da aldeia, algo decisivo para o orgulho e admiração que as pessoas da comunidade têm com relação ao fato de ele ter se tornado "doutor". Pereira (2009: 93) afirma que esse tipo de formalidade (expressão e reconhecimento de signos de

trabalho técnico de alta complexidade (Pereira, 2009: 90-92). Esta sensibilidade dos Terena para apreender signos de autoridade e assimetria no trabalho dos próprios antropólogos pode ser encontrada também em passagens dos diários de campo de Roberto Cardoso de Oliveira (2002), quando afirma, por exemplo, o frequente uso do vocativo "doutor" para se referir a ele, ou então quando narra o curioso episódio do jogo de futebol, em que o time composto por moradores da aldeia facilitava a partida para que o time do SPI (o qual Cardoso de Oliveira integrava) vencesse.

autoridade e de prestígio) operam ativamente no universo terena, tanto em situações mais cerimoniosas e públicas, até momentos de socialização cotidiana e familiar.

Em minha experiência de campo, pude observar práticas dessa ordem em algumas reuniões políticas das quais participaram Luiz Eloy e Lindomar Ferreira. Mais especificamente quando a comunidade local da aldeia Brejão se reuniu para discutir questões ligadas ao território. Chegamos em quatro pessoas (além de Lindomar, Luiz e eu, Ana Carolina Vieira, doutoranda em sociologia no *Max Planck Institut*, de Colônia, Alemanha) e a reunião já estava em andamento; ela foi prontamente interrompida para anunciar a chegada das "autoridades". Fomos, então, convidados pelo mestre de cerimônias a sentar no centro da mesa em que estavam as lideranças locais. Cada um de nós foi chamado a fazer uma breve apresentação ao microfone. Toda a reunião foi registrada por escrito numa ata, algo frequente também em outras reuniões políticas de que pude participar.

O próprio Luiz Eloy, num trecho dos *Diálogos Ameríndios* mencionado anteriormente, reflete sobre esse ponto, abordando especificamente a questão dos acadêmicos indígenas:

> Você chegar na comunidade e falar "Ah eu sou acadêmico indígena", já é outro "plus", é um status social que se criou. Antigamente tinha o cacique, tinha o Conselho do Cacique e tinha conselho de mulheres, pastor, e tal. E agora tem mais um, mais um status social, o acadêmico indígena.

O trecho parece indicar o quanto a educação escolar constitui uma fonte de acúmulo de notoriedade e *status* social nos modos de relação política dos Terena. Nessa chave, Pereira argumenta que mesmo capitães mais antigos atribuem uma legitimidade e autoridade significativa à escrita. Na interlocução com alguns desses sujeitos, o autor ouviu relatos que mesclavam narrativas orais com informações extraídas de livros e documentos, sendo frequente a expressão "isso eu sei porque já li no livro" (Pereira, 2009: 31). Na visita que realizei ao fundador Manoel Amado, a valorização dos documentos pareceu-me evidente em sua preocupação de datar historicamente o ano dos acontecimentos importantes de Colônia Nova, bem como de certificar a data exata de criação da escola através de um documento oficial. Na narrativa sobre a criação da aldeia, pareceu-me que o ato de fundação é indissociável do ato de documentação do local junto ao Estado brasileiro (a escolha de um nome oficial, o registro no Posto Indígena, a possibilidade de ter um regimento e um cacique próprio etc.).

É importante notar a relevância, para os líderes terena, dos *documentos* e outros objetos que

atestam oficialmente determinada função, atributo ou acontecimento, conferindo autoridade ao sujeito que o detém. Em sua tese de doutorado, Vargas (2011) reflete, a partir de fotografias e documentos da Comissão Rondon, sobre um episódio no qual dois antigos capitães terena, José Caetano Tavares e Alexandre Bueno, prepararam-se para uma visita do Marechal Rondon ao Ipegue, vestindo-se com o fardamento e as patentes de capitão que receberam do Império em razão de sua participação na Guerra do Paraguai (V. Vargas, 2011: 76). A visita ocorreu no começo do século XX, ou seja, do ponto de vista de Rondon o uniforme e as patentes estavam em desuso. Vargas, contudo, pontua que

> não eram fardas em desuso para os Terena; eram legitimações das situações vivenciadas junto às autoridades brasileiras; representavam não só a apropriação do título de capitão, mas também o estabelecimento das táticas que os Terena adotavam no encontro com as autoridades, já que Rondon se encontrava ali para medir e demarcar as terras em que eles se encontravam (idem).

O episódio acima ajuda a visualizar que a valorização de objetos certificadores de autoridade, tais como as patentes de exército dos antigos capitães, integra táticas e procedimentos políticos próprios dos Terena há muito tempo. Embora eu não tenha condições de explorar esse assunto nos limites da presente dissertação, é possível encontrar ressonância desses episódios com as célebres visitas dos capitães guaikuru às aldeias chané, no Chaco, relatadas nas crônicas coloniais; embora as "autoridades" visitantes sejam diferentes (antes os cavaleiros guaikuru, mais tarde, os militares positivistas brasileiros), a cena guarda semelhanças quanto aos modos de tratamento oferecidos a eles por parte dos anfitriões. Em todo caso, o importante a reter disso é a operatividade desses signos de reconhecimento de prestígio, os quais, no último século, incluem objetos produzidas pela tecnologia da escrita e pela educação formal (livros, documentos pessoais, atas, certificados), valorizados na medida em que condensam em si relações privilegiadas com determinadas instâncias de autoridade e que, em razão disso, potencializam a ampliação de novas relações. Nesse sentido, o diploma universitário e o título de "doutor" concedidos por instituições oficiais de ensino constituem, igualmente, instrumentos mobilizados pelos Terena para construir as dinâmicas políticas que lhe são próprias.

Em suma, o trabalho que Luiz Eloy vem realizando com as lideranças terena permite-nos visualizar, de outra perspectiva, alguns pontos abordados a partir do exame da relação entre os estudantes universitários e os primeiros professores. Anteriormente afirmei que a disposição para "se atirar lá fora" e avançar nos estudos pode ser verificada tanto na trajetória dos primeiros

professores quanto nas gerações atuais, que têm conquistado espaços na universidade. Um olhar sobre a questão dos caciques e das lideranças sugere que tal disposição se justifica, em grande medida, pelo reconhecimento por parte das pessoas da aldeia quando seus jovens retornam "graduados" ou "diplomados", "doutores". O trabalho de campo permitiu-me acompanhar, durante um período relativamente curto, a participação em dinâmicas políticas locais de um acadêmico em particular, Luiz Eloy. Por conseguinte, uma reflexão mais abrangente, levando em conta a trajetória e o ponto de vista de outros estudantes indígenas, pode oferecer contribuições maiores para a complexa questão do retorno dos acadêmicos, depois de formados, para suas comunidades.

O item que segue é o último deste capítulo. Nele tentarei confrontar o acúmulo de reflexões e experiências de estudantes universitários terena expostos até aqui com as ideias que Roberto Cardoso de Oliveira veiculou em duas monografias dedicadas a essa população.

Considerações finais: *Tempos Atuais* e *Conduta* terena

Até aqui procurei explicitar, na descrição etnográfica, os caminhos que me levaram a estabelecer interlocuções de pesquisa com as diversas pessoas terena. Em certo sentido, o mesmo poderia ter sido feito com relação às referências bibliográficas ao explicitar o modo com o qual tive contato com diferentes textos que discorrem, de um ponto de vista antropológico ou historiográfico, sobre a vida dessa população. Como dito no capítulo introdutório, a revisão bibliográfica constituiu um procedimento de pesquisa muito importante, na medida em que possibilitou adensar a compreensão das questões que vinha encarando predominantemente através do trabalho de campo.

Com efeito, pode-se encontrar dispersas nas seções anteriores várias referências textuais, quase sempre conectadas com a reflexão de alguma pessoa ou com determinada situação que registrei em campo. Começamos, por exemplo, com a menção ao livro *A História do Povo Terena* (Bittencourt & Ladeira, 2000) na seção introdutória. Mais exatamente, tratou-se da citação de uma citação: mencionei tal livro a partir de menção feita por Eloy para estruturar sua palestra na USP e contextualizar sua história de vida. Na conclusão do presente capítulo, recorro a uma obra que, nos caminhos de leitura que realizei para o presente trabalho, constituiu a referência bibliográfica principal. Trata-se do par de monografias que o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira desenvolveu nos anos 1950 e 1960 acerca da vida e da história do povo terena: *Do Índio ao Bugre: O Processo de Assimilação dos Terena* (1976) e *Urbanização e Tribalismo: A Integração dos Índios*

Terena numa Sociedade de Classes (1968)[52]. O intuito, com isso, é articular os conceitos e considerações etnográficas realizadas por Cardoso de Oliveira com o conjunto de dados etnográficos exposto ao longo do capítulo pertinente à experiência reflexiva e prática dos estudantes terena. É com essas articulações que pretendo encerrar o presente capítulo e esboçar conclusões para as questões aqui abordadas.

O momento em que Cardoso de Oliveira e seus assistentes realizaram trabalho de campo (meados do século XX, em especial nos anos 1950) situa-se na divisão historiográfica mobilizada por Eloy em sua palestra como o início dos *Tempos Atuais*. Conforme já mencionado a partir da reflexão de Leosmar Antônio, fazia-se sentir nesse período os efeitos de se viver no reduzido espaço das reservas demarcadas pelo SPI, o que levou a quase totalidade da população a buscar *alternativas de vida* no entorno constituído por fazendas e centros urbanos emergentes. No prefácio à primeira edição de *O Processo de Assimilação dos Terena*, Darcy Ribeiro registrou que tais ocorrências dificilmente passavam desapercebidas por visitantes ocasionais:

> Quem viaja pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que corta a região, pode vê-los de enxada à mão trabalhando nos roçados, montados a cavalo cuidando do gado de algum fazendeiro, nas turmas de conservação da própria estrada ou, mais raramente, vendendo abanicos de palha de carandá nas estações (Ribeiro, 1976: 13).

O interesse do trabalho de Cardoso de Oliveira voltou-se justamente para essa disseminada ocupação de posições no mundo dos brancos que, pelo que se apreende do fragmento acima, parecia constituir um fenômeno que, por assim dizer, saltava aos olhos na época. Do ponto de vista do autor, tratava-se de abordar o chamado "contato" ou "sistema interétnico" constituído pela sociedade terena e pela sociedade nacional (mais especificamente a sociedade regional do sul de Mato Grosso), que se processava de maneira intensa num conjunto variado de esferas ou domínios: a esfera "econômica", na qual a maior parte dos Terena engajava-se em ocupações nas fazendas ou nas cidades como forma de complementar a renda insuficiente tirada das atividades agrícolas nas reservas (Cardoso Oliveira, 1968: 56-57); o domínio "político", em que se verificava relações estreitas entre lideranças indígenas e o órgão indigenista oficial, algo que se materializou, por

[52] Apesar da data de publicação de *Do Índio ao Bugre* ser posterior à de *Urbanização e Tribalismo*, o livro consiste na segunda edição de *O Processo de Assimilação dos Terena*, de 1960, fruto dos primeiros trabalhos de campo realizados por Cardoso de Oliveira ainda nos anos 1950. Trata-se, portanto, do mesmo livro, reeditado segundo o autor com pequenas modificações (Cardoso de Oliveira, 1976: 9). Como se poderá observar ao longo do capítulo, refiro-me frequentemente ao livro *Do Índio ao Bugre* como a "primeira monografia" e *Urbanização e Tribalismo* como a "segunda monografia" do autor sobre os Terena.

exemplo, na institucionalização da figura do capitão, ligado a um conselho tribal e subordinado ao Chefe de Posto da aldeia em questão (idem: 107-108); o domínio "religioso", marcado por relações antigas e intensas com práticas religiosas e instituições missionárias cristãs, algo que levou à "conversão" da quase totalidade das pessoas ao cristianismo, fosse ele católico ou protestante (Cardoso de Oliveira, 1976: 96-99) etc..

Como exposto na seção anterior, uma das modalidades de relação com a sociedade nacional que o antropólogo abordou é, em certo sentido, a mesma que balizou as experiências vivenciadas por mim em campo: a escolarização (conferir especialmente o sub-item "O sistema de Valor Emergente", contido no capítulo VIII de *Urbanização e Tribalismo*) (Cardoso de Oliveira, 1968: 199-206). Já chamava a atenção, naquela época, o número elevado de alunos terena que frequentavam escolas do SPI nas reservas, institutos de educação missionária ou escolas públicas das cidades. Em outras palavras, a despeito dos anos que se passaram desde o trabalho de campo do referido autor, suas descrições encontram ressonâncias profundas com a atualidade. O ingresso de jovens terena na universidade não deixa de constituir um novo desdobramento desse passado não longínquo sobre o qual Cardoso de Oliveira investiu sua pesquisa. Disso nos parece emergir a fecundidade de se confrontar o abrangente exercício de pensamento do autor sobre a vida terena de meados do século passado com as questões, mais restritas e também mais recentes, levantadas pelo presente estudo.

O arsenal teórico de que se muniu Cardoso de Oliveira para refletir sobre o povo terena fundamenta-se em debates antropológicos aos quais o autor se refere, no último capítulo de *Urbanização e Tribalismo*, como a "Teoria do Contato Interétnico" (idem: 209). Como dito acima, por contato interétnico entendia-se a relação entre povos ditos "tribais" e sociedades "civilizadas" ou "modernas". Evocando a esquematização feita por Florestan Fernandes num balanço sobre a produção etnológica brasileira da primeira metade do século XX, o contato interétnico pode ser considerado um dos três principais "focos de interesse" do período, ao lado dos temas do xamanismo/mitologia e organização social (Fernandes, 2009 [1957]: 153-154)[53]. Uma teoria do contato interétnico designava, então, o acúmulo de pesquisas e formulações analíticas acerca deste assunto ou matéria de investigação comum.

Desse pano de fundo teórico Cardoso de Oliveira extraiu uma série de conceitos que se encontram articulados ao longo das duas monografias. Para fins esquemáticos, é possível identificar

[53] É preciso observar que, de fato, Fernandes utiliza a expressão estudos de "mudança cultural" para designar esse conjunto de estudos que buscavam investigar a "atitude[…] diante do branco e da civilização" (Fernandes, 2009 [1957]: 155). Contudo, acreditamos que o termo "contato inter-étnico" e "mudança cultural" são intercambiáveis para se referir a essa tradição de estudos.

nessa complexa arquitetura conceitual dois conceitos principais ou majoritários: a *Assimilação* e a noção de *Tribalismo*. O encadeamento destas noções poderá dar mostras de um movimento analítico que o exercício de pensamento de Cardoso de Oliveira perfaz a partir dos estudos sobre os Terena. O ponto de partida deste movimento encontra-se no conceito de *assimilação*, de importância central para a reflexão do autor. A definição precisa do conceito é apresentada no capítulo VII de *Do Índio ao Bugre*: "*processus* pelo qual um grupo étnico se incorpora noutro, perdendo (a) sua peculiaridade cultural e (b) sua identificação étnica anterior" (idem: 103). Os dois objetos de perda de um grupo étnico assimilado seriam ocasionados a partir de dois processos distintos e constituintes da *assimilação*: a *aculturação*, que diz respeito à perda de distintividade cultural de um grupo como um todo, e a *mobilidade*, que equivale a uma dimensão individual, quando um indivíduo passa a perder a identificação com o grupo étnico de origem. Enquanto este último (*mobilidade*) inspira-se nos trabalhos do antropólogo norte-americano Richard Adams sobre processos de mudança social na Guatemala, o primeiro (*aculturação*) é tomado de empréstimo de certas reformulações críticas que o conceito sofreu desde uma de suas formulações clássicas contida no manifesto de Linton, Redfield e Herkovitz (idem: 104).

A forma assertiva com que a palavra *assimilação* aparece no subtítulo de *Do Índio ao Bugre* ("*o processo de assimilação dos Terena"*) pode ocasionar leituras equivocadas a respeito da obra como um todo. Isso porque, tal como dito acima, a *assimilação* consiste mais em um ponto de partida para a análise do que um diagnóstico ou um enunciado conclusivo. Em outras palavras, uma interpretação apressada poderia indicar uma aplicação mecânica ou simplista do conceito à realidade investigada, o que, de fato, o autor não faz. Ao contrário, Cardoso de Oliveira mostra-se desde o início da pesquisa atento a um imbróglio lógico que a situação terena colocava para esse conjunto de teorias. A questão paradoxal que tornava os Terena "um caso de excepcional interesse para o desenvolvimento da teoria das relações interétnicas" (Cardoso de Oliveira, 1976: 7) foi formulada retrospectivamente pelo autor num prefácio à segunda edição de *Do Índio ao Bugre* da seguinte maneira: os Terena seriam um "caso limite de ser ou não ser Índio no Brasil", pois "mesmo depois desses índios haverem percorrido todas as etapas do processo de aculturação e alcançado o que poderia ser considerado o termo desse processo, i.e, a urbanização", eles "permaneciam diferenciados de seus vizinhos sertanejos, identificando-se a si mesmo e sendo identificados como indígenas" (idem). Em outras palavras, a noção de *assimilação* possuía uma dimensão preditiva e fatalista (a inevitável perda da distintividade cultural e da identidade étnica) que falhava quando testada frente a realidade dessa população pois, mesmo envolvidos com as mais diversas agências "civilizatórias", os Terena não eram assimilados e continuavam existindo enquanto "grupo étnico"

diferenciado. Por conseguinte, o subtítulo da obra, que dá a impressão de ser uma constatação segura, deve ser entendido como indicativo de um problema de pesquisa, sendo, talvez, melhor interpretado se fosse substituído por uma hipotética pergunta: por que a *assimilação* não acontece com os Terena?

De acordo com o prefácio da primeira monografia e tal como é reiterado ao longo de toda a obra, a percepção desta insuficiência da noção de *assimilação* é uma espécie de motor ou impulsor do exercício de pensamento do autor. Nesse sentido, é de fundamental importância ter em conta que este empreendimento intelectual é indissociável de um abrangente e consistente esforço de investigação empírica. Um índice da abrangência do estudo emerge do fato notável do antropólogo (e sua equipe de assistentes) ter realizado visitas, com duração variada, a quase todas comunidades terena da época (a despeito de ter concentrado sua permanência de campo em Cachoeirinha) (Cardoso de Oliveira, 1976: 17-18)[54]. Mas, além da extensão, tais obras parecem também prezar pela consistência e qualidade no tratamento dado à experiência concreta. Um exemplo disso, pode ser verificado no capítulo final de *Do Índio ao Bugre.* É inegável que, nessas páginas, o antropólogo condiciona suas preocupações analíticas aos limites do quadro teórico da *assimilação/aculturação*: trata-se de enumerar, por tópicos, os mecanismos que, segundo ele, ou favorecem ou então dificultam a *assimilação* dos Terena à sociedade nacional (Cardoso de Oliveira, 1976: 117-137). Contudo, é preciso observar com atenção que nelas está contida uma série de opiniões e experiências dos próprios Terena, evidenciando que as preocupações analíticas estão, por sua vez, diretamente conectadas com os dados. Tomemos como exemplo o segundo fator convergente da *assimilação*, enumerado pelo autor como sendo o Serviço Militar (idem: 119). Neste item, ao mesmo tempo que aponta o serviço militar como uma causa que favorece a *assimilação*, o antropólogo expõe uma série de motivos alegados pelos jovens terena para entrar para o exército: a oportunidade de sair da aldeia e conhecer novos lugares sem gastar dinheiro, com "cama, comida e roupa"; o prestígio diante dos mais novos e das jovens solteiras quando se volta para a aldeia; a chance de "ser tratado como civilizado, igual ao *purutuya*"; a expectativa de instrução e de aprender o *regulamento* da vida entre os "civilizados"; a possibilidade de ter um documento (a Carteira de Reservista) que, junto à Carteira de Trabalho, era a mais desejada tanto pelos moradores das reservas quanto pelos moradores das cidades. As aspas e grifos em algumas das palavras acima constam no registro original de Cardoso de Oliveira e parecem indicar citação direta a termos

[54] Dados gerais sobre cada uma das aldeias (tais como a quantidade de moradores, o histórico de fundação, a adesão ao catolicismo ou ao protestantismo, o número de pessoas alfabetizadas etc..) são expostos, de maneira esquematizada, em partes específicas de cada monografia: no capítulo de *Do Índio ao Burge*, encontram-se descrições das comunidades localizadas em reservas indígenas demarcadas (Cardoso de Oliveira, 1976: 69-91) e, no item 1 do capítulo VI de *Urbanização e Tribalismo*, as descrições das aglomerações localizadas em centros urbanos (Cardoso de Oliveira, 1968: 127-136).

utilizados por seus próprios interlocutores. Com efeito, tal fragmento permite-nos visualizar que as preocupações analíticas/indigenistas do autor (formuladas no caso como o apontamento dos "fatores convergentes" ou "divergentes" da "*assimilação*") associam-se às preocupações e questões relevantes das pessoas com quem trabalhou (a importância da posse de *documentos,* a necessidade de um bom emprego, o desejo de "ser tratado como civilizado" etc.)[55].

As aspas sobre a palavra civilização (um modo de mostrar o uso manifesto dela pelos Terena) parece ser mais um indício de que a discussão teórica do autor é feita *através* de seus dados, e não a despeito deles. Em certa medida, a carga de sentido usual da palavra civilização pode ser considerada como muito semelhante à da ideia de *assimilação*, bem como de outros termos como "desenvolvimento", "instrução", ou mesmo, "educação" (vocabulário amplamente acionado pelos Terena na época). A despeito das diferenças de significado entre cada um deles, existe uma premissa que subjaz a todos, e que tem a ver como um processo de adesão a determinado conjunto de crenças e práticas considerado mais avançado ou mais evoluído. Assimilar-se equivaleria a civilizar-se (bem como a "instruir-se" ou "educar-se"), no sentido de tornar-se parte dessa comunidade de valores mais avançada. Como notou Patrik Franco em um comentário ao trabalho de Cardoso de Oliveira, se a "aculturação/*assimilação*" constitui o "referencial analítico" de uma determinada antropologia preocupada com tais ideias, elas podem ser consideradas também uma linguagem dos próprios Terena, traduzida, no caso, como a linguagem do "regulamento dos civilizados" (Franco, 2011: 57). Assim, a meu ver, o uso disseminado da "civilização" pelos Terena dá conta de que, se não estavam falando exatamente da mesma coisa, havia ao menos uma afinidade ou alinhamento de preocupações e interesses do antropólogo com as preocupações dos nativos com quem ele estava trabalhando.

Como vimos acima, embora pertinente, a tentativa de pensar a etnografia terena a partir da ideia de *assimilação* não poderia ser feita sem que tal conceito fosse, de alguma maneira, modificado. É como se, submetida a um rigoroso teste etnográfico, a noção de *assimilação* tivesse sido reprovada, sendo, portanto, necessário matizá-la ou eventualmente substituí-la por novas

[55] Como se viu, nos trechos acima, o antropólogo lança mão de dados obtidos através de entrevista e do registro de enunciados de jovens terena que ingressaram no serviço militar. É importante chamar a atenção, contudo, para a diversidade de outras técnicas de pesquisa utilizadas, tais como exaustivos levantamentos estatísticos, histórias de vida, análise de documentação histórica etc.. A meu ver, essa diversidade de procedimentos de pesquisa apenas contribuiu para a riqueza etnográfica para a qual estamos apontando. Tal como comentado no capítulo introdutório, a concepção de etnografia que utilizamos aqui não se restringe à observação participante e inclui, por definição, diferentes técnicas ou procedimentos de pesquisa – o importante, no caso, é a disposição em traduzir em termos analíticos a complexidade da realidade acessada em campo. Assim, se, em dados momentos, o trabalho de Cardoso de Oliveira usa predominantemente *surveys* e dados censitários, isto não o torna menos etnográfico ou então "sociológico"; as reflexões que ele realiza, por exemplo, acerca da organização econômica da vida nas reservas (Cardoso de Oliveira, 1968: 57-58) são preciosas no sentido de se compreender a peculiaridade da vida terena nesses locais.

formulações capazes de oferecer um tratamento conceitual mais adequado à forma particular com que se davam às relações entre os Terena e a sociedade nacional. Como vimos, na conclusão de *Do Índio ao Bugre*, o autor busca uma espécie de "reforma" da noção, matizando-a segundo a identificação de "fatores convergentes" e "divergentes". Já no capítulo conclusivo de *Urbanização e Tribalismo* (Cardoso de Oliveira, 1968: 209-228) ele evoca conceitos alternativos, dentre os quais a noção que intitula a segunda monografia, qual seja, o conceito de *tribalismo.* Se o conceito de *assimilação* pode ser considerado o ponto de partida do percurso teórico do trabalho, o *tribalismo* seria um ponto de chegada, que vem para trazer novos sentidos aos materiais etnográficos insuficientemente contemplados pelo primeiro. Com esse movimento, o autor desloca o foco das atenções para outra tradição antropológica, a saber, os estudos africanistas realizados predominantemente por analistas ingleses (e não mais a tradição culturalista norte-americana). Para além dessa mudança de interlocutores antropológicos, a evocação da ideia de *tribalismo* visa combater um raciocínio no qual tanto a *assimilação/aculturação* quanto a ideia de *destribalização* (contra a qual o conceito veio atuar, especificamente*)* podem incorrer: o diagnóstico precipitado de que o contato intensificado com sociedades nacionais e a migração para as cidades seriam suficientes para *destribalizar* ou *aculturar* populações ditas "tribais" ou "étnicas". Assim, a formação de cidades africanas ao longo do século XX a partir de levas migratórias de pessoas vindas de aldeias e povoados rurais (contexto a partir do qual autores africanistas formularam o conceito) seria um acontecimento da mesma ordem que a migração de famílias terena para centros urbanos do sul de Mato Grosso, objeto de estudo da segunda monografia de Cardoso de Oliveira. Ambos poderiam ser considerados fenômenos de *tribalismo*, na medida em que se verificava a manutenção dos "elos tribais", bem como da "consciência" dos indivíduos enquanto pertencentes a tais grupos (idem: 213). Segundo o autor "[…] a vida citadina, em lugar de isolar o indivíduo Terena do seu grupo, levou-o a aglutinar-se em "coletividades" ou agrupamentos tribais, buscando contiguidade habitacional (grupos vicinais) e operativas relações sociais" (idem: 215). Trata-se de uma espécie de "'persistência' da Aldeia na Cidade" (idem: 209) ou, mais que isso, de um "revigoramento" ou "revitalização" (idem: 215) dos "elos tribais". Isso porque, na vida nas cidades, verificava-se uma regularidade que a vida nas aldeias das reservas já não apresentava e que, de acordo com a análise historiográfica contida nos primeiros capítulos de *Urbanização e Tribalismo*, seria uma marca da cultura "tradicional" da época do Chaco e do período anterior à Guerra do Paraguai: o padrão de residência baseado na família extensa. Assim, do ponto de vista do autor, a migração para a cidade não apenas manteria os Terena enquanto grupo étnico diferenciado, mas também os tornaria ainda mais "tribais" e" coesos" do que a princípio eram nas reservas indígenas. Cardoso de Oliveira afirma, ainda, que o *tribalismo* (no caso terena e de maneira geral) seria

ocasionado pela percepção da desigualdade de classe em relação a outros moradores não indígenas da cidade. Assim, a "frustração" pela não inserção em camadas mais elevadas do estrato social urbano encadearia "um conjunto de reações de defesa", que implicaria, por sua vez, o aumento da "coesão social" das comunidades migrantes. Os chamados "elos tribais", longe de desaparecerem com a urbanização, seriam fatores fundamentais dentro dos "mecanismos de adaptação dos Terena nas diversas etapas de seu processo migratório" (idem: 219).

Em suma, a crítica etnográfica que Cardoso de Oliveira realizou à noção de *assimilação* a partir de sua experiência com o povo Terena encontra no conceito de *tribalismo* uma espécie de solução analítica. É como se o percurso de reflexão antropológica do autor com essa população se fechasse com uma nova chave de entendimento, isto é, a mobilização de uma categoria que acabou por contribuir com aquilo que se convencionou chamar de "teoria do contato interétnico". A meu ver, todavia, o *tribalismo* enquanto resposta teórica à *assimilação* deixa a desejar na medida em que reitera uma premissa central deste último conceito. Como dito acima, a aculturação apontava para a inexorabilidade do processo de perda cultural e desaparecimento do grupo étnico em contato. Utilizando uma expressão cunhada por João Pacheco de Oliveira Filho num balanço crítico das teorias do contato, pode-se afirmar que, a tal afirmativa fatalista, fica subjacente o pressuposto da sociedade nacional como "o fator absolutamente determinante da situação" (Oliveira Filho, 1988: 31). Mobilizando outra expressão, esta veiculada por Andrey Cordeiro Ferreira numa avaliação crítica da literatura sobre os Terena, pode-se dizer que, consequentemente, as sociedades indígenas aparecem como o "polo determinado e não determinante" das relações interétnicas (Ferreira, 2013: 24). O *tribalismo* busca matizar essa inexorabilidade do desaparecimento e passividade do lado indígena afirmando, contudo, que a resistência à *destribalização* ou à *assimilação* se dá como uma atitude condicionada ao contato e, portanto, de caráter apenas reativo[56]. Ao substituir a "passividade" aculturativa pela "reação" tribalista, Cardoso de Oliveira acaba construindo uma espécie de armadilha lógica, na medida que o postulado de agencialidade absoluta da sociedade colonial subjacente à opção de desaparecimento passivo seria reafirmada na alternativa que aparentemente a contradiria. Tal qual uma interação duplo vinculante de que falava Gregory Bateson (1956), as relações interétnicas tornam-se, a partir deste prisma, um jogo perdido de antemão para os indígenas, uma situação sem saída na qual não importa a alternativa

[56] No balanço crítico das teorias do contato citado acima, João Pacheco de Oliveira Filho indica que os trabalhos de Roberto Cardoso de Oliveira com os Terena aparentam-se aos trabalhos de Darcy Ribeiro mais ou menos contemporâneos a eles (Oliveira Filho, 1988: 31). As ideias de "integração sem *assimilação*" ou de "índio genérico" seriam, nesse sentido, formulações conceituais componentes de um movimento analítico que busca nuançar esse postulado de inexorabilidade da *assimilação*, apresentando como alternativa à passividade da perda um conjunto de ações reativas da sociedade dominada que seria capaz de tornar "menos deletéria a interação com a sociedade nacional" (Ribeiro, 1970: 443).

(desaparecimento ou se manter apenas reagindo e resistindo a colonização), o polo dominante sairá vencendo.

Com efeito, do ponto de vista lógico, pode-se afirmar que o *tribalismo* funciona como uma espécie de armadilha ou truque, algo que se coloca como uma alternativa mas que, de fato, apenas reitera o fundamento da afirmativa a que se opõe, a *assimilação*. Em grande medida, os problemas do conceito de *tribalismo* derivam da noção de unidade social que lhe fornece fundamento. A ideia de "tribo" é problemática na medida em que considera pertinente à população estudada apenas os aspectos que poderíamos chamar de internos e voltados para si ("coesão social no nível das relações sociais (…) [e] consciência tribal, no nível ideológico") (Cardoso de Oliveira, 1968: 213). Donde vem o postulado de reação que acompanha a ideia de *tribalismo,* pois, uma vez fechadas ao exterior, as "tribos" não teriam a capacidade de processar as influências externas, sendo expostas a dilemas como aqueles mencionados acima: ou desaparecem ou apenas resistem à força externa que, de todo modo, exerce um domínio sobre elas. O caminho para se driblar tais impasses parece ser justamente admitir que a relação entre interno e externo não se coloca na forma de uma alternativa exclusiva. É preciso substituir por novas imagens conceituais a ideia dos "grupos étnicos" ou "tribais" como entidades autossuficientes, com limites fechados, e que se mantêm enquanto tais na medida em que apenas preservam uma essência ou uma pureza intocada.

As considerações críticas ao uso da noção de *tribalismo* contidas nos dois parágrafos anteriores foram feitas num registro, por assim dizer, teórico ou metateórico, e podem ser consideradas um tanto externalistas por lançarem mão de referências outras para comentar a fundamentação dos conceitos de Cardoso de Oliveira. Contudo, são as próprias descrições etnográficas que, pela capacidade de captar questões e experiências dos Terena, acabam por desafiar tal grade teórica. Essas passagens, por vezes mencionadas ao longo do presente capítulo, podem ser sintetizadas na fala de um interlocutor e amigo do autor, o capitão Timóteo de Cachoeirinha: "O que nós queremos é aprender o regulamento do civilizado" (Cardoso de Oliveira, 2002: 169). A fala aponta para um componente da relação com o mundo dos brancos que, em vez de uma "reação tribal", parece ser algo motivado, desejado e processado pelos Terena em seus próprios termos. Ou seja, ainda que tenham se dado num contexto de ampla dominação colonial, as múltiplas interações entre os Terena e a sociedade nacional a partir do começo do século XX têm uma parcela de determinação importante que vêm dos próprios indígenas – algo para o qual o esquema teórico de Cardoso de Oliveira parece deixar pouco espaço.

