

Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos

**A PRESENÇA INDÍGENA NOS TERRITÓRIOS: DAS ALDEIAS
ÀS UNIVERSIDADES, E VICE-VERSA**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Curso de Graduação em
Antropologia da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do
Grau de Bacharel em Antropologia.

Orientadora: Prof. Dra. Antonella
Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Santos, Ricardo Sant' Ana Felix dos
A presença indígena nos territórios : das aldeias às
universidades, e vice-versa / Ricardo Sant' Ana
Felix dos Santos ; orientadora, Antonella Maria
Imperatriz Tassinari, 2018.
149 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, graduação em
Antropologia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Antropologia. 2. Indígenas no Ensino Superior.
3. Encontros de estudantes universitários indígenas.
4. Transformações nas e trânsitos entre aldeias e
universidades. 5. Presença e permanência nos
territórios. I. Tassinari, Antonella Maria
Imperatriz. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Antropologia. III. Título.

Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos

**A PRESENÇA INDÍGENA NOS TERRITÓRIOS: DAS ALDEIAS
ÀS UNIVERSIDADES, E VICE-VERSA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para
obtenção do Título de “Bacharel” e aprovado em sua forma final pelo
Curso de Graduação em Antropologia

Florianópolis, 14 de dezembro de 2018.

Prof. María Eugenia Dominguez, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Silvia Maria de Oliveira, Msc.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. María Eugenia Dominguez, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a todos lutadores sociais deste país, cujas memórias são sistematicamente sonegadas; aos incessantes movimentos organizados pela afirmação de direitos de grupos aos quais representam; também às instituições de ensino públicas, gratuitas e de qualidade que me acolheram e me formaram; e a todos, familiares e amigos, que me apoiaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Depois de alguns anos de atraso, posso finalmente chegar mais próximo da satisfação que é poder concluir um curso universitário que talvez tivesse sido minha primeira opção há exatos 15 anos atrás, caso houvesse tido acesso a melhores informações sobre a variedade de possibilidades refletidas no campo das ciências humanas. Fruto de uma formação que, embora sólida no campo das humanidades, sempre fora orientada bem mais para as exigências do campo das exatas e biológicas, aos 17 anos eu não sabia o que era sociologia, muito menos do que se tratava a antropologia. Quem dera saber em que um profissional desta área efetivamente atua, que tipo de formação recebe. Não tive em nenhum momento da minha educação básica - integralmente realizada em escolas públicas e majoritariamente durante uma época em que tínhamos um presidente sociólogo – os conteúdos de disciplinas como filosofia ou sociologia, lamentavelmente não era da minha época escolar. Por ironias de nosso tempo histórico, parece que podemos sempre correr o risco de vermos, atônitos, o retrocesso de décadas em muitas questões que já pareciam estar consolidadas.

São lições para compreendermos as dificuldades que atravessam as fragilidades institucionais de nossa jovem democracia – processos turbulentos de institucionalização de projetos societários e civilizatórios em constante disputa. Na minha trajetória, menos ainda fui aconselhado a escolher qualquer tipo de licenciatura como alternativa educacional em nível superior. Teria sido considerado louco para minha família, meus colegas e, provavelmente, para muitos dos meus professores caso o fizesse. Como desperdiçaria esta “chance” de me enveredar para uma carreira que me trouxesse um “retorno vantajoso”, sempre em termos financeiros?

Ocorre que a vida prega peças e, por mais que aos nossos olhos (e dos olhos que nos olham ao nosso redor) tais percursos pareçam tortuosos e incoerentes, e que sintamos certo atraso e pareça perda de tempo, vejo que valeu à pena. Afinal, antes tarde do que nunca! Para mim a universidade pública representou de fato um descortinar de todo um universo, com constelações de possibilidades existenciais e horizontes infinitos. E percebo que, na verdade, está em plena ressonância com o que vivenciei até então: multiplicidades de processos formativos, em cada instituição pela qual passei, mesmo na minha educação básica, que significaram descobertas, aprendizados e apostas em conhecimentos apropriados pela experiência subjetiva destes espaços. Talvez este seja justamente meu próprio diferencial, que

compõe meu olhar interdisciplinar para o mundo, querendo sempre ampliar meu campo de interesses e deslocar hora ou outra as certezas assumidas até então, que tendem a se engessar em nosso pensamento.

Com este preâmbulo, agradeço à acolhida da Universidade Federal de Santa Catarina, que me abriga ininterruptamente desde 2004 em seus quadros discentes, e em respeito a sua tradição de excelência em educação e ao compromisso com o ensino, pesquisa e extensão públicos, gratuitos e de qualidade, gostaria de minimamente retribuir o reconhecimento e a efetivação deste direito constitucionalmente conquistado pelo povo brasileiro: não poderiam tê-lo cumprido da melhor forma!

Agradeço, nas pessoas de João Sol e Mariana Bunn e Faria, aos quadros de funcionários que passaram e cumprem um papel determinante na Coordenação do Curso e no Departamento de Antropologia, sem vocês nada disto seria possível! Também reconheço minha gratidão a todo o corpo docente, àqueles que pude conhecer e com quem tive o prazer de aprender, principalmente aos chefes de departamento e coordenadores que passaram pela direção, de 2013 até aqui, atualmente na figura, respectivamente, do prof. José Kelly e, especialmente, à prof. Maria Eugenia, sempre tão atenciosa, prestativa e solícita.

Aproveito para agradecer à minha orientadora Antonella Tassinari, reconhecendo sua importância central para reavaliar meus objetivos e redefinir meus caminhos de pesquisa, sempre tão solidária em compartilhar de sua sabedoria e orientar, com muita humildade e leveza, na busca por um bom tema de estudo.

Também seria injusto não tornar público minha gratidão aos meus queridos colegas e amigos de caminhada, durante a estada em Florianópolis, e principalmente à parceria na luta para permanecer e não ceder espaço ao cansaço e à desesperança que por vezes nos toma de assalto quando estamos desprevenidos e menos esperamos. Onete, Jessé, Josanne, Raquel, Claudete, Letícia, Ana Rita, Edu, Vivi, Paulão, Rari, Jeff... Vocês foram sempre meus estímulos para prosseguir, exemplos para não esmorecer e persistir na peleja, dando aquele apoio moral, emocional, afetivo e psicológico crucial para seguir em frente! Obrigado também por todas as trocas intelectuais enriquecedoras, conversas esclarecedoras, momentos de descontração, de bom humor, e pela solidariedade iluminadora de sempre!

Gostaria de novamente retornar à caminhada, pois foi por ela também que cheguei a este lugar de pesquisa, tendo o privilégio de acessar sistematicamente desde 2017 o Museu Nacional, consumido

pelas chamas de um incêndio trágico (e criminoso, alguns dirão, com muitas razões), destruindo com ele a maior parte das riquezas culturais, científicas, de valor inestimável que possuía dentro de suas instalações, no começo de setembro de 2018.

Lá pude cursar disciplinas, ter contato com alunos e colegas indígenas, com quem pude iniciar e manter valiosas amizades, professores indispensáveis também para a vocação antropológica, um acervo museológico incrível, e justamente a oportunidade de trabalho e financiamento para saídas de campo pela equipe do LACED (Laboratório em Cultura, Etnicidades e Desenvolvimento) / FCC/Fundação Ford. Agradeço, pois, aos professores e pesquisadores Antonio Carlos de Souza Lima, João Pacheco de Oliveira, Bruno Pacheco, Adriana Vianna, bem como aos amigos Cristiane Pankararu, pelo seu incessante bom humor e alegria contagiante, Enoc Merino Santi, pela cumplicidade, Márcio Bakairi, que me convidou para ir ao III EREI-Sul, (o que transformou completamente a tônica do meu olhar, que me abriu caminhos e perspectivas para posteriormente ir ao VI ENED), Sandra Benites, que tanto também me ensinou de língua e cultura Guarani durante as aulas do PROLEM (cursos de línguas “estrangeiras”) na UFF, Francinéia Baniwa, Nelly Marubo, Maria Isabel Dessana, Francesca Repetto, e com quem venho tendo aula neste semestre, em meio à catástrofe e às ruínas – provando que é possível resistir em meio a tantas provações – à prof. Luísa Elvira Belaunde.

Agradeço também aos docentes do Departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde pude concluir as cadeiras que me faltavam para integralização da minha grade curricular via Mobilidade Acadêmica Andifes (entre instituições federais de ensino superior) e assim ampliar minhas experiências acadêmicas. Aliás, tal programa de intercâmbio condensa muito do que todos os acadêmicos deveriam conhecer e vivenciar, pela expansão de horizontes que propicia, por todas as trocas humanas e experimentações que enseja. Meus sinceros agradecimentos principalmente a Deborah Bronz, Oíara Bonilla, Renata Gonçalves, Júlio Tavares, Ana Cláudia e ao prof. Daniel Bitter pela generosidade e disponibilidade em me acolher e orientar, enquanto coordenador do curso. Por extensão, gostaria de agradecer especialmente a prof. Mariana Paladino, do Instituto de Educação, por todos os ensinamentos, oportunidades de envolvimento com práticas extensionistas no âmbito da etnoeducação e por toda o incentivo, estímulo e cumplicidade daí decorrentes.

Pelo fato de ter participado de algumas edições dos Encontros de Estudantes Indígenas, agradeço a todos aqueles meus interlocutores,

com quem tanto compartilhei e aprendi, uns dos principais atores – oxalá fossem concebidos como co-autores – deste trabalho, sem os quais nenhum destes desdobramentos teriam feito sentido. Agradeço às comissões de organizadores dos EREI e ENEI pela imensa hospitalidade (principalmente ao Lucas, estudante da UFGD, e ao casal Adriele e João Vítor, todos da aldeia Jaguapiru, Guarani e Kaiowá), pelo carinho e receptividade, por terem logrado me revelar um complexo de relações e um fio praticamente inesgotável de potências na ação coletiva da juventude indígena universitária, organizada nas diversas redes na atualidade. A todas as amizades conquistadas e reavivadas durante o VI ENEI – Nathalia, Neimar Boe Bororo, Japupram Parkatejê, Suzana (que veio de tão longe quanto a Noruega, por tantos anos não nos víamos) –, nada como confirmar nossas expectativas de um presente e futuro melhores, a partir dos laços compartilhados que nos vinculam, que nos alentam na luta cotidiana.

Agradeço também à iniciativa do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) promovido pelo Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC com financiamento da SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação), que redespertou em mim, nos meus últimos dois anos em Florianópolis, definitivamente, o interesse em retomar a aproximação com a academia enquanto escolha profissional, e evocar na minha memória um período tão rico para meu processo formativo, quanto aquele tempo das minhas primeiras inserções no CED, via MOVER, coordenado na época pelo prof. Reinaldo Fleuri, já aposentado, pelos idos de 2007-2009. Foi elementar, principalmente a partir do Módulo 3 daquele curso, para ir centralizando meus investimentos na reflexão sobre práticas escolares diferenciadas em seus tempos e espaços, os processos e políticas educacionais, relacionando-os com a diversidade brasileira, os exercícios de interculturalidade e os diferentes contextos de desigualdades. A toda equipe coordenada pelo prof. Adir Garcia, meu muito obrigado.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro de estrada, “Danimel”, que tem me acompanhado nestes últimos anos e me demonstrado como sempre é possível se reinventar e trilhar novos rumos de coração aberto e com um sorriso estampado no rosto. A ele agradeço pelo fato de conhecer todo um novo contexto, aceitar o desafio de passar por transformações drásticas de convivência e desbravar novas realidades urbanas e institucionais, enquanto aluno da UFF. Ao explorar a universidade que me oportunizou entrar em contato com pessoas e saberes tão preciosos, foi-me permitido contrastar

inúmeras situações, balancear experiências pregressas e presentes, projetar um novo caminho futuro. Foi onde pude experienciar um clima extremamente democrático-popular, onde pude aprender com mestres de saberes e ter aulas de Guarani com professores indígenas. Agradeço à coordenadora dos cursos de Yorubá e Guarani, Viviana Gelado, bem como aos mestres Alberto Alvares e Vanderlei Weraxunu, pela iniciativa em tornar possíveis estas práticas instituintes e decisivas para o desafio real de implantação de uma universidade francamente pluriétnica e multicultural, tratando de corresponder ao apregoado pela nossa Constituição, e desdobrar disso o grande desafio de poder compreender melhor a complexidade de que se trata o Brasil – um país que definitivamente não é para principiantes, mas talvez seja para amadores.

(...) Seja bem vindo à minha realidade
Sei que quando eu passo, me olha diferente
E a gente luta para manter a nossa crença
E o homem branco traz doença dizimou o nosso povo
Causou a nossa miséria e agora me olha com nojo
Sou um índio sim, vou até falar de novo
Guarani, Kaiowá
E me orgulho do meu povo
Esse povo que resiste com força e com amor
Amor pela terra querida, amor por seus filhos e filhas
Filhos e filhas, marcados pela vida
Mais de quinhentos anos uma ferida que não cicatriza(...)
Você e sua cachaça mandou muito pro cemitério
Terra sagrada pra nós e tekohá
Fazendeiro ocupa, não tenho medo de falar
De lá pra cá, terras e conflitos
Chegou a hora de lutar pelos direitos dos índios(...)
Não, por que tanta miséria, ao lado da cidade
Reserva, favela, sequela que fica
Desnutrição infantil, índio suicida
E os que ficam procuram uma saída, poucas alternativas
Sendo alvo do desprezo da sociedade (...)
Proibido de entrar no hotel no restaurante
O mesmo que exhibe quadro de índio
Aos visitantes, ação repugnante
Elite ignorante, se esquece que são seres humanos
Mais parecem monstros tomados pelo dinheiro e pelo poder
Acham lindo os índios nos quadros das paredes, nos artefatos, diversos artesanatos
Mas de fato tá enganando quem?
Olha a criança com desdém, quando vem diz que não tem
Trata como se não fosse ninguém, depois da oração
Todos, dizem amém.
(BRÔ MC's, *A vida que eu levo*)

RESUMO

Propõe-se considerar o território da universidade como um espaço que vem sendo reconfigurado a partir de sua ocupação por sujeitos que tradicionalmente a ele não pertenciam, importando frisar que esta presença se realiza de formas substancialmente distintas, dependendo do contexto espaço-temporal que se tome como referência. Certamente, torna-se necessário problematizar o "como" deste fenômeno, considerando suas implicações e os diferentes obstáculos materiais e simbólicos, direcionando, assim, o olhar para os desafios e consequências que se colocam a partir da presença neste território, também em disputa. Interessa, portanto, refletir sobre a formação de acadêmicos indígenas em seu conjunto que impactam direta e indiretamente o espaço da vida universitária e as práticas de produção de conhecimento. Parte-se da perspectiva de uma educação territorializada que reivindique agenciar novas formas de organização política e de mobilização estudantil indígena. Importa destacar também como vivenciam o universo acadêmico, suas margens e fronteiras, e como esta vivência, por sua vez, também repercute em diferentes planos de subjetivação que interpelam estes sujeitos, se interconectam e se rearticulam, como mobilizam acoplamentos necessários, reelaborando modos de ser e agir, de apropriação e de engajamento político neste ambiente enquanto sujeitos históricos, de conhecimentos e de direitos. Considerando tais fenômenos como processos em permanente construção, tais indagações são acessadas e restituídas através de uma análise etnográfica que evoca a centralidade dos encontros de estudantes indígenas (Nacionais – ENEIs – e Regionais – EREIs) como lugares privilegiados para se repensar o fortalecimento político neste processo, a afirmação da cidadania indígena, valorização histórica, reinvenção identitária e, portanto, catalizadora de potências socioculturais. Pensá-los também como espaços moduladores de acionamento de sociabilidades, de transmissão intergeracional e de circulação de trabalhos acadêmicos por eles produzidos, de discussão de temas caros às pautas do movimento e, inclusive, renovação das abordagens para a sua agenda de mobilização como um todo, apresenta-se útil para a análise dos contextos que envolvem a participação e a articulação de parte da juventude indígena dentro e fora do meio acadêmico, bem como dentro e fora das aldeias.

Palavras-chave: Universidade. (Encontros de) Estudantes Indígenas. Territorializações.

ABSTRACT

The territory of the university is considered as a space that has been reconfigured from its occupation by subjects that traditionally did not belong to it, being important to emphasize that this presence is realized in substantially different forms, depending on the space-time context that is taken as reference. Certainly, it becomes necessary to problematize how this phenomenon occurs, considering its implications and the different material and symbolic obstacles, thus directing the regard to the challenges and consequences that arise from the presence in this territory, also in dispute. It is therefore important to reflect on the ingress of indigenous students as a whole that directly and indirectly impact the space of university life, the practices of knowledge production, and its circulation. It starts from the perspective of a territorialized education that demands new forms of political organization and indigenous student mobilization. It is also important to highlight how they experience the academic universe, its margins and borders, and how that, in turn, also has repercussions on different levels of subjectivity that interconnect and re-articulate each other, how it mobilizes necessary couplings, reworking ways of being and acting, varying forms of appropriation and political engagement in this environment as historical, knowledge and rights subjects. Considering these phenomena as processes in permanent construction, such questions are accessed and restored through an ethnographic analysis that evokes the centrality of indigenous student meetings (regional and national versions) as privileged places to rethink the political dimensions that involve new modulations, such as collective strengthening in this process, affirmation of indigenous citizenship, means to valorize historical consciousness, identity reinventions and, therefore, functioning as a catalyst for sociocultural potencies. It might be relevant to think of those meetings as spaces that activate sociabilities, intergenerational exchanges and provide circulation of scholarly works produced by them, being very useful for discussing academically important themes and guidelines of the indigenous movement, and also for renewing approaches to their mobilization agenda as a whole. It is certainly helpful to analyze the contexts that involve the participation and articulation of the indigenous youth within and outside the academic environment, as well as in and out of their villages.

Keywords: Brazilian University. Indigenous Students (Meetings). Territorialization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Uma das mesas temáticas da programação oficial do III EREI-SUL. Não houve apresentações de trabalhos de graduandos via edital convocatório específico.....	81
Figura 2 - Mesa de e sobre mulheres indígenas	83
Figura 3 - Mesa sobre patrimônio indígena nas universidades.....	84
Figura 4 - Divulgação da campanha contra o fracking, puxada pela liderança Kretan Kaingang em sua conferência.....	85
Figura 5- Participantes do III EREI-Sul.....	85
Figura 6 - Entrada da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, na aldeia Jaguapiru. Ao fundo, os prédios das instalações em azul e branco.....	91
Figura 7 - Foto da fachada da escola, sede do VI ENEL.....	92
Figura 8 - Fachada da quadra externa, vista a partir da estrada.....	92
Figura 9 - Pátio da quadra coberta onde ocorreram as mesas da programação, dentre outras atividades.....	93
Figura 10 - Fachada do prédio da entrada.....	93
Figura 11 - Processo de construção e pintura dos grafismos do pátio da cantina.....	95
Figura 12 - Pátio central da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu: pintura da “flor” concluída	96
Figura 13 - Momentos prévios à refeição, onde se armavam longas filas e se aproveitava para interagir, focar e conhecer novas pessoas.....	96.
Figura 14 -. Uma das estruturas de taquara e lona que comportava quatro duchas, no fundo à esquerda, e local onde se assentaram alguns participantes com suas barracas. A maioria se instalou dentro das salas de aulas, nas edificações ao fundo.....	97
Figura 15 - Uma das apresentações artístico-culturais, coordenado pelo prof. Dudu, da cidade de Amabai (coral musical, danças tradicionais, contemporâneas e teatro).....	98
Figura 16 - Numa das noites culturais, a atração ficou a cargo do grupo de rap indígena Brô MC’s.....	98
Figura 17 - Roda de rap com Brô MC’s com participantes do VI ENEL.....	99
Figura 18 - Plateia assistindo à esquete teatral do grupo do prof. Dudu.....	99
Figura 19 - Desfile de beleza indígena.....	100
Figura 20 - Uma das mesas temáticas da programação.....	100
Figura 21 - Ida ao ato político na praça central de Dourados.....	101
Figura 22 - Chegada ao largo da catedral.....	101

Figura 23 - Ocupando a praça central	102
Figura 24 - Numa lateral da praça, numa espécie de anfiteatro, montaram um palco, que facilitou a comunicação entre todos com o equipamento de som.....	102
Figura 25 - Cada manifestação era puxada por uma delegação, com a participação de todas as demais (com danças, cantos e propostas específicas).....	103
Figura 26 - Fala de algumas lideranças mulheres da Reserva de Dourados.....	103
Figura 27 - Rapazes do povo Terena, da região de Aquidauana (MS).....	104
Figura 28 - Dança e cantos puxados por estudantes Pankararu, de Pernambuco	104
Figura 29 - Delegação do Pará, da região de Santarém (UFOPA), nos convidaram a nos ajoelharmos, aproximarmos a cabeça do solo e tocar com as mãos o chão em que pisávamos.....	105
Figura 30 - Foram cantadas algumas rezas em línguas indígenas.....	105
Figura 31 - Grande roda, próximo ao encerramento do ato.....	106
Figura 32 - Muitos cartazes foram confeccionados, com palavras de ordem, em português e em línguas indígenas.....	106
Figura 33 - Estudantes se preparando para desocupar a praça	107
Figura 34 - Portão da Guateka	108
Figura 35 - Vista da frente da escola Guateka	108.
Figura 36 - Detalhe do mural onde se vê um cenário com indígena estilizado, aparentemente com influências de outros contextos (montanhas, bosque e lago).	109
Figura 37 - Detalhe da lateral: vê-se no centro da imagem uma réplica estilizada de casa coletiva tradicional, feita de palha.....	109
Figura 38 - Réplicas das casas tradicionais em destaque	110
Figura 39 - Letreiro da escola: uma homenagem a um mártir dos Guarani e Kaiowá; liderança estratégica para as retomadas de terras para a demarcação.....	110
Figura 40 - Pátio central da Guateka.....	111
Figura 41 - <i>Nhanderu</i> Getúlio se preparava para batizar um casal de estudantes voluntários, na Casa de Reza.....	111
Figura 42 - Casal sendo batizado no interior da Casa de Reza.....	112
Figura 43 - Saída da Casa de Reza	112
Figura 44 - Saudações finais, no terreiro da Casa de Reza.....	113
Figura 45 - Construções na entrada do terreiro	113

Figura 46 - Vista externa da Casa de Reza.....	114
Figura 47 - Terreiro onde ocorrem as danças rituais antes e depois de ingressar na Casa de Reza.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APIB – Articulação dos Povos Indígenas
ATL – Acampamento Terra Livre
CF – Constituição Federal
DCE – Diretório Central dos Estudantes
ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
EREI – Encontro Regional de Estudantes Indígenas
FAIND – Faculdade Intercultural Indígena
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUAES – International Union of Anthropological and Ethnological Sciences
LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidades, Cultura e Desenvolvimento
MN – Museu Nacional
MP – Ministério Público
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PLS – Projeto de Lei do Senado
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
REJUIND – Rede de Juventude Indígena
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED – Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNI – União das Nações Indígenas
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E JURÍDICO-POLÍTICO: ENTRE AS POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DOS DIFERENTES REGIMES DE MEMÓRIA	41
2.1	DO PODER TUTELAR AOS DIREITOS CULTURALMENTE DIFERENCIADOS NA NOVA REPÚBLICA (1985-2018).....	41
2.2	POVOS INDÍGENAS, ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO: POLÍTICAS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA À SUPERIOR.....	46
2.3	INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E MOBILIZAÇÃO (ESTUDANTIL) INDÍGENA: RETOMANDO TERRITÓRIOS ORIGINÁRIOS E IMAGINÁRIOS.....	53
2.4	SOBRE O TERRITÓRIO-UNIVERSIDADE, SUAS FRONTEIRAS ESPACIAIS (E ENTRE CONHECIMENTOS), E AS REARTICULAÇÕES DOS TERRITÓRIOS DO SABER.....	63
2.5	OS ENCONTROS DE ESTUDANTES INDÍGENAS: ENTRE POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS	69
3	PARTICIPANDO DE DOIS ENCONTROS DE ESTUDANTES INDÍGENAS – VERSÃO REGIONAL E NACIONAL	77
3.1	O III EREI-SUL (FLORIANÓPOLIS, UFSC), DE 25 A 27 DE JULHO DE 2018.....	77
3.2	O VI ENEI (ALDEIA JAGUAPIRU – DOURADOS/MS), DE 11 A 15 DE OUTUBRO DE 2018.....	86
4	CONCLUSÃO	117
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXO A – MESAS TEMÁTICAS DO VI ENEI (ALDEIA JAGUAPIRU – DOURADOS/MS, DE 11 A 15 DE OUTUBRO DE 2018)	133
	ANEXO B – GRUPOS DE TRABALHO DO VI ENEI (ALDEIA JAGUAPIRU – DOURADOS/MS, DE 11 A 15 DE OUTUBRO DE 2018)	135
	ANEXO C – TRABALHOS APROVADOS (VI ENEI).....	139

1 INTRODUÇÃO

Tendo acompanhado desde 2017 e principalmente durante o ano de 2018 trajetórias de estudantes indígenas na Pós-Graduação em Antropologia Social no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS-MN/UFRJ) na qualidade de aluno externo¹, me chamou especial atenção primeiramente esta nova realidade resultante das políticas de ação afirmativa nas universidades atualmente cada vez mais expandidas para o terreno dos programas de pós-graduação e das equipes de pesquisa das instituições universitárias de ensino superior (IES).

Posteriormente, quis investigar teorizações existentes, realizadas por parte de intelectuais e acadêmicos indígenas, sobre as relações de gênero no contexto das relações intra/interétnicas, que pudessem possivelmente derivar diferentes leituras sobre (o aumento apontado por órgãos oficiais de Estado quanto a) a violência contra mulheres indígenas, enquanto um problema social objeto de intervenção de políticas públicas.

