



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**JULIANA JODAS**

**“A LUTA TAMBÉM É COM A CANETA”:  
Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas**

**Campinas  
2019**

**JULIANA JODAS**

**“A LUTA TAMBÉM É COM A CANETA”:  
Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas**

Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

*Orientador: José Maurício Paiva Andion Arruti*

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA  
PELA ALUNA JULIANA JODAS E  
ORIENTADA PELO PROF. DR. JOSÉ  
MAURÍCIO PAIVA ANDION ARRUTI.

**Campinas  
2019**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau – CRB 8/3387

J587L Jodas, Juliana, 1987-  
"A luta também é com a caneta": usos e sentidos da universidade para  
estudantes indígenas / Juliana Jodas. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: José Maurício Paiva Andion Arruti.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Povos indígenas. 3. Ensino superior. 4.  
Movimento indígena. 5. Etnicidade. I. Arruti, José Maurício Paiva Andion,  
1967-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** "The struggle is also fought with a pen": university uses and meanings for indigenous students.

**Palavras-chave em inglês:**

Affirmative action programs

Indigenous people

Higher education

Indigenous movement

Ethnicity

**Área de concentração:** Ciências Sociais

**Titulação:** Doutora em Ciências Sociais

**Banca examinadora:**

José Maurício Paiva Andion Arruti [Orientador]

Antonella Maria Imperatiz Tassinari

Carlos José Ferreira dos Santos

Joana Cabral de Oliveira

Isadora Lins França

**Data de defesa:** 20-09-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Ciências Sociais

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: 0000-0001-7395-6319

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4734938761507774>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 20 de Setembro de 2019, considerou a candidata Juliana Jodas aprovada.

Prof. Dr. José Maurício Paiva Andion Arruti (Orientador)

Profª Drª Antonella Maria Imperatriz Tassinari (UFSC)

Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos (UESC/UFSB)

Profª Drª Joana Cabral de Oliveira (UNICAMP)

Profª Drª Isadora Lins França (UNICAMP)

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

*Ao meu pai, **Chico**, que me ensinou a enxergar o mundo através da poesia e que não há problema no mundo que retire um bom sorriso. Me esforço todos os dias para encontrar a beleza nas sutilezas da vida.*

## AGRADECIMENTOS

*“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininha. Mas eu vim de lá pequenininha (...)”*

Escrever uma tese é um processo que envolve tempo, pessoas e muitas trocas, um percurso coletivo, embora solitário no momento da escrita. O texto aqui apresentado, redigido em primeira pessoa, é fruto de contribuições, incentivos, ideias, aprendizados e apoio de muitas pessoas, e por este motivo, este espaço de agradecimento não se trata de mera formalidade.

Agradecer foi algo que aprendi em casa, especificamente em Mirassol, cidade natal na qual sempre busco refúgio para recarregar as energias quando elas se esvaem. Por isso começo agradecendo ao meu grande incentivador, meu pai Francisco Jodas: lembro da lágrima escorrendo aos olhos quando o anunciei que havia conseguido a bolsa de doutorado e iria deixar o trabalho para ter dedicação exclusiva. O ingresso no doutorado não foi um percurso fácil, e o ano que dei início a este processo foi o ano de nossa despedida física neste plano. Guardo com muito carinho todas as vezes que chegava em casa e havia notícias recortadas do jornal sobre questões relativas aos indígenas, cotas e educação, o esforço em entender as ciências sociais, “meu universo”, sempre me esperando com uma cervejinha gelada, sorriso no rosto e senso de humor. Com meu pai, aprendi a ser amada e a amar, a entender a alteridade, que poesia é uma forma de ver o mundo e não uma carreira acadêmica e que é possível perdoar e ver as pessoas pelo o que elas apresentam de bom. Obrigada por ser meu amigo, pelas dedicatórias surpresas nos livros, por ainda aprender com sua história, por seus carinhos e cuidados, por compreender meus silêncios e, principalmente, por tanto respeito.

Ser incentivada desde pequena é realmente um grande privilégio, por isso agradeço minha mãe, Maria Júlia, por sempre colocar a educação enquanto prioridade e criar esse apreço em seus filhos, por apoiar a pesquisa, o trabalho acadêmico e por ter sido um exemplo de mulher à frente de seu tempo. Ensina com sua história que lugar de mulher é onde ela quiser, inclusive nas engenharias, que trabalhar com que gosta é uma fonte inesgotável de sabedoria e aprendizagem. Obrigada por ser tão prestativa e acolhedora, por não medir esforços em ajudar e sempre buscar uma solução para os problemas. E por ser meu exemplo de força, mulher e luta.

Agradeço aos meus irmãos: a Marcela Jodas, minha *irmãe*, por seus cuidados e carinhos, pessoa generosa e prestativa, uma grande mulher responsável por abrir barreiras para suas irmãs e estender sua à mão para caminharmos juntas, um exemplo e tanto; ao Júlio Jodas, querido amigo e apoiador, que em acredita em todos os meus sonhos, responsável por despertar toda arte adormecida em mim com sua criatividade, ideias e senso de humor, bondade é praticamente um sinônimo; a Natália, minha gêmea mais velha, companheira em ideais de mundo e educação, parceira de bares e estádio, das conversas sem fim enquanto cozinhamos e ouvimos música, de aprendizados ambientais e pela sua vocação docente tão inspiradora. Vocês fazem da minha vida mais alegre e potente, obrigada por estarem ao meu lado *de verdade*, cada um, a sua maneira, me enche de orgulho e inspiração. Agradeço as minhas sobrinhas Manuela, Luísa, Maria Carolina e ao serzinho que ainda está por vir: vocês tornam meus dias mais alegres, cada uma com seu jeito, personalidade e energia me ensinam a viver o mundo de forma mais leve e com muito mais esperança, obrigada pelo carinho e por sempre me receberem com tanto amor e euforia. Agradeço meus cunhados, Márcio Daniel, Gabriela e Rafael Borelli pela amizade que criamos ao longo desses tantos anos, grata por estarem sempre presentes, pelos bons momentos juntos e por me apoiarem tanto.

Agradeço toda minha família de Mirassol, Olímpia, São Paulo e Marabá, pela torcida mesmo de longe e pelos momentos de troca. Em especial, agradeço minha vó Maria, também conhecida como “doutora”, pois conhecimento e sabedoria não tem necessariamente relação com escolaridade ou títulos acadêmicos. Responsável por unir a família com o dom de seu tempero, obrigada pelos ensinamentos com as plantas e culinária e por todo carinho.

Ainda em Mirassol, agradeço ao Dugo Imbernom, meu grande amigo que alegra meus dias com seu bom humor e inteligência, pelas tantas noites de conversas e cervejas, agradeço principalmente a Umbelina, por existir e tornar nosso universo mais aprazível. À Renata Magalhães, a melhor cia, cuja presença é sempre tão aconchegante e divertida. À minha amiga desde a infância até Campinas, Lara Nasser, por seu jeito especial, sempre disposta a entender as diferenças e por aprendermos e crescermos muito uma com a outra. Agradeço à Camila Fochi, à Larissa Cicílio, à Dani Abinagem, à Clara Baitello, à Isabela Franquini, ao Matheus

Molina e ao João Ítalo que também fazem parte desse processo e da minha história desde muito tempo, pessoas únicas, cuja convivência sempre me acrescenta. Foram anos de convivência, conversas e momentos especiais que ainda fazemos questão e esforços de mantermos vivos e presentes.

Aos amigos que fiz em São Carlos, agradeço aos queridos da Sociais 05, Ritinha, Fernando, Leo, Luizão, Juninho e Thiago: por tudo o que vivenciamos juntos, as risadas, as músicas, os debates políticos, futebolísticos e também o carinho que guardamos e a delícia que é quando conseguimos nos reunir. À Maria Rita (Ritinha), amiga que já dividiu comigo quarto, trabalhos, desafios e conquistas, sempre sorridente, divertida, justa e protetora, Fernando Resk (Fefucho), meu querido, é inevitável não rir ao seu lado, pessoa peculiar e generosa que guardo um carinho gigantesco, Ângelo Junior (Juninho ou Silvio), a gente briga, discorda, se entende, se ajuda, tudo ao mesmo tempo, aprecio sua amizade e opiniões, Luizão (Luisom ou irmão), irmão não é por acaso, parceiro de músicas, risadas, interior, ideias e viagens, e Leonardo (Leo), pessoa tranquila e que sempre abraça qualquer rolê com seus comentários perspicazes e irônicos. Agradeço ao Thiago Scatenna, por ser essa pessoa singular, figura mais solícita e bem-disposta, que encara o mundo sob várias órbitas, que vai da luta por moradia à modelo internacional, por isso sua capacidade de compreender o mundo e as pessoas, obrigada pela amizade. Agradeço à Érica Julian, querida amiga que teve o cuidado e a gentileza de revisar este trabalho. Agradeço à Ana Cláudia, pessoa de alma generosa. À Karina, por nossas conversas e afinidades de pesquisa, parceira desde os tempos de NEAB e muito além disso.

Agradeço ao Ricardo, meu amigo “químico-social” que me orgulha e agora me enche de saudades, obrigada pela sintonia, afinidade e bate-papos mesmo à distância, por incentivar nos momentos finais desta tese e por essa amizade tão deliciosa. À Pâmela, querida química (e muito mais) cuja presença é sempre agradável, sempre bom aprender e trocar com as diferenças. Ilunilson Fernandes (Nilsão), grande amigo e companheiro que caminhou comigo de São Carlos até Campinas e hoje mora do outro lado do oceano, agradeço por compartilharmos angústias, boas conversas e apoio mútuo. Ao Joéverson Domingues (Jô), por aprender com suas ideias e histórias, por seus comentários sempre afiados e sarcásticos. À Lidiane Maciel, amiga acadêmica que admiro e morro de orgulho, obrigada por ser

sempre tão amável, atenciosa e solícita. Ao Cristiano Bergo (Cris), por nosso reencontro em Campinas, pela cia sempre gentil, pelas cervejas, memes, boas prosas e por ser dono do melhor abraço.

Agradeço à Anna Paula Araújo, pela amizade que se tornou tão importante, por nos entendermos e nos fortalecermos em nossas diferenças, pelos cuidados de Nésia, por nossas tantas conversas terapêuticas e por se tornar meu refúgio. Sempre bom trocar afetos, cuidados, que vão desde leituras acadêmicas até limpeza da casa, receitas, músicas, e, claro, boas risadas.

À Natálie Melo, pela amizade que perdura e se renova através de quadrinhos, livros, ideais e é claro, momentos de bate papo e cerveja. Agradeço aos queridos Vinícius e Laura, pelas boas prosas e por aprender tanto com vocês.

À minha grande amiga Ana Maria, que caminha ao meu lado, por tudo o que vivemos juntas, por nossos ideais de mundo, de feminismos, de educação e de luta. Obrigada pelas acolhidas e por sempre me receber tão bem em São Carlos, pelos momentos de risadas, de trocas e muita parceria. Por me ensinar e aprender. Sei que estou devendo uma visita... À Julia Bayer (Jujuba) por sua amizade, seu jeito tão especial e divertido, por nos darmos tão bem, pelas afinidades políticas e por crescermos e somarmos juntas.

Em Campinas me fortaleci com as tantas mulheres incríveis que conheci nesses anos de caminhada de passos juntos e mãos dadas com os movimentos feministas da cidade. Agradeço as referências vivas, Magali Mendes, Carmen Sousa, Regina Simião e Nil Sena pela oportunidade de aprender com as histórias e os conhecimentos de vocês. As queridas companheiras da Zefa: Bruninha, Daniele Motta (Biscoito), Débora Gonzales (Debi), Helena Rizzatti, Marília Cintra, Mariana Sombrio, Letícia Canelas (Lerê) e Pilar Guimarães. Obrigada ajudar a dar sentido para tantas angústias, por acreditarem na educação enquanto transformação social, na defesa pelo debate de gênero e por colocarmos isso em prática, por gritarem por autonomia, pelas formas de comunicação criativas, por me ensinarem sobre mídias livres e por juntas construirmos possibilidades e resistências cotidianas menos opressoras. Não poderia deixar de citar que movimento social também se faz em noites de cerveja e samba, e por galgarmos por espaços de segurança, confiança e reciprocidade entre mulheres. Vocês foram minha primeira acolhida em Campinas.

Aproveito para agradecer a amizade de Daniele (Biscoito), cuja convivência me faz tão bem, por compartilharmos cotidianos de militância, futebol, feminismos, sociologias, churrascos e samba; por todo seu carinho. À Helena (Lelê), que me acolheu desde a primeira reunião e desde então se mostrou grande parceira em várias esferas da vida, pequena grande mulher que admiro por sua sinceridade, bom humor, inteligência. Obrigada por trocarmos tanto e por sempre me incentivar e fortalecer. À Mari Sombrio, querida amiga cujas opiniões, leveza e cia são sempre essenciais. À Marília, pessoa espirituosa e com comentários autênticos. À Lauren, rainha dos batuques, aprendo muito com sua serenidade e como encara a vida. À Lerê, por aprender com sua história de mulher, mãe, pesquisadora e feminista. À Pilar, amiga, como foi bom dividirmos o lar, as plantas, desfrutar de suas alquimias culinárias, mimos, sobretudo, ideias de mundo e de transformação social. Aprendo muito com sua entrega como educadora. Obrigada pela parceria do cotidiano e pelas noites de dança, cervejinhas, música e muitas conversas.

As queridas Giuliana (Giu) Wolf, Fernanda Domiciano, Raquel (Quel) Hatamoto e Luiza Judice, pelos encontros sempre divertidos regados a bom papo, reciprocidade, petiscos e cervejas. Ao Luiz Espinoza pelo carinho, debates políticos e torcida tricolor. Ao William Soldera, pelo tanto que apoiou e incentivou esta pesquisa, desde seus primórdios, sendo um entusiasta de meu percurso acadêmico e pelas sugestões e ideias já trocadas. Ao Tiago Furlan e Thiago Tavares, pelas noites de música, “lasanhas”, cervejas e conversas.

Aos amigos de arquibancada: Mariana (Mari), Vanessa, Rodrigo, Eduardo (Gota), Tomaz, Matias, Éver, Ricardo e Marcus Leijoto, pela amizade construída nas vitórias e derrotas do São Paulo F.C., pois futebol é muito além disso. Ao Leijoto, pela amizade que nasceu das idas e vindas para o estádio, pelos momentos que compartilhamos de música, cerveja e risadas e por seu apoio e ajuda em vários momentos desta tese.

À Gabi Rancan, querida amiga, por seu carinho e incentivo, por ser tão gente boa e nossas tantas conversas e entendimentos de mundo. À Beatriz Trevisan, por sempre trocar e aprender com seu olhar generoso sobre o mundo e as pessoas. À Thata Oliveiros, por ser uma inspiração como educadora e artista, sempre bom compartilharmos momentos de música, revoltas e ideias. À Amanda Menconi, querida

companheira de luta, de atos, de feminismos e rodas de samba. Agradeço ao Waldyr Neto, por compartilhar comigo o amor à educação e pela parceira na luta, nas músicas e nos ideais.

Na Unicamp, agradeço ao Rafael Nascimento, que me recebeu de braços abertos e com muito carinho e animação, sempre bom ouvir suas considerações e ideias. À Arianne Rays, querida que tanto compartilha comigo, pela parceria estabelecida nestes anos, pelas nossas conversas sobre mulheres no meio acadêmico e nas etnografias, admiro-a enquanto mulher e pesquisadora. À Judith Vieira, pessoa querida que me recebeu tão bem em Santarém, feliz por nossos caminhos se cruzarem na academia. À Carla Camargo, por ser tão gentil e ajudar sempre que for preciso. Ao Everton Oliveira, pelos pertinentes comentários e boas conversas. À Adriana Novais, pela luta junto à população do campesino. À Paula Sales, querida e alegre pessoa, boa de papo e de antropologia, sempre bom trocar e aprender com você. Ao Julian Simões, irônico, divertido e sempre perspicaz nos comentários.

Aos colegas da Frente Pró Cotas da Unicamp, especialmente aos que estive mais próxima: Mariel Nakame, Malu Fernandes, Carolina Bonomi, Gustavo Ângelo, Adriano Góes e Bruno Ribeiro: pelos incontáveis esforços dedicados para que as cotas étnico-raciais e o vestibular indígena se tornassem realidade na Unicamp e por mobilizarem o debate com toda a comunidade acadêmica com muita dedicação e paciência. Por fazerem de suas trajetórias universitárias uma história de luta pela democratização da universidade pública e de práticas antirracistas.

Agradeço à Mariel, por sua dedicação para que a Unicamp não carregasse o estigma de uma universidade *anti-indígena*, por sua compreensão de alteridade, suas problematizações e por ter compartilhado tanto comigo. Nosso encontro foi um grande presente e foi fundamental para dar sentido as minhas angústias e me deu força para nossa luta compartilhada. Agradeço à Fabiane Medina, por suas contribuições no GT sobre Permanência Indígena na Unicamp, na qual pude aprender muito com suas problematizações e sarcasmo sobre nós, não indígenas. Agradeço a amizade, por ser muito solícita e divertida.

Aos companheiros do Cursinho Popular do Quilombo Urbano OMG, Ingrid, Mayara, Gabs e Zé, pelo projeto coletivo e tantos esforços em construir

alternativas não formais de educação popular, por compartilharmos frustrações e sonhos conjuntos.

Agradeço ao Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas (COMEC) pela oportunidade de trabalhar como educadora social, por acreditar na transformação social enquanto princípio e defender oportunidades e bem viver aos adolescentes e jovens de Campinas a partir de práticas mais inclusivas e socioeducativas e menos punitivas.

Agradeço a todos os/as estudantes indígenas da UFSCar que sempre me receberam tão bem: Erinilson Manchinery, Mayara Suni, Custódio Baniwa, Jaime Mayuruna, Marcondy Mauricio, Ariabo Kezo, Lennon, Edinaldo Rodrigues, Roseli Braga, Aptsire Juruna, Lu Pankararu, Uara Pataxó, Arthur Baniwa, Geovane Pankararu e Vanessa Borges. Aprendi e aprendo muito com vocês. Como é bom poder compartilhar a universidade com vocês, ser questionada, ter nossa concepção de mundo problematizada e ser desafiada a ler o mundo e nossas relações sociais de outra forma. Aos povos indígenas, em especial Denilson Baniwa, Taquari Pataxó, Ailton Krenak, Sônia Guajajara e Daniel Mundukuru, por sua pluralidade que tanto enriquece, por suas produções de conhecimento e por ensinarem a arte de resistir.

Ao meu orientador, José Maurício Arruti, agradeço por ter aceitado orientar essa pesquisa e pela parceria de muito respeito ao longo desses anos. Sou grata por ter sido tão bem recebida, por sua compreensão, escuta e pelo tanto que aprendi com suas contribuições teóricas e de pesquisa, enquanto professor e orientador e pela leitura sempre atenta e perspicaz. Também agradeço ao esforço e dedicação nos momentos finais da tese, contornando os imprevistos.

Aos professores do Programa de Ciências Sociais que contribuíram para a minha formação, em especial ao Gabriel Feltran, que participou da banca de qualificação com excelente leitura e considerações, admiro muito enquanto pessoa, professor e pesquisador. A secretária do programa, Beatriz Tiemi, por ser sempre muito solícita e empenhada em ajudar com minhas tantas dúvidas e demandas, obrigada pela paciência. A todos os servidores e técnicos-administrativos da universidade, em especial, aos trabalhadores responsáveis pela limpeza, essenciais para o funcionamento da universidade.

Agradeço à Antonella Tassinari, por sua leitura atenciosa e excelentes contribuições na qualificação e pela gentileza em aceitar participar novamente da leitura e avaliação deste trabalho.

Agradeço ao Carlos José Ferreira dos Santos, o Casé Angatu, por ter aceitado o convite para participar desta banca. A sua presença, conhecimentos e contribuições neste momento do trabalho serão fundamentais para esta pesquisa. Fico muito feliz e honrada por ter aceitado.

Agradeço a professora Joana Cabral de Oliveira que gentilmente aceitou participar desta banca, cujas contribuições e experiências serão muito bem-vindas.

Agradeço a professora Isadora Lins França, que sempre foi muito solícita e aceitou participar da banca de defesa e contribuir com seus conhecimentos para esta pesquisa. Agradeço a todos pela participação, leitura e contribuições, fico muito satisfeita com a formação e escolha dessa banca.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, portanto, agradeço a concessão da bolsa de doutorado que foi essencial para que essa pesquisa pudesse ser realizada e viabilizada. Aproveito para ressaltar a importância da CAPES e demais agências de fomento, como incentivadoras da educação pública de qualidade, do ensino e da pesquisa no Brasil. A ciência brasileira tem sido alvo de ataques a partir de uma política de contingenciamentos e cortes. Defender a ciência e a educação, é priorizar a soberania nacional, a inovação e soluções criativas para os problemas econômicos e sociais do país. As universidades públicas estão vivenciando uma experiência recente com a inserção de novos olhares, conhecimentos, cosmologias e histórias, a partir do ingresso de negros, indígenas e da população mais pobre: a inclusão da diversidade acarreta na pluralidade de ideias, de saídas e na inovação de temas de pesquisas a partir de experiências não hegemônicas. Por isso, defendo as universidades públicas, responsável por grande parte da produção científica do país, por sua autonomia, criticidade e espaço de debate e circulação de ideias. Educação é direito!

*“(...) alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho, alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”*

*Na invasão desse Brasil, fomos vítimas nesta trama  
Eu não sei se chamo de Brasil ou se chamo Pindorama  
São lutas e muitas dores que ficaram marcadas na memória  
Seja negra ou indígena protagonistas desta história  
Muita gente se pergunta como que faz para se tornar indígena ou negro?  
São perguntas agressivas eu logo respondo: para se definir assumo a luta primeiro!  
Ser negro e indígena é também beleza, cultura e identidade,  
é ter o pertencimento, herança da ancestralidade.  
Na presença ritualística pulsando, seja no som do tambor ou do maracá  
Aos que evocam suas forças seja caboclo, jurema ou oxalá.  
Assim equilibramos o corpo, para a luta ter sustento  
Além de alimentar o corpo, a alma também precisa de alimento  
Ainda tem muita luta, da colonização sofremos o efeito  
Pior do que questionar sua identidade, é ser vítima do preconceito  
Não se pode curar o mal com a mesma enfermidade,  
Precisamos de outra receita, que vem da espiritualidade  
O plano de supremacia branca é estratégia de extermínio da diversidade  
Aquele que não fosse “civilizado” não tinha lugar na sociedade  
Assim traquinavam o extermínio linguístico, era um plano de emboscada,  
Não era considerada língua aquela que não fosse “civilizada”  
Suicidaram muitas línguas, impostas por forasteiros,  
Neste plano de civilização, tem privilégio o estrangeiro  
Plano religioso, seguido pela catequização  
Dizia que não tinha alma, aquele que não fosse cristão  
Demonizavam os rituais, não respeitavam nossas crenças  
Junto com projeto de modernidade, mataram nosso povo com doenças  
Seguindo esse projeto de sociedade, foi projetado o plano da economia  
Gerenciada pelo capitalismo, foi o nosso fim da harmonia  
O plano mais perigoso culmina-se um plano político  
Da ditadura de um governo de um país de minorias  
Da herança dessa história, do projeto de colonização  
Atualmente sofremos outro extermínio chamado golpe de democratização  
Pouco tempo me perguntaram o que muda com o conhecimento acadêmico?  
Para responder essa pergunta eu tive pouco tempo  
Então veio na cabeça aquela certa opinião,  
Que eu tenho medo da mudança eu prefiro a transformação  
Porque quando viemos no mundo damos de cara com a outra ciência  
Mas o importante de tudo é manter nossa essência  
Porque aqui está o perigo que a mudança apresenta  
a mudança retira muito, mas a transformação acrescenta  
É no representar das cores, é no entoar da oralidade  
Vamos marcando a nossa história dentro da universidade!*

*(Célia Xakriabá - Santarém, 2016)*

## RESUMO

A temática do ensino superior para indígenas no Brasil tem angariado novos espaços de discussão a partir da implementação de políticas de Ações Afirmativas, sobretudo na última década. Esta experiência recente e em curso tem ocasionado novos debates, questionamentos e problematizado (e evidenciado) contradições e incoerências existentes na estrutura educacional e universitária do país. Esta pesquisa parte deste contexto para discutir e analisar quais os diferentes usos e sentidos da universidade para os indígenas e como suas diferenças são negociadas, impactadas e reconhecidas na universidade. Como as experiências dos estudantes indígenas são atravessadas e (re)construídas pela experiência da universidade? E Como a universidade é atravessada e (re)construída pela experiência com povos indígenas? Quais as especificidades das Ações Afirmativas quando se trata de povos indígenas? Também procuramos identificar os impactos da relação com a universidade para as comunidades e o movimento indígena. A pesquisa foi desenvolvida a partir de trabalho de campo realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que desde 2008 adota um vestibular diferenciado para ingresso de povos indígenas por meio de uma etnografia multi-situada em eventos acadêmicos organizados pelos estudantes indígenas, em especial os Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas (ENEIs), evento anual ocorrido desde 2013 e entrevistas qualitativas para apreender a trajetória dos egressos indígenas. A etnografia de eventos permitiu compreendê-los enquanto momentos de ocupação, celebração, visibilidade e articulação política, momentos em que se discute sobre sua própria condição de indígena universitário e produz entendimentos coletivos sobre a relação com as comunidades e demandas dos povos. É possível identificar novas possibilidades de atuação do movimento indígena por meio do acesso à universidade e a formação de novas lideranças indígenas estudantis. Apresentamos o que consideramos enquanto deslocamentos ocasionados pela presença indígena, como novas áreas do conhecimento e diferentes usos da universidade. Propomos a reflexão da universidade como fronteira como um espaço em que seja possível articular conhecimentos e experiências ao mesmo tempo em que tensões e novos marcadores de diferença são enunciados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa de Ações Afirmativas, Povos Indígenas, Ensino Superior, Movimento Indígena, Etnicidade.

## ABSTRACT

The high school thematic for indigenous in Brazil has raised new spaces of discussions from implementations of Affirmative Actions, specially on the last decade. This recently and in course experience has occasionated new debates, questions and problematized (and evidenced) contradictions and incoherences that exists in the educational and high school structure on the country. This research starts from this context to discuss and analyze what are the different uses and meanings from the university to the indigenous and how its difference are negotiated, impacted and recognized at the university. How does the indigenous experience's students are crossed and (re)built by the experience at the university? And how the university is crossed and (re)built by indigenous people's experience? What are the affirmative action's specificities when it comes to indigenous people? We also try to identify the impacts of the relation between the university and the communities and the indigenous movement. The research has been developed from a field work realized at Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), which since 2008 has a differentiated vestibular for the ingress of indigenous people by a multi-situated ethnography in academic events, organized by indigenous students, specially Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas (ENEIs), an annual meetings that occurs since 2013 and qualitative interviews with the objective of learning the trajectory of indigenous egress. The event's ethnography allowed understanding then as a moment of occupation, celebration, visibility and political articulation moments, when it's discussed about its self-university indigenous conditions and produces collective understanding about the relation with the community and the people's demands. It's possible to identify new possibilities of action by the access to university and the formation of new students indigenous leadership. We present what we consider as displacement caused by the indigenous presence, such as new area of knowledge and experiences at the same time as tensions and new difference marks are announced.

**KEY WORDS:** Affirmative Action Programs, Indigenous People, High School, Indigenous Movement, Ethnicity.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tarde Indígena na UFSCar.....	36
Figura 2. Abertura II Semana Estudantes Indígenas UFSCar.....	35
Figura 3. Divulgação do Vestibular Indígena da UFSCar no II ENEI.....	116
Figura 4. Arte do ENEI.....	154
Figura 5. Centro de Culturas Indígenas da UFSCar.....	168
Figura 6. Visão Geral SBPC.....	169
Figura 7. Visão Geral SBPC.....	170
Figura 8. Tenda da ExpoT&C.....	170
Figura 9. Tenda da ExpoT&C.....	170
Figura 10. Tenda SBPC Jovem.....	171
Figura 11. Jornada Nacional de Iniciação Científica .....	171
Figura 12. Tenda da ANPG.....	171
Figura 13. Tenda da ANPG.....	172
Figura 14. Praça de Alimentação.....	172
Figura 15. Tenda Indígena.....	172
Figura 16. Tenda Indígena.....	173
Figura 17. III ENEI - Florianópolis.....	182
Figura 18. IV ENEI - Salvador.....	183
Figura 19. Ato III ENEI - Florianópolis.....	193
Figura 20. Ato III ENEI - Florianópolis.....	193
Figura 21. Ato III ENEI - Florianópolis.....	194
Figura 22. Ato III ENEI - Florianópolis.....	194
Figura 23. Ato IV ENEI - Santarém.....	195
Figura 24. Ritual Abertura IV ENEI - Santarém.....	195
Figura 25. Ato V ENEI - Salvador.....	196
Figura 26. Ato V ENEI no Metrô - Salvador.....	197
Figura 27. Aprovação Cotas na Pós-Graduação da FE.....	206
Figura 28. Aprovação Vestibular Indígena no Consu Unicamp.....	207
Figura 29. Casa de reza Ogapysy – VI ENEI.....	225
Figura 30. Casa de reza Ogapysy – VI ENEI.....	226

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Lista de Eventos Acompanhados.....	44
Quadro 2. Modalidades de ação afirmativa para ingresso indígena no ensino superior público brasileiro, 2001 a 2011.....	69
Quadro 3. Beneficiários das políticas de ação afirmativa das instituições de ensino superior público do país, 2011.....	70
Quadro 4. Número de Etnias na UFSCar de 2008-2019.....	104
Quadro 5. Relação de Inscrições no Vestibular Indígena da UFSCar por ano.....	117
Quadro 6. Dados Gerais ENEIs.....	159

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição regional do total de IES no Brasil, das que possuem ação afirmativa e das que possuem ações específicas para indígenas, de 2001 a 2011.....68

## LISTA DE SIGLAS

AAI - Assessoria de Assuntos Indígenas do Governo do Estado do Acre  
ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental  
AIDSESP - Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana  
ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro  
APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil  
APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo  
ARPINSUDESTE – Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste  
ARPINSUL – Articulação dos Povos Indígenas do SUL  
AT – Aulas Teóricas  
CAA - Comissão das Ações Afirmativas  
CAAP: Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade  
CAEQ - Centro Acadêmico de Estudos da Química  
CCI – Centro de Culturas Indígenas  
CIPOAP - Central Indígena de Pueblos Originários de La Amazonía de Pando  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
CIVAJA – Conselho Indígena do Vale do Javari  
CIs – Conselhos Indígenas  
CODG - Coordenadoria de Diversidade e de Gênero  
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira  
COIDH - Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos  
COG - Conselho de Graduação  
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena  
CONSU - Conselho Universitário  
CONSUNI - Conselho Universitário  
CORE - Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais  
CUIA - Comissão Universidade para os Índios  
DCE – Diretório Central dos Estudantes  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEI – Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FAMASUL - Federação dos Fazendeiros do Mato Grosso do Sul  
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FAPISP - Fórum de Articulação dos Professores Indígenas de São Paulo  
FENAMAD - Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes  
FPC - Frente Pró-Cotas  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IELA - do Instituto de Estudos Latino-Americanos  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LACED – Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento  
LEETRA - Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição  
MEC – Ministério da Educação  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros  
OEES - Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar  
OGM - Organização Geral dos Mayorúna  
OKAS - Organização Kambeba do Alto Solimões  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PAAIS - Programa de Ações Afirmativas para Inclusão Social  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPGAS - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PQ – Pão de Queijo  
PRG - Pró-Reitoria de Graduação  
PROGRAD - Pró – Reitoria de Graduação  
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PUC – Pontífica Universidade Católica  
REJUIND - Rede Juventude Indígena  
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SAADE - Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
SPI - Serviço de Proteção aos Índios  
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais  
STF - Supremo Tribunal Federal  
TILSP - Tradução e Interpretação e Língua Brasileira de Sinais  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UEA -Universidade do Estado do Amazonas  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIVAJA - União dos Povos Indígenas do Vale do Javari

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
Pedindo Licença.....	26
Lugar de fala .....	31
Considerações Metodológicas .....	36
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>51</b>
<b>ENSINO SUPERIOR PARA POVOS INDÍGENAS E AÇÕES AFIRMATIVAS.....</b>	<b>51</b>
1.1 Educação indígena: do ensino escolar ao ensino superior .....	51
1.2 Políticas de Ações Afirmativas .....	59
<i>1.2.1 Modalidades e especificidades das Ações Afirmativas até a Lei de Cotas.....</i>	<i>65</i>
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>76</b>
<b>DA LITERATURA SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA:</b>	
<b>Situando o Campo .....</b>	<b>76</b>
2.1 Segundo leitura institucional.....	77
2.2 Segundo grupos de origens étnicas .....	81
2.3 Segundo a mobilidade indígena para as cidades.....	86
2.4 Segundo debate epistemológico.....	96
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>100</b>
<b>O CASO DA UFSCAR .....</b>	<b>100</b>
3.1 A Política de Ações Afirmativas para Indígenas da UFSCar .....	100
3.2 A experiência do Vestibular Indígena da UFSCar.....	110
<i>3.2.1 Novas demandas: Vestibular Descentralizado .....</i>	<i>115</i>
<b>Capítulo 4 .....</b>	<b>121</b>
<b>NARRANDO TRAJETÓRIAS: Deslocamentos de indígenas até a UFSCar .....</b>	<b>121</b>

4.1 Povos do Nordeste: de Pernambuco para São Carlos .....	122
4.2 Rompendo barreiras acadêmicas.....	130
4.3 Da Associação para a Universidade.....	138
4.4 Desbravar a cidade: sobre pioneirismos .....	145
<b>Capítulo 5 .....</b>	<b>149</b>
<b>OCUPAR.....</b>	<b>149</b>
5.1 Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas .....	151
5.1.1 SBPC Indígena.....	162
5.2 Demarcando Espaços: Centro de Culturas Indígenas da UFSCar .....	165
5.3 Território físico e de pensamento .....	168
5.4 “Quando canto eu me fortaleço e essa força é sentida por todos”: corpo como território .....	176
5.5 “Vai ter batata doce e mandioca no RU”: território alimento.....	183
5.6 Universidade em Movimento: território político .....	186
5.6.1 Tornar-se militante: narrativas exemplares .....	197
5.7 Articulando Redes: entre São Carlos e Campinas .....	202
<b>Capítulo 6 .....</b>	<b>208</b>
<b>DESLOCAR.....</b>	<b>208</b>
6.1 Diferentes usos, diferentes sentidos: o caso do aluno Surui .....	211
6.2 Sobre retorno e pesquisas.....	212
6.3 Etiquetas de Pesquisa e os limites da dupla inserção.....	222
6.4 Tensões e enfrentamentos: universidade como fronteira.....	227
6.5 Sobre nova temática nos ENEIS: sobre gênero, mulheres e feminismos .....	238
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: para além de concluir .....</b>	<b>247</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>252</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>263</b>

Anexo I – Declaração de etnia e de vínculo com comunidade indígena .....	263
Anexo II. Questionário Socioeducacional .....	264

## INTRODUÇÃO

### *Pedindo Licença*

*É com muita alegria que agradeço o reconhecimento de cada um de vocês à minha luta para chegar até aqui. Foram muitos desafios que tive que superar durante a minha vida de estudante que teve início ainda na etnia Xucuru onde tinha que percorrer mais ou menos 16km a pé para chegar até a escola, enfrentando várias dificuldades financeiras e também de incentivo a uma formação. Eu considero esta uma das maiores conquistas dos estudantes indígenas, que vem de regiões do Brasil onde os indicadores sociais são os piores ainda, infelizmente. Por acreditar que a educação pode transformar que estou aqui, ao aceitar o imenso desafio de vir estudar na UFSCar há mais de 2000km da minha terra, da minha gente, da minha família. Isso não significa apenas a busca de realizações pessoais, mas principalmente a busca por uma sociedade mais justa e humana para todos os povos, que durante séculos ficaram a margem da sociedade. A minha trajetória como indígena graduando desta universidade teve muitos desafios, dúvidas e sofrimento(...). As dificuldades são de linguagem, de conceito, de choque cultural, das lacunas algumas trazidas no sistema educacional ainda mal preparado no Brasil. E as conquistas são a superação de tudo isso, com o reconhecimento de professores e de colegas de turma. Que essa conquista seja vista como um produto de uma política de Ações Afirmativas que mesmo enfrentando olhares cheios de dúvidas sobre seus bons resultados conseguiu formar seus primeiros indígenas, mostrando que é possível e que nós precisamos apenas de oportunidade. [Edinaldo Xucuru – primeiro indígena formado da UFSCar durante discurso na colação de grau do curso de Psicologia, Fevereiro de 2013]*

Peço licença aos povos indígenas para falar com e sobre eles de um contexto específico que tenho vivenciado e compartilhado: a universidade. A universidade, espaço que passou a ser reivindicado por grupos historicamente subalternizados, sobretudo populações de baixa renda, negros e indígenas, tem passado por transformações e enfrentamentos a partir do reconhecimento e acesso de diferentes vivências, culturas, olhares, saberes, vozes e experiências não hegemônicas.

A educação, do ensino básico ao superior, no contexto da redemocratização a partir da década de 1980 foi repensada no sentido tanto de reconhecer a importância das diferentes experiências culturais, modos de ser e agir de grupos subalternizados no interior destes espaços, como a universidade, como da perspectiva de inclusão de novas temáticas que

contemplem a diversidade étnico-racial do país. O modelo integracionista de educação também passou a ser criticado com a reivindicação para uma educação diferenciada que pudesse dar conta das particularidades e especificidades dos povos indígenas. (KAHN e FRANCHETTO, 1994; LADEIRA, 2004).

A mobilização do Movimento Negro Unificado<sup>1</sup> (MNU), a partir da década de 1970, trouxe para o debate público a denúncia da existência do racismo no Brasil através de diversas ações: Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o Grupo de Trabalho Interministerial População Negra, conferências preparatórias para a Conferência de Durban e uma série de estudos e pesquisas que evidenciaram que a desigualdade tem cor, etnia, gênero e outros marcadores sociais, que culminou no acirramento das discussões sobre Ações Afirmativas no Brasil como importante medida de combate de desigualdades historicamente constituídas, além de trazer a dimensão do racismo para a esfera da educação.

Há uma articulação entre as pautas do movimento negro e indígena nesse momento, sendo a primeira motivada pelo combate ao racismo e a exigência para que o Estado adotasse medidas de discriminação positiva na universidade como correção histórica, e a segunda mobilizada pela criação de escolas indígenas diferenciadas e a necessidade do acesso ao ensino superior, para a formação de professores indígenas para atuarem nessas escolas. Antônio Sérgio Guimarães (2009), considera que o momento histórico, após a Constituição de 1988, foi favorável para o diálogo dos movimentos sociais com o Estado brasileiro, sobretudo do movimento negro, motivado com a atualização legal da criminalização do racismo assegurada pela nova Constituição e regulamentada pela Lei nº7.716/89 em 1989.

Foi no ano de 2001, que as primeiras iniciativas de medidas de discriminação positiva foram implementadas em universidades públicas no Brasil, por incentivo dos Movimentos Negro e Indígena, em parceria com Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e demais professores engajados na luta antirracista. Desde então o número de universidades que

---

<sup>1</sup> O Movimento Negro Unificado surge em 1979, como uma espécie de denominação coletiva de vários grupos antirracistas e apesar do nome nunca apresentou uma coordenação unificada de suas ações, mas de iniciativas e organizações variadas que condensam numa plataforma única. (COSTA, 2006).

passaram a adotar políticas de Ações Afirmativas, com variadas formas de acesso, passou a crescer até culminar, uma década mais tarde, na lei federal nº12.711/2012<sup>2</sup>.

Merece destaque também, as leis promulgadas em 2003 e 2008, sob gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, a lei nº 10.639/2003, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e a lei nº11.645/2008, que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ambas as leis, foram fruto da reivindicação dos movimentos negro e indígena, no reconhecimento de que a escola pode e deve se comprometer com a desconstrução de desigualdades étnico-raciais além de repensar conteúdos, a fim de trazer as contribuições da cultura afro-brasileira e indígena para a história e demais áreas de conhecimento.

O reconhecimento da importância de outras vozes e perspectivas não-hegemônicas nos processos sócio educativos trouxeram alguns avanços no sentido de inclusão de grupos, saberes e culturas para dentro das escolas e universidades. Atualmente temos diversas experiências em curso nas universidades brasileiras, com variados modelos de Ações Afirmativas e novos desafios colocados a partir da inclusão de uma pluralidade de grupos com especificidades locais, regionais e culturais.

As primeiras iniciativas de Ações Afirmativas para indígenas foram as *Licenciaturas Interculturais*, que são cursos específicos voltados para povos indígenas criados para a formação de professores. Esses cursos são modulares e específicos, direcionados para a formação em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. Concomitante à demanda de formação de professores indígenas, também temos o progresso da escolarização indígena e o interesse do acesso à universidade em cursos regulares, como Direito, Medicina, Pedagogia, Enfermagem, Ciências Sociais, dentre outros, na busca por profissionalização e especialização em áreas também ligadas à luta pela terra, educação e saúde indígena.

Desde 2001, ano em que foi criado o primeiro curso de licenciatura intercultural pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e também foi instituída a primeira

---

<sup>2</sup> A lei estabelece reserva de vagas nas instituições federais de educação para estudantes que tenham estudado o Ensino Médio integralmente em escola pública a serem preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígena de acordo com a proporção das unidades da Federação onde está a instituição.

política de Ação Afirmativa de corte étnico-racial nas universidades estaduais do Paraná<sup>3</sup>, com um vestibular específico para povos indígenas do estado, o número de universidades a adotarem medidas de inclusão diferenciada passou a crescer progressivamente. A presença indígena nas universidades brasileiras é um acontecimento recente que tem desafiado as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas quanto ao acesso, permanência e formação de indígenas em cursos regulares nas mais diversas áreas de conhecimento.

De acordo com o Censo de Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2018, estavam matriculados, em cursos presenciais e a distância, no Brasil um total de 15.450 indígenas em universidades públicas (municipais, estaduais e federais) e 42.256 indígenas matriculados em universidades privadas. Tais informações permitem uma compreensão do número crescente de indígenas ingressantes nas universidades no Brasil e contribuem para pensarmos em um segundo momento da luta pelas políticas de Ações Afirmativas, que é em relação à permanência, êxito acadêmico e aos desdobramentos da saída da universidade, depois de concluída a trajetória acadêmica.

O presente trabalho tem como intuito dar continuidade e aprofundar a pesquisa realizada no âmbito do mestrado<sup>4</sup>, em que abordou o acesso ao ensino superior para indígenas, por meio da análise de uma realidade específica, o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir dos relatos das vivências e experiências dos *estudantes indígenas*<sup>5</sup>. A pesquisa com os estudantes indígenas na UFSCar expôs um universo muito rico e heterogêneo, com múltiplas experiências (escolares e pessoais) que se cruzam na entrada da universidade e, conseguir trabalhar com todas elas, constitui-se grande desafio. A atenção a este fato paira nas estratégias metodológicas e curriculares em que a universidade deve pensar, em conjunto com o aluno, e que constitui-se como ponto central na discussão relacionada à permanência e sucesso acadêmico.

A Universidade Federal de São Carlos implementou, no ano de 2007, o sistema de reserva de vagas e, no que tange especificamente o ingresso de indígenas, foi instituído o sistema de *vagas suplementares*, sendo uma vaga a mais em cada curso regular a serem ocupadas exclusivamente por candidatos indígenas. Podem inscrever-se indígenas de todas as

---

<sup>3</sup> Instituída pela Lei nº. 13134/2001.

<sup>4</sup> JODAS, J. **Entre diversidade e diferença**: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas / Juliana Jodas. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

<sup>5</sup> Utilizarei o termo *estudantes indígenas* para me referir a mulheres e homens indígenas.

unidades da federação, que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública de ensino e/ou em escolas indígenas, sendo necessário apresentar uma declaração de etnia e vínculo com a comunidade indígena assinada pela liderança com certificação atribuída pela unidade local ou regional da FUNAI.

Desde 2008, primeiro ano de ingresso de indígenas na UFSCar até o ano de 2019, totalizam-se 256 estudantes indígenas oriundos de 48 etnias diferentes, dados que traduzem a heterogeneidade da composição destes estudantes. Os primeiros estudantes indígenas se formaram no início de 2013 e conta com 30 alunos graduados, dentre eles um mestre em Educação pela mesma instituição.

É por isso que tratar de ensino superior para indígenas consiste em um grande desafio que está muito além da aceitação da diversidade, mas em relação à educar para práticas que não reduzam a diversidade cultural, ao desenvolvimento de atividades e à experiências que folclorizem expressões culturais, minimizando-as à curiosidades esporádicas que acabam por legitimar a exclusão social (MAHMÍAS, 2006, p.125).

Para Souza Lima (2007, p.20) as universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se da presença indígena, que diferente de outros estudantes regionais, pobres, negros ou brancos, por seus sistemas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo que, por suas redes de parentesco e relacionamento são portadores de identidades diferenciadas apoiadas em direitos coletivos.

Alguns desafios que estes graduandos têm enfrentado no ensino superior, evidenciados por uma série de trabalhos, apontam, de uma maneira geral, alguns principais pontos: o primeiro, em relação aos preconceitos vivenciados pelos estudantes no meio universitário (sobretudo em sala de aula); o segundo, seria as dificuldades de compreensão dos códigos acadêmicos, como linguagem, leituras, métodos de ensino e estudo; o terceiro é referente à burocracia acadêmica, que diz respeito às documentações e prazos; o quarto, em relação à hegemonia epistêmica e às possibilidades de uma interculturalidade ou de descolonização dos conhecimentos; por fim, diz respeito a solidão na universidade e a distância das comunidades (AMARAL, 2010; BRAND e CALDERONI, 2012; CADAVAL, 2014; DALBÓ, 2010; ESTÁCIO, 2011; JANUÁRIO, 2009; JODAS, 2013; KAWAKAMI, 2014; NOVAK, 2014; PAULINO, 2008, PAZ, 2013, SANTOS, 2015; SOUZA, 2016).

Algumas questões ainda permanecem novas e são inseridas: afinal, quais as especificidades das Ações Afirmativas quando se trata de povos indígenas? Como as experiências dos estudantes indígenas são atravessadas e (re)construídas pela experiência da universidade? Como a universidade é atravessada e (re)construída pela experiência com povos indígenas? E, por fim, quais são os diferentes usos e sentidos da universidade para os estudantes e as novas relações estabelecidas com as comunidades?

A afirmação “*A luta também é com a caneta*” que dá o título desta tese foi mencionado pela geógrafa e mestra em antropologia social, Cristiane Gomes Julião, do povo Pankararu, enquanto palestrante da I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar em 2015. A frase exemplifica o que temos observado nesta pesquisa: a universidade enquanto espaço de apropriação, ocupação a partir de uma nova relação com as comunidades indígenas, a produção de novas lideranças e articulação das pautas do movimento indígena para dentro da universidade.

### ***Lugar de fala***

*Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.*  
(Paulo Freire)

Djamila Ribeiro (2017) afirma que todas as pessoas possuem lugares de fala, afinal, estamos falando de localização social e existe um espaço de disputa da narrativa, já que não há uma neutralidade epistemológica. Por isso, a importância do reconhecimento de outros saberes e de entendê-los enquanto localizados. Isto significa que, apesar de ser possível debater e refletir de maneira crítica os mais variados temas presentes em nossa sociedade, e isso é realizado de diferentes lugares, é fundamental que os indivíduos pertencentes a grupos sociais privilegiados possam enxergar hierarquias a partir deste lugar e de que forma ele pode impactar na constituição dos lugares de grupos subalternizados.

Falar a partir de lugares, segundo Ribeiro (2017, p.84), é romper com a lógica de que somente os subalternos devam falar de suas localizações, fazendo com que os inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Por isso, atribui enquanto uma postura ética pensar no lugar de fala, enquanto fundamental para repensar em hierarquias, desigualdades, pobreza, racismo e sexismos.

Considerado isto, a minha trajetória, dentro desta pesquisa, deve ser entendida de uma perspectiva também *localizada*. Ingresso no doutorado em Ciências Sociais na Unicamp no ano de 2014, com a proposta de aprofundar a pesquisa desenvolvida no mestrado sobre o acesso de indígenas ao ensino superior, por meio de políticas de Ações Afirmativas e seus desdobramentos. Carregava o sentimento de vivenciar uma contradição, por estudar esta temática em uma universidade na qual os povos indígenas não acessavam, cuja política de Ações Afirmativas existente não representava uma democratização de acesso, expressa não apenas em dados, mas na notória e manifesta ausência de uma diversidade étnico-racial.

Naquele ano, a Frente Pró-Cotas<sup>6</sup> (FPC) da Unicamp já realizava debates no interior da universidade com a perspectiva de modificar a proposta do acesso do Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social (PAAIS) para uma outra modalidade, especificamente por meio de cotas, que impactasse em números mais significativos a presença da população negra e indígena na Unicamp.

Minha aproximação com a Frente Pró-Cotas ocorreu apenas em 2016, ano de intensas mobilizações do movimento estudantil, que resultou em uma greve dos estudantes e posterior ocupação da reitoria, cujas principais reivindicações eram: a ampliação das políticas de permanência e a moradia estudantil e a implementação das cotas raciais. Este encontro, foi também impactado em minha pesquisa, já que os primeiros diálogos se deram em eventos promovidos pela Frente com a presença de estudantes indígenas da UFSCar, alguns já bastante conhecidos meus.

As contradições vivenciadas nos primeiros anos do doutorado, com o questionamento sobre a ausência de indígenas na Unicamp, ganharam outras perspectivas a partir da Frente Pró-Cotas e foi atravessada pela intensa luta agora, não apenas por cotas, mas também pela realização de um vestibular indígena. O processo de mobilização que envolveu uma série de audiências públicas para a aprovação do princípio de cotas raciais e do vestibular indígena na Unicamp, até os Grupos de Trabalho (GT) para o desenho do vestibular e da política de permanência indígena, resultou em reflexões sobre os contextos das Ações Afirmativas.

Pude vivenciar dois momentos muito distintos da luta histórica por Ações Afirmativas no Brasil: acompanhar os primeiros anos de implementação da política de Ações

---

<sup>6</sup> A Frente Pró-Cotas da Unicamp se formou no ano de 2012, após a aprovação da Lei Federal de Cotas, a partir da reunião de estudantes para discutir e se aprofundar sobre o tema e repensar a política de acesso da Unicamp. Para mais informações ver Angélica Kimie Inada (2018).

Afirmativas na UFSCar em um período de grande aderência das universidades públicas para esta política, mas com muitas incertezas e desafios sobre sua eficácia e, cerca de dez anos depois, com a reivindicação para que a Unicamp repensasse sua política de acesso na universidade para que, de fato, contemplasse a presença da população negra e indígena em um contexto com um acúmulo de experiências, dados e pesquisas sobre o tema.

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

O segundo momento que me *desloca* é um evento realizado pelos alunos da etnia Terena, no início de 2009. Uma apresentação cultural que foi seguida com a fala de estudantes indígenas, das lideranças Terena e de alguns envolvidos do Programa de Ações Afirmativas da universidade. Não havia me deparado com indígenas até então, senão na literatura de Antropologia, e agora eu estava ali, compartilhando um espaço antes não frequentado por aqueles corpos. Naquele evento, que havia sido organizado pela primeira turma de estudantes indígenas da UFSCar, foi a primeira vez que senti seu protagonismo, que ouvi suas vozes e que enfim notei sua presença na universidade que, naquele momento, já me modificava.

Recém ingressa ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), minha inquietação e questionamentos me levaram a estudar o Programa de Ações Afirmativas para indígenas da UFSCar no mestrado, com a ideia de compreender de que forma os estudantes indígenas vivenciavam esta recente experiência, quais suas demandas e questões para pensar na configuração da política implantada na universidade.

Minha aproximação com a temática se deu a partir da vivência enquanto estudante universitária, em que pude observar o antes e depois das políticas de Ações Afirmativas e passei a questionar de que forma as diferenças, identidades e subjetividades desses “novos” sujeitos são (ou não) marcados e reconhecidos na universidade. Passados alguns anos desde o

ingresso da primeira turma de indígenas em 2008, é possível observar uma série de mudanças na universidade, como a criação do Centro de Culturas Indígenas (CCI), entidade criada e reivindicado pelos estudantes no ano de 2013, espaço que conta com uma sala física no campus de São Carlos.

Essas mudanças foram simbolizadas no que identifico como *os primeiros*: o *primeiro* estudante indígena a conseguir bolsa de iniciação científica da FAPESP, em 2012<sup>7</sup>, no curso de letras com uma proposta de construção de um projeto didático bilíngue, no idioma de sua etnia Umutina, do estado do Mato Grosso. A formatura dos *primeiros* indígenas da UFSCar, das etnias Xucuru e Terena, respectivamente nos cursos de Psicologia e Imagem e Som, no início de 2013<sup>8</sup>. O nascimento do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), também em 2013, organizado majoritariamente pelas diferentes etnias que compõe o corpo discente indígena da UFSCar<sup>9</sup>. O ingresso do *primeiro* indígena no mestrado, da etnia Umutina, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em 2015<sup>10</sup>, dentro outros acontecimentos em curso.

Se inicialmente minha preocupação tinha como foco a institucionalização da política para que ela fosse pensada sob o viés da *diferença*, como forma de considerar as especificidades dos estudantes indígenas pelos gestores, professores e a instituição, passei a notar a potência da presença indígena em apontar novas problematizações para a universidade. Essa potência aparece não apenas ao possibilitar deslocamentos epistêmicos, acadêmicos, institucionais e políticos, mas também pelos diferentes usos, vivências e concepção da própria universidade.

Manuela Carneiro da Cunha (2014, p.9), na coletânea “Políticas Culturais e Povos Indígenas”, inicia suas considerações informando a diferença que existe entre políticas culturais *para os índios* e políticas *culturais dos índios*. Segundo ela, as políticas culturais *para os índios*, realizada por setores do Estado ou sociedade civil, apresentam maior destaque para a escolarização multicultural e a patrimonialização de elementos das culturas tradicionais, políticas estas decorrentes da Constituição de 1988. A questão levantada pela

---

<sup>7</sup> Notícia disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/67326/aluno-ufscar-primeiro-indio-bolsista/>, último acesso em 18/03/2016.

<sup>8</sup> Notícia disponível em: <http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=1294>, último acesso em 18/03/2016.

<sup>9</sup>Notícia disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/09/ufscar-recebe-encontro-nacional-de-estudantes-indigenas-nesta-2-feira.html>, último acesso em 18/03/2016.

<sup>10</sup> Notícia disponível em: <http://www.propg.ufscar.br/news/primeiro-estudante-indigena-ingressa-na-pos-graduacao-da-ufscar>, último acesso em 18/03/2016.

presença indígena na universidade, a partir desta premissa, é: as políticas de Ações Afirmativas, compreendidas como *políticas para os índios*, podem ser apropriadas e ressignificadas enquanto *políticas culturais dos índios*?

Neste sentido, a presente pesquisa questiona quais as tensões vivenciadas e as negociações estabelecidas no contexto universitário. A universidade pode ser considerada um espaço de *fronteira* (TASSINARI, 2001) em que são possíveis deslocamentos epistemológicos, políticos e culturais? Quais os impactos da presença indígena universitária para as comunidades e o movimento indígena?

Esta tese se divide em seis partes. A primeira aborda o processo de escolarização indígena e a demanda por ensino superior. Apresentamos o histórico da política de Ações Afirmativas e suas diferentes modalidades e especificidades, sobretudo no que tange ao acesso de povos indígenas. Destacamos o vestibular específico, enquanto diferencial, para a inclusão de indígenas no ensino superior.

No segundo capítulo, é apresentado o estado da arte sobre ensino superior indígena a partir das pesquisas que abordaram a presença indígena na universidade em cursos regulares. Conseguimos identificar quatro grupos de trabalhos com diferentes perspectivas de análise e quais abordagens mais se aproximam da nossa pesquisa.

O terceiro capítulo trata do universo específico da UFSCar e sua política de Ações Afirmativas, com destaque para as experiências do vestibular indígena. O quarto capítulo apresenta algumas trajetórias de indígenas que já concluíram o percurso universitário na UFSCar, para demonstrar as diferentes motivações, as variadas realidades de acordo com a etnia e localidade e os diferentes objetivos com o ensino superior.

A quinta parte intitulada “Ocupar” refere-se à ocupação e presença indígena na universidade. Neste momento, apresentamos a etnografia dos eventos acadêmicos não apenas organizados por estudantes indígenas, mas por eles frequentado cuja participação se deu para debater temáticas referente a sua própria condição de indígenas universitárias/os<sup>11</sup>. Identificamos aproximações com o movimento indígena e a produção da ideia de retorno a partir da relação da universidade com as comunidades indígenas. Com os materiais apresentados, compreendemos a ideia de ocupação, não apenas física dos estudantes indígenas no espaço da universidade, mas também enquanto território mentais, espirituais, performáticos e políticos. Apresentamos a relação que os estudantes indígenas estabelecem

---

<sup>11</sup> Utilizarei do termo *indígenas universitários* para me referir a mulheres e homens indígenas.

com suas comunidades e lideranças, trazendo-as para o interior da universidade enquanto autoridades legítimas do saber.

A sexta e última parte aborda especificamente os debates sobre os deslocamentos provocados pela presença indígena na universidade. Traçamos os novos enfrentamentos colocados para estes estudantes e para a própria universidade, os diferentes caminhos e usos da universidade, debatemos as expectativas do retorno a partir das pesquisas, as discussões enquanto pesquisadores indígenas e a inserção de outros temas de debates não apenas para a universidade, mas para o interior dos encontros indígenas, como as questões de gênero e feminismo. Nesse universo, tido enquanto conhecido, aproximado, pude experimentar outras lentes e observar os *novos* sentidos e usos da universidade, pensada enquanto um espaço de fronteira.

### *Considerações Metodológicas*

*A alteridade significa que nem tudo começa e termina em seu umbigo e que existem outras pessoas além de você.*  
(Julieta Paredes)

**Figura 1** - Tarde Indígena na UFSCar – 04/08/2016



Fonte: Juliana Jodas, 2016.

**Cena 1.** Era quinta-feira, às 14 horas da tarde, e desci do ônibus na entrada da UFSCar, em agosto de 2016. Dirigi-me até o PQ (apelido para a lanchonete Pão de Queijo), que é a referência de uma cantina que fica próxima aos prédios dos ATs (Aulas Teóricas), onde aconteceria a “Tarde Indígena”. O “PQ” é uma área de convivência da universidade, na qual se concentram estudantes, professores, funcionários, durante todo o dia, antes, depois das aulas e nos momentos de intervalo.

Logo, avistei uma roda de pessoas sentadas no bate-papo com alguns indígenas. Havia também artesanatos expostos. A cena era bastante diversa: de um lado haviam pessoas da Atlética sentadas nos bancos vendendo convites para alguma festa ou “cervejada”. De outro lado, um grupo de alunos, aparentemente aguardando o início das aulas, com os celulares caçavam “pokemons”<sup>12</sup>, diversas pessoas passavam pelo local, ora entrando nos ATs para suas respectivas salas de aula, ora saindo. E ali no meio, indígenas dançavam um canto de seu povo Umutina-Balatiponé.

Observar essa cena na UFSCar me fez refletir sobre o que a presença indígena representa para o cotidiano e interior da universidade: a multiplicidade de experiências e vivências com que os demais alunos estão se deparando. A figura do indígena, estereotipada tanto pelos livros didáticos, quanto pelo imaginário social, está agora ali, compartilhando o mesmo espaço universitário de convivência e impondo outra forma de leitura sobre si próprio, gritando sua presença das mais variadas formas: seja através de pinturas e vestimentas, ocupando os espaços da universidade ou produzindo e trazendo novos conhecimentos.

Rita Laura Segato (2005), ao definir que raça é signo, defende que a política de cotas produz uma eficácia comunicativa, ou seja, se a cor da pele negra é um signo ausente do texto visual associado ao poder e autoridade, a introdução deste signo modificará gradualmente a forma em que olhamos e lemos a paisagem humana nos ambientes em que transitamos. Para Segato “a medida em que se introduz este signo na vida universitária, como em diferentes posições sociais e profissões, essa presença se tornará habitual e modificará as expectativas da sociedade” (SEGATO, 2005, p.10).

Esta cena, bastante corriqueira, já havia sido naturalizada quando era estudante da UFSCar e pude encarar de outra forma, com certo estranhamento, após alguns anos enquanto estudante da Unicamp e a ausência de povos indígenas nos espaços da universidade. Chegar e observar aquela multiplicidade de *diferenças* – ou signos - em um mesmo espaço de

---

<sup>12</sup> Caçar Pokemons é a referência de um jogo virtual interativo para celulares *smartphones*.

convivência me fez refletir sobre o impacto, não da *presença* indígena, mas das *ausências* no “novo” lugar do qual agora eu fazia parte e tinha como referência. O quanto a universidade perdia por não estar aberta à diversidade.

Durante o bate-papo, realizado pelo estudante Ariabo Kezo e o cacique ali presente, Valdemilson Ariabo Kezo, uma mulher observando com muita curiosidade fazia diversas perguntas como: *o que faz um cacique? O que ele se difere dos demais membros da comunidade?* Valdemilson explicava pacientemente que sua função era organizar, melhorar e realizar ações dentro da comunidade. Como forma de elucidar a função comparou com a figura do reitor da universidade

A chamada “Tarde Indígena” foi uma, das tantas atividades eventuais, realizada pelos estudantes indígenas da UFSCar para bate-papo, cantos, danças, exposição de artesanatos, pinturas e jogos. Ao final da roda de conversa foi ensinado um jogo de tabuleiro dos Guarani Mbya chamado *Xavy* que foi traduzido como “xadrez guarani”. O jogo foi feito com cartolina, onde se desenhou o tabuleiro e as peças do jogo eram compostas por pedras.

**Figura 2.** Abertura II Semana Estudantes Indígenas UFSCar – 28/04/2016



Fonte: Juliana Jodas, 2016.

**Cena 2.** A abertura da II Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, em abril de 2016, ocorreu no auditório da reitoria da universidade, cujo saguão de entrada continha uma exposição peças e artefatos indígenas, além de painéis em que se expunham as diferentes

etnias do corpo discente indígena. Antes da composição da tradicional mesa de abertura, o evento foi aberto com uma *apresentação dos povos indígenas da UFSCar*.

A apresentação dos povos indígenas, consistia em anunciar as diferentes etnias presentes na universidade, em que os estudantes, conforme eram chamados, apresentavam-se na frente do auditório como forma de representarem seu povo. Foi um importante momento de confraternização entre todos os estudantes. Observar a concentração de estudantes antes de iniciar o evento, conversando, ajustando detalhes da organização da Semana, se divertindo e, posteriormente, sendo apresentados no início do evento, demonstrava a importância atribuída a estes momentos.

Aquele evento, que ocorria na universidade em uma quinta-feira era um momento de celebração: boa parte dos estudantes indígenas da UFSCar presentes estavam orgulhosos por organizarem mais uma Semana, em que as pautas de discussões seriam questões relativas tanto para a própria presença indígena na universidade e seus desafios, quanto temas relevantes para a visibilidade e fortalecimento de suas demandas, como a importância da língua para os povos indígenas e suas especificidades.

Organizar tais eventos no interior da universidade é uma forma de ocupa-la, de se fazer presente, de dar visibilidade, de expor e demarcar sua existência e resistência dentro da comunidade acadêmica. É inegável a possibilidade de fortalecimento da representação indígena na universidade e articulação política a partir desses eventos, tanto institucionalmente, por meio do diálogo com gestores, professores e coordenadores da política de Ações Afirmativas, quanto *intragrupo*, a partir da proximidade, convivência entre as diferentes etnias e suas especificidades e vivências compartilhadas na universidade.

As duas cenas trazem dimensões e momentos diferentes do que estamos considerando como “*ocupar a universidade*”, enquanto uma instalação espacial, política e epistemológica. A primeira, uma cena do dia-a-dia da universidade e a possibilidade da vivência da diversidade e, a segunda, os eventos organizados pelos estudantes de maneira formal, como forma de apropriação institucional do espaço da universidade.

Minha relação com os estudantes indígenas da UFSCar se deu de duas formas, a primeira durante o mestrado, enquanto aluna da mesma instituição, compartilhando dos espaços, serviços e eventos acadêmicos, no convívio cotidiano de estudantes que frequentam a mesma biblioteca e restaurante universitário ou em reuniões estudantis e espaços destinados ao lazer. Depois, já no doutorado, frequentando eventos acadêmicos realizados pelos

estudantes indígenas e/ou cujo tema fazia referência a questões indígenas como um todo, sejam elas políticas educacionais, culturais ou de literatura.

Roy Wagner (2010, p.31), a despeito do trabalho de campo, diz que todo pesquisador iniciante é um pouco desorientado e enfrenta problemas que não são de ordem acadêmica ou intelectual, mas questões práticas. No período de 2009 a 2012, enquanto aluna da UFSCar, o fato de vivenciar a mesma universidade fazia com o “campo” em alguns momentos se tornasse invisível.

Encontrar em eventos, espaços de convivência, restaurante universitário, biblioteca, e ocasionalmente cursar disciplinas em comum, permitiu uma relação ao mesmo tempo que natural, pela aproximação inevitável, fez com que no início eu tivesse dificuldades para compreender de fato qual era meu “campo” de pesquisa. Realizar entrevistas com os estudantes, agendadas e combinadas no próprio campus da universidade, era o momento em que acreditava estar de fato realizando a pesquisa de forma mais sistemática. Com o tempo, passei a compreender que as diferentes situações vivenciadas faziam parte da pesquisa, que o compartilhamento do cotidiano fazia com que minha presença não fosse vista necessariamente como o pesquisador de “fora”.

A convivência no dia-a-dia da vida universitária permitia com que algumas situações fossem naturalizadas e, em muitos casos, por causa da minha timidez em abordar os estudantes indígenas, sentia que minha presença era vista mais com uma aluna “interessada”. Muitos me reconheciam dos eventos, embora outros não soubessem ao certo qual a minha pesquisa exatamente, compreendiam ter relação com as políticas de Ações Afirmativas de maneira geral, a não ser, é claro, com as pessoas com quem eu mais me aproximava, conversava e agendava entrevistas formais.

Esta técnica de pesquisa de caráter qualitativa, por meio de *entrevistas*, foi mantida no doutorado, mas desta vez realizada com os egressos indígenas da UFSCar, para estudo mais aprofundado acerca das dimensões do processo de ingresso e saída dos indígenas no ensino superior e suas diferentes concepções sobre a universidade. As entrevistas foram definidas por meio da proposta de *história de vida* como forma de trazer algumas narrativas e os significados que os sujeitos de pesquisa atribuem a determinados aspectos da temática em questão.

Este método remete ao predomínio de correntes teóricas voltadas para a problemática do sujeito e da interpretação que ele faz de sua situação social e, também,

corresponde a uma importante ferramenta por colocar no ponto onde se cruzam vida individual e vida social (DE SOUZA MARTINS; 2004, QUEIROZ, 1998). Esta metodologia que privilegia a história de vida, de acordo com Thompson (1992), permite recuperar lembranças detalhadas de determinado momento histórico e social para além das generalizações, como forma de aprofundar o conhecimento sobre, neste caso específico, as trajetórias de vida dos egressos indígenas.

É importante considerar que a análise das trajetórias de vida não busca necessariamente “resgatar” as histórias de vida. Embora a história de vida, no relato biográfico, na maioria das vezes, tenta ordenar os acontecimentos em uma lógica consistente e constante. Pierre Bourdieu (1996) denomina como *ilusão biográfica* a concepção da história de vida como um relato coerente de uma sequência de significados.