Contudo, esta forma de interpretar o exercício de pensamento de Roberto Cardoso de Oliveira (um esquema teórico sofisticado, porém redutor *versus* um levantamento de dados

potencialmente rico, mas frequentemente limitado pela dimensão teórica) não é de todo justa. Tal como foi mencionado acima, não é apenas pela *assimilação* e pelo *tribalismo* que o conjunto de referências teóricas mobilizadas é constituído – eles podem se destacar como conceitos principais, mas não são os únicos. Há outros conceitos de importância reduzida espalhados por tais livros, alguns pontualmente utilizados para resolver questões colocadas em determinada altura da descrição etnográfica. Nesse sentido, um destes conceitos "menores", mobilizado em proximidade estreita com os dados, parece, a meu ver, fornecer uma saída interessante para os problemas gerados pelo uso das noções tidas como principais. Trata-se da noção de *conduta*, enunciada pelo autor no capítulo VI de *Do Índio ao Bugre* e, aparentemente, não retomada em nenhum outro momento das duas monografias. No referido capítulo, Cardoso de Oliveira reflete sobre os dados expostos no capítulo anterior, no qual apresenta cada uma das comunidades ou aldeias terena em termos gerais (sua localização, quantidade de população, modo de fundação, composição étnica, presença de Posto Indígena e instituições religiosas missionárias etc..). O título indica que seu intuito é explorar as "variações socioculturais entre as comunidades terena". É curioso notar, porém, que o autor ao longo do capítulo acaba por fazer, em grande medida, o oposto, isto é, preocupa-se em apontar "um denominador comum que nos permite olhar os grupos locais como constituídos por uma população relativamente homogênea do ponto de vista cultural" (Cardoso de Oliveira, 1976: 94).

> Apesar das diferenças apontadas no capítulo anterior e passíveis – como estamos vendo – de classificação em categorias polares, nota-se uma sensível uniformidade quando tomamos a população terena como um todo […] Pode-se dizer que o patrimônio cultural terena se conformou à variedade de situações de contato interétnico e intertribal, sem por isso apresentar maiores diferenças no que concerne ao *padrão de conduta* (idem) (grifos meus).

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que descreve as diferenças entre as aldeias terena, Cardoso de Oliveira ocupa-se de indicar que elas se ligam por uma *conduta* comum e que, por isso, podem ser identificadas como propriamente terena. Numa nota o autor indica a origem sociológica da aludida noção: "Usamos conduta como um conceito intermediário entre sociedade e indivíduo e que opera 'nesta área estratégica onde o comportamento individual torna-se conduta social' (Nadel, 1957: 20)" (idem: 100)[57]. Logo no início, afirma que se trata de "compreender o comportamento, as

[57] Em certo sentido, a ideia de *conduta* parece corresponder à acepção usual de cultura. O próprio Cardoso de Oliveira fala em termos de um "patrimônio cultural". Contudo, é importante notar que a *conduta* tem uma ideia de ação e, portanto, aproxima-se mais de uma noção de cultura enquanto processos do que de uma noção estática e reificante. Sintomático disso é que, na hora de mostrar como a *conduta* terena não se transfigura com o contato, o autor utiliza como exemplo não uma lista de elementos ou traços que se mantiveram ou se modificaram, mas sim processos

expectativas e reivindicações d[os] componentes [das comunidades terena]" (idem: 93). O mais interessante, porém, é o conteúdo etnográfico com o qual o autor preenche esta definição formal nas páginas seguintes do capítulo: segundo ele, a intenção é mostrar como "[…]essa conduta ficou imune a condições tão objetivas[…]" resultantes da "ação das agências de mudança cultural que com mais vigor atuaram na configuração de cada comunidade".

Uma das dimensões exploradas por Cardoso de Oliveira é a "economia da comunidade indígena". A despeito das atividades específicas desenvolvidas em cada comunidade (quase ausência de criação de gado no Buriti; predominância de roçados de arroz em Cachoeirinha), nota-se uma *conduta* econômica comum: diante da falta de apoio por parte do Posto Indígena, "a grande maioria das famílias terena, não importando a que aldeias pertençam, supre suas necessidades mais elementares combinando o produto de seus roçados com o dinheiro ganho fora da Reserva […]" (idem: 96). A formulação do autor encontra fortes ressonâncias com as reflexões que apresenta no capítulo III de *Urbanização e Tribalismo*, em que ele discorre sobre o "espírito de iniciativa" e a "atividade empreendedora" de alguns chefes de família de Cachoeirinha na busca por "melhores condições de vida" (Cardoso de Oliveira, 1968: 67-70).

Outra dimensão da *conduta* terena seria verificada na relação entre o "plano associativo" e o comportamento religioso. Segundo Cardoso de Oliveira, teve um caráter fortemente "competitivo" a chegada de instituições missionárias protestantes na região terena, já que esta era "tradicionalmente trabalhada por missionários católicos" (1976: 96). O que caracterizaria a *conduta* terena nesses assuntos seria justamente uma ênfase no uso político desse processo: a adesão a um ou outro lado seria função da capacidade de agregar pessoas e grupos juntos a si, algo como uma "válida fonte de status" (idem: 99). Isso seria especialmente visível em aldeias como Bananal, Limão Verde, Buriti e Moreira-Passarinho, marcadas por uma hostilidade entre aqueles que se diziam católicos e os protestantes recém-convertidos.

> […] Noutras palavras, os indivíduos que passam do grupo católico para o grupo protestante, ou vice-versa, são, em regra, levados por uma multiplicidade de razões, das quais apenas uma teria conteúdo religioso. Pudemos registrar muitos casos, por exemplo, de indivíduos (e mesmo famílias inteiras) que adotaram a *outra* religião por questões de desavenças na comunidade, cujos adversários eram líderes ou desfrutavam de um status importante no grupo a que pertenciam e que a deixaram como represália (idem: 98).

---

sociais, tais como o impulso para conseguir serviço no mercado de trabalho regional ou uso político das divergências entre missionários evangélicos e missionários católicos, ou entre estes e o SPI.

Outro âmbito em que poderíamos aventar o funcionamento de uma *conduta terena* é aquele relativo a questões de educação escolar. De fato, o autor não realizou essa aproximação entre o conceito de *conduta* e os registros etnográficos em que tratava do assunto. No entanto, parece estar subjacente a variedade de formas de acesso dos Terena à educação formal que discorremos desde o início do capítulo (através do serviço militar, de igrejas evangélicas, da educação pública, de fundações particulares etc.) uma disposição ou tendência notável de conquistar posições mais avançadas de instrução e domínio do conhecimento formal. "A instrução para o Terena significa duas coisas: alfabetização, com o seu consequente credenciamento à pretensão de certas ocupações mais bem remuneradas e de melhor status; e iniciação sistemática no aprendizado do 'regulamento' do mundo dos brancos" (Cardoso de Oliveira, 1968: 203).

O tema da educação nos dá a deixa para retomar, após essa longa digressão focada no arcabouço conceitual da obra de Cardoso de Oliveira, a questão pertinente ao presente capítulo. A seção sobre os primeiros professores terena foi concluída a partir de uma conexão entre a trajetória de pessoas nascidas no período coincidente com aquele no qual Cardoso de Oliveira desenvolveu seu trabalho e a trajetória de jovens que, nas duas últimas décadas, têm ingressado no ensino superior. O intuito foi mostrar que a experiência escolar dessas diferentes gerações possui um elemento comum, traduzido como uma espécie de disposição própria ao povo terena de ocupar diferentes instâncias de relacionamento com o mundo "lá fora", de modo a conquistar condições mais favoráveis de vida para si. O que gostaria de afirmar é que, do exercício de pensamento contido nas monografias de Cardoso de Oliveira, o movimento teórico realizado pelo conceito de *conduta* revela-se o mais apropriado para dar conta da riqueza desse fenômeno contemporâneo de ingresso na universidade. Como dito acima, a *conduta* pode ser considerada uma terceira via ou uma terceira margem[58] dentro de uma arquitetura conceitual baseada na alternativa entre a *assimilação* e o *tribalismo*. Isso porque ele positiva a relação dos Terena com a sociedade nacional, enfatizando que tais interações, em parte, modulam-se pelos indígenas em seus próprios termos, segundo seus anseios (não constituem, pois, meras *reações tribais* ou fatores de *assimilação*). A sensibilidade por captar esse modo particular de relacionamento com o mundo "lá fora" parece fazer da *conduta terena* uma ótima maneira de traduzir a complexidade da experiência de vida das diversas pessoas mencionadas no presente capítulo.

[58] A famosa expressão "terceira margem" foi particularmente utilizada por Otávio Velho (2008) para designar o lugar do livro *Os diários e suas margens* na obra de Cardoso de Oliveira. Com efeito, creio ser possível empregar o mesmo qualificativo para situar o lugar da noção de *conduta* no esquema conceitual formado majoritariamente pelos conceitos de *tribalismo* e *assimilação*.

Nas últimas décadas assiste-se à produção de uma leva de trabalhos sobre a vida do povo terena a qual, em certo sentido, esta dissertação visa integrar. Nos limites dela, porém, não foi possível realizar um levantamento exaustivo dessa bibliografia a ponto de discorrer com detalhes sobre seu conteúdo e sobre as diferentes formulações conceituais veiculadas por ela (tal como fizemos com as monografias de Cardoso de Oliveira esquadrinhadas acima). Em todo caso, é possível identificar nesses trabalhos um movimento que focaliza a positividade e a agência dessa população no que tange às suas relações com o universo não indígena. Há, neste sentido, uma série de formulações conceituais que tentam descrever a vida e a história dos Terena sob este novo prisma, muitas vezes negligenciado por estudos produzidos até os anos 1970[59]. Compõe também a produção recente os trabalhos de autoria de acadêmicos terena que, por si só, já constituem amostras do movimento de busca por protagonismo que esta população vêm realizando junto ao Estado Brasileiro e à sociedade envolvente[60]. Tal como formulado num artigo de Vargas e Castro (2013), os Terena têm passado da condição de indígenas pesquisados para a de pesquisadores indígenas, algo que deverá colocar questões muito interessantes para a literatura.

Em parte, intentei mostrar na presente seção que este movimento recente de renovação da literatura sobre os Terena (e atualmente produzida pelos Terena), de certa maneira, já estava potencialmente contido em um trabalho considerado, na atualidade, "clássico". Assim, é como se as reflexões etnográficas de Cardoso de Oliveira, dada sua consistência e abrangência, em certo sentido antecipassem um desdobramento teórico e prático que só viria a se desenhar com clareza décadas depois. Mas o mais importante a reter disso é que as qualidades do trabalho do antropólogo derivam, sobretudo, da interlocução de pesquisa que realizou junto aos Terena de sua época. Com efeito, fica cada vez mais evidente que, a despeito da época, das premissas teóricas ou das filiações institucionais que envolvem determinada produção sobre os Terena, são as maneiras próprias de viver e de pensar desta população que, em grande medida, ditam os rumos e características que tal trabalho virá adquirir[61]. Em outras palavras, os empreendimentos acadêmico-científicos que se propõem a trabalhar com essa população não deixam de ser afetados pelas disposições particulares cultivadas por esse povo. Isto, em certo sentido, é o que consegui acompanhar em relação ao assunto pertinente ao presente capítulo: a experiência na educação superior é feita segundo uma

[59] Tem-se falado, assim, na *apropriação* ou *terenização* de práticas cristãs evangélicas (Moura, 2001; Acçolini, 2004); num modo muito específico de articular relações entre o interior e o exterior, que pode ser traduzido como um *ethos* de civilidade (Pereira, 2009); na utilização de suas "pautas culturais de convívio" frente a novas situações históricas (V. Vargas, 2003) etc.. Outros trabalhos importantes que podem ser citados são os de Carvalho (1996), Ladeira (2001), Azanha (2005), Franco (2011), C. Almeida (2013), Ferreira (2013), entre outros.

[60] Também não foi possível, na presente pesquisa, realizar um levantamento e leitura exaustiva dos trabalhos feito por pesquisadores terena. De passagem, pode-se citar: Cardoso (2004, 2011); Miranda (2006); Baltazar (2010); Sebastião (2012); Jordão (2014), Amado (2014).

[61] Como mencionado acima, este ponto é particularmente defendido por Franco (2011) num ensaio bibliográfico recente.

marca própria, que tem a ver com um projeto (individual, familiar, comunitário) de ir em busca de melhores e mais amplas posições no mundo lá fora. A universidade seria, então, um novo contexto de experiências no qual os Terena fazem valer seu protagonismo, imprimido nele sua *conduta* particular – espaços apropriados e *terenizados*, por assim dizer.

Terceiro Capítulo

Cenas do Cotidiano do *Teko Arandu*. Experiência Etnográfica com Estudantes Universitários Kaiowá e Guarani.

Resistir não é isolar-se ou distanciar-se, mas, a partir da identidade tradicional, dialogar com outros saberes, constituir uma epistemologia onde possam tornar-se lógicos os diferentes saberes com suas características peculiares

(Eliel Benites, 2014: 63)

O presente capítulo corresponde ao segundo estudo de caso da pesquisa, a experiência dos Kaiowá e Guarani no ensino superior. A etnografia foi construída a partir da participação em quatro etapas presenciais da licenciatura intercultural *Teko Arandu:* entre os dias 21 de abril e 03 de maio de 2014; entre os dias 11 e 26 de agosto de 2014; entre os dias 06 e 18 de outubro; por fim, entre os dias 19 de abril e 02 de maio de 2015. Além das viagens ao Mato Grosso do Sul, considero ocasiões importantes duas edições dos *Diálogos Ameríndios* realizados pelo CEstA-USP: do dia 29 de outubro de 2014, que contou com a participação do professor kaiowá Eliel Benites, formado na primeira turma do *Teko Arandu* e atualmente docente do curso; e do período entre os dias 10 e 19 de junho de 2015, quando o casal de rezadores[62] Jorge da Silva e Floriza de Souza participou de diversas atividades com pesquisadores e alunos do centro. As informações oriundas da interlocução com sujeitos kaiowá e guarani foi complementada pelos dados extraídos de textos sobre a vida destas populações.

A estratégia expositiva será semelhante à do capítulo anterior. Haverá uma primeira seção que funciona como eixo estruturador, fornecendo tópicos para discussões mais detalhadas nas seções seguintes. Cumprirá este papel no presente capítulo uma breve descrição do funcionamento geral do curso. Dela extrairei pequenos fragmentos descritivos (cenas do cotidiano do *Teko Arandu*)

[62] Tal como explicitarei adiante, "rezador" é um dos termos pelos quais são denominados entre os Kaiowá e Guarani as figuras geralmente conhecidas na linguagem antropológica como "xamãs".

que, por sua vez, darão ensejo a conexões com outros episódios e enunciações produzida no âmbito deste contexto de relações. Ao remontar a multiplicidade de práticas e reflexões (observados no campo ou acessados na literatura) na forma deste mosaico etnográfico, espero discutir pelo menos algumas das inúmeras questões relativas a experiências de estudantes universitários kaiowá e guarani no ensino superior.

Cabe aqui um breve esclarecimento preliminar. Tenho insistido que a presente pesquisa adotou um viés étnico, que resultou na escolha do ensino superior para os Kaiowá e Guarani como objeto de investigação. Porém, já nas primeiras incursões a campo, pude notar que estas pessoas se reconhecem como pertencentes a duas populações ou etnias distintas, os Kaiowá, de um lado, e os Guarani Ñandeva, de outro. A alternância entre afirmar-se através da categoria ampla de "Kaiowá-Guarani" e afirmar-se através de uma das categorias específicas (Kaiowá *ou* Guarani Ñandeva) está certamente relacionada com os complexos processos de inclusão e segmentação próprios da dinâmica social destas populações, algo que será comentado mais adiante. Por ora cabe apontar que utilizarei a expressão "Guarani" para referir-me de maneira englobante às populações guarani residentes no Brasil (Mbya, Ñandeva e Kaiowá); a expressão "Kaiowá e Guarani" para referir-me conjuntamente a estas duas populações residentes no Mato Grosso do Sul; e nos momentos em que for necessário distinguir cada uma delas, utilizarei o termo "Kaiowá", num caso, e a expressão "Guarani Ñandeva" no outro.

Funcionamento Geral do Curso

Do mesmo modo que outros cursos de formação de professores indígenas, o *Teko Arandu* funciona no chamado regime da alternância (ou pedagogia da alternância). As atividades docentes distribuem-se entre o "Tempo Universidade", quando ocorre o período intensivo de aulas, e o "Tempo Comunidade", quando os professores universitários vão até as aldeias para fazer um acompanhamento mais individualizado. Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, para os discentes esta alternância inclui também o "Tempo Intermediário", que são os momentos em que os professores indígenas desenvolvem, na aldeia, atividades a serem avaliadas posteriormente pelos docentes ("estágio supervisionado, a concretização das avaliações/tarefas, estudos individualizados e pesquisas de campo com seu próprio povo") (*Teko Arandu*, 2012: 14). Pelo que pude saber, a distribuição das etapas presenciais durante o ano alterou-se recentemente. Outrora, o "Tempo Universidade" era composto por duas fases que geralmente coincidiam com os

períodos de férias das escolas indígenas e que, por isso, duravam aproximadamente um mês cada. Atualmente são realizadas quatro etapas presenciais por ano, cada uma delas com duas semanas de duração. Tendo em conta a carga intensa de trabalho durante as etapas (quase 10 horas por dia, em seis dias da semana), uma consequência desta distribuição mais espaçada e menos concentrada foi que o período se tornou menos exaustivo para os alunos.

O local em que as aulas acontecem também mudou. Até o ano de 2012, eram utilizadas salas de aula de algum dos blocos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Hoje, os alunos do *Teko Arandu* frequentam as salas da Faculdade Indígena (FAIND), que possui para si um prédio exclusivo, separado dos demais blocos. A FAIND foi inaugurada em maio de 2012 e teve sua sede batizada por rezadores kaiowá e guarani em agosto de 2014. O prédio localiza-se na Unidade II da UFGD, localizada numa região um pouco mais afastada do centro urbano de Dourados, no quilômetro 12 da rodovia que liga este município ao município de Itahum (a Unidade I fica no Centro de Dourados). Na Unidade II, há uma avenida principal que, num primeiro quarteirão, separa os prédios da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) dos prédios da Universidade Federal da Grande Dourados. Do segundo quarteirão em diante localizam-se, de ambos os lados da avenida, novos prédios da UFGD, construídos por ocasião da expansão estrutural e administrativa pela qual a universidade vem passado nos últimos anos. O prédio da FAIND localiza-se, por assim dizer, ao fundo da cidade-universitária, num terceiro quarteirão da avenida, do mesmo lado que a UEMS, estando próximo de novas estruturas da UFGD como a quadra poliesportiva coberta, a creche e o teatro.

Embora sua criação tenha sido em grande medida impulsionada pelas demandas do *Teko Arandu*, a FAIND sustenta uma proposta mais abrangente no sentido de abrigar outros cursos e projetos. Na época em que frequentei a faculdade, já havia outro curso funcionando regularmente, a Licenciatura em Educação no Campo (LEDUC). Ela também funciona em regime de alternância e se destina principalmente a alunos de comunidades da zona rural do estado. As primeiras quatro etapas presenciais do *Teko Arandu* de que participei não coincidiram com as etapas da LEDUC; foi apenas na última incursão a campo, em abril e maio de 2015, que essa coincidência ocorreu. Na ocasião, por conta do grande número de alunos, o prédio da FAIND pôde abrigar, junto com as duas turmas da LEDUC, apenas algumas das turmas do *Teko Arandu*. As outras turmas tiveram aula em outros prédios da UFGD, tal qual acontecia antes da criação da Faculdade Indígena.

Percebi ao longo das visitas que a rotina das etapas presenciais é bastante intensa para todos os envolvidos. Alguns dias antes do início da etapa propriamente, os professores indígenas viajam de suas aldeias para a cidade de Dourados, onde ficarão hospedados (a exceção dos professores que

já residem na Reserva Indígena de Dourados ou nas proximidades, os quais todos os dias vão e voltam para suas residências). O transporte até Dourados via de regra é garantido pelas secretarias de educação dos municípios responsáveis pelas escolas nas quais os professores trabalham (municípios de Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porá, Sete Quedas e Tacuru). A hospedagem em Dourados configura-se também como uma questão logística importante. Antes o curso custeava a hospedagem de todos os professores num alojamento localizado próximo à rodovia que vai até a universidade (e administrado por um prestador de serviço não indígena chamado Aloísio). Atualmente, contudo, os professores indígenas recebem a bolsa permanência, um auxílio concedido pelo governo federal desde 2013 a estudantes de baixa renda e autodeclarados indígenas e quilombolas – há uma diferença entre o repasse deste auxílio a estudantes de cursos regulares e a estudantes de cursos modulares que diz respeito ao tempo de bolsa concedido (menor no caso dos estudantes de licenciatura indígena). Em razão desta mudança, a administração do curso não mais se responsabiliza diretamente pelo oferecimento de hospedagem, que agora fica a cargo dos próprios alunos. Embora muitos continuem se hospedando no alojamento do Aloísio, outros têm procurado outras pensões e alojamentos.

As aulas começam todos os dias as 07h30 da manhã. Pouco antes, dois ônibus especialmente designados apanham os professores pelos locais onde estão hospedados e os levam até a FAIND. A primeira atividade do dia, que nunca deixou de acontecer nas etapas em que estive presente, é a cerimônia de *jehovasa* conduzido por alguns rezadores convidados para participar da etapa. Como será comentado mais adiante, um rezador ou rezadora de uma aldeia específica, geralmente acompanhado(a) da família, participa durante uma semana das atividades do curso. Em algumas das etapas, houve um revezamento entre rezadores Kaiowá, numa semana, e rezadores Guarani Ñandeva, na outra. Em outras, por motivos operacionais contou-se apenas com rezadores Kaiowá, residentes em aldeias próximas a Dourados.

Depois do *jehovasa* de abertura os alunos se dirigem às salas de aula. As salas maiores da FAIND são reservadas para os alunos do chamado Bloco Comum. Quando iniciam o curso, todos os ingressantes fazem um ano conjuntamente, com as mesmas disciplinas, chamado de Bloco Comum; depois, escolhem uma habilitação específica (Ciências da Natureza, Ciências da Linguagem, Matemática e Ciências Humanas). Segundo o PPP, são oferecidas anualmente 60 vagas através de processo seletivo que abrange três fases: redação em língua guarani e em língua portuguesa; prova objetiva de conhecimentos gerais ("Ciências Humanas, Legislação Indigenista, Matemática, Ciências da Natureza e questões referentes à realidade indígena"); e prova oral em língua guarani

(*Teko Arandu*, 2012: 13-14).

As aulas são interrompidas as 11h30 para o horário de almoço. A maioria dos professores indígenas costuma almoçar no Restaurante Universitário da UFGD, que se localiza nas proximidades da entrada principal do *campus*. Eles recebem um cartão da faculdade com a quantidade exata de refeições correspondente aos dias da etapa. Por conta da localização da FAIND (como mencionei há pouco, fica mais ao fundo da universidade e distante dos prédios que concentram os cursos regulares) a hora do almoço é o momento no qual os professores indígenas têm um contato mais frequente com o entorno universitário e com os alunos não indígenas.

O período de almoço vai das 11h30 as 13h30. Embora seja frequente encontrar longas filas no Restaurante Universitário, que, por vezes, fazem a espera girar em torno uma hora, o intervalo destinado para o almoço é suficiente para que os professores possam reservar um tempo para descanso até o reinício das aulas no período da tarde. Assim, depois de almoçar, os professores indígenas geralmente se reúnem em pequenos grupos para conversarem em rodas de tereré ou descansar em lugares mais tranquilos (o gramado que fica entre o restaurante e o Bloco C, a parte externa ao prédio da FAIND, as arquibancadas da quadra poliesportiva, as próprias salas de aula, que se encontram mais vazias no momento etc.). Foram nestes momentos de descanso pós-refeição que pude interagir mais vezes com os alunos.

As aulas são retomadas às 13h30. Tanto na parte da manhã quanto na parte da tarde, há um pequeno intervalo na metade do período de aula (às 9h30 na manhã, às 15h30 na tarde). As atividades do dia se encerram as 17h30, momento em que um novo *jehovasa* é conduzido pelos rezadores participantes. Depois do *jehovasa*, costumam acontecer rápidas rodas de dança circular (*guachiré* e outras) geralmente puxadas por alunos do curso ou pelos próprios rezadores.

Depois de serem liberados, vários alunos se dirigem ao restaurante universitário, para jantar. Na entrada da universidade, ficam esperando os dois ônibus que, depois da refeição, os levarão para o alojamento. Nas quartas e nas sextas-feiras as atividades do *Teko Arandu* continuam a noite. É instituída desde a época do magistério *Ara Vera* a realização da "noite política" (quarta-feira) e da "noite cultural" (sexta-feira). Nas visitas ao *Teko Arandu*, pude assistir à maioria destes eventos. Os próprios alunos comandam as cerimônias, em geral membros do Centro Acadêmico *Teko Arandu* (CATA) (conduzem e mediam as discussões no caso da noite política; planejam o conteúdo e fazem o papel de mestres de cerimônia no caso das noites culturais). Boa parte das cerimônias foi realizada quase exclusivamente na língua guarani (principalmente as noites políticas). O local que sediou estes eventos variou entre o auditório da UFGD, o prédio da FAIND e o alojamento do Aloísio (o lugar mais frequente).

O domingo entre as duas semanas da etapa é reservado para o descanso dos alunos. No domingo seguinte, a maioria dos professores que reside longe de Dourados viaja e retorna para suas aldeias. Tendo em conta que o trabalho de campo concentrou-se no acompanhamento das etapas presenciais, o encerramento deste período era também quando cessava mais um ciclo de contato pessoal com os professores indígenas, que recomeçaria apenas meses depois, no módulo intensivo seguinte de aulas. Por conta disso, minha compreensão sobre esta realidade foi acontecendo segundo o ritmo alternado do próprio curso: período concentrado de interlocução com as pessoas envolvidas e períodos mais longos em que, a espera da etapa seguinte, eu revisava e organizava os registros da etapa anterior. É preciso frisar também que a maneira de organizar o trabalho de campo gerou um hiato importante, que diz respeito à ausência de interlocução de pesquisa no chamado "Tempo Intermediário", nas aldeias onde os professores indígenas atuam. Fica, então, explicitado o alcance limitado do presente trabalho; lacuna que certamente poderá ser preenchida pelo esforço de investigação mais denso de outros pesquisadores, que levem em conta o contexto de atuação dos professores nas aldeias.

Nas próximas seções, serão extraídos da rotina das etapas presenciais alguns fragmentos de situações e episódios de campo. Eles servirão como ganchos para tratar de assuntos que considero relevantes acerca da dinâmica do curso.

Movimento de Professores e percursos escolares

O gancho escolhido para a presente seção é uma frase pronunciada por Anastácio Peralta na aula inaugural da primeira etapa de 2015. "Eu sou do tempo da luta para vocês estarem aqui" disse o professor kaiowá, abrindo os trabalhos da mesa. O evento aconteceu no antigo auditório da Faculdade de Agronomia e contou com a participação de todas as turmas do *Teko Arandu*, excepcionalmente reunidas para a ocasião. Além de Anastácio Peralta, compuseram a mesa o indigenista Matias Rempel e o professor kaiowá Daniel Vasquez, representante do Centro Acadêmico *Teko Arandu* (CATA). Rempel fez uma longa análise da conjuntura atual da luta pelas Terras Indígenas no Brasil, marcada por uma sistemática ofensiva aos direitos garantidos pela Constituição de 1988. Daniel Vasquez, por sua vez, discutiu junto aos alunos questões pontuais ligadas às atividades daquela etapa (as pautas das noites políticas e culturais; o ato de protesto marcado para a semana seguinte na entrada da universidade; a alteração na distribuição das salas de aula, em razão da coincidência com a etapa presencial da LEDUC etc.).

A palavra “luta” utilizada por Anastácio aponta para uma dimensão que pareceu-me permear todo o cotidiano do *Teko Arandu*. Trata-se do caráter de movimento social, de ação politizada e coletiva imprimido às diversas atividades do curso. A própria aula inaugural na qual a frase foi dita é exemplo disto, pois constitui um dos muitos eventos pontualmente organizados por docentes e alunos para discutir, deliberar ou manifestar determinado tópico político (falarei, mais adiante, da manifestação organizada pelos alunos do *Teko Arandu* e da LEDUC). Tal como mencionado na seção anterior, o curso instituiu a realização semanal de uma atividade especialmente designada para debates desta natureza, as noites políticas. As noites políticas que acompanhei pautaram, em geral, questões ligadas ao funcionamento e administração do curso. Na noite política do dia 13 de agosto de 2014, por exemplo, foi discutido pormenorizadamente qual seria o calendário de 2015, sendo o principal tópico de discussão a data da primeira etapa presencial. Costuma-se abrir espaço também para discussões políticas mais amplas, abordando questões ligadas à educação escolar nos níveis básicos ou ao direito à terra. Tais debates muitas vezes contam com lideranças experientes, atuantes há mais tempo no âmbito do movimento de professores kaiowá e guarani e no âmbito do movimento das *Aty Guasu*.

É possível perceber, assim, um esforço para que, além de se graduarem enquanto professores, os estudantes indígenas possam adquirir competências e experiências no papel de “lideranças indígenas”. No *Diálogos Ameríndios* no CEstA, Eliel Benites abordou várias vezes este assunto, apontando que “esse processo de educação diferenciada possibilita a formação de novos sujeitos, novas lideranças com pensamento crítico e clareza do seu papel no contexto da educação escolar e também na luta pelos direitos na demarcação das terras”. De fato, esta impressão colocou-se a mim desde o primeiro contato pessoal com alunos, quando alguns participantes do CATA chamaram uma reunião breve e informal para eu me apresentar e para eles contextualizarem o surgimento e importância do curso.

Muitas das informações que os professores deram na ocasião estão registradas também no Projeto Político Pedagógico. O documento veicula em seus itens iniciais uma justificativa baseada na “realidade escolar” dos Kaiowá e Guarani e nos antecedentes do curso. Ele afirma que, segundo a FUNASA, em 2003, a população Kaiowá e Guarani era de 31 mil pessoas, sendo 10.900 na faixa etária de 6 a 17 anos, isto é, em idade escolar (*Teko Arandu*, 2012: 8). Cruzando esta informação com os dados da Secretaria Estadual de Educação que apontam que, em 2003, foram matriculadas em escolas 7.875 crianças, o projeto calcula que praticamente 35% do total desta população estava engajada no ensino básico (e 72% da população em idade escolar) (idem). A formação de turmas de professores indígenas numa perspectiva bilíngue e intercultural vem atender, assim, a tal demanda

indicada pelo contingente numericamente significativo de alunos das escolas nas aldeias.

Ainda segundo o PPP, desde 2002, a procura pela formação superior diferenciada vem sendo manifestada – iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá e, mais especificamente, da primeira turma formada no *Ara Vera*, curso de formação em nível médio. O *Ara Vera* constitui uma espécie de precursor do *Teko Arandu*.

> Inúmeras reuniões de estudo, seminários e discussões foram realizadas ao longo deste tempo, articulando professores e lideranças indígenas com profissionais da área da educação e do indigenismo, para elaborar uma proposta que fosse coletiva, democrática e consistente, que correspondesse às expectativas do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e às necessidades de suas comunidades (idem: 10).

O documento menciona tentativas iniciais de se implementar o curso na UEMS, mas indica que a concretização da proposta foi feita na UFGD. A minuta do primeiro projeto pedagógico, elaborada pelo movimento de professores e demais parceiros, foi entregue em finais de 2005, quando da instalação desta recente instituição[63]. São mencionados os esforços de uma série de professores da UFGD e da UCDB, bem como de membros da comissão de professores Kaiowá e Guarani, que tornaram possível a instalação do curso nas dependências da UFGD, em parceria com a UCDB, a FUNAI, Secretarias Municipais de Educação do Cone Sul do estado e Secretaria Estadual de Educação[64].

Além das experiências de educação, o Projeto fala na situação territorial dos Kaiowá e Guarani. Afirma que há três eixos que articulam os conteúdos e a metodologia do curso, sendo um deles justamente a categoria *tekoha* traduzida como "território" (idem: 15-16) (os outros, *teko* e *ñe'e,* serão comentados por mim nas próximas seções). De fato, o documento sublinha a "destruição dos *tekoha,* produzida pela perda da terra [e que] inviabiliza a vivência cultural, religiosa e social, fazendo todo o sistema guarani (*teko*) entrar em crise, colocando em risco a própria sobrevivência

[63] A Universidade Federal da Grande Dourados teve origem no ano de 2005, por ocasião do desmembramento do *campus* de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujas origens remontam a década de 1970 (*Teko Arandu*, 2012: 5-6).

[64] "Graças ao empenho especial do Prof. Ms. Renato Nogueira *(in memoriam*), do Prof. Dr. Damião Duque de Farias (atual Reitor da UFGD), do Prof. Dr. Antonio Jacob Brand (Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indígenas - neppi/UCDB), da Profª Dra. Adir Casaro Nascimento (atual Coordenadora do Mestrado em Educação da UCDB), da Profª. Ms. Veronice L. Rossato (profª. do Ára Verá/SED), da Profª Anari Nantes (Diretora da Escola Indígena de Caarapó) e dos professores indígenas da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá (especialmente Anastácio Peralta, Edna de Souza, Eliel Benites, João Benites, Ládio Veron, Maria de Lourdes Cáceres Nelson, Otoniel Ricardo, Rosenildo Barbosa, Teodora de Souza, Valdelice Veron e Zélia Benites) […]" (*Teko Arandu*, 2012: 11).

do grupo" (idem). O processo histórico de perda da terra sofrido durante a segunda metade do século XX foi rigorosamente documentado pela tese de doutorado de Antônio Brand (1997). A experiência, dura e um abrupta em termos da velocidade com que aconteceu, é esquematizada pelo historiador na seguinte sequência: primeiro a expulsão da terra levada a cabo pelo Estado e por agentes do setor agro-econômico; depois o chamado *esparramo* (tradução para o português, feita por interlocutores do autor, da palavra guarani *sarambipa*) dos moradores e desarticulação das famílias extensas; e, por fim, o *confinamento* nas pequenas reservas indígenas delimitadas pelo órgão indigenista oficial (Brand, 1997: 89-90).