Tal proposta advinha do interesse em entrecruzar distintos marcadores sociais para o estudo das dinâmicas de produção de identidades, diferenças e de desigualdades, confluindo para as abordagens mais contemporâneas existentes em relação às articulações de interseccionalidades (BRAH, 2006) e modalidades de conceber imbricações entre relações de gênero e etnicidades. Pensava, desta maneira, poder contribuir com uma reflexão crítica das formas em que são construídas tais políticas com pretensão de incidência nos diferentes grupos existentes sem necessariamente conhecê-los com a devida

¹ Desde 2017, me encontro vinculado a um programa de pós-graduação interdisciplinar em Sociologia e Direito (PPGSD), que envolve diferentes departamentos da Universidade Federal Fluminense (UFF). O fato de ter passado para cursá-lo no *campus* de Niterói, me obrigou a me mudar de cidade e tentar dar sequência ao encerramento da graduação em Antropologia via mobilidade acadêmica (programa de convênio existente entre as instituições federais de ensino superior - IFES), já que me faltavam poucas cadeiras por concluir. Assim, pude cursar ao longo de 2017 matérias oferecidas pelo departamento de Antropologia da UFF, sem o qual provavelmente não me teria sido possível concluir os créditos que me faltavam para integralização curricular. Ao entrar com processo de validação no início deste ano, 2018, pude finalmente me inscrever nas disciplinas de trabalho de conclusão de curso junto ao departamento de Antropologia da UFSC, ainda que morando em Niterói (RJ).

profundidade e muito menos convocá-los para a discussão de sua formulação e implementação em consonância com suas realidades concretas.

Dois coisas pareciam importantes: pensar no que havia sido produzido sobre o tema (por parte de não indígenas); porém, me pareceu ainda mais interessante me aproximar do que tem sido produzido por intelectuais indígenas nesta área e, além disso, quais seriam as ações/práticas sociais e os sentidos que circulam entre indígenas acadêmicas, envolvidas não diretamente com o assunto enquanto objeto de pesquisa necessariamente, mas politicamente interessadas nestas questões.

Podendo, portanto, cursar uma matéria ministrada pelo prof. Antonio Carlos Souza Lima no primeiro semestre de 2018 que contribuiu definitivamente para redirecionar o escopo e caráter da minha pesquisa (“Políticas Indigenistas no Brasil – contexto pós-1988”) e, além do mais, contar com uma rotina escolar entre estudantes indígenas no cotidiano de aproximação com o ambiente do PPGAS do Museu Nacional da UFRJ, acabou sobrevivendo a ideia de realizar um esforço investigativo no sentido de repensar a mobilização estudantil indígena, tendo em vista estes desafios instaurados pela presença – e permanência – nas universidades, que inclusive vem alcançando os bancos da pós-graduação com maior expressividade, apesar de todas as dificuldades e encruzilhadas aí implicadas. Como lugar de consideração, portanto, para além das instituições em si, que estão sendo ocupadas por estes novos sujeitos, me pareceu necessário trabalhar numa abordagem das articulações em diferentes níveis, multissituadas e em redes de escalas variadas, principalmente no que diz respeito aos encontros estudantis locais, regionais e nacionais que vêm sendo realizados desde 2013, por iniciativa de estudantes, egressos e quadros do próprio movimento indígena, com importante presença de lideranças tradicionais.

Pude participar inicialmente do III Encontro Regional de Estudantes Indígenas – região Sul, que ocorreu em Florianópolis, nas dependências da UFSC. A partir desta experiência inicial em fins de julho de 2018, e tendo sido encorajado por uma das palestrantes que compuseram a mesa sobre mulheres indígenas, quis ir atrás da realização do Encontro Nacional, previsto para ocorrer pouco mais de dois meses depois. Assim, entrei em contato com a comissão organizadora do VI ENEI, pensando em conhecer mais de perto como se articulam politicamente estes estudantes, como se organizam, quais são as discussões levadas a cabo (com base na programação) e interferências do/no movimento indígena nacional e suas variações regionais (como os

influenciam ou por eles são influenciados). Parecia importante me atentar para algumas posições, discursos, inovações, contradições e conflitos que pareciam emergir, condensando em certos atores verdadeiras capacidades e atributos que poderiam caracterizá-los enquanto portadores sociais de certos valores, ideais e práticas instituintes. Algumas redefinições apontavam para explorar melhor as tensões que pareciam redundar num jogo de disputas e negociações internas e externas, e nas suas interfaces: nas suas relações estratégicas com o Estado, com a Universidade, com outros estudantes e movimentos, e com a sociedade envolvente como um todo.

Fui me afastando, pois, do tema inicial como ponto de partida, para não correr o risco de imprimir um teor demasiadamente teórico ao trabalho, embora tenha continuado na minha constelação de interesses como pano de fundo, e até invista na abertura de um espaço mínimo para registrar estas indagações no decorrer do trabalho, ainda que de maneira difusa. Isto é, o projeto inicial segue compondo parte significativa dos meus interesses que me estimulam a correr atrás de temas inovadores neste campo mais amplo da inserção e desafios da participação indígena no universo da educação superior, das práticas de produção científica e das pesquisas acadêmicas, para além das indagações sobre as posições sociais assumidas e as organizações dos movimentos políticos contemporâneos – suas marcas regionais, identitárias, geracionais, de gênero, de origem étnica e, cada vez mais entrando em cena, a das categorizações profissionais e os discursos sobre sexualidades.

Uma vez definido o foco nos encontros estudantis, iniciei minha imersão em reflexões mais adensadas e registros pessoais mais sistemáticos a partir da participação no III EREI-Sul, aproveitando a proximidade de sua realização com o 18º. Congresso Mundial de Antropologia da IUAES (International Union of Anthropological and Ethnological Sciences), ocorrida também em julho de 2018 igualmente no *campus* da UFSC. Como as atividades ocorriam no auditório da Reitoria da universidade, geralmente o contexto de interação se dava ou no saguão principal, antes, após, ou nos intervalos entre as sessões da programação. Mas em algumas ocasiões acompanhava alguns dos participantes para jantarmos no Restaurante Universitário, para alguma confraternização em algum bar nos arredores nas despedidas, ou em “noites culturais” previstas pela programação (ocorridas no Centro de Convivência, do DCE). Contudo, estas situações não foram objeto de consideração na escrita deste trabalho, pelo menos não de forma direta, uma vez que o interesse se focou naquilo que fora veiculado e debatido

durante a programação. Estas vivências “extra-acadêmicas”, na falta de um termo melhor, participam de algum modo no entramado maior, produto desta teia de relações estabelecidas em encontros estudantis e eventos acadêmicos, que sem dúvida são momentos e espaços propícios para servirem como disparadores de reflexões, estimulando-nos a todo momento e, ao mesmo tempo, tornando possível aproximações entre os sujeitos, ampliação das redes de conhecimentos e configurando relações intersubjetivas mais íntimas e densas.

Na sequência, em começos de outubro, pude participar do VI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, realizado na Aldeia Jaguapiru de Dourados (Mato Grosso do Sul), graças a um financiamento para o custeio da viagem oriundo de recursos da Fundação Ford, captado e empregado pela equipe do Laboratório de Pesquisas em Etnicidades, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, co-coordenado pelo professor Dr. Antonio Carlos Souza Lima, e vinculado ao projeto maior sobre educação superior de indígenas.

Lá em Dourados foi possível rever muitos dos estudantes que haviam participado do encontro regional em julho (principalmente das delegações da UFSC e do Rio Grande do Sul – UFRGS, FURG, UFPel e UFSM), uma vez que muitos deles chegaram num mesmo ônibus. Para além disso, me foi possível entrar em contato com uma diversidade ainda maior de origens geográficas de estudantes – e de seus locais de estudo, isto é, filiações institucionais, na maioria das vezes não coincidentes – e conhecer novas lideranças, locais e de outras regiões. Desta vez, pude acompanhar apresentações das propostas de trabalhos de pesquisa nos Grupos de Trabalho que compunham os eixos temáticos e oficinas lá desenvolvidas, uma vez que no III EREI estes momentos não existiram na grade da programação.

Sem dúvida, o fato de ter ocorrido numa aldeia de proporções imensas como o complexo Jaguapiru-Bororó, num dos locais com maior densidade demográfica indígena no Brasil e com indicadores sociais tidos nacionalmente como críticos, possibilitou um tipo de vivência que jamais seria alcançada caso o encontro tivesse sido realizado num cômodo auditório de alguma universidade pública bem estruturada. O “sair da rodovia” para “adentrar os interiores da aldeia” num carro cheio de estudantes que ainda não conhecia, causou um dos grandes estranhamentos iniciais. Embora a viagem de ida até Dourados, feita de avião, já tivesse sido por si só um laboratório onde foram experimentadas as primeiras sensações de perceber esta região com algo

de sua profundidade histórica, latente nas superfícies, expressões e marcas dos corpos que ocupavam aquela aeronave – seja pela sua cor predominante, sotaques ou vestimentas: a maioria me pareceu ser “colonos” e, curiosamente, me senti como se estivesse em algum lugar do Sul do Brasil, devido a linguagem e expressões utilizadas. Ocorre que esta configuração demonstrava justamente desde o preâmbulo da viagem de campo propriamente dita as evidências do processo de colonização da região por grande parte de sulistas, cada vez mais intensificada ao longo do século XX e veementemente estimulada pelo governo brasileiro da Era Vargas (décadas de 1930 e 1940) em proporções massivas.

Voltando aos espaços mais centrais de análise etnográfica, em ambas ocasiões tomei notas a partir das observações enquanto participava das atividades e gravei áudios para ser possível posteriormente recorrer a tais gravações para elucidar lacunas ocasionadas pelas dificuldades em acompanhar o fluxo intenso de informações oralizadas na temporalidade do registro escrito, tornando-se possível me deter em algumas falas, explorando melhor os sentidos aí existentes que porventura me escapassem no momento de sua enunciação.

Pude também registrar algumas fotos e, no caso do VI ENEI, vídeos em ocasiões específicas, ao passo em que tentava elaborar nos poucos momentos de descanso (geralmente antes de dormir ou após acordar), um diário com os acontecimentos mais marcantes, alguns assuntos desenvolvidos em conversas e impressões mais breves possíveis de serem articuladas. Não foi possível realizar algo mais organizado devido às condições do contexto: atividades intensivas durante as palestras que requeriam muita atenção, programações sequenciais, muitas pessoas circulando nos espaços da escola, e diversas oportunidades para interagir, conhecendo um pouco mais das pessoas presentes (a maioria ainda desconhecidas), ou apenas observar e escrever anotações sobre os conteúdos das conferências e palestras.

Quanto ao VI ENEI, pude chegar uns dias antes do evento efetivamente começar e já estar em contato com os sujeitos envolvidos na sua realização, algo que fora negociado diretamente com organizadores. Isto foi muito importante para ir me ambientando com o local escolhido para sediar o encontro (me instalei de imediato numa das salas de aula da escola municipal envolvida) e também para me familiarizar com as pessoas mobilizadas nos últimos preparativos antes da abertura oficial. Assim, aconteceram as primeiras refeições coletivas, as primeiras conversas, os mutirões de tarefas urgentes a cumprir (em

que pude colaborar minimamente), enfim, situações mais informais, de organização dos espaços, conversas e descontração que antecederam o frenesi que se instaurou a partir do momento em que começaram a chegar mais e mais delegações oriundas de vários lugares do país, culminando no dia em que começou a se realizar o credenciamento e se deu o início oficial do VI ENEI.

Assim como cheguei antes de o evento propriamente começar, também acabei saindo depois – sendo o último participante de fora a efetivamente desocupar a Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu. Isto me possibilitou novamente contribuir na reorganização dos espaços, presenciar o esvaziamento paulatino do lugar que nos dias precedentes estava repleto de jovens, testemunhando um pouco de este ritmo temporal ir se desacelerando novamente, não obstante o desgaste e o cansaço fossem visíveis nos corpos e estampados nos rostos de cada um ali.

Portanto, muito das bases extraídas para a feitura deste trabalho vieram tanto das anotações registradas das falas proferidas, quanto das ocasiões em que ocorreram observações e interações, diálogos e conversas mais informais (não necessariamente explicitadas aqui). Para elaborar um panorama mais abrangente, com um histórico dos encontros estudantis, recorri a algumas mídias digitais e a um acervo bibliográfico existente acerca dos ENEIs (algum artigo ou outro existentes, mas principalmente de algumas teses e dissertações), bem como o relatório final resultante do II ENEI, ocorrido em 2014, em Campo Grande (MS). Foi preponderante, no entanto, tratando-se de processos frutos da articulação e mobilização da juventude indígena nacional, me deparar com uma heterogeneidade multifacetada de materiais disponíveis na internet, tanto em páginas de Facebook dos encontros, vídeos abertos em canais do YouTube, sites dos eventos que ainda estão no ar, fontes importantes de informações disponíveis sobre o tema geral, as propostas de programação, grupos de trabalho, locais em que foram realizados, ações coletivas documentadas em audiovisual e algumas informações extras sobre os participantes, as apresentações ocorridas, bem como os trabalhos que circularam, etc.

Existe uma vitalidade da presença de estudantes indígenas nas redes sociais que é digna de nota². Podendo participar de alguns grupos

² Para discussões sobre este tema, sugiro aos leitores o livro “Mídia índio(s)”, de Bruno Pacheco de Oliveira (2014), bem como a dissertação de Tatiane Maíra Klein: “Práticas midiáticas e redes de relações entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul” (2013)

de WhatsApp e tendo conhecido pessoalmente um youtuber morador da aldeia Jaguapiru (igualmente estudante, embora não universitário), ficou claro como têm proliferado espaços de interlocução e de circulação de informações, construídos a partir deste protagonismo desta juventude. Aliás, as mesmas iniciativas dos encontros costumam ter suas páginas próprias e grupos de aplicativos ativos, nos quais são informadas as questões atinentes à preparação e organização dos encontros, conformando canais de comunicação centrais nestes processos de divulgação e de engajamento nas atividades. Também discussões que poderiam ser encaradas como mais “prosaicas” fazem parte do sistema de interações partilhadas nestes espaços, não fosse pelo seu alto valor no fortalecimento de laços de pertencimento, de sociabilidades e trocas afetivas, compondo uma rede de relacionamentos que, por sua vez, também configura uma rede de interconhecimento coletivo em constante atividade.

Ao mesmo tempo, estes ambientes virtuais das redes sociais nunca estão desconectados de uma interlocução com aspectos conjunturais do contexto político nacional, destacando-se elementos da luta indígena nas variadas expressões regionais, relacionando informações sobre os impactos contemporâneos nos diferentes territórios neste contexto político atual, arquitetando processos de mobilização e rearticulação nas diferentes escalas em que são vislumbradas sua incidência, concatenando-se com a própria identidade destes eventos. Assim, temas caros aos encontros, tais como permanência estudantil nas universidades, são cotidianamente evocados nas conversas de aplicativo de rede social, na medida em que alguém sempre acaba perguntando a outro “parente”³ sobre a situação da Bolsa, mês a mês, se alguém teria alguma informação privilegiada que pudesse minimizar a ansiedade pelo momento de contar com o dinheiro mensal na conta. Há sempre uma apreensão pairando no ar, que uma interrupção possa conduzir a uma inviabilidade total do fluxo deste processo formativo, e os sinais para os quais os retrocessos políticos que atualmente enfrentamos apontam, ou mais, atestam, levam a crer que os temores em relação à iminência de mais cortes orçamentários direcionados às políticas indígenas e educacionais, ou sociais como um todo, são suficientes para a manutenção de uma postura constantemente vigilante.

³ Termo pelo qual se atribui afinidade ao nomear-se entre si, que materializa e configura identidade discursiva e política entre as distintas etnias dos povos indígenas brasileiros.

Refletindo, portanto, sobre este conjunto de interrogantes representados por tais iniciativas, objetiva-se enquanto proposta neste trabalho tratar das indagações referentes ao exercício de se considerar o território da universidade como um espaço quem vem sendo conquistado e cada vez mais ocupado por sujeitos que tradicionalmente não pertenciam a este espaço (pelo menos não como estudantes, talvez sua presença se desse mais como objetos de estudo ou de substrato para o imaginário das coletividades as quais representam). Mesmo assim, importa frisar que esta presença tem se realizado de formas diferentes e com qualidades de natureza distintiva, dependendo do momento e contexto que se tome como referência.

Assim, retomam-se os aspectos atinentes a uma literatura que problematiza os processos de territorialização e a contínua (re)produção de fronteiras por parte dos atores sociais que compõem este cenário (indígenas – estudantes, principalmente universitários, intelectuais acadêmicos, professores, lideranças – , agentes do Estado e outros, por exemplo). Sendo, para tanto, central para se compreender novas configurações de relações sociopolíticas e histórico-culturais que moldam as experiências entre sujeitos, seus corpos e os territórios (BARTH, 2003; OLIVEIRA, 2016a e 2016b; TASSINARI, 2001; TASSINARI e COHN, 2012; BERGAMASCHI e SOUSA, 2015; JODAS, 2016; CABNAL, 2010). Propõe-se tomar como referência alguns elementos destas discussões, de modo que funcionem como pontos de partida de construção de um arsenal teórico que se desdobre em apropriações específicas interessadas em vislumbrar limites e possibilidades analíticas rentáveis sobre tais dimensões políticas na perspectiva dos processos etnoeducacionais, suas conexões com níveis simbólico-culturais, tangenciando planos propriamente epistemológicos. Destaca-se uma bibliografia sobre estas questões, tomando como referência de análise as transformações recentes no Estado brasileiro frente aos povos indígenas e frente ao ensino superior, a partir de sua inserção crescente nestas instituições.

Importa, igualmente, ressaltar que, com as recentes políticas de ação afirmativa sendo implementadas nas instituições de ensino superior, a partir da “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012), observa-se, nesta estratégia de inclusão, no mínimo um fenômeno de proporções jamais vistas em termos de escala, alcance e extensão, denotando uma real democratização ao se propor a ampliação do acesso à educação para tais sujeitos. Certamente, torna-se necessário problematizar o *como* deste fenômeno, num exercício de considerar suas implicações, para além de

uma atitude meramente celebratória, sem a devida profundidade que o assunto requer.

Pensando, portanto, nesta que tem sido uma das pautas históricas da luta indígena (pela educação diferenciada – intercultural e multilíngue), e tratada pelo seu movimento social como tendo uma centralidade política também a própria formação continuada no nível universitário enquanto estratégia para afirmar e reivindicar direitos, importa registrar aqui a dimensão que opera também a partir da necessidade de se dominar a linguagem e a cultura “dos brancos”⁴.

Caracterizada pela escolarização, pelas relações mediadas por instituições oficiais, pela burocracia de Estado vigente e pelos formalismos de seus agentes judiciários, ficam muito evidentes toda uma constelação de saberes de ordem tecno-científica, competências formais (conhecimento legal, por exemplo), habilidades comunicacionais e linguísticas que se tornam praticamente imperiosas de no mínimo se conhecer e, privilegiadamente, manuseá-las com propriedade, tendo em vista todas as negociações que envolvem o reconhecimento dos direitos culturais e tendo em vista todos os conflitos que se acentuam no conjunto das políticas territoriais contemporâneas, de forma mais pontual, e nas políticas indigenistas, como um todo⁵.

⁴ Ao escrever isto, me remeto diretamente a uma das últimas cenas do documentário “Tupinambá: o retorno da terra”, de Daniela Alarcon (2015), em que a irmã do Cacique Babau narra as últimas palavras de seu avô, uma importante liderança histórica da comunidade, já no leito de morte, em que instou como uma verdadeira exigência para a manutenção das terras tradicionais o fato de seus sucessores estudarem e “dominar a cultura do branco (...) ou tudo estaria perdido...”. Disponível na íntegra o documentário em: <http://retornodatterra.reporterbrasil.org.br/>, acesso realizado em 05/07/2018.

⁵ Para ilustrar, retomo uma referência ao mesmo documentário, em cuja descrição se dá ênfase justamente ao histórico de conflitos a partir das disputas territoriais e à ingerência estatal ao não reconhecer seus direitos culturalmente diferenciados, pelo contrário, sendo inclusive criminalizados pelas suas justas demandas nos últimos tempos, não bastassem as violências históricas: “Há dez anos, os Tupinambá esperam a conclusão do processo de demarcação de sua terra. Nesse quadro, vêm realizando ações coletivas conhecidas como retomadas de terras, recuperando numerosas áreas no interior de seu território que estavam em posse de não-indígenas. Por essa razão, têm sido alvos de criminalização e ataques violentos, tanto por parte do Estado brasileiro, como por indivíduos e grupos contrários à garantia de seus direitos. Para contar essa história, reunimos depoimentos e sequências gravadas em maio de 2014 na aldeia Serra do Padeiro, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, sul da Bahia (Brasil), assim como imagens de arquivo. No filme, a história de expropriação e resistência dos

Para tanto, espero estabelecer algumas considerações experimentais sobre este fenômeno da formação em carreiras universitárias, com as diferentes especialidades envolvidas nesta dinâmica de múltipla profissionalização – para além das experiências muito instigantes das licenciaturas interculturais, mais voltadas para a formação pedagógica de professores indígenas que atuam na educação escolar de suas comunidades, conforme muito bem analisado por Clarissa Mello (2014). Contudo, direciono o olhar mais para os desafios e conseqüências que se colocam a partir da presença neste território também em disputa; interessa-me refletir sobre a formação de acadêmicos e intelectuais indígenas que impactam direta e indiretamente o espaço da vida universitária – e que por ela são integralmente afetados, tomando como espaço privilegiado estes momentos de interação estudantil, que integram dimensões tanto políticas quanto científicas, e que operam igualmente nos interstícios das políticas acadêmicas e suas práticas instituintes. Vale ressaltar que os estudantes que participam de tais encontros são majoritariamente universitários das carreiras ditas “regulares”, ou “cursos universais”, e não necessariamente de propostas diferenciadas, tais como as licenciaturas interculturais indígenas, exclusivamente direcionadas ao público indígena.

Convirjo na perspectiva, realçada por Maria Barroso (2013, p. 102), de que “a formação de indígenas nas carreiras oferecidas nos cursos regulares do ensino superior deveriam ser colocadas como igualmente prioritárias, e não como caminhos mutuamente excludentes”. Isto se torna um argumento complexo na medida em que muitos ainda propalam o discurso de que, assim sendo, os indígenas estariam deixando de serem “índios”, afastando-se de suas “culturas”, confluindo para as ideologias e práticas profundamente moderno-coloniais (LANDER, 2006) de desindianização e fantasias de embraquecimento do Brasil enquanto projeto de Estado e (auto)imaginação nacional. Ainda muito arraigados nos imaginários e representações sociais unidimensionais que envolvem fetiches de modernização conservadora constitutivamente racializados, tais discursos e ações capilarizadas em nosso cotidiano se apresentam como mais um dentre tantos delírios de um progresso unilateralmente concebido e de projetos de desenvolvimento unívocos.

Tupinambá é narrada segundo a perspectiva dos indígenas, para quem a terra pertence aos encantados, as entidades mais importantes de sua cosmologia.”
(*idem*)

Não faz muito tempo, lendo uma reportagem que chamava a atenção para o aumento de mais de 500%, de 2010 para 2016, da participação indígena no ensino superior⁶, me deparei com mais uma variação destes relatos que se encaixam neste tipo de enquadramento. Dizia o leitor, aparentemente um universitário do curso de Gestão de Qualidade, num dos comentários à matéria, que

o fato de um índio abandonar seu próprio método de transferência de conhecimento e educação, para sentar numa sala de aula para aprender “gestão de qualidade” ou “pedagogia” torna ele cada vez menos indígena. Eu devo estar muito distante da realidade, mas voltando 500 anos eu imagino um artigo “Participação indígena na igreja aumenta mais de 500%”.

Tal narrativa serve de ilustração de como é eficaz e operante, com toda a sua atualidade, o paradigma integracionista da aculturação via assimilação. Não existiria, dentro deste esquema, uma inclusão que seja compatível com a manutenção das diferenças, uma compreensão sobre formas alternativas de incluir e que de fato problematize os horizontes teóricos vigentes e as sensibilidades políticas que neles interferem:

Tratar-se ia antes de reconhecer e visibilizar uma presença [indígena, principalmente de seus saberes e conhecimentos “tradicionais”] há muito tempo estabelecida em diversos campos e disciplinas científicas, sem o devido crédito e os correspondentes aportes de benefícios, inclusive financeiros, que deveriam implicar para os povos indígenas”. (BARROSO, 2013, p. 105)

Além disto, cumpre observar os efeitos sociais da produção e circulação em espaços que funcionam como verdadeiras caixas de ressonância de conhecimentos científicos (antropológicos ou não) feita por sujeitos indígenas, isto é, dimensões propriamente epistemológicas e que dizem respeito às geopolíticas de produção de conhecimentos significativos para a renovação das formas de se pensar certos temas – ou inclusive nas práticas inovadoras que tematizam o enquadramento de

⁶ Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/participacao-indigena-no-ensino-superior-aumenta-mais-de-500-em-seis-anos-mulheres-sao-a-maioria> . Acesso em 25/11/2018.

questões até então jamais trabalhadas (FRASER, 2009; BUTLER, 2006 e 2015; MIGNOLO, 2003; FIGUEIREDO e GROSGOUEL, 2007). Desta forma, emergem novos pontos de vista historiográficos e ângulos teóricos, que desafiam certos saberes já cristalizados e metodologias tradicionais, o que nos inspira para refletirmos sobre a historicidade da institucionalização dos campos disciplinares no Brasil e os rearranjos necessários ao ensino universitário, tendo em vista práticas que já vêm incidindo nas diferentes áreas do saber acadêmico, na perspectiva de uma educação conectada com as dinâmicas territoriais, a fim de contemplar os corpos-territórios (CABNAL, 2010) dos sujeitos de distintos povos indígenas que chegam às universidades.

O trabalho que segue esta introdução está dividido em dois capítulos, o primeiro propõe traçar um esboço sócio-histórico na pretensão de abordar, ainda que sumariamente, transformações ocorridas nos marcos institucional e político-administrativo do Estado brasileiro no século XX nas suas relações com os povos indígenas. A intenção é resgatar um pouco da densidade e profundidade que estas relações históricas contêm, de modo que seja possível perspectivar os avanços sensíveis ocorridos durante a Nova República (1985 aos dias atuais) ao mesmo tempo em que nos auxilie a identificar continuidades históricas ainda presentes em termos de mentalidades, em que pese mudanças radicais nos marcos jurídicos atuais. Busca-se vislumbrar marcas coloniais perceptíveis e operantes nos imaginários e representações sociais referentes a esta história e às relações engendradas pelo contato interétnico que tornaram possíveis a emergência de modalidades de ação de Estado fundamentadas no poder tutelar, suprimindo sua autonomia.

