MARCOS JOSÉ DE AQUINO PEREIRA
e Estudantes Indígenas da UFSCar

Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas:

indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos



científica digital

EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA
Guarujá - São Paulo - Brasil
www.editoracientifica.com.br - contato@editoracientifica.com.br

Diagramação e Arte
Equipe Editorial
Imagens da Capa
Adobe Stock - 2025

Edição © 2025 Editora Científica Digital
Texto © 2025 Os Autores
1ª Edição - 2025
Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais pela edição e projeto gráfico. Os autores detêm os direitos autorais dos seus respectivos textos. Esta obra foi licenciada com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou em partes, desde que seja citada a fonte, com os créditos atribuídos aos autores e obrigatoriamente no formato Acesso Livre (Open Access) e sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma. É proibida a catalogação em plataformas com acesso restrito e/ou com fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436p Aquino Pereira, Marcos José de
Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos / Marcos José de Aquino Pereira. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-5360-902-0
DOI 10.37885/978-65-5360-902-0

1. Educação superior para povos indígenas. I. Aquino Pereira, Marcos José de. II. Título.

CDD 378.1982

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação superior para povos indígenas

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA
2025

Marcos José de Aquino Pereira

Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos

1ª EDIÇÃO

científica digital

2025 - GUARUJÁ - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Profª. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Profª. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Profª. Dra. Clara Mockdece Neves
Profª. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Profª. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Profª. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Profª. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Profª. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Profª. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Profª. Dra. Maria Cristina Zago
Profª. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Profª. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares
Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial e Revisados por Pares Externos (Peer Review), sendo indicados para publicação.

Nota: Esta é uma produção independente, tornando-se uma obra com reservas de direitos autorais para os autores. Alguns textos podem ser derivados de outros trabalhos já apresentados ou defendidos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo é exclusiva dos autores, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores, revisores e membros do Conselho Editorial.

Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos

Marcos José de Aquino Pereira

Adriele da Silva Braga (Baniwa), Claudiana Brazão Lopes (Baré), Diêgo Antônio Julião (Pankararu), Fagner Santos de Oliveira (Pankararu), Francisca Garcia Samias (Kokama), Gabriele Helena de Oliveira (Pankararu), Geovane Diógenes da Silva (Pankararu), Guanilce Falcão Soares (Tariana), Jocimara Braz de Araújo (Pataxó), Joelson Antonio de Jesus (Pankararu), Márcia Braz de Araújo (Pataxó), Pedro Manoel da Silva Santos (Pankararu), Raniel Martinha de Souza (Tikuna), Vandicley Pereira Bezerra (Atikum) e Vanusa Vieira Gomes (Tupinikim)

Nossos agradecimentos sinceros aos/as nossos/as familiares e parentes que são a base e o apoio para as nossas caminhadas. Agradecemos a todas as pessoas, indígenas e não indígenas, que colaboraram com o tecer, o construir, o *tehear* desta obra. Somos todos/as fios na teia da vida.

"Nascido de um único fio que vai sendo gestado pelo aracnídio, o teio vai ganhando forma ao ser entrelaçado, costurado, construído, arquitetado. A teia é o sonho do aranha. Algo que já mora dentro dela e que ela externaliza demonstrando beleza, harmonia, praticidade" (MUNDURUKU, 2022, p. 32).

Sob a inspiração dos Encantados, Niamisũ, Tupã, Tupana, Dío, Ñapirikoli, Santíssima Trindade, Jurema, Karusakaibê, Yebá-Bëló, Mãe Tumain, Bipó, Ʉmukohori Mahsũ, Pãmurĩ Kõamahkũ, Heeko... em memória de nossos/as ancestrais e guiados pelos Praiás, iniciamos o nosso canto.



Desenho do coautor Diego Julião*, do povo Pankararu*

SER INDÍGENA

Como descrever?
Como explicar?
Esse sentimento tão forte!
De onde venho?
Para onde vou?
Já nasci com um legado!
Terra... oh MÃE Terra...
Estamos pedindo socorro
Querem apagar a história
A história do meu povo.
Eu sou Indígena
Sempre irei me orgulhar
Sem vergonha e medo
Quero me apresentar!
Estou em todas regiões
De norte ao sul
Abaixo do céu
Oh céu azul...
Me chamo Tupinikim
Mas também sou Xavante
Para nossa luta diária
Isso é o menos importante!
Sou mais de 300 etnias
Espalhadas pelo Brasil
Mas de 500 anos
Meu povo resistiu...
Sempre mantendo
Os nossos costumes e tradição
Levando os ensinamentos
Dentro do coração.
A essência é a história
Por cada um de nós vivida
Preservando a MÃE Terra
Preservamos a VIDA!
RESISTIR PARA EXISTIR!