Como indicado pelo PPP a espoliação dos *tekoha* gerou efeitos nefastos para a vida Kaiowá e Guarani, sentidos com intensidade ainda hoje. Ao mesmo tempo, desenvolveu-se uma dinâmica política coletiva protagonizada pelos indígenas que visa lutar contra esse estado de coisas. Resulta dela a organização das *Aty Guasu*, grandes assembleias que, periodicamente, reúnem lideranças kaiowá e guarani de diferentes *tekoha*[65]. O *Teko Arandu* constitui outro produto importante desta mobilização política. A pedagoga Veronice Lovato Rossato, em sua dissertação de mestrado (Rossato, 2002), faz considerações amplas sobre o histórico de experiências de escolarização entre os Kaiowá e Guarani. A autora ressalta que, até os anos 1980, foram principalmente escolas de missões protestantes que ofereceram educação escolar a essa população. É citado o exemplo da Escola Francisco Meirelles instalada pela Missão Caiuá no Posto Indígena da Reserva de Dourados em 1930 (Rossato, 2002: 79). Segundo Rossato, a partir de 1978 e, especialmente, a partir de 1985, algumas organizações não governamentais indigenistas[66] começam a construir "escolas alternativas" ou "comunitárias" de alfabetização (idem: 82). Alternativas porque visavam, junto às lideranças kaiowá e guarani, "fazer um trabalho de conscientização política sobre o papel da escola, o direito ao ensino bilíngue com a valorização da língua e cultura próprias, a valorização e a formação do professor indígena e a criação de escolas específicas e diferenciadas" (idem). Tal mobilização redundou na criação do Movimento de Professores Kaiowá/Guarani em 1989, na Comissão de professores Kaiowá/Guarani em 1990 e na realização dos Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani a partir de 1991 (idem: 87). Após um longo processo de discussão destas organizações indígenas com o poder público, iniciado no começo da década de 1990, o governo estadual instalou, em 1999, o Curso Normal em Nível Médio, Formação de Professores Guarani/Kaiowá – projeto *Ara Vera* – para habilitação de professores indígenas ao exercício de magistério, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

[65] Uma descrição geral do funcionamento dessas assembleias pode ser encontrado no trabalho de Pimentel (2012: 237-245).

[66] A autora menciona especificamente o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o Projeto Kaiowá/Ñandeva (PKN) e a Operação Anchieta (OPAN, hoje Operação Amazônia) (Rossato, 2002: 82).

A abrangência das considerações da autora se deve, em grande medida, ao seu longo envolvimento com a questão, que remonta às primeiras experiências "alternativas" nos anos 1980 (idem: 12). Disto resultou o estabelecimento de uma interlocução duradoura com as primeiras gerações de escolarizados. A autora afirma que, na trajetória da maioria destes sujeitos, acontece uma "conscientização cultural" (idem: 131), uma "mudança conceitual e política" quanto ao papel da escola nas relações com a sociedade envolvente (Rossato, 2002: 156)[67]. No exame do percurso de vida dos 31 entrevistados da pesquisa, a autora identifica certa recorrência. A maioria foi educada nas aldeias no chamado "sistema tradicional" até pelo menos os sete anos, quando entrou para escolas com ensino padronizado e "homogeneizante" (escolas da Missão ou escolas públicas de cidades próximas às aldeias). E depois da experiência prévia nos moldes "não diferenciados", tais sujeitos passaram a se aproximar do movimento indígena e do movimento de professores, algo que lhes fez olhar de outro modo para o "sistema indígena" e para a "cultura" (idem: 155).

Conforme fui convivendo com os professores indígenas e conhecendo suas trajetórias de vida, pude observar diferentes maneiras de vivenciar essa "mudança conceitual e política". A trajetória de vida de Eliel Benites, sobre a qual reflete em sua dissertação de mestrado (E. Benites, 2014), permite, em certo sentido, incluí-lo como participante daquele grupo de professores que Anastácio Peralta se referia como do "tempo da luta". As primeiras participações de Eliel no movimento de professores ocorreram em meados da década de 1990 e configuraram um "marco" em seu processo formativo (E. Benites, 2014: 20).

> Estes encontros [*Aty Guasu* e encontro de professores indígenas] foram momentos importantes, porque conversando e ouvindo os companheiros que já estavam há mais tempo nesta luta, instigou-me a necessidade de "ouvir". Comecei, então, a desconstruir as lógicas, os modelos, as perspectivas de vida que tinha construído a partir da minha escolarização anterior e as concepções que tinha sobre a vida. A religião e toda cosmologia tradicional que tinha aprendido com meus avos, que até então estavam escondidas, vieram aflorar e se fortalecer em mim (idem: 18).

[67] Esta expressão, a nosso ver, é intercambiável com tantas outras ("objetificação da cultura, performance da cultura, indigenização da cultura, reflexivização da cultura, metaforização da cultura, coletivização da cultura") utilizadas neste âmbito de discussão (Grupioni, 2008: 170). É importante frisar, nesse sentido, que cada uma destas expressões possui implicações conceituais e semânticas muito diferentes, merecedores de um exame comparativo mais detido. A própria ideia de "conscientização", por exemplo, parece indicar uma "tomada de consciência", uma espécie de iluminação de algo que sempre estava lá, mas que não era percebido enquanto tal – algo muito diferente do que pode ser depreendido da ideia de metaforização ou performance cultural. Em todo o caso, creio ser possível reuni-las num mesmo grupo de formulações conceituais, pois consistem em esforços para se pensar contextos de relações semelhantes entre si no que diz respeito a um novo modo de encarar e apresentar as diferenças culturais (algo de que falamos um pouco no capítulo introdutório, a partir da discussão das políticas afirmativas).

Como mencionado no trecho, Eliel recebeu uma “educação tradicional” numa primeira parte da infância, quando conviveu intensamente com os avós maternos na reserva indígena Te'ykue, localizada no município de Caarapó. Sua vida estudantil iniciou-se ainda no nível pré-escolar, na escola da Missão Caiuá (idem: 14) e, posteriormente, na escola pública da reserva. Essa formação inicial, segundo ele, foi realizada nos moldes “integracionistas” e “homogeneizantes”. O impacto maior teria acontecido a partir da quinta série, quando passou a estudar fora da aldeia, na Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo, em Caarapó. Começava uma fase muito difícil em sua vida, que correspondeu ao “período das primeiras convivências, de forma regular, com grupos não indígenas” (idem: 16). A dificuldade era resultante, sobretudo, da discriminação por parte dos professores e dos outros alunos não indígenas, que muitas vezes o fazia ficar “isolado” naquele ambiente hostil. Tais situações geravam um conflito em sua própria subjetividade, provocando uma rejeição aos “valores culturais tradicionais” vivenciados na aldeia. Depois de concluir o ensino fundamental, Eliel cursou um magistério não específico também em Caarapó (de 1995 a 1998). Isso possibilitou-lhe ter as primeiras experiências docentes na escola da aldeia, como tradutor da fala de professores não indígenas (idem: 17).

Neste período Eliel Benites teve contato com as primeiras discussões acerca da educação escolar diferenciada. Elas foram impulsionadas principalmente pela ação de alguns professores da UCDB que, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Caarapó, realizaram capacitações de professores indígenas da Te'ykue para o tema da educação bilíngue e intercultural (idem: 18-19). Envolvido nestas questões, Eliel aproximou-se do movimento de professores e dos demais parceiros. Ingressou na primeira turma do *Ara Vera* no ano de 1999 e, posteriormente, na primeira turma do *Teko Arandu*, no ano de 2006. Em 2014, concluiu o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, sob orientação da professora Adir Casaro do Nascimento. Nesse mesmo ano, começou a participar do *Teko Arandu* como docente na área de Ciências da Natureza, assumindo a coordenação do curso no final do segundo semestre.

Outro professor kaiowá que atuou como docente do *Teko Arandu* na época em que frequentei a FAIND foi Tonico Benites, doutor em Antropologia pelo Museu Nacional da UFRJ. O percurso de atuação politizada de Tonico parece estar predominantemente ligado ao movimento das *Aty Guasu.* Conforme descreve em sua dissertação de mestrado (T. Benites, 2009), começou a estudar no início dos anos 1980, na escola da sede da Missão Caiuá localizada na reserva Sassoró (município de Tacuru), onde nasceu. Sua família extensa é originária do *tekoha* Jaguapiré, do qual foi expulsa na década de 1970 e do qual retomou uma parcela nos anos 1980. O contexto de “luta

intensa" pelo território tradicional e, consequentemente, de conflitos e violência por parte de fazendeiros, marcou o começo da história de Tonico como estudante (T. Benites, 2009: 11). Ele afirma que, ainda nos anos 1980, passou a trabalhar como tradutor de português-guarani no âmbito da relação de autoridades governamentais e pesquisadores não indígenas com pessoas mais velhas da aldeia. Além disso, traduziu e transcreveu decisões e opiniões de lideranças (idem: 12). Assumiu o cargo de professor pela primeira vez em 1994 e, durante o exercício, concluiu o ensino médio (entre 1997 e 2000). Durante os anos 1990 passou a exercer uma função de articulação política nas *Aty Guasu*, estabelecendo relações com lideranças kaiowá e guarani de todo o estado (idem). Em 2001 iniciou o Curso Normal Superior em Pedagogia na UEMS – assim, diferentemente de Eliel, Tonico não cursou o *Ara Vera*, nem o *Teko Arandu*, tendo graduado-se num curso regular da universidade pública. Ao longo da dissertação, T. Benites indica que, por estabelecer uma relação de interlocução e amizade com antropólogos atuantes na região, passou a despertar um particular interesse pela área. Por conseguinte, durante os anos 2000, ingressou na pós-graduação no Museu Nacional do Rio de Janeiro, concluindo o mestrado (2009) e o doutorado (2014).

Tive a oportunidade de conhecer alguns professores indígenas que participaram deste contexto durante os anos 1980 e 1990, mas que têm cursado o *Teko Arandu* apenas num período mais recente[68]. Todavia, a maior parte dos alunos com quem convivi nos trabalhos de campo são de gerações mais novas, às quais Anastácio Peralta parecia dirigir a expressão com que iniciamos o capítulo. No dia 07 de outubro de 2014 pude gravar uma entrevista com Fidêncio Vera Duran, da turma das Ciências Humanas (23 anos na época da entrevista). Durante a fala, Fidêncio deu sua opinião sobre a importância do ingresso na licenciatura.

> Eu entrei no ano de 2011, fiz vestibular em 2010 e consegui passar. Para nós, a meu ver, eu acho uma grande conquista para nós como indígenas, é um espaço que a gente está conquistando agora e a gente tem que se apoderar mesmo, tem que adquirir para nós, todas essas oportunidades. Para aquilo que está garantido na lei a gente ter para nós, porque a gente precisa. Como cidadão, como brasileiro também […] E para mim foi um sonho realizado, para minha comunidade, para meus pais, para as lideranças e para os mais velhos. Porque a partir disso eu vou saber também como viver com a cultura dos não índios, com várias culturas. Como se diz, a interculturalidade. Saber viver, organizar as nossas comunidades, porque hoje em dia a gente

[68] É o caso, por exemplo, de Alécio Soares Martins, (Guarani Ñandeva da reserva Te'ykue – 40 anos) e de Dilson Duarte Riquelme (Guarani Ñandeva – 48 anos). Em entrevistas dadas a mim durante a etapa presencial de outubro de 2014, ambos relataram que, embora tenham participado da "luta" para a construção do *Ara Vera* e do *Teko Arandu*, acabaram por seguir rumos profissionais e estudantis diferentes, ingressando apenas recentemente na licenciatura indígena.

não pode ficar muito excluído, afastado, excluído. A gente tem que pensar por esse ponto. Eu fiquei muito feliz quando eu passei porque eu tinha em mente me preparar para a política, para a organização dos não índios, para ajudar a minha comunidade. Esse é o meu foco principal, meu objetivo principal.

Fidêncio nasceu na reserva de Pirajuí, localizada no município de Paranhos. Fez do primeiro ao quinto ano na escola da aldeia e, em seguida, passou a estudar na cidade: do sexto ao nono ano numa escola municipal e o ensino médio numa escola estadual. Tal como Eliel, Fidêncio ressaltou as intensas experiências de preconceito pelas quais passou estudando na cidade: "até chega a um ponto de ser absurdo, uma situação muito desconfortável para nós como indígenas. Mas por falta de opção a gente vai pra lá". Outra professora guarani ñandeva que me relatou em entrevista as dificuldades ao estudar em Paranhos foi Matilde Gomes Medina, da aldeia Potrero Guasu[69]. Segundo a professora, dos 20 alunos indígenas que entraram no quinto ano do ensino fundamental em Paranhos, apenas 3 concluíram o ensino médio. Mesmo quando entendiam oralmente o português, tinham dificuldades nas avaliações teóricas escritas e, por conta disso, frequentemente reprovavam nas matérias. De acordo com ela, essas dificuldades decorriam em grande medida da atitude incompreensiva e intolerante dos professores, que muitas vezes não os deixava sequer conversar na língua guarani, exigindo que se comunicassem apenas em português[70].

De acordo com Fidêncio Vera, o "ódio racial" que os jovens da aldeia enfrentam quando passam a estudar na cidade não se restringe apenas ao âmbito da educação, mas pode ser sentido na vida da região de maneira mais ampla, dado que a maioria das pessoas que está no poder econômico e político no município são proprietários rurais e latifundiários. Segundo ele, em regiões próximas à fronteira com o Paraguai, este tipo de conflito muitas vezes deflagra episódios de violência armada, com a ação de assassinos profissionais. Nestas situações, lideranças indígenas engajadas na luta pela terra são ameaçadas e muitas vezes assassinadas. É por conta deste cenário amplo de discriminação que, segundo ele, muitos indígenas desistem de estudar ainda quando estão no ensino

[69] Segundo Brand, o *tekoha* de Potrero Guasu pode ser incluído numa modalidade específica de retomada kaiowá e guarani: uma área em que a população foi expulsa numa época recente, mas cuja população encontrava-se coesa e aglutinada numa reserva indígena próxima à área reivindicada, no caso, a aldeia Pirajuí (Brand, 2004: 142-143).

[70] Matilde ingressou no *Teko Arandu* no ano de 2012 e tinha 24 anos na época da entrevista (realizada no dia 20 de agosto de 2014). Chegou a prestar o vestibular em 2010, mas não conseguiu comparecer aos dois dias de prova. Em 2011 prestou novamente e passou, ingressando no curso no ano seguinte. Fez um ano do bloco comum e escolheu a área de Matemática. Disse que sempre se interessou bastante pela área, gosta bastante da matéria. Afirmou que chegou a tentar fazer um curso regular na área de Matemática numa faculdade privada, mas não conseguiu por conta da mensalidade. Hoje já atua como professora na aldeia, dando aulas de Educação Física no primeiro e no terceiro ano das séries iniciais. Além das aulas de Educação Física, já tem conseguido pegar experiência na área de Matemática, pois é professora substituta. Assim, quando o professor titular (que é formado na primeira turma do *Teko Arandu*) por algum motivo se ausenta, ela ministra aulas de matemática para os alunos.

fundamental e médio.

Matilde Medina disse também que muitos dos colegas que desistiram na sua época de fundamental hoje se arrependem de não terem estudado, em razão da falta de perspectivas de sustento. Sem condições de sobreviver apenas com as atividades desenvolvidas nas aldeias, muitos acabam procurando trabalho braçal, especialmente o corte de cana. O agravante é que, de uns dois anos para cá, segundo a professora, o ônibus que levava as turmas de cortadores para o canavial parou de passar onde ela mora. Matilde não chegou a fazer essa avaliação na entrevista, mas é possível que isso decorra do crescente processo de mecanização das usinas sucroalcooleiras, que têm dispensado a mão de obra braçal nos canaviais. O destino de muitos agora é a colheita de maçãs em Santa Catarina, que exige um período aproximado de afastamento de 70 dias da aldeia. "E é um período muito longo, eles deixam a família. E por isso eles se arrependem, estão querendo voltar a estudar".

Na entrevista que realizei com Wagner Pires, também de Pirajuí, o professor fez reflexões importantes sobre este ponto. Isso porque ele mesmo trabalhou durante três anos no corte de cana. Wagner afirmou que começou a estudar nas séries iniciais na escola da Missão Caiuá da aldeia. A partir da quinta série, passou a frequentar escolas públicas da cidade de Paranhos. Tal como Fidêncio e Matilde, relatou as dificuldades desse período, relacionadas aos deslocamentos diários entre a aldeia e a cidade e principalmente à intolerância dos professores. Disse que uma das professoras castigava os alunos que falassem em guarani e separava as pessoas que identificava serem amigos na aldeia, colocando-as em lugares distantes da sala de aula, de tal modo que não pudessem se comunicar entre si. Enfrentando estas dificuldades, terminou o ensino médio em 2008. Ainda em Paranhos, fez um curso de informática a partir de uma bolsa de estudos. Wagner afirmou que, mesmo com este certificado, não conseguiu trabalhar na aldeia e, com isso, tomou a decisão de se engajar no corte de cana. Tinha 17 anos na época.

> Mas não tinha oportunidade, como que eu ia fazer uma faculdade? Como que eu ia entrar num curso? Não tinha oportunidade como os outros têm. Quando seu pai tem um dinheiro, pode te colocar num lugar pra você fazer faculdade, áreas específicas. Mas como meu pai não é, eu não tenho como. Naquela época eu trabalhei no canavial três anos, aí eu saí e voltei pra casa.

Segundo Wagner, esta falta de perspectiva se coloca para muitos jovens que, depois de completarem o ensino médio, ou ficam "parados" na aldeia, ou rumam para o corte de cana ou para

o trabalho em fazendas. Para os que ficam parados, há consequências ainda mais graves, como o envolvimento com atividades ilegais (tráfico de drogas, prostituição) ou ainda as tristes ocorrências de suicídio. Wagner falou da necessidade de apoios e orientações para a realização de "projetos" que visem soluções para estes problemas. Na passagem abaixo, Matilde Medina comenta esse tipo de demanda.

> Acho que a gente precisa mesmo de projetos para estes jovens, né? Para não acontecer muito disso. Acho que era muito boa a proposta do pessoal que foi lá fazer oficina audiovisual. Os jovens se interessam bastante. Acho que a partir daí a gente tinha que pensar alguns projetos para desenvolver dentro da escola. Para pelo menos diminuir essa violência, né?

A menção de Matilde a oficinas de audiovisual oferecidas na aldeia indica que os "projetos" que visam uma relação diferenciada com o mundo não indígena se dão na esfera da educação, mas não apenas nela. No caso, ela aludiu às experiências de apropriação de mídias e tecnologias digitais que vêm engajando muitos jovens Kaiowá e Guarani nos últimos anos[71]. Wagner Pires mencionou que, além das atividades de professor indígena ligadas ao *Teko Arandu*, participa junto com o irmão de uma banda de música gospel. O professor falou sobre o desejo de, depois de terminar a licenciatura indígena (iniciada no ano de 2013), graduar-se em outra área, Direito, algo que lhe dará ferramentas para ajudar sua comunidade a solucionar certos problemas da relação com o entorno. Nesse sentido, é importante frisar que muitos alunos que compõem estas novas turmas buscam outras formas de inserção no ensino superior. Em minhas visitas à FAIND, pude conversar com Geraldo Domingues (turma das ciências da linguagem, ingresso em 2014) a respeito de sua trajetória escolar. Ele é da aldeia Taquapiri, localizada no município de Coronel Sapucaia. Assim como Fidêncio, Matilde e Wagner, Geraldo fez parte do ensino fundamental na aldeia e outra parte na cidade. Estudou do sexto ao nono ano e todo o ensino médio na cidade de Amambai, que se localiza a aproximadamente 46 quilômetros de onde morava. Quando perguntei sobre as dificuldades do período, Geraldo me disse que não sentiu tanto a questão da diferença da língua, já que, desde pequeno, ele e outras pessoas da região rapidamente desenvolvem um domínio do português (em razão da proximidade com as cidades). Sentiu mais dificuldade no que chamou de "contexto cultural de relação" ou de "comportamento":

> Quando a gente entra nas escolas que são não indígenas, num contexto totalmente diferente,

[71] Para uma reflexão sobre o tema, conferir a dissertação de Klein (2013).

> numa cultura totalmente diferente, tem esse choque cultural e aí você corre o risco de se isolar na própria sociedade onde você está participando. Acho que essa era a principal dificuldade que eu achava. Porque a comunicação era fácil, a compreensão da escola, do sistema escolar, do sistema social era fácil. Mas não era fácil eu me encontrar como pessoa, como sujeito na cultura totalmente diferente. E isso dificultava um pouco minha presença na escola. E essa foi a dificuldade que mais marcou a minha vida escolar.

Após terminar o ensino médio, Geraldo ingressou no curso de História que é oferecido no *campus* de Amambai da UEMS. Assim, antes de ingressar na FAIND, o professor teve essa experiência num ensino superior com "critério não específico" ou "critério padrão da universidade" (no momento da entrevista, ele cursava as duas graduações simultaneamente). Mas ainda que possa ser considerado não específico quando comparado com a proposta do *Teko Arandu*, Geraldo disse que o curso regular de História também o fez entender o que é "uma cultura, uma tradição e os valores culturais":

> Por conta das questões que eu passava, a ideia de integração indígena, eu achava que às vezes a cultura indígena era uma cultura bastante atrasada, na minha concepção na época. Mas quando eu entendi o que era uma cultura, uma tradição, os valores culturais, eu pensei diferente. E esses valores culturais, o ser diferenciado, eu aprendi já no ensino superior, que é um ensino superior regular, que é no caso da UEMS. Como eu estou numa área de Ciências Humanas também eu consegui compreender antes mesmo de chegar aqui na FAIND. Então nesse curso a FAIND como tinha esse histórico intercultural, bilíngue e específico, foi que me chamou neste momento. A FAIND, na véspera de nossa entrada se tornou uma instituição como faculdade mesmo, não como projeto mais. Então o objetivo do curso que me atraiu para cá, por conta disso. Aí eu consegui basicamente equilibrar as ideias e a visão de mundo que eu tinha sobre a cultura indígena e a cultura não indígena. Eu consegui colocar no mesmo peso, valorizando as duas instâncias da cultura.

Durante a etapa presencial de outubro de 2014, tive a oportunidade de conversar com outro acadêmico que estuda em Amambaí, Antônio Benites, da aldeia Jaguapiré. Antônio não cursa o *Teko Arandu;* na ocasião, ele fazia uma rápida visita a UFGD acompanhando seu tio, Alfredo Garay, este sim matriculado na FAIND. O acadêmico cursa, desde 2010, Pedagogia na FIAMA (Faculdade de Amambai) uma instituição de ensino superior privada. Ele explicou-me que existe uma procura significativa de indígenas por esta faculdade indicando que, em sua turma de graduação, teriam

ingressado 15 alunos moradores de aldeias próximas a Amambai (apenas ele vinha de uma aldeia localizada em outro município). O índice de desistência, contudo, seria bem alto, muito em função da dificuldade em se pagar as mensalidades – dos 15 que entraram, apenas ele e mais dois estudantes indígenas continuavam. Antônio disse que, ao longo de sua graduação, buscou aproveitar as diversas políticas de bolsas oferecidas pela própria instituição, conseguindo um desconto de 70% no valor. Pelo que explicou, alguns destes programas eram orientados por uma visão de contrapartida e assistência social, que busca auxiliar estudantes de baixa renda que desejam ingressar no mercado de trabalho, exigindo, em troca, o cumprimento de estágios em instituições públicas ou de caráter beneficente[72].

As entrevistas que realizei com Tatiane Pires (23 anos) e Ara Pires (19 anos) também apontam para essas diferentes procuras pelo ensino superior. Irmãs, ambas nasceram na aldeia Pirajuí. Tatiane me explicava que seu pai, Valentim Pires, formou-se na primeira turma do *Ara Vera* e na primeira turma do *Teko Arandu*, atuando há muito tempo como professor indígena na luta pela educação escolar diferenciada. Em sua entrevista, Ara ressaltou que, na época de seu pai, o *Teko Arandu* ainda era um projeto, isto é, tinha caráter temporário, sendo preciso muita vontade para prosseguir e terminar o curso pois, diferentemente das turmas de hoje, não se podia contar com a bolsa permanência[73].

Residindo na aldeia, Tatiane fez uma parte do ensino fundamental e o ensino médio na cidade e, em 2012, prestou o vestibular para o *Teko Arandu,* optando pela área de Ciências Humanas a partir de 2014. Na entrevista, ela afirmou ter sentido a diferença a partir do ingresso num ensino superior específico.

> [No ensino básico] a gente não estuda sobre a nossa própria história, não estuda sobre a nossa cultura […] tudo de branco. Maior racismo começa quando a gente estuda no fundamental e no ensino médio. E sobre a nossa cultura, não, a gente não estuda […] Mas eu gostei muito aqui do *Teko Arandu*. Foi na luta das lideranças que a gente conquistou nosso prédio […] Eu acho muito interessante, porque a gente estuda entre a nossa cultura e de não indígena, também. Como eu disse ontem, é multidisciplinaridade, porque tem vários conteúdos ligados com outros. Eu nunca tentei fazer vestibular de branco, não sei como é, mas esse aqui é muito bom.

[72] É importante atentar, assim, para a procura de estudantes Kaiowá e Guarani por cursos regulares de faculdades privadas e públicas, os quais não pude desenvolver uma atenção aprofundada nos limites da presente dissertação, mas que certamente serão devidamente estudados por esforços vindouros de pesquisa de acadêmicos indígenas e não indígenas.

[73] Houve um progressivo processo de institucionalização do *Teko Arandu* desde o lançamento de sua primeira turma. Assim, a partir de 2011, a iniciativa deixou de ser um projeto temporário e passou a ser um curso efetivo da universidade. É esta transição que Ara Pires está mencionando no trecho acima.

Embora tenha conhecido Ara durante minhas visitas a FAIND, a estudante não cursa o *Teko Arandu*, tal como a irmã. Na entrevista, ela disse que, até a quarta série, estudou em Pirajuí. Depois disso, a acadêmica mudou-se para Dourados, para cursar o restante do ensino básico (quinta a oitava série) e o ensino médio em escolas públicas da cidade. Nesta época foi morar junto com a irmã, Carlene, e o marido dela, Tonico Benites. Ara reconheceu que ambos fizeram parte de sua educação, sendo seu cunhado muito importante no sentido de incentivá-la nos estudos. Quando tinha 17 anos e completou o ensino médio, prestou o vestibular em duas faculdades diferentes: na UNORP (Centro Universitário do Norte Paulista) em São José do Rio Preto e na Faculdade Anhanguera, em Dourados. Decidiu por ingressar na Anhanguera, no curso de Psicologia. Quando perguntei a razão pela qual ela não prestou o *Teko Arandu*, Ara apontou dois motivos. O primeiro é que já não estava mais em Pirajuí quando prestou o vestibular e, considerando que o *Teko Arandu* forma professores em exercício nas escolas indígenas, ela não poderia ingressar no curso. O outro motivo é que, desde que ouviu falar do assunto, ainda quando pequena, quis tornar-se psicóloga; assim, apesar de não ser uma profissão comumente desejada por crianças quando pensam a respeito, ela curiosamente já indicava inclinação pela área. Atualmente, Ara disse morar junto com o irmão mais novo em Dourados, exercendo para ele um papel semelhante ao que sua irmã mais velha exerceu para ela, em relação ao apoio e incentivo para os estudos.

Em suma, a "mudança conceitual e política" de que falava Rossato parece se atualizar de diferentes maneiras nas trajetórias dos estudantes kaiowá e guarani. É interessante observar, no percurso dos professores indígenas com quem convivi, que o ingresso na licenciatura indígena foi frequentemente precedido pela difícil passagem pelo ensino regular de escolas públicas, marcada por deslocamentos custosos (e por vezes perigosos) para as cidades próximas à aldeia, pelas "broncas" e "castigos" dos professores não indígenas, pela discriminação por parte de colegas, pela proibição do uso da língua guarani em sala de aula etc.. A reflexão de muitos professores apontou para o risco de "isolamento" que esta experiência pode ocasionar, pois, deparando-se com padrões de relação muito diferentes daqueles vivenciados na aldeia, muitos acabam se retraindo diante do ambiente estranho e hostil, o que pode ocasionar profundas crises de ordem subjetiva e identitária, tal como descrito por Eliel Benites em sua dissertação. A desistência pode piorar a situação, pois a impossibilidade de sustentar-se a partir das atividades tradicionais na aldeia obriga a procura por empregos mal remunerados no mercado de trabalho regional, quando não a se envolverem com o crime e as drogas.

Por outro lado, pode-se dizer que o ensino superior diferenciado aparece para estes jovens

como um caminho alternativo, um "projeto" que possibilita, de um lado, relações de outra ordem com o mundo não indígena e, de outro, um olhar renovado para o mundo próprio, o mundo indígena. Como vimos, este caminho começou a ser percorrido por pessoas como Eliel Benites e Anastácio Peralta num período anterior ao ingresso na universidade propriamente, quando começaram a se engajar nos movimentos de luta pela educação e pela terra em meados da década de 1990. Já para as novas turmas, o *Teko Arandu* constitui muitas vezes o primeiro contato com uma perspectiva diferente no universo *karai* (termo utilizado pelos Kaiowá e Guarani para designar os não indígenas) que considera as demandas particulares dos alunos indígenas: auxílio com transporte e alimentação; ritmo diferenciado, que possibilita cursar o ensino superior e atuar profissionalmente na aldeia já como professores; valorização da língua guarani; introdução da questão indígena no conteúdo das aulas etc.. Se, nas experiências de ensino básico, era comum acontecer o "isolamento" em razão do preconceito e da intolerância, tem-se agora uma tentativa constante de promover diálogos produtivos, pautados no respeito às diferenças. No próximo item, tentarei discorrer um pouco mais a respeito deste ponto.

Ore reko. Debates e Experimentações

Para introduzir a presente seção, proponho descrever brevemente uma situação que testemunhei na primeira etapa presencial do ano de 2015. No dia 21 de abril, às 10 horas da manhã, a turma de Ciências Humanas de 2011 teve uma aula especial na exposição que vinha sendo organizada pela docente Graciela Chamorro. Os professores deslocaram-se do Bloco C da Faculdade de Educação (as turmas do *Teko Arandu* estavam naquela etapa "espalhadas" pelo *campus* em razão da coincidência com a etapa presencial da Licenciatura em Educação do Campo), para o recém-inaugurado prédio que abrigava a exposição, localizado ao lado da sede da FAIND. A exposição reunia uma série de peças da cultura material dos Guarani (Kaiowá, Ñandeva e Mbya) e, em menor quantidade, também de outras populações do Mato Grosso do Sul e da América Indígena[74]. A professora Graciela começou a apresentação num espaço que concentrava vários objetos kaiowá. Depois de uma rápida explicação para contextualizar os alunos acerca da exposição como um todo, ela propôs uma discussão sobre cada objeto, começando pelo *yvyrapara*, um longo e fino bastão de madeira. Prontamente, Alécio Soares Martins, da aldeia Te'ykue, pediu a palavra para

[74] A exposição reunia objetos de uso atual e também vestígios arqueológicos. Em algumas das paredes, foram penduradas faixas de tecido em que estavam desenhados padrões gráficos dos Kaiowá. Foram organizadas também sessões de filmes etnográficos, alguns dos quais produzidos por realizadores indígenas. Numa das mesas, havia livros e dicionários, de diferentes épocas, com estudos sobre línguas e culturas indígenas.

indicar que o bastão é feito de cedro, uma madeira que, segundo ele, era especialmente valorizada do ponto de vista da cultura kaiowá e guarani. Sabia disso porque estava fazendo um artigo científico (vinculado a sua monografia de conclusão de curso) a respeito dos diferentes usos que o cedro possui (remédio, confecção de instrumentos etc.) e do quanto eles se diferenciam dos modos com que os *karai* utilizam a madeira. Imediatamente depois da fala de Alécio, Fidêncio Vera tomou a palavra e começou a discorrer a respeito da função do *yvyrapara*. Trata-se de uma arma, mas não como as dos *karai*, geralmente utilizada para matar pessoas; era basicamente um instrumento de defesa. Daniel Vasquez interveio neste momento dizendo que, antigamente, o bastão era utilizado para que seu portador desaparecesse. Era como se fosse "levado pelo trovão". Em seguida disse que o *yvyrapara* possui a capacidade de defesa na medida em que tem a reza "gravada" dentro dele. Graduando em História na UEMS de Amambai (tal como Geraldo Domingues, ele leva as duas graduações simultaneamente) e professor na retomada Guayviry, Daniel também teria experiência no que chamou de "geografia espiritual". Ele explicava que existem graus ou estágios pelos quais os iniciantes neste conhecimento devem passar. Tal como nas trajetórias escolares, leva-se um determinado número de anos para graduar-se, depois outra quantidade de tempo para se pós-graduar, e assim por diante. O professor dizia também ter sido iniciado aos 14 anos, mas ainda não tinha "autonomia" ou "autorização" dos superiores para realizar processos de cura, por exemplo. Disse, contudo, saber que as curas se realizam por meio de uma espécie de "luva invisível" administrada pelo rezador, por meio da qual se retira os males do enfermo.

Reunindo uma pesquisadora não indígena com duradoura experiência de trabalho com questões ligadas a cosmologia guarani (Graciela Chamorro) e uma turma de estudantes universitários que se colocaram, naquele momento, como representantes da "cultura indígena", a discussão alcançava uma complexidade que confesso, em muitos momentos, ter fugido a minha compreensão do assunto (a cultura material kaiowá e guarani). Com efeito, este breve fragmento descritivo pode ser considerado um tanto superficial, não estando à altura do nível de detalhamento e refinamento em que a conversa, de fato, se processou. Em todo caso, o objetivo de evocá-lo é colocar em relevo uma característica importante das atividades do *Teko Arandu* sintetizada pelo episódio acima. Trata-se da grande frequência com que pude observar a realização de aproximações e distanciamentos entre a "cultura indígena" e a "cultura não indígena", um permanente exercício de tradução entre culturas.