Como ele se encontra bem segmentado em vários subitens, vale a pena destacar que o capítulo também se dirige a uma abordagem relacionada ao processo de “cidadanização” indígena, com o reconhecimento dos direitos culturalmente diferenciados pela Constituição Federal de 1988, associada ao período de intensificação da organização do movimento indígena nacional, colocando-o como um ator central neste cenário de abertura democrática e transição política após o longo período de 21 anos de ditadura militar. Nesta era dos direitos constitucionalmente resguardados, procuro me centrar em como esta conjuntura incide nas dinâmicas de escolarização, num movimento que vai da educação básica com o objetivo de se chegar ao fenômeno da expansão da participação indígena na educação superior. Para tanto, busco realizar uma reflexão sobre a universidade, investindo numa leitura que põe ênfase no território, tratando, pois, de expandir a compreensão destes processos de territorialização, concebendo a

universidade também como um território negociado nestas manifestações. Isto se evidencia ao concluir o capítulo, focando-me nas mobilizações dos estudantes indígenas representadas nos Encontros de Estudantes, em nível regional e nacional, espaços privilegiados para se visibilizar as lutas coletivas encampadas pelos jovens, signos de reprodução de diferenças e de redefinição das fronteiras étnicas. Esta modalidade de contato expressa a porosidade das fronteiras do território universitário, ao ser espaço de circulação e de reivindicação de direitos. Este território também poderia ser estendido aos territórios do conhecimento e saberes que transitam junto com estes sujeitos portadores de territorialidades específicas e culturalmente diferenciadas.

Este movimento anterior pretende proporcionar uma arena mais sólida para em seguida, no capítulo seguinte, serem apresentadas as etnografias dos encontros de estudantes indígenas dos quais pude participar e acompanhar certas rotinas entre estudantes, pesquisadores, lideranças e demais profissionais. Portanto, no capítulo 3 desenvolvo estas experiências em dois encontros, o III Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul, realizado em julho de 2018 no *campus* da UFSC, em Florianópolis, e o VI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido em outubro do mesmo ano, na Aldeia Jaguapiru, em Dourados, Mato Grosso do Sul.

Espera-se, com isto, contribuir com um diálogo cada vez mais crescente e que, no entanto, nos exige cada vez maior sensibilidade e profundidade para desenvolver percepções mais próximas da complexidade deste debate, em seus múltiplos desdobramentos possíveis.

2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E JURÍDICO-POLÍTICO: ENTRE AS POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DOS DIFERENTES REGIMES DE MEMÓRIA

Terra vermelha do sangue derramado
 Pelos guerreiros do passado massacrados
 Fazendeiros mercenários latifundiários
 vários morreram defendendo sua terra
 onde vivo, aldeia, já existiu guerra (...)
 Terra onde nascemos e vivemos
 Com as etnias Kaiowá, Guarani e Terena
 Tudo se passou, a realidade vem chegando
 Na voz do Brô, pintados pra batalha(...)
 Sei que não é fácil, sei que nunca foi
 Corrói o coração, quem é o dono dos bois?
 As lembranças doem, nas histórias contadas
 Pelos pajés de nossas terras roubadas
 Anos 70, dezenas de famílias extensas cada vez
 mais exprimidas
 No fundo das fazendas
 Foram separadas em 8 aldeias, ignorando nossa
 cultura
 Nos jogando numa teia(...)
 (BRÔ MC's, *Terra Vermelha*)⁷

2.1 DO PODER TUTELAR AOS DIREITOS CULTURALMENTE DIFERENCIADOS NA NOVA REPÚBLICA (1985-2018)

Considerando o marco legal constitucional que oficializa o fato de o Brasil ser uma nação pluriétnica e multicultural a partir de 1988⁸, faz-se necessário chamar a atenção para as circunstâncias históricas particulares que situam esta transição jurídico-política no período de

⁷ Letra completa desta e de outras canções, com o histórico de formação deste grupo de *rap* guarani-kaiowá e trechos de entrevistas com os artistas e vídeos de suas músicas, dentre elas a apresentação no antigo Museu do Índio, onde houve a ocupação indígena Aldeia Maracanã, disponíveis em: http://compromissoconsciente.blogspot.com/2012/11/bro-mcs-o-grito-rap-dos-guarani-kaiowa_8.html, ou através do YouTube diretamente, a interpretação musical:

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=215tJ6eA9ps&NR=1>

⁸ Artigos 210 (parágrafo 2º.), 215, 216, 231 e 232 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

longas transformações institucionais e sociais representadas pelo movimento de redemocratização após 21 anos de ditadura militar (1964-1985) e séculos de reprodução de relações coloniais no território que se tornou o Brasil, com suas fronteiras tais quais conhecemos hoje.

Está claro que foram várias as situações de contato, algumas mais antigas e desgastadas, outras bem mais recentes; de qualquer forma, todas elas carregadas de signos claros de desconsideração dos direitos originários nos distintos processos de territorialização, variando de contexto para contexto em relação ao momento, ritmo, intensidade e direção destas frentes de expansão do Estado. Recupero brevemente este passado mais recente, de modo a focar no período republicano, dados os limites objetivos do trabalho.

Desde a oficialização e institucionalização, pela legislação da República, desde o início do século XX, de órgãos estatais mantidos para lidar com (leia-se: “tutelar”) a totalidade de populações nativas do país⁹, vigorou-se de forma mais ordenada e centralizada a prática legalizada do poder de tutela dos povos indígenas enquanto política de Estado. Tal aparato ideológico-conceitual e jurídico-normativo considerava a população indígena a partir de uma cristalização de um conjunto de imagens que associavam estes povos ao passado, objetos passíveis da proteção e agência unilateral do Estado, uma vez que “os silvícolas” eram vistos enquanto “relativamente incapazes” na esfera civil¹⁰.

⁹ Em 1910, é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN –, que, em 1918, se transforma apenas em Serviço de Proteção aos Índios – SPI –, extinto em 1967, durante a ditadura militar, ano em que é criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, existente até a atualidade.

¹⁰ Cumpre ressaltar que o Código Civil de 1916, vigente até o início de 2003, os considerava taxativamente de “relativamente incapazes”, restringindo-os nas suas possibilidades de atuação na vida civil até bem recentemente. Com a promulgação de um novo Código Civil, sancionado em 2002 e vigente desde 2003, os “silvícolas” outrora denominados passaram a ter uma previsão de regulamentação do seu estatuto jurídico por meio de legislação especial. No caso, tal legislação prevista até então não fora atualizada nem reformulada, restando a lei de 1973 (Lei n. 6.001), o Estatuto do Índio, sancionado no auge da ditadura militar, ainda em vigor nesta seara, em que pese as novas disposições constitucionais de 1988 que resultaram antinômicas em relação a vários de seus dispositivos, dado o choque de concepções em jogo nos diferentes momentos políticos do país. Muitos de seus mecanismos, portanto, foram tacitamente revogados. Não obstante, as discussões dos vários projetos

Concebidos dentro de um esquema evolucionista, predominava a perspectiva de que seriam progressivamente integrados à “sociedade envolvente”, tida como mais avançada em relação às marcas de sua “inferioridade” e “atraso” relativos. No imaginário da nação em construção à época, exigia-se uma busca por uma identidade nacional que espelhasse os valores culturais hierárquicos auto-projetados pelas elites político-econômicas e intelectuais hegemônicas. Nesta esteira, figuraram como preponderantes os debates intelectuais levados a cabo em termos dos anseios pelo embranquecimento sociodemográfico, que culminaram nos projetos eugenistas de corte higienista, fundamentados em princípios coloniais do racismo científico e nas políticas fortemente incentivadas pelo Estado para imigração massiva de populações euroasiáticas de pele clara, tão em voga na virada do século XIX para o XX (principalmente até a década de 1930). Passou-se ao primeiro plano a necessidade de substituição da mão de obra nos principais setores produtivos do país, historicamente baseada numa economia agroexportadora, cuja exploração do trabalho de pessoas negras africanas e afrodescendentes escravizadas era central até o advento da abolição pactuada entre as elites em 1888, apesar da forte pressão dos movimentos abolicionistas durante décadas a fio (SHWARCZ, 1993; MAIO e SANTOS, 1996).

Observa-se neste complexo panorama de formação da República, cujos registros interessadamente seletivos de uma memória histórica colonial foram frequentemente solapados, a precipitação de prospecções de regimes societários ancorados em projetos de um Estado em consolidação que apostava na transitoriedade inexorável de seus povos originários. Nesta imaginação – e narração – da nação (BHABHA, 1990; SAID, 1999) cultivaram-se expectativas futuras quanto aos papéis assumidos pelos diferentes sujeitos envolvidos, e se exprimia

legislativos existentes sobre a matéria, com diferentes propostas relacionadas ao novo “Estatuto das Sociedades Indígenas” permanecem paralisadas no Congresso, aguardando prosseguimento e encaminhamentos para votação desde 1991. A última versão de um “Estatuto dos Povos Indígenas” foi apresentada em 2016 perante o Senado Federal (PLS n. 169) pelo senador Telmário Mota, do PDT de Roraima, a partir de outra proposta em tramitação na Câmara dos Deputados. Em entrevista dada ao jornalista Herbert Madeira e publicada pela Rádio Senado no dia 20/04/2016, o senador queixa-se, afirmando que “não há interesse dos parlamentares quando se trata de políticas para os índios”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/proposta-de-novo-estatuto-dos-povos-indigenas-e-apresentada-no-senado> . Acesso realizado em: 2/12/2018.

francamente enquanto lugar social reservado aos indígenas o “imperativo moral” de sua “pacificação” (no caso daqueles grupos sociais identificados como “hostis” ou “brabos” [OLIVEIRA, 2016b]). Acrescente-se a determinação de sua incorporação subordinada ao Estado brasileiro condicionada à passagem a um “estágio de civilização”, cujo rumo seria obrigatório e fruto de um desenvolvimento linear por “etapas” presumidamente conhecidas, além de necessárias, ou seja, de cujos trilhos supostamente não se poderia escapar.¹¹

Portanto, torna-se imprescindível para a contextualização dos antecedentes que precederam a ampla negociação do reconhecimento da autonomia dos povos indígenas já no último quartel do século XX este pano de fundo sócio-histórico que forjou as condições de possibilidade da emergência e reforço de imaginários acerca dos povos ameríndios em constante tensionamento com os seus reais interesses.

Após séculos de assimetrias de poder de fato oriundas do processo de colonização e décadas de relações paradoxais já no período republicano, caracterizadas por práticas violentas e autoritárias, de forte caráter assimilacionista e calcado na ideia de tutela dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro (SOUZA LIMA, 1995; OLIVEIRA, 2016b), o cenário político-jurídico se transmuta radicalmente com a abertura democrática e a transição política daí decorrente.

É nesta conjuntura, já na segunda metade do século XX, que se identifica uma intensa mobilização de atores da sociedade civil reivindicando seus direitos de cidadania, despontando o movimento indígena e seus aliados, organizados desde os anos de 1970, como um destes sujeitos coletivos centrais que interferem diretamente nos debates levados a cabo durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)¹², plasmando suas lutas políticas nos

¹¹ Poderia transparecer pela expressão escrita ora corrente algo sumamente distante, deslocando a descrição a uma narrativa sobre um passado longínquo. Contudo, alerta para o fato de que se tratam de registros na ordem dos imaginários que seguem operando mediante efeitos transgeracionais socialmente compartilhados, com total funcionalidade prática ainda hoje no espectro da governamentalidade (FOUCAULT, 1979). Se nos atentarmos para os compromissos políticos aos quais se vinculam tais lógicas de ação de Estado, em cumplicidade com certa economia de produção de alteridades, atreladas às atualizações dos conflitos históricos latentes jamais resolvidos e aos problemas sociais daí decorrentes, tornam-se praticamente palpáveis tais movimentos.

¹² Um excelente resgate audiovisual, que recupera esta história a partir de materiais e cenas de arquivo, bem como entrevistas, se encontra no documentário “Índio Cidadão?”, de 2014, disponível na plataforma de

streaming *YouTube*. Sua contribuição também se dá no sentido de fazer o trabalho de relacionar, dentro de uma perspectiva processual, este histórico da transição democrática e a consolidação dos direitos originários com a mobilização indígena contemporânea em defesa de sua cidadania, diante dos retrocessos representados pela investida anti-indígena da Bancada Ruralista no Congresso Nacional. O tema central se desenvolve em torno dos direitos territoriais relacionados ao reconhecimento da cidadania indígena enraizada na diversidade sociocultural existente no país, a qual fora conquistada durante o processo constituinte, um dos pontos culminantes desta dinâmica pela auto-representação e participação política dos povos autóctones nos destinos sociais do Brasil. É realizada, pois, uma articulação dos movimentos protagonistas neste contexto, a União das Nações Indígenas (sujeito coletivo histórico criado em 1979, com extrema relevância nos anos de 1980, à época das negociações feitas na Assembleia Constituinte), assim como a projeção APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – no cenário nacional, já no século XXI, mobilizando as pautas históricas do movimento indígena nacional, numa conjuntura radicalmente diferente, reatualizando, desta forma sua agenda e estratégias políticas. Uma das ameaças mais destacadas – em meio a várias medidas e projetos legislativos em curso no poder legislativo hostis à causa indígena – se precipita num Projeto de Emenda Constitucional em tramitação desde 2000 – PEC n. 215 –, que altera o procedimento atual para demarcação de terras indígenas, e transfere a competência do poder executivo ao legislativo. Tal iniciativa significaria um verdadeiro retrocesso, no sentido de impedir, pela atual correlação de forças políticas, qualquer avanço neste tema, uma vez que existem centenas de processos ainda em análise e um sensível congelamento do atendimento das demandas existentes devido a este *lobby* político-legislativo dentro do esquema de governabilidade visivelmente refratário do executivo nacional. Segue a descrição do documentário, apresentada na página do canal: “Disponibilizamos “ÍNDIO CIDADÃO?” (DF, 2014, 52 min.) na íntegra nessa data que marca 29 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988. O filme apresenta resgate histórico audiovisual da participação do movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1987-88) e entrevistas com memórias dos coordenadores da União das Nações Indígenas - Ailton Krenak e Álvaro Tukano - e de lideranças que participaram ativamente dessa mobilização como Davi Kopenawa, Mario Juruna, Moura Tukano, Paulo Paiakan, Pirakumã Yawalapiti e Raoni Metuktire. O momento marcante desse processo é a intervenção de Ailton Krenak no Plenário (https://youtu.be/kWMHiwdbM_Q) em defesa da emenda popular com a proposta de capítulo dos direitos dos Povos Indígenas. O recorte contemporâneo da luta do movimento indígena documenta a incidência política da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) no Congresso Nacional em 2013, pela manutenção dos direitos constitucionais conquistados diante da investida anti-indígena da Bancada Ruralista - representada naquele momento pela PEC nº 215/2000. A histórica ocupação do Plenário da Câmara dos Deputados no Abril Indígena 2013 foi montada com as

principais direitos conquistados. Por meio de seu protagonismo e organização, conseguem tornar enquanto diretriz de Estado o reconhecimento de sua organização social, línguas, costumes, crenças e tradições, garantindo autonomia civil e assinalando os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas, em dois artigos específicos (art. 231, e seus sete parágrafos, bem como o art. 232), listados em capítulo à parte no conjunto do texto constitucional (Cap. VIII – “Dos Índios”). Torna-se meta programática de Estado, neste ínterim, a obrigação da União em demarcar seus territórios (o que havia sido dado o prazo de cinco anos para se cumprir totalmente no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT), assim como proteger e fazer respeitar seu patrimônio comunitário.

2.2 PÓVOS INDÍGENAS, ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO: POLÍTICAS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA À SUPERIOR

Assim, frente à saturação e acúmulo destas camadas históricas de subalternização pautadas pelas políticas indigenistas marcadamente integracionistas, destacaram-se as crescentes contestações fomentadas pelo fortalecimento político-identitário e pela auto-organização contra os modos em que esta relação entre as sociedades indígenas, a sociedade abrangente e o Estado se plasmaram. Estas reivindicações corporeificadas nas lutas sociais com força política expressiva pela adesão de alguns setores nacionais engajados se deram também com especial interesse no que tange aos assuntos educacionais.

Refletindo sobre a escolarização a que foram submetidos desde os primórdios das diferentes experiências de contato interétnico,

incríveis imagens cedidas pelo parceiro Kamikia Kisedje e arquivos da TV Câmara. O enredo se desenvolve com a documentação da participação de representantes da APIB em grupo de trabalho conjunto com deputadas(os), em registros de falas públicas e entrevistas de Aurivan "Neginho" Truká, Dinamam Tuxá, Ninawa Huni Kuin, Paulo Tupiniquim, Sonia Guajajara, entre outros, como reflexo do protagonismo coletivo de lideranças do movimento indígena. Hoje completam 24 anos de omissão da União na conclusão da demarcação de todas as terras indígena no país, de acordo com o prazo estabelecido no artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A luta e o luto dos Povos Originários são permanentes no Brasil e a pergunta persiste: Índio Cidadão? Que ecoe o clamor por terra, vida, justiça e demarcação já! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>. Acesso realizado em 25/11/2018.

compreendida como vetor de expansão de “frentes ideológicas” (ASSIS *apud* TASSINARI, 2008, p. 222), ora por meio da tutela religiosa das missões catequéticas, ora pelo órgão tutelar do Estado (ou ambas imbricadas), se consolidam perspectivas alternativas interconectadas com os projetos futuros destes povos.

Sem dúvida, com a transformação de um modelo tutelar, prévio à Constituição de 1988, em que a educação passa, a partir de 1991 pelo Decreto n. 26, de competência exclusiva da FUNAI para um sistema nacional mais descentralizado e estratificado nos diferentes níveis dos órgãos de gestão educacional vinculados ao Ministério da Educação (secretarias municipais e estaduais), muitas mudanças ocorrem nas políticas educacionais voltadas à escolarização indígena, estando a educação superior numa das fronteiras mais recentemente desbravadas:

De forma pioneira, houve um inegável investimento governamental para colocar em prática as exigências da legislação. No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação, foram criados departamentos voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais para os índios. Foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas e implementados programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas. Foram publicados livros didáticos em línguas nativas. Foi criada a categoria “escola indígena”, garantindo aos índios autonomia na definição e gestão de seus projetos escolares. A formação de professores indígenas foi estimulada, de modo que hoje há um expressivo número de docentes indígenas com formação superior. As universidades públicas brasileiras vêm criando cursos superiores de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas, e diversas universidades têm elaborado programas de ingresso de estudantes indígenas em seus cursos regulares, permitindo-lhes a formação no nível superior. (TASSINARI; COHN, 2012, p. 250)

Nesta emergência etnopolítica, para retomar um conceito de Bruce Albert (1997), tomam corpo de maneira mais recente as indagações sobre o exercício territorializado da educação formal,

expressivamente reivindicado pelos quadros do movimento indígena. Concatenando-o com a ideia de cidadania ativa e protagonismo para se reconhecer as especificidades socioculturais de cada contexto, referendadas pela Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹³, ressaltamos que tais realidades nos colocam muitos desafios no que diz respeito às possíveis formas de materialização destes direitos culturalmente diferenciados salvaguardados pela Carta Magna de 1988.

Quando invoco um exercício territorializado da educação, penso justamente no quadro legal dos últimos 30 anos que regulam juridicamente este tema, na sua interface com as reivindicações políticas da sociedade civil nele interessada. Assim, tanto a Constituição Federal (CF, de 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei n. 9.394), as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena¹⁴, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena de 1999 e a própria Convenção n. 169 da OIT, ratificada pelo governo brasileiro (BRASIL, 2004), pressupõem uma abordagem da educação nos contextos das relações interétnicas que é necessariamente enraizada nos processos diferenciais de territorialização e propriamente relacionada às culturas a eles vinculadas. Também é importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 2001), o Decreto 6.861, de 2009, e a Portaria n. 1.062 do MEC, que desenvolvem a concepção e a formulação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, nos oferecem um horizonte imenso de interrogantes “ao aliar a questão educacional à territorial” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145).

Impõe-se como tema central de consideração para as práticas político-pedagógicas, destarte, justamente os territórios das populações envolvidas, de modo que a educação escolar esteja em consonância com

¹³ Embora a Convenção n.169 tenha sido adotada em 1989, um ano após a promulgação de nossa Constituição Federal (TASSINARI; COHN, 2012, p. 250), ela apenas entrou em vigor na comunidade internacional em 1991 e foi ratificada pelo governo brasileiro apenas em 2002, passando a entrar em vigor em âmbito nacional somente a partir de 25 de julho de 2003. Nela, duas seções me parecem mais cruciais para esta discussão em tela: a II Parte (arts. 13 ao 19), referente aos direitos territoriais; e a VI Parte (arts. 26 a 31), no que concerne aos direitos educacionais e aos meios de comunicação .

¹⁴ Estabelecidas em 1993 pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no âmbito do MEC para subsidiar essa política (BARROSO, 2013, p. 80).

as especificidades territoriais de cada contexto, restando os saberes e conhecimentos diferenciais presentes nos processos de ensino-aprendizagem em questão igualmente culturalmente referenciados. Torna-se precípua a diretriz de afirmação das identidades étnicas nestas propostas, valorizando seus projetos societários autônômicos. Nesta construção etnoterritorializada, as universidades são instadas a serem partícipes deste processo, colaborando nas demandas de escolarização das comunidades indígenas conforme se percebe no referido decreto de 2009 (arts. 7º, 9º, 10º, e 11º), extrapolando o foco que tende a recair apenas na educação básica ao envolver atores vinculados ao sistema nacional de ensino superior.

Aparentemente, centrou-se a política de definição e concepção de propostas interculturais e diferenciadas, num primeiro momento, não só vinculadas aos atores que presumiríamos serem os principais interessados em realizá-las. Efetivamente, tomam forte protagonismo as equipes responsáveis por conceber projetos político-pedagógicos, formular currículos, produzir materiais didáticos e concentrar esforços na formação e capacitação de professores indígenas, muitos dos quais historicamente não são indígenas (historiadores, educadores, linguistas e antropólogos). Como têm sido feitas algumas ressalvas (TASSINARI; COHN, 2012, p.250), verifica-se em alguns casos uma perspectiva normatizadora, em que as “iniciativas continuam buscando normatizar e regular os programas de educação desenvolvidos nas várias escolas” (*idem*). Os limites de como estes princípios têm de fato se refletido na realidade concreta, ou como (não) são aplicados na prática – a despeito das inúmeras reivindicações para que se cumpram e operem como vetores de reparação histórica das injustiças socioambientais que muitas populações sofreram (e ainda sofrem) –, tornam-se importantes para problematizarmos alguns pretensos consensos supostamente consolidados e perspectivarmos alguns balanços que sinalizem possibilidades de atuação numa realidade cuja dinamicidade se acentua com as profundas transformações em curso.

Paladino e Almeida (2012, p. 86) atestam que os planos de ação das “comissões gestoras de cada Território est[ão] centrados muito mais em questões de infraestrutura do que nos conteúdos e nos fundamentos da educação escolar indígena e de suas especificidades”. E mais adiante complementam: “isto tem como consequência o aumento dos questionamentos em relação a essa política, à sua eficácia e às suas possibilidades”.

Nesta esteira, cumpre observar que o fato de cada vez mais estudantes indígenas, oriundos dos mais diversos contextos, estarem

cursando cursos regulares – ou universais – para além das licenciaturas específicas, nos alerta para a tendência de como tais concepções de educação, de gestão escolar, de práticas pedagógicas sejam crescentemente redefinidas tanto quanto as abrangências dos etnoterritórios. Isto é, a recaracterização dos territórios em que incide a escolarização cujos sujeitos são etnicamente diferenciados deve servir como via de acesso para novas reconfigurações dos diferentes níveis de ensino, sendo o que já é apregoado pela portaria ministerial referida acima, de 2013:

V – educação superior e pós-graduação:

Fomento ao acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas;

- a) Apoio a núcleos de estudo e pesquisa de instituições de ensino superior que desenvolvam projetos de educação escolar indígena e estimular o desenvolvimento de pesquisas acerca dos territórios etnoeducacionais;
- b) Acompanhamento e reavaliação dos programas de reservas de vaga em instituições de ensino superior e de concessão de bolsas destinadas aos estudantes indígenas; e
- c) Promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considere demandas e necessidades das populações indígenas. (BRASIL *apud* BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 157)

Tais medidas se coadunam ao apregoado, inclusive pela FUNAI, naquilo que diz respeito às articulações entre acesso e permanência no ensino superior de estudantes indígenas, em relação aos distintos níveis de intencionalidades engendrados nestas políticas etnoterritorialmente referenciadas e culturalmente diferenciadas:

Devem(-se) levar em conta as demandas das comunidades indígenas por quadros profissionais, a fim de fortalecer o projeto de autonomia dos povos e organizações indígenas. Neste sentido, é fundamental que as atividades de pesquisa e

extensão estejam também vinculadas às demandas das comunidades, de forma que o conhecimento indígena possa de fato dialogar com o conhecimento acadêmico, pautado em sua própria aplicação empírica, na resolução de questões cotidianas enfrentadas pelos povos e no fortalecimento de seus direitos coletivos.¹⁵

Neste sentido, as apostas numa educação formal efetivamente intercultural, multilíngue e que leve em consideração os aspectos intrínsecos das realidades específicas e da pluralidade dos sujeitos envolvidos, estendidas para a educação superior, podem nos indicar algumas incertezas e perguntas a serem desenvolvidas, uma vez que não são muito claras as compreensões dos sentidos destas categorias, sendo que as classificações, seus usos e apreensões podem ser muito variados no contexto das políticas educacionais – e indigenistas como um todo.

Torna-se importante acompanhar com precaução algumas premissas que integram estas relações entre Estado e as mais de 305 etnias existentes atualmente, segundo os dados mais recentes do IBGE (Censo de 2010¹⁶). Muitas delas arriscam serem negligenciadas no bojo das ações levadas a cabo pelas políticas públicas revestidas de boas intenções e afinadas com os discursos mais progressistas em circulação. Subrepticiamente podem estar eivadas de conteúdos morais não expressamente declarados, podendo conter inúmeras associações a muitos dos lugares comuns que informam os imaginários mais arraigados sobre a memória histórica nacional oficial, que insiste em desconhecer a pluralidade de trajetórias coletivas e de experiências sociais de seus agentes.