Para Bourdieu (1996), os acontecimentos biográficos devem ser entendidos enquanto colocações e deslocamentos no espaço social e, assim, não há como compreender as trajetórias sem previamente construir os estados sucessivos do campo na qual ela se desenvolveu e os conjuntos de relações objetivas que uniram o agente ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo. Desta forma, a utilização de histórias de vida será o método utilizado para apreender os objetivos propostos pela pesquisa em relação às experiências dos egressos indígenas no processo de entrada e saída da universidade, que foram realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

Além disso, quando mudei de São Carlos, embora já estabelecida com alguns alunos devido aos anos de convívio, minha relação acabou inevitavelmente se modificando. As situações cotidianas acabaram se tornando encontros eventuais e, a partir daí, decidi tomar novos rumos na realização da pesquisa que melhor se adequasse a essa nova realidade, enquanto pesquisadora que não mais partilha de um universo comum diariamente.

Mas antes disso, um ano antes de ingressar no doutorado<sup>13</sup> na Unicamp ocorreu um importante evento no que tange as discussões sobre ensino superior indígena: o I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, realizado pelos estudantes na própria UFSCar. Acompanhar o evento, me fez compreender a importância daquele momento, enquanto produção de conhecimento que estava sendo realizada nesses espaços: indígenas realizando reflexões sobre sua condição enquanto estudantes, pesquisadores e pós-graduandos. O nascimento de um evento de âmbito nacional, mobilizado pelos estudantes da UFSCar me

---

<sup>13</sup> E um ano após ter concluído o mestrado, em 2012.

levou a pensar nesses espaços enquanto momentos de produção de conhecimento, de reflexão, de articulação política, de questionamentos e reconhecimento étnico perante não apenas à própria universidade, mas também como mobilização e fortalecimento interno.

Passei a realizar uma etnografia de eventos acadêmicos, em sua grande maioria, organizados pelos estudantes indígenas ou por instituições (universitárias, no geral) cujo tema era relativo a questões indígenas, educacionais e culturais. O trabalho de campo nos eventos se deu de maneira multi-situada, em que se realiza relações entre os diferentes locais acompanhados. George Marcus (1998, p.90), atribui como etnografia multi-situada aquelas que definem seus objetos de estudo a partir de diferentes modos ou técnicas, sendo tais técnicas, entendidas como práticas de construção através do movimento de rastreamento em contextos diferentes de um fenômeno cultural complexo, baseada em uma identidade conceitual que acaba por ser contingente e maleável.

Tomamos aqui, a concepção de Clifford (2014, p. 40), da etnografia não como a experiência e a interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois sujeitos conscientes e politicamente significativos, cada vez mais paradigmas de experiência e interpretação tem dado lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia.

Cabe destacar que, a linguagem da etnografia é atravessada por subjetividades e nuances contextuais específicas, e que, portanto, não há nenhuma palavra neutra e a linguagem é atravessada por intenções e sotaques. Para Marilyn Strathern (2014, p.346), trabalho de campo é um todo complexo que envolve desde a observação de até a reelaboração por meio da escrita, que somente funciona quando for uma recriação imaginativa de alguns dos efeitos da própria pesquisa de campo.

A relação entre o campo e a escrita é bastante complexa e compreender que nenhum dos dois estarão em conformidade é uma experiência antropológica comum, já que cada um possui especificidades e dinâmicas próprias. Segundo Clifford (2014 p.21), a etnografia está, do início ao fim, imersa na escrita, em que a escrita implica em uma tradução da experiência para a forma textual, e será a partir dessa noção de etnografia, em que campo e escrita se relacionam, que realizamos a pesquisa com universitários indígenas.

A organização de eventos no que tange a questões indígenas na universidade foram articuladas pelos estudantes desde o primeiro ano de ingresso na UFSCar. Poderia citar

a *Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas na UFSCar*, em abril de 2008<sup>14</sup>, logo nos primeiros meses de graduação da primeira turma de indígenas, até o VI Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, ocorrido em outubro de 2018, na cidade de Dourados em Mato Grosso do Sul. Certamente a presença institucional da Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAP) na UFSCar constitui-se um fator preponderante para a viabilização e apoio de projetos, encontros, mesas de debate e demais eventos de iniciativas dos indígenas.

Foi no *I Caixiri na Cuia: colóquios com a literatura indígena*<sup>15</sup>, em maio de 2012, que ouvi a fala de uma estudante indígena que dizia que “*quando a gente está perto dos parentes a gente se sente mais forte*”. Seu comentário, fazia menção às reuniões dos estudantes indígenas por meio de eventos, cujos encontros se tornavam facilitadores para se falar a respeito das dificuldades, críticas e preconceitos vivenciados na universidade. Estar entre os *parentes* é não se sentir sozinho, é compartilhar problemas e soluções, levantar demandas que são coletivas e fortalecer sua própria organização enquanto estudantes.

Assim, passei a compreender os eventos enquanto espaços de encontro entre os estudantes indígenas, momentos esses ora de celebração, ora de denúncia, articulando demandas, questionando a instituição, apresentando suas questões e pontos de vista sobre várias temáticas, ocupando o espaço universitário, demarcando sua presença e, sobretudo, imprimindo nova cara, cada vez mais indígena, aos encontros e ambientes acadêmicos.

Há duas dimensões a serem consideradas quando tratamos dos eventos acadêmicos: a primeira é aquela na qual a instituição, ou alguma entidade específica, organiza e convida os indígenas para participarem e apresentarem suas experiências e narrativas. E a segunda, é aquela criada, pensada e organizada<sup>16</sup> pelos estudantes indígenas como forma debaterem questões que eles próprios julgam relevantes ou necessárias.

Na primeira dimensão, há a produção de um discurso voltado para a instituição e a comunidade externa, que muitas vezes é apresentado como denúncia ou expressado como representação da alteridade; na segunda dimensão, embora o discurso e a programação do evento também tenham o intuito de atingir e dialogar com a instituição e a comunidade

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.saci.ufscar.br/servico\\_release?id=17471&pro=3](http://www.saci.ufscar.br/servico_release?id=17471&pro=3), último acesso 04/07/2019.

<sup>15</sup> Os encontros “Caxiri na Cuia” ocorrem em parceria com o departamento de Letras e tem como objetivo trazer o debate sobre literatura indígena, pensando nas variadas formas de memória e resistência, orais, escritas e tecnológicas.

<sup>16</sup> A organização destes eventos, mesmo que conduzidas e protagonizadas pelos estudantes indígenas, contam com o apoio institucional da universidade e demais parcerias, as vezes até externas à universidade para que sua execução seja viabilizada.

externa da universidade, também há um outro tipo de diálogo que se estabelece intragrupo, para afinarem questões e demandas sobre uma experiência recente e compartilhada, que possui uma diversidade do ponto de vista étnico, em que tais momentos se tornam espaços de interação, trocas e vivências para além da dimensão acadêmica, como é o caso das noites culturais e das festas de encerramento dos encontros.

Certamente, há o apoio institucional para que o evento ocorra, seja com o custeio da vinda de convidados externos, demandas de alimentação, hospedagem, impressão de materiais de divulgação e infraestrutura, que são essenciais nas duas dimensões supracitadas. A diferença que pontuamos é em relação a escolha da pertinência dos temas a serem debatidos, a estruturação do evento, a escolha dos convidados para as mesas, como lideranças indígenas, e a articulação de momentos de mobilização e vivências e conhecimentos entre as diferentes etnias presentes.

Dentre os eventos que foram acompanhados, podemos classificar em dois diferentes âmbitos, *local* e *nacional*. O primeiro são aqueles referentes à UFSCar, ou seja, organizados pelos estudantes indígenas ou pela própria instituição cujo enfoque traz pertinência a política e questões mais específicas. O segundo são os eventos de ordem nacional, cuja organização, temáticas e debates são pensados de maneira mais ampla e para indígenas (e estudantes) de todo território do Brasil. Também classificamos enquanto eventos locais, aqueles organizados pela Unicamp e com a participação dos estudantes indígenas da UFSCar.

**Quadro 1** - Lista de Eventos Acompanhados

<b>Âmbito do Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do Evento</b>	<b>Organização</b>
Local	2010	Vestibular Indígena	Ações Afirmativas da UFSCar / Vunesp
Local	2010	Seminário Ações Afirmativas nos 40 anos da UFSCar: desafios e possibilidades	Grupo Gestor das Ações Afirmativas
Local	2011	I CONEGRAD – Congresso do Ensino de Graduação da UFSCar	Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar
Local	2011	Vestibular Indígena	Ações Afirmativas da UFSCar / Vunesp
Local	2012	I Colóquio Caxiri na Cuia	Grupo LEETRA/ UFSCar
Nacional	2013	I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	Estudantes indígenas UFSCar
Nacional	2014	II Encontro Nacional dos Estudantes	UCDB/UFMS/UEMS/UFMG

		Indígenas	
Local	2015	I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar	CCI UFSCar
Nacional	2015	II SBPC Indígena	UFSCar
Nacional	2015	III Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	UFSC
Local	2016	Cotas étnico-raciais no PPGE da Unicamp – Educação e os povos tradicionais indígenas	Frente Pró-Cotas e APG da Unicamp
Local	2016	II Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar	CCI UFSCar
Local	2016	Congregação FE – Unicamp – Votação cotas étnico-raciais na Pós-Graduação	Unicamp
Local	2016	Tarde Indígena da UFSCar	CCI UFSCar
Nacional	2016	IV Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	UFOPA
Local	2017	III Semana dos Estudantes Indígenas	CCI UFSCar
Local	2017	Povos indígenas na UFSCar: diálogos interculturais para a construção coletiva de conhecimentos	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
Nacional	2017	V Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	UFBA/UNEB/UEFS
Local	2017	“Entenda o que é o vestibular indígena”	Centro Acadêmico da Química Unicamp
Local	2018	IV Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar	CCI UFSCar
Local	2018	Grupo de Trabalho de Inclusão Indígena	Pró Reitoria de Graduação da Unicamp
Nacional	2018	VI Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	UFGD

Os eventos do primeiro âmbito, o *local*, foram organizados tanto pela instituição quanto pelos estudantes indígenas. Assim é o caso do **Seminário Ações Afirmativas nos 40 anos da UFSCar: desafios e possibilidades** em novembro de 2010, organizado pelas Ações Afirmativas com a participação de gestores da política, estudantes indígenas e demais beneficiários do programa. Outro evento foi o **I CONEGRAD – Congresso do Ensino de Graduação da UFSCar**, ocorrido em novembro de 2011, especificamente uma mesa intitulada **Educação das Relações étnico-raciais: desafios da interculturalidade da UFSCar** e uma roda de conversa cujo tema era *Indígenas na Universidade* ambos marcados pela presença dos estudantes indígenas.

Dentre as especificidades da UFSCar, certamente o **Vestibular Indígena**, pode ser considerado um importante momento da chegada dos estudantes indígenas na universidade. O vestibular indígena institucionalmente foi pensado como um modelo diferenciado e os estudantes indígenas passaram a fazer parte em todo o processo de organização e recepção, culminando na proposta de um novo formato para o vestibular.

Assim, consideramos como um *evento* já que, até o ano de 2014, o vestibular indígena ocorria durante todo um fim de semana no campus de São Carlos, em que os próprios estudantes indígenas recepcionavam os futuros calouros. Acompanhei o vestibular indígena no ano de 2010 e como membra voluntária da Comissão de Acolhimento, no ano de 2011, e estas experiências certamente proporcionaram nova forma de olhar o vestibular e as relações estabelecidas entre os estudantes.

Outros encontros, realizados com apoio da instituição, no caso o departamento de Letras, e organizados pelos estudantes indígenas, são os **Colóquios Caxiri na Cuia**, cujo enfoque é o debate sobre literatura indígena, oralidade, formas e tecnologias de transmissão de conhecimento. Acompanhei o I Caxiri na Cuia no ano de 2012.

Quanto aos eventos organizados pelo Centro de Culturas Indígenas (CCI), entidade representativa dos estudantes indígenas, destaca-se a **Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar**. A Semana surgiu com o intuito de se tornar evento permanente em abril, mês em que são mais procurados devido ao dia 19 de abril, o “Dia do Índio”. Realizar a Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar surge como forma de ressignificar tal dia e o próprio mês de abril, a partir de um evento organizado por eles próprios. Acompanhei da primeira edição, ocorrida em abril de 2015 até a IV Semana, realizada em abril de 2018.

Já os eventos de âmbito *nacional*, a maior referência é o **Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas**, cuja primeira edição foi pensada e realizada pelos indígenas da UFSCar e assumiu relevância nas demandas e articulações para pensar o terceiro grau indígena. A proposta do ENEI é que o encontro seja descentralizado para poder contemplar a variedade de regiões e etnias indígenas e, assim, se atentar para as diferentes demandas e mobilizar uma articulação nacional.

O primeiro ENEI ocorreu em São Carlos no ano de 2013, a segunda edição foi realizada em 2014 em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul, o terceiro ocorreu na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, em 2015, o quarto foi realizado em Santarém no estado do Pará, no ano de 2016, o quinto, na cidade de Salvador na Bahia, em

2017, e, o sexto, em 2018, em Dourados em Mato Grosso do Sul. A distribuição dos locais de realização do Encontro Nacional visou contemplar cada região do Brasil. O último encontro, depois do evento circular em todas regiões do Brasil, a escolha de Dourados foi puramente política, como forma de fortalecer os indígenas do local que vivenciam intenso conflito de terras.

Além dos ENEIs, também acompanhei a recém-criada **SBPC Indígena**. A SBPC, intitulada Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, fundada em 1948, é a referência nacional na defesa, estudo, divulgação e expansão da ciência e tecnologia. Em julho de 2015, enquanto ocorria a 67ª Reunião Anual da SBPC em São Carlos, que reuniu mais de 6 mil inscritos, foi realizado a 2ª SBPC Indígena.

Além dos eventos acima mencionados, destacaria outros eventos descentralizados que ocorreram na cidade de Campinas com a participação dos estudantes indígenas da UFSCar. Dentre os eventos realizados na Unicamp destacamos: o ciclo de debates **Cotas étnico-raciais no PPGE da Unicamp – Educação e os povos tradicionais indígenas** realizado em março de 2016 na Faculdade de Educação, com a presença de dois estudantes indígenas da UFSCar.

Tal ciclo de debates fomentou a discussão junto ao corpo docente até ocorrer a reunião de **Votação de Cotas na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp**, que culminou na aprovação de cotas étnico-raciais, no dia 29 de junho de 2016. A aprovação de cotas étnico-raciais na pós-graduação da Faculdade de Educação no final de junho de 2016, cuja reunião de aprovação da nova política contou novamente com a participação dos universitários indígenas da UFSCar, que realizaram falas sobre a importância da universidade se abrir para os indígenas, apoiando e fortalecendo o movimento pró-cotas da Unicamp.

Especificamente na Unicamp, é fundamental mencionar o processo de mobilização, que resultou na aprovação do princípio de cotas étnico-raciais, no dia 30 de maio de 2017, na reunião ordinária do Conselho Universitário (Consu). A reunião do Consu foi acompanhada por um grande ato de estudantes e membros de movimentos sociais, que estiveram presentes demonstrando apoio popular à política de cotas na Unicamp. Neste dia, os estudantes indígenas da UFSCar vieram em grande número, sendo articulado um ônibus pela Frente Pró-Cotas e o Núcleo de Consciência Negra, para promover o deslocamento dos estudantes para somar a grande mobilização.

Após aprovado o princípio de cotas e do vestibular indígena, os debates posteriores para preparar a comunidade acadêmica sobre a temática foram totalmente colaborativos pelos estudantes indígenas da UFSCar. Podemos mencionar atividades promovidas por Centros Acadêmicos, como a roda de conversa “**Entenda o que é o vestibular indígena**” realizada pelo Centro Acadêmico de Estudos da Química (CAEQ), em outubro de 2017, com a presença de dois estudantes indígenas da UFSCar, a Mayara Suni, graduada em ciências sociais e o Ariabo Kezo, formado em letras.

Em novembro de 2017, em reunião ordinária do Conselho Universitário da Unicamp é aprovada a modalidade de cotas raciais e o vestibular indígena, conforme propostas apresentadas e debatidas nos **Grupos de Trabalhos** (GTs) específicos, que foram criados após a aprovação do princípio de cotas para desenhar as modalidades de acesso que alteram o sistema de bonificação do PAAIS. Os estudantes indígenas da UFSCar estiveram presentes neste decisivo momento, inclusive com a possibilidade de realizar falas e narrar suas experiências durante a reunião. Ao final da votação, com a aprovação da proposta de cotas e do vestibular específico, os indígenas ali presentes finalizaram com um canto e dança em língua nativa como forma de celebrar o momento histórico e demarcar suas presenças.

No ano de 2018, a Frente Pró-Cotas solicita em reunião com o reitor a criação de um GT específico para se pensar na permanência dos estudantes indígenas. Mais uma vez, os estudantes indígenas da UFSCar participam, ora de reuniões ordinárias do GT, ora dos eventos propostos e realizados pelo GT da Permanência Indígena, intitulados ciclos de debates, para preparar a comunidade acadêmica para a chegada dos indígenas na universidade. Os estudantes indígenas da UFSCar demonstram muito interesse em fortalecer a rede estabelecida entre universidades e, durante todo o processo que findou na realização do primeiro vestibular indígena da Unicamp no final de 2018, tiveram contribuição na leitura dos documentos e auxiliaram a endossar algumas garantias básicas a serem asseguradas pela universidade a partir dos relatos de suas experiências.

Tive a oportunidade de participar das reuniões do GT do Ingresso, criado em 2017, nos encontros específicos para se pensar e debater a proposta de acesso de indígenas. O GT foi presidido pelo professor José Alves de Freitas Neto, coordenador executivo da COMVEST, e foi composto por servidores técnicos administrativos nomeados pela reitoria,

docentes de variados institutos, representantes do Núcleo de Consciência Negra, da Frente Pró-Cotas e do Movimento Estudantil e representantes do GT Cotas<sup>17</sup> da Unicamp.

A proposta final sobre o Vestibular Indígena apresentada pelo GT foi amplamente baseada na proposta escrita pela Frente Pró-Cotas. Como forma de endossar a argumentação e a proposta que apresentamos enquanto Frente, foram anexadas duas cartas: uma assinada pelo Fórum de Articulação dos Professores Indígenas de São Paulo (FAPISP), na qual apontavam a necessidade urgente de abrir vagas em cursos específicos para suprir as demandas das comunidades indígenas.

Essa carta foi obtida a partir da articulação da Mariel Nakame, aluna de economia e membra da Frente Pró-Cotas. A outra carta, para subsidiar nossa proposta, foi assinada pelo Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, que também apresentavam uma listagem de cursos que deveriam ser priorizados devido à alta demanda e procura dos povos indígenas, além de apontarem, a partir da experiência então de 10 anos da UFSCar com o vestibular indígena, alguns desafios a serem superados e os principais apontamentos para que a política de permanência fosse exitosa.

Estive à frente desta articulação com o CCI, muito embora todos os membros da Frente Pró-Cotas, do Núcleo de Consciência Negra e do próprio GT de Ingresso já estivessem amplamente em contato com os estudantes indígenas da UFSCar, sempre convidados para participarem de eventos em diferentes institutos e faculdades do campus.

A proposta de acesso para 2019, elaborada pelo GT de Ingresso, é aprovada no dia 21 de novembro de 2017. No ano seguinte, em 2018, pude participar de um novo GT que foi criado a partir de solicitação da Frente Pró-Cotas, em especial nas figuras de Mariel e Maria Luiza Fernandes, para se pensar na permanência indígena. O GT “Inclusão Indígena na Unicamp” ficou responsável por delinear a política de permanência, debater a elaboração do primeiro vestibular indígena e a chegada e recepção dos novos estudantes.

---

<sup>17</sup> Os membros do GT que assinaram o documento foram: José Alves de Freitas Neto (presidente do GT/coordenador executivo da COMVEST) Carlos Roberto Pereira de Souza (representante servidor técnico-administrativo) Erich Vinícius de Paula (docente da FCM e representante do Consu) Everardo Magalhães Carneiro (docente do IB e representante do Consu) Mariel Nakane (representante da Frente Pró-Cotas) Mário Augusto Medeiros da Silva (docente do IFCH e representante do GT Cotas) Milena Pavan Serafim (docente da FCA e representante da CCG) Rafael Pimentel Maia (coordenador de pesquisa da COMVEST) Renato Hyuda de Luna Pedrosa (docente o IG e representante do Consu) Renato da Rocha Lopes (docente da FEEC e representante da CCG) Taina Santos (representante do Núcleo de Consciência Negra) Teófilo de Souza Carmo Reis (funcionário do IFCH e representante do GT Cotas) Weider Souza Santos (representante estudantil).

Mais uma vez, os estudantes indígenas da UFSCar estiveram presentes nas reuniões, a convite da FPC, e nos ciclos de debates organizados pelo GT. Foi possível contar também com a presença de dois estudantes indígenas da pós-graduação da Unicamp, a Fabiane Medina, da etnia Guarani Nhandeva, doutoranda em Ciência Política, e Raimundo Lucena, Ticuna, doutorando em Engenharia Elétrica, cujos relatos e experiências foram de suma importância para os gestores compreenderem um pouco as especificidades indígenas na universidade. Ao acompanhar todos esses eventos acadêmicos, pude realizar um exercício de *escuta etnográfica* (SEGATO, 2012, p. 107).

Djamila Ribeiro (2017) se utiliza dos escritos de Grada Kilomba para considerar uma questão fundamental quando se discute sobre lugar de fala: a necessidade de escuta por parte de quem sempre foi autorizado a falar e que, muitas vezes, as narrativas daqueles que foram forçados a estar no lugar do *outro* serão narrativas com conflitos e incômodos necessários para a mudança. Ribeiro (2017, p. 84) também alerta para a ideia equivocada de lugar de fala enquanto um conceito que visa restringir a troca de ideias ou encerrar uma discussão.

Portanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma etnografia multi-situada dos eventos acadêmicos realizados e participados por indígenas e também nos eventos e GTs ocorridos na Unicamp. Segundo Marcus (1998, p. 90) em uma etnografia multi-situada o pesquisador deve seguir em torno de correntes, caminhos, linhas, conjunções ou justaposições de locais que ele estabelece e realizar conexão e associação entre elas.

## Capítulo 1

### ENSINO SUPERIOR PARA POVOS INDÍGENAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

*Experimenta nascer preto e pobre na comunidade.*

*Você vai ver como são diferentes as oportunidades.*

*E nem venha me dizer que isso é vitimismo  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo.*

*Existe muita coisa que não te disseram na escola.*

*Cota não é esmola!*

(Bia Ferreira)

Neste primeiro capítulo, abordaremos o processo histórico de escolarização das populações indígenas que resultou na demanda por ensino superior. A partir da década de 1990, no Brasil, há uma mobilização mais intensa do movimento negro por políticas de Ações Afirmativas, advinda da denúncia dos efeitos do racismo sobre a população afro-brasileira enquanto estruturador de desigualdades econômicas, sociais, culturais e de oportunidades. Há um encontro de pautas neste período histórico, que culminam na reivindicação por acesso das populações negras e indígenas nas universidades brasileiras.

Abordaremos o histórico de reivindicação e implementação da política de Ações Afirmativas no Brasil, o debate sobre os diferentes argumentos e justificativa e alguns dados sobre as instituições de ensino superior frente a uma década de política de Ações Afirmativas. Apresentamos as diferentes modalidades da política de cotas até a aprovação da lei federal, questionamos sobre a falta de atenção relativo as particularidades do ingresso de indígenas e o vestibular específico.

#### **1.1 Educação indígena: do ensino escolar ao ensino superior**

A discussão sobre *educação indígena* e o processo de escolarização envolveu amplo debate e revisão crítica ao longo da história, já que, sempre foram oferecidos serviços educacionais aos indígenas tanto por parte de missionários religiosos como pelo Estado, com

a proposta de projetos integracionistas pautados na compreensão de um dia eles “deixariam” de serem índios.

Identificada como *civilização* de índios, o debate em torno da educação escolar indígena passa a ser repensada quanto ao papel da escola e demais instituições até se admitir a ideia de que a educação pode ser utilizada “a favor” dos indígenas ao considerá-la como instrumento de acesso a informações e conhecimentos para a sobrevivência e autodeterminação (SILVA, 2001, p. 31).

Para Marina Kahn e Bruna Franchetto (1994, p.5) a educação indígena passou a ser compreendida como um sistema formal institucionalizado pela sociedade não-indígena pautada no letramento e na escola. É por isso que Kahn e Franchetto (1994) distinguem *Educação Indígena* de *Educação Escolar Indígena*, já que educação indígena propriamente dita, refere-se ao conjunto dos processos de socialização e transmissão de conhecimentos próprios e internos de cada cultura indígena. Clarice Cohn (2005, p. 487) pontua que a educação escolar indígena representa a ideia de que deva haver um modelo de ensino especializado para crianças com materiais específicos, profissionais especializados e um espaço e tempo para este aprendizado.

Marina Kawwal Leal Ferreira (2001, p. 72) compreende a história da educação escolar dos povos indígenas no Brasil dividido em três diferentes momentos, que vão desde o período colonial até o momento atual. Na primeira fase da educação indígena, a escolarização era exercida exclusivamente pela Igreja Católica, cujo objetivo seria acabar com as diferenças culturais, integrar e se utilizar da mão de obra indígena. Essa ação missionária foi responsável por impor o ensino da língua portuguesa e da educação cristã, o que acarretou transformações em relação às formas e às concepções de mundo por parte dos indígenas a partir da moral cristã.

O segundo momento corresponde ao período de integração dos índios à comunhão nacional em que o Estado brasileiro decide formular uma política indigenista no início do século XX por meio da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) e posteriormente apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. Houve, portanto, menos peso em relação ao ensino religioso nas escolas missionárias, porém a perspectiva de integração do índio na sociedade nacional, enquanto produtores de bens, fez com que fosse dado maior investimento no trabalho agrícola e

doméstico, o que acarretou desinteresse de escolarização por parte dos indígenas (FERREIRA, 2001, p. 75).

As políticas adotadas neste período visavam “proteger” e “emancipar” os indígenas dentro do cenário econômico do país na época, imaginando-os como futuros trabalhadores rurais. Será atribuição do SPI, em 1929, a partir do Decreto Federal nº5.484/28, a tarefa de exercer a tutela sobre os povos indígenas por meio de uma política que buscava a integração, pensando no índio como um status transitório que, com o passar do tempo, se “civilizaria” e deixaria de existir no Brasil.

Durante este período a educação proposta é caracterizada por um descompasso com a realidade indígena até ocorrer, em 1979, o I Encontro Nacional de Educação Indígena<sup>18</sup>, evento que reuniu uma série de críticas quanto aos modos de atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>19</sup> e sua relação de desigualdade entre os indígenas e a sociedade nacional. Os demais Encontros Nacionais sobre Educação Indígena foram importantes para discutir temas como a escola indígena, formação de professores, organização de currículos, direitos indígenas, entre outros, que acarretaram na elaboração de documentos oficiais dirigidos ao então Ministério de Educação e Cultura solicitando nova política de educação indígena formulada de maneira representativa, junto com eles próprios.

Assim, a partir da década de 1970, uma nova configuração da educação indígena é caracterizada por uma série de encontros no país, assembleias e congressos com a reunião de antropólogos, sociólogos, organizações não-governamentais pró-índio e o próprio movimento indígena, cada vez mais organizado, na busca da defesa de seu território, respeito à diversidade linguística e cultural e, principalmente, educação específica e diferenciada.

É importante evidenciar a articulação e organização do movimento indígena<sup>20</sup> a partir deste período na defesa de seus direitos, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988.

---

<sup>18</sup> Este primeiro encontro foi realizado em São Paulo e financiado pela Fundação Ford por promoção da sub-comissão de Educação da Comissão Pró-Índio/SP e sob coordenação da então professora da USP Aracy Lopes da Silva.

<sup>19</sup> Órgão criado em 1967 após a extinção do SPI.

<sup>20</sup> Para citar algumas organizações indígenas que protagonizaram mudanças essenciais na legislação indígena e na Constituição de 1988: União das Nações Indígenas (UNI); Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT); Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); Conselho Indígena de Roraima (CIR); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); União das Nações Indígenas do Nordeste (UNI/NE); Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües; Comissão de Professores Indígenas da Amazônia e Roraima (COPIAR); Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira.

Gersem Luciano (2007, p.128), indígena Baniwa, concebe o movimento indígena de acordo com a definição mais comum entre as lideranças, como um conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e de direitos coletivos. Segundo ele, a partir de 1970 pode-se considerar o movimento indígena como unificado e brasileiro quando foi possível reunir esforços e articular lideranças, povos e organizações indígenas em torno de uma agenda comum de luta, com algumas pautas em comum: terra, saúde, educação e outros direitos.

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 assume relevância devido a construção de uma base legal e conceitual de mudança em relação aos indígenas por meio de reconhecimento de sua cidadania e autonomia. Até então, as políticas educacionais para estes povos eram caracterizadas pela arbitrariedade, isolamento e imposição, cujo marcador central era a segregação das políticas destinadas a povos indígenas em relação às políticas educacionais nacionais (LUCIANO, 2010, p. 37).

A escola indígena surge, portanto, a partir da mobilização dos Movimentos Indígenas como proposta alternativa aos projetos integracionistas de educação escolar indígena, cujo modelo teve reconhecimento legal e jurídico sustentado pela Constituição de 1998. Clarice Cohn (2005, p. 487) destaca que a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios, mesmo que não consensual e uniforme, mas é valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena sob a premissa do bem viver e que devem dominar alguns conhecimentos que embasam grande parte das relações no Brasil, sobretudo jurídicas. A chamada *educação diferenciada* é o termo que se convencionou para tentar dar conta da particularidade da condição indígena, que quando passaram a ter o direito à educação escolar conquistaram o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado (COHN, 2005).

A escola passa a assumir novos significados para os povos indígenas que reivindicam processos de escolarização diferenciados que contemplem suas demandas e especificidades culturais. Para Luiz Donizete Grupioni (2008, p.50) quando o Ministério da Educação<sup>21</sup> assume a condução da oferta de educação escolar aos grupos indígenas, por não ter qualquer tradição de atuação na área, acabou trazendo para sua própria estrutura

---

<sup>21</sup> Decreto Presidencial n. 26/1991 que transfere da FUNAI para o MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidade de ensino.

representantes da educação indígena, com professores indígenas, educadores, antropólogos, indigenistas, dentre outros, que favoreceu para a articulação de uma política de educação escolar diferenciada.

Deste modo, o MEC assegura, ao menos legalmente, para o funcionamento da escola indígena a possibilidade de uma educação “diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (Brasil/MEC, 1993) A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº. 9.394/1996) apresenta artigos referente a educação escolar bilíngue e intercultural admitindo como dever do Estado fortalecer as práticas socioculturais e língua materna de cada comunidade indígena.

Tonico Benites, indígena Guarani Kaiowá, ao estudar a implementação da educação formal na aldeia dos Ava Kaiowá e as possíveis divergências deste processo, de acordo com as concepções de educação dos Kaiowá, aponta que o ensino da escrita e a educação escolar foram entendidos pelas famílias como *fonte de diversos saberes, prestígio e poder político dos não-indígenas*. Tendo em vista que os significados e saberes do não-índio encontravam-se impregnadas no papel, Benites (2009, p.77) descreve que houve a compreensão da relevância do papel, já que aprender a ler e a escrever auxiliaria a aprender e dominar os mistérios dos saberes do papel.

Neste sentido, embora divergências e controvérsias<sup>22</sup> fossem apresentadas no processo de escolarização, esta se constitui em um importante meio de compreensão dos códigos acadêmicos. A demanda por educação superior partir da Constituição de 1988 se torna cada vez mais relevante em razão da universidade ser percebida como meio para obtenção de ferramentas que permitem a interlocução com órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas.

É neste cenário de emergência da criação de escolas diferenciadas que os povos indígenas se depararam com a necessidade de formação de professores próprios para atuarem nas escolas nas aldeias. Por este motivo, em um primeiro momento, a demanda por ensino superior indígena voltou-se para a formação de professores por meio de cursos de licenciaturas interculturais, para em seguida, se voltarem para o ingresso a universidade de

---

<sup>22</sup> Benetis (2009, p.95) descreve que a maioria das famílias Ava Kaiowá consideram que os conhecimentos centrais para a vida Kaiowá não podem ser ensinados pelos não-indígenas, que vivem em uma outra cultura. Ou seja, a família extensa não depende da escola e do papel escrito para educar suas crianças a ser Ava Kaiowa. Para isso, as crianças aprendem vivendo com os membros parentes, educadores exclusivos da família, em que cada família é uma instituição social que possui vários educadores, e o sistema escolar instituído pelo Estado não substitui o papel educador de cada família

maneira mais ampla em diferentes cursos de graduação. As licenciaturas interculturais indígenas assumem relevância histórica por serem consideradas as primeiras iniciativas de acesso para indígenas ao ensino superior em universidades públicas.

Juntamente a este movimento, o debate em torno das Ações Afirmativas entra em cena na esfera nacional e internacional, sobretudo a partir da década de 1980, com a mobilização do Movimento Negro em denunciar práticas racistas e desmistificar o mito da democracia racial<sup>23</sup> com a reivindicação para que o Estado adotasse medidas de superação das desigualdades étnico-raciais existentes, especificamente políticas de acesso diferenciado em postos de trabalho e universidades.

Na década de 1990 ocorreu uma expressiva mudança em relação a questão discursiva quanto a existência do racismo no Brasil, que de acordo com Andreas Hofbauer (2006, p.9), pela primeira vez se reconheceu oficialmente a existência de um “problema racial” e passou-se a preocupar com estratégias específicas de combatê-lo. Podemos citar a Conferência de Durban<sup>24</sup>, ocorrida em 2001 na África do Sul como importante marco responsável pela emergência do debate das questões étnico-raciais na agenda política nacional por meio de uma série de conferências nacionais preparatórias para o evento.

Colocado em pauta no debate nacional o ingresso de grupos historicamente subalternizados às universidades públicas brasileiras, especialmente negros e indígenas, no ano de 2004 foi organizado o Seminário *Desafios para uma Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*, encontro coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) e pelo Museu Nacional no Rio de Janeiro.

O objetivo do seminário foi discutir os direitos culturalmente diferenciados e as conquistas educacionais dos povos indígenas em relação ao Estado, tendo em vista a notoriedade das demandas por ensino superior, com debates sobre possíveis modelos de

---

<sup>23</sup> Gilberto Freyre é o sociólogo responsável por sustentar a ideia de harmonia entre as raças ou democracia racial no Brasil. Em sua obra “Sobrados e Mocambos”, publicado em 1936, Freyre influencia a imagem positiva da mestiçagem no Brasil salientando a ideia de uma sociedade não racista, cuja formação se deu por meio da mistura harmoniosa e democrática entre as raças. Neste contexto, Florestan Fernandes será um dos responsáveis por transformar a democracia racial em um mito rompendo com o pacto democrático com sua obra “A integração do negro na sociedade de classes” publicado em 1964: “Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da democracia racial surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitude, comportamentos e ideais aristocráticos da raça dominante” (FERNANDES,1965). A partir de então, intelectuais e ativistas negros vão procurar desmistificar esta ideia de democracia entre as raças denunciando o preconceito racial existente no Brasil.

<sup>24</sup> III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida na África do Sul, em 2001.

acesso às universidades, mapeamento de problemas e delineamentos estratégicos de permanência.

Sobre as discussões que envolveram o Seminário supracitado foram abordadas questões referentes aos formatos pedagógicos e conteúdos diferenciados nas carreiras regulares, sobre Ações Afirmativas e modelos de financiamento destas políticas, assim como o sentido da universidade e seu papel como reprodutora ou não do *status quo* e dos sistemas de dominação existentes:

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabam se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente (LIMA e BARROSO HOFFMAN, 2004, p.17).

Além disso, foi considerado um certo “atraso” do debate sobre a inserção de indígenas no ensino superior e a percepção de que esta realidade apresenta não apenas no Brasil, como em grande parte da América Latina. De maneira geral, apenas a partir dos anos 1990 passaram a ser realizados diagnósticos que evidenciariam a exclusão dos povos indígenas para que se pensasse na universidade como instrumento de construção de caminhos e argumentos a fim de legitimar a luta dos povos indígenas no Brasil.

O interesse do Seminário em questão foi a possibilidade de reunião de diversos setores da sociedade: membros de Conselhos Indígenas (CIs), lideranças indígenas, professores universitários de diversas instituições ligadas à temática. Em uma das mesas intitulada “Ações Afirmativas e Direitos Culturais Diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior”, cuja composição da mesa apresentou-se bem diversificada, destaca-se a fala de Azalene Kaingang, do Instituto Indígena Warã. Segundo a indígena, existe uma contradição existente no país pelo fato do Estado pretender-se como multicultural e, em contrapartida, a prática evidencia a existência de uma supressão das diferenças e das diversidades de cultura, sendo que o Estado ao invés do diálogo, tem realizado um monólogo.

Juntamente com este fato, Azalene defende a política de cotas ou ação afirmativa, como forma necessária para compensar práticas e políticas de exclusão social, e as universidades têm o papel de auxiliar a dominar os códigos da sociedade não-indígena como estratégia e manutenção dos direitos indígenas:

*A cota é, sim, fundamental, pelo menos para que se corrijam parcialmente as injustiças e a exclusão que sofreram os afro-descendentes e os*

*indígenas.(...) A universidade é o espaço onde se deve viabilizar as diversidades, onde devem estudar os indígenas, afro-descendentes, alemães, japoneses e outros. Enfim, toda diversidade precisa se fazer presente na universidade, pois é ali que se produz o pensamento e o conhecimento; é o espaço certo para começar mudar as cabeças. Não somos os únicos que devemos nos preparar para entrar na universidade; ela também tem que se preparar para nos receber e nos entender [Azeleno Kaingang]<sup>25</sup>*

A iniciativa do referido Seminário foi de grande relevância para que diversos grupos interessados na temática do acesso de indígenas ao ensino superior expusessem suas demandas. Segundo Antônio Carlos Lima e Maria Barroso-Hoffman (2004), o ingresso em cursos regulares de universidades brasileiras tem se constituído em um grande desafio, a necessidade dos povos indígenas possuírem quadros capacitados para construir nova relação com o Estado brasileiro, e redes sociais em diversos contextos, locais, regionais, nacionais, sem a mediação de técnicos não-indígenas.

Antônio Brand e Valéria Aparecida Calderoni (2012, p. 87) destacam também o documento produzido pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada no ano de 2009, em Luziânia, Goiás, sob responsabilidade do MEC e em parceria com a FUNAI, cujo proposta destaca um total de 10 recomendações relativas ao tema da educação superior. O documento solicita diretrizes para elaboração de ensino superior indígena em que as universidades ofereçam, para além das licenciaturas, “cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento” e que as mesmas instituições criem “programas específicos de pesquisa, extensão e pós- graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos”, sempre com a ampla participação dos representantes indígenas, com um destaque para bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas na graduação e pós-graduação.

Desde então, ocorreu crescente adoção de políticas de Ações Afirmativas para indígenas em universidades públicas brasileiras, cujos dados serão apresentados posteriormente. Os delineamentos das medidas de ingresso são das mais variadas possíveis, o que gera, ao mesmo tempo, uma riqueza de experiências e uma falta de debate no sentido do conhecimento de como as políticas têm sido desenvolvidas e quais seriam suas necessidades.

---

<sup>25</sup> LIMA, A. C. de S. e BARROSO HOFFMANN, M.. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Fundação Ford. Trilhas de Conhecimentos – Seminário, agosto, 2004. Publicado em 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Último acesso: 05/10/2016

## 1.2 Políticas de Ações Afirmativas

O processo de construção de programas de Ações Afirmativas no Brasil faz parte de um contexto amplo de debates que abarca tanto a esfera nacional quanto a internacional. Não há como negar a relevância da Conferência de Durban em 2001, como um marco tanto para uma mobilização nacional, na fase preparatória para o evento, quanto após, com a argumentação do Movimento Negro para que o Estado adotasse medidas de discriminação positiva para combater as desigualdades raciais existentes no país, já evidenciadas por uma série de estudos.

Essa proposta política de “representação diferenciada” a determinados segmentos populacionais como forma de solucionar desigualdades historicamente herdadas, de acordo com Carlos Moore Wedderburn (2005, p. 308), teve origem na Índia, após a Primeira Guerra Mundial, antes da própria independência indiana. No entanto, Carlos Alberto Medeiros (2005, p. 121) informa que a expressão que conhecemos como *ação afirmativa* apareceu pela primeira vez na década de 1960, nos Estados Unidos da América, em um decreto presidencial<sup>26</sup> do então presidente John Fitzgerald Kennedy, em um período marcado por intensas reivindicações na busca por democracia e igualdade de oportunidade a todos, com grande participação e luta do movimento negro para a ampliação de direitos contrários às leis segregacionistas vigentes na época.

Na América Latina, nomeadamente nas décadas de 60 e 70, o momento de regimes autoritários e de ditaduras militares ocasionou que os processos de desmantelamento desses regimes políticos originassem lutas de segmentos historicamente subalternizados: negros, indígenas, mulheres, classe operária, homossexuais, entre outros. Segundo Wedderburn (2005, p. 316) diversas mobilizações de diferentes grupos fizeram parte do processo de redemocratização dos países latino-americanos que acarretaram uma reavaliação da condição sócio-racial destas minorias, o que levou ao fortalecimento dos movimentos negro e indígena na luta por políticas de Ações Afirmativas.

A partir da década de 1980, ocorre uma intensa articulação por parte do Movimento Negro (e também do Movimento Indígena) com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Democrática” ou “Constituição Cidadã”, que gerou expectativas em relação à luta contra a discriminação, expressada legalmente na

---

<sup>26</sup> Executive Order 10.925, de 6 de março de 1961.

criminalização do racismo através da Lei Federal 7.716/1989, criada tão logo após a promulgação do texto constitucional.

As décadas subsequentes foram marcadas por diversas atuações do Movimento Negro em torno da temática racial, como exemplo, a *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida*, que ocorreu em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. Tal marcha, que reuniu aproximadamente 30 (trinta) mil ativistas do movimento negro de todo o país, é considerada a primeira iniciativa pela implementação de políticas de Ações Afirmativas para populações historicamente discriminadas, já que relatou o racismo e as condições de exclusão social e racial presentes na sociedade naquela época.

O resultado da marcha foi um documento encaminhado ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), oportunidade em que se apresentou um diagnóstico que demonstrava tanto a insuficiência da legislação para dar conta das práticas discriminatórias, como dados estatísticos que expunham a desigualdade de oportunidade entre as raças, as desvantagens educacionais, de trabalho, saúde, violência, religião e terra, evidenciando a necessidade de políticas públicas inclusivas para a população negra no Brasil.

Assim, foi precisamente no governo FHC que ocorreu uma notória mudança no que tange à questão discursiva, e daí, posteriormente, refletida em ações em relação à existência do racismo no Brasil. Segundo Houfbauer (2006), a história do debate brasileiro foi marcada pelo ideário do branqueamento e pelo mito da “democracia racial”, passando então a introduzir concepções essencializadas das diferentes raças humanas para questionar o discurso hegemônico, ou seja, com as categorias “negro”, “branco” ou até mesmo “índio”, presentes nos discursos dos movimentos sociais e de teóricos das relações raciais tornou-se possível desmascarar mitos, embora sem contribuir de forma efetiva para interpretar a complexa questão das identidades.

Valter Silvério (2002) atribui que os anos 1990 foram importantes para uma mudança significativa de postura da sociedade brasileira em relação a questões da população negra, uma vez que foram ampliados estudos precisos e pesquisas empíricas abordando as desigualdades a que os negros estavam submetidos. Os debates que envolveram o desmantelamento do mito da democracia racial foram responsáveis pela ampla revisão da categoria raça, não mais tida em um sentido biológico, mas em um nível social de auto-identificação com uma consciência política e identidade étnica.

Segundo Antônio Sérgio Guimarães (1999, p.53) o racismo *à brasileira* possui a particularidade de importar teorias racistas europeias, cujo núcleo é a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado. Essa ideia do *embranquecimento* tornou-se uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural propagados pelo racismo científico e determinismo geográfico do século XIX. A concepção do *embranquecimento* também foi pensada para os indígenas, em que a relação do Estado até a Constituição de 1988 se dava na perspectiva de integrá-los a ordem nacional em que a condição étnica de indígena se associava a um estágio evolutivo.

A partir da década de 1930, a ideia de *embranquecimento* passou a ter nova conotação, a partir das teorias de construção de identidade nacional para o Brasil, como propôs Gilberto Freyre. Guimarães (1999, p.55) informa que, essa perspectiva eurocêntrica do *embranquecimento*, passou a significar a capacidade da nação brasileira em absorver e integrar os mestiços e pretos com a ideia de que as três raças (branco, negro e indígena) foram fundadoras da nacionalidade com diferentes contribuições e a “democracia racial” pode ser considerada um mito fundador de uma nova nacionalidade.

O mito da democracia racial para Kabengele Munanga (2008, p. 112) significa que fomos misturados na origem e hoje não somos nem preto, nem branco, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço. A mestiçagem, portanto, é pensada como uma categoria que serviria de base para a construção de uma identidade nacional, mas que no fundo não conseguiu solucionar os efeitos da hierarquização dos três grupos e os conflitos de desigualdade racial. Por isso, em 1970 os movimentos negros brasileiros buscam uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude no sentido de incluir, não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também os mestiços descendentes de negros, mesmo que a teoria do branqueamento já os tenham roubado. (MUNANGA, 2008, p.116).

O que irá ocorrer no Brasil, a partir de então, tanto no debate acadêmico quanto nos movimentos identitários, é a redefinição das categorias negro e índio em termos étnico-culturais. Para Guimarães (1999, p.61), apenas um discurso racista de autodefesa pode recuperar o sentimento de dignidade, de orgulho e de autoconfiança que foi rompido por séculos de racismo universalista. Retomar a ideia de raça é reconstruir a negritude a partir da herança africana, seja da cultura afro-brasileira, como capoeira, afoxés, candomblé; quanto

do legado cultural e político do movimento da África do Sul e dos Estados Unidos pelos direitos civis e contra o *apartheid*.

Essa re-identificação ou ressurgimento étnico, informa Guimarães (1999), se ampara na ideia de uma terra a ser recuperada, isto é, o território de um povo e de uma cultura a redimir e a repurificar, em que ele exemplifica como o contato com uma África imaginária, África trazida e mantida como memória. No caso das populações indígenas, esta re-identificação é bem expressada, tendo em vista que o movimento indígena teve e tem como uma das questões centrais de luta pela demarcação de suas terras, tida como meio tanto de resguarda econômica quanto simbólica de preservação cultural.

As reivindicações por Ações Afirmativas nos EUA, segundo Joan Scott (2005, p.25), tiveram respaldo em uma análise do poder, em que o poder de discriminar grupos sociais é estrutural no decorrer da história e resulta em uma desigualdade que é, muitas vezes, naturalizada. Por isso, a saída exigida para os governos para reparar as desigualdades sociais era de assegurar o acesso de indivíduos e grupos subalternizados seria por meio do ingresso em postos de emprego e educação por meio de Ações Afirmativas. Essa visão de justiça social, ressaltou a concepção de *igualdade de oportunidades* em que uma política que nasce de demandas identitárias tem como escopo estabelecer um nível de igualdade no que tange as oportunidades e acesso a bens sociais.

É por este motivo que, as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, são marcadas por um maciço levantamento de dados apoiados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), expressando o racismo brasileiro através de evidências numéricas e estatísticas das desigualdades de renda, educação, emprego, moradia, entre outras, da população negra (entendida como pretos e pardos) e indígena. Essas evidências sobre a desigualdade racial brasileira ocorreram em diversos âmbitos, inclusive na cena musical. Podemos mencionar o álbum lançado em 1997 pelo grupo Racionais MC's, intitulado "Sobrevivendo no Inferno" em que o Primo Preto canta em forma de denúncia que "*nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros*" (RACIONAIS MC's, 2018, p.49). As discussões sobre o racismo presente na sociedade brasileira, refletido em desigualdade de oportunidade e acesso, ganham espaço no debate público e o Estado passa a ser pressionado para adotar medidas compensatórias e coibidoras da desigualdade racial.

As primeiras universidades a adotarem políticas de Ações Afirmativas através da modalidade de cotas foram as estaduais do Rio de Janeiro, por meio da lei estadual nº3.524/2000, de dezembro de 2000, tendo a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) como pioneira com a modificação dos critérios de acesso a partir da reserva de 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. No ano seguinte, em 2001, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), aprova a lei nº3.708/2001, em que destina 40% das vagas para autodeclarados negros e pardos<sup>27</sup>.

Em novembro de 2002 é inaugurado oficialmente o “Programa Diversidade na Universidade” pelo Ministério da Educação, conforme mencionado, cujo objetivo atrelou-se à promoção e avaliação de estratégias para a inclusão de grupos desfavorecidos socialmente ao ensino superior. Pode-se notar que as iniciativas do governo federal aparecem depois de mobilizações da sociedade civil e de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)<sup>28</sup> assim como de alguns Estados isolados como foi o caso do Rio de Janeiro e Paraná, até hoje, foram os únicos a estabelecerem um projeto de lei que obriga as instituições de ensino superior estaduais a implementarem Ações Afirmativas e a promover políticas visando sua permanência.

Neste contexto de implementação das Ações Afirmativas alguns avanços vão sendo obtidos gradualmente. Apenas no governo do presidente Luiz Inácio da Silva, Lula, foi criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2003. De acordo com Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro (2005, p.2015), a secretaria é reivindicação antiga do Movimento Negro cujo desafio seria promover a igualdade racial em âmbito nacional a partir da articulação entre ministérios, governos estaduais e municipais, bem como sociedade civil.

Em 2004 o Ministério da Educação institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tem como meta desenvolver políticas de inclusão educacional e contribuir para a redução das desigualdades por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso

---

<sup>27</sup> Atualmente as estaduais do Rio de Janeiro estão amparadas pela Lei nº8.121/2018, com o percentual de reserva de vagas distribuídos em 20% para negros, indígenas e quilombolas, 20% para oriundos do ensino médio da rede pública de ensino e 5% reservadas a candidatos com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço.

<sup>28</sup> Núcleos formados em universidades que articulam ensino, pesquisa e extensão relacionados a temática afro-brasileira e étnico-racial. Tais núcleos, em muitos casos, foram responsáveis pelo processo de implementação de políticas de Ações Afirmativas junto aos Conselhos Universitários em diversas instituições de ensino superior público.

à educação. Ou seja, por meio desta secretaria o MEC adquire como objetivo o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em prol do acesso e da permanência de negros e negras desde a educação infantil até o ensino superior, além das modalidades de educação de jovens e adultos e até mesmo educação em áreas remanescentes de Quilombos, a fim de possibilitar toda a sociedade reflexão e conhecimento consistentes para construir relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira (HENRIQUES e CAVALLEIRO 2005, p. 216).

Com a constituição da SECADI o programa Diversidade na Universidade é colocado em prática com a finalidade do governo realizar políticas de valorização à diversidade étnico-racial no país. Dentre os programas criados pela Secretaria destacam-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>29</sup>), o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior (UNIAFRO<sup>30</sup>) e o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND<sup>31</sup>). Esses três programas possuem como meta comum favorecer o acesso de cujos aparatos históricos e sociais desfavorecem o acesso ao ensino superior, no caso, egressos de escola pública, negros e indígenas.

O UNIAFRO é um programa que visa a apoiar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) com o objetivo de incentivar e divulgar o conhecimento sobre a temática racial no Brasil, e assim, contribuir com a implementação de políticas de Ações Afirmativas. Trata-se de um projeto de incentivo aos núcleos como NEABs e demais grupos e movimentos sociais, e não uma proposta de implementação propriamente dita

Já o PROLIND, divulgado no ano de 2005, possui especial interesse nesta pesquisa por se tratar de um espaço para adequar o programa Diversidade na Universidade no âmbito dos povos indígenas. Para isso, foram convocadas Instituições do Ensino Superior públicas para apresentarem propostas e projetos de criação de cursos de Licenciaturas específicas para populações indígenas visando à formação de professores indígenas para atuarem na educação básica, conforme relatado anteriormente. De acordo com o edital PROLIND, o objetivo apresentado é de instituir um programa integrado de apoio à formação

---

<sup>29</sup> Criado pelo Governo Federal em 2004, portaria nº4.415 e institucionalizado pela Lei nº11.096/2005, em 13 de janeiro de 2005.

<sup>30</sup> Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008.

<sup>31</sup> Primeiro Edital de Convocação nº05 de 29 de junho de 2005.

superior de professores para o exercício da docência aos indígenas a ser executado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e estaduais de todo o país.

De acordo com Flávia Piovesan (2005, p. 52) a partir dos anos 2000, após intensa mobilização em torno do tema das relações étnico-raciais, as Ações Afirmativas, tidas como medidas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições presentes de um passado de discriminação, passam a ser implementadas nas universidades tendo em vista complementar as políticas universais de igualdade formal.

Esse movimento levou a muitos indígenas a compreensão da necessidade de se formarem nas universidades para adquirir o conhecimento dos “brancos”. Antônio Carlos de Souza Lima (2007, p. 17) conta que muitos conseguiram por esforços pessoais (embora hoje há um esforço político assumido por muitas organizações indígenas que financiam ou apoiam estudantes indígenas para ir até a cidade adquirir conhecimento e reverter para suas comunidades), o ingresso nas universidades públicas, mas a manutenção tem sido um grande desafio.

Souza Lima (2007) também destaca que as bolsas de estudo fornecidas pela FUNAI tem sido um suporte único embora não haja um programa de bolsas permanente e estabelecido para isso. Ele informa que grande parte dos recursos vão para o pagamento de mensalidades em universidades particulares mais próximas as terras indígenas já que o PROUNI se mostra insuficiente, pois, a maioria dos estudantes indígenas com ensino médio não passaram pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), condição de acesso ao programa que não é flexibilizado para os estudantes indígenas.

As políticas de Ações Afirmativas enfrentam hoje o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena como forma de se adequar as especificidades da situação indígenas, levando em consideração a necessidade de instituir uma política voltada para povos, que mais que beneficiar indivíduos, embora por meio deles, seja capaz de contemplar coletividades (SOUZA LIMA, 2007, p. 18).

### **1.2.1 Modalidades e especificidades das Ações Afirmativas até a Lei de Cotas**

Compreender as políticas de Ações Afirmativas como um conjunto de políticas públicas ou privadas que visam assegurar a equidade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego para povos que foram historicamente subalternizados, prevê uma

dimensão ampla dessa política. Feres Júnior et al. (2012, p.84) destaca as principais justificativas para a implementação dessa política que foram dominantes no debate público, cuja argumentação se deu com base nos princípios da reparação, justiça social e diversidade.

A justificação da ação afirmativa como forma de *reparação* foi uma das mais popularmente difundidas no debate público brasileiro, ou seja, a proposta de uma medida compensatória para injustiças e desigualdades cometidas no passado. Facilmente identificada, a injustiça a ser reparada, neste caso, seria a escravidão e seus efeitos presentes ao longo da história, como o racismo, discriminação e desigualdade de acesso e oportunidades para a população afrodescendente e indígena.

O outro argumento que endossa a política de Ações Afirmativas é o de justiça social, que, segundo Feres Junior (2007) corresponde a igualdade proporcional a partir da sub-representação de grupos que ocupam posições de prestígio e poder. Nesta concepção, promover a igualdade de oportunidades é fundamental para combater injustiças causadas por preconceitos culturais, de gênero e étnico-raciais como forma de gerar igualdade de resultados.

A terceira justificação das políticas afirmativas é a diversidade, o que significa que todos os segmentos sociais devam estar representados em instituições de prestígio, afluência e poder em uma sociedade que se quer democrática (FERES JUNIOR et al, 2012, p.91). Neste sentido, a defesa do princípio da diversidade não se dá apenas na busca por igual representatividade de todos grupos sociais, como o argumento da justiça social, mas no entendimento da contribuição positiva que a diversidade proporciona para a qualidade das próprias instituições. As diversidades de experiências e histórias são propositivas e enriquecem o espaço que os incluem, como exemplo a universidade.

No Brasil, apesar de terem sido conhecidas popularmente como “*cotas*”, as políticas de Ações Afirmativas nas universidades foram implementadas com uma variedade de características e modalidades de acessos diferenciados para grupos específicos. O que consideramos como *cotas* ou *sistema de cotas* é a modalidade de *reserva de vagas*, que implica em reservar um percentual (uma cota) do total das vagas existentes para candidatos beneficiários das políticas de Ações Afirmativas. Nesta modalidade de acesso, os números percentuais das vagas reservadas podem ser diferentes para cada grupo beneficiário e também sofrerem alteração (para mais ou menos) a cada ano.

Outra modalidade de acesso é o sistema de *acrescimento de pontos ou bonificação*, em que são adicionados durante o processo de seleção, em uma das fases ou ao final, pontos para somar na nota final do exame. Nesta modalidade, apesar do acréscimo de bônus ao final do processo seletivo, para grupos pré-estabelecidos, como egressos da escola pública, negros e/ou indígenas, não há a garantia e o compromisso de que as vagas serão ocupadas pelos beneficiários.

A Unicamp adotou esta modalidade de ingresso, denominada Programa de Ações Afirmativas para Inclusão Social (PAAIS) desde o ano de 2004. Cerca de dez anos depois, grupos de estudantes negros e integrantes da Frente Pró-Cotas passaram a criticar este modelo de inclusão por não assegurar um percentual mínimo de vagas a serem ocupadas por candidatos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas.

A terceira modalidade de Ações Afirmativas são as *vagas suplementares*, que são criadas além das regularmente existentes e destinadas exclusivamente para os beneficiários da política de Ações Afirmativas, em que eles concorrem apenas entre si. Nesta modalidade, os beneficiários não disputam vagas diretamente com os demais candidatos das vagas universais, pois são novas vagas e que visam atender um número específico de público alvo.

Por fim, consideramos também enquanto uma modalidade de Ações Afirmativas as *licenciaturas interculturais*, que promovem o ingresso de indígenas e demais grupos, como trabalhadores rurais<sup>32</sup>, não por meio de vagas, mas por assegurar um curso inteiro voltado para suas demandas. As licenciaturas interculturais são políticas criadas para a formação de professores indígenas em nível superior por meio de cursos específicos. Tratam-se das primeiras formas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior em áreas como de Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades, Artes e Linguagem. No geral, as licenciaturas são cursos de 4 anos organizados de maneira modular em etapas presenciais na universidade e em etapas cooperadas em localidades rurais ou indígenas, com estágio e trabalho de conclusão de curso.

Algumas universidades combinam diferentes modalidades de Ações Afirmativas para cada grupo beneficiário, como exemplo adotar reserva de vagas para egressos de escola pública e auto-declarados negros e também cursos de licenciatura intercultural para povos

---

<sup>32</sup> Um exemplo são os cursos de Pedagogia da Terra voltado para trabalhadores rurais assentados de Reforma Agrária.

indígenas. Outros casos, como da própria UFSCar, combinavam reserva de vagas com vagas suplementares.

Quando tratamos das Ações Afirmativas para povos indígenas, o debate vai além da política de inclusão por meio de cotas ou vagas suplementares, por meio de medidas temporárias de reparação com o fito de combater desigualdades presentes e gerar igualdade de oportunidades a grupos historicamente subalternizados. Como salientado por Brand (2011) e Brand e Calderoni (2012) não se trata da universalização da escolarização ou da inclusão de excluídos, pois não estamos lidando com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”: a questão das Ações Afirmativas para indígenas consiste na abertura de espaços para diálogos de saberes a partir de identidades étnicas distintas.

Durante os dez primeiros anos de implementação de políticas de Ações Afirmativas em Instituições de Ensino Superior, variados modelos de inclusão e de grupos beneficiários foram sendo adotados de acordo com demandas locais e espontâneas. Um levantamento que realizamos em parceria com Érica Kawakami, então doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, sob orientação do professor Valter Silvério, durante a primeira década de políticas de Ações Afirmativas, de 2001 a 2011, ou seja, um ano antes da aprovação da Lei de Cotas, mostra esta diversidade de modelos.

Neste mapeamento realizado por Jodas e Kawakami (2013), pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB-UFSCar), foram identificadas 225 instituições de ensino superior (IES)<sup>33</sup>, e dentre essas, 114 adotavam alguma medida de ação afirmativa para ingresso em seus cursos de graduação, sendo deste percentual 65 com algum recorte para povos indígenas, como é possível observar na tabela abaixo:

**Tabela 1.** Distribuição regional do total de IES no Brasil, das que possuem ação afirmativa e das que possuem ações específicas para indígenas, de 2001 a 2011.

<b>Regiões</b>	<b>IES no Brasil</b>	<b>IES com Ações Afirmativas</b>	<b>IES com Ações Afirmativas para indígenas</b>
Centro-Oeste	18	13	9
Norte	27	15	13
Sul	45	22	13
Nordeste	56	34	15
Sudeste	79	30	15

<sup>33</sup> Foram consideradas instituições de ensino superior públicas (municipais, estaduais e federais) cadastradas pelo Ministério da Educação, na qual se considerou organizações acadêmicas intituladas faculdades, centros universitários, institutos federais e universidades na época da pesquisa, finalizada no ano de 2011, período em que muitos Institutos Federais estavam começando a nascer e expandir.

<b>Total</b>	<b>225</b>	<b>114</b>	<b>65</b>
--------------	------------	------------	-----------

Fonte: Jodas e Kawakami, 2013.

A tabela acima nos informa que em relação as políticas para o ingresso de indígenas no ensino superior a região Norte se destaca, em que praticamente todas IES que possuem Ações Afirmativas, adotam recorte para indígenas (86,6%), em que o impacto da presença desses povos na região foi significativo para o desenho das políticas. No entanto, Mariana Paladino (2012, p.180) problematiza que não existe uma correspondência entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e a localização das iniciativas das universidades para garantir o acesso desse segmento ao ensino superior, como exemplo a região sul, que apesar de um contingente populacional indígena ser menor, a proporção de IES públicas que possuem Ações Afirmativas é proporcionalmente alto.

Também é possível observar que a região Sudeste, apesar de concentrar o maior número de instituições de ensino superior público do país com 79, é a que menos demandou esforços para acesso diferenciado com apenas 37,9% do total de instituições. E ao focarmos no ingresso de indígenas, a proporção cai ela metade com apenas 15, o que significa 18,9% das instituições de ensino superior.

A partir deste mapeamento, foi possível notar que as universidades adotaram desenhos muito diferente em relação aos critérios (raciais ou sociais) e as modalidades (reserva de vagas, bônus, vagas suplementares ou cursos específicos) a partir de diferentes mobilizações e demandas.

**Quadro 2** - Modalidades de ação afirmativa para ingresso indígena no ensino superior público brasileiro, 2001 a 2011

<b>Ação Afirmativa</b>	<b>Total de IES (nº absoluto)</b>
Somente reserva de vagas	24
Somente Vagas Suplementares	15
Somente Licenciaturas Interculturais	11
Somente Acréscimo de pontos (bônus)	2
Reserva de vagas e Licenciatura Intercultural	7
Vagas suplementares e Licenciatura Intercultural	3
Acréscimo de pontos (bônus) e Licenciatura Intercultural	1
Reserva de vagas e vagas suplementares	2

Fonte: Jodas e Kawakami, 2013.

Sobre a amplitude de grupos alvos da política de Ações Afirmativas, foi possível destacar uma pluralidade de beneficiários:

**Quadro 3.** Beneficiários das políticas de ação afirmativa das instituições de ensino superior público do país, 2011.

<b>Beneficiários</b>	<b>Total de IES (N. Absoluto)</b>
Somente estudantes oriundos da rede pública	80
Negros ou afrodescendentes (pretos e pardos) desde que da rede pública	30
Negros ou afrodescendentes (pretos e pardos)	25
Quilombolas	7
Indígenas	50
Indígenas desde que oriundos da rede pública	11
Minorias étnicas de modo geral	9
Portadores de deficiência ou necessidades especiais	30
Residentes em localidade geográfica específica	6
Filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em razão de serviço	6
Baixa renda	2
Baixa renda de escola pública	2
Professor da rede pública de ensino	3
Refugiados	1
Mulheres	1
Membros de Movimentos Sociais	1
Beneficiários ou dependentes da reforma agrária	1

Fonte: JODAS e KAWAKAMI, 2013.

O levantamento conseguiu reunir 17 diferentes tipos de grupos (não excludentes entre si) alvos da política de ações afirmativa, colocados em ordem decrescente de acordo com os mais adotados pelas instituições de ensino superior. Tal mapeamento permite uma observação interessante em relação ao alvo das políticas afirmativas implementadas até o ano de 2011: grande parte das universidades (80 no total) tiveram como meta beneficiar candidatos oriundos da rede pública, um recorte de renda, o que faz menção a qual justificativa de Ações Afirmativas grande parte das universidades tiveram como princípio, no caso a igualdade de oportunidades tendo em vista o estabelecimento de igualdade substantiva.

De maneira similar aponta a justificativa quanto a definição de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), desde que sejam oriundos da rede pública de ensino, como é o caso de 30 instituições que adotaram ação afirmativa sob este princípio. Em um número menor, 25 no total, foram identificadas instituições que implementaram acesso

diferenciado para candidatos negros independente de terem cursado a educação básica na rede pública, cujo princípio norteador se deu o recorte racial.

O que se percebe, a partir destes dados, neste período específico, é que o argumento de desigualdade socioeconômica prevalecente sob o argumento da desigualdade étnico-racial, assim como o tema da diversidade cultural. No entanto, quando analisamos as políticas de acesso exclusivas para povos indígenas, a situação se apresenta distinta pois a maioria das instituições de ensino, 50 no total, asseguram acesso diferenciado para indígenas, independentemente do local onde cursaram a educação escolar, em que somente 11 tiveram tal exigência.

Certamente estes dados apontam que quando se trata de ingresso com recorte étnico-racial, o debate em torno da autodeclaração do negro e sua polêmica enquanto a dificuldade de definição de quem é negro no Brasil, relacionado ao mito da democracia racial, ainda se mostram presentes no delineamento das políticas afirmativas. Já a grande parcela das políticas para inserção de indígenas no ensino superior não leva em consideração questões como renda e escolaridade, o que mostra que o componente étnico torna suficiente a compreensão da necessidade de reparação e de democratização do acesso ao ensino superior, em contrapartida ao componente racial, fator este que evidência o preconceito da população brasileira colocando em xeque a construção da identidade nacional tida como miscigenada (JODAS, 2013, p.53).

Mariana Paladino (2012, p.178) atenta para o fato da política de cotas para indígenas não ter causado tanta polêmica quanto a que se baseou no recorte racial, que beneficiou pardos, negros ou afrodescendentes, provavelmente por serem percebidos como um segmento numericamente insignificante da população brasileira, a não ser nas universidades localizadas em regiões onde as relações indígenas e não indígenas são muito conflitantes, como exemplo do estado do Mato Grosso do Sul e Roraima. Ao mesmo tempo em que a imprensa não tem questionado sobre a legitimidade da política de ação afirmativa beneficiar o seguimento indígena, há uma invisibilidade sobre a presença indígena na universidade, cujos desafios do percurso acadêmico não considerados ou apenas retratados quando estes estudantes se formam, cuja abordagem se dá por meio de um heroísmo dos que “conseguiram” (PALADINO, 2012).

Esses dados, referentes ao levantamento realizado em um período de dez anos, desde a implementação da primeira política de Ações Afirmativas, demonstram o percurso

das universidades brasileiras (municipais, estaduais e federais) frente ao debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior até em 2012 ser aprovada a Lei Federal 12.711/12. O contexto que envolveu a promulgação da lei se deu após o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) quanto a constitucionalidade das políticas de Ações Afirmativas. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF/186 apresentada pelo partido Democratas ao STF declarava inconstitucionalidade do sistema de cotas raciais adotado pela Universidade de Brasília (UnB), instituída no ano de 2004.

Para Silvério (2012, p.11), a ADPF/186 pode ser considerada uma ação que tinha como objetivo questionar a constitucionalidade de todo e qualquer programa de ação afirmativas, e tomou como base o programa da UnB. E, ao dar entrada no STF, foi mobilizada não apenas a principal corte do país, mas também, as controvérsias entre contrários e favoráveis em relação a política de Ações Afirmativas. A decisão no Supremo levou a aprovação da chamada Lei de Cotas em 29 de agosto de 2012.

Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (2016) chamam atenção para o tratamento residual dado à questão étnica no âmbito do texto da ADPF/186: a primeira menção à dimensão indígena ocorre na terceira página do Acórdão, durante a exposição do relatório com os argumentos e requerimentos que integram a petição inicial. Freitas e Harder (2016, p.140) pontuam que durante as sessões de julgamento no STC, tanto os estudantes indígenas quanto o próprio movimento indígena acompanharam os debates e a decisão e, mesmo assim, houve uma invisibilidade da alteridade indígena a compor o leque de opções que resultam em maior pluralidade social e cultural das universidades brasileiras.

A referida lei adotou como base a modalidade de *reserva de vagas*, em que as instituições de ensino superior federal<sup>34</sup> devem reservar, em seus cursos de graduação, um percentual mínimo de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, acrescenta que, no preenchimento das vagas, 50% deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Do percentual de vagas reservadas, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência com proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção de pretos, pardos indígenas e pessoas com deficiência da unidade da Federação onde está instalada a instituição segundo o IBGE. Isto

---

<sup>34</sup> 59 universidades federais e 38 institutos federais.

significa que a porcentagem da reserva de vagas para candidatos negros e indígenas será sempre referente ao proporcional de autodeclarados negros e indígenas de cada estado.

Além de manter a predominância das cotas sociais, ou seja, não basta ser autodeclarado negro ou indígena, é preciso ser egresso do ensino médio de escola pública, o percentual de vagas reservadas altera de acordo com a quantidade de autodeclarados em cada unidade da federação. No caso de São Paulo, de acordo com o último censo do IBGE em 2010, a porcentagem de negros (pretos e pardos) corresponde a 34,7%<sup>35</sup> do total da população.

No que tange a dimensão indígena, não foi assegurado acesso diferenciado a partir de um vestibular específico, como é o caso do vestibular indígena da UFSCar e, agora também, da Unicamp. Portanto, a Lei de Cotas não prevê qualquer garantia para o cumprimento de um processo seletivo específico considerando a realidade das escolas indígenas no Brasil e o princípio da equidade na qual experiências similares concorrem entre si. A adoção do vestibular indígena da Unicamp foi pautada muito mais na experiência da UFSCar e nas demandas apresentadas e destacadas por estudantes indígenas, do que na referência da Lei de Cotas enquanto modelo guarda-chuva para adoção de políticas de Ações Afirmativas para as demais universidades brasileiras.

Antonella Tassinari et al (2013) analisa a experiência do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o acesso de povos indígenas. A política da UFSC adotou o sistema de vagas suplementares: até cinco vagas a serem ocupadas exclusivamente por candidatos indígenas mediante aprovação no vestibular regular. O que essa experiência trouxe, a partir de um modelo de prova convencional e não específica, foi que de 2008 até 2010, a trajetória dos estudantes matriculadas eram todas de escolas públicas de contexto urbano. Apenas a partir de 2011 que ingressou estudantes oriundos de escolas indígenas e residente nas aldeias.

A esse despeito, candidatos Guarani, residentes de aldeias, informavam que o problema não era a falta de divulgação, mas a ausência de um vestibular específico, assim como o processo de solicitação de isenção da taxa de inscrição para a realização das provas, contribui para tornar inacessível para os indígenas residentes das aldeias. (TASSINARI, et al, 2013, p. 229). No vestibular indígena da UFSCar e o recém adotado pela Unicamp as inscrições são gratuitas para todos os candidatos, de modo a facilitar o processo de inscrição

---

<sup>35</sup> Ver em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>, último acesso: 10/06/2019.

que, em muitas vezes, demanda apoio e cuidado para o preenchimento de todos os campos e documentos necessários.

A Unicamp, até o ano de 2018 adotava o PAAIS como política de ações afirmativas para o ingresso de candidatos negros, indígenas e oriundos de escola pública. O modelo de acesso dos indígenas, sem o vestibular específico, era o mesmo aos demais grupos por meio do sistema de bonificação na segunda fase do processo seletivo. Os dados referentes sobre a inclusão de indígenas em mais de dez anos desta política se mostraram incipientes e invisibilizadas pela instituição, conforme argumentação proferida na audiência pelas cotas étnico-raciais que ocorreu na Unicamp no ano de 2016 até a aprovação da alteração da política de ações afirmativas da universidade:

*O PAAIS é uma ação afirmativa à qual de forma indireta, porém formal, compromete-se com a inclusão de estudantes indígenas na universidade. O “I” do PPI, no entanto, na realidade cotidiana da Unicamp, o objetivo de inclusão de estudantes indígenas, parece de fato não existir. O que a Unicamp sabe sobre seus estudantes indígenas? Qual é o compromisso da Unicamp para com os estudantes indígenas? Entre 2005 e 2016, doze anos de PAAIS, 119 estudantes autodeclarados indígenas ingressaram na Unicamp, desses, 59% não utilizaram o PAAIS. É aceitável que uma política de Ação Afirmativa seja subutilizada? A realidade é que o PAAIS não se apresenta verdadeiramente como uma Ação Afirmativa para a maioria dos estudantes indígenas, desses 119 estudantes, 70, 70% tiveram que fazer cursinho pré-vestibular, o que nos levar questionar se algum momento, desde a sua criação até o ano atual a Comvest ou Unicamp consideraram respeitar o direito indígena, a educação específica, intercultural e pautada pelos de línguas indígenas, prevista na Constituição de 88 (...) Desses 119, 41% não permaneceram na Unicamp, seja por abandono ou por desligamento, o que nos leva a questionar: Qual o compromisso da Unicamp com a permanência material e simbólica de seus estudantes indígenas? Perguntam-lhes a que povos pertencem? Não. Oferecem-lhes ensino bilíngue ou auxílio com português? Não. Preparam os professores para lidar com as suas especificidades culturais? Também não. Oferecem-lhes apoio psicológico diferenciado? Não. Oferecem-lhes espaço para vivência multicultural? Não. Atualmente, 25 estudantes indígenas cursam a graduação da Unicamp, 25 estudantes cujas dificuldades e necessidades não são expostas, porque a universidade, a bem da verdade, simplesmente não está interessada. [Fala da Frente Pró-Cotas da Unicamp na 3ª Audiência Pública “Cotas e Ações Afirmativas: o PAAIS, seus alcances e limites”, ocorrida em 12/12/2016]*

O vestibular indígena, além de representar o acesso de povos oriundos de realidades não urbanas, também gera um efeito de *visibilidade* dentro da instituição e no interior da comunidade acadêmica: o fato de já ingressar enquanto estudante indígena e não precisar procurar por seus pares dentro da universidade facilita tanto a articulação política do grupo quanto na exigência de políticas de permanência. O vestibular indígena, de certa forma, cria uma política diferenciada, pois a própria construção do ingresso específico implica em se pensar na chegada, acolhimento, recepção, e conseqüentemente, em questões relativas a permanência indígena na universidade.

## **Capítulo 2**

### **DA LITERATURA SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA:**

#### **Situando o Campo**

*A liberdade acadêmica é mais completa e verdadeiramente realizada quando há diversidade de representação e perspectiva intelectual. O racismo ameaça a realização desse ideal. (bell hooks)*

O balanço sobre a literatura do acesso da população indígena ao ensino superior auxilia para definirmos o campo de pesquisa e indicarmos as contribuições dos diferentes trabalhos em realidades distintas. São múltiplas experiências que variam de acordo com a região, a universidade, o recorte da política e os grupos étnicos que implicam em abordagens e questionamentos que visam responder diferentes perguntas sobre a experiência indígena nas universidades brasileiras.

Para Joana Romanowski e Romilfa Ens (2006), o estado da arte pode significar uma relevante contribuição do campo teórico para uma área do conhecimento, já que procuram identificar aportes significativos da construção da teoria, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, suas lacunas, identificar experiências inovadoras que apontam em alternativas de soluções para problemas e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área em questão.

Para compreender a pesquisa dentro do campo de debates sobre ensino superior indígena trazemos aqui uma breve discussão dos trabalhos que abordaram essa recente realidade em variados contextos geográficos e étnicos. Cabe aqui considerar que, dentre os trabalhos apresentados, destacamos apenas aqueles cujo enfoque se deu para políticas de Ações Afirmativas em  *cursos regulares* por meio de reserva de vagas, vagas suplementares ou bonificação através do sistema de acréscimo de pontos. Não foram consideradas, neste debate especificamente, as pesquisas de experiências de licenciaturas interculturais, cujo curso é composto exclusivamente de indígenas.

Isto porque o recorte de pesquisa sobre a presença indígena na universidade em cursos regulares possibilita o questionamento sobre o impacto e possibilidades de diálogo com a instituição, professoras, colegas de curso, conteúdos curriculares, dentre outros

elementos que passam a ser repensados a partir da relação com os povos indígenas. O interesse desta pesquisa é em compreender as experiências indígenas no ensino superior a partir das relações de interação com a instituição e com a comunidade acadêmica.

Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (2010) constatarem que a oferta de vagas em cursos regulares não significou, em muitos casos, disposição ao diálogo e recepção das alteridades indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e enfrentaram dificuldades de ordem administrativa, pedagógica, política, econômica, interpessoal, dentre outras, relacionadas a permanência e manutenção nos cursos.

Agrupamos as pesquisas realizadas em quatro eixos de acordo com o escopo de análise a partir da leitura institucional, de grupos de origem, de mobilidade para os centros urbanos e sobre o debate epistemológico.

## **2.1 Segundo leitura institucional**

Atribuimos como leitura institucional os trabalhos que tem pensado a presença indígena no ensino superior com o foco na relação com a política institucional da universidade: os limites da gestão e os desafios da diversidade étnica frente a operacionalização da política de Ações Afirmativas voltada para povos indígenas.

Um dos primeiros trabalhos que se propõe a pensar indígenas no ensino superior é a dissertação de mestrado em Educação de Marcos Paulino que analisou a pioneira política de Ações Afirmativas para indígenas do estado do Paraná implantada em 2001 pela Lei nº13.134 a partir de um processo seletivo específico intitulado “Vestibular do Povos Indígenas do Paraná”. Em seu trabalho ele analisa o processo seletivo específico de 2002 a 2007 e realiza entrevista com os estudantes indígenas e professores para pensar nas condições de permanência na universidade.

Para Paulino (2008, p. 148) fica claro que os jovens indígenas ingressantes nas universidades do Paraná possuem diferenças em relação aos demais universitários, e tais especificidades devem ser levadas em conta quanto se implementa uma política de discriminação positiva. Ele critica o *modus operandi* universitário e considera que ele se organiza em padrões rígidos, blindados pela burocracia o que acarreta em problemas quanto a permanência dos estudantes. Mas também acredita que a instituição não é dada e existem

embates sobre as normas e iniciativas de adequação do próprio regimento interno como forma de repensar a educação superior de povos indígenas.

Foi notado resistência quanto à presença dos indígenas na universidade assegurada pelo preconceito e arrogância de alguns setores da academia. Paulino (2008) destaca o trabalho de alguns profissionais da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) que tem como função a realização do processo seletivo específico, o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas e avaliação do processo de inclusão e permanência. Admite a relevância do trabalho do CUIA mas acrescenta que, apesar de bem-intencionados, muitas vezes são guiados por representações e estereótipos dos povos indígenas.

A contribuição de Paulino (2008) e seu pioneirismo no estudo de indígenas no Ensino Superior nos ajuda a compreendermos a dimensão institucional da política de Ações Afirmativas e o como, o que ele define enquanto “*modos operandi universitário*”, que define enquanto rígido e blindado pela burocracia, fatores que dificultam a gestão e a como dar conta das especificidades indígenas e assegurar uma permanência mais efetiva.

De maneira similar, Marcos André Ferreira Estácio, também na Educação, aborda a experiência da política de cotas instituída pela lei estadual nº2894/2004 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que começou a valer já no ano de 2005. Em sua pesquisa, Estácio (2011) observa pouca atenção da universidade na promoção da permanência dos estudantes indígenas ingressados por cotas o que ele atribuiu como *meia inclusão* ou *inclusão perversa*.

A partir de dados coletados por meio de entrevistas com estudantes indígenas e grupo focal, Estácio (2011) destaca algumas ações que poderiam contribuir para uma política de cotas mais efetiva na UEA: a formação do corpo docente e técnico-administrativo sobre questões da diversidade étnica da sociedade brasileira e Amazônica, criação de lugares especializados de atendimento e de estudo e pesquisa como Núcleos de Estudos Étnicos, programas de assistência estudantil, realização de seminários e fóruns sobre a questão indígena dentro da UEA e aproximação com organizações indígenas ouvindo suas reivindicações.

Seu trabalho aponta uma série de críticas do ponto de vista pedagógico e financeiro quanto a política institucional de Ações Afirmativas para indígenas da Universidade Estadual do Amazonas, como uma política unificadora, homogeneizante, que desconhece as características sociais e a diversidade indígenas. Para Estácio (2011, p.183) se

não oferecer condições políticas, morais, de participação e decisão pautadas na construção de um diálogo e em conjunto com os princípios e direitos da condição e afirmação étnica a política irá realizar uma *inclusão perversa*. É preciso que a reserva de vagas no ensino superior esteja adequada aos modos próprios de viver, pensar e ser indígena, o que significa, para Estácio (2011, p.184) *que nós, não indígenas, devemos escutar e levar a sério o que os povos indígenas reivindicam*.

Maria Simone Jacomini Novak, na área de Educação defendeu a tese em 2014 sobre os organismos internacionais, a educação superior para indígenas a partir da experiência da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para Novak (2014) as políticas de Ações Afirmativas estão dentro das reformas neoliberais iniciadas nos EUA e Inglaterra e adotada pelo Brasil nos anos de 1990 com orientações para diversidade cultural e segmentos sociais específicos, diferenciados e “vulneráveis”. Segundo ela, apesar da evidência de um discurso sobre participação e autonomia, a elaboração da lei de acesso ao ensino superior se deu no Paraná de forma verticalizada e sem a participação das comunidades indígenas. Apesar disso, tal lei foi incorporada nas demandas dos povos e passou a ser utilizada nas pautas de reivindicações junto ao Estado.

A partir das políticas de acesso e permanência ao ensino superior ofertadas pelo Estado, os indígenas do Paraná passaram a se relacionar com a Educação e universidade de diferentes formas. Novak (2014, p.20) considera que a política chega de forma homogênea e cada comunidade e grupo adota estratégias para acessá-las de acordo com suas especificidades étnicas, do contato com a sociedade envolvente e o Estado e que embora ainda em análise pelas comunidades, a universidade passa a ser compreendida como importante instrumento de luta para melhores condições de vida das populações indígenas.

Se no mestrado Maria Jacomini Novak trabalhou com o processo de efetuação da Lei nº13.134/2001, projeto de inserção indígena no ensino superior para povos do Paraná, a partir da organização de um panorama geral da política, em sua tese ela delimitou a Universidade Estadual de Maringá (UEM) como recorte para realização da pesquisa com o objetivo de compreender e discutir as expectativas, dificuldades, desafios e conquistas que os estudantes indígenas vivenciam no ensino superior.

Seu estudo parte da análise da Educação pensada enquanto política pública social, compreendendo as políticas de Ações Afirmativas dentro da agenda internacional proposta para os países da América Latina, influenciada e orientada por agências internacionais como

FMI e Banco Mundial e instituições de cooperação como Unesco, OIT, CEPAL e OEA. Novak (2014, p.66) identifica as políticas de ensino superior indígena como inseridas no conjunto de ações para redução de pobreza a partir da análise dos documentos internacionais.

Já em relação a políticas de educação escolar indígena, a proposta de ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, cuja atuação da Unesco teve atuação importante, a questão da cultura e diversidade cultural são melhores trabalhadas. Novak defende que houve a priorização da Educação Básica em detrimento da Educação Superior na década de 1990, em que a educação foi vista como saída para redução da pobreza, desenvolvimento a partir dos princípios de equidade e cidadania.

A partir da análise do processo de institucionalização das Ações Afirmativas no Brasil a autora discute a implementação da Lei nº13.134/2001 que institui uma política de inclusão ao ensino superior para povos indígenas do Paraná. Para isso, ela realiza breve histórico sobre as populações indígenas locais, precisamente as etnias Guarani, Kaingang e Xetá, para focar em uma realidade específica, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A partir da trajetória dos acadêmicos indígenas Novak realiza entrevista com os envolvidos no processo universitário, os estudantes e egressos indígenas e lideranças em que se verifica as estratégias de utilização da universidade.

Sua pesquisa aponta que embora as políticas governamentais imponham regras a serem seguidas, elas são apropriadas a partir de elementos da organização e políticas tradicionais dos povos indígenas que estabelecem estratégias para lidar com esse “outro” sem se afastar dos elementos de sua cultura (NOVAK, 2015, p.315). A universidade, segundo ela, pode ser vista com uma fonte de recursos que através da bolsa possibilita a ida até a cidade com uma renda fixa e que, apesar de pequena, permite manutenção durante o período de permanência na universidade.

Novak acredita na necessidade de maiores espaços institucionalizados em que seja possível a participação efetiva das populações indígenas na formulação de pesquisas, acompanhamento e avaliação da política. Para ela, no caso do Paraná, o protagonismo indígena ainda não é uma realidade na escola e ainda mais no ensino superior e atribui posicionamento crítico em relação a política já que considera que ela não se configura enquanto uma política pública que reconheça e possibilite a interlocução dos conhecimentos indígenas e articulação com os conhecimentos tradicionais.

Podemos agrupar os trabalhos de Marcos Paulino, Marcos André Ferreira e Maria Simone Novak como referentes a uma análise mais institucional da política de inclusão de indígenas nas universidades estaduais do Paraná, Universidade Estadual do Amazonas e Universidade Estadual de Maringá. De uma maneira geral, os autores destacam a importância da universidade construir uma política de apoio e permanência aos estudantes indígenas a partir do diálogo e atenção as suas demandas para que a política de Ações Afirmativas seja de fato efetiva e altere a lógica de exclusão e discriminação das universidades a partir da inclusão da diversidade de pensamentos, culturas e saberes.

No entanto, destacamos alguns limites quanto a compreensão do protagonismo dos próprios estudantes indígenas dentro da estrutura universitária. A leitura desses trabalhos foca as políticas de Ações Afirmativas exclusivamente pelo viés dos gestores dos programas e pouca atenção é dada para as vozes, produções acadêmicas, políticas e culturais dos indígenas na universidade. O quanto a presença indígena também pode provocar rupturas com a própria política institucional? Novak (2014) ainda destaca a apropriação de elementos das organizações políticas tradicionais pelos estudantes indígenas, o que acreditamos dialogar com a experiência dos indígenas da UFSCar.

A dimensão institucional da política da UFSCar será abordada no próximo capítulo, no entanto o escopo da análise não se pautará na execução da política por parte da instituição, seus limites e possibilidades, e sim as produções, deslocamentos e usos da universidade para os estudantes indígenas. Certamente a relação com a instituição é fundamental para se pensar na permanência e eficácia da política, no entanto, o interesse é em compreender para além dos limites e sim no que se produz e se altera a partir do ingresso de indígenas.

## **2.2 Segundo grupos de origens étnicas**

Outro conjunto de pesquisas sobre ensino superior indígena foram agrupados de acordo com um recorte em comum: a análise a partir de povos específicos e a relação com a universidade através da dimensão étnica. Esses trabalhos buscam compreender o acesso ao terceiro grau por meio das vivências e experiência étnica e os impactos para suas comunidades.

Wagner Roberto Amaral, em sua tese defendida na área de Educação aborda as trajetórias de estudantes indígenas das universidades estaduais do Paraná, mas neste caso, a partir das experiências dos povos Kaingang e Guarani. Amaral (2010) também retrata os desafios apresentados aos indígenas ao vivenciar o espaço universitário e urbano para aprender, intercambiar diferentes perspectivas, concepções, experiências em que provocam e são provocados a refletirem sobre sua identidade étnica.

Para Amaral (2010) a condição de indígena Kaingang ou Guarani interage e intercambia com a sociedade não indígena e demais sociedades indígenas, mantendo sua referência identitária de pertença étnica e territorial. Assim, o acadêmico indígena encontra-se articulado às suas redes de parentesco que orientam a organização sociocultural, econômica e política dos Kaingang e Guarani. Amaral (2010, p. 530) defende que há um *duplo pertencimento* entre os estudantes indígenas - acadêmico e étnico-comunitário - em que buscam superar as fragilidades colocadas pela situação econômica, falta de amparo institucional e limitada formação escolar básica e as manifestações de preconceitos.

Já a dissertação de mestrado em Antropologia de Roberta de Souza Cadaval buscou compreender as relações dos saberes tradicionais e científicos a partir da experiência dos estudantes indígenas Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre o processo de construção de conhecimento acadêmico científico na área da Saúde.

A questão que permeia seu trabalho é em como os jovens indígenas que estão estudando na cidade, tendo um saber de ordem espiritual, vinculado à floresta apreendem os conhecimentos que vêm sendo adquiridos nas universidades na área da Saúde? Segundo Cadaval (2014, p.94) os Kaingang, grupo por ela estudado, precisam saber curar as “doenças de branco” já espalhada entre os indígenas em função do contato secular e considera os estudantes indígenas como *antropólogos da interculturalidade contemporânea*.

Cadaval (2014) em seu trabalho apresenta breve trajetória de três estudantes indígenas dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e pós-graduação em Educação Ambiental. Foi com o aluno da pós-graduação que ela realizou a visita em duas terras indígenas para compreender um pouco dos conhecimentos tradicionais acerca das ervas medicinais e dos alimentos utilizados pelo povo Kaingang

Os cuidadores da saúde indígena Kaingang são chamados de *Kujá* e seus princípios são de manter o bem-estar da comunidade através de uma ordem espiritual. Na cultura ocidental esses cuidadores da saúde são profissionais chamados de *médicos* e

*enfermeiros*, que tratam das enfermidades das pessoas mas pouco se relaciona com a promoção da saúde e do bem-estar. A relação de seu trabalho com o contexto da universidade se dá no ponto de que segundo Cadaval (2014, p; 95) para defender seus modos de vida, os indígenas precisam compreender os modos de vida ocidental que se apresenta de forma global e dominadora. A ida até a universidade aparece, desta forma, como um meio de instrumentalizar-se dos modos ocidentais e suas leis para defenderem seus ideais, cultura e direito a terra, ressignificar conceitos e apropriar-se de nossos modos de vida.

Augusto Ventura dos Santos, em sua pesquisa de mestrado em Antropologia sobre indígenas no ensino superior realizado em 2015, teve como recorte de pesquisa o pertencimento étnico em universidades do Mato Grosso do Sul, especificamente os Terena e os Kaiowá-Guarani.

O percurso da pesquisa Ventura dos Santos se deu a partir de um mapeamento dos programas de Ações Afirmativas do país, adentrando em uma região específica do mapa, o estado do Mato Grosso do Sul para enfim desenvolver um diálogo da pesquisa com acadêmicos indígenas a partir de uma experiência local. Neste caso, o critério para o estabelecimento da interlocução com estudantes indígenas foi o pertencimento étnico, especificamente os povos Terena e Kaiowá-Guarani.

Santos (2015, p. 18) atribui duas modalidades de *políticas afirmativas* para indígenas, o ingresso em *cursos regulares*, em que indígenas frequentam cursos comuns e o ingresso em *cursos modulares*, cuja estrutura pedagógica e curricular é diferenciada e especialmente dirigida aos indígenas. Em seu trabalho Santos (2015) aborda ambas experiências, sendo os Terena em cursos regulares de universidades vinculadas ao projeto Rede de Saberes<sup>36</sup> e os Kaiowá e Guarani no curso *Teko Arandu*, licenciatura intercultural criada pela Universidade Federal da Grande Dourados.

O termo *política afirmativa* informado acima é defendida por Santos (2015, p.50) como práticas de grupos minoritários que, por meio da autoafirmação e reconhecimento de suas particularidades socioculturais, visam problematizar um estado de coisas dominantes. Portanto, o ingresso de indígenas na educação superior ao possuir um potencial de colocar questionamentos para o modelo padrão da universidade como forma de democratização do

---

<sup>36</sup> O Programa Rede de Saberes é uma Ação Afirmativa realizada por quatro universidades do estado do Mato Grosso do Sul cujo objetivo é apoiar a permanência na educação superior de estudantes indígenas da região. As universidades que participam do programa é a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

ensino superior constitui-se uma *política afirmativa*. Embora admita que o conceito de *Ações Afirmativas* é tratado enquanto sinônimo de *políticas afirmativas*, sua escolha pela segunda expressão se dá porque considera que o termo “Ações Afirmativas” sempre esteve relacionado com a reivindicação de outros setores da sociedade, em especial afrodescendentes, e por considerar que o tal termo por vezes se tem uma dimensão estritamente institucional.

Compreendendo de forma um pouco distinta das colocações de Augusto dos Santos, admitimos como *Políticas de Ações Afirmativas*, tendo em vista primeiro, o reconhecimento da dimensão dos variados marcadores sociais da diferença que abarca a expressão. Definimos Ações Afirmativas de acordo com Joaquim Barbosa Gomes (2001, p.40), como um conjunto de políticas públicas e privadas concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego.

Tal definição traz a dimensão da amplitude da política de Ações Afirmativas, como um conjunto de ações voltadas para grupos historicamente subalternizados e/ou escravizados. A relação da terminologia Ações Afirmativas com os setores negros não se constitui um problema quando pensamos em Ações Afirmativas para indígenas, pelo contrário, acreditamos que as mobilizações se convergiram dentro de uma pauta comum e que embora cada grupo apresente suas especificidades, as trajetórias se aproximam em determinados contextos e situações.

Sobre o processo de ingresso nas universidades em cursos regulares ele destaca que no caso específico dos Terena, esta busca se relaciona com um adensamento do contato com o mundo *purutuya* (mundo dos brancos) faz algum tempo, em que o acesso ao ensino superior se relaciona ao desenvolvimento de alternativas de vida, desenvolvida por eles desde o início do século XX.

Em relação aos Kaiowá e Guarani na licenciatura intercultural, sob o formato de curso modular, além de tratar de demanda por formação de professores indígenas, foi possível observar o direcionamento do curso para a formação de novas lideranças indígenas quanto a educação escolar diferenciada e luta da terra. O curso também possibilita transitar entre o *ore reko* e *karai reko* (nosso sistema e sistema dos brancos), em que o curso segue ritmo próprio,

com articulação entre o ambiente universitário em relação as demandas de vida Kaiowá e Guarani, valorização da língua, participação dos conhecedores tradicionais.

Por estudar duas modalidades de ingresso distintas, Santos (2015) compreende a diferença entre o acesso a cursos regulares como uma busca por melhores posições no mundo “de fora” com o intuito de dominar a linguagem do outro e o ingresso em cursos modulares como a principal via de inserção que tem possibilitado aos Kaiowá e Guarani experimentarem a educação superior de seu jeito e visão de mundo.

Os trabalhos de Wagner Amaral, Roberta Cadaval e Augusto Ventura dos Santos optaram pela análise da experiência universitária indígena a partir da dimensão étnica, ou seja, das realidades dos povos Kaingang e Guarani do Paraná, Kaingang do Rio Grande do Sul e Terena e Kaiowá-Guarani do Mato Grosso do Sul. Amaral defende a ideia de que os estudantes indígenas adquirem um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. Já Augusto dos Santos, por abordar duas realidades de políticas afirmativas, relaciona o acesso dos Terena aos cursos regulares como uma busca por melhores posições e condições de vida no grupo de “fora” e como meio de dominar a linguagem do outro. Roberta Cadaval, de maneira similar compreende a ida dos Kaingang até a universidade como meio de se instrumentalizar dos modos de vida ocidental e das leis e assim defendem sua cultura e direito a terra.

O recorte étnico para análise de indígenas no ensino superior é bastante profícuo para compreendermos outra dimensão desse processo, as especificidades étnicas, as relações e possíveis negociações com os demais membros da comunidade. Trata-se de uma importante contribuição quando pensamos numa política que é voltada para povos. Se o ponto de partida desses trabalhos parte do impacto da universidade nas questões, demandas e concepções dos grupos étnicos, tais problematizações se colocam em diálogo em como a presença indígena na universidade pode produzir novos arranjos de diferenças e deslocamentos epistemológicos e político dentro das estruturas universitárias.

Como salientado por Santos (2015) a busca de cursos regulares se relaciona com o mundo de *fora*, de apropriação das linguagens e códigos como forma de superar desigualdades impostas pelo próprio contato. Esse entendimento nos ajuda a questionar como as experiências dos estudantes indígenas serão impactadas e re-significadas a partir da experiência universitária.

Dialogamos com essa perspectiva por considerar um importante aspecto sobre políticas voltadas para a diversidade de povos e a necessidade de compreender as especificidades étnicas. No entanto, não nos pautamos no acompanhamento do percurso universitário de uma etnia específica, e, considerando a diversidade étnica presente na UFSCar, o intuito foi de apresentar aproximações e afastamentos de povos de realidades e regiões diferentes que se encontram na universidade e a complexidade tanto para a dimensão institucional quanto para a organização interna dos estudantes em lidar com essa diversidade.

### **2.3 Segundo a mobilidade indígena para as cidades**

Pensar no deslocamento de indígenas para a universidade implica em considerar o processo de migração indígena para os centros urbanos e, por este motivo, há trabalhos que compreendem o acesso ao ensino superior a partir do deslocamento dos povos indígenas para as cidades e o processo de urbanização.

A mobilidade dos povos indígenas no Brasil, embora seja um fenômeno recorrente, principalmente em decorrência do contato no processo de colonização, é um campo que demorou a ser estudado nas Ciências Sociais no Brasil. Atualmente, os deslocamentos para os centros urbanos têm sido frequentes, e o primeiro trabalho a abordar a presença indígena na cidade foi realizado por Roberto Cardoso de Oliveira na década de 1960.

Tais deslocamentos ocorrem por diferentes motivos e variam de acordo com especificidades de cada etnia e região do país. A migração indígena para a cidade mesmo que individual, não pode ser vista como um fenômeno isolado, mas inserida em um processo mais geral que é a história do contato entre índios e brancos (PENTEADO, 1980, p.16).

Roberto Cardoso de Oliveira pesquisa em 1968 a mobilidade dos Terena, advindas do processo de urbanização, da aldeia para as cidades Aquidauana e Campo Grande no estado do Mato Grosso do Sul. Em sua obra pioneira “Urbanização e Tribalismo” ele descreve os Terena aldeados e citadinos, rurais e urbanos a partir da inserção na estrutura sócio-econômica regional, e suas conclusões questionaram os debates da época, cujo caráter predominante era de assimilação e aculturação, ao observar que tal mobilidade e acomodação em um sistema de classes também implicava na permanência da identidade étnica ou manutenção da condição de membro do grupo tribal, que ele definiu como *tribalismo*.

A noção de *tribalismo* por ele proposta está em relação com a noção de *urbanização*, já que analisa a presença da cidade na reserva indígena e a persistência da aldeia na cidade. Ou seja, a referência da urbanização para Cardoso de Oliveira se dá com a teoria do *continuum*<sup>37</sup>, através da negação da ideia de dicotomia para uma noção que trabalha sempre a partir relações entre Cidade-Reserva, Urbanização-Tribalismo.

Neste estudo, não se buscou conceituar o que é o urbano ou compreender a sociedade Terena pela forma como ela se organiza na Reserva, a ideia sempre foi de trabalhar a partir de relações Cidade/Aldeia, e, descrever as situações de vida urbana e as situações de vida na Reserva:

Neste sentido adotou-se uma matriz fundamentalmente empírica, excluindo-se qualquer possibilidade de se perguntar o que é Aldeia ou o que é Cidade. A descrição e análise do comportamento e das formas de organização dos Terenas nessas diferentes situações, polares em virtude do próprio processo migratório Aldeia-Cidade – e, portanto, historicamente inteligível – constituíram o procedimento metodológico utilizado. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968, p.218)

A partir desta perspectiva não dicotômica em relação a condição de indígena Terena na cidade e na aldeia, Cardoso de Oliveira elenca alguns fatores que contribuíram para manutenção dos chamados *elos tribais*<sup>38</sup>. Um destes fatores é a configuração dos Terenas enquanto grupos minoritários, no sentido de marcadores raciais, em que o peso da etnia em relação aos brancos evoca discriminação, preconceitos e status como cidadãos de “segunda classe”. Essa situação de minoria vivenciada pelos Terenas na cidade faz com que a proteção “vinda de fora” seja substituída pela auto-proteção “vinda de dentro”, a partir de uma teia de relações estabelecidas e restabelecidas no âmbito da comunidade indígena. Isto significa que, na condição de vida urbana, o indígena Terena carece de proteção institucional pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), além da ausência da mediação da Reserva, mas que, de maneira ambivalente, colabora para o fortalecimento dos laços *tribais* como forma de sobrevivência as situações adversas na cidade.

A garantia das terras na Reserva, mesmo que não utilizadas como sustento econômico, também foi de suma importância para uma organização doméstica, política e

<sup>37</sup> Este conceito é baseado na teoria do folk-urbano de Robert Redfield (1953).

<sup>38</sup> Cabe ressaltar que a utilização destes termos *tribais*, *tribalismo*, são de acordo com o uso do Roberto Cardoso de Oliveira na época, décadas de 1950 e 1960, que segundo o autor a noção de tribalismo refere-se a coesão tribal no nível das relações sociais (1968, p.213). A utilização destas terminologias foram problematizadas e caíram em desuso.

familiar em tais bases territoriais, uma espécie de “simbolização” dos elos corporificados na propriedade de terra. Cardoso de Oliveira (1968, p.227) também inclui a possibilidade de participação em cerimoniais e demais ritos religiosos como fator para a manutenção dos vínculos. E tais situações, podem ocorrer tanto na ida até a aldeia, para acompanhar algum dos rituais e assim “revitalizar a consciência tribal”, como as possibilidades de sessões xamanistas no próprio meio urbano que representam um estreitamento das relações tribais na cidade.

A ida até a cidade, ao invés de isolar o indivíduo Terena, levou-o a aglutinar-se em coletividades ou agrupamentos tribais. Devido as dificuldades de encontrar residência na cidade os elos tribais facilitaram a acomodação dos migrantes e gerou, conseqüentemente, um fortalecimento destes elos a partir de uma revitalização da família extensa e da formação de grupos domésticos. As famílias envolvidas neste processo sofrem novo arranjo (família elementar para a família extensa) e não apontam “perda” de laços ou enfraquecimento a ponto de perderem a consciência tribal, ao contrário, o parentesco (tradicional ou instituído a partir das novas condições de existência) foi fundamental para a convivência interétnica na cidade e inclusive em situações de adversidades.

Ao elencar alguns fatores considerados significativos para a manutenção de uma *pertença tribal* em uma situação de contato interétnico através do deslocamento de Terenas para centros urbanos, Roberto Cardoso de Oliveira dá o ponto de partida para novos trabalhos sobre indígenas na cidade a partir de uma perspectiva crítica, cujo esforço é compreender as organizações e relações étnicas no espaço urbano.

As hipóteses levantadas por Cardoso de Oliveira (1968), ainda dialogam com a realidade atual quando analisamos os deslocamentos de indígenas para as universidades e o fortalecimento dos elos dentro de um novo contexto urbano a partir da convivência interétnica. Na UFSCar, é possível notar que, a multiplicidade de etnias presentes, oriundas de diferentes regiões do país, são unificadas por meio da categoria de *estudantes indígenas*, posteriormente centralizada através do Centro de Culturas Indígenas, em um arranjo que propicia convivência e enfrentamento conjunto de dificuldades comuns a todos estudantes.

Na década de 1980, surgiram novos trabalhos sobre a presença indígena na cidade, grande parte sob orientação do próprio Roberto Cardoso de Oliveira, como é o caso das dissertações de Yara Maria Brum Penteado (1980), Marco Antônio Lazarin (1981), Leonardo Hipolito Fígoli (1982), Jorge Oswaldo Romano (1982). Estas pesquisas sobre

migrações indígenas para os centros urbanos são importantes para pensarmos na situação cada vez mais crescente da condição de indígenas urbanos. Nos interessa aqui apresentarmos os pontos em que as diferentes realidades de migração indígena para a cidade dialogam entre si e algumas especificidades desses deslocamentos e suas motivações.

Leonardo Fígoli em sua dissertação “Identidade Étnica e Regional: trajeto constitutivo de uma identidade social” aborda os povos do Rio Negro, a história do contato com a sociedade nacional e o processo de migração para a cidade de Manaus, cuja ênfase se dá nas formas de persistência de uma identidade étnica regional. De uma maneira geral, essas pesquisas vão apontar a manutenção de laços e marcadores identitários que se re-fazem nas diferentes situações e vivências urbanas.

Dentre os motivos de migrar para a cidade de Manaus, pode-se traduzir em três principais: o primeiro de ordem econômica, busca por melhores condições de vida, de emprego, serviços, sem a dependência dos salesianos para toda a situação econômica e mercado de trabalho. O segundo, de cunho social, como forma de completar os estudos, possibilidades de novos empregos assalariados a partir de algum grau de instrução e cursos profissionalizantes. Cabe destacar a educação enquanto um fator de migração na região do Rio Negro desde a década de 1980. E o terceiro fator, de âmbito político, fruto do conflito político-religioso, devido a violenta oposição entre missionários e indígenas, expressa em diversas declarações em relação a autoridade exercida pelos padres. Ou seja, a migração para a cidade é motivada pela situação e conflito do próprio contato interétnico entre brancos e índios.

A identidade étnica se completa e se refaz no interior do processo migratório, e é apresentada com um caráter paradoxal, pois enquanto grupo dominado, no caso de indígenas, ela se encontra desprovida de definir sua própria identidade na medida em que se constrói por referência a tudo aquilo que é atribuído pela sociedade nacional. Portanto, a identidade étnica é forjada sobre as bases de uma história comum do contato com a sociedade nacional (desde a expansão portuguesa, instalação das missões salesianas e reforçada por uma trajetória social comum construída por uma experiência migratória), resulta não somente em uma conjunção de condições objetivas vivenciadas mas propicia recursos práticos e simbólicos de resistência social frente a um projeto dominador.

Para Fígoli (1982), a migração é tida a partir e em relação ao contato interétnico, por isso a ida até a cidade se configura em um processo social contraditório e ambivalente em

relação a identidade étnica, em que a “condição indígena” é resignificada de acordo com a própria situação do contato. Em paralelo com a migração indígena para as universidades, não podemos atribuir enquanto uma motivação oriunda do *contato*, já que há uma relação estabelecida com o Estado desde a reivindicação de escolas indígenas e o ensino superior se constitui em uma demanda posterior a este processo.

Ainda na região amazônica, Marco Antonio Lazarin em seu trabalho “A descida do rio Purus. Uma experiência do contato interétnico” aborda a presença dos Apurinã na cidade de Manacapuru. Descer o rio é a metáfora do “processo civilizatório” que faz referência a origem, a passagem e a inserção a vida na cidade. A metáfora utilizada do rio transpassa toda a ideia do trabalho já que o rio permeia as contradições dos pares índio/branco e natureza/civilização. Sempre que o índio “desce” o rio, ele aproxima o “caboclo” e afasta o polo “índio”, embora não se torne “branco”, mas “caboclo”.

As situações do contato interétnico, segundo Lazarin (1981), propicia a manipulação das identidades, não apenas pelos grupos minoritários como pelos próprios brancos. Assim, Apurinã torna-se “caboclo” pressionado tanto pela contradição de não ser índio nem branco. Caboclo é o índio atualizado a partir do processo de migração e a busca de melhores condições de vida.

Nesta mesma perspectiva, Jorge Osvaldo Romano estuda os índios proletários a partir da migração dos indígenas Sateré-Mawé (e também Tukano, Apuríña, Mandaruku e Mura) para a cidade de Manaus. Jorge Romano aponta que a migração dos Sateré-Mawé é motivada tanto pela questão econômica, como pela desvalorização da vida nas aldeias, sustentadas pelo imaginário presente na época que associava pobreza com a vida nas aldeia e riqueza com a vida na cidade, a partir da suposta oposição índios/civilizados.

Segundo Romano (1982, p. 281), as relações de dominação-sujeição que caracterizam a situação do contato entre as aldeias, provocaram desestruturação do modo de vida tradicional no nível econômico, social e político. No entanto, a etnicidade se mostra presente nos apoios tribais durante o processo de migração, em especial na inserção na cidade e na conformação dos grupos domésticos e na eficácia simbólica que se atribuem a obtenção de documentos, no aprendizado da língua e a educação em geral. Há uma alta rotatividade de mão de obra nas indústrias da Zona Franca de Manaus e a etnicidade influencia na obtenção dos empregos por parte dos Sateré-Mawé citadinos e no aumento dessa rotatividade.

A proletarianização dos Sateré-Mawé da cidade é mediada pela etnicidade e isso pode ser observada no apoio para o conhecimento do chamado “código de civilização” e as dificuldades de adaptação a trabalhos totalmente diferentes dos praticados na aldeia, os problemas com documentações relacionados a condição jurídica de indígenas, o preconceito étnico e as discriminações sofridas no trabalho e o contraste entre as expectativas e o que a ocupação de trabalho na cidade oferece

Por este motivo, a escolarização representa mais do que aprender a língua, mas adentrar e compreender o código da civilização. A maioria das crianças Sateré-Mawé que vivem na cidade cursam o primeiro grau, e, embora nem todos finalizem, há um incentivo por parte dos pais para evitar a evasão já que a ele representa a dominação do chamado código da cidade.

Romano (1982, p.136) também destaca uma crescente demanda por cursos profissionalizantes de regime de internato. Nesse tipo específico de curso, as jovens frequentam a Escola Adventista e aprendem datilografia, culinária, costura e bordado, sendo que as meninas que ali estudam pertencem a grupos domésticos que vivem na mesma cidade e foram internadas após a fixação do grupo em Manaus. No caso dos meninos, a situação é diferente já que estudam em escola agrícola com demais indígenas e alunos “civilizados”, e, no geral, quase nenhum destes jovens tem seu grupo doméstico na cidade, mas foram trazidos da reserva para estudar.

Romano já aponta relações entre a migração com o processo de escolarização ao afirmar que os estudos estão funcionando como uma forma oculta de migração para Manaus (ROMANO, 1982, p. 137). A ida até Manaus para estudar funciona como um estímulo para uma futura migração mesmo que retornem para suas aldeias para aplicar os conhecimentos adquiridos. Por isso, assinala a escola como um agente reprodutor de migração.

Dentre os estudos de migração indígena para a cidade realizados na década de 1980, Yara Maria Brum Penteadó analisa o processo de migração experimentado por dois grupos indígenas, os chiquitanos “cambas” na cidade de Corumbá e os Terena em Aquidauana e Campo Grande. Apesar das diferenças de ambos processos, a intenção da pesquisa de Yara é delinear um perfil, mesmo que genérico, da condição urbana do índio a partir das semelhanças que aproximam e caracterizam o processo de urbanização desses grupos.

Da mesma forma como destacado por Cardoso de Oliveira, Penteado (1980, p.112) observa que, na condição urbana do indígena, há uma tendência para aglutinação intra-grupo na cidade, o que reforça a rede de solidariedade étnica. Externamente, a relação dos indígenas com a sociedade nacional, devido aos preconceitos enfrentados, ocorre uma rejeição da identidade indígena e uma identificação com a categoria “pobre”, em que se compartilha mesmas condições de vida e trabalho. Desta forma, o processo migratório é marcado por uma sobreposição das categorias de identidade e um entrecruzamento do marcador étnico e de classe, que flui circunstancialmente, sendo o marcador étnico o mais determinante sobre as relações.

Quanto as motivações para a mudança para a cidade, a esperança de obter melhores condições de vida é a que mais se sobressai. Penteado (1980, p. 35) destaca a alfabetização como um dos fatores chave para a adaptação no meio urbano. Em sua pesquisa, ela identificou que grande parte dos indígenas na cidade associavam o “estudo” como um valor e poder de melhorar as condições de vida do indivíduo, além de muitos casos de cobrança por parte dos mais velhos dessa possibilidade aos filhos e netos. Portanto, foi possível identificar a crença que o estudo poder conferir o “status” de “civilizado”, além é claro, de possibilitar melhoria de vida.

É possível observar, já na década de 1980, dentre os conjuntos de fatores para a mudança para a cidade de indígenas para Aquidauana e Campo Grande, a escolarização, mesmo que para os filhos, da mesma forma como foi apontado na migração para Manaus. Dentre os principais fatores de mudança para o meio urbano, como a busca por melhores condições de vida, melhor campo de trabalho, proximidade e convite dos parentes, a escolarização se aglutina a estas motivações para o deslocamento de indígenas para a cidade. Hoje, podemos pensar nos deslocamentos para as universidades advindas das políticas de Ações Afirmativas e os novos perfis de indígenas que saem para cursar o terceiro grau e as novas redes étnicas estabelecidas nesse processo.

Nos estudos mais recentes, Mariana Paladino aborda em sua tese os processos de escolarização vivenciados pelos Ticuna e os movimentos de deslocamento para as cidades por parte de muitos jovens para a formação escolar. Paladino (2006) analisa as múltiplas motivações que orientaram esses deslocamentos e atribui o “estudo” como uma das trajetórias possíveis em que os Ticuna entendem como “ser alguém na vida” ou “ser um cidadão”. Além

disso, destaca o envolvimento no movimento indígena como dos meios pela qual a educação escolar é mobilizada enquanto uma ferramenta para o projeto de autonomia indígena.

Dentro as variadas motivações que levam ao desejo de mudança para a cidade, Paladino (2006) observa que, a aprendizagem da língua portuguesa, e a curiosidade e atração pelo meio urbano se constituem em um contexto de socialização. Essa percepção de “melhoria de vida” em sua grande parte é compreendida a partir da aprendizagem do português e dos estudos no meio dos não-indígenas. Ou seja, o processo de escolarização aparece enquanto o meio mais seguro para se chegar ao nível alcançado pelos “brancos” no que tange a posse de conhecimentos, bens materiais, funções e cargos de trabalho.

Tratando-se da migração para grandes centros urbanos, especificamente na cidade de São Paulo, Carlos José Ferreira dos Santos (2017), em suas pesquisas, destaca como que a presença da parcela pobre da população, referida como negros, índios, mestiços, pardos, pretos, caboclos, caipiras, mulatos, nativos, brasileiros raramente pouco são mencionados na formação da metrópole, com o destaque exclusivo para os imigrantes italianos, no período histórico da virada do século XX. Santos (2017, p.17) apresenta, a partir do resgate historiográfico de documentos e fotografias, as contribuições dessa população nacional pobre na formação social e cultural dos espaços urbanos paulistanos.

Além de destacar a participação dessa população nacional pobre, os *caipiras*, na formação de mercado de rua no centro da cidade, fundamental para o desenvolvimento urbano da cidade, Santos (2007, p.101) comenta que tais grupos, caipiras ou caboclos, tinham origens indígenas. A busca por uma europeização do centro urbano de São Paulo, levou a uma perseguição de vendedores de ervas, “preto véios”, “benzedores”, lavadeiras, alterando a composição étnica da população e um silenciamento da presença dessa composição social. Tais constatações vão de encontro com estudos sobre a presença indígena em São Paulo e o silenciamento do pertencimento étnico como forma de coibir preconceitos.

Neste escopo, da migração indígena para centros urbanos, Marcos Alexandre Albuquerque (2011), Bárbara Roberto Estanislau (2014) e Arainne Rayis Lovo (2017) analisam o processo migratório dos Pankararu de Pernambuco para a cidade de São Paulo. A migração Pankararu para a grande São Paulo iniciou em 1950, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, atraídos por melhores condições de vida, trabalho e profissionalização. Assim como muitos nordestinos se deslocaram para o sudeste neste período, os Pankararu chegam em São Paulo, em sua grande parte, para trabalhar na construção civil. Segundo Albuquerque (2011,

p. 21), haviam cerca de 2000 indígenas Pankararu cadastrados informalmente pela Associação SOS Pankararu no ano de 2011.

Especificamente no que tange a dimensão da educação com povos indígenas nas cidades, a pesquisa de Edson Nakashima analisa a inserção de indígenas Pankararu em uma escola pública da região do Jardim Panorama, Paraisópolis e Real Parque. A comunidade Pankararu presente nestas regiões chamaram atenção de Nakashima (2009) que se voltou a entender o modo de vida indígena na cidade e as questões de cultura, identidade e discriminação social.

O escopo de análise deu na Escola Estadual José Alcântara Machado Filho, a partir de atividades em sala de aula, eventos e questionários com a indagação do quanto as escolas não indígenas estão pedagogicamente preparadas para acolher estudantes de minorias étnicas de modo a respeitar as peculiaridades de sua cultura, tradição e identidade étnica.

O que sua pesquisa observa, naquela realidade específica, é uma desvalorização da identidade indígena por conta de situações marcadas por estereótipos, preconceitos e discriminações em que a imagem indígena assume uma conotação negativa. Nakashima (2009) atribuiu enquanto uma “cultura escolar” na qual se encontram mergulhados professores e alunos marginalizados da história e da cultura de minorias étnicas e acredita que este fator influi diretamente na relação ambivalente dos alunos Pankararu com sua identidade étnica: muitos não se declaram indígenas como forma de “auto-defesa”.

No período em que realizou sua pesquisa, Nakashima observou que, apesar da população Pankararu ser considerável dentro do bairro Real Parque, e muitos frequentarem a escola, há um desconhecimento por parte dos alunos, funcionários e professores sobre a existência de indígenas Pankararu no bairro e na escola. Nakashima (2009, p.126) interpreta esse silenciamento pelo fato dos Pankararu não possuírem sinais diacríticos evidentes que os identifiquem enquanto indígenas e o temor em relação a preconceitos e discriminações enquanto um obstáculo para a auto-dedeclaração.

Cabe ressaltar o contexto histórico em que Edson Nakashima realizou a pesquisa: a lei 11.645/2008, que torna obrigatório a história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, havia sido aprovada há um ano. E a própria política de Ações Afirmativas, que estava emergindo de variadas formas em diversas universidades públicas em um momento que o tema sobre as “cotas” causava divergência e amplos debates.

Ana Cláudia Gomes de Souza (2016), em sua tese de doutorado em Antropologia, estudou a presença dos estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), suas experiências universitárias e as relações com a instituição, dando uma ênfase especial para o que ela considera como migração urbana estudantil. Essa particularidade de migração proporciona novas formas de inserção indígena na cidade que, segundo Souza (2016, p.237) se dá a partir de uma qualificação juvenil, com base na ampliação das políticas públicas voltadas para populações etnicamente diferenciadas, o que ela considera enquanto uma migração mais positiva, não tão pautado na ausência (de traços e condições), mas no próprio deslocamento.

Para Ana Cláudia Souza (2016, p.137) a entrada na universidade faz emergir uma população juvenil indígenas nas metrópoles, que passa a estruturar e a configurar suas práticas sociais, culturais e representações sob certa influência dessa nova realidade de significados que a vida na cidade proporciona. Ela considera que o período que os estudantes permanecem em Salvador é marcado por um fluxo intenso entre a cidade e suas comunidades, em que a nova residência a partir da universidade não implica em um rompimento com as relações e assuntos da aldeia.

Outro destaque para essa chamada migração urbana estudantil é a afirmação da cultura indígena no contexto universitário e urbano, a partir de rituais, artesanatos, pintura corporal, manutenção de práticas alimentares e a própria mobilização política. Souza (2016, p.135) descreve que apesar de grande parte dos estudantes indígenas chegarem ao contexto urbano com suas identidades étnicas formadas, o contrário também ocorre, ou seja, a universidade contribui para descoberta e encontro com identidades étnicas “*adormecidas*”.

A diversidade foi o fio condutor que mobilizou Souza (2016, p.235) para compreender de que forma os estudantes indígenas apreendem a nova realidade urbana e acadêmica, e aponta que, a diversidade na UFBA é ainda vivenciada com certo receio em incluir e valorizar a diferença social, cultural e racial.

Ela destaca a ampliação da política de inclusão de indígenas ao longo de uma década com a lei federal de Cotas, que levou a ampliação do número de estudantes e, conseqüentemente, da própria política. Destaca o fortalecimento do núcleo de estudantes indígenas e participação dentro do próprio movimento estudantil, embora aponte que, apesar do aumento do ingresso de indígenas, a instituição ainda persiste com estratégias insuficientes para dar conta da demanda e especificidade dos estudantes indígenas.

Tendo a política de Ações Afirmativas enquanto uma realidade no Brasil, a mobilidade para os centros urbanos por povos indígenas encontra com uma nova demanda, a busca por ensino superior. Abordar indígenas no contexto urbano trata-se de uma realidade latente e as relações de migração entre aldeia e cidade possuem uma outra dimensão e fluxo que diferem das análises de migração do campo para a cidade que marcaram o processo de urbanização no Brasil. São fatores múltiplos e específicos que envolvem uma dimensão étnica, cujo o ir e vir das cidades para as aldeias e das aldeias para as cidades perpassam a busca por educação, mas que não se limita a ela.

Além disso, tratando-se das demandas das Ações Afirmativas, cabe considerar a população que já habitava as cidades e passam a acessar as universidades por meio dessas políticas. Este é o caso do programa Pindorama da PUC-SP que teve início no ano de 2001 voltado, especificamente, para os povos indígenas residentes na grande São Paulo, sobretudo Pankararu e Guarani.

#### **2.4 Segundo debate epistemológico**

Outro conjunto de trabalhos tiveram como viés em comum a dimensão sobre o debate epistemológico e a relação do chamado conhecimento científico e conhecimento tradicional. Essas pesquisas abordam a presença indígena na universidade a partir da relação com os conhecimentos e as diferentes possibilidades de tradução ou descolonização.

Talita Lazarin Dal´Bó (2010) em seu mestrado em Antropologia estuda a primeira turma de estudantes indígenas da UFSCar ingressada em 2008. Sua proposta é realizar uma reflexão sobre os conceitos de “interculturalidade”, “conhecimento tradicional” e “cultura” a partir do ponto de vistas dos estudantes indígenas. As questões que permeiam a pesquisa são em relação a oposição entre os dois tipos de conhecimentos, “conhecimento tradicional” *versus* “conhecimento científico” com indagações de como inserir os conhecimentos indígenas na universidade? O que são os conhecimentos indígenas?

A partir da afirmação que “conhecimento tradicional” opera como “cultura” a ideia central de sua dissertação é a compreensão dos estudantes indígenas enquanto *tradutores culturais*. Para Dal´Bó (2010, p.91) a combinação do estudante em relação aos modos de conhecer de seu povo com os conhecimentos adquiridos na universidade cria-se um novo conhecimento que pode ser pensado como uma tradução para a universidade, para os não-

índios, realizado pelo estudante indígena. O título do trabalho “construindo pontes” faz referência a pontes de conexão que os estudantes indígenas trazem e fazem sobre seus “conhecimentos tradicionais” trazendo à universidade a *tradução* de seus próprios conhecimentos.

O conceito de tradução aqui proposto por ela é baseado nas concepções de Talal Asad (1986) para além do sentido linguístico como a tradução dos modos de pensar, de processos diferenciados e de percepções de mundo diferente. Ou seja, trata-se da tarefa de entender outras culturas e outros modos de pensar e que essa tarefa não se limita aos antropólogos, mas aos próprios “nativos” reconhecidos enquanto sujeitos cabe o papel de tradutores. Assim, segundo Dal’bó (2010, p.94) os estudantes indígenas são capazes de trazer à universidade novos conhecimentos e de formular traduções sobre seus modos de conhecer e transmiti-las ao meio acadêmico como seus “conhecimentos tradicionais”. A tradução aqui é pensada para a universidade, para os não-índios realizada pelos estudantes indígenas.

Outro trabalho que abordou os estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos foi a tese de Érica Kawakami (2015) na área de Sociologia, cujo objetivo foi de conhecer o processo de produção, experiência, diferença e subjetividade relativa aos estudantes indígenas no espaço da universidade e ao mesmo tempo que discutir as Ações Afirmativas como medida que potencialmente promove deslocamentos na forma como conhecimentos e representações circulam nesse espaço.

O diálogo teórico se deu com os estudos Pós-Coloniais que buscam compreender os processos coloniais e seus feitos para pensar sobre o que significa viver em uma sociedade racialmente constituída nas quais discursos estereotipam e visibilizam diferenças culturais, corpos e conhecimentos. Sua pesquisa de campo se deu a partir de narrativas das experiências dos estudantes indígenas na universidade por meio da técnica de história oral de vida. Sua primeira narrativa foi obtida a partir de um contato pré-estabelecido que mediou o contato com o próximo estudante indígena. Assim, os participantes da pesquisa, que ela intitula enquanto *narradores*, foram sendo indicados pelos próprios estudantes o que resultou na grande maioria cursar a mesma área de humanidades.

O que sua pesquisa informa é que as presenças indígenas colocam vários desafios à universidade que vão além da garantia das condições objetivas de permanência e que a própria relação da universidade com a comunidade tende a ser deslocada da atual dicotomia hierarquizada entre pesquisa e extensão, disciplina obrigatória e optativa (KAWAKAMI,

2015, p.180). Kawakami aponta não apenas na possibilidade de as políticas de Ações Afirmativas provocarem desestabilizações, que ela destaca como a de des-invisibilizar histórias, conhecimentos, corpos, experiências, línguas e culturas e disputarem vozes na universidade, como também a possibilidade de identificação étnica com o incentivo à reconstrução e fortalecimento de seus próprios pensamentos e identificações.

De forma similar Ana América Magalhães Paz se propõe a pensar como que a universidade pública pode contribuir por meio das Ações Afirmativas para uma formação acadêmica e profissional dos estudantes indígenas e aprender com a presença desses estudantes. O objetivo de sua tese foi descrever a itinerância do grupo multicultural de estudantes indígenas ingressos nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB), considerando os desafios políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos sob a ótica dos estudantes indígenas a partir das trajetórias acadêmicas e pessoais.

Paz (2013, p.227) utiliza a expressão “indianizar” a universidade como termo simbólico que pode ser entendido como a ação de vivenciar cotidianamente e respeitar o pensamento, o sentimento e os fazeres do outro, reconhecendo-o sob um novo imaginário um sujeito ativo na construção da interculturalidade na universidade. É necessário compreender a ótica da educação indígena para que a inclusão de indígenas seja efetiva, construtiva e útil para esses povos.

O processo do que ela chama de UnB intercultural, inclusiva e acolhedora em relação aos povos indígenas é dinâmico, está em andamento e necessita de um olhar institucional que seja propositivo e urgente para corrigir os rumos da inclusão de indígenas na UnB na perspectiva da interculturalidade. Paz (2013, p. 2013) compreende a interculturalidade como a troca de saberes para os estudantes indígenas dos cursos de Graduação na UnB e admite ser um grande desafio a ser superado já que somos todos colonizados e para construir tal interculturalidade na universidade é preciso aprender com as diferenças.

Por fim, ela também destaca, a partir das itinerâncias realizadas com os estudantes, as necessidades de um esforço comum de articulação entre professores que já possuem projetos efetivos junto aos povos indígenas na UnB, no sentido de trocar saberes e vivências, buscar parceiras informações e realizar eventos junto aos estudantes.

Erica Kawakami e Ana América Paz, em suas diferentes realidades estudadas, a UFSCar e UnB, endossam a necessidade de descolonização do pensamento acadêmico

hegemônico a partir da entrada de indígenas na universidade. Ambas destacam o protagonismo e resistência acadêmica, política e epistemológica dos indígenas no interior das estruturas universitárias. Será em diálogo com estas pesquisas que indagamos sobre as produções de novos arranjos de diferenças no interior das universidades ocasionados pela presença indígena. Se Talita Dal'Bó questiona como inserir os conhecimentos indígenas na universidade e considera os estudantes indígenas enquanto tradutores culturais, partimos dessas questões para pesarmos nas novas produções de conhecimento, de transformações políticas e os novos sentidos atribuídos a universidade pelos estudantes indígenas.

## Capítulo 3

### O CASO DA UFSCAR

*Por eles e por aqueles que partiram durante a caminhada, por esta ou aquela razão, todas elas injustas. Por eles devemos tentar mudar e melhorar um pouco a cada dia, cada tarde, cada noite de chuva e grilos. Acumular ódio e amor com paciência. Cultivar a soberba árvore do ódio pelo opressor junto com o amor que combate e liberta. Cultivar a imponente árvore do amor que é vento que limpa e cura, não o amor pequeno e egoísta, mas o grande, o que melhora e faz crescer. Cultivar entre nós a árvore do ódio e do amor, a árvore do dever. E nesta tarefa colocar toda a vida, corpo e alma, coragem e esperança.*  
(Emílio Gennari – EZLN Passos de uma rebeldia)

Neste capítulo adentramos na experiência de uma realidade específica, a Universidade Federal de São Carlos e seu processo de implementação da política de Ações Afirmativas para povos indígenas. Remonta-se o histórico da construção do vestibular indígena, seus primeiros anos e as alterações do formato, que passou a ser descentralizado, por demanda dos estudantes indígenas.

As discussões apontam as implicações que o vestibular específico ocasiona para a política de Ações Afirmativas, cujo compromisso com as especificidades se dá desde o processo seletivo, e para a comunidade externa, expressa no alto número de povos que se deslocam de diferentes regiões para o interior de São Paulo realizar cursos de graduação.

#### 3.1 A Política de Ações Afirmativas para Indígenas da UFSCar

A implementação do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da Universidade Federal de São Carlos insere-se no debate nacional em um período de crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a adotar políticas de Ações Afirmativas no país. O percurso de elaboração do programa da UFSCar, relaciona-se com o fato do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no ano de 2006 definir uma diretriz norteadora foi a seguinte: “desenvolver e apoiar ações que ampliem as oportunidades de acesso e

*permanência dos estudantes na Universidade e contribuam com o enfrentamento da exclusão social”* (UFSCar, 2006).

No ano de 2005 instituiu-se uma Comissão das Ações Afirmativas (CAA) no Conselho Universitário (ConsUni) para discutir um modelo para a formulação desta política. A comissão realizou duas versões de propostas para estabelecer o programa, sendo elas realizadas a partir de contribuições de departamentos, coordenações de cursos, entidades representativas, conselhos e até mesmo de manifestações individuais. Os pontos debatidos para determinar uma proposta de Ações Afirmativas foram: a implementação gradativa, definição de duração máxima, análise do impacto financeiro desta instauração e manutenção do PAA/UFSCar, preservação do critério acadêmico do mérito para o ingresso pelo sistema de reserva de vagas, prevalência do critério de egressos de escola pública em relação ao étnico-racial e apresentação de minuta de resolução de criação do PAA.

Da primeira para a segunda versão, as alterações cingiram-se em torno da escala de implantação e do percentual destinados aos negros (pretos e pardos) até ser definida a versão final da proposta. Neste período, especificamente duas professoras do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Marina Denise Cardoso e Clarice Cohn impulsionam o debate sobre a especificidade da inclusão de indígenas dentro da política de Ações Afirmativas. Elas foram as responsáveis por, não apenas por destacar esta dimensão na proposta de Ações Afirmativas, mas pela construção do documento, embasamento e do desenho do ingresso de indígenas a partir de um vestibular específico.

Cabe destacar a trajetória das docentes Marina Cardoso e Clarice Cohn com experiência em pesquisa com povos indígenas enquanto fundamentais para este processo histórico, especificamente no que tange a formulação e defesa da adoção do vestibular indígena pela universidade. Especificamente, Marina Cardoso dedicou seus estudos na área de antropologia da saúde, da medicina e da psiquiatria e saúde indígena, e Clarice Cohn tem experiência de pesquisa na área de etnologia indígena antropologia da criança e antropologia da educação e educação escolar indígena. Clarice foi responsável por criar e coordenar o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar (OEEI) em 2009, que conta com a participação de estudantes indígenas.

O documento<sup>39</sup> apresentado sobre o Programa de Ações Afirmativas para indígenas na UFSCar traz uma contextualização histórica da questão da educação indígena e do modelo intercultural e bilíngue adotado recentemente que, desde a Constituição de 1988, passou a ser reconhecido o direito a uma educação diferenciada e específica que respeite a cultura e os modos de transmissão de conhecimento específicos de cada povo. Tal retomada histórica é realizada como forma de justificar o modelo de processo seletivo diferenciado e exclusivo ali proposto: *o que cabe ressaltar aqui, é que, frente a essa situação, parece difícil que, mesmo com a reserva de cotas, os candidatos indígenas tenham condições reais de ingresso na universidade por meio do vestibular que exige conhecimentos mais específicos e formais*<sup>40</sup>.

Deste modo, a portaria GR nº695/07, de 06 de junho de 2007 implementa o ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de graduação da UFSCar. No que tange os povos indígenas, institui-se o vestibular específico, por meio de vagas suplementares, sendo disponibilizada uma vaga em cada oferta de curso. Atualmente, o total de vagas a serem ofertadas corresponde ao número de cursos oferecidos pelos 4 (quatro) campi da UFSCar que totalizam em 61 vagas. São 38 vagas ofertadas no campus de São Carlos, 6 (seis) vagas no campus de Araras, 14 vagas no campus de Sorocaba e 3 vagas no campus de Buri – Lagoa do Sino.

O modelo de processo seletivo específico para indígenas foi adotado como tentativa de contemplar e suprir distintas experiências das escolas diferenciadas indígenas, visto que, com o modelo tradicional do vestibular de ampla concorrência isso não seria possível. Como os indígenas têm direito a uma educação diferenciada, o vestibular específico visa abarcar os estudantes que tiveram experiências educativas semelhantes já que, o ENEM tem como base avaliar estudantes oriundos de escolas urbanas e com processos educativos distintos. Além disso, as inscrições para o vestibular indígena são gratuitas para todos os candidatos.

Outra questão interessante apresentada no documento é uma orientação acadêmico-pedagógica para os estudantes indígenas, de forma que tal acesso não se torne algo

---

<sup>39</sup> O documento foi assinado pela prof<sup>a</sup> Marina D. Cardoso do Departamento de Ciências Sociais. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/o-programa-de-acoes-afirmativas-para-os-povos-indigenas-no-ambito-da-ufscar-por-marina-denise-cardoso>. Último acesso em 12/06/2019.

<sup>40</sup> Disponível em: Disponível em <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/o-programa-de-acoes-afirmativas-para-os-povos-indigenas-no-ambito-da-ufscar-por-marina-denise-cardoso>, último acesso em 12/06/2019.

retórico ou uma forma de “exclusão mascarada”, bem como contemple as diferenças e particularidades culturais dos indígenas ingressantes. Em relação ao destaque às diferenças, enfatizou-se que, a fim de que tal amparo não seja restrito ao momento do vestibular.

Além disso, dentre os principais objetivos da reserva de vagas pelo programa de Ações Afirmativas, de acordo com artigo 3º da Modalidade de Ingresso de Reserva de Vagas da Legislação Institucional (UFSCar/2007) para indígenas são: ampliar o acesso aos cursos de graduação regularmente oferecidos pela UFSCar a candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na escola pública (municipal, estadual ou federal) ou em escola indígena reconhecida pela rede pública de ensino; fornecer auxílio para permanência através de bolsa atividade, bolsa moradia, bolsa alimentação; e promover, em diferentes âmbitos da vida universitária, ações objetivando educação para as relações étnico-raciais.

O contexto de aprovação do vestibular indígena na UFSCar (e da política de Ações Afirmativas) contou com um momento político favorável: o então reitor Oswaldo Baptista Duarte Filho, conhecido como Oswaldo Barba, e, a chapa da reitoria eleita, era favorável a política de Ações Afirmativas, se tornando candidato a prefeito pela cidade de São Carlos no ano seguinte da aprovação da política, e, eleito prefeito em 2008 pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Seu substituto, o então reitor Targino de Araújo Filho, deu continuidade às políticas desenvolvidas pela chapa anterior: tanto as Ações Afirmativas, aqui já mencionadas, quanto o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, que foram duas grandes bandeiras de seus dois mandatos como reitor de 2012 a 2016.

Para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p.29), a explicação pela qual as cotas foram rapidamente implementadas em muitas universidades públicas, sobretudo federais, foi que, na quase totalidade de instituições, a iniciativa partiu das Reitorias, e, secundariamente, dos seus Conselhos Universitários. Segundo Guimarães (2009, p.29), tal fato pode ter se dado tanto da articulação das reitorias com movimentos sindicais ou associativos ou pelo cálculo político dos reitores sobre a implementação da política.