Ao abordar este assunto, remeto novamente à esquematização dos princípios estruturantes do curso contida no projeto político pedagógico. No item anterior, falou-se do *tekoha,* apontando-se para o impacto da perda dos territórios e para a luta política protagonizada pelos indígenas neste

âmbito. O segundo eixo consiste justamente na categoria que integra o nome do curso, qual seja, *teko* (ou, quando acompanhada do pronome possessivo da primeira pessoa do plural, *ore reko* ou *ñande reko*)[75]. Como é possível perceber, a palavra *tekoha* é uma derivação de *teko* ("o lugar (*ha*) onde se realiza o *teko*") (*Teko Arandu*, 2012: 15-16) algo que denota, de saída, a inseparabilidade entre essas duas categorias.

A tradução imediata do *teko* para o português que o documento oferece é a palavra "cultura". Logo em seguida, oferece outras traduções ("*Teko* é 'o modo de ser', 'modo de estar', 'sistema', 'lei', 'cultura', 'norma', 'comportamento', 'hábito', 'condição', 'costume'" (idem: 16). Numa passagem da sua dissertação de mestrado, Tatiane Klein faz uma importante reflexão acerca da intercambialidade entre *teko* e cultura: a partir de enunciados mobilizados em contextos de utilização de tecnologia de comunicação pelos Kaiowá e Guarani, a autora sugere que, ainda que estabeleçam relações de inteligibilidade entre si, as duas palavras não podem ser tomadas como coincidentes, pois nem sempre uma é substituída pela outra (Klein, 2013: 44). Segundo Klein, "cultura" e "*ñande reko*" seriam alguns dos muitos termos mobilizados pelos Kaiowá e Guarani em contextos contemporâneos de enunciação reflexiva, no bojo dos quais multiplicam-se "relações eficazes" com a sociedade não indígena (idem: 75). Estes contextos contemporâneos incluiriam, além da luta pela terra e o uso de tecnologias digitais, também a educação escolar indígena. Portanto, a presente seção objetiva apresentar alguns fragmentos de enunciações e práticas reflexivas que o *Teko Arandu* tem estimulado e multiplicado.

A impressão de que o *Teko Arandu* multiplica cotidianamente situações desta ordem pôde ser sentida logo nas primeiras visitas à FAIND. Como descrito na seção introdutória, o curso segue um ritmo muito próprio quando comparado com o funcionamento do restante da universidade. Nos *Diálogos Ameríndios* na USP, quando comentava sobre a participação dos rezadores, Eliel disse que um dos desafios para que estes sujeitos se sentissem mais à vontade na universidade era transformar o espaço frio e impessoal representado pela academia num local mais aconchegante do ponto de vista kaiowá e guarani. Ressaltou, contudo, que não havia uma resposta pronta para este intento, pois a construção de um espaço "intercultural" seria um permanente esforço de experimentação.

> Eu vejo que os espaços interculturais têm de ser construídos. Experimentando. Porque a resposta dada, a solução dada deixa a gente mais tranquilo e sem preocupação. E a interculturalidade não deixa você tranquilo. Você fica inquieto. É por isso que exige uma

[75] As duas palavras (*ore* e *ñande)* podem ser consideradas como pronomes possessivos da primeira pessoa do plural. A diferença é que *ore* seria um "nosso" exclusivo, isto é, que excluiu interlocutores que estão situados fora do diálogo, enquanto o *ñande* seria um "nosso" inclusivo", que inclui a todos.

> constante construção, experimentação de trazer ou levar. Então, não tenho resposta porque é necessário uma construção. Experimentação. Em que momento daria certo? Depende do espaço, depende do público, depende do local, depende do tipo de pessoa […].

Um dos espaços de experimentação instituído pelo *Teko Arandu* são as já mencionadas noites culturais. Realizadas sempre nas sextas-feiras, elas possuem um caráter festivo. Trata-se de uma divertida noite de apresentações que são, ou preparadas pelos alunos durante a semana, ou realizadas de improviso no momento. Via de regra, elas acontecem no alojamento do Aloísio, que providencia a decoração do local para a ocasião. No saguão do alojamento monta-se um palco com microfone, equipamento de som e, eventualmente, equipamento de *data show* no caso de serem mostrados vídeos ou apresentação de fotos; de frente para o palco fica o público que, geralmente, se dispõe na forma de um semicírculo. A temática geral de cada noite e o conteúdo das apresentações que pude presenciar foram bastante variados. Algumas das noites culturais começaram do mesmo modo que os dias de aula, com um canto-reza promovido pelos rezadores convidados da semana, seguido de uma roda de dança (*guachiré* ou *kotyhu*). Depois dessa abertura, um mestre de cerimônias passava a comandar o evento, anunciando as apresentações. Foram frequentes homenagens e brincadeiras com os docentes do curso, como, por exemplo, na noite cultural de 14 de outubro de 2014, dia dos professores, em que várias turmas leram, em português, recados ou poesias – uma das turmas preparou inclusive uma apresentação de slides embalada pela música cujo refrão diz "amigos para sempre é o que nós iremos ser…". Foi frequente também a realização de pequenas peças teatrais, como na noite de 02 de maio de 2014, quando quatro alunos da turma da matemática encenaram uma "lenda" indiana sobre o surgimento dos números; ou como na noite de 14 de outubro de 2014, na qual assistimos a uma representação, na forma de dança, da narrativa de criação do mundo, feita por Fidêncio Vera, Geraldo Domingues, Magno Adiala e Elemir Martins. Numa das etapas presenciais aconteceu um concurso de beleza para eleger a "*miss*" e o "*mister* indígena" entre os alunos do bloco comum ingressantes em 2014. Além disso, as noites culturais promovem também apresentações musicais, seja de alunos do curso, seja de pessoas indígenas especialmente convidadas para isso.

Além das noites culturais, os momentos de experimentação dos quais falava Eliel parecem ser vivenciados em várias outras ocasiões. Como sugerido pelo gancho da presente seção, as salas de aula constituem ambientes que estimulam tais exercícios. Durante o trabalho de campo, por exemplo, tive a oportunidade de participar de três aulas em que se discutiu especificamente

questões de metodologia em pesquisa científica[76]. Além de consistir numa ocasião para refletir sobre as condições de realização do meu próprio trabalho, tais participações foram muito valiosas em razão do produtivo contexto de interlocução estabelecido com os alunos. A oportunidade salientou que os alunos do curso são também pesquisadores em fase de formação, enfrentando dilemas e desafios em parte semelhantes, em parte diferentes daqueles com que me deparei. Muitos dos comentários à minha apresentação se assemelharam a apreciações críticas típicas de instâncias acadêmicas como congressos ou simpósios, nos quais se avalia, sugere e comenta o trabalho dos pares ou colegas. Por exemplo, no debate com a turma das Ciências Humanas de 2012, alguns professores sugeriram que eu atentasse para o modo como todos estavam distribuídos na sala de aula em que nos encontrávamos. As cadeiras não estavam enfileiradas, mas sim distribuídas na forma de um semicírculo, sendo que a maioria das pessoas estava posicionada mais ao fundo da sala. Segundo eles, essa distribuição sugeria que os professores indígenas não se sentem bem quando colocados rigidamente em fileiras; teriam, desse modo, liberdade para ocupar a sala da maneira em que se sentem mais à vontade.

Outro apontamento abordou o ponto específico da minha apresentação em que mencionei que o ato de estabelecer relações de empatia e confiança mútua era uma condição necessária para a realização do trabalho de campo, consistindo, portanto, num desafio enquanto pesquisador. Os professores disseram que dificuldades deste tipo não eram exclusivas de pesquisadores não indígenas; mesmo um professor indígena atuante dentro da comunidade estava sujeito à desconfiança, principalmente por parte de rezadores e pessoas mais velhas. Esta questão foi um tópico bastante recorrente das discussões sobre metodologia. Na aula unificada com as turmas de ciências humanas, foi mencionado que, muitas vezes, a desconfiança é gerada pela impressão de que o pesquisador inicia o contato com determinado rezador com o "objetivo único" de entrevistá-lo para a pesquisa, ou seja, sem demonstrar a intenção de estabelecer relações para além deste propósito. Nesta mesma aula, foi dito que o porte de aparelhagens como gravadores, câmeras e mesmo canetas e cadernos pode muitas vezes gerar dificuldades; quando a abordagem acontece de outra maneira ("de chinelo" e com um "copo de tereré" foi a imagem evocada), o pesquisador tenderia a encontrar menos resistência por parte das pessoas mais velhas[77].

[76] Foram duas aulas na etapa presencial de outubro de 2014 – uma na turma de Matemática (professora Maria Aparecida Oliveira) e uma na turma de Ciências Humanas de 2012 (professor Tonico Benites) – e uma aula na etapa presencial de 2015 (ministrada conjuntamente pelos professores Levi Marques Pereira, Renata Oliveira Costa, Neimar Machado e Lauriene Seraguza), onde estavam reunidas as turmas de Ciências Humanas dos diferentes anos. Nelas, fui convidado a fazer rápidas exposições a respeito da minha pesquisa e do modo como vinha utilizando o método etnográfico (na aula da etapa de 2015, Rodrigo Amaro Carvalho, doutorando em Antropologia pelo Museu Nacional, também expôs sua pesquisa, a respeito das experiências de relação de jovens das aldeias de Jaguarpiru e Bororó com a *Rap*).

[77] Pode-se afirmar que os comentários dos professores indígenas descritos acima apontaram para uma convergência entre pesquisadores indígenas e pesquisadores não indígenas, na medida em que abordaram desafios metodológicos

Creio que esses debates em sala de aula evidenciam uma característica importante dos esforços de tradução estimulados pelo *Teko Arandu* na medida em que ressaltam que a diferença entre a cultura indígena e a cultura não indígena é de ordem, por assim dizer, epistemológica, pertinente a maneiras de conhecer diferentes. Num contexto de reflexão dos professores indígenas sobre as próprias pesquisas universitárias, são produzidas traduções que indicam a existência de uma ciência ou saber tradicional, comparável, mas também muito diferente do saber escolar ou científico. Por exemplo, na aula unificada das turmas das ciências humanas de maio de 2015, argumentou-se que os mais velhos das aldeias também possuem uma ética e uma metodologia própria, não sendo estes atributos exclusivos dos saberes ocidentais. Nos *Diálogos Ameríndios* no CEstA, Eliel Benites também mencionou brevemente a existência de uma "metodologia" nos conhecimentos kaiowá e guarani, comentando também sobre a necessidade dos acadêmicos indígenas não apenas reproduzirem a lógica da faculdade, mas de "transitar entre saberes".

> Mas o que a gente busca nesse processo é a retomada dos valores tradicionais com a presença dos mais velhos. Porque eles representam esses saberes tradicionais e têm uma metodologia de transmitir. Como eu me formei na academia, tenho esse jeito acadêmico de falar, também. Mas os mestres tradicionais têm um jeito, uma metodologia própria de levar os saberes tradicionais, o mais sagrado.

> Existem sistemas diferentes. Por exemplo, um jeito de pensar Guarani-Kaiowá […] Na prática, talvez o diálogo haja no sujeito e não no sistema. Eu vejo assim, particularmente, não sei se estou errado. Eu vejo alguém transitando entre dois saberes […] A gente fala diálogo, mas há dois sistemas diferentes. Vários sistemas diferentes de pensamento e de lógica.

Assim, segundo Eliel Benites, o desafio posto para muitos acadêmicos indígenas é o de equacionar essa relação entre lógicas ou epistemes distintas. Episteme é uma tradução oferecida em sua dissertação de mestrado para a categoria *Arandu Rupa* (E. Benites, 2014: 38). A ideia de "geografia espiritual", de Daniel Vasquez, por exemplo, pode ser considerada um resultado deste trânsito comparativo. Em minha experiência de interlocução com pessoas kaiowá e guarani, pude

---

comuns. Contudo, houve também comentários que acentuavam a distinção entre as duas posições. Isto ficou particularmente evidente quando a discussão abordou questões sobre ética em pesquisa e sobre a circulação de conhecimentos. Questionava-se, por exemplo, em que medida pesquisadores *karai* estavam comprometidos ética e politicamente com as comunidades. Ou em que medida, além da expropriação do território, não poderia acontecer também uma expropriação do conhecimento. Este ponto, superficialmente abordado aqui (tal como a maioria dos demais tópicos da presente seção) certamente merece uma investigação futura mais detida.

presenciar esforços que considero convergir com este, no sentido de transmitir a particularidade e complexidade de algo como uma concepção de espaço veiculada pelo sistema de conhecimento indígena. Quando, nos *Diálogos Ameríndios*, respondia a uma pergunta sobre a diferença entre as categorias *ayvu* e *ñe'e*, Eliel Benites utilizou a expressão "territórios celestiais" para designar o lugar de onde vem o *ayvu. Ayvu* foi traduzido por ele como o conjunto dos elementos que constituem uma pessoa, que a capacita para a comunicação com seres que não são imediatamente "perceptíveis" ou "audíveis", chamados por ele de "espíritos" (*ñe'e* teria um sentido menos abrangente, veiculando uma comunicação do tipo que se estava tendo naquela palestra). Assim, o *ayvu* de cada pessoa tem origem num "local espiritual" particular e caminharia de lá até o corpo da criança recém-nascida. O caminho para o *ayvu* deve estar "aberto", motivo pelo qual a criança já nasce com uma parte do crânio amolecida. Além disso, é preciso todo um esforço para que o *ayvu* se fixe na criança "enquanto morador". Daí vem a importância de um bom ambiente familiar que, nas palavras de Eliel, "encante" as crianças, bem como as cerimônias tradicionais (cantos, rezas e o batismo) que ajudem a assentar o *ayvu* na criança.

A ideia de "caminho" parece ser acionada muitas vezes por professores e conhecedores kaiowá e guarani nestes contextos de tradução. Durante um intervalo de aula, Geraldo Domingues explicava a mim a ideia de *tape reko*, utilizando como imagem um feixe de luz solar que entrava por uma das janelas do prédio da FAIND no momento, iluminando parte do corredor. Não se tratava, assim, de qualquer caminho, mas de um caminho iluminado. Em sua dissertação de mestrado, Eliel Benites mobilizou expressão *tape rendy* para falar sobre a ação dos cantos e rezas. "Os cantos são meios para visualizar o caminho iluminado (*tape rendy*) que leva à morada dos deuses para adquirir conhecimento na condução do seu povo" (idem: 38). Em outra passagem, fala de *tape araguyje*.

> A vida humana também é vista com outras dimensões, como uma fruta madura que, ao ponto, se faz a colheita. Durante toda a nossa existência buscamos a perfeição ou a vida sagrada, no sentido do amadurecimento ou *aguyje* (pronta, madura), e quando estiver pronto o *tape araguyje* (caminho maduro), estamos prontos para partir: é o que chamamos de morte, como o ponto adequado para potencializar o *teko arandu*, multiplicando suas virtudes. É como a semente que, quando chega ao seu *aguyje* – ponto de maturação (morte) – ela rebenta para se multiplicar em novas plantas. Na verdade, em todas as nossas ações no mundo vivo, buscamos amadurecer, através de boas ações (uma vida espiritual – *teko marangatu*, *teko katu*) e do amadurecimento da nossa caminhada, para se materializar o caminho verdadeiro, que é o *tape araguyje*, porque a nossa condição é a passagem contínua neste mundo físico e, ao mesmo

tempo, no mundo espiritual (idem: 65).

Comparado com o fragmento anteriormente mencionado, o trecho acima parece indicar que essa iluminação está relacionada também com um processo de amadurecimento, ligado a noção de *aguyje*. Perfazer esse caminho iluminado corresponderia, então, ao movimento de amadurecer, algo que parece evidenciar aquela verticalidade da experiência de conhecimento kaiowá e guarani de que falava Daniel Vasquez durante a exposição. É interessante notar, nesse sentido, o quanto a metáfora da progressão escolar serviu para o professor traduzir essa tendência à gradação da "geografia espiritual". Na próxima seção, serão pontuadas com mais detalhes algumas das reflexões que o *ñanderu* Jorge da Silva faz nesse sentido. Por exemplo, quando fala da relevância do trabalho em escolas e em universidades que ele e a *ñandesy* Floriza vêm empreendendo há alguns anos, o rezador comentou que um dos intuitos é deixar o "caminho limpo" para os estudantes prosseguirem nos estudos: "povo que estuda passa reto". A ideia de "limpar o caminho" também é utilizada pelo rezador para falar sobre o objetivo da *jehovasa*, algo que pode ser remetido às considerações de Eliel Benites de que o canto (tradução de *porahei*) entoado nestas cerimônias "é o elemento que, para nós Kaiowá e Guarani, transita entre esses lugares; o canto é a própria pessoa que canta e, ao mesmo tempo, ele é a via por onde se busca o conhecimento" (idem).

Em suma, os pequenos fragmentos de reflexões de professores e conhecedores indígenas mencionados anteriormente foram evocados para exemplificar que a "interculturalidade" no *Teko Arandu* muitas vezes se processa como uma espécie de debate, que estimula o exercício de conexão e tradução entre sistemas e lógicas de conhecimento distintas. Outros acontecimentos deste gênero se deram na etapa de abril-maio de 2015 em que, como dito anteriormente, as aulas do *Teko Arandu* foram realizadas concomitantemente com as aulas de outro curso que a FAIND abriga, a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC). Embora a LEDUC tenha iniciado sua primeira turma em 2014, aquela era a primeira vez que as etapas das duas licenciaturas coincidiriam. Em vários aspectos, o *Teko Arandu* e a LEDUC podem ser considerados cursos semelhantes e parceiros. Ambos se estruturam a partir da pedagogia da alternância e baseiam-se no direito a uma educação escolar diferenciada para determinados segmentos da sociedade nacional (num caso os povos indígenas e, noutro caso, os chamados povos do campo, ou camponeses)[78]. Assim, tal como a licenciatura indígena, a LEDUC nasce de reivindicações ligadas à escolarização nos níveis básicos e é antecedida por cursos universitários de caráter provisório, abrigados na própria UFGD. A LEDUC

[78] Tal como consta no Projeto Político Pedagógico da LEDUC, a educação diferenciada de populações do campo também se ampara em dispositivos legais que preveem tal necessidade (em especial o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (LEDUC, 2013: 11).

converge com o *Teko Arandu* também no que tange à ligação direta com o âmbito de lutas territoriais. Enquanto o segundo se vincula ao movimento indígena consolidado por ações como a *Aty Guasu*, a primeira surge da reivindicação do direito à reforma agrária empreendida pelos chamados movimentos sociais do campo.

Por conseguinte, nascidos de processos de mobilização política afins e com estruturas curriculares semelhantes o *Teko Arandu* e a LEDUC tiveram a oportunidade de efetivar essa aliança "presencialmente", isto é, promovendo um encontro entre os alunos no "Tempo Universidade". As atividades extraclasse que costumam reunir todas as turmas foram unificadas, contando, desta vez, com os alunos indígenas e com os alunos da licenciatura do campo. Por conta da quantidade maior de participantes, as aberturas de cada dia de aula passaram a ser realizadas, não no saguão da sede da FAIND como é de costume, mas na quadra poliesportiva localizada em frente. Os procedimentos que abrem as atividades diárias eram apresentados em sequências: primeiro o *jehovasa* kaiowá e guarani e, em seguida, a apresentação que a LEDUC chama de "mística". Para exemplificar esta dinâmica, descreverei brevemente a abertura da manhã de 21 de abril de 2015. Durante esta semana, os responsáveis por realizar os *jehovasa* foram os rezadores Jorge da Silva e Floriza de Souza (na semana seguinte, o rezador convidado foi Lídio Sanchez, kaiowá da Te'ykue). Sempre que os vi realizar a "benção" (palavra em português que utilizam, quando não se referem à cerimônia como "abertura" e "fechamento", ou apenas como *jehovasa*, utilizando a palavra em guarani), o casal estava enfeitado com vestimentas especiais como o *pochito* (poncho de algodão cru, que tem uma série de adornos de lã e algodão pregados em si) e o *jeguaka* (traduzido por Jorge como um "cocar"). Além disso, cada um deles empunhava, numa das mãos um *mbaraka* (espécie de chocalho utilizado para ritmar o canto-reza) e na outra um *chiru* (objeto que se assemelha a uma cruz e que possui uma importância particular a ser abordada na próxima seção).

Vindos de seus alojamentos, os alunos iam chegando aos poucos até o ginásio e se acomodando nas arquibancadas. Após perceberem a reunião de um contingente significativo de pessoas, a *ñandesy* Floriza e o *ñanderu* Jorge posicionaram-se no centro da quadra, com o intuito de indicar o começo da atividade. As pessoas aproximaram-se e dispuseram-se na forma de um amplo círculo. A *ñandesy* Floriza iniciou um discurso, na língua guarani. Embora tenha sido traduzida para o português por Daniel Vasquez no momento, busquei perguntar, mais tarde, para dona Floriza, o conteúdo de sua fala, para complementar o que eu havia compreendido no momento. A *ñandesy* expressou sua preocupação ao constatar que não vinham sendo mais realizados pelos indígenas da Reserva Indígena de Dourados dois cuidados a crianças recém-nascidas: limpar os olhos e ouvidos e enterrar a placenta (traduzida por ela como *mitã pochito kue*). A questão é que as crianças vinham

sendo deixadas nas mãos de médicos em hospitais, e não mais aos cuidados de parteiras que sabem o que deve ser feito nesse sentido. Segundo a *ñandesy*, isto estaria ocasionando uma série de problemas, dentre os quais deficiências físicas e o que chamou de "rebeldia" nas crianças. Ela frisou também que não era contra a realização de procedimentos médicos; acreditava ser necessário tomar os dois tipos de cuidados simultaneamente (alguns de seus próprios partos foram feitos com parteiras e outros feitos com médicos).

Após a fala inicial, Floriza postou-se ao lado de Jorge para iniciar o procedimento do *jehovasa*. Como aconteceu nas demais "aberturas" que presenciei, primeiro o casal fez movimentos circulares com ambas as mãos para um lado, depois para o outro – trata-se do gesto de "limpar o caminho" de que se falou acima, algo que, conforme reiterou Daniel naquela manhã, busca tirar "obstáculos" e coisas ruins que podem atrapalhar a caminhada do dia. Depois, os rezadores viraram-se para a direção oposta para fazer o mesmo. Este gesto foi repetido pelos demais participantes, pelo menos por aqueles que já conheciam os procedimentos de *jehovasa*. Pude reparar, tanto neste dia quanto em outras aberturas, que muitos acadêmicos do *Teko Arandu* acompanham os rezadores colocando-se ao lado deles e ajudando a ritmar os *porahei* através de *mbaraka* que possuem. Neste dia, era Daniel quem auxiliava. Dona Floriza, então, entoou o *porahei* (canto-reza). Terminado o canto, os rezadores fizeram novamente os gestos de "limpar o caminho" e, em seguida, formou-se uma imensa roda de *guachire* que envolveu quase todos os participantes.

Depois da cerimônia costumeira do *Teko Arandu*, começaria a parte da abertura sob responsabilidade dos alunos da LEDUC, a chamada "mística". Num primeiro momento, cinco alunos com vendas nos olhos adentraram a roda maior que se formou por conta do *guachire*. Eles eram guiados por uma pessoa que os colocou, sentados, no centro da quadra. Depois de todos terem sido posicionados, entrou outra aluna segurando um cartaz com a palavra "Educação". Ela se aproximou dos que estavam no chão e retirou cada uma de suas vendas. Além desta, pude presenciar outra apresentação "mística", realizada dois dias depois. O público estava disposto em roda, por conta do *guachire*. Entraram diversas pessoas segurando cartazes com os seguintes dizeres: "Plantas Medicinais", "Saberes", "Animais", "Solo", "Rios", "Sou o Bioma do Brasil". Elas se posicionaram no centro do círculo onde estava a plateia. Em seguida, entrou uma pessoa com o cartaz do "Agronegócio". Este cartaz passou ao lado de cada um dos cartazes anteriores e os derrubou. Em seguida entraram pessoas empunhando bandeiras de movimentos sociais do campo. Primeiro elas derrubaram o agronegócio e, em seguida, levantaram cada um dos cartazes derrubados. Depois das palmas do público, dona Floriza pediu para que os participantes da apresentação formassem um círculo menor dentro do círculo maior e, então, entoou um canto-reza

especialmente para eles.

Outra atividade que reuniu os alunos dos dois cursos foi um protesto realizado na manhã de 29 de abril. A manifestação foi planejada conjuntamente e visava chamar a atenção da comunidade universitária para o tema da reforma agrária e dos direitos territoriais indígenas, bem como protestar contra a PEC 215 (proposta de emenda constitucional, em tramitação no Congresso, que visa mudar os marcos jurídicos de demarcação de Terras Indígenas). A concentração de pessoas aconteceu no início da avenida da universidade, que é a principal entrada e saída para veículos e ônibus. O objetivo, com isso, foi controlar o fluxo de carros: fechava-se a avenida durante alguns minutos, liberava-se a passagem para um determinado número de veículos e, em seguida, fechava-se a avenida novamente. Nos momentos de fechamento da via, levantavam-se cartazes preparados no dia anterior ("Fora PEC 215 – Demarcação Já", "BBB – Boi, Bíblia, Bala", "Salve as nossas florestas, salve as nossas crianças" "Nossos Direitos estão se estreitando por uma elite que está privatizando"). Também neste momento, alguns alunos da LEDUC erguiam as bandeiras de movimentos sociais do campo, como a Via Campesina e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), enquanto alguns alunos do *Teko Arandu* organizavam uma roda de *guachire* da qual participavam indígenas e não indígenas. Às 8 horas aproximadamente, quando a maioria das pessoas já havia entrado na universidade, os protestantes saíram em marcha pelo *campus*. Neste momento de caminhada, foi interessante notar a diferença nos recursos utilizados no ato de protesto. Parte das pessoas do *Teko Arandu* empunhava *mbaraka* e entoava cantos-rezas em guarani – a caminhada era puxada por duas fileiras de rezadores, uma formada por Lídio Sanchez e outra formada por Valdomiro e Roseli, da aldeia Panambizinho. As pessoas da LEDUC, por sua vez, lançavam mão de palavras de ordem emitidas em voz alta, como que gritos de guerra: "O povo unido, jamais será vencido", "Globalizamos a luta, globalizamos a esperança!", "Fora PEC".

Creio que a união das turmas do *Teko Arandu* e da LEDUC nas atividades integradas relatadas acima consistiu numa oportunidade profícua para a percepção de aproximações e diferenças entre os lados em questão. Em primeiro lugar, tanto a abertura das atividades do dia (o *jehovasa* e a dinâmicas das "místicas") quanto as estratégias utilizadas no protesto remetem a uma espécie de cultura política própria, forjada em experiências anteriores na luta pelo direito à terra. De um lado, as "místicas" parecem ser frutos do acúmulo de experiências de articulação entre movimentos sociais e setores progressistas da Igreja Católica (pastorais do campo). Além de uma *performance*, ela consiste num instrumento de socialização com função pedagógica, que busca transmitir, simbolicamente, uma mensagem de "conscientização" e "politização". A palavra "mística" denota também uma espécie de conexão entre esta dimensão "secular" de luta política e

um domínio "religioso", algo com sentido "sagrado". Por sua vez, o costume do *Teko Arandu* de começar o dia com um *jehovasa* parece derivar imediatamente das experiências desenvolvidas no bojo do movimento das *Aty Guasu.* Na reflexão etnográfica que produziu acerca destes eventos, Spensy Pimentel aponta para uma certa tendência de "aplicação do *jehovasa* a tudo que seja de interesse para a luta pela terra" (Pimentel, 2012: 214). Assim, toda *Aty Guasu* tem uma "abertura" semelhante àquela que acontece no âmbito do *Teko Arandu,* com a "benção" de rezadores. É costume também que se benza o documento final do encontro, bem como vários outros objetos e pessoas (autoridades visitantes, antropólogos que vão escrever relatórios de identificação de terra, os ônibus e automóveis que trouxeram as pessoas etc.) (idem). Assim, tanto os *jehovasa* quanto as "místicas" podem ser considerados formas de expressividade política, *performances* que visam gerar efeitos mais amplos.

Porém, ainda que se processem neste contexto comum, tais rituais políticos (dos povos do campo e dos povos indígenas) parecem partir de práticas e concepções muito diferentes. Infelizmente, o alcance etnográfico do presente trabalho não torna possível uma abordagem mais profunda das dinâmicas das *performances* "místicas" e de outros procedimentos políticos dos movimentos do campo. Em todo caso, nestas breves ocasiões em que estive presente, tive a impressão de que se age por meio de códigos que buscam produzir, a partir da mobilização de alegorias ou situações emblemáticas, efeitos de sensibilização e conscientização dos envolvidos para a causa em comum. Assim, na mística do dia 21 de abril, a mensagem a ser transmitida pareceu-me a importância da "educação", tal como mencionada em um dos cartazes, através da qual as pessoas enxergam o que, até então, não viam ou percebiam. A mensagem do dia 23, por sua vez, apontou para os males do agronegócio e, ao mesmo tempo, para o enfrentamento empreendido pelos movimentos do campo. As palavras de ordem e gritos de guerra, bem como as bandeiras empunhadas no dia da manifestação parecem também consistir em táticas da mesma ordem, na medida em que servem como emblema ou símbolo para chamar a atenção para a reforma agrária e o combate ao latifúndio.

Com base em minha experiência, ainda bastante breve, de interlocução com pessoas kaiowá e guarani, creio ser possível afirmar que o *jehovasa* e outras práticas tradicionais remetem a noções de expressividade um tanto distintas desta chave da "conscientização" pela linguagem. Certa vez, Geraldo Domingues explicou que "a palavra é muito forte na nossa cultura". O acadêmico ofereceu três exemplos de situações, baseando-se em sua própria vivência da cultura kaiowá e guarani. Em primeiro lugar, falou do quanto alguns cantos são eficientes no sentido de melhorar as pessoas de tristezas e de "sensações negativas" que ocasionalmente lhes acometem.

> E no nosso caso de se preocupar com o momento de cada pessoa, ali cada pessoa se tiver um canto ela canta. Eu mesmo quando eu estou bastante abatido, triste, eu já canto aquele canto que me veio. Aí aquilo já passa. Automático passa […] Sensação negativa, assim. Quando se está neste estado, eu canto aquele canto e já passa. Até eu percebi que minha casa fica mais alegre, o cachorrinho que eu tenho, o único, fica mais pulando. Quando bate uma tristeza, quando vem mesmo, quando você é perturbado, até sonhando, aí até os cachorrinhos se entristecem em casa.

Outro exemplo é que, segundo Geraldo, quando as pessoas vão pescar, não podem falar o nome de animais que estão no rio ou na beira do rio, sob o risco de espantar todos os peixes. Isso porque nomes como "jacaré", "capivara" ou "sucuri" os fariam ficar com medo e fugir. Um amigo, numa pescaria, disse inclusive achar que "os animais nessa região falam guarani". A última situação por meio da qual exemplificou a força da palavra é quando, em conflitos entre as pessoas, se diz algo que pode amaldiçoar o outro. Contou o caso de uma briga entre uma mãe e uma filha recém-casada, em que a mãe saiu falando para ela que o casamento não duraria, que logo ela estaria solteira. E foi isso que aconteceu: pouco tempo depois a filha separou-se do marido, atribuindo a culpa a essa "maldição" jogada pela mãe. É por isso, disse Geraldo, que "não se pode na raiva, às vezes, soltar a voz, um monte de coisas, desejando uma coisa mal para outra pessoa". Neste momento, perguntei ao acadêmico se a eficácia da palavra estaria ligada, não apenas ao conteúdo, mas também ao jeito que a pessoa fala – um tom agressivo sendo, por hipótese, mais eficiente. Geraldo disse, contudo, que a eficácia não tinha a ver com a agressividade.

> O falar alto, na nossa cultura, demonstra a fraqueza das pessoas. A maldição não é falar alto. Maldição é você sentir aqui, você sentir uma perda na alma […] A mãe mesmo está lá triste com o filho, briga com o filho, então ela fala assim, com tom lento: "vai acontecer isso, isso e isso". E o falar alto na nossa cultura já é entendido como fraqueza. Os Guarani e Kaiowá no passado e agora também é difícil ver você falar alto […] Eu até me encantei nos meus primeiros contatos com a sociedade ocidental por conta disso. As vezes eles gritam na cara um do outro falando alto. Dá impressão que eles vão se bater a todo instante, mas não se batem. E na concepção Guarani e Kaiowá, isso não acontece […].

A reflexão de Geraldo contida no trecho acima aponta para uma recorrência etnográfica interessante: de fato, nas experiências de campo no *Teko Arandu*, pude notar um uso bastante

moderado da voz – em geral, quase não ouvi pessoas kaiowá e guarani falando alto. A meu ver, essa moderação ajuda a entender a pouca frequência do recurso às palavras de ordem, utilizadas na manifestação predominante por alunos da LEDUC. Com efeito, parece existir uma noção de expressividade própria que não implica uma antinomia entre o que as coisas são e o modo como elas se expressam. Tal como se pode apreender das reflexões de Eliel Benites sobre o *ayvu*, a "alma" das pessoas é basicamente uma competência de pensamento e linguagem, ou seja, a essência de alguém está diretamente ligada a sua capacidade de se expressar. A eficácia da palavra num *jehovasa*, por exemplo, não acontece segundo uma espécie de "mediação simbólica", uma representação da realidade que visa atingir a consciência dos ouvintes e alterar a representação mental que elas têm de um determinado estado de coisas[79]. Do ponto de vista dos *porahei*, a realidade é a própria comunicação, o que faz com que eles ajam diretamente no mundo, produzindo efeitos imediatamente transformadores e, por vezes, perigosos – donde emergiria a necessidade de utilizar com cuidado essa capacidade da palavra.