Faz parte do exercício da interculturalidade agenciar um trabalho de investimento cartográfico comprometido com os territórios, de modo que seja possível pôr continuamente em questão as representações sociais que englobam os distintos grupos étnicos. Envolve igualmente colocar em suspeita as narrativas corriqueiramente locucionadas pelas linhas de força que insistem em impelir uma imaginação homogeneizante das referências culturais impelidas à nação que insiste

¹⁵ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=6#>. Acesso realizado em 2/12/2018.

¹⁶ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>. Acesso realizado em: 30/11/2018.

em desprezar seus componentes. Às idealizações que empregam sentidos normativos de progresso e irradiam enquadramentos espaciais que compartimentalizam a distribuição territorial entre “centro” e “periferias” de maneira etnocêntrica se deveria responder com mais investimento em conhecimento sobre o que envolve de fato a formação do país. Procurar evitar inferências quase que diretas sobre a linearidade de um tempo social que estanca as possibilidades de relações inclui cultivar um tipo de interesse bem específico.

Como recupera Melo (2014, p. 70), “a falta de informações e desconhecimento da população em geral sobre os povos indígenas e os contextos em que estes vivem na atualidade” podem nos alertar para as marcas de um monoculturalismo infelizmente predominante. E refere-se mais adiante:

Souza Lima (2012), em um pequeno artigo – em tamanho, mas não em densidade e relevância – enfatiza que mesmo em duas décadas após a Constituição de 1988 [atualmente três], e apesar de, o Brasil ser considerado um país pluriétnico, o “cidadão brasileiro” ainda tem poucas informações sobre os povos indígenas, reflexo da formação fundamental e superior defasada, tanto no que tange aos livros didáticos, quanto na perspectiva histórica Brasileira. (*idem*, p. 79)

Ademais, o esvaziamento semântico dos termos mobilizados pela gramática das propostas que se referem à temática da diversidade cultural denotam certos significantes flutuantes aos quais se incorporam circunstancialmente atributos variáveis e alcances implicitamente instáveis dependendo da situação concreta considerada. Corroborar-se o fato de não serem explicados os objetivos de muitas das propostas no discurso de interculturalização em voga, sem contar nas resistências conservadoras mais explícitas. Neste ponto, algumas críticas têm sido tecidas no que diz respeito à profundidade analítica e extensão política dos conceitos referentes à interculturalidade e à diferencialidade destes direitos. Afinal, quais são os contornos das definições aí implicadas? Como operam em concordância (ou não) com as concepções nativas sobre educação, aprendizagem, território, direitos, inter-relacionadas com as diferentes necessidades e relações históricas de contato?

Tais admoestações imprimem uma carência de explicitação da variabilidade de situações existentes de forma correlacionada e, principalmente, dos meios necessários para a consecução das metas de

transformação e reorganização do quadro complexo do sistema educacional. Em suma, demonstram-se frequentemente maneiras deficitárias porquanto simplificadoras da abordagem das reais demandas, de fundo histórico e contextualmente situado, e das ações correspondentes para solucioná-las caso a caso. Como articulado por Barroso (2013, p. 102), incorre-se frequentemente na encruzilhada de “banalização da diferença” e da “folclorização da cultura”, reduzindo toda a complexidade envolvendo grupos etnicamente diferenciados à cristalização de alguns traços caricatos e estereotipados.

Responder aos impasses a partir de transposições não mediadas das ações desenvolvidas em outras realidades – como no caso europeu, norte-americano ou em outras situações em que o discurso do multiculturalismo se consolidou e por onde teve forte entrada no campo das ideias no país – pode definitivamente não satisfazer os problemas emergentes no contexto brasileiro em suas singularidades.

Conforme desenvolve Mariana Paladino e Nina P. Almeida em seu livro (2012), “os diferentes sentidos do conceito interculturalidade (...) estão relacionados com posicionamentos e projetos políticos, éticos e filosóficos diversos” (p. 18). Ao mesmo tempo, destaca-se o desenvolvimento de leituras que enfatizam o deslizamento que ocorre quando, por exemplo, na antropologia, indígenas trazem seus aportes que deslocam muitos dos pressupostos da disciplina, recontam suas tradições, procedem a uma revisão etnográfica, imprimem suas vozes sobre processos de conhecimento que lhes dizem diretamente respeito, etc. Sem dúvidas, conforme aponta João Pacheco (OLIVEIRA, 2016b, p. 43), este movimento “nos permite repensar criticamente (...) as nossas próprias experiências na busca de uma melhor compreensão antropológica”.

2.3 INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E MOBILIZAÇÃO (ESTUDANTIL) INDÍGENA: RETOMANDO TERRITÓRIOS ORIGINÁRIOS E IMAGINÁRIOS

Importa, pois, pontuar a urgência de não se dissociar a educação superior de/para indígenas deste debate mais amplo, geralmente adstrito à educação escolar básica, justamente na medida em que, ao se debruçarem paralelamente sobre a atualização das necessidades materiais e simbólicas que são pautadas pelo movimento indígena, ambas potencializam a geração de reflexões e conhecimentos que poderão convergir para informá-lo e retroalimentá-lo nas suas agendas, estratégias e objetivos políticos. Para além disto, se materializam como

verdadeiras alternativas de vida viáveis, aumentando o espectro de atuação organizada e meios de autorrealização profissional ao se contemporizar com novas aspirações e expectativas coletivas cada vez mais generalizadas. (SANTOS, 2016, p. 76)

Segundo Gersem Luciano:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos, ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (*apud* PALADINO *et al.*, 2016, p. 8).

Portanto, as lutas pela ampliação e democratização do acesso universitário das últimas décadas vieram para respaldar as mudanças ocorridas com a reforma do Estado a partir da transição política, que incidiu de maneira intensiva nos povos indígenas. Passou-se de uma agência central que concentrava as políticas indigenistas (FUNAI), para uma dispersão de competências e atribuições que envolviam distintos ministérios, secretarias de governo e instituições responsáveis por diferentes políticas setoriais (educação, saúde, gestão e direitos territoriais, patrimônio socioambiental e intelectual tradicional, etc.). Junto a isto, somam-se as necessidades de se lidar cada vez mais com a expansão da atividade de organizações não governamentais e os mecanismos relacionados a organismos internacionais, um universo no qual foram criadas demandas de protagonismo, que por sua vez requeriam capacidade de influência e diálogo diante desta nova situação gerada pelo fim do regime jurídico tutelar. Com efeito, tal contexto

exigiu-lhes cada vez mais “formação” e uma intervenção que desse conta de integrar diálogos intersetoriais qualificados junto às novas instâncias político-administrativas, de cooperação e sua gama extensa de interlocutores. (BARROSO, 2013, p. 94-95)

Com o incremento de reivindicações políticas em prol da igualdade étnico-racial de impactos transnacionais¹⁷ e o advento de instrumentos jurídicos de ações afirmativas na esfera nacional que culminaram na Lei federal n. 12.711, alcunhada de “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012), abrangeu-se definitivamente todos os estados da União e suas instituições federais. Recentemente, a Portaria Normativa no. 13 do MEC de 2016 (BRASIL, 2016) estipulou o prazo de 90 dias para que os programas de pós-graduação também apresentassem propostas de inclusão nos seus quadros discentes através de processos seletivos com ações afirmativas, ainda muito pontuais e descontínuas, embora pouco estudadas em termos da abrangência das experiências (VENTURINI, 2017; 2018).

Desde o começo dos anos 2000, tais estratégias de inserção vêm sendo implementadas, conforme reconstroem este histórico Souza Lima e Barroso-Hoffman (2007; 2013), Paladino e Almeida (2012), Tassinari et. al.(2013), Souza Lima (2016; 2018), Melo (2014), dentre outros autores. Segundo Melo (2014, p. 81):

algumas modalidades de ingresso para indígenas no Ensino Superior [são]: a *reserva de vagas*; *vagas suplementares*; *acréscimo de pontos* no

¹⁷ Destaca-se, neste contexto, a Conferência de Durban (Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata), em 2001, e medidas cada vez mais abrangentes adotadas ainda durante o último governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como “o Programa de Diversidade na Universidade (PDU), voltado ao acesso de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior, entre os quais os indígenas, concretizado sobretudo pela oferta de cursos pré-vestibulares voltados às populações carentes, indígenas e afrodescendentes”. (BARROSO, 2013, p. 81). Antes disto, já havia a previsão de adoção de políticas de ações afirmativas, propostas pelo primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos de 1996, visando à promoção da igualdade de oportunidades e o enfrentamento da discriminação racial (na verdade, pensava-se em eliminação, mas podemos notar o quanto longe disto ainda estamos ao levar em conta os relatórios de indicadores socioeconômicos e mapas de violências específicos recentemente divulgados). Ver também Paladino e Almeida, 2012, para um quadro bem detalhado sobre este percurso histórico.

processo de seleção; *sistema misto* (reserva de vagas e vagas suplementares), ou por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas

Não pretendo aqui recuperar minuciosamente a integralidade desta discussão, que podem ser acuradamente resgatadas a partir destas fontes, que discutem o histórico de abrangência em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, com riqueza no detalhamento dos dados quantitativos e das experiências pioneiras; o contexto de emergência das ações afirmativas, suas nuances e desdobramentos; a consideração da diversidade étnico-racial como princípio e componente a ser contemplado no ensino superior, inclusive nos processos seletivos e nos currículos diferenciados; bem como a centralidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) neste campo. Criada no primeiro governo de Lula (2003-2006), a SECADI tem sido¹⁸ até então um grande vetor de ações voltadas a facilitar o acesso, inicialmente via Magistério Indígena; em seguida através do PROLIND (Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas), dentre outras iniciativas junto à Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC) mais ligadas às condições de permanência e de incentivo à formação de pesquisadores conectados com as realidades indígenas, como o Programa de Educação Tutorial - PET-Conexões de Saberes e PET-Indígenas. (FREITAS, 2015, p.10)

Embora reconheça o quão esclarecedor e ilustrativo se torna abordar o quantitativo¹⁹ desta evolução no quadro mais geral, dando a

¹⁸ É com profundo pesar e preocupação que, ao revisar o texto para a versão a ser depositada, acompanho as vertiginosas e bruscas mudanças institucionais aplicadas pelo governo recentemente empossado, dentre elas, a extinção da SECADI. Necessitaremos uma postura vigilante e combativa em relação às tendências incapacitantes de (contrar)reforma do Estado. Os retrocessos ora avistados, na temporalidade mesma da intensiva reestruturação em curso e de sua consumação concreta, nos exige respostas ativas em face da iminente estagnação do investimento público em políticas sociais progressistas.

¹⁹ Para dados mais recentes, referentes ao Censo da Educação Superior de divulgado em abril deste ano (2018) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acessar: <https://querobolsa.com.br/revista/participacao-indigena-no-ensino-superior-aumenta-mais-de-500-em-seis-anos-mulheres-sao-a-maioria> . Segundo a reportagem da matéria, esta seria a última atualização disponíveis, e abrange a série histórica entre 2010 e 2016, apontando um aumento de 500% na

dimensão clara deste aumento exponencial de incidência das políticas públicas voltadas aos povos indígenas, meu objetivo mais específico se centra, no caso, em dar um apanhado mais geral, tratando de tecer conexões com dimensões mais da ordem teórica sobre os ideais de interculturalidade e de democratização universitária via inclusão das ditas “minorias”. Procuo, pois, indagar como se inscrevem os processos de territorialização educacional neste movimento de dimensões mais amplas.

Tais práticas emergentes e renovadoras do sistema brasileiro de ensino superior podem e devem se orientar em direção a “um explícito respeito e reconhecimento da cultura dos povos indígenas a que pertencem e a saga de suas lutas por direitos e cidadania” (*idem*). Nesta mesma linha, Jane Beltrão (2017, p. 127) indica que as “(...) experiências de povos indígenas que se enfrontam nas políticas de educação precisam ser valorizadas e afirmadas”. Ela cita Valdir José Kokóij (Kaingang), para convalidar a importância da educação intercultural entre e para povos indígenas:

Os estudantes estão se formando para ajudar as lideranças, para aprender junto. Antigamente eram usadas armas pesadas para nos destruir e agora são os papéis, os documentos. O índio para conseguir as coisas tem que ser com muita luta. As bolsas para os estudantes foi uma briga, nada vem de graça (PARANA *apud* BELTRÃO, LACERDA, 2017, p. 127).

Por mais que seja recente, tem sido incipiente o acúmulo teórico retrospectivo sobre a efetividade e qualidade das experiências de inclusão, sendo mais precário, no entanto, o quadro que pretenda realizar um mapeamento sobre a proporcionalidade da presença indígena na pós-graduação e a extensão atual das ações afirmativas nas universidades neste nível de ensino que possam espelhar a realidade

participação indígena no ensino superior, sendo as mulheres a grande maioria. Já outra manchete veiculada por outro portal jornalístico, na mesma data (ambas publicadas no “Dia do Índio”), enfatiza o fato de que seriam os estudantes indígenas os que menos contam com apoio público para pagar a universidade (já que a esmagadora maioria seria matriculada em instituições particulares). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas-sao-os-que-menos-contam-com-apoio-publico-para-pagar-universidade.ghtml> . Acesso realizado em 25/11/2018.

mais totalizante sobre este cenário, conforme explicitado por Paladino (2016, p. 96-98) e Venturini (2017; 2018, p. 122).

Uma coisa é notória: o reconhecimento da proeminência das ações educacionais, assim como o protagonismo tanto de lideranças de organizações indígenas quanto de movimentos estudantis indígenas, vêm se consolidando cada vez mais, localizando-se como um ator político central nesta constelação de posições que intervêm no ensino superior brasileiro, cujas desigualdades educacionais continuam sendo dramáticas. Embora a escola e a saúde públicas sejam os grandes vetores de agência do Estado para a população no geral, mesmo que majoritariamente por formas as mais precárias e insuficientes possíveis – reforçando condições desiguais de vulnerabilidade, desassistência/abandono e realçando desigualdades sociais –, esta presença do Estado em suas vidas, na forma do Ensino Superior, é ainda mais residual, ou até mesmo nula, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, para a grande maioria. Para as populações indígenas, isto é ainda mais sintomático, embora haja indícios de uma mudança drástica neste quadro, com o incremento de alunos indígenas em programas de mestrado e doutorado nas universidades.

Os estudantes indígenas, assim como a Rede de Juventude Indígena (REJUIND) em seu momento, têm cumprido um papel importante na reivindicação das condições mínimas para uma presença dos indígenas (jovens ou não) que seja em condições qualitativamente positivas, bem como a permanência no espaço acadêmico de maneira que possam aprimorar-se pessoal e coletivamente.

Torna-se importante retomar uma discussão que está presente numa das obras mais recentes de João Pacheco acima citadas (OLIVEIRA, 2016b), pois existem múltiplos regimes de produção de alteridades (de “outrificação”) que ecoam no tipo de imagem, de sensibilidade, de expectativas e de atitudes/posturas em relação aos povos indígenas. Eles são simultâneos e também históricos, sendo que, desta forma, podemos arriscar dizer que certa “presença indígena” existe há tempos: mas posicionada de que forma? Cumpre darmos ênfase, portanto, a uma necessária qualificação desta presença (e da ausência), para rastreamos sociologicamente os signos contemporâneos desta emergência que vimos percebendo de forma cada vez mais contundente.

Gersem Baniwa assinala que, embora na tradição antropológica brasileira “patrimônios materiais e imateriais sempre fizessem parte de acervos bibliográficos e museológicos da disciplina” (2016, p. 47), os povos, eles mesmos, nunca tiveram espaço, muito menos tiveram suas vozes protagonizando a participação na produção desta história. Ou

seja, percebemos alteridades romantizadas nas expressões literárias povoando nossa universidade e suas expressões artísticas, idealizações que assignaram procedimentos de exotização e de objetificação que, ou neutralizam, ou anulam as agências destes sujeitos como potenciais agentes históricos do conhecimento. Entre um passadismo nostálgico ou melancólico, mitificadores de um heroísmo romantizado dos “primeiros brasileiros” à la José de Alencar em obras indianistas como “O guarani”, de 1857, e “Iracema”, de 1865, por exemplo, até exaltações do ódio e da desumanização representadas pelo racismo científico eugenista da virada do século XIX para o XX, como abordado mais acima.

Estas lógicas ambivalentes e bipolares correspondem a uma economia política de produção de outredades que os enquadram em narrativas sobre suas pretensas “identidades genéricas” e inescapavelmente “transitórias”, fadadas à extinção, que os compeliem inexoravelmente aos objetivos de uma civilização que não lhes dizia respeito. Percebidos como sujeitos corporeificadores da barbárie e do atraso, não surpreende ainda continuarem sendo enquadrados enquanto entraves ao “progresso” e ao “desenvolvimento”, já endossados como reais “obstáculos” e “inimigos internos” de uma nação que nunca os contemplou em seus próprios termos.

Isto é, a mudança brusca e qualitativa, da condição de objetos dos “gabinetes de curiosidades” dos museus ou de meras “simbolizações” abstratas, de discursos imaginados à distância ou de narrativas idealizadas, até a presença e afirmação enquanto sujeitos de conhecimento, tanto nos abrem surpreendentes brechas para repensarmos todo um sistema cujo peso e densidade históricas nos indicam que os desafios para transformação e reconfiguração (institucional, demográfica, epistêmica, etc.) implicarão necessariamente em posturas vigilantes e lutas árduas a serem travadas diuturnamente. Isto para que as ameaças à espreita das retomadas protagonizadas pelo movimento de reocupação dos territórios e espaços usurpados, que já são precarizadas, invisibilizadas e estereotipadas, não se tornem ainda mais agudas. As políticas do ódio e da discriminação étnico-racial são projetos, em certa medida, também de parte influente da sociedade englobante e de muitos segmentos do Estado.

A partir do movimento de recuperação de biografias e histórias de vida, que dão carne e materialidade corpórea à história social e política que dizem respeito à trajetória de uma coletividade inteira museificada em contornos tradicionalmente coloniais, aproveito para me remeter ao texto de João Pacheco de Oliveira: “*O retrato de um menino Bororo: narrativas sobre o destino dos índios e o horizonte político dos museus,*

séculos XIX e XXI’ (2007). Neste trabalho, o autor analisa um quadro pintado, que se localizava no Museu Nacional, e reconstrói sua história, numa espécie de biografia do objeto com o qual se realiza uma metabiografia do próprio sujeito indígena nele representado, de maneira articulada. Argumenta que tal estratégia peculiar permite mobilizar diferentes planos dos registros mnemônicos e alavancar a economia narrativa que rege os variáveis planos dos regimes de representação concorrentes, num movimento que se expande em múltiplas dimensões e que se situa em escalas plurais. Com isto, objetiva “reencontrar estórias esquecidas e encobertas, apresentando uma abordagem alternativa que propõe uma historicização radical e discute o jogo de forças que estão em torno da aquisição, classificação e exibição de objetos etnográficos” (OLIVEIRA, 2007, p. 73).

Neste sentido, o *como* da presença, o seu *onde*, o *por quê* e o *para quê(m)* na composição do cenário universitário e museográfico importam substancialmente para auferirmos novas perspectivas neste debate e integramos estas partes elementares para mensurar situacionalmente as condições reais de viabilização de projetos societários, políticas museológicas e educacionais efetivamente alternativas.

A presença de indígenas em “cursos universais”, ou seja, para além das licenciaturas interculturais, impõe um desafio imenso, na medida em que os cursos regulares apresentam maiores obstáculos do que aqueles que foram pensados diretamente para formação de professores indígenas. São questões que vão da ordem da internalização de novas concepções curriculares, plausibilidade na reorganização dos tempos e espaços pedagógicos, projetos de ciclos formativos integrados às realidades dos estudantes, usos de propostas didáticas e de metodologias direcionadas às especificidades dos alunos, até à acessibilidade – inclusive sociolinguística – de materiais que estejam diretamente implicados na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, dirigidos aos perfis de educandos. Enfim, inúmeras atribuições que se refletiriam na reformulação dos projetos político-pedagógicos dos referidos cursos, caso o tema e a prática da interculturalidade fossem realmente levadas a sério nas suas bases mais estruturais e interpelações políticas.

Cumprе ressaltar igualmente que muitas rotinas institucionais e práticas profissionais precisam ser redefinidas, de modo que torne possível o acolhimento estudantil por parte de todo um conjunto de atores que estão em constante interação com estudantes indígenas, tais como os colegas, professores e demais profissionais da educação, que,

no geral, possuem precária formação sobre a diversidade sociocultural que a universidade contém em si mesma, que a compõe cada vez mais.

João Kleba Lisboa (2017, p. 214) afirma que:

a apropriação indígena dos métodos de pesquisa – antropológica inclusive – dá-se em favor de um autoconhecimento e uma autorrepresentação, em consonância com a busca mais ampla pela autonomia sobre os diversos aspectos de sua vida social, inclusive a produção de imagens etnográficas.

Curiosamente, esta expressão de “(re)tomada de posse de sua própria imagem” (*idem*), nos coloca em contato com outras dimensões das retomadas no panorama das ações políticas do movimento indígena na contemporaneidade. Atualmente, para além dos processos de (re)territorialização que se dão no tocante às reivindicações de direitos sobre territórios tradicionais, aparentemente estabelece-se uma conexão com lutas incessantes para uma (re)conquista que também é no plano epistêmico, no domínio simbólico-cognitivo, nos assuntos estéticos, de representações nos imaginários sociais e nos quesitos que revisitam as lógicas subjacentes à produção dos dados historiográficos até então, a partir tanto de uma força crescente da crítica aos modos como as ciências sociais e as narrativas sobre a “Nação” forjaram um passado estereotipado e bastante distorcido em relação às minorias étnicas, quanto pela presença nestes espaços de novas vozes que vêm para se autorrepresentarem a si próprias.

Tal conjunto de relações diz respeito, pois, tanto às políticas de representação, quanto aos regimes de memória que conformam estes territórios e incidem nos registros acadêmicos e nos imaginários sociais sobre as populações indígenas, sua relação com a história da colonização no Brasil e com as políticas de Estado implementadas para assegurar o controle populacional e o domínio territorial nas situações de conflito. Nesta cena, se inscreveram as estratégias de usurpação e expropriação de recursos, a espoliação territorial, bem como o apagamento simbólico, o silenciamento narrativo, de formas muito variáveis, em processos que a sociedade brasileira como um todo conhece muito pouco em termos mais abrangentes, mas que afetam sobremaneira a compreensão das múltiplas realidades regionais contemporâneas.

Estes são alguns dos efeitos visualizados na sonegação historicamente perpetrada das identidades culturais e dos territórios da memória que marcou o século XX, na sequência de uma estética político-nacionalista do romantismo literário no pós-independência que consagrou a exotização como chave moral-cognitiva de localização e classificação social das diferenças culturais racialmente concebidas. Acompanhada pela ideologia do branqueamento que marcou o país desde o Império, com o frenesi das políticas migratórias europeizantes, percebemos os elos de continuidades históricas através das ações de “pacificação” que se recrudesceram com a República, e pelo poder autoritário da tutela estatal que se institui sobre estes sujeitos e que se consolida enquanto prática de Estado, como bem demonstrou Antonio Carlos de Souza Lima em sua pesquisa intitulada “Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil” (1995).

Oficialmente, com a transição democrática, a tutela estatal sobre os corpos marcados pela chave cognitiva que tornou inteligível a indianeidade no Brasil um problema jurídico-político é supostamente desmantelada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Porém, processos cuja duração e estrutura são bem mais arraigadas nas configurações de poder e nas relações sociais não são desabilitados nem por decreto revogatório, como bem se sabe. Ao contrário, sua natureza histórica torna-os constitutivos das formas como operam as instituições de Estado, a cultura jurídica e os sentimentos políticos nestas interfaces das práticas de governamentalidade (FOUCAULT, 1979), principalmente no que diz respeito aos territórios aí englobados, já que permanecem tendo o estatuto de “territórios da União”, no sentido legal de nosso arcabouço jurídico.

João Pacheco, no prefácio de “*O nascimento do Brasil e outros ensaios: ‘pacificação’, regime tutelar e formação de alteridades*” (2016, p. 7-40), discorre de forma instigante sobre esta dimensão dos regimes de memória, a partir da proposta de exercer uma antropologia histórica do colonialismo, que incorpora como matéria de consideração as “redes e fluxos transnacionais, a história em suas múltiplas escalas e temporalidades” (p. 7), distanciando-se das autorrepresentações nacionais tão cristalizadas e da história oficial que pouca margem deixam à escrita das histórias – escovada a contrapelo, como diria Walter Benjamin (1987) – e das memórias das diferentes coletividades que compuseram e compõem o presente deste país. Um imaginário que não contempla de forma respeitosa e, definitivamente, não faz justiça a toda esta diversidade, nem ao passado, do mais remoto ao mais recente, ao passo que tem circunscrito de maneira sistemática os regimes

hegemônicos das políticas de produção de alteridades que, nos dizeres do autor, “anistia as desigualdades” (p. 13) e suas múltiplas formações.

2.4 SOBRE O TERRITÓRIO-UNIVERSIDADE, SUAS FRONTEIRAS ESPACIAIS (E ENTRE CONHECIMENTOS), E AS REARTICULAÇÕES DOS TERRITÓRIOS DO SABER

A universidade, como apontado anteriormente, tem se tornado um espaço demasiado fértil e um lócus privilegiado para reflexão e análise sobre as mudanças sociopolíticas e culturais que vêm se operando neste território que tem sido progressivamente ocupado, a partir da emergência de políticas públicas educacionais voltadas para segmentos sociais historicamente alijados deste ambiente. Percebem-se reelaborações de antigas tensões que sempre permearam as políticas estudantis, as práticas acadêmicas, os sentidos da ciência e a estrutura educacional brasileira, profundamente marcada pela exclusão e injustiças, que vão da ordem desigual de distribuição do reconhecimento cultural, aos entraves para a promoção dos meios materiais de reprodução social dos sujeitos destas políticas de reparação histórica.

Quanto a isto, é preciso sempre sublinhar que a garantia dos direitos territoriais está umbilicalmente associada à economia política do mundo do trabalho e ao modo de produção que lhe dá substrato; uma vez que percebemos fortes transformações nos territórios (desde escassez ou disputa acirrada pelos recursos naturais por pressões de agentes econômicos e corporações multinacionais, até a insegurança jurídica pela sua posse e usufruto), alterações culturais que acompanham os processos de urbanização massiva, a monetarização e o desenraizamento cultural em relação aos modelos socioeconômicos tradicionais, os sinais intensos de retrocesso só tendem a se acentuar na atual conjuntura política nacional.