Em 2008 ingressou a primeira turma de indígenas e do total de alunos que entraram, foram 14 aprovados, apenas 6 (seis) permaneceram no curso. Esse número de matrículas regulares por ano foi aumentando gradativamente até no ano de 2019 totalizar 256 indígenas, nos quatro campi, provenientes de 48 etnias, falantes de 18 línguas diferentes. As

primeiras formaturas ocorreram no início de 2013 e hoje somam 30 alunos graduados e um aluno mestre<sup>41</sup>.

A realização de um Vestibular Indígena descentralizado em várias regiões do país tem proporcionado o ingresso de uma pluralidade étnica representada pelo alto número de etnias presentes em São Carlos. Essas 48 etnias são as atuais presentes em todos os cursos no campus de São Carlos, Araras, Sorocaba e a Lagoa do Sino, mas ao longo desses anos de política de Ações Afirmativas o número de etnias que já frequentaram a UFSCar é mais alto. Em 2019, a Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar<sup>42</sup>, que celebrou os 12 anos da presença indígena, trouxe em seu cartaz de divulgação de todos povos presentes e que já passaram pela universidade:

**Quadro 4.** Número de Etnias na UFSCar de 2008-2019

Nº	Etnias Presentes na UFSCar de 2008 - 2019
1	Apurinã
2	Arapaço
3	Atikum
4	Atikum-Umã
5	Bakairi
6	Baniwa
7	Baré
8	Bororo
9	Canela
10	Dessana
11	Guajajara
12	Guarani- Mbya
13	Irantxe
14	Kadiwéu
15	Kaingang

<sup>41</sup> Dados disponíveis em: <http://www.diariodareitoria.ufscar.br/?p=7420>, último acesso em 18/06/2019.

<sup>42</sup> V Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar ocorrida de 06 a 13 de Maio de 2019 cujo tema foi “12 anos da Presença Indígena na UFSCar: Vivência, resistência e conquistas”.

16	Kaixana
17	Kalapalo
21	Kamaiurá
18	Kambeba
19	Kaxinawá
20	Kayabi-Kawaywete
22	Kokama
23	Krenak
24	Kurâ
25	Manchinery
26	Marubo
27	Mayoruna
28	Pankará
29	Pankararu
30	Pataxó
31	Piratapuya
32	Puretcu
33	Rikbaktsa
34	Surui Paiter
35	Tariano
36	Terena
37	Ticuna
38	Tikuna-Magüta
39	Tukano
40	Tupi-Guarani
41	Tupiniquim
42	Tuyuka
43	Umutina
44	Wanano
45	Wassú-Cocal
46	Waurá

47	Werekena
48	Xacriabá
49	Xavante
50	Xucuru-Ororubá
51	Yeba-Masa

Cabe lembrar que, o ano de aprovação e implementação da política de Ações Afirmativas na UFSCar é anterior a lei de cotas, aprovada em 2012, como grande parte das mobilizações que estavam acontecendo nas universidades públicas. A temática sobre Ações Afirmativas nesta época suscitava bastante controvérsia não apenas no debate público, mas na própria comunidade acadêmica. A construção de ideia de meritocracia foi um dos grandes entraves para discussão sobre cotas no Brasil, e na UFSCar essa tensão não foi diferente. A especificidade do vestibular indígena, defendido e argumentado pelas professoras da Antropologia, que auxiliaram a construir o desenho do ingresso diferenciado, não foi assegurada pela lei federal, ficando a critério da universidade escolher a forma de acesso, ora pelo SISU, ora pelo vestibular específico.

O fato do vestibular indígena não ser obrigatório por parte das universidades, mas uma forma de acesso opcional, permite com que ele ocasionalmente seja utilizado enquanto fator de disputa política interna dentro das instituições de ensino. Grupos contrários as políticas de Ações Afirmativas dentro da universidade, especificamente da UFSCar, nos primeiros anos da política, manifestavam sua oposição abertamente em eventos públicos com a tentativa de demonstrar a ineficiência das cotas, expondo dados de evasão, especialmente do vestibular indígena.

Com o passar dos anos, alguns argumentos contrários as Ações Afirmativas passam a ser desmistificados, com base em pesquisas e, sobretudo, com dados que comprovam o desempenho dos alunos cotistas. No entanto, o assombro em relação ao vestibular indígena ainda se faz presente, justamente por não haver a obrigatoriedade das instituições para que ele seja adotado, o que reflete em muita cautela, por parte dos gestores da política, em publicizar os dados por ano dos estudantes indígenas e expor os números de evasão, bastante altos nos primeiros anos da política.

Acreditamos que tratar sobre especificidades do acesso de povos indígenas implica, inclusive, em compreender o que se entende por evasão e buscar as particularidades

do ingresso, permanência e saída da universidade para povos indígenas, para que a análise dos dados não seja homogeneizada de acordo com mesmos critérios de estudantes de uma realidade de matriz de conhecimento urbana e ocidental.

Além da diversidade, expressa nos dados sobre a pluralidade de povos que passam a acessar a universidade a partir do vestibular específico, há um efeito comparativo bastante significativo em relação ao ingresso pela modalidade de cotas, assegurada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), que sempre existiu concomitante ao vestibular indígena, cujo meio de ingresso é pelas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo os dados do relatório dos dez primeiros anos das Ações Afirmativas da UFSCar, até o ano de 2016, a universidade havia recebido 217 indígenas pelo Vestibular Indígena e apenas 4 (quatro) estudantes indígenas ingressaram via SISU. Isto significa que, por mais que o ENEM seja um processo seletivo pulverizado em todas as regiões e estados, ele contempla uma realidade de escolas urbanas, que não atinge de maneira significativa, as comunidades indígenas do Brasil.

Nos primeiros anos da política, havia sido instituído um Grupo Gestor, responsável por planejar, acompanhar, executar e avaliar o ingresso dos estudantes por Ações Afirmativas na UFSCar. No ano de 2013 é instituída a Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE), vinculada a Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD). Até em 2015 ser criada a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), enquanto órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria da Universidade com o objetivo de realizar ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes que ingressaram pela política de reserva de vagas ou vagas suplementares.

Em uma conversa realizada pela Frente Pró-Cotas da Unicamp com o Secretário Geral da SAADE, Djalma Ribeiro Junior, e a Thais Juliana Palomino, da Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CoRE), em setembro de 2018, pudemos compreender um pouco do contexto da criação da Secretaria. O diálogo ocorreu em virtude da necessidade de compreendermos aspectos importantes da experiência da UFSCar para a construção da política de permanência na Unicamp, no momento em que participávamos do GT de Inclusão Indígena junto a Pró-Reitoria de Graduação (PRG). A reunião ocorreu por Skype e estiveram presentes eu e Maria Luiza, da FPC, e os representantes da UFSCar Djalma Ribeiro, Thais Palomino juntamente com os estudantes indígenas Roseli Braga e Geovane Diogenes.

Sobre a construção da Secretaria de Ações Afirmativas, foi ressaltada a importância de ela ser vinculada a reitoria para que tenha um alcance mais global dos vários aspectos que envolvem a chamada *permanência indígena*:

*Surge a SAADE, a Secretaria está vinculada a reitoria e aí ela entra em qualquer setor, então a gente entra em qualquer lugar: conversa com setor acadêmico, com setor administrativo, com chefe de departamento, com coordenação de curso, diretor de outra área, e temos legitimidade para cuidar da permanência, cuidar da questão pedagógica, e articular. Então, essa é uma experiência que eu acho que a Unicamp já poderia se aproveitar para já pensar no arranjo institucional deste lugar. Na minha opinião, já teria que nascer com essa autonomia maior para articular essas questões, a permanência, a pedagógica, a metodologia, o convívio no campus, então teria que ser um setor que tivesse um vínculo direto com a reitoria. [Djalma Ribeiro Junior - 06/09/2018]*

Ele destaca que a cultura *departamentalizada* da universidade impede que se olhe para um problema de forma mais orgânica e global, e que, por isso, a SAADE, surge vinculada a reitoria, para que atue enquanto um elemento articulador que possa acessar tanto a ProGRAD, quanto a Pró-reitoria que cuidada da Assistência estudantil, quanto a Pró-reitoria de Pós-Graduação, dentre outros setores. Thais também problematiza sobre os alcances que se tem de atuação quando se vincula a alguma Pró-reitora específica:

*Porque tem uma delicadeza que é: a gente pode fazer o acolhimento, a gente pode dar a bolsa, fazer a rede de apoio, mas na sala de aula, via de regra, o estudante vai estar sozinho. Então, as intervenções dentro da sala de aula elas vão ter que ser feitas, no diálogo. E qual a delicadeza se você vincula isso no setor de Assistência Estudantil? O setor de Assistência Estudantil não tem porta de entrada para dialogar com docente sobre a prática de sala de aula, não tem alcance para resolver. [Thais Juliana Palomino – 06/09/2018]*

Thais pontua a dificuldade de dar conta de diversas demandas que apareciam do cotidiano acadêmico do estudante indígena estando vinculada a uma única esfera da universidade, em que se configurava enquanto conflito de competências. Poder dialogar com os diferentes setores da universidade é uma questão importante para a eficácia de atuação da Secretaria, já que pensar na permanência indígena implica em vários aspectos: permanência material, acadêmica e simbólica.

Sobre a permanência material, a UFSCar, através do Programa de Assistência Estudantil, assegura a bolsa moradia, alimentação e atividade, vinculada a Pró-Reitoria de

Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) para todos os indígenas ingressantes após avaliação socioeconômica. A bolsa moradia consiste em obter vaga na moradia ou bolsa em dinheiro com o repasse de R\$350,00 mensal para custear despesas com habitação. Candidatos com filhos de até 5 (cinco) anos e 11 meses que residem consigo, poderá ter o acréscimo de R\$200,00 no valor do auxílio. A bolsa alimentação, consiste no fornecimento das refeições diárias oferecidas pelo Restaurante Universitário nos dias e horários de funcionamento sem nenhum custo ao estudante. E a bolsa atividade, trata de um repasse mensal de R\$180,00 ao estudante que dispõe de 8 horas semanais para atividades de ensino, pesquisa e extensão, com alocação do bolsista preferencialmente na área de sua formação. A avaliação socioeconômica consiste na inscrição dos calouros ingressantes com apresentação de uma documentação específica do candidato e do grupo familiar e preenchimento de informações em um formulário de avaliação socioeconômica.

Dos ingressantes indígenas dos quatro campi inscritos para o Programa de Assistência Estudantil de 2019, do total de 65 indígenas, a grande maioria, 44 foram contemplados pela tríade de bolsas: moradia, alimentação e atividade; 11 foram contemplados pelas bolsas moradia e alimentação e apenas 1 (um) dos inscritos foi desclassificado, cuja justificativa não consta no documento dos aprovados<sup>43</sup>.

Junto com as bolsas oferecidas pela UFSCar, o Ministério da Educação (MEC), possui um Programa de Bolsa Permanência<sup>44</sup>, criado em 2013 para o auxílio financeiro de estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior. O recurso é pago aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício com o valor de R\$900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$400,00 para os demais. No início de 2018, o MEC anunciou corte de cerca de 4 mil vagas, pela então ministra da educação, Rossieli Soares da Silva, cuja proposta de foi 800 bolsas para todo o país. Diversas organizações do movimento indígena e do movimento estudantil indígena realizaram uma série de mobilizações<sup>45</sup> pelo retorno da bolsa permanência e, após quase um ano sem novas vagas para a bolsa, o MEC anunciou no início de junho de 2019 a abertura de 4 mil novas inscrições para indígenas e quilombolas.

---

<sup>43</sup>Disponível em: [https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/2\\_RESULTADO\\_INDIGENAS.pdf](https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/2_RESULTADO_INDIGENAS.pdf), último acesso em 18/08/2019.

<sup>44</sup> Criado pela Portaria nº389, de 09 de maio de 2013, sob gestão do então Ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva.

<sup>45</sup> Ver nota oficial de universitários indígenas, disponível em: <https://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/05/NOTA-OFICIAL-ESTUDANTES-INDIGENAS.pdf>, último acesso em 18/08/2019.

### 3.2 A experiência do Vestibular Indígena da UFSCar

A UFSCar conta um diferencial no ingresso de indígenas no ensino superior que foi uma conquista defendida e encabeçada pelo departamento de Antropologia da UFSCar: o *vestibular indígena*, conforme apontado acima. Além do fato dos indígenas concorrerem apenas entre si por meio de uma vaga a mais em cada curso, vagas suplementares, as provas são realizadas em um processo seletivo específico e de maneira diferenciada.

Podem se inscrever no processo seletivo candidatos pertencentes a uma das etnias do território brasileiro. Para isso, é necessária uma declaração de etnia e vínculo com comunidade indígena assinada por três lideranças da comunidade e comparecer em unidade local ou regional da FUNAI próxima para sua anuência, como mostra o anexo I do trabalho. O candidato pode ser residente de terra indígena ou de área urbana desde que tenha vínculo com a comunidade. Ainda no edital do vestibular indígena, o candidato deve preencher um questionário socioeducacional para subsídio de pesquisas institucionais, com o mapeamento do percurso educacional de cada estudante e de suas especificidades étnicas, conforme consta no anexo II. O processo seletivo diferenciado é destinado a candidatos indígenas que tenham cursado todo o Ensino Médio integralmente em escolas públicas (municipais, estaduais, federais) ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino cadastradas junto ao MEC. Neste vestibular, todos os candidatos são isentos de taxa de inscrição.

O vestibular indígena nos oito primeiros anos do programa, de 2007, primeira oferta do vestibular para ingresso em 2008, ao vestibular de 2014, para ingresso em 2015, era realizado ao final do ano e todas as fases avaliativas ocorriam em um único momento, em São Carlos na UFSCar, dividido em dois dias, com o oferecimento de alojamento e alimentação à todos os candidatos. O processo seletivo consistia em três fases de avaliação: uma *prova objetiva*, uma *prova de redação* e uma *prova oral*.

A primeira, *avaliação objetiva*, abrange conteúdos gerais do ensino médio como leitura, compreensão e interpretação de textos, ciências naturais (física, química e biologia), matemática, história e geografia, configurada através de 40 questões de múltipla escolha com 5 (cinco) alternativas de resposta. A *avaliação escrita*, consiste em uma redação, em que o candidato deve escolher entre dois gêneros textuais, prosa em teor narrativo ou prosa em teor

argumentativo, e escrever uma redação baseada em texto e tema apresentado. Ambas as fases são comuns a todos os candidatos, independente da escolha do curso.

A especificidade do vestibular indígena nestes primeiros anos era a submissão dos candidatos a *avaliação oral*. Tal avaliação consistia em uma entrevista com dois professores, de acordo com a área do curso do candidato, por meio de questões do conteúdo básico do Ensino Médio para avaliar capacidades de expressar ideias, valendo-se de experiências educativas escolares e não escolares. A ideia da prova oral era proporcionar outra forma de avaliação que pudesse contemplar outras formas de transmissão de conhecimento. As bancas eram formadas por dois professores e estavam divididas de acordo com as áreas de humanidades, biológicas e exatas. A prova oral foi extinta do processo seletivo quando o vestibular passa a ser descentralizado e ocorrer em algumas cidades e capitais, na qual se verificou pouca relevância em relação a eficácia deste método de avaliação.

A ideia da avaliação oral, junto com as demais provas no vestibular indígena, tinha como pressuposto contemplar a variedade de formas de expressões dos povos indígenas, muitas vezes estereotipados enquanto “povos de cultura oral” de forma generalizada. O Grupo Gestor, na época, contou como apoio e assessoria a pedagoga indígena Dora Pankararu, que auxiliou a direcionar a formulação das questões e da proposta da prova oral, além de receber e orientar os candidatos ao vestibular.

Nos anos de 2010 e 2011 acompanhei o vestibular indígena, primeiro de maneira informal, como observadora para me aproximar dos sujeitos de pesquisa e no segundo momento como parte da Comissão de Acolhimento<sup>46</sup> do Vestibular. A experiência de acompanhar o vestibular, desde seu planejamento, foi bastante interessante para compreender o processo de recepção dos candidatos e futuros calouros pelos próprios estudantes indígenas e um formato diferenciado de vestibular nos mais variados aspectos.

Foi possível observar o estabelecimento de uma rede formada pelos estudantes indígenas desde o vestibular, uma vez que os mais velhos recebem e auxiliam os que estão chegando, independente da etnia. Isso porque, não apenas os estudantes do campus de São Carlos estavam envolvidos com o processo de seleção, mas também indígenas de outro campus da UFSCar, vindos de Araras ou Sorocaba, para auxiliar e participar do processo de chegada dos futuros universitários.

---

<sup>46</sup> Nome atribuído pelo então Grupo Gestor das Ações Afirmativas.

Certamente, nas primeiras edições do vestibular, como em 2007, os primeiros indígenas que chegaram a UFSCar não tiveram esse suporte dos *próprios indígenas*. No entanto, em poucos anos da oferta do vestibular já havia uma articulação bastante favorável para os novos estudantes, uma espécie de “boas vindas” dos próprios indígenas.

A Comissão de Acolhimento do Vestibular Indígena é formada, majoritariamente por alunos do campus e em sua maior parte por estudantes indígenas. Na reunião preparatória do vestibular em 2011, os membros do Grupo Gestor das Ações Afirmativas explicaram de maneira minuciosa o formato do vestibular e distribuíram um cronograma com informações sobre os dias do vestibular, os horários das refeições, das avaliações dissertativa e de redação, a roda de conversa e a avaliação oral. Os horários são preenchidos por cada membro da Comissão para realizarmos uma espécie de revezamento em todos os momentos do vestibular acompanhando os candidatos indígenas.

Na reunião, foi destacada a importância da equipe para que nenhum candidato atrasasse ou perdesse os horários de realização das provas, o auxílio nos deslocamentos dos candidatos no interior do campus, principalmente do alojamento, onde estariam hospedados, um mini-clube dentro da universidade, até os prédios onde seriam realizadas as avaliações e o restaurante universitário<sup>47</sup>.

Os indígenas presentes na reunião preparatória para a recepção dos novos calouros pareciam à vontade, o clima era tranquilo e de “zombarção” entre eles, em que todos pareciam já se conhecer. Alguns dos estudantes iam, inclusive, receber candidatos em suas próprias casas, no alojamento da universidade ou na república onde moravam, devido ao grau de proximidade de parentes, amigos e demais que conhecidos que estavam prestando o vestibular.

O vestibular teve início no dia seguinte da reunião: na parte da manhã ocorreu a avaliação geral com 40 questões de múltipla escolha e, no período da tarde, ocorreu a prova de redação, ambas as avaliações comuns a todos os candidatos. Neste mesmo dia, no início da noite, às 19h, ocorreria a chamada *roda de conversa* com os candidatos em um salão do alojamento onde estavam hospedados.

---

<sup>47</sup> Os candidatos do vestibular e os membros da Comissão de Acolhimento tinham direito a um café da manhã no clube onde estavam alojados, ao almoço e janta no Restaurante Universitário (RU) e quando o restaurante não estava funcionando à noite devido ao final de semana, seria disponibilizado um lanche.

A ideia da *roda de conversa*, coordenada pela Dora Pankararu e a pedagoga das Ações Afirmativas da UFSCar, era de incentivar os candidatos e tranquiliza-los, sobretudo em relação a avaliação oral, que ocorreria no dia seguinte por meio de uma conversa geral em que os candidatos eram tidos como “futuros estudantes” da universidade. A conversa também buscava responder algumas dúvidas frequentes, relatar as dificuldades a serem enfrentadas na universidade com uma perspectiva de vitória por terem chegado até lá.

Dora iniciou a conversa apresentando um vídeo bastante provocativo, que indagava às pessoas de diferentes regiões o que elas pensavam sobre os indígenas do Brasil. As respostas manifestaram-se, em sua maioria, carregadas de preconceito e desconhecimento sobre os povos indígenas, atribuindo adjetivos como “oportunistas” e de “estarem fadados a extinção”. O objetivo dela era refletir sobre a imagem que o indígena está submetido no Brasil e apontar um pouco dos desafios que terão que enfrentar ao ingressar na universidade.

A roda de conversa deu sequência com uma apresentação geral de todos os presentes, inclusive, algumas lideranças que foram acompanhar seus filhos, sobrinhos e demais candidatos de sua comunidade. Os candidatos se apresentaram identificando seu nome, etnia e o curso que estavam concorrendo, o que deixou evidente a alta disputa do curso de Medicina.

A conversa seguiu debatendo o vídeo apresentado com relatos dos preconceitos vivenciados e a necessidade de não se sentirem inibidos para falar, relatar suas demandas e a importância do estudo para modificar o cenário exibido pelo vídeo. Os candidatos foram se sentindo menos envergonhados e começaram a contestar as visões e opiniões apresentadas no vídeo: “*brancos tiraram tudo da gente, nossos costumes, impuseram um jeito de se vestir, e depois eles criticam quando um indígena usa roupa e aí dizem que não somos mais índios, eles que tiram da gente isso tudo, impuseram e depois nos cobram*<sup>48</sup>”.

O espaço criado pela roda de conversa foi de muita empatia, em que muitos expuseram suas angústias, enfrentamentos diários e cobranças, e os veteranos indígenas ali presentes também comentaram sobre a importância de não desistir, do quão difícil é chegar até lá e os novos desafios que enfrentarão na universidade, ressaltando sempre que a melhor saída é estudar. Os veteranos falavam com muito orgulho de sua posição enquanto universitários indígenas, incentivando os candidatos, expondo suas experiências e cobranças.

---

<sup>48</sup> Notas do caderno de campo.

Este momento da roda de conversa configura-se como um espaço de aproximação e descontração, que contribui para garantir um certo “alívio” da ansiedade que traz o vestibular. Trata-se de uma configuração bastante distinta do modelo tradicional de vestibular, marcado pela pressão e clima de concorrência acirrado. Ali, todos se sentiam vitoriosos por estarem prestando o vestibular, reconhecendo-se enquanto indígenas e orgulhando-se da sua pertença étnica. O clima era de confraternização entre todos, estabelecendo laços entre eles, candidatos e veteranos indígenas, antes mesmo da confirmação do ingresso na universidade.

No dia seguinte, logo cedo iniciaram as entrevistas da fase oral. Cada candidato tinha um horário agendado, e o trabalho da Comissão de Acolhimento era de realizar viagens do alojamento ao local da prova, convocando os candidatos e conduzindo-os até o prédio em que seriam realizadas as entrevistas.

Haviam candidatos que estavam sozinhos, como uma Guarani bastante tímida que prestava Ciências Sociais, outros andavam em grupo, como o caso de três Xavantes que, juntos, foram até o prédio das avaliações, mesmo que seus horários fossem totalmente distintos, e ficaram conversando entre eles por meio de seu idioma nativo. De maneira geral, além do fato estarem hospedados em um espaço comum, os candidatos acabaram se entrosando durante o vestibular, houve inclusive um grupo que, após as avaliações, se reuniu para conhecer o zoológico que ficava próximo a universidade, acompanhado por veteranos indígenas, que pareciam estar entusiasmados para apresentar diversos locais para seus futuros calouros.

No período da tarde, em que grande parte das avaliações orais já haviam acontecido, o clima no alojamento era de confraternização e grande parte dos candidatos estavam se preparando para ir embora. Os candidatos que estavam acompanhados por lideranças e familiares também já estavam se retirando, porque, em sua maior parte haviam vindo de carro realizar o vestibular. Alguns indígenas haviam levado tinta extraída do jenipapo e estavam fazendo pinturas corporais, inclusive membros não indígenas da Comissão, ficaram bastante interessados pelas artes realizadas por eles.

Na Comissão de Acolhimento, haviam quatro estudantes não indígenas, dois meninos e duas meninas. Um dos meninos, que estava até o final do dia acompanhando o vestibular junto comigo era do curso de Ciências da Computação, e fiquei intrigada de como ele ficou sabendo do vestibular e porque ele se dispôs a auxiliar. O motivo de sua presença na Comissão foi bastante curiosa: ele descobriu e foi convidado por meio de uma amiga (que

também fazia parte da Comissão e havia ajudado no dia anterior), que cursava Enfermagem. Ele contou que sua amiga ficou sabendo porque em sua sala há uma estudante indígena que anunciou sobre o recebimento dos candidatos e do vestibular para sua turma e, na verdade, a menina havia realizado uma confusão, pois ela imaginou que seria uma comissão para dar “trote” nos calouros do vestibular indígena, e por isso o avisou, e que, depois, ao ocorrer a reunião do Grupo Gestor, ambos descobriram que tratava de outra coisa.

A outra menina que fez parte da Comissão, cursava Educação Física, e não chegou a ser questionada de como ficou sabendo do vestibular, mas em meio a conversas comentou que seu namorado era estagiário das Ações Afirmativas, e estava inclusive trabalhando no processo seletivo, o que indica que provavelmente tomou ciência do vestibular indígena por intermédio dele. Naquele ano era a 4ª edição do Vestibular Indígena na UFSCar e ainda não havia nenhum indígena formado, mas de todo modo, foi possível identificar certa distância entre os alunos indígenas com os demais estudantes, já que mesmo a menina cursando Enfermagem com uma colega indígena não compreendeu do que se tratava o vestibular indígena e a Comissão de Acolhimento e mal sabia que se tratava de um processo seletivo específico.

De todo modo, a experiência na Comissão de Acolhimento foi produtiva para apreender o contexto que envolve desde o vestibular para indígenas na UFSCar, em que muito além das avaliações, ocorre uma aproximação e entrosamento propiciados pela roda de conversa, alojamento e recepção dos veteranos indígenas.

Em poucos anos de vestibular já há uma articulação bastante favorável para aqueles que estão chegando, uma espécie de “boas vindas” dos próprios indígenas. Esta rede de cooperação assemelha-se aos casos de redes migratórias, ou redes étnicas, as quais fornecem informação acerca do processo de deslocamento e do novo local, além de garantirem acesso a vários tipos de ajuda mútua e assistência no local de destino (MARTINS-JUNIOR e DIAS, 2011).

### **3.2.1 Novas demandas: Vestibular Descentralizado**

A proposta de alteração do vestibular indígena surgiu por demanda do Centro de Culturas Indígenas (CCI), entidade representativa dos indígenas da UFSCar com o objetivo de

ampliar o acesso de indígenas na realização do vestibular através da oferta de avaliação em algumas capitais do país e não mais em São Carlos.

O vestibular específico da UFSCar apresenta-se como um diferencial na política de Ações Afirmativas para indígenas ao permitir que os indígenas concorram apenas entre si. Antes mesmo da proposta de mudança do modelo do vestibular, os estudantes divulgavam com bastante entusiasmo o processo seletivo entre comunidades e demais parentes.

No II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas em Campo Grande, o estudante do curso de Ciências Sociais da UFSCar, Eri da etnia Machinery, aproveitou o espaço para divulgar o vestibular indígena de sua universidade. Ele comentou sobre a importância da presença indígena na universidade como forma de transformação da cultura, da ciência ocidental e para a formação da ciência brasileira e anunciou o programa da UFSCar com o destaque para o vestibular diferenciado.

**Figura 3** – Divulgação do Vestibular Indígena da UFSCar no II ENEI.



Fonte: Juliana Jodas, 2014.

No encontro que ocorreu em Campo Grande em 2014, a coordenadora da CAAPE, Thais Palomino, esteve presente em todo o evento, e provavelmente ela tenha sido a responsável por levar os cartazes informativos sobre o vestibular indígena da UFSCar para o ENEI. No entanto, a divulgação, realizada por grande parte dos estudantes, não se tratou de uma solicitação por parte da instituição, mas uma apropriação dos próprios indígenas que se

reconhecem enquanto estudantes da UFSCar e divulgam o vestibular, não apenas nos eventos, mas em suas próprias comunidades, como forma de ampliar e fortalecer a presença indígena na universidade. Como será possível verificar ao longo da tese, é comum no período de férias, os estudantes divulgarem em suas aldeias, seja em escolas indígenas ou em encontros junto com as lideranças, o vestibular indígena e contarem sobre a universidade e o curso que estão realizando.

É interessante notar como os estudantes indígenas aos poucos se apropriaram da política de Ações Afirmativas da universidade, com novas questões e desafios para as instituições acadêmicas. E a mudança no formato do vestibular foi motivada pelo alto número de abstenções na realização das avaliações do total de inscritos para o vestibular. Os dados do total de inscrições em relação ao número de candidatos que compareciam as provas do vestibular indígenas sempre foram bastante discrepantes. No último ano da oferta do modelo antigo, para ingresso em 2015, houveram 237 inscrições deferidas e pouco menos da metade conseguiram comparecer as avaliações em São Carlos.

O quadro abaixo traz o número de inscrições deferidas para o vestibular indígena ao longo desses 12 anos e o salto quantitativo após a descentralização do vestibular em 2016, com a ocorrência de praticamente o dobro de inscrições:

**Quadro 5.** Relação de Inscrições no Vestibular Indígena da UFSCar por ano

<b>Ano do Vestibular Indígena</b>	<b>Número de Inscrições Deferidas do Vestibular Indígena</b>
2008	127
2009	102
2010	189
2011	142
2012	132
2013	98
2014	210
2015	237
2016	479
2017	747

2018	797
2019	1138

O formato de vestibular descentralizado refletiu de imediato no número das inscrições, que deram um salto em relação aos anos anteriores que variavam em torno de 200, passou para 551 inscrições, sendo 479 deferidas para realizar o vestibular, no ano de 2016. O sucesso desse novo modelo de vestibular resultou no ingresso de 59 estudantes indígenas neste ano de 2016, ocupando quase a totalidade das vagas ofertadas, ano em que pela primeira vez que ingressaram indígenas nos quatro campi da UFSCar: São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino, campus inaugurado em 2014.

A nova proposta, elaborada pelos estudantes indígenas, que foi aprovada pelo Conselho de Graduação (CoG) da UFSCar foi da realização do Vestibular Indígena em quatro capitais: São Paulo, Cuiabá, Manaus e Recife, com o objetivo de facilitar o deslocamento de candidatos de regiões com alta concentração de indígenas. Em 2018, os locais para realização das avaliações ficaram reduzidos para São Paulo, Manaus e Recife. E no último vestibular, para ingresso em 2019, além das três capitais já mencionadas, foi incluída a cidade de São Gabriel da Cachoeira como uma das sedes de aplicação do vestibular, cujo número de inscrições foi bastante expressivo: 477 inscritos para realizar a avaliação em São Gabriel, 277 para realizar em Manaus, 231 em Recife e 153 em São Paulo.

Para viabilizar tal proposta, a prova oral foi excluída do processo seletivo, mantendo apenas as avaliações do vestibular tradicional, a prova objetiva e prova de redação. Isto porque, segundo os gestores do PAA, a experiência da avaliação oral mostrou que não se constituía em um diferencial no ingresso dos indígenas, já que os alunos aprovados no vestibular e com desempenho satisfatório na avaliação oral, eram os mesmos com desempenho satisfatório nas demais etapas de avaliação, a prova múltipla escolha e a prova de redação.

A repercussão do novo formato de vestibular foi bastante favorável para a UFSCar, que tem se destacado nacionalmente em relação ao vestibular específico e pelo número crescente de indígenas nos cursos de graduação ofertados. Essa mudança apenas foi

possível pelas constantes discussões e percepção dos estudantes indígenas em facilitar o acesso para a realização do vestibular aos seus parentes.

A proposta, elaborada em conjunto com a entidade representativa dos estudantes indígenas representou importante alteração da política institucional – formato do ingresso da política de Ações Afirmativas – cujo resultado tende a fortalecer sua própria representação coletiva com o ingresso cada vez maior de indígenas de diferentes regiões e etnias no interior da universidade.

Desde 2010 os estudantes indígenas promovem atividades de integração aos calouros no início do ano, participando e organizando junto com a universidade das atividades de recepção que tem como objetivo apresentar a universidade, informar sobre procedimentos importantes da vida acadêmica, além é claro de integrar os novos estudantes. Nas últimas edições dos vestibulares, os estudantes indígenas participam da divulgação do vestibular com apoio institucional, em formatos de mídia digital, por meio de vídeos e áudios, para serem divulgados pela internet, rádio, whatsapp e soundcloud. Nas chamadas, o estudante se apresenta, descreve a etnia que pertence, a região de onde vem, o curso que realiza e explica um pouco sobre a UFSCar, o coletivo dos estudantes indígenas e os prazos do vestibular.

As duas principais dificuldades apontadas eram relacionadas a dificuldade de deslocamento devido a grandes distâncias e a falta de recursos para apenas realizar o processo seletivo sem a garantia de aprovação no vestibular. Muitos, como Lennon, conseguiram prestar o vestibular com apoio da FUNAI para o transporte, outros obtiveram recursos de Associações Indígenas que selecionam alguns candidatos como representantes para realizar as provas. De todo modo, podemos encarar a alteração do formato do vestibular como uma importante mudança política na universidade, cuja tendência é ampliar cada vez mais o número de indígenas a ocuparem todas as vagas a eles destinados.

Outra conquista recente é a ampliação das vagas ofertadas para indígenas, cujo formato é o de vaga suplementar em cada oferta de curso. A UFSCar possui a modalidade de reserva de vagas para refugiados, sendo da mesma forma, com uma vaga a mais em cada curso. Como a demanda de alunos em situação de refúgio não é alta comparada as demais modalidades de Ações Afirmativas, foi acordado que as vagas ociosas do vestibular para refugiados poderão ser transferidas aos candidatos indígenas.

A relevância do vestibular específico é notória quando observamos os dados de acesso de povos indígenas, das mais diferentes regiões do país, se deslocando até São Carlos.

Há um reconhecimento e legitimidade do processo de escolarização indígena, além do fato dos candidatos concorrerem apenas entre si. Em diversas edições do ENEI os ingressos específicos são ressaltados enquanto um método eficaz que garante o acesso dos diferentes povos.

Outro fator, implícito, na realização de um vestibular específico é o fato de ele escancarar a entrada de indígenas e evidenciar, portanto, a necessidade e o compromisso da universidade com uma política de acolhimento e permanência específica para estes estudantes. Se compararmos com a então política de acesso da Unicamp até 2018, realizada pelo PAAIS, na qual candidatos indígenas estavam contemplados dentro do público alvo específico, o resultado, ao longo de mais de dez anos de política era o silenciamento, por parte dos ingressantes indígenas, e a falta de compromisso da universidade em pensar em políticas específicas, cujo resultado era a homogeneização. O vestibular indígena *torna visível* para a comunidade acadêmica a presença de indígenas nela e a necessidade de atender a demandas específicas para este grupo de estudantes.

## Capítulo 4

### NARRANDO TRAJETÓRIAS: Deslocamentos de indígenas até a UFSCar

*A história única cria estereótipos. E o problema dos estereótipos não é serem mentira, é serem incompletos. Faz como que uma história se torne a única história (...). As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias têm sido usadas para desprover e tornar maligno. Mas as histórias também podem ser usadas para potenciar e para humanizar. As histórias podem quebrar com a dignidade de um povo. Mas as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada. (Chimamanda Ngozi Adchie)*

Apresentamos neste capítulo algumas narrativas de estudantes indígenas e suas diferentes motivações e interesses com a universidade. A variedade de trajetórias, pertencas étnicas, regiões e histórias de vida nos permite compreender como a presença indígena provoca um desafio para a universidade com a produção de novos arranjos de diferenças. Falar da *presença indígena* diz respeito a uma multiplicidade de experiências pessoais, escolares e culturais que se deparam na universidade.

Por isso, pensar a mobilidade indígena é compreender as variadas situações que levam o deslocamento de comunidades, famílias e indivíduos para os centros urbanos. Certamente há uma diversidade de histórias, motivações e trajetórias que ocasionam tal mobilidade e traçaremos algumas delas para facilitar a apreensão dessa recente demanda: a busca por educação e ensino superior.

A ideia é apreender as novas facetas do fenômeno migratório indígena e pensarmos como a busca por ensino superior tem deslocado jovens indígenas até os centros urbanos. Tratam-se de distintas experiências e histórias de vida que se cruzam na chegada da universidade, por isso apresentar essas narrativas podem contribuir para melhor elucidar os deslocamentos, motivações e desafios que a busca por ensino superior tem ocasionado.

Apresentaremos abaixo algumas narrativas do deslocamento de indígenas de diferentes etnias e regiões do país para cidade de São Carlos, no interior do estado de São Paulo, para ingressar na UFSCar. Será possível notar convergências e especificidades dessas trajetórias com diferentes percursos escolares e pessoais que se deparam na universidade.

#### 4.1 Povos do Nordeste: de Pernambuco para São Carlos

Tratar de “povos do Nordeste” enquanto uma unidade, segundo João Pacheco de Oliveira (2004) não é dada pelas instituições, história ou conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste enquanto conglomerado histórico e geográfico. Os povos indígenas do Nordeste representam trajetórias com particularidades históricas, culturais e política e, segundo Pacheco de Oliveira (2004) esses grupos passaram por um intenso processo de “territorialização”, processo este que moldaram sua etnicidade durante grande parte dos séculos XIX e XX, instituindo-se ações coletivas entre vários grupos indígenas.

De acordo com os dados do IBGE de 2010 a população indígena do estado do Pernambuco é de quase mais de 53 mil autodeclarados, a maior população indígena do Nordeste, seguido do estado da Bahia.

Edinaldo, ingressante da primeira turma de indígenas da UFSCar, da etnia Xucurú de Ororubá, saiu do município de Pesqueira, no interior do Pernambuco, há 215km da capital, Recife, para cursar psicologia na Universidade Federal de São Carlos. O povo Xucurú apresenta uma população de cerca de 10 mil indígenas que vivem na região de Serras no agreste de Pernambuco.

A Terra Indígena Xucurú foi homologada no ano de 2001, área que corresponde a uma dimensão de 27.555 hectares e compõe 24 das 25 aldeias Xucuru (apenas uma aldeia, chamada Xucurus fica fora da Terra Indígena, localizada no município de Pesqueira). Edinaldo conta que as aldeias se localizam no alto da Serra de Ororubá e se dividem em três regiões: Serras, Agreste e Ribeira, na qual dois rios atravessam a Terra Indígena, os rios Ipanema e Ipojuca, o que permite uma terra fértil para agricultura na região.

Segundo Edinaldo, devido ao contato com a sociedade não indígena, as famílias são geralmente católicas e adotaram um modelo nuclear familiar parecido com a sociedade geral, ou seja, morar em casa, pai, mãe, irmãos e as vezes tios, avós da família extensa. Sua família tinha esse comportamento, morava em casa de alvenaria e junto com pai, mãe e avó, já que teve apenas uma irmã que faleceu, considerando sua família como “pequena”.

A sobrevivência de sua família se dava pela agricultura familiar e ele trabalhava na roça desde pequeno. Para frequentar a escola era um grande desafio já que na aldeia havia apenas até a quarta série. Embora hoje tenham escolas com Ensino Médio próximas, na época

ele precisava ir até a cidade para continuar os estudos, sendo necessário percorrer cerca de 8 km a pé da casa para a cidade, totalizando 16km no trajeto de ida e volta.

Assim que finalizou o Ensino Fundamental ele se desestimulou e parou de estudar por cerca de 5 anos devido as dificuldades e voltou a trabalhar na roça. Quando decidiu finalizar os estudos e cursar o Ensino Médio ele já tinha a perspectiva de trabalhar na Saúde Indígena por já estar envolvido com o movimento indígena. Edinaldo conta que havia uma cobrança de que era preciso ter o Ensino Médio completo senão poderia perder futuramente o emprego de Agente de Saúde, que era sua função na comunidade.

Edinaldo começou a trabalhar na Saúde em 1999, e no ano seguinte, começou a trabalhar como Agente de Saúde. Seu ingresso na universidade ocorreu em 2008, no primeiro vestibular indígena da UFSCar, na época ele tinha 30 anos:

*Fui para a universidade um pouco mais velho, já tinha 30 anos. Eu já tinha uma experiência, o que fez a diferença, eu já tinha esse contato, estudava muito a regulação de saúde, dos Conselhos, já sabia muito bem o que era Educação e Saúde como trabalhar isso, um monte de coisa que psicologia de alguma forma faz e pensa um pouco. Então isso ajudou muito no curso. Eu trazia essa discussão de base, esse conhecimento, enfim.*  
[Edinaldo]

Edinaldo saiu pela primeira vez de sua aldeia para cursar ensino superior na cidade de São Carlos, no interior de São Paulo. Ele já havia prestado um vestibular em uma universidade particular na cidade de Pesqueira e chegou a iniciar o curso de Serviço Social, mas não se animou e acabou desistindo. Depois ele ficou sabendo do primeiro vestibular indígena da UFSCar em uma reunião sobre medicina tradicional indígena que ocorreu em Brasília. Foi neste encontro que estava presente para apresentar as experiências referentes a medicina tradicional que uma professora comentou do vestibular da UFSCar, passou o endereço, o site e o edital.

O conhecimento do vestibular indígena da UFSCar se deu por meio de seu trabalho desenvolvido na saúde. Na época eles conseguiram levar 4 pessoas para prestar o vestibular em São Carlos, e destes, três acabaram passando. Ele não tinha muita vontade de cursar, achava que já tinha passado do tempo, mas os meninos que foram o animaram para realizar a prova. Edinaldo mencionou que também tentaram levar algumas meninas para prestar o vestibular, mas que devido a complicações familiares, em que os pais não haviam deixado, foram apenas os 4 meninos.

Como havia terminado o Ensino Médio há 5 anos não acreditava que seria aprovado nas provas. Ao final, os três Xucurú aprovados ingressaram nos cursos de medicina, fisioterapia e psicologia, sendo este último, o curso escolhido por Edinaldo. Os três que ingressaram na primeira turma de 2008 já se formaram: o que cursou medicina faz residência e o que se formou em fisioterapia voltou em 2015 para Xucurú e tem realizado trabalhos voluntários até que surja alguma oportunidade de trabalho remunerado para ele.

A conversa que tive com Edinaldo ocorreu em Florianópolis, no III Encontro Nacional dos Estudantes Indígena. Ele participou do encontro como palestrante de uma das mesas sobre “Saúde Indígena”. Ser convidado para participar do ENEI para ele é motivo de muita satisfação e orgulho já que ajudou a pensar e organizar o I ENEI em São Carlos. Ele comentou rindo que alguns alunos da UFSCar chamaram ele de “*Pai do ENEI*”.

Como foi da primeira turma a ingressar conta que todo mundo chegou meio perdido, de diferentes regiões e ainda sem uma rede de apoio, que passaram a construir. Edinaldo diz que o que os unia era um interesse comum: conseguir se formar e voltar para a comunidade:

*Quando eu cheguei na UFSCar era um grupo pequeno de apenas 16, todo mundo muito perdido, os primeiros a chegar, cada um de uma região diferente, só tinha um interesse comum: se formar e voltar para a comunidade. Todo mundo dizia isso. Acho que era a única coisa comum a todos era isso. Muitos entraves a gente tinha na época, a gente não tinha essa rede de apoio mais certinha, era preciso construir. [Edinaldo]*

Além disso, ele comenta como a distância, saudade de casa e a falta de um apoio psicopedagógico eram fatores que pesaram muito no início do curso. Tudo o que ele ficava sabendo que poderia ajudar ele fazia, como a ACIEPE<sup>49</sup> de Letras intitulada “Letramento Múltiplo” que foi oferecida especialmente aos estudantes indígenas em 2009. Segundo Edinaldo pouca gente aderiu por não se identificar e ele acabou participando do máximo de atividades extracurriculares disponíveis devido à dificuldade de adaptação do curso, por não saber estudar e a falta de habilidade com a escrita.

O fato de ser o mais velho de sua turma também contribuiu para se sentir “inferior” aos demais, já que ele entrou na universidade aos 30 anos e a faixa etária média era em torno de 24 anos. Nos primeiros anos houveram momentos que ele recuava por medo ou

---

<sup>49</sup> Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE).

vergonha. Tinha vergonha de pedir informação, ajuda e dizer aos outros do que não sabia, mas estudava e buscava outros caminhos e formas de apoio, como as monitorias:

*A gente tem muitas disciplinas de outros cursos, como Estatística no primeiro ano, Genética, Anatomia são cursos de outras áreas que não são exatamente da Psicologia e que você tem que buscar colegas lá na turma daquela área para ele te ajudar. Aí eu lembro que Estatística eu procurava os monitores da Estatística, e tinha uma professora também muito aberta a ajudar, e ela indicava “ó, aluno tal pode te ajudar”, então eu ia atrás dessas pessoas, acho que diferente de alguns colegas indígenas que não buscavam as monitorias. No caso, as monitorias me ajudaram muito. Tinha uma dificuldade muito grande visível assim para a gente na UFSCar que era relacionado aos apoios, especificamente. E se você não fosse atrás você ia se perdendo ali pelo caminho, então disciplinas que ficavam muito pesadas, o pessoal ia deixando acumular no final do semestre não conseguia passar porque ele não tinha procurado logo no começo as pessoas para ajudar.*  
[Edinaldo]

Aos poucos, também compreendeu que algumas de suas dificuldades eram comuns aos demais colegas de turma, o que o tranquilizou e possibilitou avançar no curso. Não era apenas ele que tinha dificuldade com a carga de leituras, interpretação e discussão dos textos, isso era um desafio também vivenciado pelos colegas de sua sala.

Poder estar com as pessoas de sua terra, os outros Xucurú que entraram junto com ele, era bom para poder compartilhar algumas situações e vivências comuns, mas com o passar do tempo cada um foi seguindo seu rumo, se aproximando das pessoas de seu curso, morando com pessoas diferentes. Edinaldo conta que teve a oportunidade de conhecer outras pessoas, inclusive indígenas de outras regiões e poder ajudar aqueles que chegavam perdidos, sem saber o que fazer, para onde ir e com muitas dificuldades e poder dizer “ó, *passsei pelo mesmo problema, não é fácil para ninguém*”.

Ele avalia que a rede de apoio entre os indígenas fortaleceu muito no decorrer dos anos, apesar de ainda existir muitos problemas. Para Edinaldo todo ano o problema se renova já que todo ano chega uma turma nova, de regiões completamente diferentes, com comportamentos, características, novas percepções, formas de se comportar completamente diferentes e que vão gerar mudanças nesse desafio.

A diversidade de composição do corpo discente indígena vindo de diferentes contextos, alguns urbanos outros mais isolados, faz com que novos desafios apareçam a cada ano ao mesmo tempo em que se avance na superação. Um dos problemas destacados por Edinaldo é o uso de bebidas alcólicas, que segundo ele é um fenômeno crescente na

população em geral e que respinga também nas populações indígenas, que até pouco tempo tinham menos acesso:

*E a gente viu em alguns indígenas que vieram de regiões muito isolados e que eles não tinham o hábito de beber eles começaram a beber porque eles viam os colegas bebendo. Viam o Tusca<sup>50</sup>, né? Tá todo mundo bebendo então ele comprava a mesma latinha. Tinha gente que não sabia o que era uma latinha de cerveja, eu vi isso lá na UFSCar, ao ver todo mundo comprando uma latinha de cerveja ele também foi e comprou uma latinha de cerveja. Engraçado que ele botou na boca e jogou fora, pois achou o gosto ruim. E poxa, a inocência que está ali! Como que pode um negócio desse? É uma judiaria muito grande você levar uma pessoa para um ambiente desse porque as chances aumentam realmente de se tornar um problema para eles. A gente tem alguns exemplos que viraram problemas por isso. Por isso que o apoio precisa pensar em muitas coisas, precisa estar preparado para uma série de questões e de desafios que chegam com a presença indígena na UFSCar. Nem tudo é festa, nem tudo é comemoração. Tem muito o que repensar dessa inserção. [Edinaldo]*

Para Edinaldo é preciso repensar a inserção, não apenas dos indígenas como a dos negros, na universidade para que atenda às necessidades psicopedagógicas com um olhar específico, para cada indivíduo naquele contexto. Apesar de não ter vivenciado muitas situações de preconceito, ele reconhece alguns casos em que o preconceito chega de forma mais agressiva. Para ele, devido a uma questão de formalidade algumas pessoas expunham seu preconceito de maneira mais sutil, mas que, de uma maneira geral, traduziam a ideia de que a universidade não é o lugar que os povos indígenas deveriam estar.

A colação de grau do Edinaldo, ocorrida no início de 2013, foi bastante simbólica para a UFSCar por ser o primeiro indígena a se formar. Assim que finalizou a graduação começou a trabalhar como psicólogo de referência técnica de Saúde Mental do Distrito Sanitário Especial Indígena de Pernambuco.

Lá do interior de Pernambuco, da aldeia Brejo dos Padres, distrito de Tacaratu, no município de Jatobá veio Luciana do povo Pankararu. A Terra Indígena Pankararu foi homologada em 1987, e são divididas em Terra Indígena Pankararu e Terra Indígena Entre Serras, ambas localizadas entre os municípios de Petrolândia, Jatobá e Tacaratu, no sertão de Pernambuco, próximas ao rio São Francisco.

---

<sup>50</sup> Taça Universitária de São Carlos (TUSCA) é uma competição universitária e poliesportiva que acontece em São Carlos entre algumas universidades do estado de São Paulo organizada pelas Associações Atléticas da UFSCar e da USP. São vários dias de jogos de diversas modalidades e de festas universitárias.

Luciana, a quarta filha de seis irmãos, estudou até a quarta série na escola da aldeia, que era o ano máximo ofertado em sua época. Para concluir o ensino fundamental e o ensino médio, teve que se deslocar até a cidade próxima, em Itaparica, distrito do município de Jatobá. Após finalizar o período escolar, Luciana ficou trabalhando com vendas de produtos diversos na aldeia, como roupas, calçados, perfumes e maquiagens. Neste período aproveitou para realizar alguns cursos, como de informática, e se envolveu com projetos ligados ao movimento indígena de sua aldeia, participou do “Índios Online”, cuja proposta era de facilitar o acesso à informação e a comunicação para diferentes povos indígenas. Teve um filho ainda adolescente, que foi criado por ela e sua mãe, junto com sua família.

Antes de ingressar na UFSCar, ela chegou a cursar pedagogia em uma faculdade semipresencial, cujo polo ficava em Itaparica. Fez por quase dois anos, mas a desconfiança do curso não ser reconhecido pelo MEC a levou a desistir de continuar, pois segundo Luciana “*o coordenador não comprovava que era, levava fotos de formaturas, mas nunca levou um certificado de formação*”. Além do fato de ser uma faculdade privada, cujo transporte e matrículas eram pagas por ela.

Luciana também chegou a trabalhar na escola indígena em sua aldeia por um ano e meio enquanto voluntária. Ela dava aula e substituía professores sempre que necessitavam. Mesmo tendo apenas o Ensino Médio completo, ela era sempre chamada pela escola, chegou a dar aula de informática, tanto aulas teóricas e exercícios e quando havia a possibilidade de usarem um computador, ela ensinava a mexer em programas básicos como Word e Excel. Fazia toda a função docente: plano de aula, anotação nos diários e o planejamento das aulas, comenta que foi um período em que estudava muito para poder dar as aulas a noite, o que avalia enquanto um momento em que aprendeu muito. Depois de ficar este tempo todo como voluntária na escola, e sempre trabalhando com vendas, ela tentou regularizar e se vincular a um contrato formal, para que pudesse receber um salário, mas acabou não conseguindo. Luciana conta que foi um período bastante crítico na aldeia e segundo ela “*eu e mais nove colegas tentamos contrato, mas não rolou naquele tempo. Hoje tem alguns que conseguiram, outros não, aí eu desisti e falei, vou estudar*”.

O primeiro a cursar uma universidade pública em sua casa foi seu irmão mais novo, o caçula, Bartolomeu, que foi fazer Ciências Sociais na UFMG, que segundo Luciana “*ele foi nosso espelho, mesmo sendo o mais novo*”. Seu irmão e mais dois primos foram os primeiros a ir até São Carlos prestar o vestibular, na época a prova ocorria no próprio campus.

Seus primos, Paulo Augusto e Paulo Henrique acabaram passando no vestibular da UFSCar, e seu irmão não passou. Luciana conta que Bartolomeu prestava engenharia da computação e que, nesta época, conheceu alguns antropólogos, entre eles Renato Athias, e ao começar a realizar trabalhos com ele, despertou interesse pela área das ciências sociais levando-o a mudar sua opção de curso. Depois de não ter passado no vestibular da UFSCar, seu irmão prestou o da UFMG em ciências sociais e acabou ingressando.

Após o ingresso de seu irmão na UFMG em Belo Horizonte e de seus primos em São Carlos, na UFSCar, eles passaram a incentivar sua família a prestar o vestibular. Luciana juntou um dinheiro para conseguir realizar as provas, já que tinha que ir até São Carlos para concorrer ao vestibular. No ano de 2012, ela se inscreve em licenciatura intercultural na UFMG e no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação na UFSCar, e acaba passando em São Carlos.

No ano de 2013, com 24 anos Luciana se muda para São Carlos para cursar Biblioteconomia. Ela chega com a referência de seus dois primos que já estudavam lá. Luciana sabia que o curso se relacionava ao trabalho em bibliotecas, pelo o que havia lido e estudado antes de prestar, mas descobriu a amplitude de seu curso, apenas quando ingressou, já que a parte de Ciências da Informação é uma área bastante tecnológica, ou como ela mesmo diz “*são dois cursos em um*”.

Luciana comenta sobre o conflito sobre sua escolha nos momentos iniciais, questionando se era mesmo o curso que queria quando estava no segundo ano e acredita ser uma insegurança comum de todos os estudantes, inclusive por muitas vezes ingressarem sem compreender direito como é e onde irá trabalhar depois. Ela chegou a fazer inscrição para Terapia Ocupacional, que era um dos cursos que havia lido quando decidiu prestar Biblioteconomia e também ficou de olho na Educação Especial:

*Quando terminei o segundo ano veio aquele conflito: será que é isso que eu quero? Inclusive, volta e meia estou conversando com alguém, que está mais ou menos neste período. Eu acho que a maioria das pessoas que chegam sem saber mesmo o que é, para que serve, e no que vai trabalhar depois, e também um pouco por conta da muita teoria que é nos primeiros semestres, fica com aquela coisa de que “há, eu acho que não é isso”. E eu tiro por mim e comento, gente, tenta chegar um pouco mais, fazer mais o curso, porque o povo as vezes já quer desistir por conta de uma disciplina. E o primeiro semestre não representa o curso todo, né? [Luciana]*

Assim, Luciana decide finalizar seu curso de Biblioteconomia. Se forma no ano de 2017, e como não havia nado previsto de trabalho em sua comunidade, ela já fez sua inscrição para a prova do vestibular indígena em outro curso. Escolhe o curso de Tradução e Interpretação e Língua Brasileira de Sinais (TILSP), bacharelado criado no ano de 2015, e ingressa em 2018.

Mesmo estando cursando o curso de Libras, Luciana desenvolve uma pesquisa de Iniciação Científica com uma professora da Biblioteconomia, cujo projeto é pensado para a organização das bibliotecas de sua comunidade, especificamente para a biblioteca da Escola Indígena Pankararu Ezequiel, localizada na aldeia Brejo dos Padres.

Além disso, Luciana participou, durante a graduação em Biblioteconomia, e ainda participa, do PET Saberes Indígenas e está com dois projetos em andamento junto com uma colega, também Pankararu e do mesmo curso TILSP: o primeiro é sobre gênero e liderança, em que discutem sobre a representatividade indígena na comunidade Pankararu a partir das discussões de gênero tendo como foco a história de Quitéria Binga, liderança Pankararu. E o segundo projeto trata-se da tradução de uma lenda indígena para a Língua Brasileira de Sinais.

Realiza os projetos do PET Indígena e de Iniciação Científica junto com o atual curso, na qual ela comenta sobre a carga horária intensa, chegou a cursar 8 disciplinas em um mesmo semestre. A solução para dar conta de tudo é se dedicar e estudar muito, o que Luciana demonstra apreciar o estudo e comenta “*é puxado, mas eu gosto de coisa assim*”.

Luciana tem interesse em prestar concurso em sua área, está de olho em alguns editais, chegou a pensar em fazer mestrado na Educação, mas acabou desistindo para se dedicar ao novo curso pois compreendeu que estar em várias áreas (mesmo que correlatas) diferentes não é muito positivo para a pesquisa, além do desafio de ler toda uma bibliografia nova e sua base teórica.

Ela tem incentivado os ingressantes a não desistirem dos cursos e chegou a comentar sobre uma proposta da SEAD em parceria com o CCI de realizar vídeos informativos sobre cada curso ofertado pela UFSCar, para que os próprios estudantes indígenas pudessem explicar para os candidatos sobre a estrutura, disciplinas e o que esperar de cada curso.

O percurso de Ednaldo e Luciana, embora em momentos distintos na UFSCar, apresentam pontos em comum quanto a trajetória anterior ao ingresso na universidade. Ednaldo, por incentivo do movimento indígena local finaliza o ensino médio e passa a

trabalhar com saúde indígena enquanto agente de saúde. Luciana, após completar o ensino médio, se envolve com projetos indígenas como o Índios Online e com o projeto da escola indígena na sua aldeia. Ao chegarem na universidade, tanto Ednaldo quanto Luciana já tinham experiências relacionadas ao trabalho a partir de projetos e demandas de seu povo, Xucuru e Pankararu,

## 4.2 Rompendo barreiras acadêmicas

Da região centro-oeste veio Lennon Corezomaé, do povo Umutina, localizado no município de Barra do Bugres, aproximadamente 180 km da capital Cuiabá no estado do Mato Grosso. Segundo Lennon, Umutina foi um apelido dado ao seu povo na época do contato entre indígena e não indígena. O contato levou a dizimação de seu povo através de uma guerra epidemiológica na qual os não-indígenas atacaram por meio de doenças como coqueluche e sarampo, reduzindo a população de mais de mil pessoas a 23 indígenas que passaram a viver em um espaço dentro da mata até serem levados a força para o Posto de Fraternidade Indígena Umutina criado pelo então SPI.

Segundo relato de Lennon, ao serem levados a morar no Posto de Fraternidade Indígena, onde se constituiu a aldeia Umutina, o SPI levou também indígenas Pareci e Nambiquara para a aldeia onde houveram vários casamentos. Por isso, a maioria dos jovens são considerados Umutin por terem nascido, crescido e aprendido a cultura, mas que seus pais têm vários ramos e raízes, como o caso do Lennon que tem o pai Pareci-Nambiquara e a mãe não indígena.

Para os Pareci Umutina significa *imuti*, que é definido como *branco* devido o fato dos Pareci serem povos do serrado, da mata aberta enquanto os Umutina moravam na mata fechada, fato que levava aos ancestrais terem a pele um pouco mais clara. Assim, quando os Pareci viram os Umutina passaram a chamá-los de *imuti*, *umuti* até tornar-se Umutina, embora os ancestrais falassem em Balatiponé, que significa povo antigo. Nacionalmente seu povo ficou conhecido como Umutina, mas eles se auto-determinam enquanto povo indígena Umutina Balatiponé como uma forma de resgate do nome originário. A Terra Indígena Umutina foi homologada em 1989 nos municípios de Barra do Bugres e Alto Paraguai entre os rios Paraguai e Bugres, em uma área de cerca de 28 mil hectares.

Aos 5 anos de idade Lennon mudou-se com seus pais para o Maranhão na aldeia dos Guajajara porque sua mãe foi dar aula por lá. Ele morou com os Guajajara um por um

tempo e depois voltou para o Mato Grosso, quando sua mãe foi dar aula para os Bororo em Rondonópolis, morando junto na aldeia com os Bororo. Chegou a morar um período na cidade de Rondonópolis, tendo estudado um pouco na escola da aldeia e outra parte na escola da cidade, mas sempre visitando a aldeia Umutina. Os três últimos anos da escola referente ao Ensino Médio ele cursou na escola indígena da aldeia Jula Pará.

Hoje a escola de sua aldeia Jula Pará oferece ensino das séries iniciais até o Ensino Médio. Antigamente era ofertado apenas até a quarta-série sendo necessário se deslocar até a cidade para completar os estudos. Lennon avalia que para a geração de seus pais foi mais difícil, já que além de ter que concluir os estudos em escolas na cidade, não tiveram a oportunidade de estudarem com professores indígenas.

*Nas aldeias que eu tenho visitado eu tenho percebido que a maioria são professores do próprio povo que estão ali ensinando. E isso dá muita força na questão da cultura, porque a pessoa não-indígena que vai lá ela não entende de nossa cultura, de nossa cosmovisão, do nosso jeito de entender. E os professores indígenas não, já puxam muito para o canto, para a dança, para o artesanato, para pintura, então a gente tem que fazer isso na escola também. Então já traz elementos da cultura, a língua materna, por exemplo também falada e aprendida na escola, não só fora. [Lennon]*

Lennon conta que na escola da cidade onde estudou chegou a reprovar dois anos. Lá, ele recorda a invisibilidade da questão indígena, em que apenas no dia 19 de abril se falava a respeito e sempre de forma caricata do indígena antigo ou norte-americano que bate a boca para fazer barulho. Embora pouco ou quase nada se comentasse sobre indígenas na escola ele sempre afirmou sua identidade perante seus amigos até ir para a escola da aldeia finalizar seus estudos.

Quando terminou a escola ele já tinha interesse em ir para a universidade. Apesar de não saber exatamente qual o curso prestar, compreendia a importância do ensino superior por ouvir muitas pessoas falarem das possibilidades que poderia proporcionar mesmo que não entendesse a dimensão do que seria a faculdade. Ele prestou o vestibular da UFSCar no ano de 2010, na época com 21 anos e foi com o auxílio da FUNAI, que disponibilizou um micro-ônibus, que ele e demais candidatos conseguiram ir até São Carlos para realizar o processo seletivo. Quando saiu o resultado e foram aprovados foi preciso da ajuda da FUNAI novamente que contribuiu com as passagens de ida.

Foi sua namorada, e atual esposa, que o ajudou a escolher a prestar o curso de Educação Física. Quando ele iniciou a graduação ela foi para São Carlos junto com ele e um ano depois ela passou no vestibular, atualmente está no último ano do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Eles tiveram um filho quando ele estava no final da graduação. Lennon comenta como a questão familiar e a saudade de casa influencia na permanência, pois muita gente chega na universidade já com família pois na aldeia com 14 ou 15 anos é comum algumas vezes estar casado ou já ter filho.

No ano que ele ingressou na universidade abriu-se a possibilidade de uma bolsa referente a moradia estudantil intitulada “Bolsa Espécie”, que ao invés da vaga na moradia estudantil na universidade, geralmente lotada, é assegurado um valor para que os alunos possam alugar casas na cidade. Assim, ele conseguiu a bolsa espécie e foi morar junto com os demais alunos de seu povo Umutina.

*A gente pegou essa bolsa espécie e fomos morar juntos, nós do povo Umutina. Então nos organizamos e fomos morar entre nós. É onde foi mais tranquilo para a gente, essa questão de viver junto, a gente se conhecia. E eu estava com minha esposa e na época ela não podia morar com a gente no Alojamento da universidade porque ela não era estudante e a gente foi para lá. [Lennon]*

Quando ingressou no curso de Educação Física achou que o pessoal era bastante leigo sobre a questão indígena de uma forma geral. Considera que seus colegas de curso não foram preconceituosos, mas que tinham mais curiosidades em torno do estereótipo indígena, o que para ele é normal de uma pessoa que vem de outra cultura e de outro povo, com perguntas de “o que você faz lá? Como você vive? Você anda pelado?”.

Além disso, havia um entendimento do senso comum, tanto por parte de alguns gestores da política como de professores e alunos, de que os indígenas (e demais alunos ingressantes pelas políticas de Ações Afirmativas) não conseguiam acompanhar o curso, tinham dificuldades ou que tinham conhecimento inferior.

No início do curso ele teve muita dificuldade de compreensão e interpretação dos textos. Um texto de uma ou duas páginas para ler e interpretar o pessoal de sua sala de aula em 15 ou 20 minutos lia, entendia e discutia, e ele de início não conseguia acompanhar. Mas assim que finalizava a aula, voltava para a casa e a partir daquela discussão lia uma, duas, três

vezes o mesmo texto, pegava o dicionário anotava as palavras que não conhecia, e aos poucos isso foi fazendo a diferença e cada vez foi ficando mais fácil a compreensão dos textos.

Sua rotina durante a graduação era chegar logo cedo na Biblioteca, em torno das 8 horas da manhã e estudar até a hora do almoço. Almoçava no Restaurante Universitário (RU), voltava, ficava a tarde toda na Biblioteca e ia para a aula no período noturno. Quando terminava a aula, voltava para casa, tomava banho e estudava mais um pouco antes de dormir. Lennon alega que apenas obteve algum reconhecimento quando passou a tirar boas notas.

*E depois disso, parece que eles me entenderam como parte deles, mas parece que a concepção do não indígena é essa “quando que ele fica parecido comigo quando ele é uma pessoa inteligente ou quando parece que eu deixava de ser indígena, estava sendo aculturado”. Mas não, né. Mas parece que sim, porque o indígena não pode ter um intelecto, não pode ter um conhecimento, não pode ter uma sabedoria. Parece que ele ia ter ficar sempre estagnado, parado. [Lennon]*

Muitos estudantes também tinham dificuldades com as disciplinas, mas eles não comunicavam tais “fraquezas” uns aos outros. O fato de ser o único estudante indígena na sala fazia com que ele se sentisse sozinho, sem alguém para conversar, pedir apoio ou que pudesse comentar sobre as disciplinas e compreender que não era apenas ele que estava tendo problemas. Lennon conta que uma vez, no segundo semestre ele criou coragem e foi conversar com o professor de Biologia pois já haviam passado duas aulas e ele não tinha entendido nada. Quando chegou na terceira ele pensou “*não dá mais, não posso ficar sem entender nada*”, já tinha lido o livro, tentado correr atrás e mesmo assim não estava conseguindo compreender os conteúdos da disciplina.

Ao conversar com o professor e pedir ajuda e indicação de novas leituras ou de um método adequado de estudo, o professor o acalmou dizendo que ele não era o único e que cerca de 10 alunos chegaram até ele para relatar dificuldades sobre o conteúdo. A conversa com o professor o tranquilizou e ele pensou “*poxa, não sou só eu!*”. O professor foi sincero, admitiu que muitos estavam com dificuldades, indicou leituras e jeitos de seguir e estudar na disciplina.

*Ai isso fez com que eu me sentisse mais tranquilo, não sou só eu que tenho dificuldade, então a gente consegue malar, mas se tivesse uma pessoa indígena no curso acredito que seria mais fácil para mim lidar com isso. Porque as outras pessoas eu via que se comunicavam muito mais entre elas, eram um ou outro, mas formavam vários grupos de amizade e de conversar.*

*Eu ainda não me encaixava em nenhum até então. Acho que no segundo ano que eu fui entrando mais nas amizades e fazendo contato com as pessoas da sala. [Lennon]*

Lennon conseguiu bolsa de iniciação científica durante a graduação e foi o primeiro estudante indígena a ingressar no mestrado na UFSCar. Sua pesquisa de iniciação científica ele relacionou preceitos da Educação Física, no caso o conceito de Motricidade Humanada, a partir das manifestações de jogos, brincadeiras, lutas, danças, festas, cantos e rituais oriundas da diversidade cultural de diferentes povos, sobretudo africanos e indígenas. Especificamente buscou compreender a *etnomotricidade* dos povos indígenas habitantes da aldeia Umutina com o foco nas manifestações relacionadas aos jogos, brincadeiras, lutas, festas, histórias, cantos, rituais e os processos educativos envolvidos em sua prática.

Já no mestrado ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação e sua pesquisa aborda a escola indígena de sua aldeia Julá Paré, e coloca a questão: “a educação diferenciada é garantida por leis mas para além do papel, o que de fato é diferenciado e específico?” Lennon qualificou recentemente com a dissertação intitulada “Educação Escolar Indígena do povo Balatiponé-Umutina: Escola de Educação Indígena Julá Paré”.

Da mesma etnia que Lennon, Ariabo Kezo pertence ao povo Umutina, autodenominado Balatiponé, em referência aos povos antigos, veio do estado do Mato Grosso, no município de Barra do Bugres. No território demarcado Umutina são 5 aldeias, e a que Ariabo nasceu e cresceu se chama Bakalana, que significa Garça Branca, mesmo nome de seu avô materno, na nascente do rio Paraguai. Conta que até seu deslocamento para São Carlos ele viveu toda sua vida na aldeia, onde foi alfabetizado e cursou até o ensino fundamental I.