Como dito acima, a interessante justaposição das estratégias de luta dos dois cursos ajudou a ressaltar uma característica que já vinha percebendo na pesquisa de campo, uma moderação no modo de falar. Além desta, a concomitância das etapas presenciais das duas licenciaturas também aguçou a percepção de outra questão importante. Nas primeiras conversas que tive com alunos da LEDUC, quando dizia que o propósito de eu estar ali era fazer pesquisa no *Teko Arandu*, muitos perguntavam se estava conseguindo desenvolver a pesquisa e conversar com os professores indígenas, pois muitas vezes achavam eles "tímidos" ou "um pouco fechados". Pelo que pude perceber em conversas posteriores, feitas no final da segunda semana da etapa presencial, esta impressão de "timidez" foi aos poucos se dissipando e dando lugar a uma afinidade e parceria gerada pela integração das atividades dos cursos. "Estamos caminhando juntos" foi a expressão que ouvi. Tal percepção também parecia ser compartilhada por alunos do *Teko Arandu*. No momento final do protesto, quando os manifestantes estavam reunidos no ginásio da UFGD, alguns professores indígenas tomaram a palavra para elogiar a realização da etapa conjunta. Disseram que, no começo, se assustaram um pouco com a chegada de tantos *karai* num espaço que era frequentado apenas por indígenas, e que não compreenderam completamente algumas das dinâmicas da LEDUC, especialmente a "mística". Todavia, foram habituando-se ao longo das semanas e gostando da presença daquelas pessoas diferentes. Terminada a manifestação, no período da tarde, o

[79] Isso não implica dizer que as "místicas" e demais dinâmicas de luta dos povos do campo funcionam de fato apenas pela chave da "simbologia". Como dito acima, não tive condições de pesquisar com mais detalhes tais contextos. Contudo, investimentos de pesquisa mais aprofundados nesse sentido (os que já existem e os que ainda podem ser feitos) certamente mostrarão que os efeitos deste tipo de estratégia não se resumem apenas à "conscientização" ou "sensibilização" das pessoas, mas também a uma socialização mais ampla, isto é, uma multiplicação de relações entre os sujeitos envolvidos neste tipo de prática.

rezador Lídio Sanchez disse a mim uma frase que sintetiza a importância da conjunção ocorrida no protesto: "tudo junto, só assim conquistamos Direito"[80].

Assim, parece ter havido um movimento que, de um estranhamento inicial, passou para uma gradual aproximação entre as partes, que acabaram por reforçar ou consolidar formas de alianças ou parcerias entre si. O estranhamento primeiro foi ocasionado pelas grandes diferenças de ordem cultural comentadas acima que, de saída, se manifestaram na relação entre os alunos de cada curso (diferentes práticas de conhecimento, distintos modos de expressão etc.). Porém, a disposição para a integração entre as atividades possibilitou a construção de progressivas afinidades entre os alunos não indígenas e os alunos indígenas, algo que certamente poderá se intensificar na realização de futuras novas etapas conjuntas.

Em certo sentido, creio que este movimento de união por uma causa comum concretamente observado durante o trabalho de campo é indicativo da forma mais geral como os Kaiowá e Guarani vêm buscando estabelecer relações de aliança e colaboração com o mundo não indígena. Como já mencionado acima, é pela categoria de *karai* que os brancos costumam ser designados (no plural, *karai kuera*). Em sua dissertação de mestrado, Tonico Benites afirma que a socialização com tais figuras de alteridade é orientada pelos pais desde os primeiros anos de vida das crianças.

> É comum às vezes, a mãe e a irmã falarem em tom de brincadeira, ameaçando à criança dá-la ao *karai*. Desse modo, as crianças estão sempre com medo de serem levadas pelo *karai*. Além disso, como indicado, é orientado à criança, antes de ir à cidade, como devem se comportar com não-índios nas cidades. Durante a realização de compra de mercadoria, as crianças aprendem a interagirem com os *karai* e a forma de realizar a compra de determinados produtos de modo certo, além de aprender a lidar com dinheiro. A mãe e avó alertam aos inexperientes que a cidade está cheia de não-índios maléficos, assustadores (*karai vai tavy*), por isso não devem dialogar com nenhum *karai* desconhecido, nem ficar observando o modo de vida do *karai* na cidade. Quando as crianças imitam ou reproduzem o comportamento e a língua vistos e ouvidos na cidade, se a mãe e avó não concordarem é proibido imediatamente tal ato, ou inversamente podem ser incentivados se forem aceitos pela família (T. Benites, 2009: 68-69).

[80] A interpelação feita por alunos da LEDUC me fez refletir no quanto este movimento foi, em certa medida, semelhante àquele que eu vivenciei em meu trabalho de campo. A sensação inicial de distanciamento ficou marcada especialmente quando comparada com minha experiência etnográfica anterior. Como busquei evidenciar no último capítulo, minha condição inicial de pesquisador não indígena, vindo de outro estado do país, num breve período se transformou numa produtiva relação de colaboração acadêmica, que me levou a conhecer lugares e pessoas de importância central para as questões da educação superior para o povo Terena. Na segunda pesquisa de campo, porém, creio que minha inserção em campo foi muito menos direta e muito mais gradual e lateral, por assim dizer. Isso fez com que as interlocuções de pesquisa com sujeitos kaiowá e guarani demorassem um pouco mais para se processar do que no caso do diálogo com estudantes terena. Isso possivelmente remete a diferença com que cada uma destas populações indígenas processa suas relações com os não indígenas.

O fragmento aponta para as orientações que os adultos transmitem às crianças em suas primeiras relações com o mundo não indígena. Tais orientações veiculam os cuidados frente a um mundo que, além de bastante diferente, é também, na maior parte do tempo, hostil e perigoso. Pelo que se pode apreender do trecho, os contatos com o ambiente não indígena costumam ser, numa primeira infância, ainda esporádicos e bastante mediados pelo entorno familiar próximo, tal como a ida para fazer compras na cidade junto dos pais e avós, por exemplo. Porém, como vimos na seção anterior, há um período na vida das crianças e jovens em que esta convivência passa a ter um caráter permanente, o que apareceu na trajetória de alguns professores como o momento de estudar o restante do ensino fundamental e o ensino médio na cidade. Nesta fase, os sujeitos kaiowá e guarani desenvolvem, por experiência própria, um conhecimento mais profundo acerca da cultura não indígena, de seus padrões de comportamento e interação. Vão experimentando, ao longo da vida, diferentes contextos de relação "intercultural", algo feito de maneira bastante cautelosa e seletiva, dadas as diferenças culturais em jogo, bem como a intolerância que predomina no entorno regional.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que essa interação com o mundo não indígena não acontece de maneira uniforme, como se este fosse um bloco homogêneo. Ainda que a sociedade dos "brancos" seja constituída predominantemente por atores de postura anti-indígena, haveria também uma parcela minoritária dos *karai* com quem se estabeleceria relações de outra ordem. Foi interessante notar a diferença entre, de um lado, as interações cotidianas dos professores indígenas com os docentes e colaboradores da FAIND e, de outro, as interações com o restante da universidade. Em meus trabalhos de campo, dificilmente notei comunicações mais prolongadas dos estudantes do *Teko Arandu* com pessoas de outras faculdades. Isto talvez esteja ligado ao fato das etapas presenciais acontecerem em períodos de tempo concentrados, seguindo um calendário bastante diferente dos demais cursos. Sempre que começam um novo ciclo intensivo de aulas, os professores indígenas encontram a universidade funcionando em outro ritmo (ou em pleno andamento letivo, ou em férias, quando a etapa acontece em julho ou janeiro). Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a recepção dos demais estudantes à presença indígena no espaço universitário é muitas vezes preconceituosa. Por vezes pude ouvir, na fila e nas mesas do Restaurante Universitário, comentários ofensivos feitos por alunos não indígenas em voz alta, como que não se importando com a presença dos professores indígenas naquele espaço comum. De natureza muito diferente pareceu-me a relação dos estudantes indígenas com a equipe não indígena ligada à FAIND. O engajamento mútuo nas atividades do curso parece ocasionar um entrosamento muito interessante, de ordem semelhante ao que foi possível verificar entre o *Teko Arandu* e a

LEDUC, onde os últimos tornaram-se parceiros que caminham juntos na luta para efetivar uma formação superior diferenciada.

Portanto, seria possível diferenciar na categoria mais ampla de *karai* uma gradação que permite identificar "parceiros" ou "colaboradores", com os quais são estabelecidas interações mais favoráveis. A reflexão sobre as noções de *ore* e *pavem* feita por Levi Marques Pereira em sua tese de doutorado ajuda a ampliar a compreensão sobre este ponto. *Ore* e *pavem* seriam dois "princípios metafísicos mais gerais" (Pereira, 2004: 133) que orientam o estabelecimento de relações para dentro e para fora. No caso, o autor analisa etnograficamente como estes mecanismos são atualizados na dinâmica social dos *tekoha*: *ore* seria correspondente a um movimento de caráter exclusivo, que enfatiza relações de cooperação dentro de uma parentela (*te'yi*), enquanto *pavem* seria o movimento oposto, inclusivo, que enfatiza relações de alianças entre diferentes fogos familiares. O *socius* kaiowá e guarani ganharia vida na combinação e tensão entre estes dois princípios (idem: 141), alternando necessariamente momentos de inclusão e exclusão, abertura e fechamento, assemelhamento e diferenciação. O autor indica também que este processo de delimitação de fronteiras sociais pode ser atualizado em outros contextos de relação. É nesse sentido que "pode-se ouvir também a expressão *oreva* – "os nossos" – ou *ore reko* – "nosso sistema" – para se referir ao conjunto da população guarani, em oposição aos valores da formação social do Estado Nacional (*karai reko*)" (idem: 133). Poder-se-ia acrescentar que, em determinadas circunstâncias, é enfatizada a cooperação inclusive com determinados atores não indígenas, que acabam por construir-se enquanto um segmento diferenciado, aliados na luta pela causa indígena.

Na presente seção, busquei descrever algumas breves cenas de "interculturalidade" no *Teko Arandu*. Tal como argumentado no capítulo introdutório, a construção de políticas afirmativas na universidade está inserida num contexto histórico de interpenetração entre domínios usualmente tidos como apartados entre si: a esfera da "cultura" e a esfera da "política" (é neste sentido que se pôde falar em politização da cultura ou culturalização da política). Assim, enquanto na seção anterior enfatizou-se o componente político do curso (em que medida está ligado a ações coletivas e politizadas que articulam o âmbito da educação com o âmbito territorial e outros), foi sublinhado aqui o componente cultural, ou seja, como a politização da educação escolar está necessariamente associada a um jeito particular de fazer as coisas. Nesse sentido, a afirmação de Pimentel de que "o movimento pela recuperação das terras em MS é, sobretudo cultural, no sentido que os ocidentais costumamos dar a essa palavra" (Pimentel, 2012: 215) talvez possa ser transposta para o movimento pelo direito a educação diferenciada. A ênfase no *ñande reko* ou a tendência de aplicação do *jehovasa* a tudo que seja de interesse para a luta pela terra, estariam no "cerne da questão posta

pelos indígenas", que é justamente uma insistência em proceder segundo "processos e modos culturais próprios" (idem: 214-215). Processos que, como vimos, correspondem a dinâmicas muito particulares de abertura e fechamento, de mobilização dos princípios de *ore* e o *pavem,* de inclusão e exclusão (Pereira, 2004: 133). E que, ao mesmo tempo, podem ser considerados como experimentações, um trânsito entre sistemas ou lógicas distintas (E. Benites, 2014) que visa, sobretudo, gerar relações mais favoráveis para os sujeitos indígenas que as vivem.

Na próxima seção, buscarei explorar estas questões de outro ponto de vista, enfatizando uma dimensão muito importante do *Teko Arandu*, qual seja, a participação dos chamados "mestres tradicionais".

Participação dos Rezadores: Diálogos com Jorge da Silva e Floriza de Souza

O gancho da presente seção é uma cena da qual participei no dia 22 de agosto de 2014. Tal como aconteceu outras tantas vezes, decidi passar a manhã no saguão da sede da FAIND conversando com Jorge da Silva, o rezador convidado para participar das atividades da semana. Num dado momento, aproximou-se de nós Alécio Martins Soares. O professor trocou algumas palavras em guarani com seu Jorge e, prontamente, foi para a sala em que estava tendo aulas, voltando minutos depois com um caderno e uma caneta. Percebi que ele entrevistaria o rezador e, por isso, ofereci meu gravador para que a conversa pudesse ser registrada em áudio. Depois da entrevista Alécio me explicou que queria saber mais a respeito do cedro que, como dito na seção anterior, era matéria do seu trabalho de conclusão de curso. Ele me disse também que acabava de conhecer seu Jorge, por ocasião da entrevista. Nos dias seguintes, pude ver que outros estudantes também se aproximavam de Jorge e de sua esposa, Floriza, com um intuito semelhante ao do professor da Te'ykue. Durante o intervalo de uma das tardes, por exemplo, um estudante aproximou-se do casal para saber mais a respeito das histórias de criação do mundo, assunto que, segundo ele, havia sido mencionado minutos antes na sala de aula em que estava. Os dois, sempre, muito solícitos, passaram aproximadamente 40 minutos conversando em guarani com o rapaz.

A cena foi selecionada para introduzir uma importante dimensão do funcionamento do *Teko Arandu*, que diz respeito à participação dos chamados conhecedores tradicionais. De fato, como sugerido acima, uma parte significativa da minha experiência de campo na FAIND correspondeu a momentos como este, por ocasião dos quais pude tecer diálogos com os conhecedores indígenas. Tive a oportunidade de me aproximar principalmente do casal de rezadores protagonista deste e de

outros episódios descritos ao longo do capítulo. Conheci o *ñanderu* Jorge da Silva (58 anos na época) e a *ñandesy* Floriza de Souza (54 anos na época) na etapa de agosto de 2014 e, neste mesmo período, visitei pela primeira vez a casa de reza deles, que fica na divisa norte da Reserva Indígena de Dourados, aldeia Jaguapiru. A partir deste primeiro contato, a interlocução de pesquisa foi gradativamente desenvolvendo-se até chegar a seu desdobramento mais recente, que consistiu na participação dos dois num projeto de auxílio à pesquisa do qual venho fazendo parte, coordenado pela professora Dominique Tilkin Gallois no Centro de Estudos Ameríndios. Assim, os dados oriundos do diálogo de pesquisa com o casal foram obtidos em três lócus de enunciação/realização: a FAIND (durante as etapas presenciais do *Teko Arandu*), a casa de reza na aldeia Jaguapiru (em minhas visitas esporádicas ao local) e um conjunto de lugares da cidade de São Paulo (visitados durante a estadia de 10 dias do casal, por ocasião do projeto de auxílio à pesquisa).

Considero que a descrição etnográfica a ser desenvolvida na presente seção cumpre um papel semelhante à parte do capítulo anterior correspondente às seções sobre os "primeiros professores" e sobre os "caciques". Isso porque, em cada uma delas, busco lançar luz sobre uma experiência de relação com o ensino superior que é diferente daquela experimentada pelos atuais acadêmicos indígenas. Tratam-se, assim, de pessoas cuja história de vida ou cujas reflexões são de suma relevância para a questão da presença indígena na universidade, mas que não necessariamente se vinculam a ela na condição de alunos ou professores universitários. No capítulo anterior, cheguei a designar os dados referentes à interlocução com tais sujeitos como uma "descoberta" etnográfica, pois apareceram como desdobramentos não previstos do ponto de vista do planejamento inicial de pesquisa. Espero poder explorar melhor esta ideia na conclusão da presente dissertação. Por enquanto, gostaria de apontar que, se a investigação das experiências de estudantes terena na educação superior levou-me a conhecer a figura dos professores indígenas pioneiros e a figura das lideranças das aldeias, o estudo sobre o ensino superior kaiowá e guarani conduziu-me diretamente para a participação dos chamados rezadores[81].

Durante o trabalho de campo ou consultando a literatura, pude notar o uso de diferentes expressões para designar estes sujeitos: "rezadores", "*ñanderu*" e "*ñandesy*" (expressões que podem ser traduzidas, respectivamente, como "nosso pai" e "nossa mãe"), "*pai*", "caciques". Numa conversa com Geraldo Domingues, o acadêmico ofereceu uma tradução conceitual interessante.

[81] Considero importante, neste sentido, fazer uma ressalva quanto à diferença na duração da interlocução de pesquisa desenvolvida com cada um destes sujeitos. Embora muito produtiva, a relação de pesquisa com os primeiros professores e com os caciques consistiram em contatos muito breves, de apenas alguns dias em muitos casos. Já a interlocução com Jorge e Floriza tem sido um pouco mais estreita e prolongada, resultando inclusive no engajamento no projeto de pesquisa que visa estimular a produção de reflexões do casal a partir do meu diálogo de pesquisa com eles.

Segundo ele, os *ñanderu* seriam semelhantes ao que a "cultura ocidental" entende como "profetas". O raciocínio chamava a atenção para uma espécie de acúmulo de "funções" ou "obrigações" que recai sobre esta figura: de um lado a questão religiosa e, de outro lado, a questão da organização social e política. Assim, segundo o acadêmico, na "sociedade kaiowá e guarani", não é possível considerar "a religião como sendo uma coisa e a função social sendo outra coisa", ou seja, as "ordens espirituais, econômicas e sociais do grupo […] conseguiram se juntar perfeitamente". Os *ñanderu* realizam uma "regência", exercendo, ao mesmo tempo, o papel de chefe político de família e de líder religioso[82]. A tais dimensões mencionadas por Geraldo (religiosa, política, familiar, econômica), eu acrescentaria outras duas que, a mim, ficaram especialmente sobressalientes: um nível performativo, que envolve a expressão de cantos, danças e festas e, sobretudo, um nível, por assim dizer, intelectual, que tem a ver com um *logos* ou conhecimento sobre o mundo. Impressionou-me, desde as primeiras conversas que tive com Jorge e Floriza, as longas e complexas explanações que eles produziam sobre os mais diferentes assuntos (a causa de determinado problema, o modo como se organiza o cosmos, narrativas de surgimento do mundo e dos homens, uma classificação ampliada da natureza e função de plantas e animais etc.). Com efeito, pode se somar ao "acúmulo" de incumbências e capacidades dos rezadores sugerida por Geraldo, a condição de "filósofos", pessoas amplamente versadas em determinados processos ou práticas de conhecimento. O que se verá na presente seção não deixa de ser, assim, uma pequena exegese de um sistema de conhecimento que vem sendo atualizado pelo casal ao longo de sua vida e que, portanto, alcança uma complexidade que está muito longe de ser esgotada por este comentário etnográfico breve e parcial.

O fragmento etnográfico selecionado como gancho introduz, mais especificamente, uma característica da atuação de Jorge e Floriza que, ao longo desta seção, será abordada com mais detalhes. Trata-se da solicitude e disposição bastante manifesta para colaborar com a universidade neste papel de *ñanderu* e *ñandesy*. A cena descrita acima apresenta um tipo de episódio frequente, a procura de alunos para obter orientação em trabalhos escolares e pesquisas científicas. Como mencionado na seção introdutória, os rezadores ficam responsáveis por realizar o *jehovasa* de abertura e fechamento do dia letivo, motivo pelo qual chegam logo pela manhã (antes ou junto dos

[82] É importante frisar que as reflexões foram feitas por Geraldo utilizando o tempo passado do português. Creio que isso indica a consciência do fato de que a organização social dos Kaiowá e Guarani mudou muito desde o contato mais intensificado com a sociedade nacional brasileira ocorrido durante o século XX. A instituição da capitania nas reservas indígenas provocou uma cisão entre o poder destes líderes de família e o poder da nova figura do capitão indígena. É possível acessar discussões mais aprofundadas sobre o tema em textos como Brand (1997), Pereira (2004), Pimentel (2012) ou T. Benites (2014). Com relação à discussão mais ampla sobre a ação política ameríndia, na qual a questão da convergência ou não do chefe político e líder religioso em um mesmo personagem é fator central da argumentação ver: Testa (2015) para outros grupos guarani (no caso os Mbya); e Sztutman (2012) para uma síntese comparativa com base nos Tupi Antigos.

alunos) e vão embora ao final da tarde. Por residirem perto da FAIND – a Reserva de Dourados dista apenas alguns quilômetros do *campus* universitário – seu Jorge e dona Floriza são levados e trazidos para casa por um motorista da universidade (rezadores de outros municípios ficam hospedados em algum alojamento ou hotel). Assim, no período entre cerimônia de abertura e fechamento, os conhecedores convidados ficam a disposição de alunos e professores para auxílio em atividades de aula ou extraclasse. Algumas destas atividades são pré-agendadas, tal como, por exemplo, a participação na exposição organizada pela professora Graciela Chamorro, de que falei acima. A colaboração de Jorge e Floriza consistiu tanto na confecção dos objetos da parte kaiowá da exibição (previamente combinada com a professora) quanto na condução da cerimônia de batismo e inauguração, ocorrida no dia 22 de abril de 2015. Porém, outros tipos de participação dos rezadores acontecem "de surpresa", como a entrevista solicitada por Alécio Martins. É por esse motivo que seu Jorge e dona Floriza costumam permanecer durante o dia no próprio saguão do prédio da FAIND, onde instalam sua tenda de artesanato e ficam de prontidão para qualquer ocasião em que possam oferecer ajuda.

Além do auxílio em pesquisas escolares, pude perceber que a atuação de Jorge e Floriza na FAIND compreende também outros tipos de colaboração. Ao término de uma das etapas, quando fiz uma visita à casa de reza, dona Floriza disse que um aluno havia procurado ajuda, por estar, segundo ele, "ruim da matéria". Ele não estaria conseguindo estudar por conta de um mal-estar cuja origem desconhecia. Embora não tenha entrado no mérito do caso individual do rapaz, dona Floriza expressou para mim a preocupação geral sobre o que chamou de *araguaju*. De acordo com a *ñandesy*, é algo que "cai na pessoa", "dá na cabeça", trazendo-lhe tristeza. É algo que procura mais rapazes e moças novas, mas que também pode "cair para os velhos". Além da dor de cabeça e da alteração no estado de ânimo, Jorge disse que "entra aquele amarelo, as vezes na casa da gente fica aquele amarelo, cai no peito, parece que muda o rosto daquela pessoa". Este amarelamento estaria relacionado com a iluminação pela luz solar, pois, pelo que entendi da explanação de Jorge e Floriza, o nascente do sol é a origem do *araguaju*. Além disso, estaria implicado no processo um perigosíssimo efeito de sugestão: "Dá dor de cabeça, e vai pensando mal, ele quer pensar tirar a vida". Apresenta-se para as pessoas acometidas pelo *araguaju* uma corda amarela, como que sugerindo que elas cometam o ato de enforcamento. Segundo o casal, na casa de reza, seria grande a busca de ajuda nesse sentido, principalmente de jovens da aldeia Bororó[83].

[83] Quando mencionaram este ponto numa das rodas de conversas dos *Diálogos Ameríndios* na USP, dona Floriza e seu Jorge ressaltavam o fato de que bebidas alcoólicas não são recomendáveis para os *ñanderu.* Essa conexão foi feita para indicar que o *araguaju*, de fato, parece ser um efeito direto de determinadas rezas; estando alcoolizados, os rezadores acabariam por entoar cantos deste tipo e, assim, trazer grande mal para as pessoas. O *mboro'y* seria, como veremos, uma espécie de contra-reza, ou contra-feitiço.

Na dissertação de mestrado do historiador kaiowá Izaque João, aparece a expressão *ayvu araguaju*, que corresponderia ao "conjunto de vozes dos deuses, de luz alaranjada, que causa paixão sem controle. Para os Kaiowá, *ayvu araguaju* procura mais as pessoas jovens e provoca nelas o desequilíbrio emocional. Para não acontecer este tipo de fato na comunidade, o rezador impede com a reza a aproximação de *araguaju*" (João, 2011: 56). Esta consideração indica que não é apenas a ausência do *ayvu* que ocasiona malefícios, mas também o excesso; o escopo de efeito das rezas incluiria tanto o ato de "trazer de volta o *ayvu*" quanto o ato de "espantá-lo" (idem). Segundo Jorge e Floriza, o procedimento em casos de *araguaju* é rapidamente "fazer" ou "rezar" *mboro'y – mboro'y che rete* que, na tradução dada por seu Jorge, significa esfriar o próprio corpo. Na conversa que tivemos, dona Floriza chegou a cantar uma parte da reza: "*che rete jehovasa katu/che rete jehovasa/che rete jehovasa katu".* Num comentário à literatura etnológica sobre os kaiowá e guarani contida na dissertação de Lauriene Seraguza (2013: 90), a ideia de *mboro'y* ou *ro'y* (frio) aparece em contraste com o estado *haku,* que teria um sentido imediato em português de "quente". *Haku*/*Ro'y* seria algo como quente/frio, mas também corresponderia a outros pares de oposição ligados a condições corporais, tais como bravo/sereno, pacífico/violento. Como vimos anteriormente, as ocorrências particulares de *araguaju* parecem envolver também uma outra dimensão do sensível que tem a ver com a luminosidade, a luz dourada que vem do sol. Haveria também na noção de *haku* um sentido de gradação, algo como um comportamento excessivo, superabundante (idem: 91). Assim, ao que parece, *haku* designa um estado de esquentamento do corpo ou de acirramento dos ânimos; consequentemente, a ação de *mboro'y* seria um arrefecimento, um esfriamento de uma condição corporal perigosa que pode levar a pessoa a comportamentos nocivos para si.

Com efeito, é interessante notar o quanto Jorge e Floriza parecem estar constantemente atentos a esta ordem de perigos. Segundo a expressão tornada célebre pelo antropólogo Egon Schaden, tratam-se de "estados de crise" que surgem regularmente na vida guarani.

> O ritmo social da vida Guaraní decorre não só do "ciclo econômico" anual, mas também da sequência regular ou do aparecimento mais ou menos fortuito de situações de crise, que ora atingem o grupo em sua totalidade, ora, mais de perto, a determinadas pessoas pela posição que lhes cabe na estrutura social. As situações de crise, pelo perigo que encerram para certos elementos da comunidade ou para o grupo todo, exigem tratamento especial, segundo normas e ritos estabelecidos pela tradição. Na existência do indivíduo, o nascimento, a maturação biológica, as doenças, o nascimento dos filhos e a morte são os principais momentos de crise.

> Para o grupo como totalidade, situações especiais, como a colheita do primeiro milho verde, epidemias, viagens e outros acontecimentos rompem de alguma forma o equilíbrio da vida cotidiana e exigem ou podem exigir medidas rituais (Schaden, 1974 [1954]: 79).

Nota-se como a participação dos rezadores no *Teko Arandu*, em certo sentido, acaba por suprir uma demanda muito particular da vida social dos Kaiowá e Guarani, que tem a ver justamente com a necessidade de realizar certos procedimentos contra estados de liminaridade e potencial desequilíbrio. Percebe-se, ao mesmo tempo, o quanto estes estados perigosos envolvem a comunicação com forças e capacidades que não são imediatamente visíveis ou perceptíveis. O próprio Projeto Político Pedagógico, em certo sentido, reconhece este ponto quando fala sobre o seu terceiro eixo estruturante do curso, o *ñe'e.* Baseando-se nos escritos de Bartomeu Meliá, o registro indica que, mais do que a "língua étnica" ou "sistema de comunicação", o termo designa "a alma espiritual que se manifesta através do falar" ou "a palavra divinamente inspirada" (*Teko Arandu*, 2012: 16). Neste sentido, ao tratarmos da questão dos rezadores, não deixamos de abordar este terceiro eixo estruturante do *Teko Arandu*, que se conecta com os outros dois anteriormente referidos.

É por esta razão que o casal de rezadores parece incluir no âmbito de suas competências a tarefa de "passar" a reza de *mboro'y* para os que precisam.

> Floriza: É que esse *mboro'y* fala na cabeça da gente, porque a cabeça é tudo, isso aqui é nossa memória mesmo. Então tem que falar… essa reza que eu aprendi desde meu pequeno até agora eu tenho. Eu já passei para minha netaida, eu já passei pros meus filhos, pro *ñanderu'i*, pro *ñanderu'i mirim*, pro *yvyra'ija*, eu passei…
>
> Jorge: Inclusive pro pessoal da universidade, passamos pro pessoal que vem de lá da divisa da fronteira. Pessoal que vem fazer curso ali, da FAIND, passo pra eles. Um dia ele fez pergunta sobre esse negócio de *araguaju* pra nós, aí contei pra ele. Falei, eu e a dona Floriza, cantamos um pouco. Mas não ficou pra ele.

A referência a alunos do *Teko Arandu* que saem de aldeias próximas à fronteira com o Paraguai para acompanhar as etapas presenciais parece remeter a uma ocasião específica dos virtuais "estados de crise", qual seja, os momentos de viagens. Deste ponto de vista, as etapas presenciais constituem situações potencialmente liminares pois exigem de boa parte dos alunos o longo deslocamento das aldeias localizadas pelo cone sul do estado até a cidade de Dourados. Certa

vez, por exemplo, um dos professores indígenas comentava a mim que chegara triste e desanimado para etapa; a solução foi rezar um canto que o fez melhorar na medida em que trouxe de volta seu *ayvu*, que teria permanecido na aldeia e não viajado com ele imediatamente. O período de dez dias na Universidade de São Paulo não deixou de representar, para Jorge e Floriza, uma experiência semelhante à dos alunos da fronteira mencionados no trecho pois se, nas etapas presenciais da licenciatura, o casal pode ir e voltar para a aldeia, dessa vez tiveram que viajar para longe e permanecer um período maior fora de casa. Esta distância, inclusive, foi matéria de algumas reflexões realizadas pelo casal nas rodas de conversa com pesquisadores do CEstA. Numa delas, Jorge disse que o primeiro cuidado que se deve ter é entoar rezas para abrir o caminho: "Você vai viajar num carro, para não acontecer você faz *jehovasa*, você joga para trás, aí teu caminho está limpo, para não acontecer nada, né? Se você levantar e sair, sem fazer aquilo lá, é muito perigoso". Além desse cuidado com quem viaja, eles disseram também ficar atentos ao que acontece em casa. Dona Floriza disse deixar seu celular de prontidão para qualquer eventualidade dessa natureza. Algumas de suas netas, por exemplo, estavam na idade em que as meninas costumam ter a primeira menstruação e, caso isso viesse a acontecer, era preciso que suas filhas telefonassem para ela, para saberem de todas as providências necessárias. A *ñandesy* relatou também que sempre orienta as filhas e as netas quanto aos cuidados com o corpo e com a cabeça; isso porque, para as moças, especialmente as mais jovens, podem aparecem os perigos do *ojepota*[84]. Outro ponto que seu Jorge comentou é a necessidade de sempre deixar alguém cuidando da casa de reza quando ele e/ou dona Floriza estavam fora[85]. Tal como manifestado no trecho, Jorge e Floriza têm iniciado alguns filhos e netos no que aludem como o "trabalho" de *ñanderu* e *ñandesy*. Em algumas visitas que fiz a eles na aldeia, especificamente naquelas em que ia me despedir antes de voltar para São Paulo, dona Floriza chamou para fazer uma reza de "encerramento" dois de seus filhos, o *ñanderu'i* Josiel da Silva, de 21 anos, e o *yvyra'ija* Claudeir da Silva, caçula de 18 anos. A metáfora que Jorge por vezes utiliza para explicar a relação do *ñanderu* com o *ñanderu'i* e o *yvyra'ija* é a dos cargos políticos: tal como um "candidato" que precisa viajar e deixa o "vice" em seu lugar, o *ñanderu* conta com o auxílio do *yvyra'ija* para representá-lo ou sucedê-lo em sua ausência. Assim, enquanto estiveram em São Paulo o *ñanderu'i* ficou responsável por receber as pessoas que procuravam a casa de reza.

[84] Pelo que pude depreender da literatura e dos diálogos com Floriza e Jorge, o *ojepota* é uma espécie de encantamento sexual que pode recair em meninas jovens, mas também em mulheres maduras e em homens. As pessoas vitimadas pelo *ojepota* teriam a ilusão de que determinados animais e seres espirituais seriam pessoas bonitas. Atraídos por esta beleza, tais vítimas acabariam por ter seu corpo alterado, aparentando-se ao animal em questão.

[85] A casa de reza (que em campo também ouvi ser chamada de *oga pysy* ou *oga jekutu*) de seu Jorge é uma grande construção, toda revestida de sapé, que se localiza mais ou menos no centro do terreno de sua casa e ao redor da qual se dispõem as diversas residências dos membros de sua família extensa (são no total 7 filhos e 14 netos). Tal como pontuou Egon Schaden, as casas de rezas podem ser consideradas um dos elementos mais imponentes e característicos da cultura material kaiowá (Schaden, 1974 [1954]: 26). Ela era antes o local de habitação das famílias extensas, sendo atualmente um local para ocasiões "rituais" e "religiosas" (idem).

Outra função designada ao *ñanderu'i* na ausência de seus pais foi o cuidado com os *chiru*. Como descrito anteriormente, sempre que os vi conduzir o *jehovasa*, Jorge e Floriza levavam em uma de suas mãos este objeto, uma espécie de cruz de madeira. Porém, mais do que um objeto, este parece ser também uma pessoa, um sujeito dotado de vontade própria e capacidade de ação no mundo. Tal como pontuou o antropólogo Fábio Mura num artigo sobre o tema, os *chiru* acabam por exigir da pessoa responsável por seus cuidados quase que um "diálogo cotidiano" feito por meio de rezas e de procedimentos específicos (Mura, 2010: 137). O risco da falta de cuidado é que eles se enfureçam e causem diferentes tipos de males no mundo[86].