Demonstram isso muito bem os anúncios seguidos de cortes nas bolsas estudantis que têm circulado na mídia nacional nos últimos meses – recentemente contra universitários indígenas e quilombolas que se mobilizaram em Brasília para pressionar o governo, obtendo felizmente êxito na manutenção das bolsas-permanência; agora tendo como possíveis vítimas bolsistas-CAPES da pós-graduação e de vários programas específicos de fomento à educação e à formação científica. São apenas algumas das facetas que as políticas de austeridade econômica, com seus cortes orçamentários exorbitantes trazem como consequência.

Mesmo assim, divisamos como têm se atualizado certas questões que dizem respeito às reconfigurações das instituições universitárias, dos sujeitos que as ocupam, das formas como o ensino, a pesquisa e a extensão são (re)pensadas a partir daí, bem como em que medida as concepções das matrizes curriculares e práticas político-pedagógicas dos docentes têm ou não sido objeto de reavaliação e transformação. Para além da óbvia necessidade de se priorizarem as condições de uma presença que seja sustentável, objetivando a permanência e a otimização das potencialidades acadêmicas e do desenvolvimento científico abrangente, uma das preocupações que emergem se referem justamente ao que a profissionalização e as especializações em carreiras tipicamente “ocidentais” pela sua formatação convencional implicam neste universo das relações interétnicas, das políticas indigenistas, na história conturbada do contato e de interação entre Estado, sociedade nacional e populações indígenas. Seus projetos próprios de autonomia e os objetivos de autodeterminação/diferenciação do movimento são reatualizados muito a partir destes impasses que se impõem como desafios contemporâneos.

Um cenário importante, portanto, é também o do campo intelectual e científico brasileiro, e suas imbricações enquanto povoado por atores que são ao mesmo tempo produtos e produtores de formação de Estado, cujas mediações acionam procedimentos de incorporação, apropriação e transformação dos modos de objetivação e enquadramento dos problemas e fenômenos a serem pensados e tematizados cientificamente. São também figuras centrais nas dinâmicas de negociação de subjetividades, validação de um *ethos* e circulação de modelos teóricos, repertórios temáticos e índices de legitimação e transmissão de um *habitus* acadêmico, conforme nos ensinou Bourdieu sobre o poder simbólico (2001).

[...] Gersem Baniwa e Rita Potiguara tecem algumas considerações e explicam que os cursos regulares operam na lógica do direito individual, em oposição ao direito coletivo presente nas aldeias indígenas. Rita fala sobre o retorno que podem oferecer para a Ciência e também para suas comunidades e afirma que —*temos que fazer a diferença com a nossa diferença*—. Ela destaca a responsabilidade dos indígenas que ingressam no Ensino Superior e afirma que sua militância na educação escolar indígena foi fruto da formação superior. Foi quando ela se deu conta de seu

protagonismo como acadêmica indígena, e engajou-se na busca por relações interculturais e igualitárias em todos os níveis acadêmicos. Ambos, Rita Potiguara e Gersem Baniwa, são exemplos de indígenas que realizaram sua formação em cursos regulares das universidades e valorizam a experiência, apesar de reconhecer a dificuldade e os embates de perspectivas e lógicas operantes. (MELO, 2014, p. 81-82)

Sobre estas tensões e contradições significativas da trama que se conforma de maneira bem complexa, destaco este trecho extraído da tese de João K. Lisboa, já mencionada:

Uma das questões mais frequentemente postas e enfrentadas pelos indígenas quanto à sua busca pelo ensino superior é a seguinte: “Não estaríamos deixando de ser índios?”, ou ainda, “Não estaríamos abrindo mão de nosso conhecimento, nossa cultura?” – questionamento que aparece, no capítulo anterior, na afirmação contundente de um dos principais líderes indígenas de Roraima, citado por sua neta: “quanto mais estudam, mais burros vocês ficam!”. Tal postura não deixa de ser o corolário das dúvidas que já cercavam os investimentos indígenas na construção de uma educação escolar, mesmo que diferenciada, ou o convívio mais geral com o modo de vida dos brancos e a adoção (voluntária ou não) de muitas de suas características. (2017, p. 209)

O autor, a seguir, nos dá valiosas pistas para formular perguntas mais rentáveis para uma reflexão que seja suficientemente fértil para encarar estas indagações, antes de nos anteciparmos com respostas apressadas:

qual o lugar do pensamento indígena na Universidade? E, no sentido inverso, qual o lugar da Universidade no pensamento indígena? Para responder a isso é preciso se deparar com o encontro (que Feiyerabend [1978], 2011, chama de interação) entre diferentes tradições de conhecimento, ou melhor, entre sistemas culturais que, mais do que carregados de conhecimentos

específicos e diferentes, diferem entre si justamente quanto ao lugar que o conhecimento ocupa em suas relações internas e externas. (*idem*)

Entretecendo um diálogo entre estes pesquisadores interessados no acompanhamento situado das experiências específicas de inclusão, recuperaria um ponto em comum, adiante manifestado por Clarissa Melo (2014, p. 88-89):

[...] as políticas de Ação Afirmativa enfrentam hoje, o desafio de conhecer este mundo específico da educação escolar indígena, adequando as especificidades desses segmentos da população, criando mecanismos nas universidades que não reproduzam simplesmente as alternativas pensadas para os afro-descendentes, e que percebam a necessidade de instituir uma política orientada aos povos indígenas, capaz de beneficiar mais que indivíduos, mas coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (Souza Lima, 2007: 268). Essas iniciativas são importantes, pois impulsionam reflexões singulares sobre a valorização dos conhecimentos indígenas: os valores democráticos ocidentais para uns, pode ser a ruptura de valores de reciprocidade e solidariedade para outros, como destacou anteriormente Gersem Baniwa, ao tratar do direito individual (universidade/mercado de trabalho) e coletivo (aldeias indígenas). Percebendo as diferenças epistemológicas, temos ainda que refletir sobre a vivência destes povos na cidade, nas universidades, pois as vagas para indígenas são importantes, mas não bastam, é necessário acompanhamento para que possam permanecer nelas. Além disso, essas novas políticas voltadas à inclusão de indígenas no Ensino Superior deve possibilitar o surgimento de *campus* dotados de alojamentos, bibliotecas, internet e docentes com formação intelectual e cultural para reverter os preconceitos que se intensificam nas cidades, criando interfaces para diálogo. Souza Lima (2007) destaca também a necessidade de incorporar cursos de *Direito*

Indígena no currículo das universidades, assim como de *Línguas Indígenas*.

Além destes aspectos importantes, cabe enfatizar o hiato existente entre a lei e a sua realização [...]. Essa constatação revela que [...] não é suficiente garantir o acesso dos índios à Universidade, mas é mais relevante debater sobre o modelo de Universidade que se pratica no País. Em franco processo de discussão sobre a Reforma Universitária é necessário ter como pano de fundo o caráter pluriétnico do Estado brasileiro. Assim, “a discussão sobre educação implica na re-elaboração do Estado Nacional” (Souza Lima, 2004). [...] (M)uitos entraves burocráticos que presenciamos ao tratar das escolas indígenas e sua garantia à “diferença cultural” podem ser observados nas Universidades e seu trato à presença indígena. Se nas escolas indígenas o “diferenciado” esbarra no “sistema” das Secretarias de Educação dos Estados, nas Universidades, o “específico” esbarra no sistema de avaliação das instituições e no MEC. Ao passo que a garantia no papel por um “ensino bilíngue que respeite os processos próprios de aprendizagem” exista, na prática esses processos próprios colidem com as formas de avaliação e calendários homogenizadores propostos pelas Secretarias de Educação. Nas universidades presenciamos o mesmo descompasso, as Licenciaturas Específicas, Interculturais, Indígenas, confrontam o “formato acadêmico universal homogenizador”: os conteúdos são específicos, mas a “forma” se mantém. Todavia, essa “forma” é fruto justamente desses modelos disciplinadores característicos das instituições universitárias onde somos formados e, portanto, “moldados”. Nesse sentido, a presença indígena nessas instituições é de fato necessária para repensarmos essas estruturas e formas de transmissão de conhecimentos.

Igualmente estimulantes são as pistas apresentadas por Mariana Paladino (2016) na sua breve análise sobre a produção bibliográfica cuja autoria se trata de indígenas mestres e doutores. A autora nos mostra

muitos interrogantes que são desenvolvidos de forma mais preliminar, uma vez que sua intenção fora justamente de abrir certos caminhos que sejam brechas para o desenvolvimento de pesquisas mais exploratórias e adensadas. Trazendo, no entanto, mais especificamente, um conjunto de inquietações presentes nas obras dos autores (teses e dissertações) destes intelectuais, ela exemplifica a partir da dissertação em Antropologia Social de Mutua Mehinaku, uma frase bastante representativa dos incômodos gerados nesta qualidade de interação: “Como é possível fazer antropologia em casa quando a antropologia é da casa dos outros?” (p. 116). Os incômodos gerados na constância das interações entre cosmologias e modos de conhecer distintos derivam não raro em atritos ou choques que esbarram nos limites das traduções e esquemas de inteligibilidade sociocultural, apesar de um crescente e representativo trabalho acumulado na elaboração de teorizações “nativas” tomando cada vez mais representatividade, notoriamente no campo antropológico. (GALLOIS *et al.*, 2016)

Neste artigo, nos são mostradas muitas críticas tecidas na bibliografia de acadêmicos indígenas, entretanto a pesquisadora aponta limites destas elaborações, uma vez que identifica o grave problema da dificuldade de publicação/publicização e circulação destes textos, já que esbarra em outro problema: as políticas e oportunidades editoriais, outro universo repleto de desigualdades e assimetrias. Ao mesmo tempo, ela nota que se problematiza muito mais nestes trabalhos “a ética e a metodologia de pesquisa, (i)sto é, existe pouca contestação no plano da teoria e sim mais naquele da metodologia” (p. 118).

É interessante evocar a radicalidade plasmadas nas escrituras do trabalhos acadêmicos, caracterizando as iniciativas existentes. Ao mesmo tempo, penso também nos riscos de enquadramento que damos ao que consideramos “teórico”, dicotomicamente separado dos “recortes metodológicos” (que, inclusive, esbarra num pressuposto, não assumido de maneira explícita, de que a metodologia seria implicitamente menos relevante; algo menor e desconectado de concepções teóricas). Faço esta reflexão porque é assinalado que “não se revela a existência de epistemologias diferenciadas” (p. 117), mas, com isto me redireciono novamente à vigilância necessária em não reforçar certos lugares previamente designados, recobrando certo cuidado de não reificar os múltiplos regimes de produção de alteridades radicais, já comentados. Não que esta seja a intenção; obviamente trata-se de uma extrapolação realizada pela minha leitura sobre estas considerações, que me interpelaram de uma maneira muito contundente, mobilizando-me a refletir mais sobre este conjunto de questões, o que pretendo amadurecer

para possíveis futuros passos. Parece-me muito oportuno nesta discussão perquirir de que maneira podem se precipitar certas evidências quanto a expectativas ocidentais e a outras idealizações que exigem do sujeito indígena respostas radicalmente alternativas para “patologias do branco” (RAMOS, 1957). No universo da escrita, comumente em choque com as modalidades de oralidades presentes nos contextos de recente escolarização, apontam para alguns limites paradoxais identificados pela necessidade de se apropriar de certas gramáticas, certa linguagem, certos recursos retóricos e estilísticos que garantam a inteligibilidade científica (para além do reconhecimento [inter]cultural, infelizmente utópicos em algumas áreas acadêmicas).

Reconhece-se, pois, o quanto se projeta um campo imenso de investigação, sendo que as produções próprias (ou “nativas”) são um dos grandes vazios existentes em tantas áreas do saber disciplinar. As demandas por preenchimento destas lacunas têm sido há muito objeto de reivindicação por parte de estudantes e professores (principalmente indígenas, mas também por não indígenas). Diz respeito diretamente à organização curricular e às necessárias transformações estruturais nos cursos universitários que ainda precisamos enfrentar seriamente, de forma que contemplem esta total sub-representação nos conteúdos ensinados nos mais diversos domínios (para além das pedagogias, formas de expressão e transmissão didática, processos de ensino-aprendizagem e de produção escrita dos conhecimentos produzidos, que já são outros assuntos que, embora conversem entre si e estejam estreitamente interconectados, o que nos requer uma atenção específica redobrada).

2.5 OS ENCONTROS DE ESTUDANTES INDÍGENAS: ENTRE POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

Dentre tantas temáticas emergentes, o que tem trazido maior impulso e vitalidade para observação de quem acompanha partes consideráveis das ações do movimento indígena nesta interface com a educação superior é a atuação dos estudantes, não só na esfera intelectual, mas também como têm vivenciado o universo acadêmico, este novo território habitado da universidade e como têm realizado acoplamentos necessários, agenciando seus modos de ser e se engajado politicamente neste ambiente enquanto sujeitos de uma cidadania em permanente construção.

De fato, se podemos pensar o espaço da escola como um espaço relacional de “construção de fronteiras étnicas”, através da “reprodução social das diferenças” (BARROSO, 2013, p. 102), a universidade seria, num outro plano cada vez mais incipiente, um espaço em contínua redefinição, em que se negociam novas territorialidades: físicas, mentais, espirituais, epistêmicas e cosmológicas. Esclarecedora se torna a fala de Anapuaka Muniz Tupinambá neste sentido:

O pensamento de terra, de território ele estava muito restrito, mas um processo espiritual durante alguns períodos, que passam a ter entendimento maior que a Terra Indígena é onde ele está, é onde ele quer estar. Diz que a gente tem que ficar na floresta, na reserva, na aldeia, eu digo o indígena ele fica onde ele quer ficar(...) E quando esses territórios começam a se expandir de uma outra forma? Aonde ele começa a transitar por outros meios e criar dentro desses processos de novos habitar e também novos processos culturais? Exemplo são os Pankararu do Real Parque (SP), é um novo território mas é um território, é um território sacro porque eles fazem os rituais deles lá dentro do Real Parque. É um território que é uma ligação direta com o Brejo lá em Pernambuco (...) Uma transição de barreiras invisíveis e de geopolítica que não existe. Transita. Os indígenas da América Latina eles também não compreendem esse processo de barreiras geopolíticas. Os indígenas do Brasil é os indígenas das Américas, acabou essa ideia de concepção que é só do Brasil, porque sempre transitaram, sempre houveram os conflitos naturais de posições regionais, eles sempre transitaram. (apud JODAS, 2016, p. 61)

A universidade, compreendida, então, como “novo território indígena, um novo território de pensamento, de ideias, alargando a concepção física para um espaço de (...) pesquisa e ciência indígena” (JODAS, 2016, p. 61) faz jus à perspectiva de realização de um espaço plural, em sua radicalidade, e às diretrizes de democratização das instituições. Cumprindo sua vocação ao se destacar no papel de abrir caminhos acadêmicos para o reconhecimento interétnico e das potencialidades de articulação de novos saberes daí emergentes, novos

instrumentos de luta e de garantia de direitos são gestados, incorporando novos atores neste processo e inserindo, por decorrência, uma série de demandas que se referem diretamente a tais realidades.

Transitar entre “dois mundos”, num exercício exaustivo de tradução e reinvenção, sugere um investimento em desnaturalizar as fronteiras internas e externas das universidades, revisitando as associações praticamente automáticas que são construídas sobre os sujeitos de seus limites territoriais, suas condições de circulação e de pertencimento.

Retomando teorizações elaboradas por Barth (2003) sobre fronteiras étnicas e Tassinari (2001) sobre espaços escolares envolvendo indígenas, Jodas (*idem*) mobiliza tais compreensões para sinalizar o fluxo e interdições entre fronteiras, tanto de pessoas como de conhecimento. E esta interação situacional do contato interétnico não repercute num apagamento das diferenças por diluição das fronteiras como seu resultado; ao contrário de idealizações correntes, pode funcionar justamente como mantenedor das unidades culturais e da persistência de marcas diferenciais, ainda que transmutadas em outros patamares relacionais devido ao contato social, e às disputas, desencontros e deslocamentos que ele fabrica (inclusive, ou principalmente, em relações intergeracionais intraétnicas).

Algo bastante interessante neste processo tem sido restituir a importância dos Encontros de Estudantes Indígenas (Nacionais – ENEIs – e Regionais – EREIs). Tornam-se espaços privilegiados de evidenciação e de reelaboração coletiva das identidades destes jovens que vêm ocupando o território acadêmico, pela integração mais ampla que lhes é proporcionada ao oportunizar encontros de diferentes etnias. Também pelo fato de propiciar a socialização dos acúmulos obtidos por pesquisas já finalizadas (e em curso), que são apresentadas nos painéis e nos debates levados a cabo. É eventualmente responsável pelo impulsionamento da renovação das próprias pautas do movimento, a partir da reflexão crítica das agendas, que incorporam discussões mais contemporâneas, formas inovadoras de abordagem política de certos fenômenos “emergentes”, e sofisticam os temas mais clássicos ao movimento como um todo, repensando-os. Ademais, agenciam um reforço dos vínculos de parentesco político-identitário do etnônimo genérico “índio”, pelo movimento indígena ressignificado desde os anos de 1970-1980, reforçando as redes de alianças nos territórios do sistema universitário nacional.

Organizados por temas que condensam muito das agendas situadas pelos movimentos, se destacam por projetar um protagonismo

requerido também no ambiente acadêmico, ao se caracterizarem por iniciativas de organização coletiva dos estudantes indígenas envolvidos em cursos regulares na sua maioria. Por consequência de suas demandas específicas mais evidentes, decorrentes de experiências de inclusão muitas vezes traumáticas e indevidamente assistidas, articulam desta maneira um *modus operandi* que se tornou próprio, fruto do acúmulo gerado a partir da realização dos mesmos, que por sua vez tiveram início em experiências em níveis mais locais já há algum tempo.

Partindo da tentativa de resgatar elementos deste processo, Souza Lima nos traz o seguinte relato sobre alguns aspectos cronológicos e impactos político-acadêmicos deste fenômeno (2016, p. 25):

Ainda que não tenhamos trabalhos específicos sobre os mesmos, é importante mencionar que, durante o período abordado, realizaram-se os chamados Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas, financiados com recursos do MEC, o primeiro realizado na Universidade Federal de São Carlos entre os dias 2 e 6 de agosto de 2013. Na verdade, eles foram precedidos pelo I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, organizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep), em Brasília, no *campus* da Universidade de Brasília, de 14 a 17 de julho de 2009. No período de 4 a 7 de agosto de 2014, aconteceu na Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande – MS, o II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei), cujo tema foi Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios. O evento foi fruto direto dos Encontros de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul, realizados desde 2006 no âmbito do Projeto Rede de Saberes (UCDB, Uems, UFMS e UFGD) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi/UCDB). Sob a coordenação dos acadêmicos indígenas foi criado um espaço de discussão e socialização de pesquisas e trabalhos, metas e desafios para o ensino superior. O objetivo maior é contribuir para a formação de profissionais indígenas que atendam melhor as demandas de suas comunidades. As apresentações de pesquisas, estudos e trocas de experiências

sobre a educação superior para indígenas em todos os seus aspectos (acesso, permanência, mercado de trabalho, acompanhamentos da gestão e formulação de políticas públicas) fazem do Enei um momento importante no panorama da educação superior para indígenas no Brasil.

O primeiro ENEI desenvolveu como tema central justamente *“Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro”*. Recuperando uma contextualização sobre a sua idealização, enfatiza-se o fato de que fora formulado de modo que tanto a organização quanto a programação seriam “compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, profissionais, professores – com o intuito de debater temas referentes ao acesso, permanência e formação de profissionais indígenas” (JODAS, 2016, p. 56). Para os estudantes, a relevância de se convocar as lideranças para ocuparem o espaço acadêmico e recharacterizarem a linguagem e os saberes comunicados se revelou profundamente inspirador:

[...] a programação do I e II ENEI, é marcada por um rearranjo do formato acadêmico: primeiro pela heterogeneidade dos palestrantes, formados pela presença de estudantes, lideranças, xamãs, pajés, profissionais, pesquisadores, graduados e professores indígenas, mesas de debates que são sempre intercaladas com apresentações culturais das diferentes etnias, proporcionando um clima de confraternização entre os parentes indígenas, em que os formalismos e rigidez dos horários ficam em segundo plano. Além disso, também houve exposições de imagens, quadros e fotografias durante todo o evento, venda de artesanatos, desfile de trajes étnicos e encerramento com apresentação musical (rap e DJ indígenas). A presença das lideranças durante os ENEIs nos traz a dimensão da inclusão de estudantes indígenas nas universidades enquanto uma proposta em que se articulam demandas coletivas, de povos. Nas falas das lideranças é bastante enfatizada a esperança depositada nestes estudantes como forma de fortalecimento das lutas indígenas por demarcação de terras, saúde e educação diferenciada. (JODAS, 2016, p. 56-57)

A título de complementação, em 2015, entre 28 e 2 de outubro, ocorreu o III ENEI no *campus* de Florianópolis da UFSC, com o tema “*Avanços e desafios na organização política e movimento estudantil indígena*”²⁰. Leonardo Carneiro (2018), em sua pesquisa de mestrado em Antropologia Social, realiza etnografias justamente a partir de sua participação e acompanhamento nestes três primeiros grandes encontros nacionais. Também um material importante se encontra na dissertação de Simone Eloy Amado (2016), dado que ela compôs as comissões de organização tanto do II ENEI de 2014²¹, em Campo Grande, quanto do III ENEI em Florianópolis, na UFSC, no ano seguinte. Aliás, em seu trabalho de pesquisa no Museu Nacional, encontra-se o apêndice com o Relatório Final deste II Encontro, de quase 50 páginas, tratando-se de um material bastante completo com dados estatísticos e qualitativos sobre o evento.

Resgatando um trecho em que comenta a importância central que tem sido impressa nos Encontros de Estudantes Indígenas, assinalo a reflexão de Simone Eloy, indígena da etnia Terena, atualmente doutoranda pelo PPGAS da UFRJ:

se estabeleceu um marco histórico do movimento estudantil indígena em âmbito nacional, pois nele estiveram presentes lideranças e anciões no intuito de debater e dialogar com os jovens universitários, fazendo com que os mesmos formassem suas opiniões a respeito dos temas contemplados na programação ligados às suas aldeias.²⁷ O que se pode perceber também é que através desses encontros formou-se uma rede que faz com os universitários se aproximem tanto em nível estadual como nacional, fortalecendo assim o movimento estudantil. Através de instrumentos como redes sociais, e-mail, whatsapp, eles podem se organizar e articular melhor os próximos encontros e não só isso: grandes mobilizações são articuladas através dessas redes, o que as torna uma forma de contato estratégica. (AMADO, 2016, p.68)

²⁰ Disponível em: <http://enei2015.wixsite.com/enei> . Acesso em 30/10/2018.

²¹ Disponível em: <https://enei2014.wordpress.com/> . Acesso em 30/10/2018.

Dando sequência cronológica, o IV ENEI ocorreu em Santarém-PA, na UFOPA em 2016, de 15 a 19 de outubro, tendo como temática a “*Diversidade Pluriétnica nas Universidades: Problematizando o Racismo*”²². Em 2017 ocorreu o V ENEI na UFBA/Salvador, de 11 a 15 de setembro, cujo tema foi “*Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento*”²³.

Neste ano de 2018, pela primeira vez o evento retorna ao Mato Grosso do Sul, tendo sido realizado em Dourados o VI ENEI, com a proposta inovadora de ser sediado em escolas indígenas da Aldeia Jaguapiru, entre 11 e 15 de outubro. Procurarei explorar na sequência um pouco melhor tais experiências, destacando que, com o passar do tempo, foram se desenvolvendo num certo regime associativo e de complementariedade aos ENEIs as suas versões regionais, no objetivo de corresponder aos anseios de organização em escalas mais reduzidas.

Assim, recupero a observação participante realizada durante o III EREI-Sul, em julho de 2018, em Florianópolis, para a partir daí extrapolar a abordagem sobre as mobilizações político-acadêmicas dos estudantes indígenas localizadas em âmbito regional para escalas maiores, a partir do acompanhamento junto ao VI ENEI, a expressão nacional da organização dos estudantes indígenas universitários, enfatizando os elementos de um evento que, sendo acadêmico, é também assumidamente político.

A partir do próximo capítulo, portanto, passo a apresentar uma etnografia dos dois encontros de que pude participar, de modo que sirva de contribuição para reafirmar a relevância de se visibilizar estes fenômenos e considerando sua centralidade para se compreender dinâmicas contemporâneas de mobilização de jovens universitários beneficiados pelas transformações político-administrativas nas instituições de ensino superior, principalmente nos últimos dez anos de maneira mais sistemática. Com isto, o trabalho propõe igualmente pôr em relevo questões que circulam reiteradamente em certos espaços organizados em rede, enquanto outras se renovam, colocando muitos desafios e indagações pela frente.

²² Disponível em: <http://ufopa.edu.br/enei2016/evento/apresentacao> . Acesso em 30/10/2018.

²³ Disponível em: <http://bahiaenei.wixsite.com/v-enei>. Acesso em 30/10/2018.

3 PARTICIPANDO DE DOIS ENCONTROS DE ESTUDANTES INDÍGENAS – VERSÃO REGIONAL E NACIONAL

3.1 O III EREI-SUL (FLORIANÓPOLIS, UFSC), DE 25 A 27 DE JULHO DE 2018

Além, pois dos encontros nacionais, existem em menor escala suas expressões regionais, como o EREI-Sul (Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul). Dependendo da região a ser considerada, estes encontros já costumavam ocorrer há tempos, mesmo antes da organização do I ENEI, principalmente se considerarmos os encontros estaduais – ainda que em outros formatos. A questão é que, após a realização deste, foi possível construir e atribuir maior organicidade aos eventos regionais, vinculando-os uns aos outros, assumindo alguns elementos recorrentes e propósitos correspondentes entre si. Seria importante, não obstante, tratar de reconstruir com mais detalhes a riqueza envolvida em versões anteriores em diferentes regiões e seus estados.

Em 2018, o III EREI-Sul ocorreu em Florianópolis, na UFSC, entre 25 e 27 de julho, e contou com a presença de mais de uma centena de estudantes Kaingang, Xokleng e Guarani dos três estados, de diferentes universidades. Os dois primeiros EREI-Sul aconteceram no Rio Grande do Sul; o primeiro, em 2016, em Santa Maria, na UFSC, por iniciativa do PET-Indígena²⁴ daquela instituição; e, no ano seguinte, na UFRGS, em Porto Alegre.