Quando foi para o 5º ano precisou se deslocar até a cidade vizinha, já que não havia ensino fundamental II e ensino médio na aldeia, mas que um ano depois, fruto de uma luta política realizada pelas lideranças da aldeia, inclusive seu pai e irmãos mais velhos, conseguiram implementar a escola indígena até o ensino médio. Ariabo é o penúltimo filho de 8 irmãos, sendo 7 meninos e uma menina, todos do mesmo pai e mãe.

Seus irmãos mais velhos participaram do projeto de formação de professores indígenas, chamado Tucum, promovido pela FUNAI para formar indígenas para o magistério como forma de atuarem nas escolas das aldeias. Em 2001 é aprovado o projeto de Terceiro Grau Indígena, na qual a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) aprova cursos

de licenciatura nas áreas de Línguas, Artes e Literatura, Ciências Matemáticas e da Natureza e de Ciências Sociais. Um de seus irmãos ingressa no Terceiro Grau Indígena, e depois, outro irmão também passa a frequentar e se formam. Eles protagonizam a luta por ensino dentro das aldeias e implementação da escola indígena até o ensino médio.

Ariabo conta que observava a luta de seus irmãos, que se tornaram professores, representou significativa referência para ele. Como seu pai era liderança, desde pequeno acompanhava e se envolvia com as discussões das demandas indígenas. Quando finalizou o ensino médio, já na aldeia, prestou vestibular na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) no curso de engenharia ambiental e não foi aprovado.

Neste período ele ingressa em um projeto denominado Nação Nativa, conduzido por um cacique junto com um grupo de jovens, na qual eles pesquisavam e praticavam os cerimoniais, danças e cantos. Este grupo resgatava e praticava os cerimoniais e danças de seu povo, e eles apresentavam dentro e fora da aldeia, ensinadas pelo mais velho do povo, o Jula Paré, que significa Guerreiro Valente. Esse ancião do povo Umutina faleceu em 2005 e foi homenageado com seu nome na escola indígena, chamada de Jula Paré.

Com a instalação da escola indígena, houve também a chegada da internet, e a escola, por pertencer a rede do estado, passou a ser notificada e receber informações, dentre elas a realização do vestibular indígena da UFSCar. Assim, no ano de 2009, 12 indígenas de seu povo foram realizar a prova, e destes, 6 ingressaram no ano de 2010. Ariabo inicia o curso de Letras, sendo o primeiro indígena a ingressar em Letras. Conta que pensou em escolher linguística, mas acabou optando por Letras por contemplar a vertente literária e o desejo de saber mais sobre literatura.

Seu primeiro filho, Gabriel nasce quando ele voltava de ônibus para o Mato Grosso, após realizar o vestibular em São Carlos. Foi muito difícil o primeiro ano do curso para Ariabo, já que não havia suporte algum para pais, mães ou famílias realizarem a graduação. Em seu primeiro ano de curso não conseguiu trazer sua família junto com ele, mas no segundo ano, em 2011, vieram sua companheira e seu filho. Sua companheira ainda cursava o ensino médio e finalizou os estudos em São Carlos.

Quando ele chega na UFSCar em 2010, a moradia está com um congestionamento de vagas, não comportando todos os ingressantes, tanto indígenas quanto não indígenas. Muitos passaram longo período abrigados nas casas do alojamento sem dormir em camas, acima do número de vagas que cada casa comportava. É neste período de superlotação que

surge a política de moradia externa da universidade, em que a instituição se responsabiliza por alugar casas fora do campus para estudantes. Foi quando Ariabo, e outros indígenas, saem do alojamento para morarem em casas fora da universidade, onde morou durante toda sua graduação.

Nesta época, havia apenas um apoio financeiro de locação de casas para mães, já que a política de vagas do alojamento não permitia que estudantes morassem com filhos. Ariabo foi o primeiro pai a reivindicar este auxílio, intitulado “bolsa mãe”, que hoje contempla estudantes homens e mulheres com filhos. E o primeiro a conseguir a bolsa foi o próprio Lennon, seu colega indígena que ingressou no ano seguinte. Posteriormente, a universidade amplia a política da moradia estudantil para a modalidade de “auxílio moradia”, a partir de uma bolsa espécie para estudantes sem filhos conseguirem alugarem casas fora da universidade.

Logo que Ariabo chega ele se junta ao grupo de indígenas que mobilizava discussões políticas, que passaram a denominar de Centro de Culturas Indígenas, e a organizar ações e eventos no interior da universidade. E, no segundo ano de graduação, realiza um projeto de iniciação científica relacionado a sua língua materna a partir da dimensão escolar, na qual obtém bolsa PIBIC pelo CNPq, e posteriormente, submete o projeto para Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com o intuito de construir um material didático bilíngue.

A primeira resposta da Fapesp sobre seu projeto foi negado devido uma reprovação justamente na área de linguística, única reprovação que teve durante todo o curso. Recorreu e submeteu o projeto novamente e, no ano de 2012, ele foi contemplado pela bolsa, tendo inclusive conseguido a renovação no ano seguinte. O projeto de iniciação resultou na produção de um material didático bilíngue intitulado “Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental” para ensinar a língua Umutina-Balatiponé para alunos do 4º ano da escola Jula Pará de sua aldeia.

Ariabo comenta sobre o olhar da comunidade acadêmica sobre ele depois que foi contemplado pela bolsa Fapesp, e faz uma ressalva sobre a utilização destas ferramentas acadêmicas para endossar o compromisso com seu povo:

*Mudou muita coisa. Não vai aparecer explicitamente mas acaba sendo meu argumento político, até porque acabou saindo várias notícias “primeiro indígena a receber bolsa Fapesp”. Não é o status que me interessa, mas o*

*trabalho que desenvolvi, não vai importar para muitas pessoas na aldeia o meu status de graduando ou pós-graduando, porque o que vai valer é o meu compromisso com o povo, é isso que vai importar mais. O que eu vou fazer com a ferramenta que eu tenho em mãos agora, e esse é o dilema. Muitas pessoas, pode ser que não aproveitam muito bem a habilidade que tem no social. Porque meu comprometimento desde o princípio foi social, mais social do que um interesse individual. [Ariabo]*

A obtenção da bolsa Fapesp o conferiu legitimidade dentro da academia, na qual demonstrou dominar os códigos acadêmicos, cuja produtividade é valorizada dentro da universidade, o que permitiu também, que ampliasse sua articulação política. No ano de 2015, a UFSCar foi representada na Organização das Nações Unidas (ONU) durante a 14ª Sessão do Fórum Permanente para Questões Indígenas, ocorrida na sede da ONU em Nova Iorque. Ariabo Kezo e Marcondy participaram, acompanhados pela professora Roseli Rodrigues Mello<sup>51</sup>. A liderança indígena Sônia Guajajara<sup>52</sup> também esteve presente no Fórum com os estudantes.

A sessão da ONU tinha como objetivo realizar um balanço entre os governos e organizações sobre os acordos mundiais relativos às questões indígenas. A participação de estudantes representantes da UFSCar se deu com o credenciamento da universidade como observadora da ONU e a participação dos estudantes indígenas foi financiada pela própria ONU<sup>53</sup>, em que Ariabo se tornou um observador do Fórum com direito a fala durante as reuniões.

*Venho aqui pela primeira vez, acompanhado por meu irmão indígena Marcondy, minha irmã indígena Sonia e minha professora. Estudo em uma universidade do Brasil e venho representando 29 povos que estudam na UFSCar. Represento o Centro de Culturas Indígenas da universidade. Mas agora tenho uma responsabilidade muito maior, que é de representar os 305 povos indígenas do Brasil, que estão organizados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Viemos expor nossas dores a respeito de nossos direitos que estão sendo violados pelos governos, direitos que estão garantidos, direitos que estão garantidos pela nossa Constituição. [Fala Ariabo Kezo – Fórum da ONU – 20/04/2015]*

Ele proferiu sua fala em espanhol, e dentre as reivindicações expressas, foi a inclusão de lideranças indígenas nos pronunciamentos de governos, para que se ampliasse o

<sup>51</sup> Docente da UFSCar do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Foi coordenadora do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar nos anos de 2012 e 2013.

<sup>52</sup> Sônia Guajajara é liderança nacional indígena e está a frente da Coordenadoria Executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

<sup>53</sup> Pelo Centro para Documentação, Pesquisa e Informação de Pessoas Indígenas (doCIP).

diálogo e a escuta com os povos indígenas, e também, foi agendado visita do representante da ONU para o Brasil. Para Ariabo tratou-se de um relevante momento de articulação política e criação de redes já que a ONU possui um papel mediador relevante mundialmente. Ele faz questão de pontuar que seus antepassados estavam com ele naquele momento por reconhecer que usufrui de um direito, de acessar a universidade, a partir da luta dos mais velhos.

### **4.3 Da Associação para a Universidade**

Da região norte, do noroeste do Amazonas, veio Custódio, da etnia Baniwa, cuja aldeia se localiza dentro da abrangência do município de São Gabriel da Cachoeira. As comunidades indígenas nessa região ficam próximas as ribeirinhas dos rios, no cálice dos rios Içana e seus afluentes. Os Baniwa moram nesse cálice dos rios e a aldeia de Custódio fica acima da escola dos padres no distrito de Assunção do Içana.

O município de São Gabriel da Cachoeira localizado no extremo noroeste do Amazonas, abriga três distritos e é considerado o município mais indígena do Brasil porque nove a cada dez habitantes são indígenas, de acordo com o Censo do IBGE de 2010. Os idiomas oficiais falados em São Gabriel são português, nheengatu, tukano e baniwa. No distrito de Assunção do Içana habitam os povos Baniwa, Tucano, Tariana, Koripako e Desano

Ele conta que em sua comunidade a grande maioria são agricultores e cada família tem sua roça em que eles trabalham e produzem mandioca e farinha, tanto para o consumo como para a venda. A prática de caça é mais voltada para o consumo interno e é através da agricultura e do comércio de farinha que tem gerado renda para as famílias além da construção de canoas, já que o transporte fluvial é um dos principais meios de locomoção entre os municípios e distritos.

A instalação de uma Missão Salesiana em Assunção do Içana data desde 1952, por isso, na época em que realizou o Ensino Fundamental a escola era salesiana e pertencia aos padres. Hoje há uma escola indígena na aldeia, com gerência e professores indígenas, mas na época em que cursava não, por isso, ele cursou até a 6ª série e acabou desistindo e voltando para a aldeia.

Custódio finalizou seus estudos em uma escola estadual de São Gabriel da Cachoeira através do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O deslocamento de São

Gabriel até sua aldeia leva cerca de três dias, por isso, nesse período em que ficou na cidade ele voltava apenas nas férias letivas.

Ele ficou na cidade por quase cinco anos e se envolveu com alguns projetos do município. Ao retornar para a aldeia, Custódio conta que sua comunidade já estava bem mais organizada, pensando na formação de uma associação tendo em vista uma maior representatividade indígena. Foi então eleito por sua comunidade como representante para trabalhar na Associação da aldeia e iniciar, aos poucos, seu contato com o movimento indígena e compreender as demandas das populações locais.

Foi presidente da Associação por cinco anos, conheceu lideranças do movimento indígena estadual e nacional e passou a fazer parte como representante dos povos Baniwa dentro da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Foi por intermédio da FOIRN que ele toma conhecimento do vestibular indígena da UFSCar que, junto com os demais informativos recebidos pela organização, eles receberam o convite do processo seletivo de São Carlos.

*Então, a FOIRN é mais uma organização geral, grande dos povos indígenas do Rio Negro, de São Gabriel, e dentro da FOIRN tem suas associações de base, então eu estava trabalhando na associação de base filiada FOIRN. Têm 60 associações que são associadas a FOIRN que não só são Baniwa, são várias etnias, e dentro dessas 60 e tem as Coordenadorias, as Regionais que são braço direito da FOIRN, que representa para as comunidades, para as aldeias indígenas. [Custódio]*

Custódio trabalhou como coordenador geral dos povos Baniwa e durante o período que estava na cidade assumiu um cargo de diretor substituto da FOIRN. Sua ida até a universidade se relaciona totalmente com o envolvimento político na região e comunidade, já que ficou sabendo do edital de vestibular por ser vinculado a uma associação e presta o vestibular como representante de seu povo.

*Nessa época que estava na cidade, exercendo o cargo de diretor substituto da FOIRN, na coordenadoria geral dos povos Baniwa, eu estava presidente da Associação da aldeia, onde eu moro né, então apareceu a UFSCar. Apareceu porque como a gente da Associação é organizado, é registrado, tem cadastro no cartório e tem tudo documentado e tal, a gente recebe alguns editais, alguns informativos de ONGs ou das outras cidades e tal. Cada Associação tem uma sala, uma caixa para receber correspondência e então foi aí que acabei recebendo esse formulário do edital da UFSCar. [Custódio]*

Naquele ano, em 2008, foram 8 indígenas a se inscreverem, sendo ele o único Baniwa. Quando as inscrições foram deferidas e eles decidiram ir até São Carlos para prestar o vestibular entraram em contato com a Secretaria de Educação do município e com o vice-prefeito para receber auxílio no custo das passagens. Dos candidatos que prestaram a prova, 5 conseguiram passar, 3 homens e 2 mulheres. As duas meninas aprovadas no vestibular já possuíam família e não conseguiram obter acordo para irem para São Carlos cursarem a universidade e acabaram não realizando a matrícula. Assim, no ano de 2009, chegaram em São Carlos do Amazonas 3 indígenas, dentre eles Custódio para realizar o curso de Pedagogia. Logo que ingressou começou a participar do Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI) coordenado pela professora Clarice Cohn.

Custódio não teve problemas na busca por moradia na universidade e conta que por ser liderança e estar articulado com o movimento indígena já tinha certa maturidade para lidar com as perguntas e curiosidades das pessoas que não compreendem a realidade indígena e que tem uma visão estereotipada e mítica dos povos indígenas. Sua relação com o pessoal de sua casa foi boa e a única coisa que comenta ter estranhado foi a lógica individualista em relação a casa: embora o fogão e as panelas sejam divididas, cada um compra e faz sua própria comida.

Em relação ao curso, pedagogia, Custódio conseguiu dialogar bem com os demais alunos e professores. Segundo ele nas ciências humanas tem mais espaços e oportunidades para discutir, diferente de cursos da área de exatas, cujos conteúdos já “*vem pronto e não tem como criticar*”. Bastante ativo na universidade em um período em que o número de indígenas na universidade era muito baixo, Custódio sempre esteve presente em eventos e articulado com os demais estudantes que tinham essa mesma compreensão política que ele, de fortalecer o grupo e conseguir articular projetos e demandas.

Mesmo aluno da pedagogia, por fazer parte do Observatório de Educação Escolar Indígena, Custódio realizou seu trabalho de conclusão de curso com a professora Clarice Cohn. Seu TCC abordou o processo de implantação da escola indígena Baniwa Paraattana, no município de São Gabriel da Cachoeira. Em sua pesquisa ele aborda a relação entre a escola e a comunidade, com ênfase nas práticas pedagógicas e de gestão escolar, apontando críticas em relação a interferência da educação religiosa na construção da educação escolar indígena. Também aponta impasses em relação as práticas pedagógicas e os materiais didáticos não-diferenciados que influenciam em um ensino convencional na escola e as possibilidades de

flexibilidade e autonomia dos professores assim como a inserção de conhecimentos indígenas nos planos de ensino escolar das escolas indígenas.

Da região do Alto Solimões da Amazônia veio Marcondy Maurício, do povo Kambeba para cursar biotecnologia. Marcondy conta que o verdadeiro nome de sua etnia é Omágoa, que significa povo das águas, que Kambeba foi um apelido dado pelos colonizadores. O rio Amazonas é o rio Solimões, que recebe este nome devido a região, que é do médio Solimões.

São Paulo de Olivença fica entre a cidade de Amaturá e Tabatinga, mais ou menos a 900km de Manaus. Lá existem 15 comunidades Kambeba e outros povos, como os Ticuna, os Caixanas e os Kokama. Marcondy conta que em toda a região do alto Solimões sempre existiram os Kambeba, do Peru até o Brasil, e que durante algum tempo eles foram confundidos com os Caceteiros, os Korubo, mas que a marca dos Kambeba era o achatamento das cabeças, e daí o apelido, já que “*kan*” em Tupi significa cabeça e “*beba*” é chata, ou seja, cabeça chata. Ele conta que os Kambeba não é um povo que aderiu a característica da pintura, e que seu povo trabalha há muito tempo, antes mesmo dos colonizadores com o algodão, e que utilizava poucas coisas de palha, por isso a pintura nas roupas era uma de suas *marcas*.

Marcondy cresceu em São Paulo de Olivença, foi criado por sua mãe, que trabalha como doméstica para assegurar melhor sustento para ele, e por sua vó, sem conhecer seu pai e avô, este último que morreu cedo. Foi filho único até os 14 anos, quando sua mãe teve sua irmã mais nova. Seu contato com o movimento indígena se deu desde muito cedo, pois segundo ele, sua bisavó foi considerada a *rainha dos Kambeba* por ser a indígena Kambeba mais velha em todo Alto Solimões, ela morreu no ano de 2007 com 104 anos. Assim, as responsabilidades políticas foram repassadas desde muito cedo para ele:

*Isso significava muita coisa. Não só na nossa família, acho que todos têm uma responsabilidade, só que quando você é neto de uma pessoa que é considerada Rainha dos Kambebas, uma pessoa bem antiga, uma pessoa que, junto com minha vó, uma das poucas que sobreviveram a toda a dizimação, uma das poucas que sabem da nossa história e cultura. Então, eu tive um privilégio muito grande de poder viver com ela, de conhecer ela, porque de quase todas as famílias, a nossa família foi uma das poucas que de fato, sabia de todo histórico. Ela nasceu em 1903, viveu muita coisa e isso ela repassava para a gente. Então ela meio, que durante esse período turbulento que teve, garantiu a nossa sobrevivência. Só que a gente não podia mais só sobreviver, a gente tinha que viver, então ela preparou meu tio, preparou minha vó, preparou minha mãe. Mas em nenhum momento elas tiveram a oportunidade de dar um passo maior. E acho que com todo*

*esse trabalho que teve, todos esses instrumentos que eu fui recebendo, a experiência, tudo o que eu vi e observava e tudo o que eu fui tendo acesso me possibilitava dar passos, em relação ao próprio movimento nacional. Ela falava para mim que alguém de nós, de nossa linhagem, iria além.*  
[Marcondy]

Aprendeu desde cedo a trabalhar nas principais atividades desenvolvidas por sua comunidade, como cultivar, pescar, caçar, e também como ajudante de pedreiro, carpinteiro, dentre outras funções, mas seu principal empenho e incentivo familiar foram os estudos. Ele estudou nas escolas do município: municipal no Ensino Fundamental e estadual no Ensino Médio. Já na adolescência se aproximou do movimento indígena local, a Organização Kambeba do Alto Solimões (OKAS), participando de projetos, manifestações e eventos indígenas e algumas viagens por outras cidades e comunidades indígenas da região.

Assim, no ano de 2009, aos 17 anos, Marcondy, ao finalizar o Ensino Médio, se inscreve no Centro Amazônico de Formação Indígena, o CAFI, um curso de capacitação de jovens lideranças organizado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), realizado em Manaus. A COIAB selecionava jovens lideranças de diferentes regiões que abarcavam a área da Amazônia Legal, dos estados do Acre, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Tocantins, Rondônia, Roraima e Pará. As escolhas eram por região e etnia e as vagas eram ofertadas por análise de currículo, tanto escolar quanto de movimento indígena. O curso que foi realizar foi de Gestão Etno-Ambiental, um curso integral com duração de 9 meses, e para isso, Marcondy foi selecionado e recebeu uma bolsa, transporte e alimentação.

Sua primeira mudança foi para capital do estado, em Manaus, para fazer o curso da CAFI, onde teve a oportunidade de conhecer e conviver com outras 21 lideranças indígenas da Amazônia. Marcondy conta que no curso eles aprendiam um pouco de antropologia, de direito, em como fazer projetos, noções de política, uma espécie de capacitação técnica para poder atuar junto com suas comunidades. Quando finalizou o curso, a ideia inicial era retornar e fazer projetos com sua comunidade, e foi no próprio curso da CAFI que ficou sabendo do vestibular indígena da UFSCar, em que uma das colegas de curso, a Deusilene, da etnia Umutina, iria realizar as provas e ingressou no ano seguinte, em 2010 no curso de Gestão e Análise Ambiental. Deusilene foi a primeira mulher indígena a se formar na UFSCar no ano de 2014.

Marcondy decide então prestar o vestibular em São Carlos e escolhe o curso de Biotecnologia, é o primeiro Kambeba a ingressar na UFSCar. Em sua família, sua mãe estava até a 6ª série e sua avó foi alfabetizada no Programa de Jovens e Adultos (EJA) com mais de 60 anos, sendo o primeiro a acessar a universidade. Chegou a passar no curso de Administração na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Benjamin Constant, que ficava ao lado de Tabatinga. A este despeito conta:

*E na época minha visão ampliou bastante, e acabei olhando e dizendo assim: eu acho que eu preciso de mais conhecimento técnico, eu preciso saber o que é lá fora. E sempre tive a inquietação de saber como é de verdade a grande metrópole, como funciona as grandes universidades e como que funciona o mundo afora. Eu sempre acreditei que para a gente conseguir construir algo a gente tem que conhecer. E acho que só estando lá, no Amazonas de fato, não iria dar conta. E na época eu pesquisei, queria um curso que eu tivesse acesso a várias formas de conhecimento e percebi que administração não era o que eu queria. Eu queria um curso que me deixasse ligado a natureza ao mesmo tempo que ligasse a tecnologia, vamos dizer assim. Eu sempre tive vontade de ligar os dois mundos. E aí escolhi a Biotecnologia. [Marcondy]*

Em 2010, Marcondy chega em São Carlos e em seu curso, é praticamente o único indígena, pois os outros que entraram antes dele acabaram desistindo ou realizando transferência de curso. No momento da entrevista, ocorrida no início de 2017, havia o Marcondy e um indígena.

Quando ingressa na UFSCar em 2010, ainda que não nas primeiras turmas, o número de estudantes indígenas ainda era muito baixo e sem qualquer organização ou encontros periódicos promovidos entre eles. Marcondy conta que, inclusive, não conseguiu a vaga na moradia assim que chegou, bateu em várias casas e não havia vaga, sendo acolhido por um não-indígena. Ficou lá por três semanas, dormindo em cinco pessoas no mesmo quarto, até conhecer Ariabo Kezo, primo da Deuselene, que articularam junto com a universidade outra modalidade de moradia, na qual ela aluna uma república na cidade, já que a moradia do campus não comportava todas as vagas, e assim mudaram para uma casa em 7 indígenas.

Como não havia um espaço físico, nos primeiros anos era mais difícil eles se reunirem. Foram se juntando aos poucos, com os demais indígenas também com experiência em movimento e articulação política, e também aprender com a diversidade do grupo, já que

segundo Marcondy “*cada povo tem um jeito de pensar, então também não foi fácil a gente chegar em consenso, no entanto as nossas demandas eram basicamente as mesmas, coletivas, então passamos a nos reunir com mais frequência*”.

Marcondy pontua muito sobre a mobilização dos estudantes das primeiras turmas para a construção do Centro de Culturas Indígenas, oficializado com uma sala física na universidade em 2013, mesmo ano em que o I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas aconteceu, ambos passados 6 anos da presença indígena na universidade. Hoje há um movimento distinto na universidade, já que os indígenas que chegam já são acolhidos pelo número cada vez mais crescente de indígenas em todos os campi, por isso, Marcondy acredita que o CCI, enquanto entidade representativa dos estudantes indígenas tem também uma função política com os novatos universitários indígenas:

Um ponto bastante relevante das reflexões de Marcondy é o fato da juventude indígena acessar a universidade cada vez mais cedo, a formação política não ocorrer mais pelas comunidades ou *apenas* pelas lideranças da aldeia. A universidade, segundo ele, passa assumir relevante papel e por isso a importância do movimento de estudantes indígenas, já que foi o movimento nacional indígena que abriu as portas para que eles estivessem lá. Para Marcondy os universitários indígenas são resultado de uma luta anterior como forma (e estratégia) dos povos indígenas acessarem também o conhecimento técnico-científico.

Especificamente sobre seu curso de Biotecnologia, Marcondy considera um curso difícil, interdisciplinar, que estuda na área de exatas, biológicas e humanas, mas que possibilidade trabalho em diferentes áreas também. Ele realizou uma iniciação científica no Laboratório de Químicas de Produtos Naturais, no departamento de Química, sobre pesticidas naturais e substâncias não tóxicas. E em seu TCC realizou um estudo fitoquímico sobre a *garcinia cochinchinensis*, uma espécie de bacuri, mas não da Amazônia. Tentou explicar de forma simplificada seu trabalho no laboratório que consistia em extrair uma substância da planta e realizar vários testes para neutralizar os radicais livres.

Marcondy, em parceria com a professora Roseli Rodrigues Mello, auxiliou na elaboração do projeto Abdias do Nascimento, responsável por ser um dos primeiros intercâmbios indígenas para o exterior. O edital prevê a seleção de bolsas, na modalidade de graduação sanduíche, para estudantes autodeclarado e reconhecidos por sua comunidade. Ele foi selecionado e, junto com outro estudante do curso de medicina, da etnia Huni Kuin, foram os primeiros indígenas a fazerem intercâmbio da UFSCar, na Universidade de Córdoba, na

Espanha, na Comunidade Autónoma de Andaluzia, onde embarcaram em 2017 e retornaram em 2018, após 1 (um) ano.

Custódio e Marcondy possuem em comum uma trajetória marcada pelo envolvimento com o movimento indígena, antes do ingresso na universidade. Dentre os primeiros indígenas à acessarem o ensino superior, logo nos anos iniciais da política, era bastante comum estudantes com relação mais estreita com as associações indígenas, movimento ou lideranças, que em muitos casos, eram enviados enquanto representantes. No caso de Custódio, das primeiras turmas, ele foi para a universidade já enquanto representante de seu povo, e por isso, já carregava conhecimentos de organização política dentro da universidade, que, assim como Marcondy, auxiliou na centralização de uma entidade representante dos estudantes indígenas na UFSCar.

#### **4.4 Desbravar a cidade: sobre pioneirismos**

De mais longe veio o Jaime, da etnia Mayuruna, localizada no extremo oeste do Amazonas, fronteira com Peru, no rio Solimões no município de Atalaia do Norte que inclui a terra indígena do Vale do Javari. Sua aldeia é falante da língua nativa mayuruna, da família linguística Pano, e as crianças são educadas exclusivamente na língua indígena. Segundo Jaime, a sobrevivência se dá através da plantação da mandioca, banana, batata e milho, principalmente, além da caça e pesca que ainda é bastante forte por lá.

Os Mayuruna são também conhecidos como *Matsés*, e se localizam na bacia do rio Javari, distribuídos em oito comunidades e mais uma fora da terra indígena. Há uma grande mobilidade das famílias entre as comunidades, inclusive entre as fronteiras do Brasil e Peru. A área da Bacia do Javari foi demarcada enquanto Terra Indígena nos anos 2000 e homologada em 2001, como forma de proteção da área e dos indígenas da região, que desde a década de 1970, passaram a conviver com atividades da madeireira e seringueira que ameaçaram os nativos, sobretudo através da transmissão de doenças.

Jaime saiu da aldeia por uma vontade pessoal e curiosidade aos 13 anos. Segundo ele, aos 13 anos os meninos passam por espécie de “rito de passagem” e são soltos na mata para aprenderem a *se virar*. No entanto ele fez diferente, decidiu ir até a cidade onde ficou por 5 anos até retornar à aldeia e contar dessa sua experiência. Contou que inicialmente ficou em uma casa abandonada e caçava para sua alimentação e foi solicitando fogo para os vizinhos.

Quando eles descobriram que haviam um menino sozinho acabaram o ajudando, levando roupa, comidas e que, em uma espécie de troca, ele também trazia algum animal para recompensar os vizinhos que o ajudava.

Seis meses depois ele foi para a escola e em seu primeiro dia de aula chegou descalço e recebeu todo o seu material escolar pelo Município, além de contar com auxílio de uma Igreja Evangélica, que auxiliou em sua alfabetização. Jaime conta que sua maior dificuldade foi a língua, porque não sabia falar português, mas que foi aprendendo e que com ajuda da Igreja conseguiu estudar e trabalhar. Nesse percurso ele acabou mudando de cidade, chegou a trabalhar como operador de radiofonia, por ser bastante comum a existência de rádios, inclusive nas aldeias, no Amazonas até mudar-se para a cidade de São Paulo, já mais velho e após concluir o Ensino Médio.

Sua mudança até São Paulo envolveu uma questão pessoal em relação a sua namorada, que morava em São Paulo e estudava na Unicamp. Ela estava em uma viagem no Amazonas quando se conheceram e depois que ela retornou ele foi para lá passar as férias de final de ano e acabou ficando por um ano. Jaime foi para São Paulo conhecendo apenas ela e durante este período, ele chegou a procurar trabalho, mas não conseguiu e ficou estudando.

Jaime realizou o cursinho da USP e se manteve com auxílio da namorada e com ajuda esporádica de seu irmão. Foi no cursinho que ele teve conhecimento dos vestibulares e universidades de São Paulo, prestou todas universidades públicas do estado e o vestibular indígena da UFSCar que obteve aprovação no curso de Ciências Sociais. Ele prestaria o curso de Direito, mas nas universidades que não ofereciam, optou por Ciências Sociais, curso que passou a gostar bastante.

Na época que ele conheceu sua namorada e acabou mudando para São Paulo, Jaime trabalhava como operador de radiofonia, de rádio falado. Como é comum ter rádio nas aldeias esse tipo de serviço é bastante requisitado e por ele saber falar o português e a língua nativa, seu trabalho era de comunicação entre as aldeias. Neste período ele tinha ligação com o movimento indígena, embora não exercesse função específica enquanto representante das Associações.

O tempo que residiu no Amazonas ele chegou a se aproximar do movimento indígena e conta que chegou a ver o símbolo da UFSCar na Associação, já que os primeiros convites foram enviados para as Associações Indígenas, no entanto, ninguém dava muita importância pois a distância para ir realizar o vestibular (e cursar uma universidade) em São

Paulo é um fator que pesa bastante. Para Jaime, ele só foi descobrir de fato a UFSCar e se inteirar mais sobre o meio universitário quando se mudou para São Paulo:

*Quando você está lá, para querer estudar e fazer universidade é completamente diferente... claro que você não pensa nisso... é que você vive num lugar que você não é pressionado para estudar, você não cresce sabendo que tem que estudar, você não tem essa pressão, então é tranquilo, tanto faz estudar ou não né, então tem essas ideias que eles têm, que não faz muita diferença. Mas eu tinha esse pensamento, desde quando sai da aldeia, quando comecei e entrei na escola pela primeira vez, eu tive esse sonho de querer fazer a universidade, quando cheguei aqui então eu gostei mais ainda, quanto mais eu ia para a cidade mais reforçava isso e eu fico orgulhoso, que eu tô estudando em uma das melhores universidades do Brasil. E eu tenho certeza que muita gente está com orgulho de mim lá sabe, me dando apoio. [Jaime]*

Jaime foi o primeiro de sua família a mudar para a cidade, estudar e cursar a universidade, ou como ele comenta “*eu fui assim sem noção*”, com curiosidade de saber e descobrir como era o mundo fora da aldeia. Lá na aldeia não se tinha dimensão de como é a vida na cidade, da existência de energia elétrica, televisão, dentre outras coisas e Jaime foi desbravando e descobrindo os “modos de vida” da cidade. Quando ele voltou, levou várias fotos para mostrar para sua comunidade, dos prédios, metrô, já que estavam curiosos para saber como era São Paulo.

Assim, no ano de 2010 ele muda para São Carlos para cursar Ciências Sociais na UFSCar. Conta que se identificou com o curso e a possibilidade de estabelecer relações dos conteúdos de antropologia com sua experiência de vida é algo que o motivava bastante:

*Nossa tem muito a ver com o que eu vivia e com o que aldeias vivem também, isso é muito interessante porque eu as vezes tento comparar sabe, tipo, os casamentos. A última aula que o professor deu sobre parentesco, casamento de primos cruzados, nós praticamos até hoje isso, é muito forte, casamentos que são meio que destinados, você tem regra pra você se casar, sabe. Então tem muito isso na aldeia e o professor estava dando aula exatamente sobre isso... e eu gostei muito, até falei para ele lá que era exatamente assim. Mas tem outros que as vezes eu não concordo, né. [Jaime]*

Jaime conseguiu bolsa de estudos do grupo PET “Saberes Indígenas”, que tem como proposta focalizar a problemática da proteção e valorização do conhecimento indígena,

permitindo a integração da sociedade indígena e não indígena através de ações de coleta, tratamento e organização de informações e formação de agentes multiplicadores<sup>54</sup>.

Desenvolveu a monografia do curso na área de Ciência Política, em que estudou o processo de participação e fortalecimento político dos Mayuruna a partir de situações do contato e influências políticas como a da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (UNIJAVA). Ele destaca a formação de uma organização própria, a Organização Geral dos Mayorúna (OGM) com o intuito de atender as demandas existentes dentro das aldeias e o aumento da participação dos indígenas das aldeias Mayuruna.

Quando se formou, Jaime conseguiu um trabalho pela FUNAI para compor a Comissão Regional de Inventário da Coordenação Regional Vale do Javari-AM. Até ser convocado para exercer o cargo ele ficou em Campinas com sua namorada que estava realizando o Pós-Doutorado na área de Engenharia Agrícola e retornou para o Amazonas no início de 2015, no município de Atalaia do Norte, para assumir o cargo.

Em 2017 ele retorna para São Paulo para morar novamente com sua companheira após o nascimento de seu primeiro filho, chega a trabalhar em alguns locais, como uma rede de supermercados, até prestar mestrado em Antropologia Social na USP, onde é aprovado e se encontra cursando desde 2018.

As narrativas de alguns estudantes indígenas, descritas neste capítulo, teve como objetivo compreender um pouco das especificidades de cada etnia, região, percurso escolar e familiar que levaram cada um deles até o ingresso na universidade. Observar alguns pontos que aproximam essas trajetórias e suas diferenças e peculiaridades auxiliam o entendimento da diversidade que compõe o que chamamos de *estudantes indígenas*. Os próximos capítulos abordarão o cotidiano da universidade, os eventos acadêmicos, os desafios e novas possibilidades de pesquisa, por isso, é relevante trazer previamente algumas histórias para dar mais profundidade à análise dos diferentes movimentos de ocupação e deslocamento da universidade realizados e vivenciados por estes sujeitos.

---

<sup>54</sup> Disponível em <http://cciufscar.wixsite.com/ufscar/petindigena>, último acesso 16/08/2019.

## Capítulo 5

### OCUPAR

*Os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami.*

(Davi Kopenawa)

Nos capítulos anteriores situamos o contexto da UFSCar, descrevendo o surgimento da política de Ações Afirmativas, em especial para indígenas, a construção de um vestibular específico e as adaptações realizadas para contemplar um maior número de candidatos que consigam realizar as provas. Apresentamos algumas narrativas como forma de compreender o deslocamento destes estudantes até São Carlos, quais as diferentes expectativas e trajetórias escolares e familiares na chegada até a universidade.

No presente capítulo, intitulado *ocupar* abordaremos a presença indígena na universidade a partir de situações específicas, ora compartilhadas pelos interlocutores desta pesquisa, ou vivenciadas em eventos acadêmicos na qual o ponto de discussão envolve a sua própria condição de indígena estudante. A ideia de *ocupar* é demonstrar as transformações no interior da comunidade acadêmica (e fora dela) com a presença indígena na universidade, a partir, sobretudo destes eventos, e os diferentes significados, que extrapolam a dimensão física e territorial de ocupação: da ocupação enquanto possibilidade de rupturas, tensões e novas produções de conhecimento.

O termo ocupar enquanto categoria nativa é acionado pelos movimentos sociais, sobretudo aqueles ligados a luta pela terra e a moradia, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). No caso do movimento indígena, *ocupar* e *levantar aldeia* fazem referência a luta por demarcação e reconhecimento de seus territórios. *Ocupar* surge em oposição ao termo *invadir*, que carrega uma compreensão pejorativa, pois acarreta em apropriação a força e carrega um sentido de ilegalidade. Segundo Guilherme Almeida (2006) a *ocupação* mitiga o sentido de ilegalidade a partir de uma conotação mais branda enquanto posse legalizada de algo, em que implica em posse legal de algo abandonado ou ainda não apropriada.

Ocupar se torna uma estratégia de luta utilizada por diversos movimentos sociais, como o próprio movimento estudantil quando ocupa a reitoria da universidade<sup>55</sup> como forma de pressionar ou tencionar o debate sobre um tema específico. O termo passa a ser comumente utilizado para referir-se a presença indígena na universidade e a necessidade de ela ser *ocupada* pela diversidade de povos. A categoria, neste sentido, adquire um caráter de apropriação de espaços cujo acesso deveria ser um direito universal, como o caso das universidades públicas.

Será abordado neste capítulo os vários sentidos de ocupação da universidade experimentados pelos estudantes indígenas: enquanto ocupação física, territorial, mental, e espiritual a partir da etnografia de eventos acadêmicos e dos relatos trazidos pelos estudantes indígenas da UFSCar. Clarice Cohn (2018, p. 26) considera que, uma das maiores conquistas destes estudantes, são os eventos por eles organizados, realização que acontece logo nos primeiros meses da chegada dos indígenas da primeira turma em 2008 que aqui compreendemos enquanto momentos de ocupação, celebração e visibilidade.

A etnografia destes eventos acadêmicos foi realizada de forma multi-situada e será apresentado não de forma cronológica, mas a partir de pontos e debates relevantes que foram destacados e de algumas transformações do ambiente universitário a partir da ocupação pelos estudantes indígenas. Apresentarei de maneira breve os eventos a nível nacional, o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas e a SBPC Indígena, como forma de caracterizá-los, para em seguida, apresentarmos situações específicas apreendidas destes contextos para pensarmos a ocupação indígena na universidade, em seus mais variados aspectos.

Podemos definir os eventos enquanto momentos, formais ou informais, que estudantes indígenas se reúnem no interior da comunidade acadêmica para realizar discussões sobre sua própria condição enquanto povos indígenas e indígenas estudantes. Esses eventos variam desde a organização de uma *Feira* ou *Tarde Indígena*, em algum espaço da universidade, até Encontros e Semanas anuais, com apoio e verba de instituições parceiras e da própria universidade.

---

<sup>55</sup> Ver em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1770130-alunos-da-unicamp-protestam-contracorte-de-verbas-e-ocupam-reitoria.shtml>>, último acesso em 18/08/2019.

## 5.1 Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas

Logo que aterrissei no pequeno aeroporto de Dourados em outubro de 2018, para o VI Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, me dei conta que a última vez que estive no Mato Grosso do Sul havia sido há exatos quatro anos no II ENEI em Campo Grande. Um funcionário da FUNAI chegou de camionete para buscar o grupo de pessoas que chegava junto comigo naquele momento. A FUNAI estava auxiliando no transporte do evento nos deslocamentos da aldeia até a cidade (aeroporto, rodoviária e centro da cidade). Descobri que a UFGD e a UEMS, universidades organizadoras do encontro, ficavam bem próximas ao aeroporto e o caminho de adentrar na estrada de terra até a aldeia (e conseqüentemente se afastar das universidades) foi bastante simbólico ao longo destes seis anos acompanhando estes encontros. Era como uma devolutiva para as lideranças, para a comunidade, para os mais velhos que muitas vezes deslocavam até a universidade para contribuir com as mesas de debate acadêmicas. E agora, os estudantes universitários, de várias regiões e etnias do Brasil, que estavam indo até eles, em seu território sagrado.

A descrição acima, parte do diário de campo do último ENEI, ilustra um pouco dos avanços e articulações que o evento, organizado pelos estudantes indígenas, tem ocasionado no interior da universidade e com suas comunidades. A realização do último encontro na aldeia Jaguapiru em Dourados-MS, remonta os movimentos que os estudantes indígenas têm realizado no fluxo universidade-aldeia.

A ideia da criação do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, proposto pelos estudantes da UFSCar, se deu com a perspectiva da formulação de um evento em que todas as mesas seriam compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, professores, profissionais – com o intuito de debater temas referentes ao acesso, permanência e formação de profissionais indígenas. Ou, como colocado pela estudante Mayara, Terena, do curso de Ciências Sociais: “*ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não-indígenas, chamar nossas lideranças, que são nossa inspiração*”<sup>56</sup>.

A organização do Centro de Culturas Indígenas (CCI) contribuiu para a articulação do encontro, e inicialmente, a ideia que estava sendo gestada no início de 2013, tinha como intuito promover um encontro regional, a exemplo do Encontro Estadual dos

---

<sup>56</sup>Documento Final do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, disponível em: [http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei\\_docfinal.pdf](http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei_docfinal.pdf). Último acesso em 18/05/2016.

Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul, encontro que teve sua primeira edição no ano 2007. Essa ideia de realizar um encontro regional foi aos poucos sendo endossada e culminou na iniciativa de construir um encontro em âmbito nacional.

Certamente a presença institucional da Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE)<sup>57</sup> constitui-se um fator preponderante para a viabilização e apoio dos eventos de iniciativa dos indígenas e se constituiu como parceira para a realização deste primeiro encontro. A CAAPE disponibilizou uma bolsa para um estudante indígena ficar responsável pela organização do evento. Inicialmente foi o Edinaldo que estava neste papel, e, posteriormente, com seu retorno para Pernambuco para assumir o cargo na SESAI, ele ficou acompanhando a distância, pela internet, e a estudante de ciências sociais Mayara Suni que assumiu a responsabilidade de organizadora.

A preparação do Encontro se deu a partir de reuniões semanais que aconteceram no CCI, com a presença dos estudantes e com a participação da professora Clarice Cohn, que se disponibilizou para auxiliar na articulação institucional junto com a Reitoria, Pró - Reitorias<sup>58</sup> e o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSCar (PPGAS). Também foram parceiras a CAAPE, a FUNAI, a SECADI, CRP-SP, IP-USP, PRCEU-USO, CAPES e Sesc São Carlos.

Logo na primeira edição do evento foi possível notar a magnitude do I ENEI em que se destacou o número crescente de indígenas no ensino superior e a necessidade do fortalecimento do diálogo e das experiências como forma de superar os desafios de permanência e pós- formação.

A programação dos ENEIs é marcada por um rearranjo do formato acadêmico: primeiro pela heterogeneidade dos palestrantes, formados pela presença de estudantes, lideranças, xamãs, pajés, profissionais, pesquisadores, graduados, professores indígenas,

---

<sup>57</sup> A Coordenadoria de Ações Afirmativas de outras Políticas de Equidade (CAAPE) também denominada de “Grupo Gestor das Ações Afirmativas” foi designado no momento da implementação do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar em 2007 (portaria GR nº965/07) com o objetivo de planejar, acompanhar, executar e avaliar o ingresso por reserva de vagas da instituição. Sua formação é diversa, composta por cerca de 10 membros que variam desde a coordenação do grupo, representante da Coordenadorias do Vestibular (CoVest), representante da Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), até representantes discentes designados a exercer um mandato de dois anos, sendo possível a recondução.

<sup>58</sup> As Pró - Reitorias: de Graduação (PROGRAD), de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), de Extensão (PROEX) e, de Administração (PROAD).

dentre outros. As mesas de debates são sempre intercaladas com apresentações culturais<sup>59</sup> das diferentes etnias, proporcionando um clima de confraternização entre os parentes indígenas, em que os formalismos e rigidez dos horários ficam em segundo plano.

Cabe destacar que os Encontros, mais do que uma reunião de estudantes universitários indígenas, também abarca a dimensão de produção científica acadêmica, já que estes eventos são compostos também por Grupos de Trabalho (GTs) com discussões de pesquisas científicas em apresentação em formato oral ou pôster.

Além disso, também há exposição de imagens, quadros, fotografias e pinturas durante todo o evento, venda de artesanatos, desfiles de trajes étnicos e noites culturais com apresentação musical com rap, DJ e banda exclusivamente formada por indígenas. No III Encontro, somou-se a programação convencional, ocorrida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a participação e organização de um ato político que saiu da universidade até o centro de Florianópolis contra a PEC 215<sup>60</sup> pela Mobilização Nacional Indígena. A partir de então, a organização de uma mobilização política se tornou atividade permanente nos demais encontros.

A arte do ENEI foi elaborada pelo estudante indígena da UFSCar Paulo Henrique, pertencente ao povo Pankararu, estudante do curso de Gestão e Análise Ambiental, e tonou-se o logotipo oficial de todos os demais encontros. A intersecção de objetos referentes ao mundo acadêmico, o capelo e a caneta, com elementos que fazem referência a cultura indígena, como o arco e flecha e o cocar, traduz um pouco da ideia do diálogo entre os conhecimentos. O arco e flecha em um quadrante com a caneta em outra representa os instrumentos de luta, e o capelo e o cocar aparecem como símbolos que expressam o conhecimento universitário e indígena.

---

<sup>59</sup> Essas apresentações culturais são bastante diversas. No geral, variaram entre a manifestação de uma reza, uma dança, um canto, uma fala na língua nativa, entre outras possibilidades, realizados de forma individual ou coletiva.

<sup>60</sup> Proposta de Emenda à Constituição que tira do Executivo e passa para o Congresso Nacional a decisão final sobre a demarcação das terras indígenas.

**Figura 4 - Arte do ENEI**

Fonte: figura usada durante o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, 2013.

O I ENEI promovido pela UFSCar em 2013 contou com a presença de aproximadamente 400 pessoas, sendo elas estudantes, lideranças e profissionais de 51 etnias diferentes, em que se reuniu a participação de estudantes de 27 universidades do país (públicas e privadas) que contaram com apoio de hospedagem e alimentação durante o evento pela UFSCar.

O II ENEI ocorreu em Campo Grande no estado do Mato Grosso do Sul, realizado pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Apenas no primeiro dia, de abertura do evento, o encontro ocorreu no campus da UCDB, nos demais dias todas as atividades ocorreram em um local afastado da cidade, chamado Eco Hotel do Lago, uma espécie de hotel fazenda, na qual todos os estudantes indígenas puderam ficar alojados. O espaço era bem grande, havia diversos quartos, espaço para refeitório e para confraternização e um grande salão na qual ocorriam as mesas. Lá eram oferecidas as refeições (café da manhã, almoço e janta) e lanche da tarde para todos os presentes do evento e foi disponibilizado um ônibus que ia e voltava uma vez ao dia do Eco Hotel do Lago até o centro de Campo Grande para as pessoas que não estavam hospedadas por lá.

Este segundo encontro ocorrido em 2014 reuniu aproximadamente 700 pessoas pertencentes a 45 etnias diferentes, oriundas de 42 universidades, sendo 2 delas internacionais da Colômbia e Equador. A escolha da cidade de Campo Grande para sediar o II Encontro, definida ao final do I ENEI, não foi por acaso, já que desde 2007 são realizados Encontros de Acadêmicos Indígenas do estado do Mato Grosso do Sul: há um histórico de experiência das universidades do Mato Grosso do Sul com o acesso de povos indígenas,

No ano seguinte, em 2015, o III ENEI ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis. Os dados referentes ao total de participantes, o número de etnias e universidades presentes no evento não foram encontrados pela pesquisadora, que entrou em contato com os organizadores de cada ano do evento. Nos dois primeiros anos foi publicado um relatório e/ou documento com esses dados gerais, no entanto, nos demais encontros tais informações não foram divulgadas e/ou registradas.

Algumas considerações podem ser esboçadas em relação a este fato. Podemos associar a dificuldade de organização com o total de estudantes indígenas da UFSC: embora tenha sido formada uma turma de 140 indígenas em um curso de Licenciatura Intercultural Indígena, o total de estudantes indígenas em cursos regulares até o ano de 2015 era de apenas 17 alunos. O evento contou com o apoio do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), mas a articulação e organização é protagonizada pelos próprios estudantes indígenas. Os estudantes indígenas ficaram hospedados no próprio campus da UFSC e, da mesma forma que os demais eventos, foi assegurada alimentação pelo restaurante da universidade.

O IV ENEI, ocorrido no ano de 2016, foi realizado na região norte, em Santarém no Pará na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A escolha da UFOPA para realizar o evento ocorreu no ano anterior, com os estudantes indígenas da universidade presentes no último ENEI para candidatar e disputar a realização do encontro. Além disso, merece destaque o fato da UFOPA ser uma instituição com um alto número de indígenas em seu quadro discente: até o ano de 2016 a universidade tinha um total de 297 indígenas e 94 estudantes quilombolas.

O Evento foi iniciado com um ato público que caminhou da universidade até a Orla de Santarém, onde foi realizado um ritual de abertura na Praia dos Namorados, ao pôr-do-sol. Em seguida, no período noturno, foi realizada a mesa de abertura oficial do Encontro seguido da Noite Cultural, com apresentações musicais.

Os indígenas ficaram hospedados na própria universidade, na UFOPA, em que as salas de aulas foram disponibilizadas como alojamento. Além dos auditórios, onde aconteciam as mesas de debate, foi montado uma estrutura externa no chão de terra, com árvores próximas, para que as atividades rituais e a chamada “Noite Cultural”, programação fixa noturna, acontecesse. Tal espaço foi pensado para momentos de integração, como as refeições, manifestações culturais e rituais e vendas de artesanato.

Em 2017, o V ENEI, completou as cinco regiões do Brasil, e foi realizado na cidade de Salvador no estado da Bahia. O Encontro ocorreu no Museu da Ciência e Tecnologia da UNEB, um amplo espaço e infraestrutura que compreendia no palco central com cadeiras para as mesas de debate principais, algumas salas em que ocorriam as oficinas e GTs, espaço com tenda para o alojamento, na qual os estudantes e demais participantes ficaram acampados, banheiros químicos e um espaço anexo com mesas e cadeiras na qual ocorriam as refeições.

A infraestrutura do evento foi bem grande e contou com uma equipe de monitores auxiliando na organização do Encontro. Para isso, foi aberto um edital de monitores remunerado para estudantes da graduação da UFBA, cujas funções foram distribuídas em produção, recepção, alojamento, alimentação, secretaria, logística, mídias sociais, alimentação, credenciamento, logística, grupos de trabalho, relatoria, segurança, dentre outras áreas de atuação. A presença de uma equipe de estudantes monitores, junto com os indígenas da comissão organizadora, propiciou uma maior infraestrutura e arranjo do evento.

O V Encontro parecia ser de muita celebração entre os indígenas: primeiro por conseguir contemplar a realização em todas as regiões do país, e segundo, como muito ressaltado durante o encontro, por ocorrer “*onde tudo começou, a colonização foi iniciada aqui, no Nordeste*”, em que a realização de um encontro de universitários indígenas naquele momento representava a resistência frente ao histórico de colonização, perseguição e genocídio indígena. Um aspecto interessante deste encontro, foram as apresentações culturais, geralmente reservadas ao período noturno, que não se limitaram a expressões artísticas dos povos indígenas e trouxeram manifestações culturais afro-brasileiras, sobretudo históricas da cidade de Salvador. Durante o evento, correram apresentações do grupo de capoeira “Abadá-Capoeira”, do bloco afro “Ilê Aiyê”, o mais antigo bloco afro do Brasil, e, na noite de encerramento, teve o preparo de *acarajé* para todos os participantes do encontro. Também ocorreu o desfile de trajes étnicos, momento de grande expectativa entre os estudantes, como mencionado por Célia Xakiabá, uma das idealizadoras da proposta “*o que muitos chamam de moda, nós indígenas chamamos de resignificar nossa identidade*”.

E, por fim, o último encontro, ocorrido em 2018 na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul. O Encontro foi organizado pelos estudantes indígenas da Universidade Federal da Grande Dourados, mas realizado na Reserva Indígena que abriga as aldeias Jaguapiru e

Bororó. Os integrantes do evento ficaram hospedados na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatú-Pólo.

Apesar do segundo encontro já ter sido realizado no estado do Mato Grosso do Sul, e um dos princípios do encontro é abarcar a diversidade de localidades visando contemplar a heterogeneidades de povos e universidades brasileiras, o consenso da escolha de Dourados para sediar o VI encontro foi de cunho político, como forma de aproximar e dialogar com a realidade vivenciadas pelos povos Guarani, Kaiowá e Terena e fortalecer a luta local, conhecida nacionalmente pelo acirrado conflito de terras. O percurso dos encontros tem permitido mapear as situações das universidades e os contextos acadêmicos e políticos locais.

A divulgação do evento tem ocorrido por meio digital, com a criação de uma página no *facebook* e um *site*, como forma de informar não apenas o encontro com o cronograma de inscrição dos trabalhos e a programação, mas também apresentar a cidade e os povos daquela localidade específica e repassar algumas dicas sobre como se preparar para o encontro<sup>61</sup>. Todo ano a comissão de organização cria um *blog* e uma página no *facebook* específicas, como forma de divulgar a preparação do encontro, soltar a programação, os prazos de inscrição e submissão de trabalhos, lista de aprovados, divulgar as fotos e demais informações relevantes sobre do evento em cada localidade. Em alguns casos, a página criada continua sendo alimentada com notícias sobre vestibulares indígenas, mobilizações nacionais e demais conteúdos referentes aos povos indígenas.

A descrição da comissão organizadora sobre a realidade de Dourados, apresentava o seguinte texto:

Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país, cerca de 70 mil pessoas divididas em várias etnias. Apesar disso, somente 0,2% da área do estado é ocupada por terras indígenas. As áreas ocupadas pelas lavouras de soja (1.100.000 ha) e cana (425.000 ha) são, respectivamente, dez e trinta vezes maiores que a soma das terras ocupadas por índios em Mato Grosso do Sul. Em Dourados temos a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, constituída na década de 1920, na qual existem duas aldeias – Jaguapiru e Bororó. Nela vivem Guarani, Kaiowá e Terena, contabilizando um total de aproximadamente 14 mil pessoas. Está localizada ao norte da cidade de Dourados, a uma distância de apenas 5 km do centro da cidade, e ao sul da cidade de Itaporã, a uma distância de 15 km. Possui uma área total

---

<sup>61</sup> No geral, a organização divulga qual será o espaço destinado para o alojamento, o que levar para a hospedagem, o clima da cidade (se frio ou quente) para que os participantes possam trazer vestimentas adequadas.

de 3.539 hectares e a densidade demográfica é de 0,3 hectares/pessoa. Conforme muitos estudiosos já afirmaram, o local é comparável a um verdadeiro confinamento humano, de maneira que em espaços tão diminutos é impossível a reprodução da vida social, econômica e cultural<sup>62</sup>[Site do VI ENEI]

A escolha do local do próximo encontro é decidida em reunião oficial ao final de cada evento, sempre com dois anos de antecedência, com universidades que se candidatam para sediarem o encontro. A universidade escolhida fica responsável por articular e organizar o evento com apoio de estudantes das organizações anteriores como forma de orientar no trabalho de coordenação. O encontro de 2019, foi definido ao final do V ENEI em Salvador, e ocorrerá Porto Alegre, no Rio Grande do Sul organizada pela UFRGS. O último ENEI em Dourados deliberou coletivamente que, a oitava edição, em 2020, será realizado em Boa Vista, no estado do Roraima na UFRR.

---

<sup>62</sup> Disponível em: <https://vi-eneims.wixsite.com/vieneidouradosms> . Último acesso em: 05/11/2018

**Quadro 6.** Dados Gerais ENEIs

<b>ENEI</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade Organizadora</b>	<b>Cidade/ Estado</b>	<b>Local de hospedagem e realização do evento</b>	<b>Tema do Encontro</b>	<b>Temáticas das Mesas</b>	<b>Exposições</b>
I	2013	UFSCar	São Carlos - São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior	(1)Ações Afirmativas (2)Educação Escolar Indígena (3)Pesquisa e Extensão em territórios indígenas (4)Saúde Indígena (5)Movimento Indígena	Exposição fotográfica “Pankararu: povo dos Encantados” e “Quintais do Xingu”
II	2014	UCDB	Campo Grande - Mato Grosso do Sul	Eco Hotel do Lago	Políticas Públicas para os Acadêmicos e Egressos Indígenas: avanços e desafios	(1)Políticas Públicas para Educação Superior (2)Desafios Pós-Formação (3)Luta pelo território tradicional (4)Pesquisador Indígena e sua comunidade (5)Saúde Indígena Diferenciada (6)Universidade Intercultural Indígena	Amostra de Arte Nativa Indígena, com Trajes Étnicos das Etnias, coordenado por Benilda Vergílio (Kadiwéu) e We'e'ena Miguel (Tikuna) e Célia Xakriaba.
III	2015	UFSC	Florianópolis – Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	Avanços e Desafios na Organização Política e Movimento Estudantil	(1)Educação Superior Indígena (2)Universidades de Integração latino americanas (3)Demarcação de terras e criminalização do movimento indígena (4)Saúde Indígena (5)Ações Afirmativas	Mostra Permanente de Cinema de Povos Indígenas e Tradicionais. Exibição dos

					Indígena		filmes “Índio Cidadão?” e “Índios no Poder”
IV	2016	UFOPA	Santarém – Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará	Diversidade Pluriétnica nas Universidades: problematizando o racismo	(1)Racismo Institucional contra povos indígenas (2)Relações pluriétnicas no ambiente acadêmico (3)Saúde Indígena (4)Território, territorialidade e identidade indígena (5)Mulheres Indígenas e Movimentos Sociais	Exposição de Cerâmicas Tapajônicas
V	2017	UFBA	Salvador – Bahia	Museu de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual da Bahia	Espaço de Afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento	(1) Movimento Indígena no Brasil (2)Mulheres Indígenas (3)Intelectuais e Acadêmicos Indígenas (4)Saúde Indígena e Saberes Tradicionais (5)Educação Superior Indígena (6)Direitos Indígenas	Apresentações culturais afro-brasileiras e Desfile de Trajes Étnicos
VI	2018	UFGD	Dourados – Mato Grosso do Sul	Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatú-Pólo da Aldeia Jaguapiru	Territorialidades, lutas e resistências dos estudantes indígenas: do Tekoha a universidade.	(1)Territorialidade e Conflitos (2)Compromisso dos estudantes indígenas com suas comunidades (3)Diversidade Étnica (4)Saúde Mental Indígena (5)Mulheres Indígenas, sexualidade e feminismo indígena (6)Educação Escolar Indígena (7)Etnomídia e tecnologia (8)Direitos dos Povos Indígenas	Teatro e Desfile da Beleza Indígena

As programações dos ENEIs, embora tragam alguns pontos comuns de discussão, como a questão das pesquisas e dos pesquisadores indígenas, representam avanços e desafios que dialogam com as demandas de cada universidade. Algumas temáticas são transversais e comuns para todos os Encontros: como é o caso da saúde indígena, educação (escolar e superior), luta pela terra e a relação do movimento indígenas com os estudantes universitários.

A programação do I Encontro, realizado em São Carlos, teve como pontos de discussão assuntos gerais relativos aos povos indígenas na universidade, e se tornaram temas transversais nos demais encontros: o debate sobre políticas de Ações Afirmativas, educação escolar indígena, pesquisa em territórios indígenas, saúde indígena e profissionais de saúde e movimento indígena no Brasil.

O II ENEI, realizado em Campo Grande teve uma programação bastante voltada para o acadêmico indígena na universidade com mesas discutindo políticas públicas para ensino superior indígena, os desafios da pós-graduação, o estudante indígena na luta pela terra tradicional, o pesquisador indígena e sua relação com a comunidade e o pesquisador indígena na construção de uma saúde diferenciada. Soma-se a estas discussões a proposta de se pensar em uma universidade intercultural, debatido junto as experiências de outros países com convidados da Colômbia e Equador.

Já o III Encontro, realizado em Florianópolis, focou suas discussões menos na pós-graduação (não havia nenhuma mesa discutindo egressos) e mais nas políticas de permanência. Isso aponta a dimensão do momento em que a universidade vivencia a política de indígenas no ensino superior naquele momento. Os debates ficaram em torno das experiências de acesso e permanência, do movimento indígena, Ações Afirmativas e demarcação de terras.

O IV Encontro, ocorrido em Santarém no Pará em 2016 contou com uma novidade em relação as temáticas e a própria formação do evento: foi a primeira vez com um espaço de discussão com a perspectiva de gênero e sexualidade com uma oficina intitulada “Formação Política para Mulheres Indígenas” e, no momento final, de encerramento do evento, foi realizada uma mesa composta apenas por mulheres indígenas cujo nome era “Mulheres indígenas e movimentos sociais: quebrando paradigmas no universo acadêmico”. Também foi realizada uma oficina discutindo “Gênero e Sexualidade indígena”, mas que ocorreu em momento concomitante a mesa de mulheres indígenas.

A partir de então, a formação de uma mesa composta exclusivamente por mulheres com enfoque para a dimensão de gênero se tornou permanente nas demais edições do ENEI, juntamente com as demais temáticas transversais.

O último encontro ocorrido em Dourados teve um diferencial de não ter sido realizado na Universidade ou nas dependências dela (como foi o caso o Enei no Eco Hotel em Campo Grande e no Museu da UNEB, em Salvador), mas dentro da Reserva Indígena, em que a programação do evento contou com uma visita até a Casa de Reza “Oga Pysy” do povo Guarani Kaiowá. Dentre os temas debatidos nas mesas, foi a primeira vez que o evento abordou a chamada *Etnomídia* com o enfoque da utilização da tecnologia a favor das comunidades indígenas.

O tema do último encontro foi “Territorialidades, lutas e resistências dos estudantes indígenas: do Tekoha a universidade”. *Tekoha* é um termo de origem Guarani que representa o território sagrado ou como define Eliel Benites (2014, p.13), trata-se do *espaço físico onde é possível praticar seu modo de ser e viver*. A discussão sobre territorialidade, muito presente no encontro, simbolizou a situação inversa da descrita pelo título do evento que faz referência aos deslocamentos dos indígenas até a universidade: a universidade foi até o *tekoha*, compreendido não apenas como a delimitação da aldeia e da escola indígena, já que o encontro contemplou a visita a casa de reza com a liderança espiritual o *nhanderu* Getúlio.

As vivências e discussões dos Encontros serão narrados ao longo do texto como forma de exemplificar o sentido de *ocupação* que tais momentos representam não apenas para a universidade, mas para o fortalecimento do grupo indígena discente e suas demandas com a instituição e com o próprio município. Em uma conversa com Taquari Pataxó, no V ENEI, o estudante de ciências sociais da UFBA comenta que “*o ENEI serve para abordar tudo aquilo que a universidade não dá conta*”, ressaltando o *espaço* enquanto potente para a organização da luta política e acadêmica dos estudantes indígenas universitários.

### **5.1.1 SBPC Indígena**

A articulação e envolvimento dos estudantes indígenas com suas demandas e desafios, fortalecidos a cada Encontro Nacional, tem propiciado novas possibilidades de inserção da temática indígena no interior do meio acadêmico, como foi o caso da criação da SBPC Indígena.

A SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, fundada desde 1948, é referência nacional na defesa, estudo, divulgação e expansão da ciência e tecnologia. Os eventos anuais da SBPC têm como objetivo debater políticas públicas de ciência e tecnologia e difundir os avanços da ciência reúnem estudantes, professores e cientistas de todo país. Por isso, este espaço criado dentro da SBPC, pensando exclusivamente em temáticas indígenas, se constitui em importante deslocamento das próprias epistemologias existentes.

A primeira SBPC Indígena ocorreu no ano de 2014 no estado do Acre, pouco antes do II ENEI. A então presidente da SBPC, Helena Nader, que esteve na gestão durante três mandatos (2011-2013), (2013-2015) e (2015-2017), apresentou a da SBPC Indígena enquanto uma inovação que consiste em convidar pessoas que antes eram objeto de estudo da antropologia e sociologia para sentar à mesa e compor a discussão<sup>63</sup>. Ela foi motivada e mobilizada pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Coordenação Nacional da SBPC e a Universidade Federal do Acre (UFAC) a propor no âmbito do evento as condições de espaço e voz aos povos e organizações nativas:

O intercâmbio de saberes entre povos e culturas indígenas com pesquisadores de instituições oficiais, particularmente universidades, na simetria de que o conhecimento se expressa em diferentes e múltiplas formas, é a nossa principal justificativa e motivação. Assim, a SBPC Indígena buscará debater e diagnosticar as potencialidades organizacionais, técnicas e científicas das populações indígenas da Amazônia, propiciando: a interação de conhecimentos e estruturas operativas que possam promover a preservação e a dinamização do universo indígena macrorregional; a discussão do desenvolvimento e de seus impactos sobre povos e territórios indígenas; o fortalecimento das políticas sociais nos campos da educação, saúde e cultura; o fomento e o estímulo de posicionamentos da sociedade civil em defesa dos ecossistemas e da biodiversidade amazônicas, bem como empreender estratégias comuns de defesa dos territórios e do patrimônio cultural das sociedades indígenas. (REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2014, p.94 <sup>64</sup>)

Em julho de 2015 a 67ª Reunião Anual da SBPC, ocorrida em São Carlos, reuniu mais de 6 mil inscritos, e junto a programação do evento foi realizado a 2ª SBPC Indígena e todos os participantes indígenas ficaram isentos da taxa de inscrição<sup>65</sup>. A organização foi realizada pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a

---

<sup>63</sup> Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252017000300003](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000300003), último acesso em 14/08/2019.

<sup>64</sup> Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/66ra/arquivos/indigena.pdf>, último acesso em 14/08/2019.

<sup>65</sup> A taxa de inscrição variava de 90 a 160 reais de acordo com a categoria (estudante de escola ou graduação, estudante de pós-graduação, professores da educação básica e pesquisador ou docente do ensino superior).

Universidade Federal do Acre (UFAC), local onde ocorre a 1ª SBPC Indígena. Além disso, o evento contou com o apoio da Coordenadora de las Organizaciones Indígenas de La Cuenca Amazónica (COICA), União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB), Federación Nativa del Río Madre de Díos y Afluentes (FENAMAD), Central Indígena de Pueblos Originários de La Amazonía de Pando CIPOAP), Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Assessoria de Assuntos Indígenas do Governo do Estado do Acre (AAI).

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

1. Pintura Corporal com Ubiraci da etnia Pataxó, Bahia. Estudante do IFBA.
2. Artes e Artesanatos Indígenas com Joci Pataxó, Bahia. Estudante da UFSCar.
3. Vida e Alimentação Indígena com a We'e'ena Índia Tikuna. Estudante de nutrição.
4. Musicalidades Indígenas com Eri Manchineri, do Acre. Estudante da UFSCar.
5. Etnofotografia com Edgar Kanaikô da etnia Xakriabá. Estudante da UFMG.

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

Ao final da II SBPC em São Carlos, os participantes e estudantes indígenas apresentaram documento que organizaram em assembleia, afirmando o sucesso do evento e a importância do debate entre ciência e conhecimentos tradicionais. Foi o Edinaldo, ex-aluno de psicologia da UFSCar, que apresentou o documento da SPBC Indígena para as próximas reuniões anuais, ampliação do espaço e integração com as demais atividades da programação científica, tornando-a obrigatória nas realizações dos demais encontros da SBPC.

## 5.2 Demarcando Espaços: Centro de Culturas Indígenas da UFSCar

A reunião entre estudantes indígenas na UFSCar ocorre desde o primeiro ano de ingresso. A formação de uma rede de apoio entre eles, sempre foi fundamental para a permanência e o enfrentamento de desafios inerentes da vida acadêmica, em um momento em que a evasão indígena era bastante alta. Em 2008, de 14 ingressantes apenas 6 (seis) seguiram o curso, ou seja, não cancelaram ou trancaram suas matrículas. No ano de 2009, de 19 ingressantes, houveram 9 (nove) desistências. No ano seguinte, em 2010, de 32 ingressantes, ocorreu evasão de 14 indígenas até o ano de 2012<sup>66</sup>.

A universidade tinha como estratégia, neste momento, a organização de reuniões mensais do Grupo Gestor com os estudantes indígenas, como forma de abrir um canal de comunicação com os estudantes. Essas reuniões tinham como objetivo repassar informações e colher demandas dos estudantes. Com a estruturação da Coordenadoria, e posteriormente da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, as reuniões mensais do Grupo Gestor deixam de acontecer, sobretudo com a sistematização de coordenadorias específicas: Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH), a Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CoRE) e a Coordenadoria de Diversidade e de Gênero (CoDG).