Vanusa Vieira Gomes *do povo Tupinikim*
Grafismos de vários povos indígenas representando a diversidade dos seres

RESUMO

Uma maior presença indígena nas universidades do atualmente chamado Brasil tem se tornado realidade desde o início da primeira década de 2000, como resultado das mobilizações dos povos originários e da implementação de ações afirmativas. Esse aumento numérico nem sempre é acompanhado de transformações no fazer universitário que promovam um aumento da presença indígena na realização de uma educação intercultural, no reconhecimento dos conhecimentos dos povos indígenas no currículo e na inclusão destes/as estudantes indígenas universitários/as, das suas necessidades e demandas. Com isso, muitos desafios, questionamentos e inquietações se apresentaram em suas experiências nos *campi* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), somando-se aos já historicamente enfrentados pelos seus povos, levando-os/as a buscar formas de organização e de representação, através de práticas sociais, como é o caso do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI). Esta pesquisa com os/as membros/as do CCI busca desvelar, em suas vivências, os processos educativos ali presentes com o intuito de apoiá-los/las em suas lutas e de servir aos seus anseios e necessidades de registro, construção e preservação dessas aprendizagens, refletindo sobre essa realidade de resistência através do referencial teórico-metodológico da Decolonialidade, Transmodernidade, Ecologia dos Saberes, Interculturalidade Crítica e Bem-Viver, no qual destacamos a nossa escolha por priorizar a utilização de obras de autores/as indígenas. Como construção coletiva em coautoria, pautada na perspectiva decolonizante, buscamos uma metodologia indígena, o *Tehêy*, pescaria de conhecimentos, que ressignificou as demais metodologias e métodos utilizados, como a pesquisa participante com a utilização de Roda de Conversa, Entrevista Semiestruturada e Observação Participante para coleta de dados e análise a partir da inspiração fenomenológica. Disso emergiram as categorias: A - Indiagem, B - Acolhimento e C - Conquista e Desafio, que mostram processos educativos interculturais presentes no CCI, em dois âmbitos: dos/as estudantes indígenas entre si e destes/as com os/as não indígenas, através dos quais aprendem e ensinam os conhecimentos de seus povos, estratégias de resistência, formas de manifestação da presença indígena; meios de apoio para a sua permanência e táticas de luta pelos seus direitos e pela conquista de novos espaços dentro e fora da universidade.

Palavras-chave: Processos Educativos; Centro de Culturas Indígenas da UFSCar; Estudantes Indígenas Universitários/as; Interculturalidade.

MUKUAÍRASÁ

Yepé turusú yukuasá ĩdiginaitá yũbuesá ruka upé yaseruka wá kuiri Brasil uyumuyukuá piri mukuĩ pu muyupirusá 2000 akayú riré, nhã indiginaita yumuatiri resewara ripiká asui mairamẽ uyupirú yumunhãsá musuãtisara. Kuá uyumuturusúsá yupapaiwa ũba wera uyukuá uyereri yumbuasara yawé uyumukiriari arãma mã inidígina takuásá ikuara upé, uymukamẽ arã yane mirasáita kuasáwa papera upé asui kua uyũbuéwaita taiku tawiké arama mayé ta mirasá rupi, asui maã ta putariwaá asui tapurandúsá wera waá. Nhã irũ, siiya mãmasáita, purandusáita, ta uyumuyukuá mairamã taikuã yũbuesa kuara upé rameã taiku, uyumuatiri panhẽ nhãita kuximawara waitá kuera aikué yumuramunhã panhẽ ta mirasáita rupi, aápe tarasúte ta sikari mayé tamunhã yumuatirisá asui awá ta upisiru arã aĩta nhã munhãsaita mira a supé, mayé kuá mamẽ yamunhãwa yané kitiwara UFSCar pura (CCI). Kuá usikaisáukuá CCI pura ta irũ usikari umukamẽ, taikusá rupi, ta uyũbuesaikú rupí aikué waá aápeurikú arãté upisirú yepewasú yumuramunhã upé asui umunhã arã tairum mukamẽsá rãgá, munhãsá asui mayé ta tamukaturu arã kua tauyũbuéwa, tamanduari arã sesé kua kuiri wara muramũnhasá nhã mukamẽsa mayé uyumunhãrã kuá peénũgara sãtáarama uande taruaxara kuá kuxima suiwara wáitá tamunã puxuwera nhandearã, mukamẽsá kuximawara wa yawé, mayé yaikusá yakuasárupi, yane mirasáita kitiwara asui yaikúsá purãga, mamẽ yamukamẽ yaparawaka wá ya usari arã yané anãmaitá umuhã wa. Mayé uyumunhã panhẽ awairũ, uriku te umukamẽ mayé kuri santa yandé, yasikai arã mayéta yamunhã yane kiiwararupi, tehêy, pinaitikasá mãnduarisara, umukamewa payẽ maye munhãsaitá tamunhãwa taiku kuiri, mayé kua usikaisáukuá uyumunhã muatirisáupé, purandusáupé asui yamaãsá rupi yawéarã yariku kuá mukamẽsá. Ásuiwára tayukuá kuá mutirikasáitá: A- Ĩdiagi, B- Musuãtisara asui C – Yamunhãnawaita asui iwasusawaitá, umukamẽ waitá maye ta uyũbuesaikú rupí yane kitiwara aikué wa uiku CCI upé, mukũi mãmãsáita upé: yũbuesáita ĩdiginaita pãtu asui nhã ti waitá indígena, mãamẽ ta yumbuéwa asui tamukamẽ takitiwara ta mirasaita ukuasá, nhã maye tawasemu tamukamẽ ara ki akué aĩta aápe, asui mayé taiku arã nhã yũbuesá ruka upé asui sukara upé.