Pude participar deste encontro inicialmente e, pela experiência de alguém que há quase 15 anos frequentava o campus principal da UFSC a estudo e trabalho, nunca havia tido a oportunidade de prestigiar algo parecido (infelizmente não estive na ocasião do III ENEI, em 2015). Foi muito estimulante e me pareceu algo extremamente importante. Como afirmou João Kleba:

nos ENEIs, – e basta olhar a programação dos encontros para constatar isso – esse conjunto de questões [do movimento] é debatido a partir de um lugar diferente: de dentro das universidades.

²⁴ Para maiores informações sobre o PET-Indígena e sua importância neste processo de inclusão e formação acadêmica de estudantes indígenas, consultar Freitas (2015), além do livro já citado de Paladino e Almeida (2012).

Isso obviamente implica não só em um espaço diferente, mas em linguagens, formas, dinâmicas e conteúdos próprios desse ambiente, que se mesclam com as múltiplas influências trazidas pelos estudantes indígenas de seus locais e culturas de origem (2017, p. 200).

No entanto, no caso do VI ENEI em Dourados, contrastivamente, a estratégia correspondia a um objetivo diverso: seria como que trazer a institucionalidade da universidade para dentro de uma comunidade reconhecida por apresentar imensos problemas sociais, que vão desde o suicídio, alcoolismo e abuso de outras drogas, homicídios, feminicídios, altos índices de depressão, sensibilizando a todos os de fora. A maioria destas questões estava sendo propositalmente ligada a fatores direta ou indiretamente correlacionados com a degradação das condições de vida e deterioração das relações sociais na comunidade, tendo em vista a precariedade dos vínculos e dificuldades que emergem em situações de pobreza, acrescidos da falta de acesso a recursos relativos à subsistência.

A problemática da terra (alta densidade demográfica em tão pouco espaço, gerando uma verdadeira situação de confinamento), e a carência de prestação dos serviços públicos mais básicos foram a tônica dos debates e atingiu minimamente este objetivo de nos fazer conhecer a partir de uma comunicação e experiências sensíveis pelo menos algumas desta miríade de relações urgentes para se pensar no papel das políticas indigenistas neste contexto.

Diferentemente desta toada, o III EREI-Sul, realizado na UFSC (Florianópolis), se figurou em outro formato, talvez mais próximo do convencionalmente percebido como um evento acadêmico tradicional, embora sem dúvida com repertórios e dinâmicas expressivas completamente distintos – a começar pelo público principal (palestrantes e participantes em geral).

As programações possuíam muitos pontos em comum, e eu, como participante e observador do evento, embora tenha conseguido estabelecer um diálogo muito estimulante em várias ocasiões, muitas inquietações e indagações foram instigadas. O eixo de questões que mais me impressionou foi, justamente, o do tema geral deste encontro, bastante similar na sua ideia central com o VI ENEI - *“Violências: Social, Cultural e Institucional. A presença indígena nos territórios da aldeia à universidade”*. Pensando deste modo, poderíamos denotar uma intertextualidade demonstrada na citação implícita entre um encontro e outro, que costumam se referir mutuamente e, além disso, condensar e

proporcionar diversos acúmulos comuns, compartilhados coletivamente entre os jovens como já mencionado.

Para além desta provocação central, chamo a atenção para o conjunto de subtemas evocados pela programação do evento:

- a) conjuntura política brasileira;*
- b) retrocessos nas políticas de ações afirmativas após o golpe;*
- c) a atuação das mulheres indígenas nos espaços políticos 518 anos depois;*
- d) patrimônio cultural indígena na universidade;*
- e) saúde indígena e saúde mental;*
- f) gás, petróleo, combustíveis fósseis e a defesa dos territórios indígenas (teve destaque para os projetos de fracking no Paraná);*
- g) a atuação das lideranças indígenas na defesa dos direitos originários sobre os territórios*²⁵

A quase totalidade dos palestrantes, ou eram graduandos em fases mais avançadas do curso, ou eram pós-graduandos/pós-graduandos das mais distintas áreas de formação (inclusive havia um deles, Kaingang, que estava cursando um pós-doutorado na USP, Josué Carvalho). A organização da sede local era representada tanto por estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica da UFSC, curso de graduação inaugurado em 2011, quanto por estudantes de cursos regulares (alguns da graduação em Antropologia, curso do qual fiz parte, e até do PPGAS/UFSC).

Notabiliza-se o fato de que a maioria das organizadoras eram mulheres – embora a maioria das mesas fossem ocupadas por homens – e que o painel sobre gênero foi o mais polêmico de todo o evento. Isto tornou a acontecer durante o VI ENEI, com certas particularidades, mas pretendo focar principalmente no caso do III EREI-Sul adiante, tendo em vista que os sujeitos em disputa argumentativa reproduziam as distâncias destes lugares de enunciação (ficou evidente uma contraposição entre falas masculinas *versus* falas femininas, na falta de outros termos suficientemente adequados). Já no VI ENEI, adiantando previamente a abordagem do encontro nacional mais à frente, a

²⁵Programação disponível em: https://www.facebook.com/pg/ereisul/posts/?ref=page_internal. Acesso realizado em 30/07/2018.

discussão se centrou numa disputa entre as mulheres presentes em relação a como nomear estas relações, quais termos conceituais, política e historicamente mais adequados e representativos, quais alianças e estratégias mais adequadas para contemplar as lutas das mulheres indígenas: a produção da diferença se conflagrou internamente, de maneira a criar distinções com movimentos simultâneos, neste sentido, na realidade sociopolítica e acadêmica circundante.

Cumprido ressaltar que estes debates se deram em meio a diversas campanhas políticas de mulheres indígenas que se lançaram nas corridas eleitorais do ano de 2018, com destaque para a candidatura ao executivo nacional (vice-presidência da República, na figura de Sônia Guajajara, comumente anunciada ao cargo de co-presidência durante a campanha), bem como algumas candidatas aos diferentes níveis do legislativo (estadual e federal).

Nesta esfera, cabe destacar o sucesso que representou a eleição da primeira mulher indígena na história eleitoral brasileira para a Câmara dos Deputados, cujo mandato ocorrerá na próxima legislatura (2019-2022): Joênia Wapichana, eleita pelo estado de Roraima, foi também a primeira mulher indígena advogada formada e atuante na história brasileira, formada em Direito pela UFRR em 1997, amplificando, assim, seu reconhecimento social e prestígio político nacional por um histórico de dedicação e compromisso com a defesa das causas indígenas. Santa Catarina também fez parte desta história, com a campanha de Eunice Kerexu Guarani, da aldeia do Morro dos Cavalos (em Palhoça), com bons índices de votação, embora não tenha conseguido ser eleita.

A polêmica sobre a pertinência (ou não) de um debate sobre violência que se reconhecesse como tendo uma matriz situada na condição de gênero se instaurou através das grandes controvérsias que emergiram com a negação da existência de um machismo no contexto indígena, algo que fora denunciado pelas mulheres que compuseram a mesa sobre a temática feminina durante o III EREI-Sul. Alguns homens falaram no momento da discussão, após as falas das indígenas, que as expressões de violência eram “algo pontual”, como se, diferentemente das “tradições indígenas”, este problema (do machismo) fosse “do branco”, algo da “cultura ocidental”.



Figura 1. Mesa de e sobre mulheres indígenas.

No momento de encerramento do encontro, em que se retomaram todos os acúmulos de discussões ocorridas durante as mesas para a elaboração de um documento a ser encaminhado ao VI ENEI em outubro, uma das protagonistas reclamou da “falta de sororidade” entre as mulheres indígenas, isto é, identificou a existência de mulheres “machistas”, que reproduzem este “sistema patriarcal ocidental”. Não faltaram manifestações de apoio por outras expressões de homens indígenas ali presentes, que identificavam estas questões como problemas estruturais e fenômenos sociais a serem enfrentados com seriedade e atenção pelo movimento como um todo (englobando, assim, aos homens nesta “outra luta”).

Foi ironizado, pela mesma estudante Kaingang, como se o “homem indígena” respeitasse as mulheres que incorporam os repertórios históricos do “branco”, aquelas que dominam uma linguagem que é subjacente à cultura política ocidental. Também eles, segundo algumas delas, se apropriam dessa linguagem e se transformam, se reinventam, distanciando-se da comunicação e da política “tradicional”. Por que, então, não se respeitam as mulheres que se colocam desde outro lugar? Que valorizam os códigos e comportamentos de “sua própria comunidade”, restituindo um lugar central da mulher na história das sociedades indígenas? Ou, de maneira inversa e simétrica, por que também são potenciais vítimas de acusação de que são elas as que estão se distanciando de uma “ordem natural” da sociedade indígena de origem ao incorporar discussões que se dão na

sociedade abrangente e no mundo acadêmico como temas de especial interesse das mulheres? Por que estariam contrariando costumes comunitários para eles? Quem, afinal, está sendo “infiel” às “tradições”?

Foi feito um apelo para a necessidade de um debate saudável, que refletisse seriamente sobre o mundo indígena nos seus próprios termos, mas que não fosse silenciado o machismo como um problema social estrutural (e que não fosse encarado enquanto uma acusação pessoal / individual). São discussões muito interessantes para explorarmos estas aproximações e estranhamentos entre as políticas sexuais e de gênero, no contexto das relações inter e intraétnicas, problematizando certas hegemonias epistêmicas – inclusive dentro do próprio campo feminista branco eurocêntrico urbano ocidental hegemônico²⁶ – e para redefinirmos os contornos das discussões sobre feminilidades, mulheridades e masculinidades (os complexos papéis de gênero, expressões de gênero e identidades de gênero, bem como as interações entre todas elas no âmbito das relações interétnicas). Quanto a isto, recuperaram criticamente a “Lei Maria da Penha” (Lei 11.340/2006), como se não contemplasse, por várias razões, as realidades das mulheres indígenas na medida em que não foi formulada pensando nas suas realidades e nas formas específicas das violências que lhes atingem.

Passando para outro dos temas abordados pelas mesas envolvendo os direitos culturalmente diferenciados, as discussões sobre saúde mental e psicologia indígena também foram muito impactantes, compondo um dos painéis da programação deste III EREI em Florianópolis.

Os relatos sobre suicídios, abusos de drogas, depressão, violência e alcoolismo entre jovens estarreceram, imagino, a totalidade dos ali presentes. Na ocasião do VI ENEI de Dourados, isto se tornou visível

²⁶ Aliás, nenhuma delas reivindicou o lugar de “feminista”, marcando fortemente uma distância com este universo, como se não contemplasse a situação da mulher indígena, nem representasse satisfatoriamente suas realidades específicas. Este debate parece gerar uma indagação interessante sobre as políticas identitárias e suas fronteiras mais ou menos nítidas, mais ou menos rígidas. E o quanto certas estratégias são mobilizadas pelos atores e atrizes políticas, entretanto, existindo aí um cálculo sobre certos custos sociais implícitos ao se abraçar certas bandeiras. Não obstante, nota-se uma vertente cada vez mais influente nas discussões feministas que é a do feminismo comunitário, desenvolvido tanto por intelectuais indígenas, quanto por mulheres camponesas, de contextos rurais. Veja, neste sentido, as contribuições da argentina Cláudia Korol (2016) e da indígena maya-xinka guatemalteca Lorena Cabnal (2010).

nas marcas encontradas em muitos dos jovens ali presentes (em seus relatos pessoais ou sobre situações familiares, de amizades ou de conhecidos).



Figura 2. Uma das mesas temáticas da programação oficial. Não houve apresentação de trabalhos de graduandos via edital convocatório.

Muitas indagações e interrogantes se sobressaem nestes diálogos que tomam lugar em espaços de formação escolar universitária. Outra questão sensivelmente alarmante diz respeito às perspectivas laborais para os profissionais indígenas formados: quais os horizontes nesta conjuntura político-econômica? Qual a empregabilidade possível? E, além disso, quais as potencialidades factíveis do tão esperado “retorno” do investimento formativo? Aliás, de que retorno estamos falando? Retorno físico ao território da comunidade ou, de forma mais abstrata e genérica, num retorno substancial à causa indígena (que seja teoricamente ou junto aos quadros do Estado, instituições de pesquisa ou de outras organizações representativas para participação na formulação de políticas públicas específicas)? Como não tornar este fenômeno uma busca por retornos meramente individuais, representados pelas expectativas de ascensão social e incremento financeiro?

Pensando no ensino superior, quais seriam as condições necessárias para uma docência universitária indígena, de forma que oferecesse um amadurecimento e sofisticação potencial da pesquisa indígena? Como conciliar as tradições e o patrimônio cultural indígena na universidade modelada por padrões ocidentais de interação social, de

escrita do conhecimento, de primazia dos textos portadores de uma linguagem difícil porquanto hermética e muitas vezes inacessível para a maioria da população?

Muitos diálogos urgentes, dentre os quais, menciono as críticas realizadas ao distanciamento dos acadêmicos em relação às lideranças tradicionais e aos mais velhos, como consequência desta “intelectualização” e formação acadêmica; junto com isto, um afastamento da comunidade, o (risco do) abandono das tradições que culminam em atitudes desrespeitosas e arrogantes em relação ao seu povo. Isto se associa às problemáticas que o fenômeno da urbanização e o tema dos “indígenas na cidade” inescapavelmente levantam: esta relação complexa entra aldeia-cidade-academia-comunidade-intelectualidade.



Figura 3. Mesa sobre patrimônio indígena nas universidades.



Figura 4. Divulgação da campanha contra o fracking, puxada pela liderança Kretan Kaingang em sua conferência.



Figura 5. Participantes do III EREI-Sul.

3.2 O VI ENEI (ALDEIA JAGUAPIRU – DOURADOS/MS), DE 11 A 15 DE OUTUBRO DE 2018

jagunço de luxo cuidando da casa
 não é fácil morar na faixa de Gaza (...)
 seguranças bem treinados
 tiro de ação reflexo
 aqui
 dourados é linda
 dourados, dourados
 ruas feitas todas de flores
 (e um pouco de sangue)
 isso é dourados
 índio não entra no shopping
 que branco não gosta (...)
 - um lado da cidade se matando inteiro
 enquanto a gente trabalha pesado
 por isso eu trago sempre minha 38
 e a Winchester na fazenda (...)
 fazendo
 do meu jeito (...)
 meu jeito
 sonho desenvolvimentista
 usinas de cana
 aqui em dourados
 um filme de banguê-banguê
 na sombra do delírio verde-dourado
 dourados, dourados
 somos como animais
 com sonhos canibais
 aqui em dourados
 preparados para o combate
 com nossas milícias
 em missão divina
 aqui em dourados
 dourados dourados
 isso é dourados dourados dourados
 (RUSPO, *Dourados State of Mind*²⁷, 2016)

Nesta edição, o tema geral escolhido pela organização e que reflete também muito das especificidades do contexto sul-

²⁷ Disponível em: youtu.be/VgE--RGRRiw, ou diretamente na página do artista Ruspô: <https://ruspo.bandcamp.com/track/dourados-state-of-mind>. Acesso em 30/10/2018.

matogrossense, cujos conflitos territoriais se prolongam no tempo até a atualidade, foi: “Territorialidade, lutas e resistências dos povos indígenas: do *Tekoha* à Universidade”. Faz-se necessário um breve parêntese linguístico-antropológico, mas que é também de cunho teórico-metodológico, visto que dialoga frontalmente com os argumentos refletidos neste trabalho.

Pois bem, *tekoha* trata-se de palavra da língua guarani, do tronco Tupi (uma das principais, ao lado da língua terena – de outro tronco linguístico, da família Aruak), falada no Mato Grosso do Sul, no caso, pelos grupos Nandeva e Kaiowá (ainda que com algumas variações entre eles). Numa tradução livre, nos remeteria ao território tradicional, ao espaço habitado pela coletividade onde são reproduzidas as relações socioculturais (algo como “aldeia”, embora não literalmente, pois engloba muito mais uma dimensão existencial e coletiva dos diferentes *teko* que compõem os laços vivenciais da comunidade). No livro resultante de sua dissertação de mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional da UFRJ, Tônico Benites (2012, p. 112), intelectual Kaiowá do Mato Grosso do Sul, traduz no glossário apensado ao final do trabalho a palavra *tekoha* como “lugar onde realizamos nosso modo de ser”.

Tive o enorme prazer de conhecê-lo pessoalmente durante o VI ENEI, já que chegou a coordenar, juntamente com Pietra Apurinã, mestra em Antropologia pela UFPel, o GT referente à educação superior indígena e profissionalização, e foi justamente ele que me mostrou o glossário existente no apêndice de seu livro que trouxera comigo e lhe mostrara, pedindo-lhe um autógrafo. Ali, são exploradas de forma muito proveitosa didaticamente algumas expressões utilizadas pelos Guarani e Kaiowá para identificar os estados de espírito (sua *psique*, como ele mesmo sinaliza), bem como palavras importantes para o processo de transmissão de conhecimentos, valores, identidades, e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Teko, para ele, trataria do “modo de ser”, “conduta”, numa escala socioindividual (*idem*). Já segundo Bartolomeu Meliá (2010, p. 37), retomando registros iniciais feitos por Antonio Ruiz de Montoya em seu “*Tesoro de la lengua guaraní*”, datado de 1639, e os sentidos ainda vigentes atribuídos pelos Guarani, é destacado seu teor polissêmico – “modo de ser/estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume” (*idem*) –; no entanto, ele reitera seu valor semântico plenamente próximo à noção de “cultura”.

Voltando, pois, ao evento, ele foi organizado por estudantes universitários de diferentes áreas de conhecimento (ainda que tenham

colaborado também alguns de seus familiares para a realização), vinculados principalmente à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – onde, em 2012, fora instituída a FAIND (Faculdade Intercultural Indígena²⁸), bem como à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), moradores da Reserva de Dourados (aldeia Jaguapiru) e de outras cidades da região. Houve parceria na idealização com o Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN/UFGD). Estavam programadas oito mesas com exposição de palestrantes, quatro oficinas abertas e nove Grupos de Trabalho²⁹ para exposição e discussão das pesquisas, dentre eles Direito indígena, território e movimento indígena (GT-2); Educação indígena, escola e práticas interculturais (GT-3); Educação superior indígena e profissionalização (GT-4); Formação acadêmica e ciências da saúde e medicina tradicional (GT-5); Mulheres Indígenas (GT-8); Juventude Indígena (GT-9).

Contudo alguns chegaram a ser cancelados (como o GT-7 e o GT-9), devido à falta de trabalhos enviados. Muito se explica pela falta de apoio financeiro que prejudicou a ida de muitos estudantes ao evento, embora tenha havido bastante participação (aproximadamente 400 estudantes, um número bastante expressivo). Constava no edital de convocatória para apresentação de trabalhos no evento³⁰ a seguinte apresentação:

O Encontro Nacional de Estudantes Indígenas - ENEI é um espaço que visa reunir estudantes indígenas do ensino superior de todo o Brasil, proporcionando a troca de saberes, discussão e socialização de experiências de pesquisas no ensino superior indígena, sobre saberes locais, educação, saúde, gestão territorial, direito, entre outros. O espaço do encontro é privilegiado, pois conta com interlocutores, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores indígenas e não indígenas, sobretudo no que tange às práticas educacionais. O VI ENEI, terá como tema: Territorialidade, Lutas e Resistência dos Povos Indígenas: Do Tekoha à Universidade. A escolha do tema tem como foco inicial mostrar o protagonismo dos estudantes indígenas e o

²⁸ Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>. Acesso em 30/10/2018.

²⁹ Vide anexo B para informações sobre o teor completo dos GT's.

³⁰ Disponível em: <https://vi-eneims.wixsite.com/vieneidouradosms>. Acesso em: 30/07/2018.

compromisso, dos mesmos, com os movimentos indígena de base, os quais na vanguarda de luta garantiram o direito à educação básica para as populações indígenas, e mostrar a atuação dos estudantes indígenas, dentro das universidades, para que haja uma descolonização do saber, com vistas a valorização e reconhecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e pela visibilidade e demarcação dos diferentes espaços no ensino superior que os povos indígenas tem ocupado ao longo dos anos.

Já sobre o lugar no qual ficou decidida sua realização:

(...) Quanto a nossa realidade regional específica, podemos dizer que o Mato Grosso do Sul se caracteriza por ser uma região de fronteira (Paraguai e Bolívia), de acolhida e, ao mesmo tempo de trânsito. Devido ao fluxo constante de pessoas, o estado é um lugar onde acontecem processos fronteiriços e dinâmicos. Tornando-se, então, um espaço privilegiado para a discussão dos temas da diversidade e, sobre a trajetória histórica cultural dos povos indígenas. 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 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.

Pela segunda vez ocorre um ENEI no Mato Grosso do Sul e, pioneiramente, o encontro se dá numa aldeia, utilizando as instalações de duas escolas indígenas locais (uma municipal, outra estadual). Primeiramente, o II ENEI, ocorrido em Campo Grande, que envolveu diretamente acadêmicos da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, uma universidade confessional particular, importante por abrigar o Neppi – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas, coordenado pelo já falecido doutor Antônio Brand), assim como estudantes e professores pesquisadores das instituições públicas locais (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul). Agora, o VI ENEI, em Dourados, conforme relembrou a professora Beatriz Landa, da UEMS, durante a mesa de abertura do evento, reforça o protagonismo da resistência estudantil indígena regional e destaca sua organização em face de um cenário tão adverso.

A escolha de ocorrer na aldeia também é estratégica: colocar em contato estudantes advindos das mais variadas regiões e contextos do Brasil com a realidade de uma aldeia urbana extremamente estigmatizada pelos problemas sociais lá reiteradamente denunciados e tão afetada por conflitos relacionados à disputa territorial, porém que comporta múltiplas realidades nas diferentes iniciativas existentes. Inversa e simetricamente, também para a comunidade, poder receber estudantes de várias origens, coloca-os em contato com a diversidade cultural existente no país, tão pouco experimentada em algumas situações de vida em aldeia.

A escola que sediou a maioria das atividades do VI ENEI foi a Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu - Polo – que significa “local de ensino eterno” na língua kaiowá (DOURADOS *apud* CURY, 2009, p. 78). Ela se encontra na Reserva Indígena de Dourados³¹, localizada atualmente dentro do perímetro urbano, na aldeia Jaguapiru, embora a escola em si seja considerada pelos censos escolares de zona rural. Ela foi criada pelo Decreto Municipal No. 13, de 13 de fevereiro de 1992, após a repartição e transferência da competência da educação escolar indígena operada pelo Decreto federal No. 26 e a Portaria

³¹ Reserva Francisco Horta Barbosa, criada em 1917 pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (Decreto Estadual No. 401).

Interministerial No. 559, de 1991, já não atribuída somente ao órgão indigenista federal (Fundação Nacional do Índio – FUNAI), muito menos às missões religiosas desde então, mas sim aos municípios e estados, sob supervisão do Ministério da Educação – MEC (ROSSATO *apud* CURY, 2009, p. 77).

Nela ocorreram as principais atividades do encontro, além de ser onde a maior parte dos estudantes e organizadores montaram suas barracas, amarraram suas redes a colunas externas, estenderam seus colchonetes – ou dormiam diretamente no chão mesmo, nas dependências físicas internas da escola – isto é, onde a maioria das pessoas participantes do encontro nos acomodamos para passarmos as noites (alojadas principalmente nas salas de aula).



Figura 6. Entrada da Escola Municipal Indígena Tengatuf Marangatu, na aldeia Jaguapiru. Ao fundo, os prédios das instalações em azul e branco.

Assim, devido ao fato de comportar um espaço bem amplo, lá aconteceram tanto as mesas da programação oficial na quadra esportiva externa (o maior lugar disponível para abrigar a integridade dos participantes, num local coberto, onde foram distribuídas cadeiras para todos sentarmos e fora montada a mesa e todo o equipamento de som); quanto alguns dos Grupos de Trabalho em algumas das instalações da escola, com apresentações dos estudantes e pesquisadores indígenas em sua maioria; como as plenárias de discussões e avaliações coletivas.



Figura 7. Foto da fachada da escola, sede do VI ENEI.



Figura 8. Fachada da quadra externa, vista a partir da estrada.



Figura 9. Pátio da quadra coberta onde ocorreram as mesas da programação, dentre outras atividades.



Figura 10. Fachada do prédio da entrada.

No primeiro dia do evento, houve um ritual de abertura das etnias locais (Terena, Guarani e Kaiowá), seguido de uma mesa de abertura que contou com a presença de representante da prefeitura de Dourados, na figura do secretário municipal de educação, Upiran Gonçalves³²; do

³² Em conversas realizadas com o secretário antes e depois do momento da mesa de abertura, ele me relatou que havia sido empossado há aproximadamente seis meses (trata-se já do quarto secretário de uma gestão da prefeitura de Dourados que iniciara em 2017, no ano anterior). Foi possível encontrar uma reportagem

advogado Wilson Matos, atual presidente da Comissão Especial de Assuntos Indígenas da Ordem dos Advogados do Brasil (CEAI/OAB-MS, seccional do Mato Grosso do Sul); uma representante da UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), a professora Dra. Beatriz dos Santos Landa³³; uma representação da reitoria da UFGD; lideranças indígenas das aldeias existentes em Dourados (Jaguapiru, Bororó, Panambizinho) e demais autoridades, como a *nhandecy*³⁴ Teresa Guarani (uma das lideranças espirituais tradicionais da aldeia Jaguapiru); o diretor da escola indígena Tengatuí Marangatu, Aginaldo Rodrigues, responsável pelas instalações onde ocorreu a maior parte do evento; bem como membros da organização do encontro, quase todos estudantes indígenas vinculados à UEMS ou à UFGD (pois alguns ainda eram estudantes de Ensino Médio), sendo que a maioria habitava na própria aldeia, e muitos haviam estudado nesta mesma escola indígena.

Foi feita a apresentação com uma encenação ritual do fogo sagrado, realizada pelo grupo do professor Maximino Rodrigues, argumentando em sua fala e na idealização da proposta, que o fogo é muito importante para todos os povos indígenas, já que ele representaria a união dos povos (além de transmutar em paz e amor). Assim, em seguida foram dadas as boas-vindas, ao “nosso povo indígena dos quatro cantos do nosso país chamado Brasil”, reforçando a alegria em receber os parentes, e desejando que fosse um “momento de muita lição; de entender esse país que está passando por um desafio difícil para nós povos indígenas (...), [para] que possamos estar pensando todos os dias na melhoria da qualidade de vida de nossas crianças que estão apreensivas por este país”.