A articulação e reunião dos próprios estudantes para que pudessem pensar em estratégias e ações dentro do campus, como a organização de eventos, ocorria antes da criação de um espaço físico dentro do campus para esses encontros. Ariabo conta que um grupo de estudantes já se reuniam no segundo semestre em 2012 de forma mais organizada e estava pensando em várias ações, dentre elas a organização de um encontro de estudantes indígenas. Esse grupo, que ele também participava, realizava discussões políticas, e aos poucos construiu em um movimento estudantil indígena que passaram a chamar de Centro de Culturas Indígenas.

O CCI se define enquanto um coletivo formado por estudantes indígenas da UFSCar com o intuito de fortalecer e reafirmar a identidade cultural, promover e garantir o protagonismo dos povos indígenas presente na universidade e com o objetivo de autonomia e

---

<sup>66</sup> Esses dados foram obtidos até o ano de 2012, quando era estudante da UFSCar e integrante do NEAB. Os dados sobre o número de ingressantes e as matrículas canceladas ou trancadas tem como referência o ano de 2012, não temos mais informações ou atualização destes dados. Mesmo com solicitações formais, não foi possível obter dados referente aos demais anos ao longo desta pesquisa de doutorado, e a instituição passou a negar os pedidos de informações sobre os indígenas, cursos, etnia, gênero e demais informações. No ano de 2017 a universidade apresentou publicamente um relatório dos 10 anos da política de Ações Afirmativas da UFSCar com dados compilados.

luta por seus direitos e melhoria dentro e fora da universidade<sup>67</sup>. Será no ano de 2013 com a reivindicação de um espaço físico para viabilizar as reuniões e encontros dos estudantes indígenas, que o Centro de Culturas Indígenas conquista uma sala na universidade. A necessidade de uma sala para os estudantes indígenas foi de propiciar um local de convivência na qual pudesse ocorrer discussões e facilitar o encontro dos estudantes.

*A universidade de fato só foi olhar para a gente em meados de 2012 com a criação do CCI. Foi aí que ela começou a ter um outro olhar e começou a ter uma outra aceitação, e não só a universidade. E quando eu falo Universidade eu não falo só da Administração, eu falo do conjunto dos técnicos, dos estudantes, dos funcionários, eu falo de toda a comunidade. [Marcondy]*

Marcondy, pontua a importância do CCI como forma de visibilidade dos estudantes indígenas perante toda a comunidade acadêmica. A demarcação física dentro da universidade é uma das dimensões das conquistas políticas dos estudantes indígenas, que passam a ter representatividade política auto organizada. Para Lenon, o CCI permite um outro diálogo com a universidade, que passa a compreender as especificidades que é trabalhar com uma diversidade de povos.

*Fizemos o CCI – Centro de Culturas Indígenas – e ali começamos a articular várias coisas e nos mostrar. Conversar mais com as Ações Afirmativas e eles começaram a conversar mais com a gente também. E nesse momento, eles começaram a ouvir, houveram vários atritos, vários embates positivos, porém construtivos em que eles foram aprendendo também. “Opa, são distintos os povos mesmos, cada um tem uma cabeça, um jeito de pensar, totalmente diferente. Uns tem uma necessidade quando vem para cá e outros tem outra”. Então eles começaram a perceber um pouco mais isso e a gente se organizar, não deixar o parente que vinha sem lugar. [Lennon]*

É notório o impacto político que a criação do CCI ocasionou no diálogo com a universidade e as demandas institucionais, o que viabilizou a representação dos povos indígenas por meio do CCI em várias esferas da universidade, seja em diálogo com o próprio Movimento Estudantil por meio do Diretório Central dos Estudantes (DCE) quanto das Pró reitorias e Conselhos Universitários. Para além disso, Marcondy ainda pontua uma outra responsabilidade do CCI: a de articulação interna entre os próprios estudantes indígenas:

---

<sup>67</sup> Descrição disponível em: <https://cciufscar.wixsite.com/ufscar>, último acesso em 22/07/2019.

*Os que estão entrando estão com 16, 17, 18 anos, são pessoas muito novas que estavam começando a se integrar no movimento [indígena], não é que eles não quiseram, é que agora vão começar a estudar... E esse conhecimento que eles iam adquirir na comunidade eles não vão adquirir mais porque estão aqui. E esse é um dos trabalhos que o CCI tem que realizar, que é a formação política (...). Como muitas pessoas moravam e moram em comunidade, aqui é um mundo novo, totalmente diferente, então acaba explorando esse mundo aqui fora. E o que a gente tem que lembrar para eles é o que eles são. E isso não vem só da boca para fora, vem de dentro. E cada pessoa tem seu tempo. Eu pelo tempo que estou aqui já vi pessoas que chegaram que tomaram outra direção, não quiseram a priori se envolver com muitas coisas diretamente, mas depois de um tempo, depois de um ou dois anos elas começam a se envolver mais diretamente. E começa a ter um respeito pelos mais velhos, assim como sempre teve. [Marcondy]*

Para além da formação de uma entidade dos estudantes indígenas para a comunidade acadêmica, o CCI também é compreendido e pensando enquanto um formador *intra-grupo*, uma forma de articulação entre os diferentes povos e de possibilidade de vivências e troca de conhecimento e vivência entre eles, sobretudo referente as demandas e lutas políticas. Não apenas Marcondy, mas outros veteranos comumente retomam o histórico de luta dos povos indígenas para chegarem a universidade, as dificuldades dos primeiros que abriram caminhos como forma de construir responsabilidades coletivas enquanto estudantes indígenas.

Marcondy, que teve a oportunidade de realizar o curso da CAFI, Custódio que fazia parte da FOIRN, Ariabo que participou do Nação Nativa, Luciana que já participou do Índios Online, são alguns exemplos de trajetórias que chegam até a universidade com experiência de projetos, discursos e das demandas do movimento indígena. Essas vivências são compartilhadas e repassadas aos demais estudantes, e o CCI se torna um facilitador para promover os encontros, convivências, reuniões e promover articulações e discutir estratégias dentro da universidade.

O Centro de Culturas Indígenas na UFSCar com seu *território demarcado* é essencial quando falamos de ocupação na universidade: desde a delimitação física, enquanto espaço de convivência, vivência da diversidade e articulação entre os, quanto a dimensão política enquanto entidade representativa, que acolhe e mobiliza estudantes a partir de demandas coletivas e estabelece um canal de interlocução com a universidade.

**Figura 5** - Centro de Culturas Indígenas da UFSCar



Fonte: Juliana Jodas, 2019.

### 5.3 Território físico e de pensamento

A presença indígena na universidade é ressaltada nos eventos acadêmicos por eles organizado através de exposições de fotografias, trabalhos, artesanatos, danças, cantos e algumas transformações no cotidiano da universidade que apresentaremos a seguir.

Considerado o maior evento científico da América Latina, o espaço dentro da SBPC para discutir exclusivamente questões indígenas certamente foi uma conquista importante no que tange o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais e o número cada vez mais crescente de pesquisadores indígenas que estão pensando políticas científicas voltadas para a situação indígena no Brasil.

A SBPC ocorrida em 2015 em São Carlos recebeu mais de 6 mil inscrições no encontro e as diversas atividades da programação ocorriam em variadas tendas montadas para cada público e atividade específica. As diferentes atividades foram separadas em: *SBPC Jovem*, voltada para estudantes do ensino básico, a *ExpoT&C*, uma mostra de ciência, tecnologia e inovação, a *Jornada Nacional de Iniciação Científica*, com a apresentação de trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas de estudantes de graduação, a *SBPC Cultural*, em que foi montado um palco para shows e atrações culturais da região, *SBPC Inovação*, cujo foco são conferência e mesas-redondas de projetos com empresas, universidades, instituições de pesquisa e fomento e secretarias de governo e a *SBPC Indígena*, com um programação formada por conferências, mesas-redondas, oficinas, mini-cursos, e

atividades culturais para colocar em debate temas indígenas e práticas científicas, conhecimento tradicionais e éticas em pesquisa.

Cada um desses diferentes enfoques da programação tinha um espaço montado específico dentro do campus da UFSCar e a união de todas das variadas tendas, com a área de alimentação e exposição formava todo um complexo montado que compunha a 67ª SBPC. Assim que avistei a chamada “Tenda Indígena” logo foi possível notar que era o menor espaço de todo o evento. E o contraste ficava ainda maior quando comparada com a tenda da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) montada logo ao lado. A ANPG estava com uma estrutura montada na SBPC em que ocorriam atividades voltadas para os pós-graduandos que incluíram desde bate papo com o então Ministro da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), Aldo Rebelo (PCd-B), até atividades culturais com música e discotecagem. Em diversos momentos, durante as mesas que ocorriam na Tenda Indígena, o áudio dos expositores ficou prejudicado devido ao volume alto do som que estava acontecendo nesta tenda ao lado nos mais variados horários.

Abaixo, apresento algumas fotos para ilustrar a dimensão que foi estruturada para a realização da SBPC e suas variadas temáticas:

**Figura 6** – Visão geral da SBPC



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 7 - Visão Geral da SBPC**

Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 8 - Tenda da ExpoT&C**

Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 9 - Tenda da ExpoT&C**

Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 10 - Tenda SBPC Jovem**



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 11 - Jornada Nacional de Iniciação Científica**



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 12 - Tenda da ANPG**



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 13** - Tenda da ANPG



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 14** - Praça de Alimentação



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 15** – Tenda Indígena



Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

**Figura 16** - Tenda Indígena

Fonte: Enzo Kuratomi, 2015.

As fotos apresentadas ilustram a dimensão da estrutura da SBPC e a distribuição dos ambientes, de acordo com cada temática abordada pelo evento. É notável o contraste de dimensões em relação às diferentes tendas e o ambiente destinado aos debates indígenas, o menor de todo o evento, e que, nem por isso o menos frequentado. Praticamente toda a programação da SBPC Indígena contou com um público alto e na maioria das mesas de debate, com pessoas e cadeiras para fora da tenda para conseguirem participar das atividades.

A *novidade*<sup>68</sup> colocada pela então presidente da SBPC por incluir a questão indígena na programação oficial do evento traz algumas contradições: a primeira em relação ao espaço destinado para as atividades da SBPC indígena, a menor de todo o evento. Na realização da 1ª SBPC Indígena no Acre, houve a denúncia sobre o descaso da organização do evento com os convidados indígenas, que ao contrário dos pesquisadores e cientistas da programação geral, que foram hospedados em hotéis da cidade de Rio Branco, os indígenas foram abrigados no campus da UFAC em espaços improvisados. De acordo com notícia da imprensa local<sup>69</sup>, os indígenas participantes do evento questionaram a falta de um abrigo adequado e problemas com alimentação, e, segundo Raymundo Apurinã, liderança indígena *“tiraram a gente do nosso lugar para colocar a gente aqui nesse alojamento. Tem gente sem colchão, dormindo no chão”*.

<sup>68</sup> Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/rio-brancoquebratudo-pronto-para-a-66a-reuniao-anual-da-sbpc-no-acre/>, último acesso em 14/08/2019.

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.ac24horas.com/2014/07/24/fomos-enganados-pela-organizacao-da-sbpc-diz-lider-indigena-sobre-hospedagem-oferecida-no-evento/>, último acesso em 14/08/2019.

A apresentação da realização da primeira SBPC indígena informava que a valorização do conhecimento tradicional, da cultura e do estilo de vida dos povos indígenas não poderia ser apenas objeto de estudos e pesquisas, mas *requer uma tomada de posição por parte de todos pelo efetivo reconhecimento e defesa dos direitos historicamente negados* (p.94). A inclusão da temática indígena dentro do campo de debates de pesquisa e divulgação científica, como o caso da SBPC, apesar de representar avanço no reconhecimento das formas de conhecimento e ciência indígena, ainda reproduz hierarquias étnico-raciais e epistêmicas, que privilegia conhecimento e cosmologias ocidentais, institucionalizada no sistema universitário global, em relação ao conhecimento e cosmologias não-ocidentais (QUIJANO, 1999, GROSGOUEL, 2009).

Apesar do local destinado para as discussões indígenas na SBPC ser o menor do evento, a noção de espaço e território discutido na SBPC alarga a compreensão meramente física ocupada pelos indígenas. Anapuaka Tupinambá em uma mesa intitulada “Pesquisas, Territórios e Conhecimentos Indígenas” traz a noção de *território mental e espiritual* que são quando os territórios começam a se expandir de outra forma e os indígenas passam a transitar por outros meios e criar novos habitar e processos culturais.

Segundo ele quando os indígenas ficam em um ambiente e constrói suas ideias, tal ambiente passa a ser um território do pensamento e pesquisa indígena, por isso, ao tratar da noção de território mental, Anapuaka Tupinambá também inclui o próprio espaço da universidade já que o fato da UFSCar abrigar 29 etnias diferentes (naquele ano de 2015) trata-se de um novo território indígena.

*São os territórios mentais que é o pensamento do indígena sobre o seu ambiente natural até quando ele pode ir e ele não pode ir de conquistas, de conquistas políticas, tecnológicas, científicas, sociais ao qual se produz com o tempo. E é isso que a gente tem que analisar também, os territórios mentais da política ou da vivência indígena do país, como a gente foi ampliando (...)A partir do momento que a gente finca num ambiente e constrói suas idéias a UFSCar passa a ser um território de pensamento e pesquisa científica indígena, é o que a gente está fazendo aqui hoje, repensar tudo isso que foi construído com as populações indígenas durante muito tempo. É um novo território ao qual cada um, de alguma forma, quando sair daqui, for para suas casas, está nesse novo território de pensamento ao qual leva a informação do território físico, que a presença local do território social a qual hoje socialmente tem formação educacional. [Anapuaka Tupinambá, II SBPC Indígena, São Carlos, 2015]*

Isso nos faz compreender que indiferente da proporção do espaço para as discussões indígenas na SBPC, para eles, a universidade se constitui em um novo território indígena. O interessante dessa discussão é que a questão da territorialidade é um debate central que envolve a luta pela demarcação de terras, passa a ter sua concepção alargada para a noção de território mental e espiritual, que muito pode nos auxiliar a pensar na nova realidade crescente de indígenas nos centros urbanos.

A ocupação da universidade por parte dos indígenas não corresponde apenas a dimensão física, dos espaços em que se imprime uma cara indígena com as cores, cantos e artes, mas ela também é ocupada mental e espiritualmente. São diversas formas de apropriação e demarcação na universidade que extrapolam os limites geográficos por meio das novas redes, de estudantes com o movimento indígena, estabelecidas.

Ainda sobre a amplitude de sentidos sobre o ocupar o espaço acadêmico, Felipe Tuxá, no V ENEI em Salvador, na mesa sobre “Políticas Públicas na Educação Superior Indígena” comenta sobre a necessidade de se levantar aldeia na universidade:

*Nós do Nordeste temos algo que se chama “levantar aldeia”. Vocês conhecem essa expressão levantar aldeia? Que é quando os povos se reorganizam, sobretudo os povos do sertão, para brigar por direitos. Muitos povos que tiveram que ficar ocultos em determinados momentos, pelas circunstâncias de perseguição, de matança, um grupo dispersa, mas quando os ancestrais chamam, a gente vai lá levanta aldeias, se organiza e vai para a luta. Levantar aldeia é um processo que aconteceu aqui no Nordeste, sobretudo na década de 1980 e 90, e nós na universidade precisamos levantar aldeia também. Precisamos demarcar nosso território neste espaço. A gente precisa saber que as universidades foram criadas por brancos e para brancos. Nosso povo incomoda lá dentro, e a gente quer fazer esse espaço seja nosso também porque nós temos direito de estarmos lá dentro. [Felipe Tuxá, V ENEI, Salvador, 2017]*

José Maurício Arruti (1995), sobre o processo de emergência étnica de grupos indígenas no Nordeste, a partir da década de 1980, descreve que *levantar aldeia* é o esforço e investimento de um grupo em auxiliar na emergência de outro, independente de reivindicar qualquer laço de parentesco. Levantar aldeia na universidade é ter a dimensão da pluralidade étnica enquanto um fator de fortalecimento interno que auxilia na ocupação da universidade em variadas dimensões, sejam elas físicas ou epistemológicas.

Tido enquanto um movimento voluntário de caráter político e cultural (ARRUTI, 1995, p.81), levantar aldeia, além de representar uma demarcação territorial, também implica

em troca de saberes e práticas culturais. Essa ideia, colocada para a relação dos indígenas na universidade, proposta pelo estudante de doutorado em antropologia pela UnB, Felipe, do povo Tuxá de Rodelas, abarca a teia de relações estabelecidas entre os indígenas como forma de demarcação do seu espaço, em uma perspectiva ampliada, perante a comunidade externa.

#### **5.4 “Quando canto eu me fortaleço e essa força é sentida por todos”: corpo como território**

Tratar desses encontros apenas de forma escrita certamente não fará jus a completude de sentidos, significados, cores, cantos, músicas e sentimentos que esses momentos representam. A força dos cantos evocados ora para iniciar as atividades, ora para responder uma pergunta, ou encerrar os eventos de maneira fraterna é algo que descrito apenas textualmente não dá conta de traduzir ou representar esses momentos que são vivos de acordes, gritos, cores, ritmos e não apenas de palavras.

A menção dos cantos e danças durante os eventos se faz necessária por representar uma forma bastante peculiar de expressão de ideias e pensamentos não comumente encontrados nos eventos acadêmicos. As danças e cantos fazem parte das mesas de discussão e estão presentes durante (ou no início e encerramento) dos debates nos mais variados temas.

A música é bastante presente no decorrer dos encontros. Durante a abertura do III ENEI em Florianópolis, o hino nacional foi cantado na língua indígena Kaingang e, na sequência, ocorreu apresentação de coral do povo indígena Guarani, que marcaram o clima festivo de abertura do evento.

Durante a Tarde Indígena, evento ocorrido na UFSCar, Ariabo Kezo explica que a dança acontece em diversos momentos, que há tanto aquele de descontração, apenas para se divertir, como também momentos em que a dança é programada por meio de um ritual.

*Quando canto eu me fortaleço e essa força é sentida por todos. Talvez você tenha sentido a força. E isso vem em conjunto, a melodia, a letra tem significado para nós. Mas não é somente a letra que vai marcar uma música. Ela está em conjunto, é uma performance. A dança, o movimento aqui também traz uma linguagem em harmonia. [Ariabo Kezo – Tarde Indígena, São Carlos, 2016]*

É comum observarmos na sociedade ocidental momentos e espaços específicos para expressões artísticas e culturais como as que aqui mencionamos: danças e cantos. Durante os eventos acadêmicos indígenas não há a separação desses momentos: a dança pode fazer parte de uma discussão sobre literatura indígena e um canto ser o propulsor de um debate sobre demarcação de terras.

Além disso, em muitos casos o canto representa uma forma de *pedir licença* a ancestralidade indígena para que a conversa ou debate flua bem, por isso não há como separar tais momentos. Anapuaka Tupinambá, ao iniciar sua fala sobre Territórios e Conhecimentos Indígenas na II SBPC Indígena, solicita “balançar o maracá” como forma de autorização aos ancestrais:

*Antes de começar gostaria que a gente desse uma balançada no Maracá para a gente dar uma agitada. Acho que não tem sentido começar, como dizia meu parente Pataxó, tudo que a gente começa a conversar pede autorização dos ancestrais, senão as coisas não fluem bem, e se não flui bem não tem sentido a gente estar aqui. [Anapuaka Tupinambá, II SBPC Indígena, São Carlos, 2015]*

No IV ENEI em Santarém, o estudante do curso de pedagogia da UFOPA, Poró Borari, dizia que “*trazer nossos momentos espirituais para dentro da universidade nos fortalece muito*”. Mas ao mesmo tempo, ele relata situações e preconceitos vivenciados por conta de suas manifestações espirituais na universidade: “*eu acho complicado ainda quando você adentra no ambiente universitário e quando você vai fazer um momento espiritual, você vê seus colegas de turma fazendo piadinhas*”. Para Poró Borari, a presença dos rituais no ambiente acadêmico, além de ter a função de apoio e fortalecimento para que consiga superar as dificuldades na universidade, também ajuda a *ocupar* a universidade.

De forma semelhante aos cantos e danças, as pinturas e demais ornamentos imprimem uma linguagem, como comunicação e expressão específicos que informam e interrogam a linguagem acadêmica. Para Kawakami (2014, p. 158) embora o termo “pintura” não seja o mais apropriado para se referir ao complexo sistema na qual esses grafismos são produzidos, mantém a utilização da expressão com intuito de enfatizar a pintura como identidade, como aprendizado e como construção do corpo e também como arte, linguagem e afetividade.

Sobre isso, Lennon comenta que notava a reação das pessoas quando estava pintado. Ele compreende a força que seu corpo pintado aciona e que em muitos casos representa uma espécie de confronto pela linguagem ali exprimida.

*Ficava um pouco mais forte quando eu me pintava, quando eu tava pintado. Aí eu andava e via que algumas pessoas que me conhecia e que me cumprimentava quando me viam elas mudavam de calçada, de rua, para não me cumprimentar, talvez por vergonha de estar cumprimentando um indígena, eu acho que no pensamento dela, isso é minha opinião. Quando eu estava pintado isso era muito forte e acontecia em várias vezes e várias situações. Sim é político. A gente andava com o braço, com o rosto pintado, de vez em quando com o nosso colar, com o brinco, com o colar e tem as pessoas que admiram, que gostam “que legal, que povo que você é?”. Mas tem as pessoas também que saem pela tangente. [Lennon]*

Esses corpos pintados Erica Kawakami (2013, p. 159) define enquanto corpos-presença que negociam culturalmente suas presenças, considerando “negociação” de acordo com Homi Bhabha (1996, p.39) em que transgressão é negociação. No caso, as pinturas são negociações com possibilidades de deslocamentos no imaginário, das representações racializadas sobre corpos indígenas, ao possibilitar que “*imagens que remontam às estereotipias coloniais se desloquem, de um modo não previsto, sem qualquer garantia, nem mesmo de seus efeitos, mas de qualquer forma, com possibilidade de alguma desfamiliarização*”.

Em uma discussão semelhante sobre “Que negro é esse na cultura negra?” Stuart Hall (2009, p.328) nos coloca que estamos em constante negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situa sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Nesse sentido, o corpo, “*sua estilização, sua performatividade e sua (re)construção simbólica*” (Costa, 2006, p.115) aparece como veículo pela qual os sujeitos, nos regimes de representação, podem justamente ironizá-los e desafiá-los com seus próprios excessos e estereótipos.

Para Anthony Seeger, Roberto Da Matta e Eduardo Viveiros de Castro (1979) o corpo é local privilegiado das sociedades indígenas da América do Sul, é uma grande arena onde é possível transformações, é instrumento, atividade e articula significações sociais e cosmológicas. O corpo, nas sociedades ameríndias, é destotalizado e a penetração gráfica e física da sociedade no corpo cria condições para engendrar o espaço da corporalidade que é individual e coletiva, social e natural.

O corpo, afirmado ou negado, pintado ou perfurado, resguardado ou devorado, tende sempre a ocupar uma posição central na visão que as sociedades indígenas têm da natureza do ser humano. Perguntar-se, assim, sobre o lugar do corpo é iniciar uma indagação sobre as formas de construção da pessoa (SEEGER, et all, 1979, p.4).

Na pesquisa na aldeia Yawalapíti, no Alto Xingu realizada por Viveiros de Castro (1979, p.41), as transformações do corpo e da posição social são a mesma coisa. Segundo ele, o social não se deposita sobre o corpo Yawalapíti mas o fabrica, pois o corpo é imaginado em vários sentidos pela sociedade. Não apenas a inscrição na superfície do corpo, por meio das marcas gráficas, como o que se passa dentro do corpo (manipulação da entrada e saída de fluídos corporais, alimentos, tabaco, óleos, tintas vegetais) é de interesse da sociedade. O corpo é submetido a processos periódicos de fabricação. E tais mudanças corporais produzidas são a causa e a transformação em termos de identidade social, ou seja, não há uma distinção entre processos fisiológicos e sociológicos do indivíduo.

Célia Xakiabá, participante de várias edições do ENEI, como estudante de graduação e depois de pós-graduação, realizou o curso de formação intercultural para professores da UFMG, em seu trabalho de conclusão de curso estudou a relação entre as pinturas de seu povo com a espiritualidade, temática que aprofundou no mestrado em desenvolvimento sustentável pela UnB. Célia Xakiabá conta que aprendeu a arte das pinturas corporais com os mais velhos desde sua juventude, cujo saber é transmitido oralmente, e, segundo ela, não existe pintura sem ritual, em que a pintura corporal é a inscrição em outra linguagem, que na prática se compõe com o conjunto de ciências que envolve o segredo e o sagrado.

De acordo com os anciões de seu povo, a prática de pintura implica não apenas na pintura da pele, mas do próprio espírito. Há toda demanda para o processo de pintura que vai desde a colheita até o preparo da tinta do jenipapo, que é considerado tão importante quanto colocar a pintura no corpo, daí a importância em “sentir a espiritualidade acontecer<sup>70</sup>”.

Ana Maria Gomes e Shirley Miranda (2014, p. 468) ao abordar a formação acadêmica de indígenas Xakriabá e Pataxó na universidade, especificamente na UFMG, entendem os adereços e pinturas enquanto parte do jogo da visibilidade indígena, assim como a ocupação de espaços físicos da universidade. Elas descrevem a instalação de um mastro

---

<sup>70</sup> CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada/**, Célia Nunes Correa Xakriabá. Brasília – DF, 2018, p.38

denominado *mimã nau*, um artefato do povo Maxakali na Faculdade de Educação da UFMG. A instalação do mastro no campus envolveu desde o processo ritual de retirada do tronco, pintura com formas geométricas e a colocação na universidade, se tornando um referencial para os indígenas, mesmo de outras etnias, uma espécie de encontro simbólico entre os indígenas.

A pintura aparece nos eventos acadêmicos como demarcação e comunicação com a comunidade externa: apesar de ser uma prática comum entre os diferentes povos indígenas, a utilização de adornos e pinturas representam uma forma de ocupação e visibilidade na universidade, em momentos festivos e políticos. São formas de expressão e enunciação das diferenças dentro de um contexto específico de disputa por reconhecimento e legitimidade.

Cabe lembrar, com base nos preceitos de Avtar Brah (2006, p.374) que diferenças se referem as múltiplas maneiras como os discursos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. O racismo é uma construção da diferença que postula uma fronteira fixa entre grupos, mas o que Brah quer dizer é que a diferença não é necessariamente um marcador de hierarquia e opressão, e sim uma questão contextual e contingente em que se deve questionar se a diferença resulta em desigualdade, exploração, opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. Aqui, em nosso caso, embora as diferenças étnicas tenham sido historicamente sinônimo de preconceito, essas mesmas diferenças também são utilizadas como forma de agência e mobilização política por parte dos estudantes indígenas dentro da universidade.

Os sinais diacríticos aqui exemplificados em formas de cantos, adornos e pinturas corporais são acionados como modos de reconhecimento do grupo em que suas “indianidades” são exaltadas e valorizadas em um contexto de afirmação como a universidade. Brah (2006) também pontua que, toda forma discursiva é um lugar de poder, e por isso, uma imagem visual como a pintura e a dança também produz poder. A totalidade do corpo em sua fisicalidade, mentalidade e espiritualidade é produtivo do poder. Há uma disputa em relação aos discursos que circunscrevem as representações indígenas em situações como a universidade que desafiam os discursos coloniais de um imaginário ora folclorizado ora aculturado, imprimindo outros significados para os sinais diacríticos que são de cunho étnico e também políticos.

O ingresso de povos indígenas no contexto universitário faz com que, embora os estudantes combatam as denominações genéricas e estereotipadas em relação ao termo “índio”, criticando o próprio termo, “*eu não sou índio, sou pertencente a um povo específico*”

eles também *se tornam* estudantes indígenas ao ingressarem na universidade, o que Stuart Hall (2006) chama de “jogo das identidades”. Ou seja, a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado e a identificação não é automática. Mais que isso, a questão do choque entre a imagem estereotipada do índio no imaginário social em muitos casos faz com que os indígenas presentes na universidade sejam indagados quanto a uma “indianidade” ou uma “autenticidade indígena”.

*Desculpe aqui os brancos presentes, mas os brancos acham que nós indígenas é uma condição, é uma doença, que caso usando uma roupa deixa de ser índio, falou português deixa de ser índio, porque namorou uma mulher não indígena e teve um filho, nossos filhos já não são mais índios. Isso é preconceito e racismo, pois se eles casam com mulheres estrangeiras os filhos têm dupla cidadania, quando eles falam vários idiomas são políglotas. Agora a gente deixa de ser indígena, eu deixo de ser Tupinambá, ou deixo de ser Pataxó, cada um perde sua etnia por que? Onde isso está escrito? [Cacique Babau – Abertura V ENEI, Salvador, 2017].*

Logo nos primeiros anos da política de ações afirmativas da UFSCar, Marcondy conta que, a grande dúvida que permeava a comunidade acadêmica como um todo, docentes, técnicos e alunos era “*será que eles vão continuar índios ou vão deixar de ser índios?*”. Sobre isso ele respondia tranquilamente: *não existe meio índio, não existe índio genérico. Ou você é indígena ou você não é indígena.*

Isto significa que, da mesma forma que os indígenas, vistos de maneira estereotipada, buscam romper com tais imagens, isto não significa que essas representações não correspondem à realidade ou são falsas, mas que são fixas, simplificadas e limitam sua identidade a esses discursos. Tais relatos vão de encontro com o que Homi Bhabha (1998) descreve ao trabalhar a questão do estereótipo no discurso colonial que classifica como uma simplificação. Acrescenta ainda na discussão que o estereótipo “*não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação*” (BHABHA, 1998, p.117). Em outras palavras:

A imagem é apenas e sempre um *acessório* da autoridade e da identidade, ela não deve nunca ser lida mimeticamente como aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível na *negação* de qualquer ideia de originalidade ou de plenitude; o processo de deslocamento

e diferenciação (ausência/presença, representação/repetição) torna-se uma realidade liminar (BHABHA, 1998, p.85).

Homi Bhabha nos auxilia em uma compreensão mais alargada sobre a representação das pinturas e dos cantos tanto para os próprios estudantes indígenas, a partir da memória ancestral e cultural, quanto para a universidade. Na SBPC Indígena houveram sessões de pintura corporal aberta para o público geral do evento, o que se revelou em grande sucesso na Tenda Indígena, com a formação de filas para a realização dos grafismos. Há aí uma mobilização e agenciamento das pinturas corporais enquanto visibilidade e atração para a programação indígena ao mesmo tempo em que imprimem suas marcas e signos em corpos brancos que passam a ser afetados com aquelas presenças.

Por fim, Clarice Cohn (2018, p.26), ao abordar sobre os eventos acadêmicos organizados pelos estudantes indígenas define enquanto uma *política indígena no sentido forte* ao descrever que eles ocupam espaços universitários, como é o caso das mesas redondas, apresentações e debates de trabalho e ocupam os espaços da universidade com as cores, as penas, as músicas e os passos indígenas. Os eventos seguem os protocolos acadêmicos com as conferências, mesas de abertura e grupos de discussão de pesquisas, ao mesmo tempo que também imprimem outro formato a partir dos elementos da música, cantos, cores e pinturas.

**Figura 17** - III ENEI – Florianópolis



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykõ, 2015.

**Figura 18.** IV ENEI - Salvador.



Fonte: Juliana Jodas, 2017.

### **5.5 “Vai ter batata doce e mandioca no RU”: território alimento**

Durante o III ENEI ocorrido em Santa Catarina, na UFSC, os estudantes da organização, em especial uma aluna do curso de Nutrição da etnia Xokleng, conseguiram uma inovação importante: um cardápio diferenciado no Restaurante Universitário (RU) durante a semana do evento. A proposta diferenciada foi de incluir alimentos como a mandioca e a batata doce junto ao cardápio regular da universidade.

Segundo a estudante Xokleng da UFSC a alimentação se constitui um momento de trocas de saberes e experiências e que o choque cultural advindo do ingresso na universidade é também sentido nos pratos. Por isso durante a semana em que ocorreu o III ENEI a organização entregou um panfleto na frente do RU com apresentação das três etnias do estado de Santa Catarina<sup>71</sup> que estão na universidade e explicação sobre os motivos do cardápio diferenciado.

No manifesto elaborado, os indígenas criticam que não há uma discussão sobre alimentos e sua carga ancestral, em que eles são obrigados a se adequar a um sistema produtivista sendo tratados como estrangeiros em seu próprio território. A escolha de mudar o cardápio do RU se deu pela compreensão de que alimentar-se é um momento de comunhão entre os parentes e os espíritos da natureza e que, portanto, o RU torna-se também um lugar de reflexão e aprendizado.

A proposta escrita no manifesto apresentado na frente a RU durante aquela semana do ENEI era bastante clara: tomar o Restaurante Universitário como um referencial para as discussões indígenas como forma de valorização, representatividade e respeito aos

<sup>71</sup> Etnias Guarani, Kaingang e Laklanõ/Xokleng.

diferentes povos. Imprimir uma cara indígena na alimentação oferecida pela universidade: *é hora de pintarmos a UFSC com jenipapo e urucum*<sup>72</sup>.

Em um dos dias do encontro houve, inclusive uma intervenção durante o horário de almoço no Restaurante Universitário com cantos para explicar sobre o cardápio diferenciado e o valor do alimento nas culturas Guarani, Kaingang e Xokleng. A mudança do cardápio naquela semana específica foi uma forma de dialogar com o restante da comunidade acadêmica e de demarcar a presença indígena no campus através da batata doce e da mandioca.

O RU também é lugar de reflexão e aprendizado! Alimentar-se é um momento de comunhão entre nós parentes e os espíritos da natureza. É uma troca de saberes e experiências, é sagrado. Somos grandes conhecedores dos ciclos da natureza, boa parte do que está nos pratos dos brasileiros diariamente é proveniente das culturas indígenas. Nossos saberes foram banalizados, a exemplo disso são as apropriações que determinadas culturas tomaram para si, ou até mesmo o isolamento de valores nutricionais, ditando muitas vezes o que é “bom” ou “ruim”, o que deve ou não ser comido. Mas para nós não existe vilão ou mocinho em nosso prato, existe conhecimento, história, valorização das culturas. Vemos isto acontecer há mais de 500 anos: o alimento se tornando uma mercadoria, ignorando o valor histórico e ancestral que ele carrega. Somos três etnias no estado de Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, e mais de duzentos povos pelo país. Estamos nas mais diversas universidades, incluindo a UFSC, por isso este é um momento único, que podemos sim mudar o ambiente de nossa universidade: é hora de nos pintarmos com jenipapo e cantar nossas canções, os espíritos da natureza estão conosco! [Manifesto distribuído no III ENEI, 2015].

Conforme proposto pelo manifesto, passei a indagar sobre situações não refletidas do cotidiano, mas que são centrais e relevantes para quem vivencia a diferença diariamente. Lembrei que no Restaurante Universitário da UFSCar há, além do cardápio regular, a opção do cardápio vegetariano para contemplar a parcela de estudantes que não consomem carne. No caso dos estudantes indígenas, como dar conta das especificidades de 256 estudantes pertencentes a 48 etnias diferentes? Alguma vez indagou-se sobre a importância, a relação e as restrições alimentares para os estudantes indígenas? Quais outras situações naturalizadas são pequenos enfrentamentos diários que não levamos em consideração por não vivenciar essas diferenças?

No IV ENEI em Santarém, David Xucurú, do curso de engenharia ambiental da UFSCar, na mesa intitulada “A (difícil) construção de relações pluriéticas no ambiente acadêmico e a importância das tradições, cultura e espiritualidade”, comenta sobre o cardápio

<sup>72</sup> Disponível em: <<http://enei2015.wixsite.com/enei/noticias>>, ambiental último acesso em 06/09/2016.

oferecido pelo restaurante universitário no campus de Lagoa do Sino, logo no primeiro ano de ingresso, e o impacto na alimentação, ou melhor, na ausência de um componente central nas refeições, para os estudantes oriundos do estado do Amazonas:

*Só tem cinco indígenas nesse campus da UFSCar, porque ele é novo e só tem 5 cursos. A maioria dos indígenas que vieram são do Amazonas, só tem eu do nordeste, de Pernambuco. E elas sentiam muita falta, na questão da alimentação, elas são acostumadas a comer peixe, farinha, pimenta, e aí chegando lá não tem nenhuma refeição, desde o início do ano, com peixe na faculdade. E é uma coisa que elas sentem falta [David Xucuru, IV ENEI, Santarém, 2016].*

A formação universitária requer investimento por parte dos indígenas, conforme aponta Clarissa Melo (2014, p.335) para a obtenção deste conhecimento *outro*. Tais investimentos podem ser descritos como as dificuldades, desgaste físico, afastamento dos núcleos familiares e até a ingestão de alimentos que podem causar malefícios e adoecimento: são múltiplos esforços na universidade para a manutenção de seus modos de ser e viver. Especificamente para as Guarani, como trazida por Melo (2014), há o resguardo no período menstrual, o *djatchy*, que consiste em dietas alimentares e cuidados necessários neste período de resguardo. As mulheres Guarani estão *reinventando* o que é ser mulher indígena a partir das experiências acadêmicas.

No primeiro ano de ingresso de povos indígenas na UFSCar, em 2008, um estudante Guarani Mbya, que se alimentava diariamente no restaurante da universidade, passados alguns meses, se deu conta que as funcionárias da cozinha e do restaurante trabalhavam todos os dias e que, portanto, não faziam resguardos no período menstrual. Após essa constatação, o referido estudante passou mal com a alimentação e chegou a adoecer. Melo (2014) aponta que é necessária uma mediação entre mundos, e isto porque: a universidade exige esforços para o acesso ao mundo não-indígena e seus modos de pensar e agir, como ficar sentado o dia todo, ingerir alimentos perigosos e ficar longe da família; da mesma forma o xamanismo, que permite acesso ao plano espiritual e os seres que o compõe, que exige uma série de regras e condutas para receber os conhecimentos xamânicos.

Namblá Gakran, também da etnia Xokleng, no IV ENEI, em Santarém, ao discutir sobre as dificuldades da construção de relações pluriéticas no ambiente acadêmico a partir das tradições, culturas e espiritualidade, comenta que cada culinária de um povo possui linguagem própria, por este motivo, não se deve banalizar a alimentação já que não se pode comer de qualquer jeito porque os alimentos carregam uma espiritualidade.

Na própria II SBPC Indígena a questão da alimentação foi tema do mini-curso na qual se discutiu o crescimento de doenças cardíacas e da diabetes devido ao que consideraram como globalização da alimentação. Foi colocado que os modos de ser indígena, por seu estilo, podem evitar uma série de doenças através das atividades físicas, mas que a situação do contato tem alterado a alimentação e conseqüentemente os quadros de saúde e doença indígena.

### **5.6 Universidade em Movimento: território político**

A presença de referências do movimento indígena e das lideranças indígenas junto à universidade é um fenômeno que acontece desde os primeiros eventos articulados pelos estudantes. É notória a satisfação das lideranças em participar, dialogar e estar presente no contexto universitário, na qual reconhecem a importância em ocupar este espaço como meio de fortalecer as demandas indígenas, além é claro, do orgulho de ter os jovens de seu povo cursando ensino superior.

Daniel Munduruku (2012, p.195) nos ensina que o movimento indígena surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica de destruição orquestrada pelo governo militar e que respondia a uma exigência do modelo econômico vigente: o desenvolvimento a qualquer custo. Frente a isso, como forma de resposta e enfrentamento e na busca por uma autonomia e autossustentabilidade, foi necessário o domínio dos instrumentos do próprio Ocidente, trazidos pela escola e pelas instituições religiosas, cada vez mais presentes nas aldeias. O movimento indígena representou nova forma de perceber como a sociedade brasileira percebia os povos indígenas e como os povos indígenas poderiam continuar exercendo um papel questionar dentro da sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 195).

As falas das lideranças nos eventos, de uma forma geral, ressaltam o histórico em relação ao acesso dos povos indígenas no ensino superior enquanto fruto de luta do movimento indígena e dos antepassados. A presença das lideranças faz com que a relação com as comunidades se torne tema central quando se trata dos indígenas na universidade e a reafirmação de compromissos dos estudantes com as demandas de seus povos, a partir do acesso aos códigos acadêmicos e como forma de fortalecer a luta pela demarcação de terras e direitos indígenas.

Referências conhecidas do movimento nacional, como a Sônia Guajajara, comumente participam destes eventos, seja da SBPC ou dos ENEIs, cuja presença traz o panorama do cenário político da luta do movimento indígena frente ao governo brasileiro, os projetos e decretos em tramitação que retrocedem direitos assegurados. Sônia ressalta a importância dos encontros de estudantes enquanto complementares à formação acadêmica como meio de integração e formação política:

*O ENEI é um momento muito importante. Cada um que vem tem muito a ensinar e cada um que escuta também tem muito a aprender. Então essa troca que é o mais importante desse momento aqui, onde os jovens, os estudantes se reúnem para aprender o que não é ensinado na faculdade. Porque o movimento indígena, essa luta que a gente faz, essa resistência, esse protagonismo que a gente tanto busca, a gente não aprende na faculdade, a gente aprende aqui, na vivência, no compartilhamento (...) E por que o ENEI é importante para esta discussão? Por que aqui são vocês que irão dar continuidade a tudo isso. É o estudante de hoje, a juventude de hoje que tem que estar presente para poder dar essa continuidade. A gente não pode dizer que a juventude é o amanhã, não, a juventude é o presente (...) A academia hoje, ela apenas complementa aquilo que a gente já traz de casa, lá do nosso povo. O maior aprendizado nosso vem de lá, na nossa terra, lá com nosso povo, aí você aquece isso com essa relação com outros povos e aí, quando você chega na faculdade você soma: aquele conhecimento e aprendizado que você já traz com o que a universidade ensina. Tem que ser uma soma. [Sônia Guajajara – V ENEI, Salvador, 2017]*

Em muitos casos, há um contraste de realidades entre as gerações, das lideranças aos universitários indígenas e o apelo para que os jovens estudantes compreendam o histórico de luta que propiciou com que tivessem escolas diferenciadas e acesso à universidade. Assim destacou Lindomar Terena, do Conselho do Povo Terena no II ENEI ocorrido em Campo Grande em 2014, o compromisso em conjunto que as lideranças e os universitários devem assumir com as pautas indígenas:

*No Brasil, somos uma população de 305 povos com mais de 274 línguas e com uma população que ultrapassa 1 milhão. Eu mal tenho ensino fundamental, aprendi apanhando, sendo perseguido, ameaçado e levando tiro. Eu como liderança e os caciques fazem dia-a-dia o enfrentamento para que quando voltarem acharem seu território demarcado. Cada um de vocês para chegar aqui percorreu um longo caminho, tem uma história e desafios e são vitoriosos. E nós, depositamos em vocês esperança para que sejam instrumento, para garantirmos nosso desafio de viver como somos. Quantas lideranças lutando por direito, por uma saúde e educação diferenciada ficaram? O direito indígena está como uma moeda de troca no Congresso Nacional e nossos direitos e vida estão sendo negociados no Congresso. O nosso povo não está sozinho. Sou cristão, evangélico, aprendi a crer. Nenhum de nós, cacique, pajé, doutores, não somos maior que ninguém,*

*somos iguais. O direito negociado é de todos, dos doutores e dos analfabetos. Vamos unir as responsabilidades juntos.* [Lindomar Terena – II ENEI, Campo Grande, 2014]

A mesa de debate na qual a liderança Terena participou como palestrante era “O estudante indígena e a luta pelo território tradicional”, cujo foco de discussão era de como o acadêmico indígena pode contribuir para a luta da terra, e foi ressaltado a necessidade do acadêmico de estar ao lado das lideranças. Segundo Lindomar, quando os indígenas saem da comunidade e vão buscar conhecimento na universidade é depositada a esperança de que possam voltar e que serão no futuro um instrumento de garantia dos povos indígenas no Brasil.

O que foi ressaltado durante todo o Encontro, tanto pelas lideranças como pelos próprios estudantes, foi que nada adianta ir para a universidade se não houver devolutiva, se apropriar do conhecimento e não o utilizar para algo de útil para a comunidade. Assim reafirmou Edimar Fernandes Edi, do povo Kaingang, da Universidade Federal do Pará (UFPA) na mesa “O pesquisador indígena e sua comunidade”, que junto com demais parentes estudantes foram até as aldeias para divulgar o vestibular indígena da UFPA conversar e ouvir as lideranças indígenas para compreender o que elas entendem e pensam sobre a presença deles na universidade. Tal bate-papo serviu de inspiração para pensar na importância da relação da universidade com as comunidades.

Como forma de ilustrar a expectativa das lideranças, Edimar passou um breve vídeo da filmagem desse encontro na aldeia e a fala de um cacique da aldeia Turé do município de Tomé-Açu (PA). Para o cacique a educação formal não é sinônimo de conhecimento, ao contrário, para ele há muita gente estudada que se torna “mais burro” por ignorar os conhecimentos tradicionais e dos mais velhos:

*Tem gente que estuda para ser mais burro, mais burro do que é, ignorante. Só porque ele sabe mais do que aquele que não tem ensino fundamental completo ele se depara com uma pessoa de alta escolaridade acha que um é melhor do que o outro. Então isso eu digo como representante daqui para vocês que estão lá dentro, se compara igual a todos, porque este estudo não vai mostrar que você é superior (...) tem muitos que se formam mas que não sabem de nada, não querem ouvir o mais velho, não quer mais ouvir o conselho do mais velho, não quer conversar, só ele sabe tudo. É muito importante vocês estarem lá dentro, vocês deixarem o conhecimento dos índios antepassados, dos mais velhos.* [Cacique Lúcio Tembê – aldeia Turé]

O discurso do cacique Lúcio foi trazido ao II ENEI durante a fala de Edimar por meio de um vídeo que ele passou e que pautou toda sua discussão. A mesa em questão era

formada exclusivamente por universitários indígenas que desenvolveram pesquisas científicas e todos, de uma forma geral, abordaram sobre as relações de ética e respeito com suas respectivas comunidades. Edimar compartilhou seu espaço de fala com os ensinamentos do cacique Lúcio para colocar naquele encontro a valorização e o respeito com as lideranças e o reconhecimento que o pesquisador indígena não é o detentor do saber:

*Eu já me deparei com muitas autoridades. Assim como tem gente estudada, tem gente que estuda para ser mais burra. Ai o papai dizia assim: isso é o sabido besta. Tem o besta sabido e tem o sabido besta, que estuda para ser mais ignorante (...) Tem índio que faz isso. Tem que ter mais respeito com a nosso velho, procurar aprender mais coisa, para completar...nós sabemos que tem um grupo que está preocupado com nós. Nós aqui já temos nossos filhos, já temos nossos sobrinhos mas está faltando um pouquinho e vocês estão trazendo isso por amor a nós <se emociona> E nós agradecemos. Isso não é por dinheiro, é por amor, porque vocês conhecem a realidade nossa. Então isso que eu agradeço muito” [Cacique Lúcio Tembê – aldeia Turé]*

Para Edimar a fala da liderança é central para pensar sobre a presença e atuação dos indígenas no ensino superior e refletir sobre o que estão fazendo na universidade, a importância de encontros como ENEI em que se compartilha experiências e aprendizagens com os demais parentes como meio para modificar as realidades regionais e locais. A presença das lideranças nos encontros deixa um recado aos jovens indígenas que estão ingressando no ensino superior, para compreenderem a relevância desses eventos e prestarem atenção nas falas dos caciques, das lideranças para refletir e analisar a presença indígena na universidade e a postura enquanto membros de comunidades e povos que precisam de tratamentos diferenciados e específicos.

No III ENEI, ocorrido em Florianópolis no ano de 2015, a liderança Kaingang Deoclides de Paula da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) ao participar da mesa “Demarcação de terras indígenas e os desafios da atualidade: criminalização do movimento indígena” faz um apelo aos estudantes indígenas como uma forma de fortalecimento na luta pela terra. Deoclides ressalta os retrocessos que os povos indígenas têm vivenciado nos últimos 20 anos quanto a demarcação das terras e a luta das lideranças em defesa dos direitos mesmo com dificuldades de acesso e diálogo com as instâncias institucionais:

*Eu tenho até a 5ª série, eu aprendi com a escola da vida, para mim poder estar defendendo meu povo, brigando pelo meu povo... a gente teve várias conquistas mas o principal que é a demarcação de terras ele tá travado em todos os setores, pior ainda no Executivo (...) Essa é uma preocupação*

*minha do movimento que os próximos lutadores, a juventude, os universitários tentem levar isso aí. Por que nós não vamos chegar a lugar nenhum se a gente não fortalecer o movimento e em um movimento só. Porque a gente está sendo descartado tanto pelo Congresso Nacional, pelo Executivo e agora o Judiciário. E como é que vamos enfrentar isso? Como vamos enfrentar principalmente o judiciário que muitas vezes você não consegue nem ter acesso. [Deoclides Kaingang, III ENEI, Florianópolis, 2015]*

As falas das lideranças Terena, Tembé, Kaingang apresentam um ponto de convergência que é destacado por eles quanto ao fato de não terem concluído sequer o ensino fundamental. Como destacado “*minha escola foi a vida*”, “*aprendi apanhando, sendo perseguido, levando tiro*” representa uma outra forma de conhecimento que faz referência as experiências dos mais velhos. Ao mesmo tempo em que se reconhecem a importância da educação formal, como meio de se apropriar de novos espaços e discussões, os saberes tradicionais são destacados e ressaltado suas especificidades.

Há uma reorganização da autoridade do conhecimento nestes eventos, já que as lideranças nacionais e/ou locais são o centro da programação dos ENEIs. Eliane Potiguara (2018, p.94) conta que nenhum pajé indígena fez curso para ser pajé, o pajé - é - e ponto final, quem é líder espiritual o é em qualquer circunstância e acrescenta que, mesmo sem o conhecimento científico o pajé é um dos defensores nato dos direitos humanos, na teoria e na prática, além de ser um curador.

Já na I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, ocorrida em 2015, o movimento indígena foi tema exclusivo de uma mesa intitulada “Movimento Indígena e sua importância para a formação dos estudantes indígenas” com a Cristiane Gomes Julião, indígena do povo Pankararu formada em Geografia.

Cristiane começou seu envolvimento com o movimento indígena quando ainda estava na graduação e acompanhou o 2º Acampamento Terra Livre em Brasília com a participação de vários povos indígenas. Ela acredita na juventude e na articulação da luta dentro da universidade, já que considera que “*a luta também é com a caneta, se apropriando e entendendo como funcionam as leis*”. Em sua fala ela deixa um recado aos estudantes indígenas da UFSCar:

*O recado que eu queria passar para vocês do movimento indígena para a formação dos estudantes é essa, de que vocês têm um papel fundamental aqui que é de levar ao conhecimento da sociedade externa o que somos nós e que nós queremos. Ninguém quer nada de ninguém, ninguém quer tomar nada de ninguém, queremos o que é nosso, queremos nosso território e*

*queremos preservar nossas culturas e tradições mesmo que toda modernidade, toda tecnologia seja bem-vinda. Vamos aliar a esses instrumentos também para somar as nossas lutas. O segundo momento é também o da consciência política porque o movimento indígena é muito antes também um movimento coletivo, um movimento social coletivo e se não fosse essa união nós não conseguiríamos avançar. E o terceiro, fortalecer as parcerias, seja parceria com a UFSCar, com instituições, com ONGs mas que sejamos sempre fortalecidos. Então acredito que o potencial de vocês estarem aqui é muito grande, esse é o segundo exemplo bem relevante e vamos nessa. [Cristiane Pankararu – I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, 2015]*

Segundo Cristiane Pankararu, os estudantes indígenas têm como papel tanto levar o conhecimento sobre os povos indígenas para a sociedade em geral, desmistificando preconceitos e ideias equivocadas, como de se articular com as lideranças, parentes indígenas e instituições como forma de fortalecer a luta indígena.

A relevância da educação como forma de compreensão dos códigos de acesso a instâncias de poder são compartilhadas por parte das comunidades e lideranças, por este motivo o apelo para que os estudos sirvam para auxílio ao povo. Isto porque a educação indígena, propriamente dita, não necessita da educação formal para ser transmitida e repassada, ou como Tônico Benetis descreve:

O ensino da escrita ou a educação escolar foi entendido por algumas famílias como fonte de diversos saberes, prestígio e poder político dos não-indígenas. Mas seria possível se apropriar desses saberes a fim de buscar soluções aos seus interesses e problemas novos que envolvem a palavra escritas incluindo a ocupação de cargos que exigem escolarização. Mas essa modalidade de ensinamento não poderia ser feita pelo tamõi (avô), jaryi (avó), pais, mães, no seio de própria família extensa, conforme a lógica tradicional de educação kaiowá. (BENITES, 2009 p.79).

Entendida como fonte de diversos saberes, prestígio e poder político dos não-indígenas, a educação formal, passa a ser cada vez mais repensada e apropriada por parte das comunidades indígenas, que a partir de suas diferentes cosmologias e visões de mundo atribuem usos e significados distintos para a educação. Wagner Amaral (2010, p. 141) considera fundamental que as lideranças e comunidades indígenas tomem o ambiente acadêmico e universitário como seu espaço de pertença e de direito, inspirando e provocando a universidade pública a compreender as especificidades e diversidades linguísticas, socioculturais, cosmológicas e políticas indígenas, bem evidenciando as realidades de precariedade e de desigualdades sociais e econômicas que atingem as terras indígenas.

A compreensão da universidade enquanto um *lócus* privilegiado para conquista de direitos indígenas, comumente ressaltado pelas falas das lideranças, também é endossado pelos próprios estudantes. Os ENEIS permitem e produzem que os estudantes indígenas assumam a experiência universitária enquanto um compromisso com as demandas indígenas:

*A gente é resultado desse movimento porque quem que abriu as portas aqui? Foi a pressão do movimento nacional. Eles quiseram que a gente estivesse aqui, eles sabiam que a gente em algum momento eles precisariam das ferramentas da universidade para brigar. E esse momento tá óbvio, cada vez mais a gente precisa de parecer, a gente precisa estar articulado, estar engajado, Tem certas coisas que o Movimento Nacional não tem, a priori, condições. Por exemplo, você pega boa parte do Movimento Nacional, boa parte mesmo, nenhuma das pessoas tem uma formação acadêmica, tem uma formação de vida e uma formação de movimento. Só que você chega em certas brigas, em certas coisas que você do conhecimento técnico-científico. Então é essa ferramenta que as lideranças mais antigas queriam que a gente tivesse. Não que se substituísse o conhecimento tradicional, mas que se soma. Porque se o branco começa a lutar com a caneta, a gente tem que aprender a lutar também com a caneta, é por isso que a gente precisa daqui. [Marcondy]*

Da mesma forma como pontuado na fala do Deoclides Kaigang, que distingue os conhecimentos acadêmicos dos seus, a partir da experiência de luta no movimento indígena, Marcondy também destaca essas diferenças de trajetórias de forma se apropriar de novos códigos e técnicas como estratégia para somar na luta dos povos indígenas.

No III ENEI realizado em Florianópolis, no último dia da programação, um ato político “Ato contra o Massacre dos Povos Indígenas” encerrou o evento. O ato fez parte o início da Mobilização Nacional dos Povos Indígenas de 2015 e contou com a participação de todos os presentes do encontro.

A mobilização teve concentração na própria UFSC, onde percorreram a pé até o centro de Florianópolis onde pararam na Praça do Mercado Municipal. Durante o trajeto houve uma intervenção em um monumento do Francisco Dias Neto, bandeirante responsável pela morte das populações indígenas da região. Faixas contra a PEC 215 e pela demarcação de terras indígenas foram colocadas em cima da estátua.

*Nos manifestamos mostrando nossa cor vermelha, nosso orgulho de ser brasileiro e de ser o primeiro deles. Viemos também denunciar, para todos os outros parentes não-indígenas, o massacre que somos submetidos todos os dias, principalmente por essa mídia corporativa, pelo latifúndio e pelo agronegócio que sem pensar no dia do amanhã mata cada um de nós, principalmente os parentes mais recente atacado que são os nossos parentes*

*Guarani Kaiowá. E aqui nesse momento, eu aqui junto com vocês, não vamos dedicar 1 minuto só de silencio e sim um grande minuto de grito de guerra para até os nossos ancestrais ouvirem. [Fala indígena durante Ato contra o Massacre dos Povos Indígenas III ENEI - 02/10/2015]*

**Figura 19** - Ato III ENEI - Florianópolis



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykõ, 2015.

**Figura 20** - ATO III ENEI - Florianópolis



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykõ, 2015.

**Figura 21** - Ato III ENEI - Florianópolis



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykô, 2015.

**Figura 22.** Ato III ENEI - Florianópolis



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykô, 2015.

O ato político se tornou atividade permanente dos Encontros a partir de 2015, quando ele foi inserido na programação do encontro em Florianópolis. No ano seguinte, ele deu início as atividades do IV Encontro com uma mobilização que saiu da UFOPA e caminhou até a orla de Santarém para um ritual de abertura. Além da faixa do ENEI carregada na frente do ato, era possível visualizar faixas confeccionadas por povos da região fazendo menção ao encontro “*O povo Tapuia saúda os estudantes indígenas do Brasil participantes do ENEI 2016. Surara!*”.

Durante o trajeto do ato, da universidade até a orla do Tapajós em frente ao Museu João Fona, os estudantes da UFOPA aproveitavam para contextualizar sobre questões

e denúncias locais, como a instalação do porto da multinacional Cargill<sup>73</sup> na bacia do Tapajós, cuja principal função é o escoamento de grãos, sobretudo a soja. A instalação do porto graneleiro da empresa foi alvo de denúncias por parte de movimentos sociais locais por não atender as exigências do Estudo de Impacto Ambiental e o Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA). Durante o percurso do ato, estudantes apontavam para o grande empreendimento do agronegócio enquanto um dos chamados “inimigos” dos povos indígenas responsável pelo genocídio indígena e acirrado conflito de terras.

**Figura 23** - Ato IV ENEI – Santarém.



Fonte: Juliana Jodas, 2016.

**Figura 24** - Ritual Abertura IV ENEI – Santarém.



Fonte: Juliana Jodas, 2016.

---

<sup>73</sup> Cargill é uma empresa privada multinacional com sede nos Estados Unidos cuja principal atividade é a produção e processamento de alimentos.

Se nos dois primeiros encontros, em São Carlos e Campo Grande, o evento ficou restrito a universidade e ao espaço destinado para a sua realização (um Hotel Fazenda no caso do II ENEI), desde a edição realizada em Florianópolis, o ato público passou a ser uma das formas de dialogar com a comunidade fora da universidade. A incorporação das manifestações políticas junto com a programação oficial do evento possibilita diálogo com demandas contextuais como maior visibilidade para o Encontro, que passa a ocupar as ruas da cidade, inclusive os meios de transporte como o metrô e linhas de ônibus, chamando atenção da imprensa local, que acaba por divulgar a realização do evento.

O ENEI passa a ocupar não apenas o espaço da universidade, mas também as ruas da cidade que recebe o evento. No ano de 2017, em Salvador, as ruas e o metrô foram tomados por cerca de 300<sup>74</sup> pessoas presentes na manifestação e, durante todo o trajeto, gritos, danças e passos fortemente marcados ecoavam dentro e fora dos trens. O ato político, que ocorreu exatamente no meio da programação do evento, trouxe para as ruas de Salvador um pouco das discussões que estavam acontecendo nas mesas de debate e nos grupos de trabalho e as reivindicações enquanto estudantes e povos indígenas.

**Figura 25 - Ato V ENEI – Salvador.**

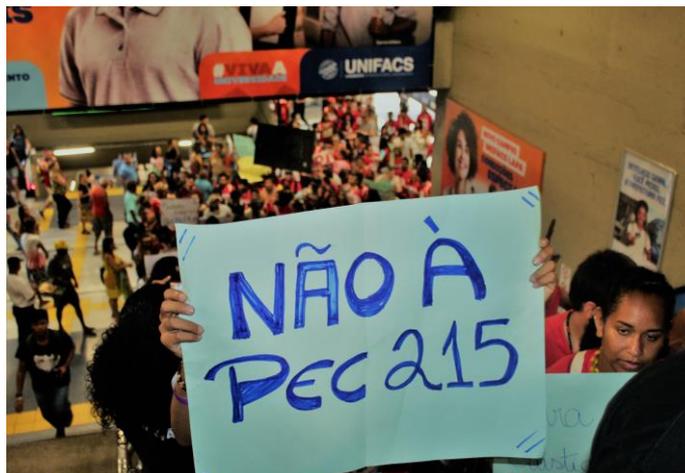


Fonte: Juliana Jodas, 2016.

---

<sup>74</sup> Dado segundo imprensa local, disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-de-indigenas-realiza-protesto-no-centro-de-salvador-e-transito-fica-congestionado.ghtml>, último acesso em 29/07/2019.

**Figura 26** - Ato V ENEI no Metrô – Salvador.



Fonte: Juliana Jodas, 2016.

### 5.6.1 Tornar-se militante: narrativas exemplares

Os compromissos com as comunidades e as demandas do movimento indígena são comumente reforçados não apenas pelas lideranças, mas pelos próprios estudantes indígenas. Os eventos são momentos de reafirmarem os vínculos com suas comunidades e pensar em estratégias políticas enquanto universitários e pesquisadores, e, por este motivo, alguns participantes utilizam de suas próprias trajetórias como forma de elucidar o envolvimento com o movimento indígena no ingresso ao ensino superior.

Luiz Henrique Eloy é indígena Terena, do Mato Grosso do Sul, formado em Direito em 2011 pela Universidade Católica Dom Bosco, mestre em Desenvolvimento Social pela mesma universidade e defendeu seu doutorado em Antropologia Social em março de 2019 no Museu Nacional (UFRJ). Ele participou enquanto coordenador e palestrante do II e III ENEI em mesas que envolviam a questão da luta pelo território indígena. No V Encontro, participou da mesa sobre Direitos Indígenas, Avanços, Violações e Retrocessos.

No III ENEI em Florianópolis, Eloy participa da mesa intitulada “Demarcação de Terras Indígenas e os Desafios da atualidade: criminalização do Movimento Indígena”, e em sua fala, descreve sua trajetória enquanto indígena, universitário, advogado e militante. Trazemos aqui um pouco de sua história como referência para os debates sobre o envolvimento dos universitários com o movimento indígena já que Eloy utiliza de sua própria

história para endossar a importância da luta e do envolvimento político dos estudantes indígenas na universidade.

Luiz Henrique Eloy nasceu e cresceu na aldeia Ipegue, no município de Aquidauana e realizou seus estudos na escola indígena de sua comunidade em que, boa parte, com professores indígenas. Eloy conta que fez parte da leva de estudantes que nos últimos 10 anos deixaram suas comunidades para ir até a universidade, ocupar novos espaços e aprender novos cursos. Inicialmente pensava em fazer biologia e dar aulas, mas foi convencido pela irmã, Simone Eloy, em cursar direito.

Ele ganhou uma bolsa do PROUNI e foi cursar direito na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) onde estudou com desembargadores, promotores e em sua sala de aula tinha contato com os filhos de ruralistas. Luiz Eloy conta que em pouco tempo estava seduzido e deslumbrado com o curso: *“logo no primeiro ano eu já queria usar roupa social, frequentar os melhores lugares. Eu já não era mais aquele Terena, né?”*.

Neste período, em seu primeiro ano de curso, ele dizia que queria ser advogado Tributarista, ou seja, aquele advogado que trabalha para empresários para justamente ganhar dinheiro. Durante o primeiro ano de Direito essas eram as pretensões de Eloy com o curso até participar de um evento com estudantes indígenas em junho de 2006. Ele relata que em uma roda de conversa com Guarani, Terena, Kaiowá, o professor Antônio Brand perguntou para ele: *e você, Eloy? Você quer ser advogado, o que você pretende fazer?* E ele respondeu: *que quero ser advogado tributarista e me especializar em direito empresarial.*

A resposta dele gerou incomodo no professor e passaram a dialogar sobre o histórico que os fizeram estar ali, na universidade, as demandas dos povos indígenas, o que serviu para todos que estavam ali, já que segundo Eloy, ele não era o único estudante indígena que estava ali com outras intenções.

*Porque de fato, a gente vai para a universidade a gente quer estudar, quer ter um bom emprego, quer ter um mínimo existencial, uma casa, um carro, dinheiro para dar para família também... Mas eu tinha me esquecido que no Mato Grosso do Sul tem um número muito grande de comunidades indígenas que naquele momento, e até hoje, tem uma carência muito grande por acessória jurídica (...). Porque a primeira coisa que o professor Brand disse e depois as lideranças confirmaram é que se hoje nós estamos nas universidades não é por acaso. [Luiz Henrique Eloy, Terena, III ENEI, Florianópolis, 2015]*

Foi a partir daí que ele passou a repensar “*que negócio é esse de querer ser advogado de empresário?*” e começou a iniciar visita junto aos documentos indígenas, aos Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu e se aproximar das lideranças. Em um primeiro momento, Luiz Eloy diz que, ao menos na experiência do Mato Grosso do Sul, houve um mal-estar dentro das comunidades devido o desencontro de perspectivas e gerações, pois os jovens saem, vão estudar e voltam com um estudo diferenciado, com palavras bonitas já participando das reuniões. Esse desentendimento se deu até sentarem juntos e explicarem as lideranças que não queriam ocupar o lugar deles na aldeia, mas sim contribuir com os conhecimentos aprendidos.

*E faz muita diferença. Eu vejo lá nas Assembleias, as lideranças estão discutindo as demandas da terra, as vezes um simples documento que você senta para ajudar para fazer para as lideranças já é uma ajuda muito grande. Os professores ajudando, os advogados, os antropólogos fazendo os registros necessários. [Luiz Henrique Eloy, Terena, III ENEI, Florianópolis, 2015]*

Luiz Henrique Eloy se tornou advogado em 2011 e em 2013 ingressou no mestrado. Em sua dissertação ele realizou um levantamento dos processos de demarcação de terra no Mato Grosso do Sul, o que gerou muita revolta por parte dos fazendeiros. Antes de ocorrer sua banca de defesa do mestrado, a Federação dos Fazendeiros do Mato Grosso do Sul (Famasul) entrou com uma ação judicial tentando suspender a defesa. Eles alegavam que o trabalho de mestrado de Eloy não era uma dissertação científica, mas uma dissertação política. A justiça federal interferiu, não considerou crime e atribuiu autonomia a universidade autorizando a realização da defesa do mestrado.

O incomodo se deu também pela banca de defesa ter ocorrido em uma área de retomada, o que levou a Comissão dos Assuntos Agrários e Agronegócio da Ordem dos Advogados do Brasil a instaurar procedimento disciplinar para cassar o registro profissional do advogado indígena, apesar de ter sido refutado pela justiça federal. Atualmente, além de cursar doutorado em Antropologia no Museu Nacional, Luiz Eloy se engajou no Conselho Indigenista Missionário (CIMI), onde trabalha na assessoria jurídica da APIB.

A trajetória de Eloy se apresenta enquanto resultado de uma das dimensões do acesso de indígenas na universidade: a produção de um projeto universitário não apenas individual, mas também coletivo. A experiência de Eloy individualizada é acionada e utilizada enquanto referência para compromissos coletivos dos estudantes indígenas para com

suas comunidades. O ENEI aparece enquanto ferramenta para viabilizar e reatar o percurso individual com o coletivo em que a narrativas exemplar se torna efeito dessa convergência.