Com efeito, a sobreposição das falas de Floriza e Jorge no trecho acima evidencia que a proteção através de *mboro'y* que o casal vem "passando" para alunos da FAIND foi aprendida com seus pais e avós e ensinada a seus filhos e netos. O "trabalho" que os vi realizar no contexto da universidade parece, assim, ser também realizado em outros contextos, e já há bastante tempo. A palavra "trabalho" é aqui colocada entre aspas porque é utilizada pelo próprio *ñanderu* Jorge para designar suas atividades. Por exemplo, depois de explicar determinado procedimento que deve realizar enquanto rezador, ele por vezes utiliza a expressão "e assim que é nosso serviço". Outras duas palavras que ele mobiliza neste sentido são "cultura" e "sistema". Nas vezes em que perguntei qual seria a palavra em guarani equivalente, Jorge e Floriza utilizaram a expressão "*ñande reko*" ou, misturando o português com o guarani, o "nosso *teko*". Certa vez, perguntei a Jorge o que seria a "cultura dos kaiowá" e ele respondeu que seria a língua, "esse negócio de história", "cocar, artesanato, flecha, cerâmica, armadilha mondéu". Pelo que pude depreender do uso frequente das ideias de "sistema" e "trabalho", essa "cultura" parece não se referir aos elementos em si (história, cocar, mondéu), mas sim a um jeito de fazer as coisas, um modo específico de se comportar, uma distribuição específica dos objetos no espaço etc.. Neste sentido, parece ser sublinhada a ideia de que as coisas não são feitas "à toa", ou "de qualquer jeito", mas sim de acordo com o "sistema".

> Jorge: É que para mim é uma vantagem […] contar uma história […] no meio da universidade. Como o patrício vem estudar, vai ver aquela história que está ali, sendo plantada, vai falar "não essa história é assim, e não aquela…". É uma história que está plantada ali, para ele saber mais,

[86] Um exemplo disto é o modo com que seu Jorge adquiriu um dos *chiru* atualmente sob sua posse. Infelizmente, na presente dissertação, não haverá espaço para dedicar a devida atenção a esta rica e complexa narrativa; espero poder fazê-lo numa ocasião futura. Em todo caso, cabe apenas apontar que o *chiru* foi encontrado por seu Jorge na área que constituía o *tekoha* onde morava (o Pindo Roka*)* que, na época, já havia sido transformado numa fazenda. Na ocasião, vários bois estavam sendo mortos, o que se acreditava ser a ação de algum animal selvagem, como uma onça. Seu Jorge porém, teve uma revelação que indicava tratar-se deste *chiru*, que era de posse de seu pai. O rezador foi então até o local em que se localizava o esteio da casa de reza e, ao desenterrar um pouco o chão, encontrou o objeto. Ao iniciar as precauções devidas, as mortes dos animais cessaram. O *chiru* está sob os cuidados do casal desde então.

saber naquela hora. Talvez aquela professora sabe de outro jeito, e não é daquele jeito… Eu penso muito isso daí.

As palavras contidas no trecho acima foram ditas por seu Jorge numa roda de conversa com pesquisadores do CestA, na qual o rezador comentava sua intenção de confeccionar e trazer, para a USP um *yvyra'i*[87]. Repetiria, com isso, o mesmo procedimento que adotou logo nos primeiros anos de colaboração com os cursos de formação de professores indígenas realizados no Mato Grosso do Sul.

Jorge: Então na FAIND foi bom, muito abençoado. E aqui precisa […] Põe o *yvyra'i*, todo mundo respeita, chega ali, não chega muito assim entrando de uma vez. Chega ali, já tem que *yvyra'i*. E o que que modifica? *Ñanderu* se tiver lá já manda… já conta história do *yvyra'i*, como que entra, como que não dá entrar. E é assim.

[…]

Jorge: Então aquilo lá já foi abençoado para todo mundo para poder trabalhar ali. Porque vai tirar aquele lá […] aí o povo vai sentir muito.

Floriza: Vai. Acho que não tira mais não…

Jorge: Então aqui em São Paulo também, na universidade de São Paulo, tem que ter a pessoa como com o sistema do kaiowá e guarani.

Outra expressão que pude ouvir dos rezadores quando falavam na "cultura" é a ideia de "geração". Como indicado pela fala de dona Floriza no trecho acima, as rezas de *mboro'y* foram "passadas" por seus pais a ela e vêm sendo "deixadas" para seus filhos e netos. "De geração em geração, vem vindo de lá para cá", disse Jorge certa vez, quando falava das "histórias" de seu pai. "Eu aprendi com meu pai, passou para o meu pai, meu avô. Foi contando essa história, como que fazia essa cultura. Reformar, levar para frente". Tais palavras parecem dar uma conotação de

[87] O *yvyra'i marangatu* é uma espécie de pequeno altar de madeira. Pude ver um objeto deste tipo pela primeira vez no saguão do prédio da FAIND (é o *yvyra'i* confeccionado por seu Jorge). Também pude conferir este objeto na residência do casal, mais especificamente no pátio localizado na entrada da casa de reza e também na própria *oga pysy,* sustentando os *chiru*. Numa conversa que tivemos, seu Jorge mencionou que o *arajepota* (o plano celestial, onde tudo é iluminado e não existe noite) contém em seu centro um *yvyra'i* que orienta o caminho dos "espíritos", indica para onde eles devem ir. Neste sentido, presumo que os *yvyra'i* terrenos tenham a mesma função, que é de orientar as direções e os modos com que as pessoas entram e saem dos ambientes específicos (no caso, a universidade ou a casa de reza).

movimento a noção de “cultura” mobilizada pelos rezadores, dinamizando o “sistema”, por assim dizer. Além da ideia de “passar”, pude ouvir frequentemente a palavra “assentar” ou “plantar”, que expressam, além de movimento, uma fixação necessária aos conhecimentos que são transmitidos (no caso das rezas, por exemplo, utilizam as palavras “gravar” ou “segurar”).

Em razão do meu baixíssimo conhecimento sobre a língua guarani e da brevidade da interlocução de pesquisa com Floriza e Jorge, não soube qual a tradução que o casal faz destas palavras no idioma, algo que, quando realizado futuramente, poderá dar uma compreensão mais satisfatória do assunto. Em todo caso, este conjunto de vocábulos pareceu-me ser especialmente acionado quando o tema abordado era a história de suas vidas. É comum que Jorge esquematize sua trajetória segundo os distintos “trabalhos” que experimentou. Embora resida atualmente na Reserva Indígena de Dourados, o rezador nasceu no Pindo Roka, *tekoha* localizado no que hoje corresponde ao município de Maracaju. Foi no Pindo Roka, com o pai, Antônio da Silva, e com a mãe, Martina Suna, que ele aprendeu o *teko* dos kaiowá. Quando discorre sobre o assunto, Jorge recorrentemente faz menção ao pai de seu avô paterno, Sorotó Vargas. Este parece ter sido uma figura emblemática, um *hechakara*, xamã de imenso prestígio que articula as amplas redes de relações de parentesco e aliança que constituem um *tekoha* (Pereira, 2004: 138; Vietta, 2007: 133). Dona Floriza, por sua vez, formou-se numa tradição de conhecimentos kaiowá distinta, pertinente ao *tekoha* Ka'aguyrusu. Seu avô paterno, Zacarias de Souza, era irmão do *Paí* Chiquito Pedro, grande *hechakara* da aldeia Panambizinho. Segundo ela, o pai, Isaac de Souza, ainda quando criança, passou a frequentar o grupo liderado pelo *Paí* Chiquito, aprendendo o estilo de rezas do local e ensinando-o posteriormente para ela.

Por outro lado, seu Jorge afirma que, quando era solteiro e ainda morava no Pindo Roka, surgiu-lhe a “curiosidade” de aprender o “sistema dos brancos”, o “*karai reko*”. Um homem não indígena que possuía uma lavoura vizinha à área onde Jorge morava com os pais e os irmãos ofereceu a ele 15 cruzeiros para abrir um pequeno “trieiro” que lhe facilitasse a passagem de bicicleta até a área de plantação. Jorge aceitou a proposta do lavourista. “Peguei enxada, primeiro serviço que eu fiz na minha vida”. Com o dinheiro, foi até a cidade de Maracaju e comprou um sapato, um chinelo e algumas roupas. Depois desta primeira experiência, o rezador passou a trabalhar numa série de serviços em fazendas localizadas em Maracaju ou nas imediações. Trabalhou socando arroz no pilão, depois no tratamento de engorda de porcos, em seguida pegou serviço de tirar leite de vacas para fabricar produtos derivados (manteiga, queijo, requeijão), entre outros. Com o engajamento nestas atividades remuneradas em fazendas da região, ia aprendendo o jeito de trabalhar dos brancos e, ao mesmo tempo, ia notando a diferença entre este “sistema” e

aquilo que seu pai e sua mãe haviam lhe ensinado. Porém, essa diferença entre os dois jeitos parecia muitas vezes implicar um conflito, pelo menos do ponto de vista de seu pai. Na época em que Jorge começou a trabalhar como tratorista na derrubada de mata de fazendas recém-criadas por colonos vindos principalmente do sul do Brasil, ele frequentemente era advertido. "Filho, você está fazendo o serviço errado'. E eu falava: 'não coisa boa, coisa limpa'. Mas não era, era coisa errada. Depois que meu pai morreu é que eu fui percebendo". O relato deste período, feito por Jorge décadas depois, parece revelar certo pesar:

> Eu mesmo destruí nossa cultura florestal, cerrado essas coisas. Para mim era uma vantagem também. Para mim parece que era uma coisa que […] ia dar lucro para mim aquele lá. Mas dava mais lucro pro *teko* do *karai*, né? Fui desmatando cerrado, fui desmatando mato, aprendi negócio de trator de esteira, correntão, foi derrubando coisas, foi derrubando…. Mas não era […] eu estava fazendo o serviço errado, ajudando os fazendeiros a derrubar, estava fazendo isso daí de errado. A gente pede perdão para todo mundo porque estava fazendo isso daí, foi muito errado.

Tal como aconteceu com significativa parcela dos kaiowá e guarani de sua geração, o *ñanderu* passou por um triste episódio na juventude: a violenta expulsão do Pindo Roka levada a cabo por fazendeiros[88]. O fato, ocorrido em meados dos anos 1970, teria sido o ápice do processo de colonização da região que, pelo que se pode depreender dos relatos de Jorge expostos acima (que denotam um contato frequente e estreito com regionais), vinha sendo paulatinamente invadida pelas frentes de expansão socioeconômicas já havia algum tempo. Depois disso, seu Jorge nunca mais teve notícias de vários dos irmãos, que foram levados para reservas indígenas localizadas em diferentes regiões (a maioria no Paraguai). Seu pai e sua mãe permaneceram ainda um tempo residindo no Pindo Roka. Jorge mudou-se para a Reserva de Dourados onde, um tempo mais tarde, conheceu e casou-se com dona Floriza. Em meados dos 1980, o pai de Jorge levou um tiro de um pistoleiro e acabou falecendo meses depois.

Estabelecendo residência num terreno na divisa norte da Reserva (a oeste da Rodovia MS 156, que sai de Dourados, corta a área e segue até a cidade de Itaporã) o casal foi criando seus filhos

[88] O relato sobre a remoção forçada do Pindo Roka também não será abordado com a devida profundidade na presente dissertação. A expulsão teria acontecido depois de uma eleição para decidir o capitão da área. Concorriam seu pai, Antônio da Silva e um indígena chamado Areko. Jorge afirma que seu pai passou parte da infância sendo criado por um fazendeiro da região e, num dado momento da vida, voltou a morar na comunidade, casando-se com a mãe de Jorge. Na época da eleição, o fazendeiro prometeu ao *ñanderu* Antônio que, caso ele ganhasse o pleito, deixaria que o restante da comunidade permanecesse no local. Ao vencer a eleição, porém, o *ñanderu* viu que havia sido enganado pelo fazendeiro, que decidiu que apenas ele poderia ficar no local; todas as outras pessoas foram expulsas.

e constituindo-se enquanto *ñanderu* e *ñandesy* de uma ampla parentela. Levar a vida no local implicou enfrentar uma série de dificuldades decorrentes da situação de confinamento, dentre as quais a necessidade de buscar sustento em empregos de baixa remuneração no mercado de trabalho regional[89]. Outra dificuldade está relacionada à proximidade com uma usina de asfalto, também chamada "pedreira" que, segundo seu Jorge, estabeleceu-se no terreno vizinho a reserva no mesmo ano em que ele chegou no local. As consequências deste empreendimento são muito negativas e acumulam-se ao longo dos anos. Além da densa poeira e a fuligem trazidas pelo vento, que causam muitos problemas respiratórios, a pedreira também realiza periodicamente explosões de blocos de pedra dos quais se produz o chamado "cascalho". Os impactos das explosões vão desde o aparecimento de rachaduras nas paredes das casas até o altíssimo barulho que fez o *ñanderu* Jorge perder a audição de um dos ouvidos e que, certa vez, provocou um acidente grave com a *ñandesy* Floriza (uma explosão veio sem aviso e assustou a senhora, fazendo desequilibrar-se e cair, machucando gravemente as pernas).

O caráter violento e abusivo da relação com estes segmentos do mundo *karai* parece contrastar significativamente com o aspecto colaborativo das relações que o casal vem estabelecendo com os parceiros não indígenas da universidade. Creio que, nas narrativas de Jorge sobre a própria trajetória de vida, tal contraste é particularmente enfatizado quando identifica os anos 2000 como uma espécie de marcador temporal: segundo ele, "depois de 2000" (por vezes o rezador aponta também outros anos, como 2002 e 2006), começariam a aparecer diversos "apoios" e "ajudas" que, diferentemente do que acontecia antigamente, dão valor para coisas da "cultura indígena". O trabalho na universidade começou em 2002, com convites de pessoas ligadas ao CIMI para participar do magistério *Ara Vera*. Tal como sugerido acima, as atividades nos cursos de formação de professores indígenas são parte de toda uma rede de outros projetos e parcerias. Ao longo do trabalho de campo, pude ter notícias de algumas destas articulações. Na primeira visita que fiz a casa de reza, por exemplo, pude conhecer o açude que Jorge construiu com o auxílio de um projeto de piscicultura sustentável. Desde as primeiras conversas que tivemos na FAIND, era frequente que eles lembrassem com carinho de Juliana Mota, pesquisadora não indígena que produziu uma dissertação de mestrado em Geografia a partir da interlocução com o casal (Mota, 2011). Outra colaboração muito mencionada é o documentário "Flor Brilhante e as Cicatrizes da

[89] O deslocamento forçado de centenas de famílias indígenas, vindas de diferentes regiões do estado e identificadas à diferentes etnias (Kaiowá, Guarani Ñandeva e Terena) adensou sobremaneira a população da Reserva na segunda metade do século XX e tornou o local um complexo cenário de interação multi-comunitária e multi-étnica. Os 3.600 hectares delimitados pelo SPI, em 1917, são ocupados atualmente por aproximadamente 12 mil pessoas. Esta altíssima densidade populacional acabou por reduzir muito o espaço para o cultivo de roças e para o mato, impossibilitando o desenvolvimento de atividades tradicionais de sustento e gerando uma dependência de atividades assalariadas, bem como de benefícios assistenciais oferecidos pelo governo.

Pedra", produzido por Jade Rainho, que tem mostrado para um público mais amplo a ameaça da proximidade com a pedreira. No módulo de abril de 2015 do *Teko Arandu*, o casal presenteou-me com um CD: o disco "*Ñemongo'i*", produzido por Graciela Chamorro, que compila dezenas de cantos de diferentes grupos de reza kaiowá e guarani (dentro os quais o grupo liderado por Floriza).

Neste sentido, é interessante observar o quanto são relevantes para os rezadores não apenas as parcerias em si, mas também os produtos materiais delas resultantes, tais como o CD que consolida a gravação das rezas ou o DVD que contém o documentário. Pude reparar que, numa das vigas de madeira da casa de reza ficam pendurados, lado a lado com os *mbaraka,* dois grandes cartazes impressos em gráficas: um intitulado "*Jeroky Guasu, Ogapysy Piahu*", que contém fotos do interior e das cercanias da casa de reza; outro intitulado "O Peixe na Cultura Indígena", que contém um resumo de uma pesquisa científica realizada por estudantes do curso de Turismo do Instituto de Ensino Superior de Dourados (IESD). Outro exemplo da importância dada a tais produtos é que, quando veio para São Paulo, Jorge trouxe consigo um crachá e um documento que certificava sua participação no IV Congresso Brasileiro de Agroecologia, realizado em Belo Horizonte em novembro de 2006. Segundo o rezador, ele era o único indígena a integrar o grupo de participantes vindos de Mato Grosso do Sul, composto majoritariamente por pessoas ligadas a movimentos sociais do campo. Além do certificado de participação nos *Diálogos Ameríndios*, Jorge e Floriza solicitaram-me que transferisse, para o *pen drive* que eles sempre carregam, as fotos e vídeos com que registrei a estadia deles em São Paulo. O intuito era mostrar para a família no retorno para Dourados. Durante as interações com o casal, fosse na casa de reza, fosse no ambiente universitário, eles recorrentemente solicitavam que eu gravasse (com o gravador de áudio ou com minha câmera digital) determinada fala ou "apresentação" de canto e dança a serem realizadas no momento. Este tipo de gravação ou registro muitas vezes era feito por eles mesmos, com a pequena máquina fotográfica digital que possuem.

Em suma, do ponto de vista da trajetória de vida do *ñanderu*, parece ter acontecido uma mudança significativa da época de sua juventude para os tempos recentes[90]. Engajar-se no "sistema dos *karai*", num primeiro momento, significou um conflito com o "sistema kaiowá" ensinado por

[90] Se levarmos em conta o ponto de vista da trajetória familiar de dona Floriza, esta narrativa sobre seu "trabalho" com "cultura" se complexifica um pouco. Durante uma conversa em que falava sobre como começou a participação do casal em universidades, Dona Floriza disse que este "trabalho" começou com seu avô, Zacarias. Ela se recorda que, quando ela tinha mais ou menos oito anos, uma professora não indígena da Missão evangélica Caiuá fez um convite a seu avô: "eu quero que você vai lá na Missão, gravar tua palavra". A avó de Floriza teria achado a proposta um tanto "estranha", mas o avô foi assim mesmo. O pai de Floriza, a princípio, não deixara a menina ir, mas ela foi assim mesmo pois, segundo ela, era muito "curiosa" desde aquela época. Lá ela pôde conferir o grupo de reza do avô realizar apresentações que foram registradas naquelas "gravações antigas, igual vitrola". Foi ali, segundo Floriza, que o trabalho que eles realizam até hoje começou a ser "levantado". A *ñandesy* relatou ainda que o pai, Isaac, também participou deste serviço anos depois, sendo um dos primeiros colaboradores do magistério *Ara Vera*.

seus pais, de tal modo que o benefício do primeiro representava prejuízo para o segundo. Agora, porém, esta contradição parece ter dado lugar a uma convergência, na medida em que o *teko* indígena tem contado com o "apoio" e o "reconhecimento" de colaboradores não indígenas.

> Jorge: Eu aprendi com meu pai, passou pro meu pai o meu avô. Foi contando essa história, como que fazia essa cultura… Reformar, levar para frente. É uma cultura que é muito rica, mas os jovens não sabem que a cultura que é rica. Eu sempre falo: nós somos kaiowá ricos […] O povo quer reconhecer a cultura do índio, mas se você não mostrar, você não tem, o povo não põe a valoria, "você não sabe fazer". Mas aquele que trabalha negócio de artesanato é rico: "caramba, é muito rico, rico demais". É rico assim que eu falo você sabendo usar.

O reconhecimento da "riqueza" da cultura indígena parece ser um tópico acionado muitas vezes nas reflexões do rezador. Por exemplo, na cerimônia de batismo da exposição museográfica da FAIND, realizada no dia 22 de abril de 2015, Jorge tomou a palavra para expressar seu contentamento pois a exposição desmentia a afirmação, recorrentemente escutada por ele em Dourados, de que os indígenas seriam pobres. De fato, segundo ele, os brancos seriam ricos em termos de dinheiro; mas o que estaria em jogo é um tipo de riqueza diferente, pois os Kaiowá seriam ricos de "cultura", de "natureza" e de "saúde" – isto era plenamente atestado pelo que se via naquela mostra[91]. Esta valorização da cultura por parte dos não indígena foi comentado por dona Floriza certa vez através da expressão "achar bonito". A *ñandesy* dizia reparar no interesse cada vez maior dos *karai* em ouvir histórias ou em procurar proteção através de rezas e batismos. Ao mesmo tempo, percebia que, assim como os brancos estavam se interessando pela "cultura", os jovens indígenas da Reserva achavam "bonito" o jeito dos *karai*. O problema é que esse interesse pelo jeito dos brancos acabava por levar muitos jovens a esquecer o jeito indígena. Assim, a atuação do casal parece intentar despertar esse interesse dos jovens indígenas pela "cultura", mostrando a eles o quão "rica" ela é. É interessante observar, pois, como aquela "mudança conceitual e política" que identificamos anteriormente na trajetória de diferentes professores indígenas aparece de maneira muito particular no percurso deste casal de rezadores. Percebe-se que os movimentos para a

[91] Esta reflexão de Jorge parece remeter a duas narrativas que pude ouvir em outros momentos. A primeira diz respeito à origem diferencial de brancos e indígenas: enquanto os Kaiowá vieram do que o rezador chamou de "espuma branca" ou "leite materno" (*jasuka* em guarani), os brancos vieram da cinza. É por isso que os Kaiowá teriam mais saúde e um corpo mais resistente que o dos brancos. A segunda diz respeito a uma narrativa da escolha dos brancos pelo dinheiro. Os brancos se enganam quando pensam que são donos do dinheiro pois, de fato, ele foi adquirido junto ao "diabo" (*Añã*) numa espécie de contrato ou pacto. Trata-se, ao que parece, dos célebres mitos de origem dos brancos e da "má escolha", sendo atualizados numa espécie de versão culturalista contemporânea. Este conjunto de reflexões de Jorge consiste num outro ponto a ser explorado com mais cuidado em ocasiões futuras.

construção de uma educação escolar diferenciada kaiowá e guarani tiveram efeitos importantes inclusive para pessoas que, como Jorge e Floriza, não passaram pela experiência de escolarização propriamente. Isto decorre da constante disposição em incluir nestes movimentos a figura dos "conhecedores tradicionais", algo que, no caso do *Ara Vera* e do *Teko Arandu,* se traduziu nos convites para que diferentes *ñanderu* e *ñandesy* participem das "experimentações interculturais" estimuladas nas etapas presenciais.

Em minha experiência de campo, não tive a oportunidade de estabelecer diálogos de pesquisa mais profundos com outros conhecedores. Ainda assim, acredito que, em Jorge e Floriza, esta disposição para cooperar com escolas, universidades e pesquisadores aparece com intensidade notável. O próprio casal em algumas ocasiões comentava que outros *ñanderu* muitas vezes não estão dispostos a "passar" o que sabem para estudantes e pessoas mais novas; em certos casos, começavam a participar de atividades do tipo, mas desistiam por diversos motivos. Uma atitude que, como tentamos abordar na presente seção, parece ser muito diferente daquela cultivada pelo casal. Assim, tendo em conta a noção de "experimentação" com a qual designamos as atividades da licenciatura, nota-se uma proeminente inclinação de Jorge e Floriza para realizar experimentos com ferramentas do conhecimento e tecnologias da comunicação não indígenas. Experimentos criativos que visam conexões, por vezes ousadas, entre os diferentes sistemas.

Após delinear a participação dos rezadores no curso, temos condições de caminhar para as considerações finais do capítulo. Da mesma maneira que a seção sobre os rezadores constituiu uma espécie de equivalente funcional das seções sobre os primeiros professores e sobre os caciques, o item que segue deverá cumprir um papel análogo ao do último item do capítulo terena. Com efeito, trata-se de articular o conjunto de reflexões contido nas seções anteriores, predominantemente obtido através de trabalho de campo, com um comentário acerca de uma referência bibliográfica principal.

Considerações finais: múltiplas formas de resistência

A presente seção veiculará as considerações conclusivas do capítulo. O intuito é fazê-lo do mesmo modo que no capítulo anterior. Como reiterado desde o capítulo introdutório, a ênfase no estabelecimento de interlocuções pessoais no campo me fez dedicar um tempo menor à atividade de levantamento e revisão de textos, algo que impossibilitou a realização de revisões bibliográficas exaustivas. A alternativa para minimizar os prejuízos disto consistiu em mobilizar um número

determinado de textos que abordam a vida de cada população indígena em questão e, dentre eles, escolher uma referência principal a ser esquadrinhada com mais cuidado numa seção final de cada estudo de caso. Ao realizar esta conexão entre os dados oriundos da interlocução com estudantes indígenas e os dados da literatura, intento adensar ainda mais a compreensão do assunto do presente capítulo.

No capítulo anterior foi abordado o trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira sobre os Terena. Aqui o trabalho escolhido é a monografia *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani* do antropólogo Egon Schaden (1974 [1954])[92]. Tenho sublinhado que a pesquisa com sujeitos kaiowá e guarani iniciou-se depois da pesquisa com sujeitos terena. Por conseguinte, pesou na seleção do trabalho de Schaden a decisão, anteriormente tomada, de examinar as reflexões de Cardoso de Oliveira; as razões para a escolha do autor foram em parte orientadas pela preocupação de, por assim dizer, "calibrar" os estudos de caso, tornando tais reflexões mais ou menos simétricas. Um primeiro motivo para a escolha de Schaden é que, tal como *Urbanização e Tribalismo* e *Do Índio ao Bugre, Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani* consiste numa monografia antropológica de notório vigor etnográfico, constituindo-se como uma das principais obras do campo de estudos correspondente (no caso desta última, a literatura sobre as populações guarani). Em segundo lugar, o contexto histórico e institucional no qual os autores produziram as monografias pode ser considerado mais ou menos o mesmo, o ambiente intelectual da Universidade de São Paulo, em meados do século XX. Um terceiro motivo, que talvez seja o principal, é a afinidade temática entre as obras dos autores e, ao mesmo tempo, a afinidade de ambas com as questões tratadas no presente estudo. Interessa, tanto a Schaden quanto a Cardoso de Oliveira, os problemas implicados na relação das respectivas populações indígenas com os chamados "brancos" ou "civilizados". No primeiro capítulo da obra, Schaden formula este ponto da seguinte maneira: "[…] os Guarani da atualidade constituem um dos exemplos mais instrutivos para o estudo das consequências de situações de contacto entre populações aborígenes americanas e culturas de tipo ocidental" (Schaden, 1974 [1954]: 11). Tal como mencionado no capítulo anterior da presente dissertação, a produção antropológica brasileira na metade do século XX podia ser dividida, segundo Florestan Fernandes, em três focos de interesse, um dos quais sendo as questões de mudança ou contato cultural (Fernandes, 2009 [1957]: 153-154). Tentei argumentar também que, para além de constituir um ramo particular de reflexão antropológica (teorias do contato), que extraem suas premissas de certos cânones conceituais comuns (ideias como *assimilação* e *aculturação,* por exemplo), tais

[92] A versão da monografia com a qual escolhi trabalhar é sua terceira edição, publicada em 1974. Como afirma o autor numa nota preliminar (Schaden, 1974 [1954]: XIII), o conteúdo desta edição pouco difere da segunda, de 1962, e da primeira, de 1954.

estudos frequentemente possuem uma densidade etnográfica imensa, capaz de alinhar as preocupações analíticas com as preocupações próprias das pessoas com quem trabalharam. É o caso específico do trabalho de Cardoso de Oliveira e também o de Schaden, tal como tentarei argumentar mais adiante. Esta virtude faz com que apareçam como importantes balizas para as questões abordadas no presente trabalho, uma vez que ele também possui como problema central um tema pertinente à relação entre indígenas e não indígenas, qual seja, a questão contemporânea da educação escolar em nível superior.

Se, por um lado, a escolha da obra de Schaden ajuda a simetrizar as reflexões sobre a literatura em cada estudo de caso, por outro lado ela implica também ponderações específicas. Em primeiro lugar, o papel que este estudioso cumpre na bibliografia sobre populações guarani parece ser menos proeminente do que o lugar ocupado por Cardoso de Oliveira no conjunto de reflexões sobre os Terena. Embora não tenha procedido a um levantamento preciso a respeito, sustento a impressão de que esta diferença se deve, não ao valor em si da obra de cada um, mais sim às diferenças entre os campos de estudos, particularmente em relação a quantidade de textos escritos (muito maior no caso da literatura sobre os Guarani). Se o título de principal antropólogo a estudar os Terena no século XX pode ser atribuída ao nome de Roberto Cardoso de Oliveira sem maiores controvérsias, a mesma afirmação feita sobre Schaden no caso dos Guarani certamente geraria muitos debates (poder-se-ia lembrar de nomes como Curt Nimuendaju, Leon Cadogan, Bartomeu Meliá, entre outros componentes de um "panteão" mais amplo). Por conseguinte, tendo em conta esse volume maior da literatura sobre populações guarani, é preciso atentar para o fato de que a escolha da monografia em questão deixa de fora muitos outros trabalhos de suma importância produzidos no âmbito da "guaraniologia"[93]. É possível afirmar, pois, que a revisão bibliográfica que se faz aqui é ainda mais parcial e menos exaustiva que aquela realizada no capítulo anterior.

Uma segunda ponderação diz respeito ao recorte étnico adotado. Como dito no capítulo anterior, o escopo dos dados de Cardoso de Oliveira recobriu quase a totalidade das comunidades que, na época, se reconheciam e eram reconhecidas como Terena. Embora o esforço de investigação do autor seja imensamente maior, tal escala pode ser considerada como equivalente àquela adotada

[93] Outra diferença importante é que parece haver, no caso guarani, uma maior emulação e referenciação mútua entre os autores, o que torna mais apropriado o uso de um termo como "guaraniologia". Outra questão que creio poder ser apontada é a predominância diferencial do tema da "mudança" ou do "contato" cultural em cada literatura: é sabido que praticamente todos os estudos dedicados aos Terena tiveram como tema questões desta ordem. O estudo de Schaden, por sua vez, ao lado dos estudos do casal Watson, parece ser um esforço inovador no sentido de refletir monográfica e intensivamente sobre a questão da relação dos Guarani com o mundo colonial. É por este motivo, inclusive, que ele foi aqui escolhido em detrimento de outros importantes estudos que poderiam ser classificados principalmente no âmbito de estudos sobre xamanismo, religião ou cosmologia. Trata-se, em suma, de impressões um tanto parciais que podem ser futuramente exploradas com mais propriedade, principalmente através de revisões bibliográficas exaustivas.

na minha pesquisa; exemplo disso é que, nas trajetórias de vida de estudantes descritas no capítulo anterior, foram feitas menções a praticamente todas as aldeias terena abordadas nas monografias (ao menos aquelas localizadas na região que correspondia, então, ao sul do estado de Mato Grosso, hoje estado de Mato Grosso do Sul). O recorte da pesquisa de Schaden, porém, extrapola aquele que adotamos pois lida não apenas com comunidades Kaiowá e Guarani Ñandeva de Mato Grosso do Sul (visitas de duração variada às reservas indígenas de Dourados, Panambizinho, Te'ykue, Amambai, Taquapiri e Porto Lindo), mas com os três subgrupos Guarani (Kaiowá, Ñandeva e Guarani) de várias outras localidades, como o litoral e interior de São Paulo, por exemplo (Schaden, 1974 [1954]: 8-10). O próprio autor pergunta retoricamente o quanto produzir um estudo geral e unificado a partir de realidades muito diferentes entre si pode parecer "uma tentativa ousada" (idem: 13); em todo caso, ele defende sua abordagem argumentando em favor da existência de um "fundo comum" guarani, que diferenciaria estas de outras populações indígenas sul-americanas, inclusive de outros povos tupi-guarani (idem: 14). Para o uso que pretendo realizar das reflexões de Schaden, creio que a aposta do autor na escala ampliada seja perfeitamente válida e pertinente desde que se coloque ênfase na dimensão "concreta" (a pessoa, a aldeia, o ocorrido, a data) a partir da qual tais generalizações foram produzidas. Assim, no que segue, poderá ser verificado um esforço permanente de conectar as teses gerais do autor com eventos e enunciados coletados no seu trabalho de interlocução com pessoas guarani. Tal precaução fornecerá um controle mais seguro para comparar estas reflexões com aquelas obtidas através de nossa própria investigação de campo.

Uma terceira e última precaução que gostaria de mencionar é a relativização do período histórico em que Schaden trabalhou com os Guarani. O ato de discorrer sobre este ponto já possibilita entrar propriamente no conteúdo da monografia. Foi dito acima que, em termos de datação histórica objetiva, os trabalhos de campo de Schaden e de Cardoso de Oliveira no sul do Mato Grosso são quase contemporâneos. Todavia, a experiência histórica particular de cada uma das populações indígenas em questão impõe uma diferença fundamental, que diz respeito principalmente ao violento esbulho do território tradicional pelo qual ambas passaram. Como vimos, este processo aconteceu para os Terena em meados do século XIX, mais especificamente ao término da Guerra do Paraguai, quando as pessoas tentaram voltar para as áreas das antigas aldeias e as encontraram ocupadas por novos sitiantes, que transformariam estes lugares em fazendas de criação de gado. Tomando como base o esquema historiográfico mobilizado por Luiz Eloy nos *Diálogos Ameríndios*, pode-se afirmar que esta época dá início aos chamados *Tempos de Servidão*, quando os Terena enfrentaram os duríssimos impactos imediatos da perda do território. Este cenário viria a ser atenuado com a delimitação das Reservas Indígenas que inauguraram os chamados

Tempos Atuais – ou seja, um período que, segundo Eloy, se estende até os dias de hoje. Por conseguinte, o trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira com os Terena aconteceu muito tempo depois da perda da terra, dando notícias de um horizonte de relações "interétnicas" mais ou menos próximo daquele que se verifica atualmente. Algo que pode ser definido como um passado recente, o início dos *Tempos Atuais*.