Houve na sequência a apresentação da *Miss* Mato Grosso do Sul indígena, uma das marcas consolidadas dos ENEIs, sendo que os

sobre o assunto; disponível em:
<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/upiran-goncalves-e-o-novo-secretario-de-educacao/>, acesso realizado em 29.10.2018.

³³ Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia - Mestrado da UFGD e do Mestrado Profissionalizante em História / PROFHISTda UEMS . Coordenadora do Programa Rede de Saberes na UEMS financiado pela Fundação Ford, e Ação Saberes Indígenas na Escola na UEMS, financiada pelo MEC/FNDE. Informações colhidas do lattes da professora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8837968624971224> , acesso realizado em 31/10/2018.

³⁴ Em língua guarani, significa, literalmente, “nossa mãe”, e, assim como *nhanderu*, “nosso pai”, corresponde à nomenclatura de figuras centrais na condução religiosa de uma determinada coletividade.

concursos de beleza aparecem como um evento à parte dentro do evento maior, isto é, merecem destaque dentro da programação. No caso do VI ENEI, realizou-se o concurso “Beleza Indígena” como um dos pontos altos do encontro. Tradicionalmente, nos encontros como um todo possuem um lugar especial, pois não foi especificidade deste. Cumpre com um ideal de valorização estética e de afirmação étnica por outros meios.

Em seguida a execução do Hino Nacional, asseverando a necessidade de lembrarmos sempre da luta dos povos originários do Brasil. A narrativa da autoctonia esteve sempre presente, enfatizando-se a anterioridade dos direitos originários e a reivindicação do respeito aos conhecimentos e tradições culturais.

Era no pátio da Tengatú também onde se preparavam as refeições comunitárias na cantina da escola e onde as pessoas tomavam café da manhã, almoçavam e jantavam juntas (no pátio central em formato circular, em cujo piso fora desenhado e pintado com tinta branca, preta e vermelha alguns grafismos guarani e kaiowá, com uma flor ao centro, gerando um efeito estético muito bonito).



Figura 11. Processo de construção e pintura dos grafismos do pátio da cantina.



Figura 12. Pátio central da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu: pintura da “flor” concluída.



Figura 13. Momentos prévios à refeição, onde se armavam longas filas e se aproveitava para interagir, fofocar e conhecer novas pessoas.

Entre os blocos com salas de aula, numa espécie de gramado com escoamento de água num vão central onde tomávamos banho³⁵ e onde algumas das pessoas instalaram suas barracas:

³⁵ Pela insuficiência de locais para nos banharmos, dados os poucos chuveiros existentes na estrutura da própria escola – quatro, ao total, dois para meninos e dois para meninas –, sabendo-se que houve uma assistência de



Figura 14. Uma das estruturas de taquara e lona que comportava quatro duchas, no fundo à esquerda, e local onde se assentaram alguns participantes com suas barracas. A maioria se instalou dentro das salas de aulas, nas edificações ao fundo.

No pátio central ou na quadra coberta onde ocorriam as noites culturais; as apresentações rituais dos diferentes grupos étnicos nacionais ali representados; as exposições artísticas, de artesanato feito pelas mulheres da aldeia, venda de livros (principalmente da UFGD); além de mostras teatrais, de dança e musicais de artistas locais, como o grupo de rap/hip-hop guarani Bro's MC's e um grupo de crianças e adolescentes coordenados pelo prof. Dudu, da cidade de Amambai.

aproximadamente quatrocentas pessoas, foram construídos pelos próprios meninos estudantes, membros da organização do evento duas estruturas suplementares, com oito duchas ao todo, sendo dois conjuntos de quatro duchas, fabricados numa armação montada de taquaras cortadas e amarradas umas às outras, cobertas com lona plástica preta, sendo utilizado um cano de PVC com saída para quatro duchas em cada uma das estruturas, conectado a uma mangueira, por sua vez, ligada a torneiras próximas ao chão.



Figura 15. Uma das apresentações artístico-culturais, coordenado pelo prof. Dudu, da cidade de Amabai (coral musical, danças tradicionais, contemporâneas e teatro).



Figura 16. Numa das noites culturais, a atração ficou a cargo do grupo de rap indígena Brô MC's.



Figura 17. Roda de rap com Brô MC's com participantes do VI ENEI.



Figura 18. Plateia assistindo à esquete teatral do grupo do prof. Dudu.

Também houve uma noite de desfile “beleza indígena”, com a presença de jovens e adolescentes locais, homens e mulheres, e participantes do próprio ENEI em si, trajando vestimentas típicas e portando pinturas corporais, além de uma plateia bastante animada – composta por moradores da aldeia, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos (pais e avós destas mesmas crianças e jovens).

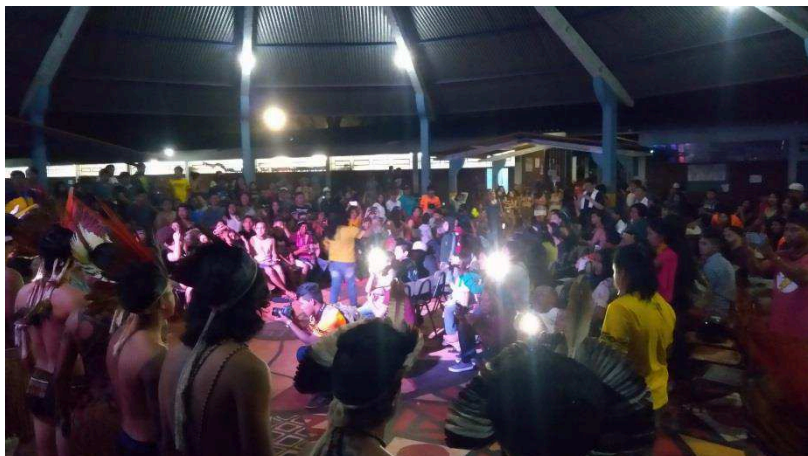


Figura 19. Desfile de beleza indígena.



Figura 20. Uma das mesas temáticas da programação.

A programação promoveu saídas pela aldeia, para interagirmos com lideranças espirituais da região e conhecermos a Casa de Reza da aldeia, do *nhanderu* Getúlio (liderança espiritual, “nosso pai”), e também contou com a iniciativa de realização de um ato político na praça central da cidade, para dar visibilidade ao evento e às reivindicações dos estudantes. Ressalte-se que isto ocorreu em meio às eleições presidenciais, previamente ao segundo turno, em que se fez de

tudo o possível para demonstrar insatisfação com as candidaturas, em especial àquela que terminou por ser a eleita.



Figura 21. Ida ao ato político na praça central de Dourados.



Figura 22. Chegada ao largo da catedral.



Figura 23. Ocupando a praça central.



Figura 24. Numa lateral da praça, numa espécie de anfiteatro, montaram um palco, que facilitou a comunicação entre todos com o equipamento de som.



Figura 25. Cada manifestação era puxada por uma delegação, com a participação de todas as demais (com danças, cantos e propostas específicas).



Figura 26. Fala de algumas lideranças mulheres da Reserva de Dourados.



Figura 27. Rapazes do povo Terena, da região de Aquidauana (MS).



Figura 28. Dança e cantos puxados por estudantes Pankararu, de Pernambuco.



Figura 29. Delegação do Pará, da região de Santarém (UFOPA), nos convidaram a nos ajoelharmos, aproximarmos a cabeça do solo e tocar com as mãos o chão em que pisávamos.



Figura 30. Foram cantadas algumas rezas em línguas indígenas.



Figura 31. Grande roda, próximo ao encerramento do ato.



Figura 32. Muitos cartazes foram confeccionados, com palavras de ordem, em português e em línguas indígenas.



Figura 33. Estudantes se preparando para desocupar a praça.

Ao retornar para a escola Tengatú, que é uma das principais responsáveis pela oferta de educação infantil (pré-escolar) e ensino fundamental, do 1º. ao 9º. ano, na aldeia (são quase 900 estudantes ao total), passei pelo outro colégio em que também estavam ocorrendo certas atividades do evento, mas que serviu principalmente de alojamento de parte das delegações vindas de diversas regiões do país.

Foi-me possível conhecer, pois, a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza Tupã'i. Guateka, pois atende, como a escola municipal anteriormente referida, alunos das etnias Guarani Ñandeva, Terena e Kaiowá, tomando-lhes emprestada as primeiras sílabas de cada uma. E o seu segundo nome faz Homenagem à liderança que fora brutalmente assassinada durante uma emboscada, em 25 de novembro de 1983. Tornou-se mártir do movimento indígena local e, em maior escala, nacional, pelo seu envolvimento na luta pela retomada dos territórios originários e contra o confinamento, segregação e péssimas condições de vida impostas aos indígenas aldeados nas reservas definidas pelo Estado e pelos interesses fundiários de setores empresariais locais ligados ao agronegócio.

Ela oferece Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental II (8º. e 9º. ano), e foi criada através do Decreto Estadual 11.867, de 02/06/2005 (DOURADOS *apud* SORATTO, 2007). Devido à proximidade em relação à EMI Tengatú Marangatú, também fora escolhida para abrigar algumas das atividades englobadas pela programação (alguns grupos de trabalhos e oficinas

temáticas). Tratando-se de um encontro predominantemente de jovens, não seria demais dizer que as noites eram recheadas de programações festivas espontâneas, tanto na escola principal, quanto na “satélite” (Tengatuí Marangatu e Guateka, respectivamente).



Figura 34. Portão da Guateka.



Figura 35. Vista da frente da escola Guateka.



Figura 36. Detalhe do mural onde se vê um cenário com indígena estilizado, aparentemente com influências de outros contextos (montanhas, bosque e lago).



Figura 37. Detalhe da lateral da escola: vê-se no centro da imagem uma réplica estilizada de casa coletiva tradicional, feita de palha.

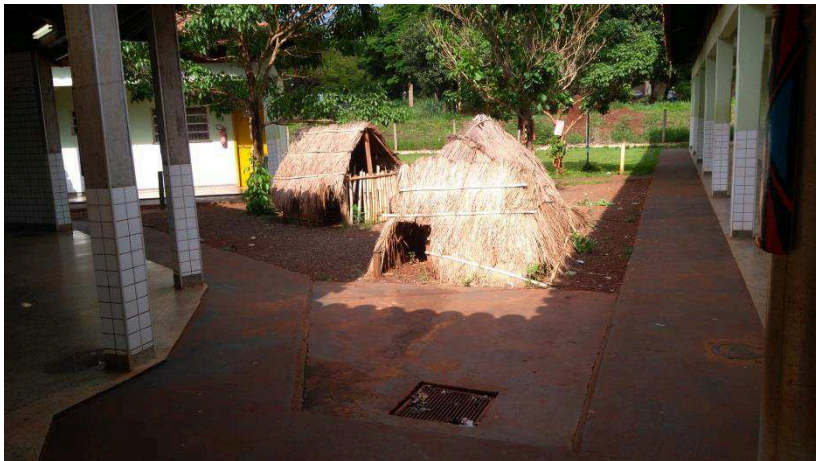


Figura 38. Réplicas das casas tradicionais em destaque.



Figura 39. Letreiro da escola: uma homenagem a um mártir dos Guarani e Kaiowá; liderança estratégica para as retomadas de terras para a demarcação.



Figura 40. Pátio central da Guateka.

Embora tenha mencionado que a maior parte do evento tenha ocorrido em ambas as escolas, com destaque para a EMI Tengatuí Marangatu, houve uma saída à Casa de Reza do *nhanderu* Getúlio, além do ato já referido na catedral de Nossa Sra. da Conceição, no centro de Dourados.



Figura 41. *Nhanderu* Getúlio se preparava para batizar um casal de estudantes voluntários, na Casa de Reza.



Figura 42. Casal sendo batizado no interior da Casa de Reza.



Figura 43. Saída da Casa de Reza.

O ponto alto desta vivência na Casa de Reza foi poder participar de cerimônia que chamaria, por falta de melhor termo, de batizado ritual Guarani. Levado a cabo pelo *nhanderu* Getúlio, dois jovens se voluntariaram para representar o amplo coletivo que ali estava presente. Uma moça do Amazonas, que cursa medicina no Paraná, e um rapaz que infelizmente não conseguiu escutar de onde era, nem qual curso fazia. Uma série de cânticos e gestos compassados de posse do *mbaraka* (o

chocoalho ritual reservado aos homens) foram realizados. No final, a estudante de medicina fez um relato muito emocionado, pois ela não imaginava a discrepância existente entre as realidades dos distintos territórios ocupados pelos indígenas. Ela se referia à situação de confinamento, precarização e vulnerabilidade que pôde perceber nas aldeias Jaguapiru e Bororó.



Figura 44. Saudações finais, no terreiro da Casa de Reza.

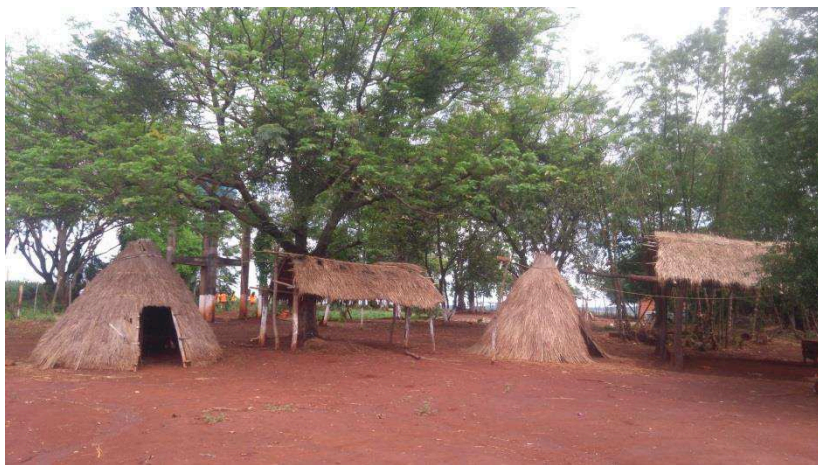


Figura 45. Construções na entrada do terreiro.



Figura 46. Vista externa da Casa de Reza.



Figura 47. Terreiro onde ocorrem as danças rituais antes e depois de ingressar na Casa de Reza.

No último dia do evento (segunda, dia 15 de outubro), houve uma plenária final, com avaliações e encaminhamentos, embora um pouco esvaziada devido ao fato de que muitos dos participantes e suas delegações já houvessem partido (algumas tiveram restrições quanto ao pagamento de diárias aos motoristas de ônibus e aos próprios estudantes, a título de auxílio para custeio, como no caso da UEMS de Aquidauana). Depois de quatro dias intensos, muitos se encontravam

bem cansados, o que pode ter comprometido um pouco a dinâmica planejada devido ao desgaste acumulado. Entretanto, foi decidido por deliberação unânime o local do VIII ENEI: Boa Vista, capital de Roraima, junto à UFRR. É que sempre se tem decidido a sede com dois anos de antecedência, por assim dizer. Isto quer dizer que a decisão pela realização do VII ENEI em 2019 foi extraída em 2017, no V ENEI ocorrido na Bahia. Ano que vem, portanto, será realizado, conforme já previamente definido, a sétima edição do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas em Porto Alegre, nas instalações da UFRGS.

Pude aproveitar a desaceleração do ritmo, com as saídas paulatinas das delegações aos seus lugares de origem, pois além de ter chegado dias antes da realização do encontro para ir me familiarizando com o local e com a equipe organizadora (com quem só havia estabelecido contato virtual), também fui o último participante de fora a sair da EMI Tengatú Marangatu, já depois do evento terminado, no dia seguinte (16 de outubro). Assim, pude acompanhar as últimas ações no território ocupado pelo conjunto de estudantes, auxiliando na reorganização do espaço escolar (que tinha urgência de retomar suas aulas normalmente). Reacomodamos mesas e carteiras, limpamos as salas, cozinha e banheiros, com a ajuda da comunidade escolar, principalmente dos seus funcionários normais (geralmente moradores da aldeia). Os alimentos foram separados e redistribuídos. Também foi possível me aproximar mais dos estudantes que estavam aguardando para viajar no dia seguinte, principalmente os da região Norte (da UFOPA e da UFESSPA), conhecendo-os mais pessoalmente. Muitos precisaram aguardar, pois seus ônibus só poderiam viajar durante o dia. Neste caso, eles tomariam quase quatro dias de viagem ao total, até Marabá.

4 CONCLUSÃO

As implicações da presença indígena no Ensino Superior sugerem, para além de novas perspectivas de produção acadêmica, com novos enquadramentos e enfoques temáticos, aquela dúvida mais de fundo: o que a universidade provoca nestes sujeitos e coletividades? E, de maneira inversa e simétrica, o que eles causam nela? Qual o lugar de suas vivências, experiências, saberes na atual conjuntura do ensino superior brasileiro?

Enfatizar e indagar práticas de exclusão no presente enraizadas em legados históricos autoritários de opressão e violação de direitos territoriais, culturais e educacionais, por meio das posturas de denúncia, de visibilização e radicalização das demandas coletivas geradas pelos diferentes atores sociais e seus respectivos movimentos contribui para ecoar falas que articulam um forte sentido de urgência e que nos remetem à dimensão da própria sobrevivência, da reprodução biológica e das condições de (r)existência sociocultural.

Não é de hoje esta crítica ao descolamento que certo discurso e tradições de pensamento que redundam em práticas hierarquizantes imprimem em relação às realidades das populações que insistem em figurar como objetos de estudo sem muitas contrapartidas. Este é, aliás, um dos grandes incômodos vivenciados por uma nova leva de pesquisadores que se debruçam sobre este tema com um enorme desconforto. Mas trata-se de uma cena em transformação dinâmica na atualidade.

Estes são incômodos que são cotidianamente experimentados neste caso da participação do “corpo-território” indígena no território acadêmico em processo de crescente interação, de acoplamento mútuo, deslocando os lugares e papéis assumidos dos sujeitos envolvidos. É, por sua vez, no corpo-território (ou corpus-território?) da antropologia acadêmica que muitas tensões e interferências são gestadas, negociadas através das diferentes predisposições que cada ator possui para acionar seu discurso, dependendo do posicionamento em que se situa no espectro ideológico e no âmbito das determinações atribuídas pelo seu capital cultural, seu local de fala.

É no domínio, ainda, das distintas intencionalidades, atributos e interesses profissionais que podemos perceber articulações plausíveis para recompor um cenário favorável a mudanças necessárias para que esta reorganização estrutural ocorra – e que de fato possa acolher estes sujeitos produzidos sob o viés da lógica da outridade. Ou, inversamente, constatar os limites que são tanto institucionais, mas que também estão

justamente no domínio das práticas teóricas, dos currículos consagrados, dos conteúdos canônicos e dos estatutos (status) dos saberes e dos conhecimentos adquiridos que estão em questão e em interrelação (obviamente, desigualmente distribuídos). É também nas contingências do ruído gerado pelo desentendimento recíproco e pelo choque de mundos, de universos simbólicos e de posições adstritas às relações de poder em jogo, em que certas compreensões se tornam triunfantes e outras se tornam residuais, suplementares, ainda que assumidamente inferiores, supostamente sem mediações possíveis.

São estes vários meandros da violência simbólica em que percebemos as tramas das indagações assumidas por muitos alunos e alunas indígenas sobre seus papéis neste local. O peso da responsabilidade que a representação das pautas de suas comunidades (ou até mesmo da militância no movimento) se lhes impõe, os obriga a permanecer muitas vezes num emaranhado que os coloca numa posição aflitiva de muitos conflitos para administrar e de desafios para conseguir continuar neste espaço: é mais um dos efeitos perversos que permanecem vitimizando injustamente certos sujeitos que se sentem a reboque de uma história e de um espaço que dificilmente reconhecem como podendo autenticamente serem deles, apropriando-se dos códigos disponíveis.

Trata-se, também, de além de exercitar estas ferramentas de apropriação: instrumentalizar-se para as batalhas diárias com que têm que lidar. Lançar mão de certa abertura viabilizada por esta nova conjuntura, que de alguma maneira operacionaliza positivamente a mobilização destes anseios de se colocar de maneira inovadora num espaço de poder e de fabricação de elites intelectuais, experimentando potencial ascensão social, ao mesmo tempo em que possibilita cumprir certo desejo de conhecer de perto “a cultura dos brancos”. Assim, a mera curiosidade de saber como pensam, entender que tipo de relação se estabelece nesta interação, quando o sujeito normalmente observado é colocado na situação de observador (intelectual sujeito da pesquisa), pode materializar este interesse no devir-indígena que se transmuta num devir-acadêmico.

O tema das políticas de ações afirmativas permanece colocando contínuas indagações sobre os desdobramentos referentes à democratização possível da educação pública de nível superior. Continuam interrogar-nos como elas podem se aperfeiçoar, uma vez que se expressam concretamente de distintas maneiras de acordo com cada instituição, apresentando variadas possibilidades e procedimentos de implementação – ao ponto de, o que se apresenta como efetivamente

“diferenciado”, em determinados casos, tratar-se apenas da mera “cota”, sem refletir necessariamente numa política diferenciada de seleção, que atenda às especificidades interculturais dos contextos formativos.

Refletindo sobre a realidade dos encontros de estudantes indígenas neste contexto, o que realmente impressiona é a potente circulação e intenso trânsito de jovens e velhas lideranças indígenas nestes circuitos de incentivo à formação superior; a partir dos intercâmbios gerados pelas mesmas organizações indígenas e pela interação entre pesquisadores e sujeitos das suas pesquisas. Com ela se estabelecem formas de apoio mútuo e iniciativas que reverberam na migração entre diferentes territórios que não se limitam a povos específicos. Muito pelo contrário, apresentam um quadro muito variado desta composição sociocultural, que, por sua vez, reflete-se na heterogeneidade de realidades a serem abordadas e nos desafios concretos enfrentados pelo conjunto de estudantes oriundos de realidades urbanas e rurais.

Esta multiplicidade pode trazer alguns impasses. Mas trata-se de propor destrinchar um *modus operandi* que define a própria dificuldade de se lidar com a diversidade no Brasil, ao largo de sua história. A tentação de aplainar essa realidade multifacetada da pluralidade de contextos de contato – com todos os impactos, violências, mudanças impostas, etc. – a partir de um registro narrativo que revela um pensamento único como um todo promove ora a negação, ora a camuflagem, distorcendo e efetivamente neutralizando as expressões divergentes, percebendo-as enquanto homogêneas e minorando o seu papel real enquanto agentes neste mesmo mundo em processo de reconfiguração.

Conviver nesta institucionalidade do mundo universitário termina por recolocar tais dificuldades, ainda que em outros níveis, com outras retóricas e algumas sutilezas – às vezes nem isso! São conflitos que apontam para armadilhas que a exaltação celebratória da “diversidade pela diversidade” pode ensejar. Comemora-se muito a adoção de políticas afirmativas de inclusão – às vezes mais até pelos movimentos ou por certos setores da sociedade civil, do que internamente pela própria academia (ou pelo menos não por sua maioria, permanecendo tabu, ou no mínimo, um tema incômodo especialmente nas carreiras universitárias mais elitizadas como direito e medicina). Porém pouco se pensa publicamente nas condições em que ocorre essa inclusão; em como se realiza esta gestão das desigualdades, das assimetrias de distribuição da vulnerabilidade sociopolítica e da precariedade educacional, reflexo de injustiças estruturalmente herdadas pelos

diferentes sujeitos que apostam, hoje, na sua formação e qualificação profissional na esfera formal do Estado.

Sem sombra de dúvida, a ideia aqui não é cometer injustiças, menosprezando a variedade de experiências em curso e vivências refletidas entretecidas através destas janelas de possibilidades históricas. Só para dar alguma medida da riqueza de discussões aportadas nesta configuração atual da realidade acadêmica pós-entrada de estudantes indígenas, apesar de “forma” e “conteúdo” não dialogarem tão bem em certos episódios emblemáticos, muitas reflexões inquietantes e de suma importância são levadas a cabo, com a plena – ainda que diferenciada – participação dos diferentes sujeitos. Aliás, é só porque estes corpos estão ocupando este espaço é que muitas questões podem emergir e serem desenvolvidas sob um ângulo diferenciado, sem os quais muito provavelmente seriam utilizadas as mesmas lentes gastas de sempre.

Pautando temas tão essenciais, como: representatividade; o problema da ausência e do apagamento de referências culturais; linguagens e sentidos em conflito; território e corporalidades em processo de afirmação, visibilidade e reconquista, vão conquistando seu espaço com todos os louros e consequências inglórias daí decorrentes. Justamente, no que tange aos desafios postos à coletividade, será um momento muito oportuno para se repensar conjuntamente as necessidades que precisam ser supridas para garantir uma permanência qualificada, com participação culturalmente referenciada e representatividade política neste território a ser apropriado e ocupado, que é a universidade.

Com isso espero seguir me enveredando rumo à desestabilização de lugares-comuns e de práticas rotineiras, convergindo no âmbito da construção da pesquisa com o movimento percebido nos efeitos sociais concretos que a presença e permanência indígenas têm causado na realidade acadêmica, sem perder de vista os movimentos dos outros atores centrais neste enredo. São perguntas interessantes para se pensar que tipo de brechas têm sido desbravadas através destes fluxos fronteiriços; quais sistemas de classificações, quais categorias e quais estratégias vem sendo acionadas, refletidas, incorporadas ou problematizadas pelo meio acadêmico indígena, como vêm sendo mobilizadas pela articulação estudantil, uma vez que visivelmente trata-se de um tema emergente. Isto é, a transformação ou ampliação das pautas operacionalizam repertórios que tendem a ser negociados, reivindicados e legitimados, de acordo com os sistemas de empréstimo e às possibilidades de mediações existentes na incorporação e apropriação

de ideias em contínua circulação, num movimento dinâmico de complexificação.

Além disto, importa valorizar diferentes temporalidades, a agência de diversos espaços e as redes em múltiplas escalas e situações, que são trazidas para a discussão, operando como um vetor tanto de resgate histórico, quanto de projeção futura, apontando para relações de transmissão intergeracionais, e de instauração de novas lideranças no movimento indígena em seus distintos níveis, que se dão tanto pela via da formação acadêmica e expressão intelectual, quanto pela militância e engajamento político mais “tradicional”. Ora se arriscando a ocupar instâncias oficiais, sem deixar de estar conectado com as raízes territoriais (ambientais e culturais), organizando as ações coletivas que de fato possivelmente são mais impactantes nas suas bases sociais.