No ano de 2017, Eloy retorna ao ENEI como participante da mesa intitulada “Direitos Indígenas, Avanços, Violações e Retrocessos”, e, em sua fala, chama atenção para a importância de acompanhar as organizações indígenas, as notícias e informações dadas pelas associações das diferentes regiões como forma de compreender o cenário político:

*É importante que vocês, estudantes indígenas, estejam atentos aquilo que o movimento indígena está sempre chamando atenção. Por exemplo, quem aqui lê as convocatórias da APIB? Levanta a mão. Quem aqui lê a convocatória da APOINME? Quem lê a carta da COIAB, da ARPINSUDESTE, da ARPINSUL, do Conselho Aty Guassú? Pois é, vocês estão alienados ao movimento indígena, precisam estar alinhados ao que as lideranças indígenas estão dando recado. Todos os meses, as vezes todas as semanas, a gente tem lançado cartas, dizendo e denunciando o que está acontecendo em Brasília, o que está acontecendo nas cortes internacionais. E é preciso que você estudantes, profissionais do direito, pesquisadores indígenas estejam atentos a estes sinais que o movimento indígena tem dado, para que vocês, no local onde vocês estiverem, possam de alguma forma contribuir. Não precisa ser advogado, estudante de direito para lutar por direitos. Cada um na sua área tem muito a contribuir. [Luiz Henrique Eloy, Terena, V ENEI, Salvador, 2017]*

Há um chamado para que os estudantes estejam em diálogo com as associações indígenas locais. Eloy aproveita também para contextualizar e explicar sobre algumas tramitações no Congresso Brasileiro, como parecer nº001 da AGU, que resgata da tese político-jurídica do marco temporal, em que só poderiam ser demarcadas terras que estivessem sob posse das comunidades indígenas até 05 de outubro de 1988, e quais os encaminhamentos e notas realizadas pela APIB como forma de combater este ataque nos direitos dos povos indígenas.

É comum relatos como o de Luiz Eloy do envolvimento com o movimento indígena a partir da universidade. Na mesa sobre “Mulheres indígenas e movimentos sociais: quebrando paradigmas do universo acadêmico”, que ocorreu no IV ENEI em 2016, Rayanne, do povo Baré, na época estudante de enfermagem da UnB descreve que quando entrou na universidade a primeira coisa que pensou foi que não queria nada relacionado ao movimento indígena em sua vida, devido a todo contexto histórico e familiar relacionado ao ativismo indígena.

Alguns meses depois do ingresso na universidade ela conta com ironia “lá estou eu, envolvida em reunião de Associação Indígena. Vem da gente, do ser indígena, ser

*mulher*”. Rayanne defende a importância de se ocupar os espaços, sobretudo o acadêmico, a partir da participação como forma de trazer suas vozes e demandas. Rayanne faz parte da Rede Juventude Indígena (REJUIND) e da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB.

Atualmente, Rayanne cursa mestrado no programa de Sociedade, Desenvolvimento e Cooperação Internacional e, durante sua trajetória universitária, participou do movimento de construção do Ambulatório de Saúde Indígena no Hospital Universitário de Brasília, inaugurado em 2013 e ampliado em 2017. Seu trabalho de conclusão de curso foi relacionado a percepção do fluxo de atenção ao Ambulatório de Saúde Indígena, local onde realizou estágio.

Quando se trata de indígenas no ensino superior é bastante comum questionamento sobre o retorno dos estudantes, seja ele físico ou de cunho epistemológico, para com suas comunidades, pautadas na ideia que a universidade, enquanto a possibilidade de experimentação de um outro ambiente, poderia ocasionar em rompimentos com o reconhecimento étnico e vínculos com suas comunidades de origem. Certamente, essa concepção, que ainda permeia o imaginário social, de uma cultura fixa, que não se modifica ao longo do tempo se relaciona com o estereótipo colonial na qual os povos indígenas ainda estão associados.

Discutir a presença indígena na universidade é se deparar com indagações sobre possíveis “perdas de cultura”, “distanciamento das suas comunidades” e/ou “se eles retornam para a aldeia”. Bastante acostumados com esses questionamentos, uma das falas recorrentes dos estudantes indígenas em diversos eventos é *“posso ser o que você é, sem deixar de ser quem eu sou”* ou como colocado por Taquari Pataxó no ENEI em Salvador: *“eu quero uma educação em que eu possa ser doutor, mas sem deixar de ser índio”*.

As breves descrições das narrativas acima, nos traz uma outra dimensão para além do reconhecimento identitários na universidade, mas de vinculação e articulação com o próprio movimento indígena. Não se trata apenas do “tornar-se estudante indígena”, mas de se vincular as demandas locais e nacionais, seja a partir de organizações políticas como associações indígenas ou até mesmo a partir das pesquisas acadêmicas, com temáticas vinculadas a história e as necessidades de seu povo. Os discursos de Eloy e da Rayanne, compartilhadas por eles próprios nos eventos, tem uma função mobilizadora em que o ingresso na universidade implica em compromissos e devolutivas para suas comunidades, sendo esse envolvimento muitas vezes um processo da própria experiência universitária.

Há uma produção de narrativas sobre como que os percursos individuais podem ser mobilizados para uma perspectiva coletiva do ingresso e acesso na universidade, de modo a se articular com as demandas e necessidades de seu povo, e essas trajetórias são utilizadas nos eventos acadêmicos enquanto formação política.

### **5.7 Articulando Redes: entre São Carlos e Campinas**

19 de maio de 2017. Era uma sexta-feira chuvosa. Cheguei por volta das 9 horas da manhã na frente da reitoria da Unicamp. Logo avistei a Mariel, companheira da Frente Pró-Cotas, que já me esperava por lá. Ficamos conversando até chegar a Alik Wunder, professora da Educação que estava em contato com o Pawanán e os demais Kariri-Xocó para estariam ali naquele dia. Ela precisou dar um telefonema para saber se eles estavam vindo e logo avistamos a van que transportou eles até lá.

Desceram 4 (quatro) indígenas: apesar do frio estavam com de chinelo, bermuda e camiseta, todos pintados e com alguns instrumentos (maracá e trombeta) e conversamos um pouco na entrada. Eu e Mariel já havíamos, semanas atrás, ido até o Centro Cultural Casarão, local onde os Kariri-Xocó estavam hospedados, para conversar sobre o processo de luta pelas cotas raciais e o vestibular indígena que a Unicamp estava passando, e propor esse encontro, antes de retornarem para Alagoas, como forma de visibilizar a demanda dos indígenas pelo acesso à universidade. A ideia que surgiu assim que chegaram, foi de realizar o ritual não ali, na frente da reitoria ou em algum lugar coberto próximo, mas sim dentro da sala do Conselho Universitário, onde seria realizada a votação do princípio de cotas étnico-raciais da Unicamp no dia 30 de maio.

Entramos todos para realizar tal solicitação no gabinete do reitor. Mariel foi quem fez a intermediação com o secretário e ficamos ali aguardando a resposta. Era notável o olhar de curiosidade de todos os técnicos e funcionários que passavam por aquele local em relação aos indígenas ali presentes. Logo uma mulher abriu a porta e autorizou nossa entrada, solicitando que nós a acompanhasse. Chegamos até a sala de reuniões do Conselho Universitário. Ela era grande, disposta de mesas equipadas com notebook e microfones, cadeiras e uma mesa principal para a presidência do Conselho. Algumas mulheres entraram na sala solicitando que pudessem bater fotos. Eles autorizaram naquele momento, mas não quando iniciaram o ritual.

Quando sentimos que iria começar, eu, Mariel e Alik, nos posicionamos ao lado, em um canto da sala e fechamos os olhos. Uma música e canto começou a ecoar pela sala. Eles percorreram todos os lugares da sala, caminharam entre todas as fileiras e espaços com o som do maracá e da trombeta. Ouvi vozes evocadas, cantos. Parecia que eu estava em outro lugar, no meio da mata. Quando abria os olhos, a cena da universidade me parecia estranha e os quatro Kariri-Xocó seguiam continuamente andando pela sala, cantando, tocando e firmando os passos no chão de forma ritmada. Em algum momento eles se voltaram até nós, nos “benzendo”, passando um a um com o maracá e mãos em volta de nosso corpo. Senti um cheiro confortável nessa hora. Era como se estivessem removendo as impurezas de meu corpo.

Durante todo o processo algumas pessoas apareceram discretamente na porta para ver o que estava acontecendo ali de curiosidade. Quando saímos, a professora nos informou que o reitor também apareceu por lá para visualizar a presença indígena na sala do Consu. Como estávamos todos concentrados, não notamos essa movimentação que ocorreu na porta da sala.

Assim que o ritual finalizou nos abraçamos e o Pawanán falou algumas palavras sobre a importância de estar ali, dos indígenas que já habitaram este lugar e que eles estariam na torcida no dia 30, mesmo em pensamento. Todos olhavam com muita curiosidade para a gente. Assim que descemos do prédio nos reunimos ao ar livre, apesar da leve garoa que caía, em roda e fumamos o cachimbo um a um. Houve a instrução para que fumássemos mentalizando nas coisas boas que queríamos receber.

Alguns dias depois, na terça-feira, no dia 30 de maio, já no final da tarde, quando a grande massa presente na frente da reitoria formada por estudantes, integrantes de movimentos sociais e demais apoiadores das cotas, comemoram a aprovação do princípio de cotas étnico-raciais e do vestibular indígena na Unicamp, me conectei mentalmente com os Kariri-Xocó e agradei em pensamento a contribuição espiritual que haviam dado para aquela conquista e o quanto aquela universidade seria ocupada por diferentes povos indígenas

A descrição acima, baseada no caderno de campo que intitulei como *O “benzimento” da Unicamp*, traz os múltiplos aspectos vivenciados para a implementação das cotas étnico-raciais na Unicamp, sendo um desses fatores de ordem espiritual, realizada junto com os indígenas Kariri-Xocó. A ocupação na universidade se dá em diferentes âmbitos, sendo a formação de um território mental e espiritual, conforme apontado por Anapuaka Tupinambá, um dos efeitos da presença indígena no território.

Da mesma forma que a UFSCar se constitui em um território ocupado por povos indígenas, a Unicamp também foi demarcada em um processo de luta que envolveu diferentes povos e estratégias de conquista até a aprovação de um vestibular diferenciado. Se estabelecer em um ambiente, especificamente o acadêmico, também implica na construção de um campo dentro do saber científico, a partir de diferentes cosmovisões de mundo.

Dentre os eventos acompanhados houveram alguns ocorridos na cidade de Campinas, em especial na Unicamp, promovidos pela Frente Pró-Cotas para debater tanto uma política de Ações Afirmativas efetiva na graduação quanto à implantação de cotas na pós-graduação. Os estudantes indígenas da UFSCar, convidados para participarem de todo esse processo, estiveram presentes em variados momentos como forma de fortalecer o movimento de cotas étnico-raciais da Unicamp. A experiência da UFSCar, trazida pelos próprios estudantes, foi fundamental para ampliar o debate e pautar a construção das cotas e do vestibular diferenciado.

A processo de implementação de cotas étnico-raciais da Unicamp envolveu um amplo processo que durou anos: greve estudantil em 2016, debates internos com a comunidade acadêmica e audiências públicas, votação do princípio de cotas na reunião do Conselho Universitário em maio de 2017, formação do GT sobre o vestibular indígena no segundo semestre de 2017, aprovação do vestibular indígena no Conselho Universitário em novembro de 2018, formação do GT sobre a permanência indígena em 2018 até a realização do Vestibular Indígena da Unicamp.

Os estudantes indígenas da UFSCar estiveram presentes ao longo desses anos em todos os processos: nas audiências, na diversidade de debates em centros acadêmicos e institutos que aconteceram no campus da Unicamp, nos momentos de votação no Conselho Universitário e como convidados dos GTs sobre permanência indígena.

Lennon Umutina e Ariabo Kezo participaram do ciclo de debates sobre cotas Educação e os povos tradicionais indígenas, organizado pela Associação dos Pós-Graduandos (APG) na Faculdade de Educação, mesa em que expuseram suas experiências enquanto universitários indígenas, com destaque para o processo seletivo diferenciado da UFSCar.

*Muitos professores entram contrário a política de cotas, mas a partir do momento que foi imposto a política e os indígenas, começaram a entrar ela viu o quanto é bom essa diversidade dentro da universidade. Porque a gente está aqui para aprender mas também para ensinar, e as pessoas não levam isso em conta. Nós viemos de outro espaço, de outro contexto. [Lennon]*

Ariabo apontou as diferenças da educação indígena enquanto um pensamento não fragmentado comparado aos conhecimentos acadêmicos. Ambos destacaram pontos relevantes da política de Ações Afirmativas da UFSCar e balizaram os novos desafios desse percurso que são as cotas na pós-graduação. A presença deles no ciclo de debates foi relevante para destacar o protagonismo indígena, trazer e ouvir suas demandas, questões e concepções sobre educação no interior de uma universidade que não possui a experiência da diversidade em sua composição discente.

A Faculdade de Educação da Unicamp, a partir de uma série de debates realizados em parceria com o movimento negro e movimento indígena, conseguiu mobilizar os professores da pós-graduação em torno da construção da política de cotas. No dia 29 de junho ocorreu a reunião em que seria votada a aprovação das cotas na pós-graduação da faculdade, e neste momento histórico, os estudantes indígenas da UFSCar estiveram novamente presentes na Unicamp como forma de pressionar e apoiar a votação.

*Eu sou o primeiro indígena a entrar no programa de cotas na pós-graduação da UFSCar. Quantas pessoas não-indígenas passaram por lá, de outras etnias e outras raças? Povos até do exterior mais facilmente na federal na pós-graduação mas nós povos nativos, oriundos do Brasil não temos esse direito. Esse direito é negado a nós. Então pelo povo não-indígena esse foi um momento comemorado e para nós é um momento de reflexão. Mostrar que nós estamos aqui a muito tempo, lutando pelos nossos direitos que é garantido pela constituição federal de 1988 art.3º que é o direito da educação para todo cidadão brasileiro. Nós não viemos pedir favor a ninguém, nós viemos pedir e solicitar o direito que é nosso. De ter educação de todo ensino, inclusive a universidade. [Lennon – 29/06/2016]*

Lennon destaca que em 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar ele é o primeiro e único indígena a ingressar no mestrado, e em todos os demais cursos de pós-graduação da universidade. A luta história dos povos indígenas por educação estava ali representada a partir da presença dos estudantes indígenas naquele importante momento de aprovação de cotas na Faculdade de Educação.

**Figura 27** - Aprovação Cotas na Pós-Graduação da FE



Fonte: Flávio Santiago, 2016.

Feita esta articulação, o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, além de divulgar os processos seletivos com cotas étnico-raciais aprovados em programas de pós-graduação, se tornou referência para o contato de indígenas para participar dos debates sobre cotas que ocorreu nos mais variados institutos da Unicamp. E é com bastante entusiasmo que os estudantes indígenas da UFSCar se deslocam até Campinas para poder contribuir com suas experiências e participar na construção de uma política de cotas na Unicamp.

A aparente ausência de indígenas na Unicamp para realizar o debate sobre a importância do vestibular indígena foi suprida pelos estudantes da UFSCar que se tornaram protagonistas e referências desta luta. No dia da votação sobre a proposta final do vestibular indígena no Conselho Universitário da Unicamp, estiveram presentes Ariabo Kezo, Aptsire Juruna e Roseli Braga, todos estudantes da UFSCar, e obtiveram um espaço enquanto convidados especiais durante a votação em que puderam realizar falas para os conselheiros ali presentes.

**Figura 28.** Aprovação Vestibular Indígena no Consu Unicamp



Fonte: Antoninho Perri/ Antonio Scarpinetti, 2017.

Houve um interesse político dos estudantes indígenas da UFSCar em *demarcar* o território na Unicamp e ampliar a rede dos estudantes, antes concentrada nos campi da UFSCar. Com a chegada dos estudantes indígenas na Unicamp, os veteranos da UFSCar continuaram realizando o apoio: estiveram presentes na calourada para receber os ingressantes. A primeira turma de estudantes indígenas da Unicamp reconhece esse histórico e atribui enquanto percursores e os chamados *primeiros indígenas da Unicamp*, os estudantes indígenas da UFSCar.

## Capítulo 6

### DESLOCAR

*Mas os brancos são gente diferente de nós. Devem se achar muito espertos porque sabem fabricar multidões de coisas sem parar (...) Agora eles têm muitas e muitas máquinas e fábricas. Mas nem isso é o bastante para eles. Seu pensamento está concentrado em seus objetos o tempo todo. Não param de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim, não devem ser tão inteligentes quanto pensam que são. Temo que sua excitação não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. Já começaram há tempos a matar uns aos outros por dinheiro, em suas cidades, e a brigar por minérios ou petróleo que arrancam do chão. Também não parecem preocupados em nos matar a todos com as fumaças de epidemia que saem de tudo isso. Não pensam que assim estão estragando a terra e o céu e que nunca vão poder recriar outros.*  
(Davi Kopenawa)

Este capítulo propõe-se realizar uma discussão sobre os *deslocamentos* de ordem política, cultural ou epistêmica, produzidos na universidade, a partir da presença indígena, assim como as tensões, enfrentamentos e limites da política e da própria estrutura universitária pensada a partir de uma matriz universal e hegemônica de produção de conhecimento. São apresentados alguns casos para análise e os debates sobre os papéis que os pesquisadores indígenas assumem ou reivindicam perante suas comunidades.

Ao apresentar tanto as produções de conhecimento no interior da universidade quanto as tensões e os desafios que os estudantes indígenas tem se deparado, propomos pensar no espaço da universidade enquanto um espaço de *fronteira*, conceito utilizado por Antonella Tassinari (2001) para pensar as escolas indígenas, a ser apropriado para o contexto da universidade enquanto um locus potente e criativo, no qual conhecimentos são repensados e também rebatidos e as diferenças emergem e são construídas.

Entender os *deslocamentos*, tensões e produções que emergem das presenças indígenas no espaço da universidade exige a compreensão dos efeitos do colonialismo em uma sociedade que se constitui racialmente, na qual diferenças, ao mesmo tempo em que são

anunciadas, também são invisibilizadas. Como alerta Sérgio Costa (2006), os estudos pós-coloniais não tratam de uma matriz teórica única, mas de contribuições distintas que têm o intuito de desconstruir essencialismos e questionar os locais de produção de conhecimento hegemônicos.

Os estudos pós-coloniais não se limitam ao colonialismo, pois as relações analisadas, perpassadas pela situação colonial, fazem referência a relações de hierarquia ou de opressão a partir de variadas dimensões, sejam elas raciais, étnicas ou de gênero. No entanto, é fundamental entender que, o fim dos impérios coloniais não encerrou os efeitos deste sistema, que para além das dimensões políticas e econômicas, também teve suas bases epistemológicas que impactando diretamente nas relações sociais.

Boaventura de Sousa Santos (2008) descreve o pós-colonialismo como um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com base nos estudos culturais, cujas premissas partem das relações desiguais fundamentadas no sistema colonial, e questiona que o fim do colonialismo como relação política não acarretou no fim do colonialismo como mentalidade e sociabilidade autoritária e discriminatória. A concepção pós-colonial, segundo Boaventura Santos (2008, p. 19), parte da ideia que, a partir das margens ou das periferias as estruturas de poder e de saber são mais visíveis e, por este motivo, há o interesse em questionar quem produz o conhecimento, o contexto e para quem se produz.

Homi Bhabha, crítico literário indiano, ao analisar reprodução do discurso colonial nas relações de alteridade, considera estereótipo enquanto estratégia discursiva que constrói noções fixas e rígidas sobre o “outro”. O estereótipo atribuído aos estudantes indígenas, no contexto universitário, muitas vezes os coloca enquanto intelectualmente incapazes ou quando a cultura se torna um fator impeditivo de aprendizagem (COHN, 2016, p. 25). Bhabha (1998) trabalha com as articulações das diferenças culturais, o que ele denomina como “entre-lugar”, ou seja, um espaço liminar entre identificações fixas em que são possíveis hibridismos culturais. Trata-se da emergência de interstícios, com a sobreposição e o *deslocamento* de diferenças. Para Bhabha (1998, p.21), a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, na qual emergem hibridismos culturais: são deslocamentos que reinscrevem as tradições a partir de contingências e contradições.

Toda a cultura está em processo de hibridação e, para Bhabha (1996, 1998), os sistemas culturais estão construídos em um espaço contraditório e ambivalente da enunciação e é justamente este ponto que ele critica as reivindicações de originalidade ou pureza inerentes

à cultura. Por isso, a compreensão do que ele considera como “Terceiro Espaço” possibilita entender a cultura para além do exotismo do multiculturalismo ou da diversidade das culturas mas sim na inscrição e articulação do hibridismo da cultura (BHABHA, 1998, p.69). Será justamente neste “entre lugar” da tradução e negociação a possibilidade de evitar polaridades conceituais que surgem como “outros de nós mesmos”. É nesse *entre lugar* de enunciação política e histórica que se pode transformar os significados da herança colonial em signos mais libertários.

Ramón Grosfoguel (2012), sociólogo porto-riquenho e professor da Universidade da Califórnia, trabalha com o conceito de *descolonizar*. Pare ele, essa noção não se reduz a uma questão jurídico-política, mas implica em superar a colonialidade como relação social de poder, que inclui a descolonização das epistemologias, da sexualidade, das relações de gênero, da política, da economia e das hierarquias étnico-raciais, já que todas elas estão articuladas com a matriz de poder colonial de um mundo que privilegia as populações europeias e euro-americanas em detrimento das demais.

Para não cair na inversão binária dos termos, Grosfoguel sugere a busca de um pensamento fronteiriço a partir de estratégias de *deslocamento* das relações de poder ocidentais. Neste sentido, o autor busca romper com binarismos, a partir de cosmologias fronteiriças e estratégias alternativas de deslocamentos frente ao fundamentalismo eurocentrista e terceiro-mundista, definido como “epistemologias fronteiriças”. Ele exemplifica o que são esses deslocamentos epistêmicos:

Estas estratégias políticas não ocidentalistas são praticadas por diferentes movimentos sociais e sujeitos subalternos mundo afora, como os movimentos sociais porto-riquenos, martiniquenses, indígenas, afro-americanos, afro-caribenhos, afro-brasileiros, islamitas feministas, zapatistas, as mães da Praça de Maio, os ocupa-fábricas e os piqueteiros na Argentina, entre outros sujeitos localizados no lado subalterno da diferença colonial. [GROSFOGUEL, 2012, p. 352]

Essas estratégias não são recentes, existem desde as origens coloniais de resistências dentro de relações de poder hierárquicas e desiguais, como exemplo as orações de escravizados para santos católicos, que passam a ser “transculturados” ou “descolonizados”, e incorporados dentro de uma visão de mundo e cosmologia africana, na qual cada santo se converte em um Deus africano (GROSFOGUEL, 2012, p.353). Grosfoguel acredita que não existe um “externo absoluto” do ocidente e que uma das saídas do pensamento descolonial é resignificar os discursos hegemônicos a partir de localizações epistêmicas subalternas: são

espaços produzidos por sujeitos subalternos que pensam e criam estratégias do lado subordinado da diferença colonial, ou seja, são deslocamentos, rupturas, andar pelas brechas.

### 6.1 Diferentes usos, diferentes sentidos: o caso do aluno Surui

Falar de deslocamentos na universidade é compreender as diferentes formas que ela tem sido utilizada e apropriada por povos indígenas. O cuidado maior é não homogeneizar estas experiências, já que os próprios usos e sentidos da universidade para os estudantes e suas respectivas comunidades não pode ser apreendido a partir de um único ponto de vista, ele está em construção e em constante negociação.

O caso do aluno Suruí foi contado por Tais Palomino, da coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE) em uma mesa intitulada “ Ações Afirmativas para Indígenas no Ensino Superior” na II SBPC Indígena, ocorrida em São Carlos. Taís, responsável por realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, contou de forma bastante emocionada, alguns trabalhos realizados pelas primeiras turmas de indígenas por uma bolsa específica da Fundação Ford<sup>75</sup>, destinada especificamente para alunos das Ações Afirmativas.

No ano de 2009, ingressou um estudante indígena do estado de Rondônia, da etnia Surui no curso de Engenharia Agrônômica no campus de Araras. Ele foi contemplado por uma bolsa de incentivo à pesquisa e realizou um trabalho sobre criação de abelhas. Passados dois anos e meio após ter ingressado no curso, ele procurou a equipe de Ações Afirmativas e comunicou: “*estou indo embora*”. Questionado do porquê de ir embora, se estava passando por algum problema ou dificuldade, o estudante respondeu que não, mas que havia se deslocado até a UFSCar para buscar um conhecimento e, passados aqueles dois anos ele já havia obtido o conhecimento esperado.

Segundo o estudante, para seu povo ele já era um engenheiro agrônomo e, por isso não havia mais motivos para continuar na universidade. Assim, ele voltou para sua aldeia, deixando para a universidade uma cartilha, em português, sobre criação de abelhas, em contrapartida, levou uma cartilha na língua de seu povo para sua aldeia.

O caso do aluno Suruí, deixou várias interrogações para nossa compreensão de universidade, tais como: como medir a evasão e/ou de sucesso acadêmico, a partir dessa

---

<sup>75</sup> Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa (BAIP) ofertada em 2009 e 2010.

perspectiva? Quais os diferentes usos e motivações que estão sendo feitos na universidade para além da obtenção de um diploma? Trabalhar com uma pluralidade étnica implica em situações não previstas pela instituição, como o fato de um estudante não finalizar todos os componentes curriculares obrigatórios do curso, requisito básico para tornar-se um engenheiro agrônomo e, ao mesmo tempo ter tido êxito em seu objetivo com a universidade, qual seja, a obtenção de um conhecimento específico. Tratar como “evasão” a saída do estudante Suruí é limitar os usos e sentidos da universidade, especialmente quando se trata de povos indígenas

Essa história nos aparece como um ponto de partida para as reflexões desta última parte em relação aos deslocamentos que a inclusão de indígenas ocasiona na universidade e os conflitos com a própria política de ações afirmativas. A presença indígena potencializa tensões sobre uma política direcionada para “povos indígenas”, mas que se insere em uma estrutura universitária que é voltada para o sucesso e mérito individual, do aluno. O estudante indígena ingressa na universidade, adquire um registro acadêmico e, apesar dos compromissos com seu povo, ele será avaliado e questionado individualmente.

## 6.2 Sobre retorno e pesquisas

Antonio Souza de Lima (2007, p. 20) pontua um aspecto relevante sobre a presença indígena no ensino superior, qual seja, a importância da revisão das próprias carreiras universitárias e das disciplinas, de se abrirem novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, de selecionar e repensar os conteúdos curriculares ministrados, e de testar o quanto as estruturas que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, a ponto de poderem suportar e se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas. Certamente essas mudanças colocadas por Souza Lima (2007) não serão rápidas ou resolvidas de maneira simples, da noite para o dia, por isso, apresentamos algumas as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes indígenas da UFSCar e as possibilidades de diálogo encontrados na universidade para com essas novas temáticas.

Fruto de seu trabalho de iniciação científica com financiamento da FAPESP, Ariabo Kezo, do povo Balatiponé, escreveu o livro didático intitulado “*Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental*” para alunos do 4º ano da escola indígena de sua aldeia. O livro didático contém exercícios bilíngues (em Umutina-Balatiponé e Português) e aborda a História de sua etnia, a relação com o corpo, animais e artesanatos a partir das narrativas de seu povo. Ariabo conta que aprendeu a falar a língua com um ancião, que era

seu vizinho e tal ocorrido foi uma exceção, já que a grande maioria dos jovens não possui a oportunidade de aprender a língua nativa, além do fato de haver poucos idosos com o conhecimento que seu vizinho tinha.

Como ingressou no curso de Letras, Ariabo encontrou na academia a possibilidade de revalorizar seu idioma e colaborar com a escola indígena de sua aldeia. Durante esse processo, ele contou com o apoio de lideranças e professores indígenas, do departamento de Letras da UFSCar e do grupo de pesquisa Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição (LEETRA), na elaboração do projeto.

O referido grupo de pesquisa, coordenado pela professora Maria Silvia Cintra Martins, em virtude da presença indígena na universidade, criou uma linha de pesquisa intitulada “LEETRA Indígena”, com a proposta de desenvolver materiais que contemple a Lei 11.645/08, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas e em todas as modalidades de ensino. O LEETRA Indígena é formado por estudantes e docentes com interesse voltado para a relação do currículo de história e cultura indígena e suas concepções de ensino. O grupo de pesquisa conta também com uma revista de publicação anual, a Revista LEETRA Indígena.

A criação de uma nova área dentro do grupo de pesquisa demonstra uma abertura e resposta institucionais oriundas de demandas dos estudantes indígenas e da compreensão da relevância da temática. Um dos integrantes do LEETRA Indígena, o doutorando João Paulo Ribeiro, foi o responsável pela formulação da proposta de um programa de rádio dentro da rádio UFSCar, emissora de rádio educativa da universidade. O projeto do programa de rádio, intitulado “Voz Indígena” foi aprovado em 2017 e junto com os estudantes indígenas, como o próprio Ariabo, ele é apresentado uma vez por semana, com o objetivo de discutir temáticas indígenas, apresentar músicas, entrevistas e relatos envolvendo notícias e demais informações sobre a diversidade dos povos indígenas. Os estudantes indígenas, junto com João Paulo, conduzem o programa, o qual é permeado de entrevistas com indígenas, estudantes, lideranças ou pesquisadores, notícias e debates de temas considerados relevantes ou que estão em destaque na mídia.

A amplitude da ação desenvolvida pelo LEETRA Indígena pode ser observada em duas principais ações: a primeira, é pela a organização do evento “Caxiri na Cuia”, cujo intuito é trazer o debate sobre a literatura indígena, pensando nas variadas formas de memória e resistência, sendo estas orais, escritas e tecnológicas. A segunda ação de destaque ocorreu em abril de 2015, com a distribuição de material didático de apoio às escolas municipais de

São Carlos sobre a temática das culturas, literatura e línguas indígenas brasileiras junto aos diretores de escolas do Ensino Fundamental, cuja iniciativa também partiu do aluno Ariabo com articulação da CAAPE, Secretaria de Educação do município e do LEETRA.

O evento de divulgação e distribuição dos materiais ocorreu no Museu de Ciência e Tecnologia de São Carlos, reuniu representantes da CAAPE, membros do LEETRA, representantes da Secretaria de Educação de São Carlos, estudantes indígenas e os diretores das escolas municipais. Foram entregues 400 cópias de material de apoio, a fim que as escolas pudessem abordar conteúdos relativos ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena para a sala de aula. Ariabo foi um dos autores do material didático e, no evento de distribuição, proferiu a seguinte fala:

*Esperamos que os professores usem o que está no material, que estabeleçam um diálogo com ele e orientem seus alunos para o conhecimento das culturas dos indígenas do Brasil. Este é o mecanismo que nós temos para acabar com os estereótipos de que o índio só serve para ficar na floresta, que ele não pode estar na sociedade, não pode ser um cidadão. [Ariabo Kezo, São Carlos, 10/04/2015]*

Outro caso representativo é de Lennon, da etnia Umutina, o primeiro indígena a ingressar na pós-graduação na UFSCar, formado em educação física. Durante a graduação, Lennon também desenvolveu pesquisa envolvendo a sua aldeia localizada no município de Barra do Bugres, no estado do Mato Grosso. Lennon desenvolveu uma pesquisa de iniciação científica relacionando preceitos da educação física, no caso Motricidade Humana, a partir das manifestações relacionadas aos jogos, brincadeiras, lutas, danças, festas, cantos e rituais oriundos da diversidade cultural de diferentes povos, sobretudo africanos e indígenas. Especificamente, realizou um estudo de caso, da “etnomotricidade” dos Umutina, junto às lideranças e demais membros da comunidade de sua aldeia.

As potencialidades de novas temáticas de pesquisa, propiciadas pela presença dos estudantes indígenas, provocam *deslocamentos* e, em muitos casos, a universidade e seu corpo docente ainda não estão preparados para lidar com esses novos campos de estudo. No caso de Lennon, seu ingresso no mestrado deu-se no programa de Educação, em que, inclusive, o debate sobre educação indígena já é mais consolidado, e assim teve melhores condições de pesquisar os processos educativos da escola indígena Julá Paré.

Em sua pesquisa, Lennon busca compreender, a partir da perspectiva do povo Balatiponé-Umutina, os processos educativos entre educandos e educadores da Escola de Educação Indígena Julá Paré, por meio da seguinte pergunta: “quais processos educativos são

próprios da escola indígena Julá Pará?”. Para isso, ele realiza a pesquisa com alunos, professores e os responsáveis dos estudantes. Lennon destaca o que ele considera enquanto ressignificação dos componentes obrigatórios, como a disciplina de história a partir do ponto de vista indígena, especificamente do próprio povo Balatiponé-Umutina: “em História, os professores contam as histórias do nosso povo e em Artes, eles fazem a gente desenhar como era antigamente e agora como que está” (COREZOMAÉ, 2017, p. 63). Também relata sobre a disciplina de Língua Materna, inserida na grade curricular da escola que, segundo relato de um dos alunos, “os não-indígenas têm a disciplina deles, que é o Inglês e nós temos a nossa que é a Língua Materna” (p. 61).

Lennon ressalta o compromisso em se ensinar os conteúdos curriculares e as diversas manifestações culturais do povo Balatiponé-Umutina, em que os professores, alunos/as e responsáveis compreendem a escola Julá Pará enquanto um espaço em que se ensina sobre as curas, as danças e a língua do povo, além de rememorar a história sobre seu próprio ponto de vista, o que ele caracteriza enquanto uma epistemologia Balatiponé-Umutina.

Ao defender o mestrado em Educação, no ano de 2017, Lennon retornou para sua aldeia, na Terra Indígena Umutina, onde ficou lecionando em uma escola do município vizinho, até que, em fevereiro de 2018, foi aprovado em primeiro lugar no concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso para professor de Educação Física de Barra do Bugres.

Quem também pesquisou sobre história de seu povo foi Custódio Baniwa, no trabalho de conclusão de curso de pedagogia sob orientação da professora Clarice Cohn. Ele participou do Observatório de Educação escolar Indígena (OEEI) e pesquisou sobre o processo de implantação da escola indígena Baniwa e a relação desta escola com a comunidade, suas práticas pedagógicas e de gestão da escola.

Custódio descreveu o processo de implantação da educação escolar para os Baniwa em dois processos: o primeiro, o modelo de educação escolar religioso nas décadas de 1970 e 1980 realizado pelas missões religiosas na região. No que concerne a este primeiro modelo, no qual ele inclui sua própria trajetória, Custódio atribui aspectos positivos e negativos. Os aspectos que considera negativos relacionam ao ponto de vista de identidade cultural, já que o modelo educacional “*os fez aprenderem a negar as suas próprias culturas, tradições, costumes, crenças e línguas*”. Ele pontua que tal imposição impactou em algumas práticas de seu povo, como danças, regras, e, especialmente, a língua:

Como por exemplo, no povo indígena Baniwa, grupo indígena ao qual pertence, algumas famílias hoje em dia não falam mais a língua Baniwa e passaram a falar na Língua Geral (Nhengatu), que é uma língua inventada e criada pelos jesuítas/padres para catequizar os indígenas no Brasil no período da colonização. Os que falam em língua geral defendem que falar na língua Nhengatu facilitaria na transição de aprendizagem da língua portuguesa, mas, na realidade, isto não é verdade, como eu mesmo pude viver, sendo falante de Baniwa e tendo feito parte da minha escolarização em Assunção do Içana, onde se fala Nheengatu. Outro fator que influencia o uso de língua Nhengatu no rio Içana é o contato com as etnias Baré e Werekena, falantes de língua Nhengatu ou Língua Geral, como é conhecida na região. (SILVA, 2014, p. 10)

Dentre os aspectos positivos deste modelo, ele destaca o processo de alfabetização da geração de 1970 e 1980, em que grande parte da população Baniwa aprendeu a ler e escrever. Já na década de 1990, após o surgimento da FOIRN e, com a homologação e demarcação das terras dos 23 povos indígenas do Rio Negro, no ano de 1998, a Federação começou a pensar em programas de desenvolvimento territorial voltadas para a educação escolar indígena, momento em que será elaborado o segundo modelo de educação escolar, a partir de uma formação escolar intercultural, bilíngue e multilíngue. Para Custódio Silva (2014, p. 12), neste modelo a escola ganha novo significado para os Baniwa, por ser entendida enquanto uma instituição essencial que contribui com o desenvolvimento social e para as políticas de comunidade e aponta enquanto desafio a inserção do sistema de ensino Baniwa no sistema da política nacional de educação.

Em sua pesquisa sobre a escola Paraattana, ele constata que as lideranças, os anciões e pais engajam-se na organização interna da escola e envolvem-se nos debates de inserção de conhecimentos indígenas nos currículos das escolas Baniwa. Outra questão levantada por Custódio Silva (2014), foi que as escolas indígenas têm incentivado a formação de professores indígenas e, ademais, muitos jovens que concluem o ensino médio, já querem ser professores das escolas das comunidades, o que ele considera enquanto uma concorrência interna entre os próprios professores Baniwa, trata-se da lógica de mercado de trabalho que beneficia o individual e não a coletividade de moradores da aldeia. Sobre este último aspecto, Custódio propõe uma maior reflexão para repensar o conceito político geral de educação escolar indígena Baniwa.

Jaime, em sua monografia, realizada junto com a professora Maria do Socorro Braga, na área de ciência política, também optou por realizar a pesquisa sobre seu povo. Em seu trabalho de conclusão de curso, ele analisou as influências políticas que levaram os

Mayorúna a buscarem mais conhecimentos, sobretudo, na questão política para benefício de suas aldeias. Ele analisa a Organização Geral dos Mayorúna (OGM) e a União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (UNIVAJA).

Segundo Mayuruna (2014), nos primeiros anos da criação da UNIVAJA, antigo Conselho Indígena do Vale do Javari (CIVAJA), os Mayorúna se recusavam a participar do movimento, pois viam com a organização com desconfiança, sobretudo pelo fato do CIVAJA ser composto, em sua maioria, pelo povo Marubo, inimigos dos Mayorúna por muitas gerações. Com o tempo, houve o entendimento de que a intenção da organização seria lutar a favor dos Mayorúna perante a falta de ação do governo e integraram-se junto ao CIVAJA, principalmente por incentivo dos jovens Mayorúna, que viviam nas cidades e apontavam interesse em compreender a organização e atuar na representação, que passaram a integrar o movimento e a ganhar a confiança das lideranças da aldeia enquanto representantes.

Jaime observa que a criação da UNIVAJA possibilitou aos Mayorúna visualizar a política e utilizá-la como forma de reivindicação de direitos, como a falta de saúde e educação, mas pontua desacordos entre os dirigentes e lideranças Mayorúna. As divergências de ideias entre etnias levam à criação de organizações próprias de cada povo, como a Organização Geral Mayorúna (OGM), voltada para o atendimento das necessidades específicas de seu povo a partir de seus conhecimentos políticos. E conclui que “atualmente, os Mayorúna podem ser caracterizados como uma etnia que apresenta autodeterminação política” (MAYURUNA, 2014, p.48). Jaime ressalta também que os interesses para atender às necessidades individuais podem prejudicar as organizações políticas do Vale do Javari, por meio de ações de desfalque e corrupção entre as organizações, sendo que “uma organização que pode garantir na [sic] solução dos diversos problemas pertencentes à região, será aquela capaz de visualizar seus deveres voltados totalmente para o seu povo” (p.48).

Tanto Jaime quanto Custódio trouxeram em suas reflexões o problema de ações individualizadas, seja na escola indígena ou na associação política, e ressaltaram, outrossim, a importância de interesses que beneficiem coletividades. Há a produção de um entendimento, como pontuado no ENEI, que endossa a necessidade do compromisso com as comunidades e de trajetórias e experiências que não sejam pautadas apenas em interesses individuais.

Luciana, ao se formar em biblioteconomia, também escolheu relacionar a pesquisa com o seu povo. Ela desenvolveu um guia de informações de publicações sobre os Pankararu intitulado “Da ciência indígena a ciência acadêmica: identificação e divulgação da informação sobre povo indígena Pankararu”. Para isso, utilizou-se de duas bases de dados, a Brapci

(Ciência da Informação) e o Google Acadêmico, com vistas a recuperar publicações nacionais e internacionais sobre seu povo, em que ela identifica existir uma ausência de sistematização dessas produções, conforme se percebe abaixo:

*Logo quando eu estava conversando com minha orientadora eu falava que eu queria fazer sobre a temática nossa, porque é sobre o que eu sei falar, que falo com propriedade. Não que não pudesse escrever alguma coisa que não fosse e que não envolvesse os Pankararu. E vinha aquela questão de retorno. Enfim, aí eu conversando com ela e ela disse já sei: acho que dá para a gente montar um guia de fontes. Eu falei: então vamos, e fiz todo um levantamento. [Luciana Pankararu]*

Além do TCC apresentado, Luciana também criou um blog<sup>76</sup> como forma de reunir e divulgar o guia de fontes sobre os Pankararu que criou. Há um interesse em refletir e divulgar sobre as temáticas que se relacionam com os seus grupos de origem.

No que tange aos indígenas escolherem temas relacionados às suas origens, Talita Dal'bó (2018, p.165) coloca que, ainda que algumas vezes isso parta de um estímulo ou demanda de professores/as e de projetos acadêmicos, é necessário o interesse do estudante para que esse movimento se efetive. E, neste caso, é preciso que o estudante recorra às pessoas que conhecem, as lideranças, pajés e referências de suas comunidades que dominam os conhecimentos, para conseguir realizar suas pesquisas.

Também podemos destacar a pesquisa de Agenor Custódio, estudante Terena do curso de Imagem e Som, ingressante na primeira turma de indígenas da UFSCar. Seu projeto de iniciação científica consistiu em realizar um registro audiovisual da Dança do Bate Pau, evento tradicional dos Terena de Mato Grosso do Sul. A Dança do Bate Pau, conhecida como *Hiyokena Kipaê* na língua Aruak é realizada desde 1940 pelos Terena em um ritual relacionado à reivindicação de direitos. Segundo Custódio e Nespoli (2015, p.171), a dança do Bate Pau apoia seus significados nos sete passos para a sua execução, em que cada passo representa o modo como os Terena lutaram na guerra contra os invasores de seu território.

Para realizar as primeiras filmagens, Agenor foi até a aldeia Terena de Bauru, no interior de São Paulo, cidade mais próxima de São Carlos, com a intenção de mostrar aos Terena de sua aldeia do MS como que os indígenas que migraram até Bauru também realizavam a dança Bate Pau, porém de maneira diferente. Custódio e Nespoli (2015)

---

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://pankararu.blogspot.com/>>, último acesso: 14/08/2019.

descrevem que o bombo, (instrumento de percussão) dos Terena de Bauru é industrializado, os trajes são de sapé e as histórias que envolvem a música também são distintas, comparada à dança realizada em MS, em que os trajes e cocares são feitos de pena de ema e os arcos e flecha de árvores nativas da região.

Agenor teve a oportunidade de vivenciar e registrar a dança em dois contextos distintos: com a comunidade Terena residente no interior de São Paulo e no MS. Para Agenor Custódio (2015, p. 179), a experiência de produção de vídeo sobre a dança de seu povo foi uma experiência importante já que “estou fazendo alguma coisa para a comunidade. Estou fazendo esta coleta de informações que servirão para documentar a Dança do Bate-Pau para minha comunidade”.

As propostas de pesquisas envolvendo as próprias comunidades dos estudantes indígenas têm sido recorrentes na experiência da UFSCar. Conforme apontado nos eventos acadêmicos, há um esforço dos estudantes indígenas em aproveitarem o espaço, as metodologias e as produções de conhecimento, oferecidas pela universidade, como forma de visibilizar ou até mesmo contribuir com seu povo. Há uma expectativa, tanto pela instituição quanto pelos estudantes indígenas, para a realização de pesquisas com as comunidades e, a este respeito, logo no I ENEI foi advertido sobre a importância de incentivar a inserção dos estudantes indígenas nos mais diversos grupos de pesquisa, de modo que não limite suas vivências e experiências acadêmicas e “*não o condene a realizar apenas uma formação utilitária de retorno imediato a seu povo, mas uma formação ampla que o habilite ao diálogo intercultural e à atuação profissional com competitividade*”<sup>77</sup>. Essa ideia de retorno deve ser definida por ele e sua comunidade e não ser um pressuposto da universidade, dos docentes ou colegas.

Em alguns casos, a inserção de temáticas indígenas dentro dos cursos graduação e de pós-graduação não são tão simples. A fala do indígena Edmar Kaingang, no II ENEI, elucidava um pouco desse desafio, ao exemplificar um caso ocorrido com um parente que não encontra orientador para realizar seu trabalho de conclusão de curso:

*Por exemplo, hoje nós temos um indígena que está no curso de Administração, que é o Elielson Tembê, ele se deparou com um dos maiores problemas na graduação que foi a escolha do orientador para o trabalho de TCC. Ele pretende escrever sobre saúde, como é a gestão de saúde em sua comunidade, os problemas que existe ele pretende pontuar, mas ele não encontrou um orientador que saiba sobre essas especificidades relacionado*

---

<sup>77</sup> Documento Final do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, disponível em: [http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei\\_docfinal.pdf](http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei_docfinal.pdf). Último acesso em 18/05/2016.

*aos povos indígenas e principalmente sobre a saúde. Não tinha ninguém para orientar, e o que ele fez: preencheu no formulário o nome de um orientador que já tinha conversado previamente, mas orientações ele não está tendo nenhuma até agora. Ele já está em fase final, pediu para o povo indígena o trabalho dele, me pediu algumas contribuições e eu fico pensando assim, como é que vai ficar esse trabalho sem orientação? E que tipo de orientação está se dando para esses trabalhos que são pensados para nossas realidades? E nesse contexto ele está lá, terminando o trabalho de TCC e a preocupação se o trabalho está adequado pelas normas acadêmicas e se está também adequado com as exigências da comunidade, com as exigências que se solicita por parte das lideranças do povo dele.*  
[Edmar Kaingang]

O debate tem apontado que, a falta de afinidade com a temática indígena, constitui-se um dos desafios enfrentados no meio acadêmicos. Claro que cada universidade, em sua área do conhecimento, possui campos específicos de pesquisas, em que não há a pretensão de abarcar a amplitude de temáticas. O que discutimos é que, a presença indígena questiona e apresenta novas possibilidades de abordagens, questões e conhecimentos para a universidade, por isso ela pode estar aberta e se propor a assumir o desafio junto com os estudantes indígenas, como aconteceu com o Edinaldo no curso de psicologia.

Durante a graduação, Edinaldo conseguiu bolsa de iniciação científica e chegou a desenvolver um projeto voltado para a área de educação, com materiais didáticos que contemplasse a Lei nº11.645/2008. No entanto, desde o princípio sua vontade era realizar a pesquisa em seu curso de graduação, psicologia, especificamente na área de Saúde Mental, para pensar especificidades da saúde mental indígena.

Ele conta que não haviam pessoas que tivessem produções significativas em Saúde Mental na psicologia da UFSCar para orientar um trabalho e, tratando-se da temática indígena, a dificuldade seria ainda maior para os professores da universidade. Foi a professora Luciana Nogueira Fioroni que aceitou a orientação e construiu junto com ele a proposta de projeto de TCC. Edinaldo conta que ela demonstrou seu interesse e o alertou de antemão: *eu realmente não conheço a temática indígena, mas isso não me impede a vontade de conhecer e querer te ajudar. Eu acho que eu vou mais aprender do que te orientar.*

*Foi aí que a gente fez um projetinho para ouvir os profissionais de saúde o que eles entendiam como saúde mental na atenção à saúde em indígena, lá em Pernambuco. Eu me foquei só na etnia Xucurú, profissionais da etnia Xucurú e de fazer certa avaliação de uma política de saúde mental que foi criada para as populações indígenas e que é muito fragmentada e sem ações muito eficaz, enfim, um verdadeiro apaga chamas como é comum em algumas políticas de governo no Brasil. E com esse tema a gente conseguiu*

*fechar a monografia e ter um olhar mais crítico para o programa de saúde mental que não atendia. [Edinaldo Xucurú]*

O caso do Edinaldo elucida a possibilidade de construção de novos caminhos dentro da universidade quando se admite a relevância da presença indígena, das novas temáticas de pesquisa por eles colocadas e se consideram suas demandas. A universidade como um todo: corpo docente, funcionários e os estudantes assumiram o desafio em parceria e diálogo. Tal pesquisa, resultou em um capítulo na publicação organizada pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP) sobre povos indígenas e psicologia.

Tratando-se do lugar da psicologia dentro das questões indígenas, Edinaldo questiona como que os profissionais da área trabalham focados em uma perspectiva individualizante, com práticas voltadas para a clínica psicoterápica, que não dá resposta a grupos que carregam consigo o pensamento coletivo advindo dos antepassados, compondo um processo histórico (RODRIGUES, 2016, p.228). E acrescenta que: *algumas sociedades indígenas ainda se guiam exclusivamente por cosmologias próprias, onde a psicologia talvez tenha mais a aprender do que a ensinar.*

Ao falar de povos indígenas, especialmente os povos do Nordeste, Edinaldo destaca alguns conflitos que acarretam em problemas de ordem psicológica: como o não reconhecimento do indígena pela sociedade geral, a negação da identidade pelos próprios indígenas como forma de evitar confrontos e preconceitos em relações sociais e de trabalho, e, o conflito mais recente, que envolve a luta pelo reconhecimento do território e as disputas com fazendeiros. Tais acontecimentos levam a um adoecimento mental indígena e, por tais motivos, Edinaldo Rodrigues (2016, p. 231) defende que a psicologia seja pensada de forma ampla, em uma perspectiva coletiva, mas sem se desvincular da perspectiva individual

Uma ação promovida pela universidade que auxilia neste diálogo entre universidade e aldeia foi o Edital nº09/2010 lançado em 2010 pelo MEC, que uniu o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Conexão de Saberes, voltado para universidades e institutos federais orientados sob o princípio do ensino, pesquisa e extensão. O “PET – Indígena” consiste em um programa voltado para a criação de grupos de educação tutorial de até 12 (doze) estudantes bolsistas, 6 (seis) estudantes voluntários e um (1) um docente-tutor. Para Ana Elisa de Castro Freitas (2015, p. 9) estes grupos configuram novos espaços dialógicos de produção intelectual indígena no cenário universitário em interface com distintas territorialidades, culturas e fronteiras de contato.

Na UFSCar foram criados dois grupos, o “PET-Indígena – Ações em Saúde” e o “PET-Saberes Indígenas”. “O PET-Indígena – Ações em saúde” é voltado para a formação de agentes capazes de colaborar na melhoria das condições de saúde indígena nas comunidades e na valorização das práticas tradicionais de saúde indígena. Já o “PET-Saberes indígenas” consiste na valorização e proteção da cultura e conhecimento indígena. (CALLEGARI et al, 2015, p.181). Os programas PET desenvolvidos na UFSCar estão em funcionamento até o presente momento da pesquisa e têm propiciado interação e diálogo interdisciplinar entre os estudantes indígenas de diferentes cursos que se envolvem em pesquisas a partir de interesses e afinidades comuns.

### **6.3 Etiquetas de Pesquisa e os limites da dupla inserção**

Um dos temas constantemente discutidos nos eventos acadêmicos é o papel dos pesquisadores indígenas na universidade, como realizar pesquisas com suas comunidades e as responsabilidades éticas, que para além das discussões sobre rigor e normas científicas, são debatidas etiquetas de pesquisa a partir das relações com as comunidades indígenas. Isso nos informa que os compromissos depositados a esses estudantes por suas comunidades e lideranças são também reforçados e ressaltados pelos próprios acadêmicos indígenas.

Tratando das pesquisas acadêmicas com suas comunidades de origem, Edimar Kaingang, no II ENEI, destaca a importância de entender que o tempo e a dinâmica da universidade são distintos do tempo da comunidade, por isso, é preciso estabelecer um diálogo com as lideranças e demais envolvidos na pesquisa. Sua principal discussão, neste sentido, é um alerta para que se compreenda que as comunidades e lideranças possuem autonomia e uma agenda própria, e, muitas vezes, conciliar a agenda do pesquisador com a da liderança é muito difícil, mas é necessário que o acadêmico indígena se adeque às suas atividades à realidade e dinâmicas das aldeias.

*Por mais que façamos parte da comunidade nós também temos que ter a consciência de que as lideranças e os membros da comunidade também têm seu próprio tempo, eles têm suas atribuições, seus projetos, seus planejamentos e muitas vezes nós, enquanto pesquisadores indígenas vindos de uma universidade, nós não encontramos espaço nesta agenda tão lotada das lideranças (...) O fato de você ir para a sua aldeia, com todo o seu planejamento, com todo o roteiro de sua entrevista, com todas as suas tarefas já pré-determinadas não significa que você vá fazer tudo de acordo com teu cronograma, com aquilo que você pensou. O pesquisador ele tem*

*que ser dinâmico, ele tem que saber adequar as suas atividades e se reestabelecer a partir daquilo que a comunidade quer, a partir daquilo que a comunidade tá pensando, a partir daquilo que se está fazendo no local.* [Edimar Kaingang, II ENEI, Campo Grande, 2014]

Além disso, Edimar adverte que, por mais que a proximidade com a comunidade seja um fator positivo por já possuírem uma relação estabelecida e assim facilitar na obtenção de dados de pesquisa, é preciso tomar cuidados com algumas informações que não precisam ser ditas e escritas e que, por muitas vezes, as comunidades não querem publicá-las. Essa cautela na hora da coleta informações, segundo ele, deve ser constante já que há uma luta histórica pela garantia de direitos e pela terra, e uma vez escrito alguma que não deveria ser divulgado, mesmo que por inocência do acadêmico, pode ser utilizada por pessoas com má intenção como forma de suprimir os direitos dos povos indígenas:

*Eu quero dizer para vocês da importância dessa sensibilidade nossa enquanto indígenas e enquanto pesquisadores com tudo isso. Para nós, observarmos essas nuances que são específicas, diferenciadas de cada comunidade para que a gente possa ter um resultado satisfatório de nossas pesquisas e para que a gente não prejudique as nossas comunidades e as lutas dos povos indígenas.* [Edimar Kaingang, II ENEI, Campo Grande, 2017]

A censura política, que consiste no cuidado quanto à divulgação e à exposição de dados, que podem ser utilizados de forma a prejudicar a luta dos povos indígenas, há informações, mistérios e segredos que não podem ser repassados pelo processo formal de transmissão de conhecimento já que fazem parte do universo cosmológico ou da intimidade política de um grupo étnico. Rose Wahikon, da etnia Piaratapuaia, ao participar da mesa sobre “Pesquisadores Indígenas, Conhecimentos e Direito” na II SBPC Indígena relata seu percurso acadêmico e o impasse de querer publicar algumas práticas e saberes sobre seu povo para a pesquisa, e em contrapartida, ser barrada por sua família na divulgação de algumas informações:

*Mas tinha coisas que eu perguntei para minha mãe que eu não podia publicar, mas eu tinha até vontade porque a minha orientadora falava “nossa, vai ser bem legal você colocar isso”. E aí eu ia lá com meus pais e eles diziam: “não! Isso aqui você não pode escrever, tira”. Aí eu ficava naquela angústia: vou tirar? Poxa mas seria bem legal colocar porque é da leitura do cordão umbilical quando ele nasce para saber se é menino, se é menina, se vai demorar, quantos que vem... E a minha mãe estava contando isso porque meu estudo era sobre essa questão dos cuidados da criança, quando nasce, quando cresce, tem todo um processo. E eu queria muito colocar porque estava empolgada e o pessoal da saúde também diziam*

*“seria legal a gente vai compartilhando com os outros. E minha mãe: “Não, não, pode tirar” Como é que eu vou escrever isso? Mas eu dei um jeito e falei: tá bom, vou tirar. E tirei, eu não coloquei (...) E essas duas coisas que para o meu trabalho foi um desafio e eu respeitei o que eles disseram para mim. [Rose Wahikon, II SBPC Indígena, São Carlos, 2015]*

A descrição acima, apontada por Rose Wahikon, aponta um conflito do limite entre a pesquisa e a relação com seu povo, já que o acesso ao conhecimento tradicional, em muitos casos, pode ser restrito e não deve ser anunciado. Há um desafio colocado aos pesquisadores indígenas em relação à dupla inserção: comunidade acadêmica e comunidade indígena e seus distintos métodos de transmissão de conhecimento distintos

Sobre esses desencontros de modos de conhecer, Joana Cabral de Oliveira e Lucas Keese dos Santos (2014), particularmente sua experiência com os Guarani Mbya, apresentam uma cena etnográfica ocorrida com jovens Mbya, um *xeramoí* (avô-conhecedor) e a equipe de *jurua* (não-indígenas) em uma reunião com o objetivo de discutir e refletir, de maneira conjunta, sobre as possibilidades de apropriação dos jovens indígenas, sobre o instrumental do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) Guarani como uma ação política para produzir um discurso sobre eles próprios para o Estado. Durante a discussão, o tema escolhido foi o *xondoro*, uma dança pensada enquanto função social, sendo que o *xeramoí* se incomodou com a maneira como os *jurua*, não apenas faziam perguntas, mas faziam em excesso: “*vocês perguntam demais*”.

Para os Mbya, perguntar não é maneira correta de se proceder uma conversa com os mais velhos e velhas, até porque os *xeramoí* não deveriam contar sua sabedoria adquirida na relação com os *nhanderu kuery* (divindade celeste). A liderança explica: “*primeiro, o conhecimento entra pela orelha, depois ele desce para o coração, e só depois ele sobe e sai pela boca*”, portanto, não é qualquer um que pode falar e ensinar (CABRAL DE OLIVEIRA, KEESE DOS SANTOS, 2014, p. 122). A fala é um recurso utilizado por aqueles que se encontram em um estágio mais avançado do saber: os mais velhos, com discursos já assentados e, por este motivo, podem deixar fluir pela boca; enquanto que aos mais novos não é recomendável usar a retórica para aprender, pois devem concentrar-se em ouvir, observar e imitar (p.24).

Na construção do conhecimento Guarani cada pessoa deve adquirir um saber por caminhos próprios e o “ensinador” não tem a função de transmitir o saber, mas de estimulá-lo para que a pessoa consiga elaborar um entendimento ou uma habilidade. Segundo Cabral de Oliveira e Keese dos Santos (2014, p.130), os modos *jurua* de conhecer – por meio da escrita,

do audiovisual, de observações, de aulas, de entrevistas e perguntas – eram insuficientes, porque para adquirir saber é preciso praticar a dança, fumar, ouvir a palavra dos mais velhos e frequentar a *opy* (casa de reza).

A descrição dos modos de conhecimento dos Guarani Mbya com base nos sábios mais velhos nos auxilia a compreender os deslocamentos proporcionados pelos eventos dos estudantes indígenas, não apenas em trazer as lideranças para as mesas de discussão enquanto *autoridades do saber*, como também, por abarcar dentro da programação do ENEI, a visita a casa de reza *Ogapysy*<sup>78</sup> (casa mãe das origens) do povo Guarani Kaiowá, enquanto momento de formação de conhecimento. Lideranças políticas e espirituais ganham espaço de destaque nos eventos como referências do conhecimento legitimadas e reconhecidas pelos acadêmicos indígenas.

**Figura 29.** Casa de reza Ogapysy – VI ENEI



Fonte: Juliana Jodas, 2019.

---

<sup>78</sup> No dia 08/07/2019 a Casa de Reza foi incendiada e os indígenas denunciam ataque criminoso contra um importante espaço sagrado para a comunidade devido o conflito de terras. Ver mais em: <<https://cimi.org.br/2019/07/incendio-destroi-casa-de-reza-guarani-kaiowa-na-reserva-de-dourados/>>, último acesso em: 20/11/2019.

**Figura 30.** Casa de reza Ogapysy – VI ENEI



Fonte: Juliana Jodas, 2018.

Ainda sobre os Guarani, Clarissa Melo (2014), alerta que não são todos os conhecimentos que podem ser ensinados em sala de aula (mesmo tratando-se de escolas indígenas nas aldeias), pois existem interdições. E traz a referência do acadêmico Guarani do curso de licenciatura intercultural, o Geraldo Moreira, o qual explica que o mais importante dos conhecimentos indígenas não é se eles transitam pela escola ou não, mas se eles transitam entre os próprios indígenas: *não é trazendo o mito ou não para sala de aula que faremos as crianças acreditar na sua veracidade, mas é quando se “pratica a cultura”, experienciam as cerimônias de rezo na opy, quando sentam ao redor do fogo para ouvir as histórias dos mais velhos, que as crianças saberão que é verdade, pois elas vivenciam isso na prática* (MELO, 2014, p. 331). Ou seja, menos importa trazer os conhecimentos indígenas para dentro da escola ou universidade, mas, sim, praticá-los e vivenciá-los, como aconteceu no ENEI em Dourados. As lideranças espirituais dos Guarani Kaiowá não compuseram a mesa de debates do evento acadêmico para falar sobre suas práticas: os estudantes indígenas deslocaram-se até a casa de reza para experienciar e vivenciar suas práticas espirituais e modos de conhecimento.

Por fim, mencionamos a discussão sobre a realização de pesquisas em territórios indígenas e a validação do Comitê de Ética, sobretudo em caso que os pesquisadores são os

indígenas. No I ENEI, em São Carlos, foi apontada a necessidade de se elaborar modos de consulta e autorização de pesquisas realizadas por pesquisadores indígenas com suas comunidades e de se criar critérios diferenciados para pesquisadores indígenas que necessitem de aprovação no Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos para que reconheçam a autonomia das aldeias e comunidades na avaliação e autorização da entrada do pesquisador indígena ou não indígena na terra.

#### **6.4 Tensões e enfrentamentos: universidade como fronteira**

Dentre os *deslocamentos* que a presença indígena ocasiona na universidade, podemos observar desencontros, tendo em vista este contexto recente que se apresenta como novidade para os próprios estudantes e as comunidades indígenas. Tratar da inclusão de indígenas no ensino superior envolve algumas tensões entre direitos individuais e direitos coletivos. Segundo Kawakami (2014, p.137) as universidades públicas definem seus propósitos para o sucesso individual e medidas de valorização do indivíduo, mas a presença indígena configura presenças coletivas que interrogam a universidade sobre a revisão de sua matriz universal de produção de conhecimento e de pesquisadores. Por este motivo, dentre os variados pontos a serem debatidos, a experiência dos estudantes indígenas em sala de aula assume especial relevância para questionarmos a dinâmica com os professores, conteúdos didáticos, novas temáticas de pesquisa e o quanto a entrada destes sujeitos possibilita uma revisão ou reconfiguração institucional.

Tratar sobre a relação dos indígenas no cotidiano da universidade, exige a obtenção de informações referentes às dificuldades enfrentadas nos cursos que, de uma forma geral, são comuns à todos os alunos de graduação, tal como o de saber como estudar, dúvidas de conteúdo, métodos adequados de ensino, entre outras. Porém, alguns relatos coletados apontam certo despreparo por parte de muitos professores no sentido de um *desencontro de diálogo* entre eles.

Durante a roda de conversa intitulada “Indígenas na Universidade”, ocorrida em 2011 na UFSCar, um estudante indígena Terena do curso de pedagogia do campus de Sorocaba descreveu esse desencontro: “*Os professores não estão preparados, mas eu também não. Nós viemos de uma base muito fraca e os professores não querem saber disso. As linguagens são muito diferentes, os pensamentos também*”.

A colocação do estudante Terena aponta também a dificuldade de se expor e falar em sala de aula, o que, em muitos casos, acarreta um baixo desempenho, o que caracteriza um empecilho vivenciado por todos alunos, de uma maneira geral. No entanto, quando somado a diversas outras questões que podem fazer-se presentes, como o domínio do português para os falantes de línguas nativas, compreensão da dinâmica da aula, (principalmente de estudantes que tiveram uma experiência escolar diferenciada), saudade de casa, dentre outros, potencializam-se as dificuldades em sala de aula. Durante conversa com Lennon, ele comenta que um grande embate enfrentado pelos indígenas que se deslocam de diferentes e longínquas regiões do país até o interior de São Paulo para realizarem o ensino superior é a “*saudade*”, e por este motivo, “*no primeiro semestre desiste muita gente é por conta da saudade da família, porque sempre viveu junto, nasceu junto, cresceu junto, em um mesmo espaço*” – explica Lennon.

Outro aluno do curso de enfermagem da etnia Terena, durante o encontro do Caxiri da Cuia, relata o impacto do ingresso na universidade e a compreensão dos códigos acadêmicos, informando sua dificuldade em saber como estudar, e exemplificando um caso que ocorreu com ele: para estudar para uma prova ele leu o livro inteiro, que, além de grande, era bastante específico da área, e acabou indo mal porque na realidade só seria cobrada na avaliação uma pequena e exclusiva parte do livro. Acrescenta ainda que “*até entender tudo isso, já foi um ano e já reprovei a disciplina*”. Além disso, o aluno Terena também destacou as dificuldades quanto a vícios de ensino, uma vez que muitos professores, ao explicarem determinado conteúdo, falam “*como vocês já viram no cursinho*”, e contesta que a maior parte dos estudantes indígenas não fizeram cursinho, o que demonstra que há professores dialogando apenas com um tipo específico de sujeito.

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

Custódio Baniwa, critica a dificuldade da incorporação de diferentes métodos em sala de aula e, especialmente, no que diz respeito a novas técnicas pedagógicas que contemplem outras formas de transmissão de conhecimento:

*Na sala de aula não é diferente (...) Quer dizer, só entra diferente, só tem a prova que é diferenciada, né. Mas na sala de aula nada é diferente, o professor que dá aula em qualquer disciplina ele não vê nada. (...) Como tentar se adequar nesse processo voltado de acordo com o entendimento do próprio indígena? Eu sempre falo isso, que a gente é mais questão de oralidade, conhecimento é mais questão de prática e observação no trabalho e tal, e não assim nesse mundo de escrita. Acho que isso é a diferença da educação indígena que é mais essa questão de oralidade, a prática de ensino é mais trabalho, exercitá-lo[...]Para mim foi, é até agora continuo tendo dificuldade. Eu estou mais para falar mesmo. [Custódio Baniwa]*

A questão da oralidade e da escrita foram os aspectos mais evidenciados no relato de Custódio, segundo ele, a grande medidora de conhecimento e êxito nas disciplinas é a forma escrita, o que implica o bom uso do português. Isso nos traz que, além da desigual valorização a formas orais de transmissão de conhecimento, mostra um não reconhecimento das línguas maternas indígenas, visto que muitos alunos falam duas línguas, e que problemas em relação à ortografia e ao domínio do português são muito naturais.

Não pretendemos com isso afirmar que todos os indígenas têm maior facilidade de se expressar oralmente: logicamente ocorrem variações entre as etnias, sem contar que é preciso se atentar em relação à diferença entre, de um lado, os chamados *saberes tradicionais*, concebidos de acordo com Carneiro da Cunha (2009, p.302) como formas de procurar entender e agir sobre o mundo, tidos como obras abertas, inacabadas e que se faz constantemente (e que, portanto, não precisam necessariamente da escola), e de outro, que denominamos de transmissão de conhecimentos escolares e seus respectivos métodos. O relato acima diz respeito a problemas pedagógicos e critérios de avaliação referentes a revisão didático-pedagógica, e não ao conhecimento tradicional<sup>79</sup>.

Clarissa Rocha de Melo (2014, p.28), em sua pesquisa com os Guarani no curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), descreve que a experiência dos Guarani é proveniente de uma cultura centralmente oral, aliada a gestualidade, danças, entoar dos cantos, performances corporais nas narrativas míticas, em que o *locus* de conhecimento é a audição, em que *ouvir* representa compreender bem. Ouvir, em guarani, é *endu*, que significa sentir, entender. Os Guarani prestam muita atenção às palavras pronunciadas de modo a sentir o que será necessário fazer a partir do que foi mencionado.

---

<sup>79</sup> Para Carneiro da Cunha (2009, p.302) há tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos e é apenas por comodidade abusiva, para melhor homogeneizá-los e melhor contrastá-los ao chamado “conhecimento científico” que se usa a expressão no singular “conhecimento tradicional.”

Quanto às relações do cotidiano universitário é comum relatos sobre preconceitos vivenciados em sala de aula por parte de professores. Em muitos casos a associação que fazem dos povos indígenas é sempre carregada de preconceitos e estereótipos, quando não questionam suas capacidades intelectuais. Lennon narra uma situação em sala de aula em que o professor se referia aos indígenas como *povos selvagens*, isolados, que teriam dificuldade de compreender o uso de determinados objetos por não conhecerem ou saber a função.