Por sua vez, o trabalho de Schaden com comunidades Kaiowá e Ñandeva do sul de Mato Grosso, em certa medida, precede o chamado "confinamento" destas populações. Tal como mencionado na segunda seção do presente capítulo, a expressão mobilizada pelo historiador Antônio Brand está inserida numa sequência trifásica que busca esquematizar o avanço da colonização não indígena sobre a região: primeiro a expulsão dos *tekoha*, depois o *esparramo* e desintegração das famílias extensas e, por fim, a reacomodação nas reservas do SPI existentes desde o começo do século XX (que representam uma pequena parcela do *tekoha guasu*, amplo território tradicional). Ao que parece, Schaden realizou incursões à região quando este processo já estava em marcha, mas não apresentava ainda contornos tão definidos. As últimas visitas às reservas teriam acontecido "às vésperas da publicação" da obra (idem: XI), isto é, em 1954 e, como se sabe, foi principalmente nas décadas de 1960 e 1970 que o Estado Brasileiro e as frentes de expansão econômica avançaram ferozmente sobre a área, desencadeando mortes e remoções forçadas de milhares de famílias. A impressão que se tem é que, quando fala sobre a "crise aculturativa" e o "estado de *deprivation* e de miséria" (situação ao qual dirige todo seu esforço investigativo), o autor se refere mais às aldeias do interior e do litoral paulista do que àquelas do sul do Mato Grosso. Por outro lado, esta impressão pode ser relativizada quando levamos em conta algumas passagens sobre a situação dos Kaiowá. Numa delas, no começo da introdução, ele chega inclusive a utilizar a palavra "confinados" (idem: 4). Em outros momentos, fala sobre o processo de loteamento das terras do Panambizinho por parte do Governo Federal. O trecho que segue está contido na nota 1 do capítulo IV, puxada para explicar que "a progressiva invasão do homem branco" vinha prejudicando não apenas as atividades de caça, como até a feitura de roças:

> Mas em algumas aldeias a situação ecológica entre índios e civilizados se vai tornando tal que os primeiros não só não podem mais sustentar-se pelas atividades de caça, mas também deixam de possuir chão bastante para fazerem as suas modestas rocinhas. Haja visto o caso da aldeia Panambi, onde, apesar dos protestos do Serviço de Proteção aos Índios e dos meus, o Ministério da Agricultura mandou, há poucos anos, lotear as terras dos Kayová, a fim de distribuí-las a colonos mandados para a região […] O que isto representa para os Guaraní daquelas matas não

precisa ser explicado. É o ato final de um drama que se vem representando há séculos (idem: 56-57).

As frases finais do trecho se referem mais precisamente ao avanço de frentes de expansão cafeeira no Paraguai, mas elas certamente servem também para caracterizar a situação dos Kaiowá e Guarani do sul de Mato Grosso. Portanto, ainda que tenham sido elaboradas anteriormente ao "ato final" da perda da terra, as reflexões de Schaden já flagravam este processo em andamento, constituindo-se como uma espécie de prenúncio do drama que estava por vir.

Como mencionado acima, a matéria de investigação do autor era já as dificuldades enfrentadas pelos Guarani na relação com os brancos, que derivariam do que chama de "fenômenos aculturativos" (idem: 6). Schaden recorre a um método de exposição particular, que implica dois movimentos concomitantes: um "esforço de estudar a cultura, ou melhor, determinados aspectos particulares da organização social e do sistema religioso" e, paralelamente, estudar o "cunho que imprimem a marcha aculturativa" (idem: 14). Ou seja, em primeiro lugar, discorrer sobre os aspectos ou elementos que fundamentam a cultura guarani, em diferentes esferas ou dimensões, sendo que cada capítulo parece equivaler a uma destas dimensões (capítulo II sobre os aspectos biológicos, capítulo III sobre a cultura material, capítulo IV sobre a organização econômica, capítulo V sobre organização do parentesco etc.); e, ao mesmo tempo, "estudar a variedade de reações aculturativas e anti ou contra aculturativas de uma determinada configuração de origem, bem como a importância dos fatores que interferem no processo" (idem: 13). A utilização deste método expositivo ocasiona uma dispersão do argumento geral do autor por toda a obra; apenas nas poucas páginas que compõem a parte final do capítulo X (idem: 175-177) e a conclusão (idem: 181-186) é que as teses de Schaden são expostas de maneira mais ou menos concentrada e sistemática. Isso torna árdua a tarefa de apreender tais teses de maneira global e reconstituí-las em toda sua complexidade. Por conta disso e por conta do fato dos propósitos principais da presente dissertação serem outros, procederei a uma leitura talvez demasiadamente esquemática e parcial do argumento do autor. Para minimizar as consequências desta estratégia, lançarei mão de alguns ensaios do autor contidos numa coletânea de 1969[94].

Ao final do capítulo X, Schaden busca precisar os três fatores responsáveis pela ativação[95]

[94] Os ensaios da coletânea *Aculturação Indígena* (1969) a serem mencionados são: "Fases da Aculturação Religiosa Guarani", "Fenômenos de Aculturação Religiosa" e "Movimentos Messiânicos e Reações Anti-aculturativas".

[95] Ao longo do capítulo X da monografia, Schaden oferece uma série de exemplos etnográficos do que seria essa "ativação do mito", tais como as migrações em busca da terra sem males, ou a reza do final de mundo de *paí* Chiquito, que será comentada por mim adiante. Ativação do mito significaria, assim, o fato de adquirir "atualidade concreta", passar de um estado virtual para um estado real, de presença efetiva.

do mito da destruição do mundo e da ida para a Terra sem Males: primeiro, o que chama de "profundo anelo religioso" guarani; segundo, "a cataclismologia e, concretamente, o pavor da iminente destruição do mundo"; e terceiro, "o estado de *deprivation* acarretado pelos contatos culturais" (Schaden, 1974 [1954]: 176). Como é possível observar, o segundo fator corresponde ao próprio objeto de ativação, algo que, a princípio, pode ser tido como uma incongruência ou tautologia. Esta contradição pode ser solucionada caso a relação entre os três fatores seja considerada não como uma causalidade simples, mas sim uma referenciação concomitante, de tal modo que, tomando um deles como referência, ele estará sempre relacionado aos outros dois[96]. Neste caso, o fato da cataclismologia ser objeto ativado e fator de ativação é uma questão de ponto de vista da análise: se a ênfase estiver na ativação das narrativas de final de mundo, os outros dois processos (estado de crise e anelo religioso) aparecerão como fatores correlacionados; mas se for adotado o ponto de vista de um dos outros dois, a cataclismologia será um fator de ativação. Tendo isso em conta, propomos deslocar a ênfase analítica da questão da cataclismologia para o problema da crise oriunda da relação com não indígenas. Consequentemente, a tese de Schaden acerca desta última questão parece envolver em essência dois elementos: o apego à religião e a proeminência das narrativas sobre o final de mundo e sobre a ida para a terra sem males.

Sobre a centralidade da religião, o seguinte trecho da conclusão funciona como uma síntese interessante:

> É no sistema religioso que, apesar das grandes diferenças de um subgrupo para o outro, a cultura Guarani encontra a expressão máxima de sua unidade fundamental. E é na religião que os mecanismos de defesa e as condições de resistência cultural aparecem da maneira mais manifesta (idem: 184).

Há no fragmento duas afirmativas a serem consideradas. Em primeiro lugar, Schaden sublinha o "predomínio extraordinário da religião em todas as esferas da cultura" (idem: 38) algo que expressaria uma característica peculiar dos Guarani quando comparados com outras populações

[96] Este, de fato, é um ponto complexo que, infelizmente não poderemos abordar com cuidado no âmbito da presente dissertação. Creio que o texto de Schaden permite ambas as interpretações, isto é, a de que os três fatores se relacionam segundo uma causalidade simples ou a de que eles se determinam mutua e concomitantemente. Por um lado, o autor utiliza palavras como "consequência", "decorrência", "fator responsável por", algo que denota um sentido de anterioridade lógica, causa e efeito simples. Por outro lado, quando utiliza a noção de "ativação" para falar da vivência das narrativas de final de mundo, ou quando fala de "intensificação" para se referir ao apego ao "sistema religioso", denota-se que a coexistência entre elas gera efeitos recíprocos no sentido de aumentar ou diminuir algo que já existia antes. O apego guarani à religião não surge com a crise oriunda do contato; ele já existe antes e apenas se intensifica. Esta interpretação deverá ficar um pouco mais evidente quando comentarmos determinados dados etnográficos do autor.

ameríndias. Em diversos momentos fala num *ethos* tribal (idem: 12) caracterizado justamente pelo acento sobre um dos domínios da cultura, que no caso guarani é o domínio religioso. Em segundo lugar, postulando que os impactos do contato seriam sentidos por cada sociedade de acordo com os "valores determinantes do respectivo *ethos* da cultura" (Schaden, 1969: 317), o autor aponta que o sistema religioso seria uma espécie de "núcleo da resistência Guarani em face das forças desintegradoras" (Schaden, 1974 [1954]: 145). Haveria, neste sentido, uma "intensificação do misticismo peculiar à concepção de mundo tribal" (idem: 182), de tal modo que "toda valoração etnocêntrica tende a convergir para este domínio" (Schaden, 1969: 141). Diante da crise verificar-se-ia uma "ênfase cada vez maior nos valores centrais da cultura de origem. Procura-se intensificar a vida religiosa, na medida em que ainda o permita a ordem social que lhe serve de substrato" (idem: 117).

Além do predomínio do sistema religioso, o outro fator a ser considerado, segundo Schaden, é a proeminência disto que a literatura guarani se refere como cataclismologia. Na intensificação da esfera religiosa estaria implicada também a "ativação" das narrativas e práticas ligadas a destruição do mundo e a consequente ida para o plano extraterreno. Para caracterizar esta atitude o autor por vezes utiliza a expressão "fuga psíquica diante de uma realidade insatisfatória" (idem: 127). Chega também a mencionar a expressão "apatia elegíaca" cunhada por Nimuendaju (Schaden, 1969: 143). Assim, a solução para a crise ocasionada pela "profunda revolução nas condições de vida" (Schaden, 1974 [1954]: 181) consistiria num recrudescimento das práticas religiosas e na radical opção pela "fuga para o Além". Haveria um movimento de fechamento radical ao mundo não indígena, acompanhado de uma abertura para a terra sem males, lugar onde se realiza o ideal de amadurecimento e vida plena, o *aguyje* (idem: 175).

Foi sugerido anteriormente que tais argumentos, ainda que tecidos num nível bastante abstrato, não carecem de fundamento empírico. Uma situação que creio ilustrar muito adequadamente este ponto está ligada ao loteamento das terras do Panambizinho pelo Governo, registrado por Schaden em suas visitas. Trata-se da reação da população local a este estado de coisas, liderada pelo *Paí* Chiquito. Esta figura foi mencionada na seção anterior da presente dissertação como um *hechakara*, um grande articulador de parentelas que formou em sua tradição de conhecimento uma quantidade importante de rezadores, dentre os quais o pai de dona Floriza. Das frequentes menções a ele feitas em *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*, depreende-se que *Paí* Chiquito foi um dos principais interlocutores de Egon Schaden. A primeira menção às rezas de final de mundo encabeçadas pelo *ñanderu* kaiowá está contida no capítulo VII, quando Schaden discorre sobre a diferença entre a ação política dos *ñanderu* e a dos capitães recentemente

instituídos pelo SPI.

> Para os grandes males, os grandes remédios. No Panambi, Paí Chiquinho, apesar do prestígio que desfruta, não toma conhecimento das mais movimentadas discussões e brigas que se desenrolam na aldeia ou quiçá na presença dele, mas quando soube que, em obediência a determinação do Ministério da Agricultura, a direção da Colônia Federal de Dourados decidira lotear as terras do Panambi, para distribuí-las a famílias de imigrantes, sem atender às necessidades e aos direitos dos Kayová, resolveu agir – sempre porém dentro do âmbito da sua competência. Tomado de ira sagrada, promoveu danças religiosas com o intuito de apressar o fim desta Terra, em que, pela incompreensão e má vontade do homem branco, as condições de vida se tornavam insuportáveis (idem: 99)[97].

Este evento parece ter impressionado Schaden, haja visto a insistência em fazer menção a ele em diferentes passagens da monografia. Apesar disso não há um grande detalhamento acerca do assunto. O autor volta a fazer menção ao fato no capítulo VIII, quando conjectura sobre o gênero de rezas que foram entoadas pelo *ñanderu*. Schaden afirma, aparentemente sem grande convicção, que Chiquito utilizou de "*ñeegarai*" ou "*mbórahei ivai*", que são "rezas para fazer mal", rezas para "'aquentar' a Terra" e destruir os "*mbáépotxý*, isto é, os maus espíritos que a povoam" (idem: 126). O autor acrescenta que ouviu, mais de uma vez, o nome "*mbáépotxý"* para designar algum branco malquisto pelos Kaiowá (idem). A próxima referência às rezas de final de mundo de Chiquito é feita no capítulo X e conecta decisivamente o relato às teses mais gerais do livro.

> Se bem que a representação do Paraíso sempre esteja presente como aspiração ou sonho na vida religiosa dos Kayová, pelo menos de forma virtual, a sua importância aumenta consideravelmente em situações de crise. Isto se verificou pelo menos há poucos anos na aldeia mato-grossense do Panambi, na região de Dourados, quando o Governo mandou distribuir as terras dos índios entre os colonos civilizados. À medida que se executava esse projeto, as primitivas condições de vida dos índios começaram a periclitar e em parte foram mesmo destruídas. Dessa forma, o mito foi ativado e os índios passaram a executar danças religiosas com o fito de apressarem a destruição do mundo e receberem o mais depressa possível a revelação do caminho para a terra prometida. Em consequência dos conflitos com os colonos e

[97] Como se pode perceber no trecho, Schaden chama o rezador de "Chiquinho", diferentemente da "versão" que usa o diminutivo em espanhol, a qual ouvi todas as vezes que estava em campo e que consta em outros textos da literatura (como Vietta (2007), por exemplo). Não descobri a razão para esta divergência. Em todo caso, optei por manter a grafia original do autor. A mesma decisão foi tomada para todas as outras palavras (em português e em guarani) que apresentam divergência com o modo como são escritas na presente dissertação.

os funcionários do Governo, o sonho mítico e a cataclismologia a ele ligada assumiram em pouco tempo o caráter de verdadeira obsessão. Quando, certa vez, entreguei a esses índios algumas folhas de papel e lápis, pedindo-lhes que desenhassem qualquer coisa, logo se dispuseram a representar cenas do fim do mundo e o caminho que leva para o tão almejado Além (idem: 173).

Tudo isto deixa bem claro que entre os Kayová a ameaça apocalíptica, se bem que a toda hora presente no espírito de todos, não assume caráter de atualidade concreta enquanto não apareça fator de ativação. Com o desespero causado pela interferência funesta das autoridades de colonização nas condições de vida da aldeia foi que esse fator se apresentou. Mas sobre a base do pessimismo se aviva por sua vez o ideal paradisíaco, e a comunidade em peso se entrega com grande fervor aos exercícios religiosos que levam à salvação. Assim, nos últimos anos a penetração de colonos civilizados, brasileiros e europeus, nas matas pertencentes aos Kayová, provocando ou exacerbando um estado de penúria cultural, transformou o mito numa força de expressão social. Cabe-lhe a função de auxiliar os índios a superar psiquicamente a insegurança e a situação de crise (idem: 174-175).

Creio que os fragmentos acima falam por si só no sentido de expressar o modo particular com que, segundo o antropólogo, os Guarani lidam com a situação de "contato". A relação com os brancos teria desencadeado "grandes males" para os quais seriam necessários "grandes remédios". Por um lado, o autor não se furta a destacar o tamanho do problema, uma crise social jamais vista. Por outro lado, ainda que não tenha precedente em termos de escala, esta crise não seria diferente, em termos de natureza, de outros "estados de crise na vida Guarani" (capítulo VI), o que faz com que ela seja combatida, não de qualquer maneira, mas de acordo com o "sistema", o jeito costumeiro com que se lida com as demais questões. Como é mostrado ao longo de toda monografia, este "sistema" teria duas características marcantes: o fato de ser profundamente "religioso" e a centralidade que nele adquirem as narrativas que falam, de um lado, da destruição da terra, e, de outro lado, de um lugar de perfeição e plenitude. Consequentemente, diante da crise coletiva de proporções gigantescas instalada com a chegada da civilização, nada se poderia esperar além de uma radicalização dos procedimentos com que os Guarani enfrentam os perigos e ameaças da vida. Isso parece tornar plausível a especulação de Schaden de que *Paí* Chiquito, ao associar os brancos com os "*mbáépotxý*", evocou uma reza de esquentamento da terra, para que ela fosse varrida e para que os Guarani ascendessem logo para o único lugar onde poderiam ter uma vida digna e plena, obtendo com isso o *aguyje*.

Feita esta leitura bastante resumida e particular do argumento central de Schaden, temos melhores condições de refletir sobre a possibilidade de conexão com as questões abordadas no presente capítulo. Num comentário elogioso ao trabalho do antropólogo, Florestan Fernandes afirma que a monografia sobre os Guarani desenvolveria uma perspectiva inovadora no bojo dos estudos de aculturação. "Com isso, o foco da análise se desloca das influências externas e dos traços que permitem assinalar os efeitos delas, para os próprios mecanismos socioculturais que determinam *o modo, o ritmo e as proporções* da aculturação na dinâmica interna da cultura" (Fernandes, 2009 [1957]: 157, grifo meu). Assim, o argumento geral de Schaden parece incidir, não sobre a adoção ou rejeição de traços ou elementos isolados, mais sim "sobre o funcionamento da cultura como um todo" (idem). Apoiando-se em Fernandes, considero possível dizer, pois, que o autor sustenta uma perspectiva "sistêmica", donde o uso da expressão "sistema religioso" para falar sobre esse "núcleo" da cultura Guarani. Deste ponto, creio que o mais importante a ser retido é que, tal como argumentado no final da seção "*Ore reko*. Debates e experimentações", o fato da relação com os brancos ser processada segundo um sistema ou lógica própria é uma questão enfatizada pelos próprios Guarani. A ideia de sistema na monografia de Schaden aparece não apenas como uma categoria analítica, mas também como uma categoria nativa. Pelo que se depreende de várias passagens (Schaden, 1974 [1954]: 68, 73; 1969: 141), ela era mobilizada pelos interlocutores de Schaden quando se referiam, em português, aos próprios costumes ou aos costumes dos "civilizados". Como mencionado nas seções anteriores do presente capítulo, "sistema" é uma tradução muito frequente que os Kaiowá e Guarani que conheci utilizam para se referirem ao "*teko"* ou *"ñande reko"*. Isso especialmente entre as pessoas mais velhas; atualmente vê-se outros tipos de tradução, como "cultura", por exemplo. Na monografia, além da menção ao "sistema", são frequentes também as passagens em que o autor sublinha que seus interlocutores tinham "plena consciência" das questões ligadas aos efeitos do "contato" (Schaden, 1974 [1954]: 23,161; 1969: 143). Esta parece ser uma maneira de afirmar, a partir da linguagem conceitual da época, o que hoje poderíamos qualificar como um debate ou teoria nativa do problema. Ou seja, eram os Guarani quem frisavam a Schaden que a relação com os brancos segue um "modo", "ritmo" e "proporção" específica, ou seja, acontece segundo um "sistema" particular. O mérito do antropólogo seria converter para uma dimensão analítica algo que o próprio pensamento e prática dos Guarani já pareciam lhe indicar[98].

Porém, gostaria de argumentar que este tipo de situação enfatizada por Schaden não esgota

[98] A decisão de Schaden por qualificar como "religioso" esse centro da cultura guarani mereceria uma discussão que não temos condições de realizar nos limites do presente trabalho. Cabe apenas apontar, neste sentido, que o fato da formulação nativa aparecer desacompanhada do qualificativo em português "religioso" talvez indique a abrangência deste "sistema" guarani para além do que o pensamento dos não indígenas entende como religião.

os modos de relação dos Guarani com o mundo dos brancos. Creio que há, na obra, um segundo tipo de passagens etnográficas que, diferentemente do primeiro, não ganha lugar teórico de destaque. Elas aparecem principalmente nos momentos em que o antropólogo deixa explícita a relação de pesquisa com determinados interlocutores indígenas. Por exemplo, quando fala sobre a importância da casa de reza do ponto de vista da cultura material kaiowá, manifesta a reação dos rezadores às suas visitas.

> O *paí* tem especial carinho pela casa de festas e fica satisfeito quando o visitante a ela se refere em termos elogiosos. Paí José [Bourbon Catalán, de Amambai], que me tinha na conta de um dos mais instruídos representantes do mundo civilizado, honrou-me com o pedido de escolher um nome para sua casa de reza, construída havia pouco tempo. Propus-lhe a denominação *arandu-roga* (casa do saber), em homenagem a seu proprietário, índio a um tempo extraordinariamente sabido, e versado na doutrina religiosa da tribo. Também Paí Chiquinho orgulhava-se de sua casa, que era de fato construção de rara beleza (Schaden, 1974 [1954]: 28).

Fica registrado no trecho o modo positivo com que as visitas do antropólogo eram encaradas pelos anfitriões. O orgulho que os *paí* sentiam da casa de reza era potencializado por uma relação que, em certo sentido, transparecia bastante cordialidade, quando não amizade, ao menos do ponto de vista do autor (idem: 122). Mais adiante no mesmo capítulo, quando aborda as vestimentas rituais dos rezadores, Schaden afirma que "Paí Chiquinho o punha [o *pochito*] todas as vezes, a título de saudação, quando o visitava em sua espaçosa e magnífica morada do Panambi" (idem: 34). Esta atitude autoafirmativa frente a interlocutores não indígenas é expressa também numa altura da obra em que são abordados os *porahei*.

> Dos Kayová também se afirma que, outrora, se abstinham de fazer o *porahêi*, quando na proximidade houvesse algum branco, e ainda hoje a *kunumi piêta*, a perfuração dos lábios dos meninos, é feita com exclusão rigorosa de quaisquer estranhos (embora, como sabemos, por outro motivo). No tocante às rezas comuns, porém, os Kayová já não revelam na atualidade a menor inibição diante de espectadores brancos; ao contrário, nota-se-lhes certo grau de exibicionismo, cujas raízes psicológicas parecem ser a necessidade de compensação; constantemente menosprezados pelo branco, que lhes ridiculariza os costumes tribais, procurariam dessa maneira superar talvez o sentimento de inferioridade que os assalta diante do estranho (idem: 143).

É sumamente importante notar o quanto esta disposição para apresentar os cantos para um público não indígena é, em certa medida, inversa àquela atitude de defesa cultural prototípica das teses de Schaden. Se este último tipo de ação intensificava o próprio "sistema" a partir de uma franca rejeição aos brancos, o outro o faz através de uma abertura, no caso a permissão ou inclinação para que não indígenas assistam às cerimônias de cantos e danças. Neste sentido, pode-se afirmar que os Kaiowá não estavam performando seus *porahei* e *jeroky* para qualquer branco, mas sim para brancos que, tal como Schaden, pareciam manifestar certo respeito e interesse por conhecer coisas do "sistema"[99]. No caso do antropólogo, este interesse tinha uma natureza muito específica, que implicava o "registro" (por escrito, em gravadores de áudio, em fotografias) destes conhecimentos. É o que se nota na seguinte passagem.

> Um meninote de seus oito anos de idade, filho de meu amigo Vicente Jerônimo, Kayová de Dourados, me ditara uma das rezas do paí, isto é, das que o pai sabia e costumava cantar. Como o Guaraní respeita sempre a personalidade alheia, inclusive a infantil, Vicente não se imiscuiu no assunto, embora ficasse apreensivo ao ver as "suas rezas" serem postas no papel. Não obstante, consegui persuadi-lo a que depois ele próprio por sua vez me ditasse mais algumas de suas rezas. Fê-lo, como explicou, na certeza de que depois "voltariam" para ele. Semelhante foi a atitude de *Paí* Tomás diante do gravador com que eu registrara algumas canções cantadas por ele: "Agora a máquina vai levar minhas rezas". Isto lembra a expressão Nhandeva de que o espírito protetor *traz* (não: ensina) a reza ao indivíduo. Bem se vê que o *pôrahei* é tido a um tempo como força e como *substância*, que pode ligar-se à pessoa e, de certo modo, desprender-se dela. […] (idem: 122-123).

Vê-se que, no caso do primeiro conhecedor, a atitude inicial de desconfiança com relação a anotação das rezas transformou-se numa disposição favorável depois da interlocução com o antropólogo – permanece enigmático, contudo, o sentido preciso da afirmação de que as rezas voltariam para ele. A monografia contém fragmentos que mostram que o interesse pelo "sistema" indígena não era apenas manifestado por antropólogos, mas por muitos outros atores não indígenas: as "consultas" realizadas por um *paí* de Amambaí, por exemplo, que atraiam "mesmo fazendeiros

[99] Na seção anterior, em nota, mencionamos o episódio narrado por dona Floriza no qual seu avô foi convidado por pessoas da Missão Caiuá para "gravar sua palavra" e seus cantos. O fato de ela ainda ser uma menina quando isto aconteceu denota a antiguidade destas formas de performance cultural para os brancos no contexto de relacionamento com a missão presbiteriana. É razoável supor, neste sentido, que Schaden, quando falava desta exibição de cantos e danças., estava se referindo aos Kaiowá de Dourados, ou de outras reservas no bojo da qual a Missão atuava.

brancos de lugares distantes" cientes dos eficazes poderes de cura (idem: 101); ou ainda, o fato de "caboclos" ou "regionais" terem sido integrados, por casamento, a aldeias no interior e litoral de São Paulo (idem: 22-23).

Por conseguinte, é possível afirmar que a monografia de Schaden dá notícias de dois gêneros de alternativas buscadas pelos Guarani para lidar com as questões colocadas pela relação com o mundo dos brancos. Correndo o risco de proceder de maneira excessivamente esquemática, proponho classificá-las como as atitudes de tipo A (radical ruptura com não indígenas através da ativação da cataclismologia) e as atitudes de tipo B (abertura do "sistema" para relações de cooperação/colaboração com não indígenas).

Tal como aludido acima, as assertivas gerais do autor sobre o assunto dão mais destaque para as ocorrências A do que para B. Acredito que esta importância reduzida tem a ver, em parte, com as premissas teórico-metodológicas da noção de *aculturação* das quais Schaden partia. De fato, as conclusões e diagnósticos do autor tomam muitas vezes a forma de impasses já que, segundo ele, as reações "anti aculturativas" apenas agravavam a crise social que elas buscavam, justamente, remediar. Em "Fases da Aculturação Religiosa dos Guarani" o autor fala em "um dilema insolúvel em que reside a tragédia da atual geração guarani e, de uma forma ou outra, a da grande maioria dos índios brasileiros de nossos dias" (Schaden, 1969: 117). Ao final deste ensaio, afirma que a crise não será resolvida "enquanto não se oferecer ao Guarani um nôvo objetivo de vida, que lhe dê alento e que esteja ao seu alcance. Por enquanto, a única alternativa possível é, com efeito, a resignação" (idem: 143). Sob o prisma da aculturação, o quadro de possibilidades de interpretação das relações de "contato inter-étnico" parece estar restrito a um esquema dual cujos polos são "reações aculturativas e anti ou contra aculturativas" (Schaden, 1974 [1954]: 13). É por este motivo que a radical ruptura representada pelo ativamento da cataclismologia parece ser interpretada como a resistência paradigmática à situação de contato (anti-aculturação), enquanto os casamentos interétnicos são encarados como uma tendência favorável à desintegração cultural. Encaradas como "tendências aculturativas", as passagens do tipo B aparecem na maior parte do tempo como meros arremedos descritivos, que não se colocam enquanto focos de problematizações do ponto de vista da etnografia mais ampla. Portanto, se, por um lado, Schaden teve o mérito de acertar no apontamento do problema, alinhando suas preocupações analíticas com as preocupações de seus interlocutores, por outro lado os argumentos gerais do autor recobriram apenas parte das alternativas ou respostas que os Guarani davam a ele[100].

[100] Neste ponto, é preciso ponderar que estou fazendo uma leitura apenas parcial dos argumentos de Schaden a respeito. Em algumas passagens de *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani* e, mais tarde, num artigo destinado apenas ao tema, o autor sublinha que existem, de fato, pelo menos duas fases de aculturação religiosa nos Guarani. A segunda é esta que vimos, marcada pela profunda crise e pelo círculo vicioso entre intensificação do sistema e

Não é minha intenção aqui proceder a uma comparação exaustiva e detalhada entre os dois modelos. Em primeiro lugar, cabe reiterar que trata-se de uma esquematização da etnografia de Schaden que funciona como tipo ideal, modelo de análise. Serve como baliza para pensar a multiplicidade de vivências e reflexões indígenas, que não se reduzem a este ou a qualquer outro esquema analítico. Em segundo lugar, mesmo sendo tipos ideais, não se deve pensar a diferença entre A e B de maneira simplista. Poder-se-ia classificar, por exemplo, a atitude A como fechamento e a atitude B como abertura. Porém, como vimos, o fechamento de A é apenas relativo. As rezas para acelerar o final de mundo pretendiam, de fato, uma rejeição radical ao mundo dos brancos, mas implicavam também uma abertura de outra ordem, uma fuga para outro exterior, no caso a outra Terra, plena de *aguyje*. O mesmo vale, em certo sentido, para uma virtual caracterização desta atitude como "pessimista": como o autor pontuou, sobre "a base do pessimismo se aviva por sua vez o ideal paradisíaco" que faz as pessoas se entregarem ao exercício de renovação desta Terra (Schaden, 1974 [1954]: 174-175). Assim, talvez seja um exercício perigoso classificar estas posturas a partir de caracterizações duais, tais como pessimismo/otimismo, abertura/fechamento etc. Mais perigoso ainda seria atribuir a elas conotações axiológicas, argumentando a desejabilidade de uma em relação à outra: ambas devem ser encaradas como alternativas plenamente indígenas para fortalecer o *ñande reko* num contexto de relações específico que envolve à ação destrutiva da "civilização".

De fato, o objetivo de proceder a esta divisão é apontar que as experiências Kaiowá e Guarani etnografadas na presente dissertação parecem se aproximar mais de um modelo que de outro, sendo necessário prestar mais atenção a uma ordem de vivências que, embora descrita pela monografia de Egon Schaden, não foram devidamente incluídas em suas teses gerais sobre o assunto. Em outras palavras, é interessante notar como a licenciatura *Teko Arandu* envolve um conjunto de ações e disposições semelhantes a atitude de tipo B. Nos contextos de relações visitados a propósito do trabalho de campo, por exemplo, quase não ouvi serem enunciadas ou praticadas situações ligadas a dimensão da cataclismologia[101]. O *ñanderu* Jorge, certa vez, falou sobre o assunto, depois que fiz uma pergunta a respeito. Questionei se, além das histórias do começo do mundo, que ele contava frequentemente, não havia também histórias do final do mundo. O rezador,

agravamento da deterioração das condições de vida. A primeira, porém, parece remeter à época das missões jesuíticas, em que haveria uma "reinterpretação dos novos elementos em termos do ethos tribal" (Schaden, 1974 [1954]: 12) com repercussões positivas do ponto de vista da cultura indígena. Em certo sentido, esta interpretação não deixa de ressoar formulações antropológicas recentes que falam sobre a "indigenização" ou sobre o ponto de vista nativo sobre o contato. Creio ser importante aprofundar este ponto em ocasiões futuras.

[101] A percepção deste ponto se deve em grande medida às ricas conversas etnológicas informais com Bruno Morais que, fazendo pesquisa de campo na mesma época que eu, mas em contextos um tanto distintos, ligados a conflitos da luta pela terra, frequentemente dava relatos das narrativas sobre o final desta Terra enunciada por alguns de seus interlocutores.

então, listou alguns modos como o mundo pode acabar um dia (destruição por furacões, pelo grande incêndio, pela dominação de pragas sobre a Terra), mas salientou que, em sua opinião, este dia estava longe de acontecer, pois ainda havia muitos rezadores capazes de afastar e impedir estas catástrofes. Durante o *Diálogos Ameríndios* de que participou na USP, Eliel Benites mencionou o termo "apocalipse" aludindo à postura de muitas pessoas de gerações mais velhas frente a perda do território e a degradação ambiental. Tal postura, seria diferente da disposição de gerações mais jovens, que viriam intentando "experimentar" alternativas:

> Se quero me tornar uma boa pessoa, eu me torno conforme a riqueza da natureza na qual eu me formo. Na alimentação, nos remédios, nos cantos. Para eu cantar, eu preciso tomar um tipo de chá que tem no mato. Para me tornar um caçador, preciso me remediar com um tipo de remédio pra virar um caçador, um cara bom. Um bom Guarani-Kaiowá é construído conforme a sua relação com o seu território […] Então, o mundo Guarani, na visão indígena, se degrada conforme a degradação ambiental, a mudança do *teko*, do jeito. Porque toda uma conjuntura de formação, de discurso guarani-kaiowá na formação acaba diminuindo também conforme o surgimento de outras formas de *teko*, do jeito de ser influenciado e interferido pela sociedade não indígena. Mesmo assim, essas novas gerações acreditam através de outro viés, sem deixar de lado os mais velhos, inclusive trazê-los mais no processo de experimentação. O processo de experimentar uma nova forma é possível. Se não há uma perda total, é possível fortalecer.