Em várias situações observadas no decorrer da pesquisa, constatou-se, por exemplo, que se enfatizavam verbalmente as expressões “dentro e fora da universidade” no discurso estudantil, o que nos remete ao paralelo com os termos “dentro e fora da aldeia”. Estes processos de territorialização contemporâneos que envolvem os trânsitos, circulação e ocupação de estudantes indígenas em instituições universitárias de diferentes localidades repercutem, além desta espacialização mais direta, também nas formas de organização mental do mundo, como possibilidade de construção das experiências e expressão de si (individual e coletiva).

Paralelamente, repensar as múltiplas concepções de educação, dentre as quais salientar aquela que tenha como centro a heterogeneidade das realidades estudantis e que problematize a sua vivência será, conseqüentemente, mais crítica e desenvolverá um sujeito mais consciente de sua situação e condições históricas. Desenvolvendo um conhecimento que dialogue com a sua realidade e sua cultura, os indivíduos podem, em decorrência desta abertura, lançar mão de instrumentos de atuação política e social mais efetivos, ter maior capacidade de mobilização e organização, além de conhecerem os caminhos pelos quais podem reivindicar e lutar por seus direitos, vivendo assim ativamente em uma sociedade democrática, recusando a herança maldita da tutela.

Restituir, pois, a centralidade destes espaços de organização, de disposição de momentos formativos, de articulação política estudantil e de projeção de intelectuais organicamente ligados com as reivindicações coletivamente construídas pelo movimento indígena nacional, concorre para interpelar aquelas indagações permanentes que vislumbram a sustentabilidade futura deste projeto político e societário renovado em

seus quadros. Igualmente, torna evidente que a circulação/trocas acadêmicas/profissionais se constituem como um processo de reaglutinação de competências, estímulo para incursões em pesquisas futuras. Portanto, longe de se assumir este movimento analítico-descritivo encerrado em si próprio, a perspectiva ora sedimentada no texto assume a dificuldade de se exaurir e de se vislumbrar em toda a sua realidade multifacética, dada a complexidade das apreensões possíveis deste fenômeno recente. Cumpre-se ressaltar a insuficiência e limitações inerentes neste exercício de destacar certos aspectos que compõe esta constelação de interrogantes sobre a educação superior quando pensada na sua relação com as populações indígenas, bem como alguns dos eixos temáticos inovadores que a informam.

Espera-se ao menos, a título de modesta contribuição, que certo panorama mais geral tenha sido suficientemente apresentado, guiado pela seleção de alguns destes elementos cujos interesses mais particulares serviram de costura para a condução desta trama. Gostaria de concluir, contudo, com palavras proferidas por uma das lideranças presentes no VI ENEI e que foi extremamente atuante, intervindo e interagindo constantemente com os jovens, sempre com o objetivo de orientá-los com conselhos nutridos na sua farta experiência de militância na luta indígena e sabedoria de vida. Disposto a apoiá-los nesta caminhada, se prontificou a vir com a delegação do Rio Grande do Sul de ônibus, desde Porto Alegre.

Eli Fidelis Kaingang trata com muita clareza o que está em jogo³⁶:

ENEI é uma novidade para a nossa cultura – que não seja o primeiro, nem o último...

É uma atividade importante; os governos devem se comprometer para fortalecer essas atividades

Seu fundamento está na aproximação dos povos – trocas de experiências; conhecimento da luta de cada um. É a maneira mais fácil de aproximar para fortalecer mais a luta; discutir e melhorar ainda mais esse projeto. Independentemente de qualquer governo, que não ache maneira de tirar e cortar recursos. É um incentivo muito importante e de responsabilidade do envolvimento de várias

³⁶ Entrevista cedida a Kaiio Gaz, morador da aldeia Jaguapiru e palestrante na mesa temática “Etnomídia”, onde contou bastante de sua experiência enquanto jovem *youtuber* indígena. Disponível em seu canal de YouTube, através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=QEbJMNyvp7s>>. Acesso em 30/10/18.

etnias, de várias lideranças para ser pleno. O fato de acontecer na aldeia levanta a auto-estima da comunidade; a comunidade ganha com isso. Sabemos que perdemos muito da nossa cultura no passado; seguimos no prejuízo; mas é uma oportunidade de resgatar isso. Que a juventude tenha uma visão de que indígena ele é, de que povo ele é... para que tenha consciência de como foi essa conquista (de direitos); como aconteceu; como o governo vê isso..que ele saiba disso; estamos começando a ganhar com isso... Que nossos jovens se preparem ainda melhor; que sejam lideranças das suas comunidades no futuro; há muito tempo estou na luta, enquanto liderança. Surgiu da cabeça dos jovens, uma ideia nova deles, da união deles, não é um projeto que surgiu e ficou parado (os ENEIs)...

Quando se desenvolve um projeto que possibilita um futuro melhor, o governo deve investir, não ficar parado, só no incentivo e no elogio.

É preciso resgatar coisas que perdemos na ditadura militar, está acontecendo agora a oportunidade..

Estou vendo grandes avanços, grandes diferenças, conheci povos que não conhecia ainda nunca, conhecemos melhor os parentes Pudemos trocar ideia, se aproximar, viver o momento de nossas culturas... fazer refeições e festas juntos, apresentar artesanatos e idiomas diferentes, discutir o passado e bolar uma forma de resgatar isso...

Que aconteça novamente em outra ideia, em outro estado... para assim tornarmo-nos família.. e nos fortalecermos...

Sabemos que estamos ainda se preparando, estamos aprendendo, preparar melhor para o futuro...que sejam apresentadas coisas novas, que foram discutidas neste evento... que as coisas sejam resgatadas, retomadas..

Para isso faz falta recursos; que os jovens não sejam traídos pelo governo... que deem atenção e incentivo a nós.. Não estamos brigando pelo que não é nosso, queremos o que é nosso.. Queremos fazer parte da sociedade, conhecer outras culturas e apresentar a nossa.

Nunca pude estudar, mas sempre estive na luta... me sinto orgulhoso de ter feito parte da luta e visualizar o resultado.

Precisaremos também de apoio das lideranças à juventude; estamos juntos na luta! Precisamos discutir projetos juntos: parcerias com lideranças da juventude; eventos que preparam eles como liderarão os nossos territórios, nossas comunidades.

A conduta dos nossos jovens indígenas deve trilhar este ciclo de aprender, se formar, dar retorno na comunidade – a gente vai ganhar com isso, a comunidade vai ganhar...

Retornando pra aldeia, sendo um bom profissional, ser respeitado pelas lideranças. Que elas deem, portanto, atenção aos jovens, que ele seja bem vindo na comunidade..

Nosso futuro está nas mãos desses jovens; se preparem para dar um bom trabalho para sua comunidade!

Espero que tenham muito sucesso nesse caminho de vocês!

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce “Territorialité, ethnopolitique et développement: à propos du Mouvement indien en amazonie brésilienne”. In: **Cahiers des Ameriques Latines**, 23. Paris: Éditions de L’IHEAL, 1997. P. 177-211

ALENCAR, José de. Iracema. In: **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Ed. José de Aguiar, 1959a, v. III.

AMADO, Simone Eloy. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: Desafios, Superação e Profissionalização**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ Museu Nacional (PPGAS/MN), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

_____. **O Guarani**. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

BANIWA, Gersem. Indígenas antropólogos: entre a ciência e as cosmopolíticas ameríndias. In: RIAL, Carmen; SCHWADE, Elisete (orgs.). **Diálogos antropológicos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

BARROSO, Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas Públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. LACED/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2007.

BARTH, Fredrik. Temáticas permanentes e emergentes no estudo da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GROVER, Cora (eds.). **Antropologia da etnicidade**. Para além de “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. Lisboa: Fim de Século, 2003 [1994].

BELTRÃO, Jane. Povos Indígenas e igualdade étnico-racial: horizontes políticos para as escolas. In: BELTRÃO, Jane; LACERDA, Paula Mendes. **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2017.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BENJAMIN, WALTER. Teses sobre o conceito da história. In: **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. In: **Pro-Posições**. V. 26, n. 2 (77), maio/ago., 2015, p. 143-161.

BHABHA, Homi. **Nation and Narration**. London & New York. Routledge. 1990

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n. 5.051/2004**. “Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais”.

_____. **Lei 3.071/1916**. “Código Civil de 1916”.

_____. **Lei 6.001/1973**. “Estatuto do Índio”.

_____. **Lei 9.394/1996**. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

_____. **Lei 10.406/2002**. “Novo Código Civil”.

_____. **Lei 11.340/2006**. “Lei Maria da Penha”.

_____. **Lei 12.711/2012**. “Lei de Cotas”.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 11 de maio de 2016.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: CABNAL, Lorena; ACSUR. **Feminismos diversos**: el feminismo comunitario. ACSUR-Las Segovias: España, 2010.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. **“Índios” e Universidades**: entre desejos, interesses, afinidades e controvérsias. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

CURY, Eliana Costa. **O ensino diferenciado na escola indígena “Tengatú Marangatú”**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2009.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. In: **Ciência e Cultura**, 59 (2): 36-31, 2007. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016&lng=en&nrm=iso

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. In: **Lua Nova**, v. 77, p. 11-39, 2009.

FREITAS, Ana Elisa de Castro (org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

GALLOIS, Dominique Tilkin; TESTA, Adriana Queiroz; VENTURA, Augusto; BRAGA, Leonardo Viana. Etnologia brasileira: alguns caminhos de uma antropologia indígena. In: **Brésil(s)**. N. 9, 2016.

JODAS, Juliana. Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil. In: **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**. Facultad de Humanidades – UNNE (Resistencia – Chaco/Argentina). Año 7. N. 8, 2016, p. 47-66.

KLEIN, Tatiane Maíra. **Práticas midiáticas e redes de relações entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2013.

KOROL, Claudia. **Somos tierra, semilla, rebeldía**. Coedición de GRAIN, Acción por la Biodiversidad y América Libre, 2016.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: o eurocentrismo e as ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

LISBOA, João Francisco Kleba. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB), 2017.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação guarani segundo os Guarani. In: STRECK, Danilo R. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. **Quebra a cabaça e espalha a semente:** desafios para um protagonismo indígena. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

_____. **Mídia índio(s):** comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os antropólogos indígenas: dilemas e perspectivas. In: RIAL, Carmen; SCHWADE, Elisete (orgs.). **Diálogos antropológicos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016a.

_____. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:** “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016b.

_____. O retrato de um menino Bororo: narrativas sobre o destino dos índios e o horizonte político dos museus, séculos XIX e XXI. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.73-99

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (org.). A questão indígena na educação superior. In: **Cadernos do GEA**, n. 10, jul-dez. 2016.

PALADINO, Mariana. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil:** balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

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/ Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana; OSSOLA, María Macarena; FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSSO, Laura. Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. In: **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación.** Facultad de

Humanidades – UNNE (Resistencia – Chaco/Argentina). Año 7. N. 8, 2016, p. 6-22.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda., 1957.

RELATÓRIO II ENEI. Campo Grande: 2014.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SANTOS, Augusto Ventura dos. **Políticas afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Universidade de São Paulo (USP), 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das. Letras, 1993

SORATTO, Marinês. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do Ensino Médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/ MS**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas Públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. LACED/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

_____. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. In: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de introdução. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (org.) **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: **Ilha Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, 2008.

_____. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. P. 44-70.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; IORIS, Edwiges Marta; ALMEIDA, José Nilton de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UFSC. In: **Século XXI**, Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 212-236, jan./jun., 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações Afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. In: **Papers 41º. Encontro Anual da ANPOCS**. 2017. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/spg-4/spg27-1/11080-acoes-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica-1/file>. Acesso realizado em: 06/08/2018.

_____. Ações afirmativas na pós-graduação: uma análise dos programas de inclusão em universidades públicas brasileiras. In: **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro. V. 11, n. 34, set./dez., 2018.

**ANEXO A – Mesas temáticas do VI ENEI (Aldeia Jaguapiru –
Dourados/MS, de 11 a 15 de outubro de 2018)**

Mesa 1: Territorialidade e conflitos pelo Tekoha – Situação dos Guarani e Kaiowá

Mesa 2: Compromisso dos estudantes indígenas com suas comunidades

Mesa 3: Diversidade étnica dentro do estado de Mato Grosso do Sul

Mesa 4: Saúde mental indígena: influência dos conflitos pela terra e as drogas

Mesa 5: Mulheres indígenas, Gênero, sexualidade e feminismo indígena

Mesa 6: Educação escolar indígena – avanços e perspectivas

ANEXO B – Grupos de Trabalho do VI ENEI (Aldeia Jaguapiru – Dourados/MS, de 11 a 15 de outubro de 2018)

GT 1 – Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente:

O simpósio contempla resultados de pesquisas em andamento ou conclusas que abordem a fragilização dos territórios indígenas, bem como seu entorno e os reflexos na cultura e modo tradicional de vida das comunidades. O presente eixo temático receberá trabalhos que discutem o papel das comunidades indígenas na preservação ambiental dos ecossistemas brasileiros, ainda, a necessidade de ambientes ecologicamente equilibrados para a prática cultural. É neste contexto que o Grupo de Trabalho pretende refletir na busca de alternativas de desenvolvimento que tenham em conta o conhecimento e a experiência histórica e cultural específica de cada um dos povos, com vistas à reconstrução de sua qualidade de vida.

GT 2 – Direito indígena, território e movimento indígena:

O simpósio receberá pesquisas que abordam discussões sobre direito indigenista e a luta dos povos por seus territórios tradicionais. Esses temas não estão contemplados na grade dos cursos de direito das instituições de ensino superior e poucos são os profissionais que se dedicam a esta temática. Concomitante, as comunidades indígenas vivenciam um estágio de intensas reivindicações por seus territórios e carecem de uma assessoria jurídica especializada. Assim, o espaço tem por objetivo trazer a reflexão desses direitos, a luta por territórios e a pauta do movimento indígena.

GT 3 – Educação indígena, escola e práticas interculturais:

O simpósio receberá trabalhos e pesquisas em andamento e concluídos voltados a promoção da reflexão e experiências sobre educação indígena, escola indígena, práticas interculturais e processo próprio do ensino – aprendizagem na língua materna. Tendo como foco a ensaios que versem sobre a formação de professores indígenas, inicial e continuada, para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Pretende-se dar ênfase para construção de novos currículos, metodologias, pedagogias, conteúdos, recursos didáticos que legitimem os saberes tradicionais indígenas como produtores de saberes no diálogo com outros saberes.

GT 4 – Educação superior indígena e profissionalização:

O simpósio contempla reflexões a partir da experiência do acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Temas como identidade, sentimento de pertença, significado desta presença nas IES para as comunidades indígenas, papel dos saberes indígenas na formação acadêmica, perspectivas de inserção no mundo do trabalho/comunidades de origem na pós-universidade, relações Inter étnicas e situações de preconceito e não-adaptação, políticas públicas (propostas e/ou ausentes), entre outras.

GT 5 – Formação acadêmica e ciências da saúde e medicina tradicional: O Grupo de Trabalho receberá pesquisas sobre temáticas de saúde; saúde indígena, sobre seus conceitos: na Atenção Básica, Média e Alta Complexidade. Discutindo sobre a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas no Sistema Único de Saúde (SUS), Controle Social (Conselhos de Saúde/ Participação da Comunidade), Práticas de saúde, Relato de experiência de profissionais indígenas, Condições de Trabalho. Assim, abordaremos os cuidados com o corpo, noções de saúde e doença e práticas terapêuticas, mas também as atividades religiosas, recreativas e de trabalho, pensando essas práticas sociais em relação à promoção ou fragilização das condições de saúde nas comunidades indígenas.

GT 6 – Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena:

O GT receberá trabalhos, pesquisas e experiências que envolvam novas tecnologias da informação e comunicação, em especial novas mídias, redes sociais e portais eletrônicos, em pesquisas, registros e comunicação entre aldeias, povos e com o entorno regional para veiculação de pautas e demandas indígenas. Esse GT destina-se a ser um fórum de debate sobre experiências e potencialidades das novas mídias no que diz respeito aos povos indígenas.

GT 7 – Religiosidade Indígenas: entre a secularização, descrenças e discriminações:

O Grupo de trabalho pretende ampliar as discussões acerca das religiosidades indígenas. O Grupo de Trabalho pretende ampliar as discussões acerca das Religiosidades Indígenas. No momento em que se intensifica o diálogo sobre a necessidade de políticas educacionais que assegurem o conhecimento sobre as histórias e as culturas dos povos

indígenas, o presente GT pretende abrir espaço para as pesquisas sobre as religiosidades indígenas, enquanto expressão central da sua sociodiversidade, de suas cosmovisões, e como contribuição para seus processos de resistência e lutas pelas conquistas de seus territórios tradicionais. Tem como objetivo reunir pesquisas tanto sobre as religiosidades indígenas no período colonial, quanto na contemporaneidade, assentadas em novas perspectivas epistêmico - conceituais, como os estudos de coloniais, pós-coloniais, entre outros.

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 contribuições na geração de renda e sustento de suas comunidades.

GT 9 – Juventude Indígena:

A juventude tem um papel importante na resistência e transformação do mundo. Sabendo que os jovens indígenas sempre estiveram nas trincheiras de lutas, em prol da efetivação dos direitos indígenas. A juventude indígena é o público estratégico na transição do modelo de produção e consumo, por meio da inovação de práticas e técnicas que cuidem dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento com inclusão social e econômica. Nesse sentido, esse GT receberá trabalhos que girem em torno das organizações da juventude indígena, como isso tem se dado, quais as perspectivas, as ações e para onde estamos caminhando.

Comissão Organizadora do VI ENEI
Núcleo de Assuntos Indígenas, NAIN/UFGD

ANEXO C – Trabalhos Aprovados (VI ENEI)



VI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS 2018

A comissão Organizadora publica os Trabalhos aprovados para apresentação no VI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas – ENEI. ***Informamos que os GT 7 e o GT 9 foram transferidos para o GT 3. Ao final deste EDITAL ver informações para os processos finais!**

GT 1	Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente
Agrobiodiversidade e segurança alimentar na comunidade indígena Napoleão.	UFRR
Caracterização química e física do solo em três sistemas de manejo na Aldeia de Porto Lindo, município de Japorã/MS.	UEMS(Mundo Novo) IFMG(Campus Barbacena)
Organização política e produtiva dos tupinambá da Serra do Padeiro.	UFBA
Povo indígena Pankararu: Deslocamentos e pertencimento étnico no Sertão de Pernambuco.	UFPE

<p>Sistema agroflorestal como ferramenta para segurança alimentar e sustentabilidade na comunidade indígena Guarani Yvy Ju Miri no município de Biguaçu – CS.</p>	<p>UFSC</p>
<p>Um olhar gastronômico perceptivo dos costumes do povo Kumarua: sabor da maniquera da aldeia para cidade ou da cidade para aldeia.</p>	<p>UFOPA</p>

GT 2	Direito Indígena, Território e movimento indígena.
<p>A formação política como aliada na conquista dos direitos indígenas em Pernambuco.</p>	<p>UPE</p>
<p>A luta do Povo Tupinambá e os direitos indígenas pela terra.</p>	<p>UFBA</p>
<p>Retomadas indígenas: Mapeamento dos conflitos territoriais indígenas no Estado da Bahia.</p>	<p>UFBA</p>

A construção do Direito Internacional como Instrumento para legitimar a colonização e o projeto da modernidade.	UFGD
Territórios e territorialidade Guarani, Kaiowá e Terena na Reserva Indígena de Dourados: Relações interétnicas entre as aldeias Jaguapiru e Bororó.	UFGD
Direito internacional: o desafio da execução dos direitos dos povos indígenas no Brasil a partir da declaração das nações unidas.	UFT
Povos tradicionais do planalto Santareno e a violação do direito à consulta prévia: o caso da construção de portos graneleiros no lago do Maicá.	UFOPA
Construindo uma universidade intercultural	UFRGS
Diálogos com povos originários e tradicionais de Porto Alegre.	UFRGS

GT 3	Educação Indígena, Escola e práticas interculturais
A maloca como estratégia de fortalecimento dos estudantes indígenas da UNB.	UNB
O acesso à educação dos surdos Pakararu: O estudo das aldeias do município de Tacaratu.	UFBA
O projeto “Aldeia vai à Escola”: Atividades de extensão de alunos indígenas do curso de educação física da FURG em escolas de Rio Grande – RS.	FURG
Direito humanos e povos indígenas no ensino escolar.	UFBA

O uso da língua indígena Terena nas escolas.	UFMS
Nheegatu asuí kuxiímawara kausawa tapajowara: yãdé yayubué yepewasu	UFOPA
Revitalizando saberes primevos do povo Kumaruara: mitos, contos, lendas, interagindo com saberes escolares literários como proposta pedagógica	SEDUC
O “Subalterno” a voz que ecoa a resistência no corpo.	UEMS CG

Saberes tradicionais Indígenas na escolas da aldeia Jaguapiru em Dourados - MS	UFGD
Implantação de uma Horta de espécies não convencionais na Aldeia Limão Verde	UEMS
Toré: dança/ritual o corpo da crença	UFPB
Georreferenciamento do território indígena Potiguara e o turismo.	UFBP
Movimento dos estudantes indígenas do Amazonas: com banheiros ou calmarias nas defesas dos estudantes indígenas	UEA
Educação Boe Bororo	INSTITUTO MATOGROSSENSE DE PÓS GRADUAÇÃO

GT 4	Educação Superior indígena e profissionalização
Centro de memória dos povos indígenas - UEFS	UEFS
Desafio do estudante indígena universitário diante das limitações de um povo “esclarecido”.	UFRJ
A abrangência da luta pela educação superior dos povos indígenas da Bahia.	UEFS UFBA
Relações interétnicas na universidade: Os desafios do espaço acadêmico.	UFPA LASIPA

Descolonizando nossas áreas verdes – Uma proposta de transformação do espaço educativo pela inclusão etnoecológica de plantas das culturas Indígenas e Quilombolas.	UFT	
“Todos nós vivenciamos um shock cultural”: as experiências de acadêmicos indígenas em sua incorporação aos estudos universitários.	UFF	
Olhar de volta: percurso formativo e experiência auto-etnográfica.	UFRJ	
“A vontade de ensinar”: As estratégias usadas por jovens Potiguara para ser professor numa aldeia.	UFPB	
Estudos com estudantes indígenas egressos: o que dizem as produções científicas.	UFBA	

<p>Especificidades no processo de provisão de colaboradores indígenas: O caso da SPDM/Saúde indígena.</p>	<p>PUC-SP FMUSP</p>
<p>Universidade Federal do Rio Grande – FURG A implementação do programa de ações afirmativas - PROAAF</p>	<p>FURG</p>
<p>“A luta também é com a caneta”: Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas.</p>	<p>UNICAMP</p>
<p>Trajetórias de formação: uma pesquisa com estudantes indígenas da Universidade Federal da Bahia.</p>	<p>UFBA</p>
<p>Cultura indígena e sua adaptação na universidade</p>	<p>FURG</p>
<p>Perspectivas de valorização das línguas Macuxi e Wapichana no município Bonfim após a cooficialização dessas línguas pela lei 211/2014: um levantamento sociolinguístico nas escolas municipais.</p>	<p>UFRR</p>
<p>Monitores e monitorandos indígenas na UFOPA: nós também podemos!</p>	<p>UFOPA</p>
<p>O estudante indígena na Universidade do Estado do Amazona A proficiência das ações afirmativas</p>	<p>UEA UFAM</p>

GT 5	Formação acadêmica e ciências da saúde e medicina tradicional
Xondaro: a dança sagrada cultural	UFSC
Formação acadêmica e saúde indígena: os desafios da liga acadêmica de saúde indígena do Pará (LASIPA).	UFPA LASIPA
Os mestres dos saberes tradicionais: Prevenção, tratamento e cura do povo Kumaruara no Baixo Tapajós.	UFOPA
O Vírus da imunodeficiência humana e a síndrome da imunodeficiência adquirida nas gestantes indígenas no Brasil entre os anos de 2000 a 2016: um estudo de revisão de literatura.	PUC-SP FMUSP
DSEI Bahia: sobre a ausência da fisioterapia na atenção básica de saúde indígena da comunidade Tuxá-Rodelas.	UFBA
Prevalência de diabetes mellitus (DM) e hipertensão	UFJ

arterial sistêmica (HAS) em indígenas Xavantes.	
Ação preventiva DST/AIDS em comunidades Indígenas: conhecimentos, atitudes, e comportamentos, dos jovens entre 16 a 19 anos, frente a detecção de casos de DST/AIDS em comunidades indígenas do RS.	FURG
Mapeamento das parteiras tradicionais do povo Pataxó do extremo sul da Bahia: Historias e memorias.	UFBA
A atuação da fisioterapeuta nas principais disfunções associadas ao idoso indígena Pataxó de Coroa Vermelha.	UFBA
Plantas medicinais e seu valor terapêutico nas comunidades indígenas.	PET INDIGENA UFSM

GT 6	Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena.
Organização das bibliotecas escolares das aldeias da terra indígena Pankararu	UFSB
Identificação e divulgação de fontes de informação sobre o povo indígena Pankararu. Suniata'xó Txop Naô	UFSB
Pakhê Pataxó Fogo do 51	UFSB

GT 8	Mulheres indígenas
Atividades e conhecimentos na formação social das mulheres Macuxi.	UNB UFRR
Mulheres Kaiowá e a luta pela terra indígena Taquara em Mato Grosso do Sul.	UFPEL
Mulheres indígenas do Baixo Tapajós A violência doméstica contra as mulheres indígenas e os embates da Lei Maria da Penha (LEI Nº 11340/2006)	UFOPA FURG
A incidência dos atos violentos cometidos contra a mulher Kaiowá e Guarani na Aldeia	UFMS

Laranjeira Ñanderu.	
---------------------	--

* A comissão organizadora informa que os trabalhos aprovados poderão ser apresentados em nos formatos de apresentação oral e em Banners, Slides e vídeos.

A comissão pede para que os participantes informem se precisarão de material tais como Data show, e outros aparelhos audiovisuais. Entrar em contato via E-mail (vieneidourados@gmail.com) com o assunto “trabalho”, e informando o tema do trabalho aprovado no corpo do e-mail e as informações necessárias.

DÚVIDAS?

Nos contate

E-mail: vieneidourados@gmail.com

Atenciosamente

Comissão Organizadora.