Para Lennon, o professor utilizava os povos indígenas como exemplo para minimizá-los, de certa forma, por isso chegou a conversar pessoalmente com o docente criticando sua postura em sala de aula. Embora o professor, até o final da disciplina, tenha defendido sua opinião, contrária ao do estudante, reduziu os comentários realizados durante a aula e Lennon conseguiu aprovação na disciplina.

Em trabalho anterior, Jodas (2013) relata situações similares em sala de aula, como exemplo citamos um ocorrido descrito por uma aluna Terena, do curso de enfermagem, em que ela menciona: “*em uma aula o professor disse assim: se tiver um celular tocando na aldeia um índio não vai conseguir fazer nada, vai pegar e tacar uma flecha em cima dele. Ai quando falamos alguma coisa, contando que éramos indígenas, ele disse de volta: mas vocês aqui são civilizados. Como assim? Então ele está dizendo que meus parentes não são civilizados?*” (JODAS, 2013, p. 104),

E, em alguns casos, não são apenas os professores que reproduzem preconceitos, mas os próprios colegas não indígenas, muitas vezes tocado sob o discurso de serem *apenas* brincadeiras. Como relata Poró Borari, “*é complicado quando você está no ambiente universitário e você vai fazer um momento espiritual, você vê seus colegas de turma fazendo piadinhas*”. O estudante de pedagogia da UFOPA, acrescenta que, quando ingressou na universidade, ele e seus parentes eram vistos como pessoas de outro mundo e que realizar ritual indígena dentro do espaço da universidade “*era coisa do diabo*” para muitos colegas da graduação. David Xucurú, estudante da UFSCar, também relata brincadeiras e piadas realizadas pelos colegas de curso que soavam como agressivas para ele, como exemplo, associar qualquer indígena com a “*dança da chuva*” e relata a falta de sensibilidade de seus colegas em entenderem aspectos culturais, como a relação com o *membi*, instrumento musical de sopro, utilizado em rituais Xucurú, como o Toré:

*Lá no meu povo tem um membi que tocamos em nossos rituais, e dos que tocam membi, eu sou aprendiz. Eu levei para a faculdade no campus da UFSCar, e esse membi que eu tenho, outras pessoas não podem tocar nele, por respeito a entidade dona do membi. E eu falei para eles, que esse membi*

*não podia tocar, mostrava e tal, mas não podia tocar. E aí um amigo ficava brincando e tirando onda quando alguém chegava ele me apresentava e dizia que não podia pegar no mombi porque senão ia morrer.* [David Xucuru, IV ENEI, Santarém, 2016]

Apesar desses relatos, David atribuiu à falta de formação e informação, e pontou ser difícil cobrar dos alunos brancos da universidade, já que eles foram formados por professores que reproduzem preconceitos por falta de conhecimento e interesse em aprender sobre e com os povos indígenas. Em diálogo, Douglas Kaingang, graduado em Gestão Ambiental pela UFPR, comenta que a presença indígena causa, de fato *estranhamento* e que o papel dos estudantes indígenas é de causar essa estranheza de maneira inversa: *“fazendo um contraponto com os processos históricos de negação de nossas alteridades, temos então que provocar essa universidade para outros mundos, outras vias”*<sup>80</sup>.

No ano de 2017, um estudante indígena do curso de ciências sociais da UFSCar da etnia Xavante, Apstsire Juruna, realizou uma denúncia pública de racismo em sala de aula praticada por um professor de Sociologia. Segundo o estudante, o professor expôs a nota de um trabalho realizado pelo indígena, que havia sido avaliada abaixo da média, para toda a turma. No mesmo momento o estudante, indignado, acusou o professor de racismo pela situação que o fez passar perante toda a turma em sala de aula e repassou o ocorrido para outras instâncias da Universidade: para a coordenação do departamento de ciências sociais e a SAADE.

A publicização do ocorrido levou à realização de um ciclo de debates intitulado “As diversidades étnico-raciais, sociais, culturais e de gênero na UFSCar: desafios para a convivência no ambiente universitário”, organizado pela SAADE, o Departamento de Ciências Sociais e a Coordenação do Curso de Ciências Sociais. O evento contou com a participação de representantes dos coletivos Frente Negra, Café das Pretas, Centro de Culturas Indígenas e Diretório Central dos Estudantes. A ação do estudante produziu um efeito na universidade e a resposta institucional foi a realização do ciclo de debates para ampliar a problematização dos desafios da diversidade com demais membros da comunidade acadêmica.

O primeiro tema debatido pelo ciclo foi “Povos Indígenas na UFSCar: diálogos interculturais para a construção coletiva de conhecimento”, com a presença de dois estudantes indígenas do curso, sendo um deles o autor da denúncia, a professora Clarice Cohn; o docente

---

<sup>80</sup> Fala de Douglas Kaingang durante o IV ENEI em Santarém, em 2016 na mesa “A (difícil) construção de relações pluriétnicas no ambiente acadêmico e a importância das tradições, culturas e espiritualidade na Universidade”.

Pedro Augusto Lolli, também do departamento de Ciências Sociais e tutor do grupo PET Ações em Saúde. O ciclo de debates previa debater também educação das relações étnico-raciais no contexto universitário, as relações de gênero na universidade e o acolhimento de estudantes estrangeiros e em situação de refúgio.

No dia do debate, Aptsire questiona a falta de formação dos docentes na universidade e a reprodução de preconceitos no interior desta e questiona de que forma a instituição vai assumir a responsabilidade para si como meio de coibir essas discriminações. Ele levanta a ideia de uma formação para as relações étnico-raciais por parte dos docentes da instituição, consoante explicação abaixo:

*Esses futuros profissionais, falando na área das ciências sociais: se a universidade não proporciona essa diversidade de conhecimentos, esses profissionais eles vão trabalhar no futuro e eles serão profissionais sem reflexão, sem nada, e vão acabar multiplicando e reproduzindo posicionamentos pejorativos e discriminatórios, como ocorreu comigo, da forma como eu fui exposto. Eu não tiro a culpa dele, no momento, porém a instituição ela tem uma grande parte também na carência da formação dele em relação a diversidade de conhecimentos que temos aqui no país de dimensões continentais. A própria instituição acaba reproduzindo e contribuindo também para a formação que maus profissionais ganhem a sociedade, o mercado de trabalho e isso vira uma bola de neve. [Aptsire Juruna, São Carlos, 13/06/2017]*

Durante o debate, houve o questionamento, por parte dos estudantes presentes, da ausência do professor acusado de racismo em participar do evento. A chefe do Departamento de Ciências Sociais, a professora Maria do Socorro Sousa Braga, ali presente, justificou a ausência do referido docente, informando que, na ocasião, ele participava de outro evento. A baixa participação de professores do departamento de Ciências Sociais e do departamento de Sociologia foram questionados por Clarice Cohn:

*Faz dez anos que eu falo as mesmas coisas para as mesmas pessoas. Então, agora falando com todas as letras o inverso: faz dez anos que eu falo as mesmas coisas para mesmas pessoas e essas mesmas pessoas, nunca incluem meus colegas e minhas colegas de departamento. Compulsório não é a palavra, obrigatório não é a palavra, mas nós temos que fazer uma reflexão muito séria realmente sobre isso. São dois departamentos que lidam diretamente com múltiplas diversidades, lidam diretamente com isso, debatem isso e são capazes de se matar pelos corredores por conta desse tipo de coisa, discutem isso na sala de aula, fazem esse tipo de coisa muito digna e interessante na sala de aula pensando sempre na diferença que lhe cabe e essas coisas vão ficando em caixinhas. E mesmo que seja sempre a diferença que lhe cabe (...) A presença física dos professores do departamento marcaria essa posição, e eu diria que a ausência física do*

*departamento está marcando alguma coisa para minha enorme e infinita infelicidade. [Clarice Cohn, São Carlos, 13/07/2017]*

Além dos docentes acima mencionados, estiveram presentes Sylvia Iasulaitis, do departamento de ciências sociais e Priscila Martins Medeiros, do departamento de Sociologia. Para além da punição do docente em questão, a grande questão levantada foi em como atingir aqueles que não estão sensibilizados, já que a maior parte desses eventos é frequentada pelas mesmas pessoas, logo, como dialogar para além dos pares, sobretudo aqueles docentes mais antigos na universidade, uma vez que não há como impor uma obrigatoriedade de formação ou capacitação. Apstsire questiona a falta ações por parte da instituição e cobra que a universidade assuma uma postura:

*Em nenhum momento eu fui pela ideia de querer a cabeça do professor. A questão que eu sei é que o problema é maior, é de formação. Mas em que posição fica o departamento? Apenas num pedido de desculpas ou algo assim? Isso não cabe a mim. Se fosse lá no Xavante isso seria diferente, porém eu não estou no Xavante. O que vocês vão fazer? O que o departamento vai fazer? [Aptsire Juruna, São Carlos, 13/06/2017]*

A fala do estudante reforça a diferença do estar na universidade e estar na aldeia e, ademais, como isso implica em resoluções distintas para os problemas. Na tentativa de estabelecer um diálogo com a instituição, ele coloca a responsabilidade para que ela tome medidas e se repense dentro de seus próprios termos.

Entre essas tensões e novas possibilidades vivenciadas pela presença dos estudantes indígenas, a universidade constituiu-se em um espaço potencial de articular novos saberes e reconhecimento étnico, ao mesmo tempo em que novas diferenças são produzidas e problematizadas. Tassinari (2001, p. 64) utiliza das contribuições da noção de *fronteira*, colocados por Frederick Turner e Frederik Barth, para pensar nas escolas indígenas enquanto espaços de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças pessoais são construídas. A fronteira, neste caso, é pensada de acordo com a teoria de Barth (1995), isto é, como fronteiras sociais a partir da constatação de que as sociedades não se configuram enquanto unidades fechadas, autocontidas, limitadas e prevê a possibilidade de lidar com fluxos, seja ele de pessoas ou de conhecimento.

Barth (2011, p. 196) considera que, a fronteira étnica, canaliza a vida social, em que a identificação de pessoas pertencentes a um grupo étnico implica em compartilhar critérios de julgamento, avaliação e aceitação. Em situações de contato entre pessoas de

culturas diferentes, tais fronteiras étnicas mantêm-se implicadas, na qual a interação permite a persistência das diferenças culturais.

No caso da discussão sobre escolas indígenas, para Tassinari (2001, p.67), essa noção pode contribuir para pensarmos nas escolas enquanto espaços de fluxos e trocas de saberes, mas também como situações de interdições dessas trocas. Sendo que, essas interdições, não são tidas como estáticas, mas a partir de um funcionamento dinâmico que reforçam diferenças ou mantêm distinções étnicas.

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

Essa reflexão pode ser frutífera para pensar no contexto da universidade em relação às possibilidades apresentadas, assim como os pontos de tensão e desencontros. É comum ouvirmos de alguns estudantes a comparação de que, ao ingressarem na universidade estão “*em dois mundos*”, sempre pensando em uma possibilidade de articulação ou, como comentado no II ENEI pelo mestre em Educação Eliel Benites da etnia Guarani-Kaiowá “*nosso papel é uma espécie de tradução*”, referindo-se à utilização de uma nova linguagem como forma de democratizar os saberes e trazer o conhecimento gratuito coletivamente para a sociedade e suas comunidades. Pensar a universidade enquanto fronteira auxilia a compreensão de um espaço potencialmente criativo para novas situações e presenças, em que seja possível articular conhecimentos e experiências.

Taquari Pataxó, no V ENEI realizado em Salvador em 2017, relata que a universidade é o local do debate, a universidade é o local da produção do conhecimento, mas acima de tudo, a universidade é o lugar da alienação, por isso, muitos parentes devem estar vigilantes. Ele menciona uma frase do cacique Lázaro diz: “*queremos uma educação na qual é possível ser doutor, mas sem deixar de ser índio. Esse é o nosso grande desafio, passar pela universidade pelo choque, questionando*”:

*E eu acredito que o maior objetivo das populações indígenas na universidade é trazer um novo paradigma epistemológico, trazer novos questionamentos, porque, de um modo geral, a universidade pouco se questiona sobre a própria estrutura do conhecimento. Essa estratificação do conhecimento que coloca o conhecimento científico no topo em relação ao conhecimento popular e o conhecimento tradicional e faz toda uma*

*hierarquia. E nós populações indígenas ficamos sempre na parte de base.*  
[Taquari Pataxó, V ENEI, Salvador, 2017]

A concepção de *colonialidade do poder*, termo cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999), foi uma construção histórica relacionada diretamente à história da América Latina e seu processo de colonização. Para Quijano (1999, p.139), um dos aspectos da colonialidade do poder implica diretamente na repressão das identificações originais e na definição da nova identidade das populações nativas enquanto “índios”, da mesma forma com a heterogeneidade das populações africanas submetidas a uma identidade comum colonial tida enquanto “negros”.

Ao adotar o termo *colonialidade*, Aníbal Quijano distingue de colonialismo enquanto um processo histórico e político, por compreendê-lo como um sistema de classificação que hierarquiza conhecimentos, pessoas, espaços, ou seja, há uma ênfase na hegemonia ocidental nas relações geopolíticas, culturais e de produção de conhecimento que inferem diretamente sobre povo, corpos e saberes.

No contexto da colonialidade do poder, as populações dominadas por todas as novas identidades foram também submetidas a hegemonia do eurocentrismo como modos de conhecimento, sobretudo na medida que alguns de seus setores puderam aprender a língua de seus dominadores. Assim, ao longo do tempo da colonialidade, que ainda não se encerra, essas populações (“índia” e “negra”) foram capturadas entre o padrão epistemológico aborígene e o padrão eurocêntrico, que ademais, foi se configurando como racionalidade instrumental ou tecnocrática, em particular no que diz respeito as relações sociais de poder e nas relações com o mundo ao redor. (QUIJANO, Aníbal, 1999, p. 142, tradução nossa).

Para Walter Mignolo (2005, p.34), a colonialidade do poder é o eixo que organizou e organiza a diferença colonial, a periferia como natureza. Além disso, o autor afirma que, não há modernidade sem colonialidade, pois a colonialidade não é derivação dela, mas constitutiva da modernidade. No entanto, Mignolo sugere uma forma de enfrentamento em relação à colonialidade, que ele chama de *opção descolonial*, uma saída epistêmica que se desvincula dos conceitos ocidentais genuínos e da acumulação de conhecimento. Para Mignolo (2008, p.290), esta opção significa “*aprender a desaprender*”: substituir a geo e a política de Estado de conhecimento, fundamentada na história imperial do ocidente, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos, econômicos e subjetividades que foram racializadas, ou seja, que tiveram sua humanidade

negada. Sua referência por “Ocidente” não se refere apenas a geografia, mas a geopolítica do conhecimento.

Esse pensamento descolonial na América do Sul, por exemplo, para Mignolo (2008) vive nas mentes e corpos de indígenas e afrodescendentes a partir de uma genealogia de pensamento que não se fundamenta no grego ou latim, “mas no quéchua e no aymara, nos nahuatl e tojobal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupados na língua imperial da região [...], e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc” (p.292).

Aprender a desaprender, como Mignolo (2008) nos ensina, é um *exercício descolonizador* como mencionado por Taquari Pataxó, de atribuir mesmo peso e importância dos conhecimentos tradicionais e do conhecimento científico. Se para Eliane Potiguara (2018, p. 94) os pajés são os verdadeiros conhecedores do conhecimento tradicional, e os considera como patrimônio cultural e propriedade intelectual de seu povo, nas discussões sobre a construção de relações pluriétnicas no ambiente acadêmico, durante o IV ENEI, o estudante indígena Poró Borari reflete sobre a contradição que é trazer os conhecimentos tradicionais para os modos e formas de conhecimento da universidade:

*E como a gente vai trazer uma experiência de vida, como que a gente vai trazer um relato para dentro da universidade, se o nosso pajé, se os mais sábios nunca produziram um artigo, nunca publicaram esse artigo em revista. Não tem tese de mestrado, não tem doutorado. Como a gente sustenta isso em uma universidade que está de costas para estes conhecimentos de onde nós vivemos? É difícil. [Poró Borarai, IV ENEI, Santarém, 2016]*

Como citar os pajés e lideranças indígenas nos moldes acadêmicos-científicos se os saberes e produção de conhecimento indígena não - necessariamente - passam pela universidade e não são produzidos nos mesmos formatos? Tratam-se de regimes de conhecimento distintos e que operam de modos diferentes. Nas pesquisas e entrevistas realizadas por Mariana Paladino (2012, p. 190) com estudantes indígenas, fica evidenciado que, os conhecimentos tradicionais não são reconhecidos dentro das instituições de ensino superior, em que o conceito de interculturalidade, que tanto norteia os projetos universitários, se aplica mais à teoria do que à prática.

(...) para isso se reivindica a incorporação, no quadro docente, de especialistas e sábios indígenas, embora não tenham os diplomas escolares requeridos, assim como a capacitação dos professores dos estudantes

indígenas ou dos gestores das ações afirmativas dentro das universidades, que muitas vezes não estão preparados para o “diálogo intercultural”. Também se chamou a atenção para o fato de que já existem pesquisas e textos elaborados pelos acadêmicos indígenas vinculados à sistematização de conhecimentos tradicionais, mas estes raramente são publicados ou têm circulação. Não obstante, ao longo dos seminários e encontros que pudemos acompanhar, observamos pouco aprofundamento na discussão sobre como fazer para que a relação entre conhecimentos indígenas e conhecimentos acadêmicos se estabeleça em termos de igualdade, sem cair numa perspectiva tão ingênua que negue os conflitos entre eles. Fala-se de uma forma genérica sobre estas questões. (PALADINO, 2012, p. 191)

Sobre isso, Marcondy defende a possibilidade de articular ambas as formas de conhecimento “*a gente não vai substituir o que a gente tem, a gente vai acrescentar, eu acho que são dois conhecimentos muito bons que a gente vai aproveitar, que tem como encaixar*”. Para Célia Xakriabá, não há processo de luta que não gere conhecimento e complementa que “*toda luta é epistêmica, a luta gera conhecimento*”. Há um esforço dos povos indígenas em demarcar as distinções dos conhecimentos acadêmicos ou científicos com os conhecimentos indígenas, e um esforço em atribuir a mesma relação de poder e hierarquia entre eles:

*Do lado de cá da academia vocês podem adquirir conhecimento, mas é no território indígena, é pisando no território do toré que a gente adquire sabedoria. Então precisamos beber nessa fonte de luta, precisamos de outro remédio que vem da ancestralidade. [Célia Xakriabá, V ENEI, Salvador, 2017]*

Ela destaca a importância de trazer a narrativa nativa na universidade que atribuiu como narrativa nativa *ativa*, pois está ativa hoje, permanece viva e não está no passado. Célia pontua diferentes no processo de produção de conhecimento indígena e acadêmico: “*a mulher indígena que decide não ir para a universidade, mas que continua pilando a comida para alimentar a cultura de nosso povo, aquela mulher indígena também produz conhecimento*”.

Ariabo, quando descreve seu TCC e os materiais que ele desenvolveu durante o curso comenta que, embora tenham sido produzidos na academia, na verdade trata-se de uma resposta que está dando no sentido identitário<sup>81</sup>, porque “*é um tipo de retorno que estou dando para meu povo*”. Segundo Ariabo, os saberes produzidos junto com seu povo são anteriores à universidade, e ela [a universidade] se torna uma ferramenta de disseminação, “*e um espaço, um território que é meu por direito também*”, cuja ocupação é também epistemológica.

---

<sup>81</sup> Termo utilizado por Ariabo Kezo em entrevista realizada no dia 06/10/2017 na UFSCar.

Quando observamos as monografias e trabalhos de conclusão de curso, é possível identificar como que a noção de *retorno* aparece a partir de pesquisas que se vinculam a suas comunidades. Há um esforço, por parte dos estudantes indígenas, em construir essa relação com suas comunidades para que suas trajetórias acadêmicas tenham impactos coletivos e em diálogo com seus povos. Para isso, os eventos acadêmicos que acompanhamos, tornam-se espaços essenciais para a produção desses discursos e a construção de estratégias de resistências frente à lógica individualizante que a experiência universitária possibilita.

### **6.5 Sobre nova temática nos ENEIS: sobre gênero, mulheres e feminismos**

*A mulher deve ser respeitada enquanto povo,  
se uma mulher é violentada, está violentando o  
próprio povo.*  
(Tsitsina Xavante).

Ao longo dos anos de Encontro de Estudantes Indígenas foi possível observar a inclusão de novos temas dentro das mesas de discussões. Certamente a inclusão de novos eixos de debate não exclui os temas que tradicionalmente ocuparam, e ainda ocupam, grande parte dos Encontros, sobretudo devido às mudanças de cenário político nacional, que faz com que as discussões sobre demarcação de terras, direitos, educação e saúde indígenas sejam sempre atuais e fundamentais para a articulação desse movimento. O que pudemos notar é que a universidade também impacta as experiências dos estudantes indígenas, os eventos por eles organizados e as relações com a comunidade: ela também produz questões e efeitos para os povos indígenas.

Os debates de gênero, inseridos no ENEI pela primeira vez no ano de 2016, passaram a ser tema permanente nos demais encontros, ampliando, inclusive, os grupos de trabalho, com um novo eixo exclusivo para discussão de trabalhos acadêmicos cujas temáticas abordam a questão das mulheres indígenas. A inserção da temática de gênero e feminismos nos encontros acadêmicos, traz a reflexão sobre como a universidade impacta sobre os estudantes indígenas e em suas relações com a comunidade.

Patrícia Juruna, estudante de antropologia da UFOPA, vice coordenadora do ENEI em Santarém, foi a responsável por idealizar a criação de uma mesa só de mulheres indígenas e a oficina de formação política para mulheres indígenas em 2016. Ela também sugeriu um GT com a temática sobre mulheres indígenas para discussão trabalhos e pesquisas

acadêmicas realizados pelos indígenas, ideia que não seguiu adiante, naquele primeiro momento.

Durante a mesa, em sua fala, Patrícia conta sobre o processo de construção e diálogo para que aquele momento que estava vivenciando acontecesse, e revelou que foram necessários alguns enfrentamentos para que a temática de gênero e a mesa com mulheres de fato acontecesse, de fato nas programações do ENEI:

*No decorrer da organização, em vários momentos, e eu não esperava isso, tivemos resistência em manter essa mesa e até mesmo manter a oficina. O que eu mais escutei foi: o porquê e para que de termos uma mesa específica com mulheres indígenas? E isso foi falado com muita naturalidade. E essa naturalidade é o que me traz mais tristeza, e não revolta, é tristeza. Porque a partir do momento que a gente tem acesso as informações e a gente está dialogando, a gente reflete o que quer mudar daqui para frente. E eu cheguei a escutar também “ah, vamos reduzir o tempo das atividades da programação menos importantes, vamos reduzir pela metade o tempo da mesa de mulheres”. [Patrícia Juruna, IV ENEI, Santarém, 2016]*

Além disso, ela destaca o fato de ser mulher, indígena, mãe, estudante e integrante de movimento social do Baixo Tapajós e relata a falta de amparo da universidade para mulheres (e também homens) que possuem filhos, já que a UFOPA não possui creche. Patrícia questiona: *o que a universidade está oferecendo para eu ter um bom desempenho e acompanhamento em meu curso? A UFOPA não dá condições nenhuma de poder ser mãe, ser estudante e estar militando no movimento social.*

Neste mesmo ENEI, a oficina sobre “Formação Política para Mulheres Indígenas” foi realizada por participantes do Voz das Mulheres Indígenas, um projeto apoiado pela ONU Mulheres, que visa fortalecer a atuação das mulheres indígenas dentro e fora de suas comunidades. A conversa, conduzida por Tsitsina Xavante, trouxe o reconhecimento das mulheres e o fortalecimento de suas potencialidades nos espaços que escolherem para atuar. As discussões caminharam para a questão do protagonismo das mulheres dentro dos espaços de luta e do movimento indígena, quando o reconhecimento não acontece e algumas dificuldades em trazer a questão das mulheres em um meio que é majoritariamente masculino.

Durante a oficina, algumas situações foram enunciadas enquanto machismo, e dizem respeito há um confronto de gerações com a participação das mulheres e das juventudes dentro do movimento indígena. Em muitos casos, o movimento indígena da região sul, por exemplo, trata-se de um espaço só de homens e as mulheres têm buscado conquistar

respeito e participação, o que pode gerar confrontos. Mas não se trata de um enfrentamento dos homens especificamente, e sim de todo o processo de colonização que os indígenas vivenciaram.

Em algum momento do debate foi levantada a questão sobre o reconhecimento ou não das mulheres indígenas com o feminismo. Muitas falas pontuaram que depende de qual feminismo, se for a busca por igualdade tal reconhecimento aparece. Outras mulheres, como a estudante de psicologia da UFPR, Nyg Kaingang, não se vê representada no feminismo branco europeu, pois acredita que ele não dialoga com as pautas das mulheres indígenas e acrescenta:

*Eu me denomino mulher indígena, do movimento das mulheres indígenas que não é um movimento separado dos homens, é um movimento que está junto e é mais um braço do movimento indígena somando na defesa dos direitos. Não consigo me ver feministas neste feminismo branco europeu que coloca a questão da liberdade. O que é essa liberdade que elas buscam? Para mim seria o cuidado do corpo, o cuidado com essa questão espiritual, isso seria para mim o ser mulher, se o feminismo for isso eu quero ser neste sentido, mas até agora não consegui entender esse feminismo colocado para nós, então eu me denomino mulher indígena. [Nyg Kaingang, IV ENEI, Santarém, 2016]*

As mulheres que estavam na oficina, de uma maneira geral, dialogaram com as questões apontadas por Nyg Kaingang, relatando experiências de não identificação e diálogo com os movimentos feministas universitários, muitas vezes colocados como “*não me encaixo*” ou “*me sentia distante*”. Um dos pontos mais destacados foi a assincronia entre as bandeiras que muitas vezes confrontam com questões culturais sobre papéis sociais dentro da aldeia e um suposto julgamento de que as mulheres indígenas não saberiam identificar situações de violência ou como relatado pelas indígenas ali presentes, são acusadas de “submissas”.

Muito se debateu sobre a suposta dualidade “submissão” x “dimensão cultural”, exemplificado em situações cotidianas da aldeia, como exemplo, mulheres servirem os pratos de comidas dos homens. Patrícia Juruna coloca a falta de *espaços de escuta*, dentro deste feminismo universitário, sobre a realidade das mulheres indígenas, já que muito se critica e se diz sobre opressões, mas não se permitem conhecer outras culturas e realidades que constituem diversidade indígena. Ou como a Tsitsina Xavante provoca: *a partir do momento que uma mulher vira e fala que a outra está sendo submissa por alguma prática cultural, esta*

*mulher está violando o direito da outra enquanto povo, enquanto povo Pataxó, povo Xavante, e isso é violência.*

Cabe mencionar que, *gênero*, foi reivindicado por teóricas feministas como categoria de análise e de diferenciação com o *sexo* a partir da década de 1960, e teve sua utilização expandida como meio de explicação das diferenças entre mulheres e homens. O debate colocado durante o evento do ENEI entre a submissão das mulheres *versus* dimensões específicas de cada etnia, relaciona-se às discussões sobre gênero enquanto imperativo da cultura.

Para Gayle Rubin (1975) o sistema *sexo/gênero* orienta a compreensão da diferença sexual enquanto cultural a partir da perspectiva que os sistemas de parentescos criam o gênero e exacerbam, no plano da cultura, as diferenças biológicas entre os sexos. Adriana Piscitelli (2002), a este respeito, considera uma análise binária dos sistemas *sexo/gênero* e *natureza/cultura*, apesar de reconhecer que a obra de Rubin importante por pensar nas construções sociais das mulheres em termos de sistemas culturais, fator primordial para uma compreensão da totalidade do marco na qual foi criado o conceito de gênero. Para ela, o conceito de gênero possibilita a compreensão de realidades empíricas diversas na qual o sistema *gênero/sexo* opera nas relações de poder, o que implica no entendimento que a opressão não é imutável, mas produto de relações sociais específicas (PISCITELLI, et al 2002, p. 10).

A fala da estudante indígena Kaingang que aponta não se reconhecer dentro do feminismo colocado pelas universitárias brancas, remete ao processo histórico de luta das mulheres negras dentro do feminismo hegemônico e a ampliação do que é ser mulher a partir de experiências racializadas.

O fim da década de 1970, é marcado pela crítica de mulheres não brancas do Canadá, EUA e Inglaterra ao conceito hegemônico de gênero, que passam a questionar “*o que é ser mulher*” considerando os marcadores de raça, etnia, classe e sexualidade. Kia Caldwell (2000, p.92) considera que as feministas não brancas das décadas de 80 e 90 desafiaram os paradigmas de gênero atribuídos pelas feministas brancas de classe média das décadas anteriores, com a reflexão sobre as diferenças entre as mulheres a partir de suas experiências marcadas por exclusões e discriminações. Os marcadores sociais da diferença como raça, classe, sexualidade e etnia vão impactar os estudos de gênero por meio de novas formas de análise com as categorias cada vez mais articuladas.

Para Sandra Azerêdo (1998), a diferença se impôs nos estudos de gênero e passou a questionar o próprio conceito de identidade como unitária, aproximando os estudos Feministas com os estudos Culturais e Pós-Coloniais. Podemos citar Gloria Anzaldúa, Patrícia Hill Collins e bell hooks como referências de intelectuais precursoras dos estudos sobre as diferenças de gênero, cujos impactos foram visíveis a partir dos anos 1990.

No Brasil, o primeiro centro universitário de pesquisa sobre mulher foi fundado em 1980 na PUC-Rio, e foram marcados pela ausência em relação à raça em grande parte das pesquisas neste período. Segundo Sandra Azerêdo, (1994) as produções de feministas brasileiras, em um primeiro momento, se limitam a preocupações de mulheres brancas de classe média sem questionar a noção de identidade e a criação de novas alianças entre mulheres diferentes, marcadas por relações de poder.

Sueli Carneiro (2003a), reconhece o protagonismo das feministas em diversas frentes de luta como anistia, creche, descriminalização do aborto, mercado de trabalho, dentre outras, porém, sua crítica é que o feminismo esteve por muito tempo vinculado à visão eurocêntrica e universalizante das mulheres, o que acarretou na incapacidade de reconhecimento das diferenças e desigualdades do universo feminino. Segundo Carneiro (2003), foi preciso *enegrecer o feminismo* para marcar a questão racial na agenda do movimento feminista e para que as reivindicações das mulheres fossem mais representativas.

A luta das mulheres negras representou novos contornos contra opressão de gênero e raça a partir de uma condição específica da mulher negra. Avtar Brah (2006) considera que o feminismo negro colocou em cheque discursos em que a classe e o gênero eram construídos enquanto núcleos autônomos unificados. Por isso, se atentar para as diferentes experiências entre mulheres brancas e negras é uma importante forma de se compreender a heterogeneidade existente na população feminina no Brasil.

No final da década de 1980, a universalização das relações de poder, no que tange o gênero, passou a ser problematizadas com a reivindicação de mulheres negras, lésbicas e do Terceiro Mundo, uma crítica pós-colonial ao feminismo ocidental e a essencialização cultural das diferenças. Será neste contexto que a *interseccionalidade* adquire relevância, já que não é possível analisar separadamente as distintas experiências de opressão de um mesmo sujeito vivenciadas pelo gênero, classe, raça, etnia ou sexualidade. Para Piscitelli (2008), a *interseccionalidade* contribui para oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. Esta perspectiva tem se mostrado útil para compreender os diferentes eixos de opressão colocado pelo movimento de mulheres negras

que reivindicam o entendimento de desigualdades geradas por variados marcadores sociais de raça, gênero, classe e sexualidade (que se articulam entre si) de acordo com específicos contextos e experiências.

O feminismo eurocêntrico, que afirma que a dominação de gênero é universal, sem maiores diferenças, passou a ser problematizado por mulheres não brancas, indígenas, negras e originárias de continentes colonizados. Rita Segato (2012) menciona mais duas posições dentro do pensamento feminista que questionam diretamente o feminismo eurocêntrico. Uma delas afirma a inexistência do gênero no mundo pré-colonial, como defendido por María Lugones e Oyeronke Oyewumi. A outra posição, na qual ela própria se situa, admite a existência de nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais e afro-americanas, identifica nas sociedades indígenas uma organização patriarcal, ainda que diferente das relações de gênero ocidentais as quais ela considera como *patriarcado de baixa intensidade* (SEGATO, 2012, p. 30).

Algumas pensadoras feministas latino-americanas têm pensado nas relações de gênero em sociedades indígenas a partir desta vertente, como Julieta Paredes (2010), que conceitua o chamado *feminismo comunitário* e pensadoras feministas de Chiapas<sup>82</sup>, que abordam a dupla inserção de mulheres na luta pelos povos indígenas e por melhores condições para seu gênero.

Julieta Paredes (2010, p. 119) admite que o feminismo tem um histórico colonizador e imperialista, mas que acredita ser necessário redefini-lo para que possa compreender seus significados e as possibilidades de alimentar seu significado social a partir de um conceito revolucionário para mulheres e homens de nossos povos. Para isso, é preciso que seja uma proposta para toda a comunidade: *nosso feminismo é despatriarcal, mas também é descolonizado, desheterossexualizado, antimachista, anticlassista e antirracista* (PAREDES, 2010, p. 120, nossa tradução).

Rita Segato (2012) admite que as relações de gênero foram modificadas historicamente pelo colonialismo e afirma que “*gênero existe, mas de uma forma diferente da que assume na modernidade*”. O gênero no mundo-aldeia, segundo Segato (2012, p.46), apresenta uma dualidade hierárquica, na qual ambos os termos que a compõem possuem plenitude ontológica e política, que, diferente do mundo da modernidade, neste caso, ao invés de dualidade há binarismos:

---

<sup>82</sup> Nellys Palomo y Margarita Gutiérrez (1999); Rosalva Aída Hernández Castillo (2003) e Maria Tereza Sierra y Rosalva Aída Hernández (2005)

entendemos que no mundo-aldeia, o doméstico é um espaço ontológica e politicamente completo com sua política própria, com suas associações próprias, hierarquicamente inferior ao público, mas com capacidade de autodefesa e de autotransformação. Poderíamos dizer que a relação de gênero neste mundo configura um *patriarcado de baixa intensidade*, se comparado com as relações patriarcais impostas pela colônia e estabilizadas na colonialidade moderna. (SEGATO, 2012, p. 50).

Patrícia Juruna também mencionou a importância do cuidado de muitas pesquisadoras não indígenas atribuírem o termo “feminismo indígena”. Aliás, entre as duas participantes da mesa houve divergência a luta das mulheres indígenas, já que está não é uma reivindicação das *mulheres indígenas*, muito menos um consenso entre elas.

No último encontro, no VI Enei em Dourados, a discussão sobre mulheres indígenas e feminismos voltou a acontecer. O título da mesa trazia já uma provocação, oriunda dos debates dos anos anteriores “Mulheres Indígenas, Gênero, sexualidade e feminismo indígena”: entre duas participantes da mesa houve divergência entre a possibilidade de se pensar em um feminismo indígena.

Uma das vertentes do feminismo que foi destacado e que tem dialogado com as algumas demandas das mulheres indígenas, apresentado pela doutoranda em ciência política Fabiane Medina, Ava-Guarani, foi o chamado *feminismo comunitário* com referência à indígena maya-xinka da Guatemala Lorena Cabnal e Julieta Paredes, de origem aimará da Bolívia. Fabiane apresenta críticas ao feminismo branco eurocêntrico, o que ela denomina como *feminismo bandeirante*, e destaca que muitas das opressões apontadas por este feminismo não fazem sentido para a realidade indígena e que a divisão sexual do trabalho nas aldeias não pode ser lida enquanto uma “imposição”, nos mesmos termos das sociedades ocidentais. No entanto, ela acredita se possa pensar em feminismos que façam sentido para as realidades indígenas a partir das experiências de mulheres latino-americanas.

Na mesma mesa, a bacharel em direito e mestre em educação, Pietra Dolamita, da etnia Apurinã, posicionou-se contrária à existência de um feminismo indígena. Segundo ela, esse termo nunca foi necessário para os povos indígenas e defendeu que as mulheres indígenas não são oprimidas em suas aldeias e as diferenças e hierarquias de gênero são produtos das relações com a sociedade ocidental. Pietra pontua que, fora da aldeia, as mulheres indígenas possuem um histórico de assédio e violência, já que elas são associadas a um estereótipo de “mulheres exóticas”. Os ecos dessas discussões e a falta de um consenso entre as participantes e dos indígenas ali presentes reverberaram nos demais dias do encontro. A temática das especificidades das mulheres indígenas, que entrou em pauta apenas no IV

ENEI, tem ganhado espaços de discussão e notoriedade no debate público<sup>83</sup>, mesmo sem a existência de um consenso do quanto o feminismo, pensando enquanto categoria, pode ou não dar conta de abarcar as diferenças e particularidade da realidade de mulheres indígenas.

Dentre os grupos de trabalho do VI ENEI, houve um específico para discutir pesquisas sobre a temática das mulheres indígenas. É curioso notar que, na própria descrição do GT, ocorreu uma definição conceitual sobre o debate que envolve o feminismo:

GT 8 – Mulheres Indígenas: O GT receberá trabalhos que tratem de temáticas referentes as mulheres indígenas. É importante frisar que não existe feminismo indígena, pois a realidade vivida dentro da aldeia não traduz propriamente o gênero para um estado de hierarquia, porém, fora de suas aldeias, muitas das mulheres indígenas ficam à margem da violência nacional e sofrem do mesmo mal que assola a mulher brasileira. Nisto, se dá a relação, a participação das mulheres nos movimentos é importante, pois também traz à tona as denúncias mais graves em meio aos conflitos de terra, manifestações e as idas a cidade: como a violência, o estupro, o alcoolismo, o abandono e todas as dificuldades em relação a saúde e educação. A novidade se mostra relevante, pois é adotada uma nova postura feminina indígena: o desejo de participação ativa e efetiva, e a autoafirmação de suas

A descrição do GT sobre Mulheres Indígenas destaca a importância da luta das mulheres indígenas por reconhecimento e maior participação dentro das comunidades, mas determina que as diferenças de gênero no interior da aldeia, não estão estabelecidas dentro de uma esfera hierárquica. E mais que isso, a proposta do GT que irá receber trabalhos sobre a temática de mulheres indígenas, nega a possibilidade de existência de um feminismo indígena. Não pude acompanhar este GT e as pesquisas apresentadas porque estava participando, em horário concomitante, do GT sobre Educação Superior Indígenas e profissionalização.

Para além dessa discussão sobre feminismos, foi debatida a questão da violência contra a mulher e o que foi destacado é que a violência não é cultural e a dificuldade em relação à resolução dos conflitos dentro da aldeia. Foi mencionado como que uma política pública, voltada para a violência doméstica, a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), não contempla as realidades indígenas, as fronteiras em relação ao idioma e a dificuldade de acesso de mulheres de contextos rurais acessarem a lei e a denúncia. Defenderam durante o debate que a lei pudesse ser executada conforme a cultura de cada povo, tendo em vista a

---

<sup>83</sup> Podemos citar a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas: “Território: nosso corpo, nosso espírito” que ocorreu em Brasília, no dia 13 de agosto de 2019, e reuniu cerca 2.500 mulheres de mais de 130 povos de todas as regiões do Brasil, em defesa da demarcação de terras, saúde e educação e se posicionando contrárias ao governo de Jair Bolsonaro.

autonomia de seus territórios. Também foi destacado que a lei é desconhecida por grande parte mulheres indígenas e é preciso ampliar a formação nas comunidades.

A inserção da temática de gênero e feminismos nos encontros indígenas tem demonstrado como que os debates produzidos pela universidade também produzem efeitos sobre os estudantes indígenas e suas relações com a comunidade: as experiências indígenas impactam a universidade ao mesmo tempo em que são atravessadas por ela. As discussões sobre gênero também atendem a uma pauta internacional, por meio de apoio e incentivo de projetos na área, como é o caso do Voz da Mulher Indígenas, em parceria com a ONU. Apontamos a necessidade de ampliar e aprofundar esse debate sobre gênero e mulheres indígenas a partir da compreensão da universidade enquanto espaço de fronteira, bem como um espaço criativo no qual se emergem e produzem conhecimentos ao mesmo tempo em que tencionam e emergem novas diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: *para além de concluir*

*Meu único consolo é que as colonizações  
passam, que as nações só dormitam por algum  
tempo e que os povos permanecem.*

(Aimé Césaire - Discurso sobre o Colonialismo)

A presença dos povos indígenas no ensino superior é uma realidade há mais de uma década, uma conquista que envolveu muita luta política e discussões, cujo debate não se esgota dada a complexidade do que a universidade tem significado para as comunidades indígenas, e, que a presença indígena tem significado para as comunidades acadêmicas. São muitas respostas, e a universidade, que tem sido *ocupada* e *deslocada* a partir da presença indígena, representa acesso a conhecimentos, códigos e redes que podem e são mobilizado em favor da garantia de direitos.

O histórico de discussões sobre ações afirmativas no Brasil e as demandas dos povos indígenas por ensino superior tem relação direta com o processo de educação diferenciada e de criação de escolas indígenas nas aldeias, em um primeiro momento voltado para a formação de professores, e posteriormente, em cursos regulares para ampliar a formação indígena nas mais variadas profissões e áreas de conhecimento. Destacamos a relevância do vestibular indígena enquanto proposta de ingresso diferenciada que contemple a realidade de contextos não urbanos e que reconhece e dá legitimidade para as experiências de escolaridade indígena nas aldeias.

A política de Ações Afirmativas, que foi assegurada por lei para as universidades e institutos federais, não contempla o ingresso diferenciado para povos indígenas através de um vestibular específico. A experiência da UFSCar com o *vestibular indígena descentralizado* tem sido bem recebida pelas comunidades indígenas tendo e vista o número crescente de inscrições de candidatos de diferentes regiões e etnias, sobretudo de realidades não urbanas. O vestibular indígena legitima o processo de implantação das escolas indígenas nas aldeias e contempla o princípio da equidade na qual experiências similares concorrem entre si. Além do fator de *visibilidade* para a universidade, já que, a construção de um processo seletivo diferenciado, implica em uma recepção diferenciada, o que evidencia a importância de uma política de permanência que seja também específica.

Na UFSCar, observamos múltiplas trajetórias, realidades, contextos e pertencimentos étnicos distintos que se cruzam na universidade, e há um desafio em lidar com

essa diversidade de 48 grupos étnicos, que, ao mesmo tempo que enriquece e produz novas relações e pesquisas, esbarra nos limites da gestão institucional que tem, aos poucos, sido repensada, a partir da novidade de situações. Conseguimos identificar perfis que se assemelham: há aqueles que chegam na universidade com experiências sólidas de participação em associações e no movimento indígena, e que, no geral, acabam mobilizando ações no interior da universidade, para fortalecer suas demandas enquanto estudantes, assim como entrar em diálogo com as lideranças do movimento nacional. Outro tipo de perfil, são aqueles que acabam se dedicando à área acadêmica propriamente dita, rompendo barreiras de pesquisa e acessando a pós-graduação. Temos trajetórias singulares, cujo percurso até a universidade não contou com o apoio ou influência anterior, assim como, experiências de indígenas provenientes de realidades e escolarização urbanas, já familiarizados com o ambiente acadêmico.

O estudante indígena recém-chegado na UFSCar encontra uma rede de apoio, formada pelos próprios estudantes, e um local de convivência comum, o Centro de Culturas Indígenas, que tem sido acionado enquanto entidade representativa dos indígenas pela universidade. Os chamados *primeiros*, responsáveis por desbravar a universidade, não puderam contar com essa rede de apoio, mas conseguiram ampliar o diálogo com a instituição e encurtar caminhos para os novos ingressantes. Muitas vezes, essa rede é formada antes mesmo do ingresso ao ensino superior: tem sido comum o incentivo dos demais parentes e membros da aldeia à acessarem a universidade. Nos períodos de férias, quando retornam para suas comunidades, muitos promovem discussões sobre a universidade e divulgam os vestibulares e cursos de graduação em escolas e encontros de estudantes.

A pergunta que orientou a pesquisa foi em como a universidade tem sido utilizada pelos estudantes indígenas e quais as possibilidades de deslocamentos, a partir do ingresso de diferentes povos. Encontramos nos *eventos acadêmicos* uma forma de entender os vários sentidos que a universidade tem sido utilizada, significada e ocupada pelos estudantes indígenas. A realização de eventos na universidade, ocorre desde os momentos iniciais do ingresso dos primeiros indígenas no primeiro semestre de 2008, e, aqui compreendemos os eventos enquanto momentos de ocupação, celebração e visibilidade.

“*Ocupar a universidade e pintá-la de jenipapo e urucum*”: era dessa forma que muitos estudantes iniciavam ou encerravam suas falas nos Encontros Nacionais ou nas Semanas dos Estudantes da UFSCar, ressaltando a importância de demarcarem fisicamente o espaço acadêmico com seus corpos e presenças e imprimirem aspectos relativos as suas

práticas, vivências e saberes no interior da universidade, tida enquanto território físico, mental e de conhecimento.

Compreendemos, a partir da etnografia de eventos, os diferentes sentidos de *ocupar* a universidade, a partir do espaço físico, mental, espiritual, performático e, também, epistemológico, por meio da produção de novas pesquisas. Consideramos aqui, a Unicamp enquanto um *outro* território ocupado, em que os estudantes indígenas da UFSCar passaram a frequentar e a reivindicar acesso, e contribuíram para sensibilizar a comunidade acadêmica da Unicamp sobre a importância de um vestibular indígena. A rede de apoio formada pelos indígenas no processo de chegada na UFSCar é também acionada e deslocada para a universidade vizinha: os calouros indígenas da Unicamp passam a ser recebidos e acolhidos pelos veteranos da UFSCar.

Será nestes eventos, que os estudantes deslocam suas referências políticas e espirituais das aldeias para dentro da universidade, em que a autoridade do conhecimento, que na lógica acadêmica é dada através de títulos acadêmicos e de publicações científicas, é reorganizada a partir da legitimidade concedida às lideranças e aos anciões da aldeia<sup>84</sup>, que imprimem seus discursos para os estudantes indígenas. Os encontros produzem uma nova experiência entre a universidade e a relação com as comunidades indígenas, na qual a própria ideia de *retorno* é produzida. Ana Cláudia Gomes de Souza (2016, p. 241) atribui a relação estabelecida com as comunidades de origem como o fator chave para a experiência *diferenciada* que vivenciam os estudantes indígenas na universidade. Compartilhamos dessa afirmação e acrescentamos que essa relação (*indígenas universitários/comunidades*) é *recriada* na universidade a partir de novas ferramentas, como os eventos acadêmicos, ENEIs, SBPC Indígena, Semana dos Estudantes, etc e das pesquisas desenvolvidas nos grupos PET e nos trabalhos de conclusão de curso.

Há um esforço, por parte desses jovens indígenas, para imprimir trajetórias acadêmicas que beneficiem coletivamente e resistam a lógica individualizada do percurso universitário, centrada no sucesso acadêmico do aluno: a partir de pesquisas científicas cujo escopo de análise referem-se a suas comunidades, no engajamento político na universidade ou na produção desses eventos acadêmicos, que estabelecem tanto diálogo com as instituições, quanto com suas comunidades e lideranças regionais/locais. Os ENEIs podem ser lidos

---

<sup>84</sup> Pierre Clastres (2003, p.220) neste sentido, fala sobre a autoridade dos chefes nas sociedades primitivas que são chefes sem dispor de autoridade ou poder de coerção, em que o espaço da chefia não é o lugar de poder. Eliane Potiguara (2018, p.94) nos ensina que: *nenhum pajé indígena faz curso para ser pajé. Ele é e ponto.* Partimos dessas perspectivas quando falamos de lideranças, referências, pajés, xamãs e anciões indígenas que passam a assumir *autoridade de saber* nas universidades nos eventos acadêmicos.

enquanto momentos estratégicos de articulação política entre os estudantes indígenas e suas comunidades, não apenas por possibilitar compreender as especificidades do ensino superior indígena de cada região e universidade, por meio do compartilhamento de experiências; mas por apresentar experiências exemplares que incentivam e legitimam o engajamento com as lutas e demandas do movimento indígena. Se nas universidades há a formação de acadêmicos e pesquisadores indígenas, nos eventos, sobretudo os ENEIs, há um novo campo de produção de jovens lideranças.

A partir da ideia da universidade enquanto um espaço de *fronteira*, buscamos entender como ela tem sido atravessa e *deslocada* pela experiência dos povos indígenas, e como os povos indígenas e suas comunidades também têm sido impactados pela experiência universitária. A proposta de pesquisa sobre temáticas de seu próprio povo tem sido um fenômeno recorrente na experiência da UFSCar: há um esforço desses estudantes, que são endossas e ressaltados nos ENEIs, para aproveitarem o espaço da universidade, como forma de contribuírem na luta em defesa dos direitos dos povos indígenas. Cabe ressaltar que, acreditamos que esses estudantes não precisam limitar suas pesquisas e estarem fadados a estudar suas comunidades, ainda mais tratando-se da proposta de ações afirmativas em cursos regulares e não de licenciaturas específicas.

Neste espaço de *fronteira*, tensões e enfrentamento também são relatados pelos estudantes indígenas, a partir de vivências de situações de racismo e preconceitos, praticadas por professores, colegas e a própria instituição, sustentados pela ideia da cultura enquanto fator de limitação de capacidades intelectuais ou tecnológicas. Neste sentido, os indígenas têm conseguido ampliar o diálogo com a universidade e a comunidade acadêmica, também evidenciadas pelos eventos. A universidade cada vez mais se vê pressionada em produzir saídas institucionais para casos de racismos que são denunciados não apenas por estudantes indígenas, mas também por estudantes negros e mulheres que também experienciam situações de violências.

Não apenas os estudantes indígenas têm trazido novas temáticas para a universidade, a partir de projetos de pesquisa, monografias e iniciações científicas; mas a experiência da universidade também tem produzido efeitos nos eventos acadêmicos e nas relações com suas comunidades, a partir de novas discussões, como é o caso da inclusão de uma mesa formada apenas por mulheres e a falta de consenso sobre a possibilidade existir ou não um feminismo que atenda as especificidades das mulheres indígenas. Mais uma vez, o entendimento da universidade como *fronteira* possibilita pensarmos nela enquanto um espaço

criativo e de fluxo de conhecimentos ao mesmo tempo em que se emergem tensões, enfrentamentos e novos marcadores de diferenças.

Para além de concluir, também consideramos que as universidades ganham com esses *deslocamentos* com novas formas de fazer pesquisa e outros modos de conhecer e aprender. As experiências indígenas no ensino superior têm a capacidade de interrogar a matriz hegemônica do conhecimento e o projeto de universidade, a partir de esforço e mobilização para projetos coletivos, voltados para seus povos. Estar em diálogo, reconhecer e legitimar os conhecimentos indígenas e suas histórias de resistência ancestral, como ensinado por Airton Krenak, pode ser uma das ideias para adiar o fim do mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. Revista de Sociologia da UFSCar. v. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, Guilherme do Couto de. Invasão ou ocupação? Ensaio sobre a função social da propriedade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 1158, 2 set. 2006.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo**. 2011. Diss. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Revista Estudos Históricos**, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

ARRUTI, José Maurício Andion. A árvore Pankararu. “**A Viagem de Volta**” Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 1999.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos feministas**, v. 2, p. 203-216, 1994.

AZERÊDO, Sandra. Gênero e a diferença que ele faz na pesquisa em Psicologia. **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 55-66, 1998.

BARTH, Frederik. Other knowledge and other ways of knowing. **Journal of Anthropological Research**, v.51, 1995.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**, 2ed. – São Paulo: ed.Unesp, 2011.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

BENITES, Tônico. **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**. Rio de Janeiro: Tese de doutorado, UFRJ/MN/PPGAS, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editoras UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. O Terceiro Espaço - uma entrevista com Homi Bhabha (Jonathan Rutherford). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, vol. 24, p. 34-41. 1996

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. **Usos e abusos da história oral**, v. 8, p. 183-191, 1996.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 329-376, 2006.

BRAND, Antonio Jacó. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni [et. al] (Orgs). **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: UF, 2011.

BRAND, Antonio Jacó.; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 85-97, 2012.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana; SANTOS, Lucas Keese dos. "Perguntas de mais" - Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: Manuela Carneiro da Cunha; Pedro Cesarino. (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo Fronteiras Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2014.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: mulher e raça no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, 2000.

CALLEGARI, Fernanda Vieira Rodovalho et al. A Educação Tutorial no Grupo PET-Indígena Ações em Saúde da UFSCar. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** : povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

CANDAU, Vera Maria et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p. 83-99, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e Tribalismo: A Integração dos Índios Terena Numa Sociedade de Classes**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003a.

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

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CASTRO-GOMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado** - pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

COHN, Clarice. Uma década de presença indígena na UFSCar. **Campos-Revista de Antropologia**, v. 17, n. 2, 2018.

COREZOMÁÉ, Lennon Ferreira. **Educação Escolar do Povos Indígena Balatiponé-Umutina: Compreendendo processos educativos da escola Julá Pará**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo/ Sérgio Costa**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

CUSTODIO, Agenor; NESPOLI, Eduardo . Registro audiovisual da Dança do Bate-Pau. In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Danilo de Souza Moraes. (Org.). **Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas**. 1ed.São Carlos: EDUFScar, 2015.

DALBÓ, Talita. Lazarin. **Construindo Pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar**. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

DE SOUZA MARTINS, H. H. T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. **Introdução. para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**. 2004.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2011.

ESTANISLAU, Roberto Bárbara. **A eterna volta: migração indígena e Pankararu no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2014.

FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. ; CAMPOS, Luiz Augusto . As políticas de ação afirmativa no tribunal: separando os bons dos maus argumentos. In: Valter Roberto Silvério. (Org.). **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF.** 1ed.São Carlos: UdUFSCar, 2012, v. 1, p. 83-105

FERES JUNIOR. Comparando justificações das políticas de ações afirmativas: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v.29, p.63-84, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola** / Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). – 2 ed. – São Paulo : Global, 2001.

FÍGOLI, Leonardo H. G. **Identidade Étnica e Regional: trajeto construtivo de uma identidade social.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** -. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil : povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes.** 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Sobreviver na diferença: o olhar dos estudantes indígenas e suas contribuições ao II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná. In: NOVAK, M.S.J.; FREITAS, A.E.C.; WAWZYNIAK, J.V.; FAUSTINO, R.C.. (Org.). **Educação Superior Indígena no Paraná.** Maringá: EDUEM, 2010.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da adpf n. 186 do Supremo Tribunal Federal. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**, n. 8, p. 129-142, 2016.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Kakriabá e os Pataxós. In. **Políticas culturais e povos indígenas/organização** Manuela Carneiro da Cunha, Pedro Niermeyer Cesarino. – 1 ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v. 1, n. 2, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 337, 2012.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil** / Antonio Sergio Alfredo Guimarães. – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed.34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto Pós-Durban** / Valter Roberto Silvério, Sabrina Moehlecke. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro -11.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik, 1ª edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HENRIQUES, R. CAVALLEIRO, E.; Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 211-228

HOUFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n.68, 2006.

INADA, Angélica Kimie. **Quando a Unicamp falou sobre cotas** : trajetória de militância do núcleo de consciência negra e da frente pró-cotas da Unicamp / Angélica Kimie Inada. – Campinas, SP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina**, p. 147, 2009.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas** / Juliana Jodas. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p.5-9, jul./set.1994.

KAWAKAMI, Erica Aparecida. **Povos Indígenas na universidade: Ação Afirmativa e a Geopolítica do Conhecimento**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Carlos: UFSCar, 2015.

KAWAKAMI, E. A.; JODAS. J. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, 2002.

LOVO, Arianne Rayis. **“Lá, sendo o lugar deles, é também o meu lugar”**: pessoa, memória e mobilidade entre os Pankararu. Campinas, SP, 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos . Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, n. 12, p. 127-146, 2007

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista FAEEBA**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.

MAHMÍAS, M. T. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In IRELAND, Timothy Pontual Pedro. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, Cap II, p.123-134. (Coleção Educação para Todos; v. 4), 2006.

MARCUS, George E. **Ethnography through thick and thin**. Princeton University Press, 1998.

MARTINS JR, Angelo; Dias, G. T. . Lifestyle migration: discursos e práticas de imigrantes brasileiros em Londres. In: **II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia** - UFSCar, São Carlos, 2011.

MAYURUNA, Jaime da Silva. **Processo de evolução política do povo Mayorúna nas aldeias e nas eleições municipais no Vale do Javari**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

MELO, Clarissa Rocha de. **Da universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC.** Tese de doutorado em Antropologia Social. UFSC/PPGAS, Florianópolis, 2014

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-37, 2007.

MERCIER, Paul. Remarques sur la signification du “tribalismo” actuel em Afrique Noire, In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol XXXL, 1961.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, n.117, novembro, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** / Daniel Munduruki.- São Paulo: Paulinas, 2012.

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo.** Diss. Universidade de São Paulo, 2009.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná:** estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f. Diss. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005.

LAZARIN, Marco Antonio. **A descida do Rio Purus: uma experiência do contato interétnico.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 1981.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. RJ: **Contra Capa**, 2º ed.; 2004.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade:** Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional, 2006.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 7, p. 175-195, 2012.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAREDES, Julieta. Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario. **Espinosa Miñoso, Y (Comp), Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**, p. 117-120, 2010.

PAULINO, Marcos. **Povos Indígenas e as Ações Afirmativas:** o caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade:** itinerâncias políticas, étnicas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UNB) / Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

PENTEADO, Yara Maria Brum. **A condição urbana:** estudo de dois casos de inserção do índio na vida cotidiana. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 1980.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, 2005.

PISCITELLI, Adriana; ALGRANTI, Leila. Re-criando a (categoria) mulher. **Textos didáticos**, v. 48, p. 7-42, 2002.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v.11, n.2, pp. 263-274, 2008.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara** / Eliane Potiguara. 2.ed. – Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do "indizível ao dizível". In. VON SIMSON, Olga (org.) **Experimentos com histórias de vida:** Itália/Brasil. Enciclopédia aberta de Ciências Sociais. **São Paulo: Vértice**, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina.. *Dispositio*, vol. 24, no. 51, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S. ; MENESES, M. P. (orgs) Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. / Racionais MC's. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 66, [2014], Rio Branco. **Programação indígena**. Rio Branco: UFAC, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, Edinaldo dos Santos. O Lugar da Psicologia nas Questões Indígenas. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Povos Indígenas e Psicologia: a Procura do Bem Viver**. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. – São Paulo: CRP SP, 2016.

ROMANO, Jorge Oswaldo. **Índios Proletários em Manaus: o caso dos Dateré-Mawé** citadinos. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 1982.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. **Notas sobre a “Economia Política” do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.35-41, 1996.

SANTOS, Augusto Ventura. **Políticas afirmativas no ensino superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação de Mestrado. PPGAS/Universidade de São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano - São Paulo e pobreza na virada do século XIX – XX (1890-195)**, 4. Ed. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2017.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 13, nº 3, set.-dez. 2005.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; DE CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras**. Museu Nacional, 1979.

SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo**. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2005.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, n. 18, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In, Silva, A. L.; Ferreira M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**, 2001.

SILVA, Custódio Benjamin da. **O processo de implantação da escola indígena baniwa Paraattana, de Castelo Branco/AM: educação escolar baniwa** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, n. 2, p. 219-246, 2002.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **PASSOU? AGORA É LUTA!**. Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia, 2016.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Educação superior de indígenas no Brasil - sobre cotas e algo mais. In: Bradão, André Augusto, (org.). (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A editora Ltda/LPP/UERJ, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de ; HOFFMANN, M. B. . **Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Seminário em Agosto de 2004 (Relatório Técnico publicado). Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de conhecimentos, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Org. Antonio Carlos de Souza Lima. – 1. Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

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

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz et al. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas–PAA/UFSC. **Século XXI–Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 212-236, 2013.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UFSCar. **Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar**, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. **Boletim do Museu Nacional**. v. 32, p. 40-49, 1979.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas–perspectivas e considerações. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, SECAD**, 2005.

**ANEXOS**

**Anexo I – Declaração de etnia e de vínculo com comunidade indígena**

**DECLARAÇÃO DE ETNIA E DE VÍNCULO COM COMUNIDADE INDÍGENA**

Eu, \_\_\_\_\_  
portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_, DECLARO, para fins de  
inscrição na SELEÇÃO 2018 PARA INGRESSO DE CANDIDATOS INDÍGENAS, que sou da etnia

( ) **resido em Terra indígena:** \_\_\_\_\_ ( ) **resido em Área Urbana:**  
Nome do Local / Endereço: \_\_\_\_\_  
Município de: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
Telefone(s) para contato: \_\_\_\_\_

Por ser a expressão da verdade, assino esta declaração.  ASSINE AQUI 

Cidade e data

Assinatura do Candidato

**Atenção:** é obrigatório coletar nos quadros a seguir a assinatura, devidamente identificada, de **3 (três) Lideranças Indígenas diferentes:**

_____
Assinatura da Liderança Indígena
_____
Nome legível da Liderança Indígena
_____
Nº da Cédula de Identidade da Liderança Indígena

_____
Assinatura da Liderança Indígena
_____
Nome legível da Liderança Indígena
_____
Nº da Cédula de Identidade da Liderança Indígena

_____
Assinatura da Liderança Indígena
_____
Nome legível da Liderança Indígena
_____
Nº da Cédula de Identidade da Liderança Indígena

**DECLARAÇÃO DO REPRESENTANTE REGIONAL DA FUNAI:**

**ATENÇÃO:** a falta de preenchimento por parte do representante da FUNAI nos respectivos espaços abaixo sinalizados, do NOME DO ESTUDANTE, do NOME DA COMUNIDADE INDÍGENA e respectiva LOCALIZAÇÃO, bem como a falta ASSINATURA do representante, resultarão no INDEFERIMENTO do pedido de inscrição, situação que NÃO poderá ser revertida.

A Fundação Nacional do Índio – FUNAI, na sua missão institucional de promover e defender os direitos indígenas, nos termos do que dispõe a lei 5.371/1967, ATESTA, para fins de inscrição no processo seletivo destinado a candidatos(as) indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que o(a) estudante \_\_\_\_\_ compareceu a esta unidade e declarou ser de etnia indígena brasileira e que possui vínculo com comunidade indígena. A comunidade indígena \_\_\_\_\_, a qual declarou pertencer, está localizada no endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) servidor(a) da FUNAI, com indicação de cargo e matrícula (ou carimbo)

## Anexo II. Questionário Socioeducacional



Universidade Federal de São Carlos  
Pró-Reitoria de Graduação  
Coordenadoria de Ingresso na Graduação



**EDITAL PROGRAD Nº 012, DE 04 DE JULHO DE 2017**  
Seleção de candidatos indígenas para ingresso em 2018  
nos cursos de graduação presenciais

### ANEXO IV QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL

As informações desse questionário fornecerão subsídios para pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e não influirão, em hipótese alguma, no resultado desta seleção.

O preenchimento deste questionário deverá ser feito com atenção, tendo em vista que os dados nele contidos contribuirão para o processo de consolidação do ingresso por reserva de vagas na UFSCar.

Este formulário, depois de preenchido, **deverá ser obrigatoriamente enviado junto com a ficha de inscrição e com a declaração de etnia e vínculo com comunidade indígena.**

Nome do Candidato:

\_\_\_\_\_

1. Nome Indígena (se tiver):

2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

3. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4. Local de Nascimento:

Município - Estado:

Terra indígena:

5. Estado Civil: ( ) casado ( ) solteiro

( ) outro – qual? \_\_\_\_\_

6. Tem filhos? ( ) não

( ) sim – quantos? \_\_\_\_\_

7. Tem outros dependentes?

( ) não ( ) sim – quantos? \_\_\_\_\_

8. Endereço Atual:

\_\_\_\_\_

Município - Estado:

Endereço eletrônico (e-mail) se possuir:

9. Etnia do Candidato:

10. Quanto tempo você morou ou há quanto tempo mora em Terra indígena?

\_\_\_\_\_

11. Qual a primeira língua que você aprendeu em casa? \_\_\_\_\_

12. Você fala uma Língua Indígena ?

- ( ) Sim, fluentemente  
( ) Sim, com alguma dificuldade  
( ) Sim, com muita dificuldade  
( ) Não falo, mas entendo  
( ) Não falo

13. Se você fala uma Língua Indígena, em que situação você usa essa língua:

- ( ) Em casa  
( ) Em conversa com parentes  
( ) No dia a dia  
( ) Nos rituais  
( ) Na escola  
( ) No trabalho  
( ) Na igreja  
( ) Em outras situações – Quais ? \_\_\_\_\_

14. Seu pai fala a Língua Portuguesa ?

( ) não ( ) sim

15. Seu pai fala alguma Língua Indígena ? ( ) Não

( ) Sim - Qual: \_\_\_\_\_

16. Sua mãe fala a Língua Portuguesa ?

( ) não ( ) sim

17. Sua mãe fala alguma Língua Indígena ? ( ) Não

( ) Sim - Qual: \_\_\_\_\_

18. Onde você cursou de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental ?

a) Na Aldeia

- ( ) Escola Indígena  
( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_

b) Fora da Aldeia

- ( ) Escola Pública  
( ) Escola Particular  
( ) Escola de Missão  
( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_

19. Onde você cursou de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental ?

a) Na Aldeia

- ( ) Escola Indígena  
( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_

b) Fora da Aldeia

- ( ) Escola Pública



Universidade Federal de São Carlos  
Pró-Reitoria de Graduação  
Coordenadoria de Ingresso na Graduação

Pro  
Grad | Coordenadoria  
de Ingresso  
na Graduação

**EDITAL PROGRAD Nº 012, DE 04 DE JULHO DE 2017**  
Seleção de candidatos indígenas para ingresso em 2018  
nos cursos de graduação presenciais

- ( ) Escola Particular  
( ) Escola de Missão  
( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_
20. Onde você cursou o Ensino Médio?
- a) Na Aldeia  
( ) Escola Indígena  
( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_
- b) Fora da Aldeia  
( ) Escola Pública  
( ) Escola Particular  
( ) Escola de Missão  
( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_
21. O Ensino Médio que você cursou foi:
- ( ) Regular  
( ) Educação de jovens e adultos – supletivo  
( ) Profissionalizante  
( ) Magistério
22. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?
- \_\_\_\_\_
23. Você já fez algum curso preparatório (cursinho) para vestibular? ( ) Não  
( ) Sim – Por quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_
24. Você já prestou algum vestibular para curso de nível superior? ( ) não  
( ) sim – quantos? \_\_\_\_\_
25. Você já frequentou ou frequenta algum curso de nível superior?
- ( ) Não  
( ) Sim – Por quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_
26. Qual o principal motivo que o levou à escolha da UFSCar?
- ( ) Única que oferece o curso que deseja  
( ) Por oferecer ensino gratuito  
( ) Pela qualidade do ensino oferecido  
( ) Pela proximidade com a residência da família  
( ) Pelo apoio oferecido (moradia, bolsas)  
( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_
27. Qual o principal motivo que o levou à escolha de seu curso?
- \_\_\_\_\_
28. Quais atividades você desenvolve para sobreviver?  
Dentro da Aldeia: \_\_\_\_\_  
Fora da Aldeia: \_\_\_\_\_
29. Você tem renda fixa? ( ) Não  
Sim ( ) salário  
( ) aposentadoria  
( ) pensão  
( ) outro – qual? \_\_\_\_\_
30. Você recebe algum outro tipo de apoio financeiro?  
( ) Não  
Sim ( ) bolsa família  
( ) cesta básica  
( ) outro – qual? \_\_\_\_\_
31. Quais são suas atividades quando não está trabalhando ou estudando?
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
32. Quais são suas fontes de informação sobre atualidades?
- ( ) Rádio  
( ) Televisão  
( ) Jornal  
( ) Revista  
( ) Internet  
( ) Outros – quais? \_\_\_\_\_
33. Com que recursos você se manterá durante o curso?
- ( ) Recursos Próprios  
( ) Bolsa da Instituição  
( ) Ajuda Familiar  
( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_
34. Você utiliza computador?
- ( ) Não  
( ) Sim
35. Você tem acesso à Internet?
- ( ) Não  
( ) Sim – Onde acessa a internet? \_\_\_\_\_