Ũbeusá **Upiraisá:** Ta Uyũbuesaikú Rupí; Mamẽ Yamunhãwa Yané Kitiwara UFSCar Pura; Yũbuesáita Ĩdiginaita Yũbuesá Ruka Puraita; Mírasáita Kitiwara.

(Tradução para o Nheengatu realizada por Melvino Fontes Olimpio, estudante indígena da UFSCar, do povo Baniwa)

SUMMARY

A greater indigenous presence in the universities of what is now called Brazil has become a reality since the beginning of the first decade of the 2000s, as a result of the mobilizations of indigenous peoples and the implementation of affirmative actions. This numerical increase is not always accompanied by transformations in university activities that promote an increase in the indigenous presence in the implementation of intercultural education, in the recognition of the knowledge of indigenous peoples in the curriculum and in the inclusion of these indigenous university students, their needs and demands. As a result, many challenges, questions and concerns were presented in their experiences on the *campi* of the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), adding to those already historically faced by their peoples, leading them to seek forms of organization and representation, through social practices, such as the case of the Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI). This research with the members of the CCI seeks to reveal, in their experiences, the educational processes present there in order to support them in their struggles and to serve their desires and needs for recording, building and preserving these learning, reflecting on this reality of resistance through the theoretical-methodological framework of Decoloniality, Transmodernity, Ecology of Knowledge, Critical Interculturality and Good Living, in which we highlight our choice to prioritize the use of works by indigenous authors. As a collective construction in co-authorship, based on the decolonizing perspective, we sought an indigenous methodology, the *Tehêy*, fishing for knowledge, which re-signified the other methodologies and methods used, such as participant research with the use of Conversation Circle, Semi-structured Interview and Participant Observation to data collection and analysis based on phenomenological inspiration. From this emerged the categories: A - Indigenous People, B - Welcoming and C - Conquest and Challenge, which show intercultural educational processes present in the CCI, in two scopes: of indigenous students among themselves and of these with non-indigenous students, through which they learn and teach the knowledge of their peoples, resistance strategies, forms of manifestation of the indigenous presence; means of support for their permanence and fighting tactics for their rights and for the conquest of new spaces inside and outside the university.

Keywords: Educational Processes; Centro de Culturas Indígenas da UFSCar; University Indigenous Students; Interculturality.

RESUMEN

Una mayor presencia indígena en las universidades en lo actualmente llamado Brasil tiene se cambiado realidad desde principios de la primera década de los 2000, como resultado de las movilizaciones de los pueblos indígenas y la implementación de acciones afirmativas. Ese incremento numérico no siempre viene acompañado de transformaciones en las actividades universitarias que promuevan un incremento de la presencia indígena en la implementación de la educación intercultural, en el reconocimiento de los conocimientos indígenas en los currículos y en la inclusión de estos/as estudiantes universitários/as indígenas, sus necesidades y demandas. Con eso, se presentaron muchos desafíos, cuestionamientos e inquietudes en sus vivencias en los campi de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que se suman a los ya enfrentados históricamente por sus pueblos, llevándolos a buscar formas de organización y representación, a través de prácticas sociales, como es el caso del Centro de Culturas Indígenas (CCI) de la UFSCar. Esa investigación con los/as integrantes de lo CCI busca develar, en sus vivencias, los procesos educativos allí presentes para apoyarlos en sus luchas y atender sus deseos y necesidades de registro, construcción y preservación de sus aprendizajes, reflexionando sobre esta realidad de resistencia a través del marco teórico-metodológico de la Decolonialidad, Transmodernidad, Ecología de los Saberes, Interculturalidad Crítica y Buen-Vivir, en el que destacamos nuestra elección de priorizar el uso de obras de autores/as indígenas. Como construcción colectiva en coautoría, con base en la perspectiva decolonizadora, buscamos una metodología indígena, Tehêy, pescaría de conocimientos, que resinifico las demás metodologías y métodos utilizados, con la utilización de Roda de Conversa, Entrevista Semi-estructurada e Observación Participante para la recolección y análisis de datos basados en inspiración fenomenológica. De esa emergieran las categorías: A - Indiagen, B - Acogimiento e C - Conquista y Desafío, que muestran processos educativos interculturales presentes en lo CCI, en dos ámbitos: de los/as estudiantes indígenas entre sí y de estos con los/as estudiantes no indígenas, a través de que aprenden y enseñan los conocimientos de sus pueblos, estrategias de resistencia, formas de manifestación de la presencia indígena; medios de apoyo para su permanencia y tácticas de lucha por sus derechos y por la conquista de nuevos espacios dentro y fuera de la universidad.