Como dito acima, as condições de vida das comunidades kaiowá e guarani que Schaden visitou sofreriam, nas décadas seguintes, um golpe duríssimo, representado pela perda do território tradicional, além de outras violações. Por outro lado, apareceriam também algumas alternativas que não estavam no horizonte dos analistas da época: quem imaginaria, nos anos 1950, o surgimento de iniciativas como o *Teko Arandu* que, no bojo da educação escolar dos "civilizados", tem graduado centenas de indígenas atuantes enquanto professores e lideranças políticas em suas aldeias? Quem diria que um instrumento de "assimilação" seria transformado pelos próprios indígenas numa ferramenta de luta pela garantia do direito à diferença cultural? Quem esperaria ver *ñanderu* e *ñandesy* formados nos mais altos cânones do sistema de conhecimento kaiowá e guarani experimentando ousadas conexões com as tecnologias de comunicação não indígena, como é o caso de Jorge e Floriza? Como imaginar que, de interlocutores, os kaiowá e guarani passariam à condição de pesquisadores, produzindo reflexões acadêmicas que em nada deverão deixar a desejar para as clássicas reflexões de estudiosos não indígenas sobre esta população? Neste sentido, a melhor maneira de alargar a imaginação conceitual veiculada por Schaden e traduzir com

propriedade as questões ligadas à educação superior kaiowá e guarani talvez seja justamente recorrer às reflexões de um destes novos intelectuais indígenas. De fato, isso já está sendo feito ao longo de todo capítulo, através do uso da expressão "experimentação" de Eliel Benites para refletir sobre diferentes situações do cotidiano do *Teko Arandu*. Por este motivo, não me alongarei neste ponto, restringindo os comentários finais do capítulo a uma derradeira alusão a tal noção. Embora a tenhamos evocado principalmente através de trechos da palestra *Diálogos Ameríndios*, ela também é mobilizada pelo professor em vários momentos de sua dissertação de mestrado:

> A educação escolar indígena, protagonizada pelos professores kaiowá e guarani, é vista como espaço em constante construção e experimentação do processo próprio de ensino e aprendizagem. Trata-se de um espaço no qual podemos encontrar o "outro" a partir da nossa própria lógica e, ao mesmo tempo, como ferramenta a favor da nossa luta política frente a opressão da sociedade nacional, num esforço pela sobrevivência física e cultural. (E. Benites, 2014: 74).

Como se pode ver pelo trecho, além da conotação de abertura para o "outro" e de permanente construção, a experimentação mencionada está diretamente ligada a questões de luta e afirmação política. Neste sentido, aparece com destaque a ideia de resistência.

> Os espaços educativos que constituem a escola buscam o diálogo entre os saberes como estratégia de resistência. A escola é vista como espaço onde podemos nos encontrar com os outros, com outros pensamentos; mas o cerne da escola, o esteio principal (*arandu yta*) que a sustenta é a "espiritualidade" na formação contínua do sujeito kaiowá e guarani, para alcançar o objetivo maior do nosso povo, que é o *teko araguyje* (idem: 123).

> […] a espiritualidade, que tento descrever, refere-se à trajetória de um sujeito kaiowá frente ao modelo homogeneizador, como sua estratégia de resistência. Assim, resistir não é isolar-se ou distanciar-se, mas, a partir da identidade tradicional, é dialogar com outros saberes, constituir uma epistemologia onde possam tornar-se lógicos os diferentes saberes com suas características peculiares (idem: 63).

> A relação dos Kaiowá e Guarani com o mundo ocidentalizado constitui-se a partir de uma longa experiência de estratégias de resistências, adquiridas em função das experiências de representar

> o colonizador, conforme a demanda estabelecida por eles, caminhando o caminho do outro, mas sempre se direcionando ao seu universo. Neste contexto, a identidade kaiowá e guarani de hoje constitui-se uma contínua ida e volta entre um universo e outro (idem: 54).

A noção de resistência mobilizada por E. Benites aparece como uma alternativa interessante para a ideia homônima de Schaden, dado que guarda um sentido muito diferente. Como vimos, resistir para o antropólogo é basicamente sinônimo de "anti aculturação", de fechamento a tudo aquilo que vem do mundo civilizado (algo que, como argumentei, parece recobrir de fato parte das atitudes e reflexões dos próprios Guarani sobre a questão). E. Benites, por sua vez, pautado por um referencial analítico que mobiliza uma série de autores dos chamados estudos pós-coloniais e dos *cultural studies* (Stuart Hall, Homi Bhabba, Nestor Canclini, entre outros) (idem: 50-59), parece projetar na noção de resistência uma abertura intrínseca, uma experimentação com setores do mundo colonial que constrói "espaços" e "fronteiras" nos quais a dominação é subvertida. Se o *teko araguyje*, num caso, era almejado através de uma irredutibilidade às influências da "civilização", no outro caso, ele é intentado através de uma utilização alternativa dos próprios dispositivos coloniais. Assim, a educação escolar (básica e superior) seria "um caminho possível de alternativas para sair das condições de subalternidade impostas pelo contexto político, histórico e social na relação com a sociedade envolvente" (idem: 75). Trata-se de um *locus* de experimentação por excelência, no bojo do qual os sujeitos transitam entre diferentes sistemas de conhecimento, produzem complexas traduções conceituais e linguísticas, multiplicam relações através do uso de novas tecnologias etc. – "guaranizando" o espaço escolar (idem: 120) e, com isso, fortalecendo o *ñande reko*.

Considerações Finais

Como enunciado nas primeiras páginas da dissertação, o presente estudo assumiu como contexto de discussão a questão da presença indígena no ensino superior do Brasil. O objetivo foi contribuir com esse debate geral trazendo a baila questões colocadas por experiências particulares examinadas etnograficamente. Assim, o exercício desta parte final implicará discorrer brevemente sobre como tais experiências singulares apresentadas nos dois capítulos precedentes permitem lançar nova luz sobre alguns pontos dos quais partimos. Espera-se, com isso, consolidar o movimento de adensamento etnográfico ao qual me referi na seção pertinente a metodologia de pesquisa.

Tais considerações conclusivas constituirão breves apontamentos. Quando digo "apontamento", refiro-me a dois usos possíveis da palavra: a ideia de notação, de registro de algo que foi feito, mas também o sentido de indicar a direção, apontar para adiante. Assim, não se trata de construir aqui uma grande síntese dos capítulos anteriores, muito menos de fazer assertivas contundentes e de largo alcance. O objetivo é tecer observações sucintas que devem ser entendidas como espécies de pontos de passagem pois se, por um lado, marcam o encerramento de um percurso de pesquisa, por outro, constituem virtualmente o começo de novas empreitadas.

Mais especificamente, o intuito é fazer dois apontamentos que remetem àquilo que designei anteriormente como "descobertas etnográficas". Como vimos, a expressão constituiu um recurso retórico para sublinhar contribuições ou novidades que a investigação de experiências indígenas no Mato Grosso do Sul poderia oferecer. Vimos também como este entendimento de "descoberta" se afasta do sentido usual de desvelamento de algo que está oculto em absoluto pois, segundo nossos pressupostos metodológicos, a novidade é sempre relativa; todo e qualquer dado é inovador ou já conhecido dependendo da perspectiva. Assim, tais "descobertas" configuram-se enquanto tal fundamentalmente do ponto de vista do planejamento inicial de pesquisa, aparecendo como desdobramentos não previstos, rumos inesperados da experiência etnográfica.

O primeiro apontamento que realizarei aqui foi antecipado no começo da dissertação. A questão do ensino superior para indígenas no Brasil envolve a construção de *políticas afirmativas*, isto é, práticas e reflexões de grupos minoritários que, por meio da autoafirmação e exigência de reconhecimento de suas particularidades socioculturais, visam *problematizar* ou *questionar* um estado de coisas hegemônico. Na mirada nacional que fiz durante a iniciação científica, foi possível constatar que o rótulo de "cotas" não é o mais adequado para se pensar as políticas afirmativas para

indígenas, que se organizam mais propriamente em torno de dois modelos: as experiências em cursos regulares e as experiências em cursos modulares e/ou institutos diferenciados. Na pesquisa de mestrado, acompanhei etnograficamente experiências indígenas em universidades de Mato Grosso do Sul. Conjugando este viés regional, com um viés étnico, pude delinear, separadamente, duas redes etnográficas, quais sejam, redes de experiências terena e redes de experiências kaiowá e guarani no ensino superior.

No segundo capítulo, vimos como a busca de estudantes terena pela universidade envolve um *acesso* massivo e relativamente "invisível" em cursos regulares de diferentes universidades públicas e privadas do estado, bem como uma ênfase na reivindicação por políticas de *permanência*, materializadas sobretudo no programa *Rede de Saberes*, que trouxe visibilidade e consolidou a conquista de um espaço indígena no ensino superior. A palavra *Rede,* que consta no nome desse programa, indica um efeito muito importante de suas ações: ao incentivar a produção de pesquisas de campo, promover eventos, subsidiar viagens a congressos, reservar uma sala para socialização de acadêmicos indígenas etc., o *Rede de Saberes* possibilitou a estudantes terena uma expansão de suas redes de relações, uma multiplicação de articulações com diferentes pessoas e instituições. Vimos também que essa procura pelo ensino superior está ligada a um adensamento notável de relações com múltiplas parcelas do mundo *purutuya* que vem sendo processado pelos Terena já há algum tempo. É significativo, nesse sentido, o fato dos acadêmicos terena terem, em sua "retaguarda", gerações de pessoas que, desde o início do século XX, desenvolveram um leque de *alternativas de vida* que implicam variadas formas de engajamento no mundo não indígena. Assim, o enredamento formado pela atuação e pelas trajetórias de vida dos estudantes apontou para tópicos como o suporte emocional e financeiro dado pela família extensa, o pioneirismo dos primeiros professores, a liderança política e valorização de signos de prestígio dos fundadores de aldeia e caciques etc.. A estas gerações parece ser comum o cultivo de uma disposição para ocupar diferentes instâncias de relacionamento com o mundo "lá fora", de modo a expandir o horizonte de relações e conquistar condições mais favoráveis de vida para si e para sua comunidade familiar. Algo que vimos estar diretamente ligado ao ato de saber relacionar-se com o outro, de dominar a linguagem mais apropriada para estabelecer a comunicação desejada (o domínio do português "bonito", dos códigos formais de exposição acadêmica, dos ofícios e profissões do mercado de trabalho, das etiquetas, procedimentos e capacidades necessárias para a relação com o Estado etc.). Para traduzir tal disposição, foi evocada a noção de *conduta,* que, dentro do esquema de conceitos mobilizados por Roberto Cardoso de Oliveira nas monografias sobre os Terena, pareceu o mais apto a captar esse modo particular de relação com o exterior. A universidade seria, então, um novo contexto de

experiências no qual pessoas desta população têm feito valer seu protagonismo e imprimido sua *conduta* particular.

No terceiro capítulo, vimos que a participação dos Kaiowá e Guarani no ensino superior parece acontecer, predominantemente, de outra forma. O que impulsionou o engajamento de um número significativo de estudantes destas populações na universidade foi a criação da licenciatura intercultural *Teko Arandu*, no ano de 2006. A demanda pelo curso remonta ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando experiências alternativas passam a engajar as primeiras gerações de professores indígenas na luta por uma educação escolar bilíngue e diferenciada. É criado, então, o movimento de professores Kaiowá e Guarani que, daí em diante, formula e encaminha para o poder público as demandas por formação em nível médio (*Ara Vera*) e em nível superior (*Teko Arandu*). O acompanhamento do cotidiano do curso permitiu observar o quanto as atividades são direcionadas para a formação de novas lideranças indígenas, engajadas na luta democrática pelo direito à educação escolar diferenciada e também pelos direitos territoriais. A descrição da trajetória de vida de diferentes professores indígenas, por sua vez, mostrou que a entrada na licenciatura é muitas vezes precedida por difíceis experiências no ensino básico regular. O *Teko Arandu* aparece, nesse sentido, como um projeto alternativo, que possibilita relações de outra ordem com o mundo *karai.* Tais relações envolvem a produção de enunciados e práticas reflexivas, diferentes maneiras de transitar entre o *ore reko* e o *karai reko* ("nosso sistema", "sistema dos brancos"). Parece haver, assim, uma ênfase na existência de s*istemas* diferentes, acompanhada de uma disposição favorável a experimentação de pontes e conexão entre eles. Em razão disso, pode-se observar que o curso segue um ritmo muito próprio, que procura adaptar o ambiente universitário às dinâmicas de vida Kaiowá e Guarani: auxílio com transporte para viagens das aldeias para o *campus*; aulas em módulos intensivos, que possibilitam cursar o ensino superior e, ao mesmo tempo, permanecer residindo na aldeia e atuando como professor; valorização e uso constante da língua guarani; debates sobre a questão indígena em sala de aula; participação ativa dos chamados conhecedores tradicionais (*ñanderu* e *ñandesy*) em diferentes atividades etc.. Lançando-se mão das reflexões de Eliel Benites, este conjunto de ações e disposições estimulados pelo *Teko Arandu* pôde ser traduzido como processos de experimentação entre jeitos, lógicas ou epistemes distintas. Tratam-se de estratégias que, diferentemente da "resistência" teorizada por Egon Schaden na monografia sobre os Guarani, não implica uma rejeição radical ao mundo não indígena e prevê uma utilização alternativa e criativa dos dispositivos coloniais, um modo de fortalecer o *ore reko* através das tecnologias do *karai reko*.

De um lado, o ato de ingressar em cursos universitários regulares parece estar ligado a uma

disposição muito própria dos Terena de ir em busca de melhores e mais amplas posições no mundo "lá fora"; visam dominar a linguagem do outro e, com isso, conquistar espaços de maneira estratégica, eficiente e própria. De outro, o curso de licenciatura indígena parece constituir a principal via de inserção que tem possibilitado aos Kaiowá e Guarani experimentar o ensino superior segundo seu "jeito", "modo", "sistema", "*teko*". Assim, foi interessante observar como a pluralidade de cada caso indicou participações significativamente distintas no ensino superior – participações que, em larga medida, organizam-se segundo os dois modelos mencionados anteriormente: inserção via cursos regulares no primeiro caso e inserção via curso modular no segundo. Nesse sentido, percebe-se em que medida a diferença de modos de conhecimento e modos de vida entre populações indígenas pode redundar em demandas e engajamentos muito diferentes no bojo das políticas afirmativas universitárias. Tal como mencionado no capítulo introdutório, é comum que as sociedades indígenas sejam erroneamente consideradas como blocos homogêneos, internamente indiferenciados, absolutamente coesos. A imagem romântica muito disseminada no senso comum é a do "índio genérico", que seria identificado enquanto tal a partir de alguns poucos e essenciais traços culturais. Em conversa com a profissional de saúde terena Zuleica Tiago sobre sua trajetória na graduação da UEMS de Dourados, ela relatou o quanto os colegas do curso de enfermagem se surpreendiam quando percebiam grandes diferenças entre as culturas dos Guarani e dos Terena: "Até os próprios colegas perguntavam: 'vocês não falam a mesma língua?', 'não!' [respondia ela]. Todos pensam assim, o Brasil pensa assim, o Brasil não conhece a história dos povos indígenas, não conhece totalmente. Eles não sabem que existem mais de 200 línguas, por exemplo". Por conseguinte, "reconhecer" e "valorizar a cultura" – preocupação hoje amplamente assumida pelos próprios indígenas – passa necessariamente por acompanhar minúcias e nuances que explicitam diferentes maneiras de se fazer essa valorização e de se selecionar o que será valorizado. Daí surge a importância de reflexões que, ao desenvolverem um olhar atento às múltiplas e complexas dinâmicas de pensamento e de vida das populações indígenas, possam subsidiar a construção de políticas públicas mais adequadas e democráticas – tanto em relação ao ensino superior, quanto no âmbito da garantia de outros direitos. Trata-se, assim, de, na palavra "universidade", questionar permanentemente o prefixo "-uni" em favor do "-multi", da pluralidade e multiplicidade de experiências.

O segundo breve apontamento deriva de desdobramentos da pesquisa descritos ao final dos dois capítulos precedentes[102]. Foram eles que me levaram a empregar propriamente a expressão "descobertas etnográficas". Isso correspondeu, no segundo capítulo, a oportunidade de conhecer

[102] Agradeço a Leonardo Viana Braga por ajudar a formular este ponto, bem como por sugerir que ele constituísse um dos eixos das considerações finais.

professores terena pioneiros (Jonas Gomes, Angelina Vicente), bem como lideranças de aldeias (Manoel Amado, Mauro Paes, Lindomar Ferreira etc). No terceiro capítulo, tratou-se da possibilidade de estabelecer diálogos com rezadores, mais especificamente com o *ñanderu* Jorge da Silva e a *ñandesy* Floriza de Souza. Ressaltei também que, em ambos os casos, tais oportunidades decorreram, não de uma decisão analítica unilateral, mas em parte do próprio delineamento de conexões nativas: no caso da entrevista com os primeiros professores e com os caciques, tratou-se de uma "recomendação" feita pelos atuais acadêmicos terena; e, no outro caso, a interlocução com rezadores aconteceu no próprio *campus* universitário, sendo proporcionada pela prática, institucionalizada desde o *Ara Vera,* de convidar estes sujeitos a participarem dos módulos intensivos de aula. Assim, concentrando inicialmente as atenções na interlocução de pesquisa com atuais acadêmicos e professores indígenas, fui levado a incorporar o ponto de vista de sujeitos que participam de outras maneiras da questão da presença no ensino superior. Ainda que, a tais pontos de vista, tenha-se dedicado um esforço investigativo menos denso e profundo, creio que a inclusão deles na pesquisa consistiu num movimento muito enriquecedor para o entendimento das experiências indígenas no ensino superior[103]. A universidade apareceu, assim, como um *locus* de ativação de relações que ultrapassam e muito seu âmbito preestabelecido; um ponto de articulação de redes ampliadas que conectam múltiplos locais, sujeitos e objetos. Na presente pesquisa as conexões envolvendo diplomas, estudantes, salas de aula etc., apareceram como fios de uma meada mais densa, na qual estão enfeixados caciques, rezadores, professores pioneiros, documentos de reconhecimento das T.I., purungos, *mbaraká*, *chiru*, aldeias, retomadas, casas de reza, etc.. Assim, é como se a presença indígena colocasse para o modelo padrão de ensino superior um imperativo fundamental, que consiste justamente em levar em conta esta pluralidade de modos de relações. A abertura para tal cenário de diversidade sociocultural constitutiva dos mundos vividos das populações indígenas parece ser um caminho muito importante para as universidades interessadas em democratizar suas estruturas acadêmico-científicas.

[103] Como se pôde ver, optei por manter, nos títulos do capítulo sobre os Terena e do capítulo sobre os Kaiowá-Guarani, a expressão "estudantes universitários", a despeito de ter, ao longo do trabalho de campo, incluído a perspectiva de sujeitos que não se relacionam com a universidade enquanto alunos ou professores propriamente. Tal decisão foi uma maneira de enfatizar o sentido de "descoberta", ou seja, mostrar como inicialmente se apostou predominantemente na interlocução com estudantes, e depois se chegou a outros personagens, como caciques, professores pioneiros etc..

Referências Bibliográficas

ACÇOLINI, Graziele. 2004. Protestantismo à moda Terena. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara-SP.

ALMEIDA, Carolina Perrini. 2013. Os troncos, suas raízes e sementes. Dinâmicas familiares, fluxos de pessoas e história em aldeias Terena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília-DF.

ALMEIDA, Mauro. 2007. "Em Favor da Florestania". Entrevista concedida a Renato Sztutman. Revista Trópico, www.uol.com.br/tropico, 07 abr. 2007.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. 2014. Poké'exa Ûti: O Território Indígena como Direito Fundamental para o Etnodesenvolvimento Local. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

AMADO, Luiz Henrique Eloy & VENTURA, Augusto. 2015. "Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul". In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela & CESARINO, Pedro (orgs.). 2015. *Políticas Culturais e Povos Indígenas*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica. pp. 485-507.

AMARAL, Wagner Roberto Do. Amaral. 2010. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

AZANHA, Gilberto. 2005. "As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul". Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, p.61-111.

BALTAZAR, Paulo. 2010. O Processo Decisório dos Terena. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

BARNES, Eduardo Vieira. 2010. "Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas". In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de

(Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Org.); MATOS, M. H. O. (Org.). *Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II*. 1. ed. pp 22. 2010.

BATESON, Gregory et al. 1956. *Toward a theory of schizophrenia*. *Behavioral science*, v. 1, n. 4, p. 251-264.

BENITES, Eliel. 2014. *Oguata Pyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýiku. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

BENITES, Tonico. 2009. A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e Interpretações Indígenas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

_____. 2014. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape* (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ.

BEVILAQCUA, Ciméa Barbato. 2005. "Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa". Revista de Antropologia. São Paulo: Departamento de Antropologia – USP, vol. 48, nº 1, p. 167-225.

BITTENCOURT, Circe Maria & LADEIRA, Maria Elisa. 2000. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC.

BRAND, Antônio. 1997. O Impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

_____.2004. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. *Tellus* 6: 137-150.

BRASIL. 2005. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resultado de Seleção dos Projetos do Prolind. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de Setembro de 2005, Seção 3, p. 29.

_____. 2008. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resultado de Seleção dos Projetos do Prolind. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de Setembro de 2008, Seção 3, p. 41.

_____. 2009. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resultado de Seleção dos Projetos do Programa Prolind. Diário Oficial da União, DF, 06 de agosto de 2009, seção 1, p. 21.

CARDOSO, Wanderley Dias. 2004. Aldeia Indígena de Limão Verde: Escola, Comunidade e Desenvolvimento Local. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

_____. 2011. A História da Educação Escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia limão verde. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1968. *Urbanização e Tribalismo: A Integração dos Índios Terena numa Sociedade de Classes*. Rio de Janeiro: Zahar Edições.

_____. 1976. *Do Índio ao Bugre: o Processo de Assimilação dos Terenas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

_____. 2002. *O Diário e Suas Margens: Viagens aos Territórios Terena e Ticuna*. Brasília: Editora UNB.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2009 [1979]. Etnicidade: da cultura residual mas irredutível. In: *Cultura com aspas*, São Paulo: Cosac Naify, pp. 235-245.

_____. 2009 [2007]. Conversa com Manuela Carneiro da Cunha. In: *Cultura com aspas*, São Paulo: Cosac Naify, pp. 375-388.

_____. 2009. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: *Cultura com aspas*, São Paulo: Cosac Naify, pp. 311-373.

_____. 2015. Políticas Culturais e Povos Indígena. Uma introdução. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela & CESARINO, Pedro (orgs.). 2015. *Políticas Culturais e Povos Indígenas*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, pp. 09-21.

CARVALHO, Fernanda. 1996. Koixomuneti e outros curadores: xamanismo e práticas de cura entre os Terena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

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

CASTRO, Iara Quelho & VARGAS, Vera Lúcia. 2013. Os pesquisadores de índios e os índios pesquisadores. *Outros Tempos–Pesquisa em Foco-História*, 10(16).

CINEP. 2010. Esboço de um Perfil do Estudante Indígena no Ensino Superior no Brasil. In: MACEDO BARROSO, Maria; CARDOSO DE OLIVEIRA, Jô & LUCIANO, Gersem José dos Santos (orgs.). 2010. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. CINEP, Brasília.

DAL´BÓ, Talita. 2010. Construindo Pontes: o ingresso de estudantes na UFSCar; uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

DE PAULA, Luis Roberto. 2013. “O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais”. Revista Brasileira Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, set./dez.

DELEUZE, Gilles. 2010. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, Gilles & Guattari, Félix. 2011. “20 de Novembro de 1923: Postulados da lingüística”. In: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs* – v. 2. São Paulo: 34 Letras. (Trabalho original publicado em 1980).

_____. 2012. “Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível” In:In: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs* – v. 4. São Paulo: 34 Letras. (Trabalho original publicado em 1980).

DUTRA, Israel Fontes. 2011. Povos Indígenas do Rio Negro: construindo uma Universidade Indígena no Alto Rio Negro. Documento de divulgação da proposta de Universidade Indígena do Rio Negro, Grupo de Mestres Indígenas do Rio Negro, UFAM, FOIRN. São Gabriel da Cachoeira,

AM. (mímeo).

FERES JR, João & DAFLON, Verônica Toste. 2007. "Ação afirmativa em perspectiva internacional: estudos e casos". In: FERES JR, João; DAFLON, Verônica Toste; OLIVEIRA, Marina Pombo (orgs.). 2007. *Guia Bibliográfico Multidisciplinar. Ação Afrimativa Brasil: África do Sul: Índia; EUA*. Coleção Políticas da Cor: Rio de Janeiro.

FERNANDES, Florestan. 2009 [1957]. "Tendências Teóricas da Moderna Investigação Etnológica no Brasil". In: *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.* São Paulo: Global Editora, 2ª edição revista, pp. 130-197.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. 2013. *Tutela e Resistência Indígena: Etnografia e História das Relações de Poder entre os Terena e o Estado Brasileiro*. São Paulo: EDUSP.

FIALHO, Maria Helena S.S, MENEZES, Gustavo Hamilton & RAMOS, André F.F. 2013. "O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas". In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de & MACEDO BARROSO, Maria (orgs.). 2013. *Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contexto e Perspectivas, 2004-2008*.

FOUCAULT, Michel. 2004 [1984]. "Polêmica, política e problematizações". In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política- Coleção Ditos e Escritos, V.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRANCO, Patrik Thames. 2011. Os Terena, seus antropólogos e seus outros. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília-DF.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org). 2005. *Redes de relações nas Guianas*. São Paulo: Editora Humanitas.

GOLDMAN, Marcio & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2006. "Abaeté: rede de antropologia simétrica". *Cadernos de Campo: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP.* São Paulo,14-15: 177-190.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. 2008. Olhar longe, porque o futuro é longe – cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São

Paulo, São Paulo-SP.

INGOLD, Tim. 2007. *Lines: a brief history*. Routledge,

JANUÁRIO, Elias & SILVA, Fernando Selleri. 2008. "Estudo sobre a Experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado do Mato Grosso". In: MATO, Daniel (org.). 2008. *Diversidad Cultural e Interculturaidad em Educación Superior: Experiencias em America Latina*, v. 01, pp.147-156.

JOÃO, Izaque. 2011. *Jakaira reko nheypyru marangatu mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul* Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

JORDÃO, Miguel. 2014. Projetos Agrícolas, Economia Indígena e Assistência Técnica: da Assimilação à Política de Ater Indígena e Participação. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

KLEIN, Tatiane Maíra. 2013. Práticas midiáticas e redes de relação entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

LADEIRA, Maria Elisa. 2001. Língua e História: Análise Sociolinguística em um Grupo Terena. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

LATOUR, Bruno. 1987. *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard university press,

_____. 1994. Jamais Fomos Modernos. Ensaio de Antropologia Simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. RJ: Editora 34.

_____. 2004. *Políticas da natureza*: *como fazer ciência na democracia*. Tradução de C. A. Mota de Souza. São Paulo: Edusc.

_____. 2006. "Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático)". *Cadernos de Campo: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. São Paulo*, 15.14-15: 339-352.

_____. 2007a. "La cartographie des controverses.". Technology Review. : 82-83.

_____. 2007b. “Quel cosmos? Quelles cosmopolitiques?”. In: Lolive, Jacques & Soubeyran (eds.), Olivier. L’émergence des cosmopolitiques. Paris: La Découverte, pp. 69-84.

LEDUC. 2013. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal da Grande Dourados.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1973 [1954]. O Lugar da Antropologia nas Ciências Sociais e Problemas Colocados Por Seu Ensino. In: *Antropologia Estrutural I*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 385-424

LINS RIBEIRO, Gustavo. 2005. “Antropologias Mundiais: Cosmopolíticas, Poder e Teoria em Antropologia”. Série Antropologia no. 379, Universidade de Brasília.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Entrevista. 2006. In: Laboratório de Políticas Públicas – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – nº 28 – agosto/2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos & MACEDO BARROSO, Maria. 2010. Introdução. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos, CARDOSO DE OLIVEIRA, Jô & MACEDO BARROSO, Maria (orgs.). 2010. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. CINEP: Brasília.

MACEDO BARROSO, Maria. 2005. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: Primer Congreso Latinoamericano de Antropologia, Rosário. 1º Congreso Latinoamericano de Antropologia, 2005.

_____. 2013 “Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior”. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos & MACEDO BARROSO, Maria (orgs.). 2013. *Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contexto e Perspectivas, 2004-2008*.

MARRAS, Stelio. 2006. “Como não terminar uma tese: pequeno diálogo entre o estudante e seus colegas (after hours)”. *Cadernos de Campo. São Paulo*, 15.14-15: 353-369.

MIRANDA, Claudionor. 2006. Territorialidade e Práticas Agrícolas: Premissas para o Desenvolvimento Local em Comunidades Terena de MS. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

MOEHLECKE, Sabrina. 2004. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, *25*(88), 757-776.

MOURA, Noêmia dos S. Pereira. 2001. UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. 2011. Territórios e Territorialidades Guarani e Kaiowá: da Territorialização Precária na Reserva Indígena de Dourados à Multiterritorialidade. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

MURA, Fábio. 2010. A trajetória dos *chiru* na construção da tradição de conhecimento Kaiowa. *Mana*, 16.1: 123-150.

NASCIMENTO, Adir Casaro & URQUIZA, Antônio Aguilera. 2013. *Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul.* Rio de Janeiro*: FLACSO.*

NOVAK, Maria Simone Jacomini. 2007. Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. 1988. *"O Nosso Governo"*, Os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo/Brasília: Ed. Marco Zero/MCT- CNPq.

PALADINO, Mariana. 2012. "Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195.

PAULINO, Marcos Moreira. 2008. Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

_____. 2013. "Ações afirmativas para indígenas no Paraná". In: SOUZA

LIMA, Antônio Carlos de & MACEDO BARROSO, Maria (orgs.). 2013. *Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contexto e Perspectivas, 2004-2008*.

PEREIRA, Levi Marques. 1999. Parentesco e Organização Social Kaiowá. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Campinas, Campinas-SP.

_____. 2004. Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

_____. 2009. *Os Terenas de Buriti: Formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica*. Dourados: UFGD.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. 2012. Elementos para uma teoria política Kaiowa e Guarani. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

PT REDES AMERÍNDIAS. 2012. Relatório Final do Projeto Temático "Redes Ameríndias: Geração e Transformação de Relações nas Terras Baixas Sul-Americanas" (FAPESP – Processo nº 05/57134-2).

REDE DE SABERES. 2007 3º RELATÓRIO PARCIAL Janeiro a Novembro de 2007. Encaminhado para o programa Trilhas de Conhecimentos, LACED.

RIBEIRO, Darcy. 1970. *Os Índios e a Civilização*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

_____. 1976. "Prefácio". In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1976. *Do Índio ao Bugre: o Processo de Assimilação dos Terenas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

RODRIGUES, I. C. & WAWZYNIAK, J. V..2006. Reflexões sobre inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

ROSSATO, Veronice Lovato. 2002. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. "Será o *letrao* um dos nossos". Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

ROSEMBERG, Fulvia. 2007. Intervenção na mesa "As políticas públicas federais e a cooperação

internacional para educação superior de indígenas". In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos & MACEDO BARROSO, Maria. (orgs.). 2007. *Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SALVADOR, Mario Ney Rodrigues. 2012. Os índios Terena e a agroindústria no Mato Grosso do Sul: a relação capital-trabalho e a questão indígena atual. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

SEBASTIÃO, Lindomar Lilli. 2012. Mulher Terena: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

SERAGUZA, Lauriene. 2013. Cosmos, Corpos e Mulheres Kaiowá e Guarani de Aña à Kuña. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

SCHADEN, Egon. 1974 [1954]. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: EDUSP.
_____. 1969. *Aculturação Indígena*. São Paulo: EDUSP.

SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. 2012. Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (koinukunôen) em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília-DF.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. 2007. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: Brandão, André Augusto (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. 2007. Rio de Janeiro: DP&A.
_____. 2008. "Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de Fomento a ações afirmativas no Ensino Superior". In: MATO, Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e interculturalidad em educacíon superior. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC)*. 2008. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp 167-176.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos & MACEDO BARROSO, Maria (orgs.). 2013. *Povos Indígenas e Universidade no Brasil*: Contexto e Perspectivas, 2004-2008.

SZTUTMAN, Renato. 2012. *O Profeta e o Principal: A Ação Política Ameríndia e seus Personagens*. São Paulo: EDUSP.

TAYLOR, Charles. 1993. "La política del reconocimiento". In: TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.

TEKO ARANDU. 2012. Projeto Político Pedagógico. Universidade Federal da Grande Dourados.

TESTA, Adriana. 2015. Caminhos de Saberes Guarani Mbya. Modos de Criar, Crescer e Comunicar. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

TURNER, Terence. 1993. "*Anthropology and multiculturalism: what is anthropology that multiculturalists should be mindful of it*?". Cultural Anthropology, 8(4), 411-429.

VARGAS, Eduardo Viana. 2007. "Introdução: Gabriel Tarde e a Diferença Infinitesimal". In: TARDE, Gabriel. 2007. *Monadologia e Sociologia e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, pp. 07-50.

VARGAS, Vera Lúcia. 2003. A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e opção. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS.

_____. 2011. A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI. 187f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro-RJ.

VELHO, Otávio. 2008. "A terceira margem de RCO". *Mana*, 2008, 14.2: 555-562.

VENTURINI, Tomasso. 2009. Diving in Magma: How to explore Controversies with Actor-Network Theory. In: *Public Understanding of Science. 19*(3), 258-273.

_____. 2012. Building on faults: how to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science*, 21.7: 796-812.

VIETTA, Katya. 2007. História sobre terras e xamãs kaiowá: territorialidade e organização social

na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados – MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena na faixa de fronteira entre o Brasil e Paraguai. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

VIVEIROS DE CASTRO. 2007. "Filiação intensiva e aliança demoníaca". *Novos Estudos do Cebrap*, 77:91-126.

YOUNG, Iris M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.