Palabras Clave: Procesos Educativos; Centro de Culturas Indígenas da UFSCar; Estudiantes Universitarios/as Indígenas; Interculturalidad.

SUMÁRIO

Resumo 9

Mukuaírasá 10

Summary 11

Resumen 12

INTRODUÇÃO 17

PRIMEIRA PARTE - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Apresentação 28

Um percurso até os povos originários rumo à aldeia que levou à universidade 28

Uma problemática que se revela na presença/ausência indígena nas universidades 36

CAPÍTULO I

1 Pesquisar processos educativos em práticas sociais: Por quê? Para quê? Para quem e com quem? 56

CAPÍTULO II

2 Vislumbrando percursos: escolhas metodológicas 64

2.1 Uma pesquisa que se pensa 75

SEGUNDA PARTE - TESSITURA CONCEITUAL

CAPÍTULO III

3 A Colonialidade e a Modernidade como tramas da dominação 95

CAPÍTULO IV

4 Desnudando as tramas: Transmodernidade, Interculturalidade Crítica e Ecologia dos Saberes como perspectivas para a libertação dos povos de *Abya Yala* 109

CAPÍTULO V

5 Contra tramas fechadas, trançados abertos: O Bem-Viver 127

CAPÍTULO VI

6 As lutas dos/as estudantes indígenas como desdobramento das lutas dos povos originários de Pindorama 140

6.1 A presença indígena nas universidades brasileiras 160

6.2 As Ações Afirmativas e a presença indígena 162

6.2.1 As Ações Afirmativas na UFSCar 170

6.3 O Centro de Culturas Indígenas da UFSCar 177

TERCEIRA PARTE - OS DESVELAMENTOS 182

CAPÍTULO VII

7 Memórias da Aproximação, da Inserção Dialógica e da Convivência Metodológica: uma re-construção do processo vivido 183

7.1 A organização da VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar 186

7.2 A insurgência no XII Seminário de Dissertações e Teses do PPGE da UFSCar 192

7.3 Três novas demandas: escrita do artigo, a elaboração de cartas consulta sobre ações afirmativas e presença/ausência indígena na Pós-Graduação da UFSCar e a luta pelas vacinas 193

7.3.1 Um artigo escrito por mãos indígenas e não indígenas, com um mesmo espírito 194

7.3.2 Cartas consulta e de sugestões sobre ações afirmativas e presença/ausência indígena na Pós-Graduação da UFSCar 195

7.3.3 A luta pela vacina: para além da vitória ou da derrota, uma constatação e a certeza da necessidade da mobilização constante pela garantia dos direitos dos/as indígenas 200

7.4 As Rodas de Conversa 207

7.5 Entrevistas 210

7.6 Observação Participante 211

7.7 O adiamento da VII SEI e a palestra mais eloquente jamais realizada 213

7.8 Realização da VII SEI em 2022: resistir sempre! 219

7.9 Algumas breves considerações obtidas em pesquisas sobre os grafismos indígenas que foram ensejadas pela conversa durante a VII SEI. 225

CAPÍTULO VIII

8 Análise dos dados: O exercício do saber-interpretar como parte do processo de des-invisibilização do Outro/a 235

8.1 Caracterização dos/as participantes da pesquisa 235

8.2 A Redução Fenomenológica no desvelamento das vozes que precisam ser ouvidas 236

8.2.1 Matriz Nomotética 237

8.3 Construção dos resultados 239

8.3.1 Idiossincrasias 269

8.4 Tehêy da pesquisa 275

8.5 Outros momentos significativos de nosso percurso 280

8.6 Um encontro com a ancestralidade pelo pesquisador-participante não indígena 282

QUARTA PARTE - CONSIDERAÇÕES COMO BUSCA DO CONSENSO 285

CAPÍTULO IX

9 Considerações das diversas vozes que se unem num canto de liberdade 287

9.1 Nossas Vozes 287

9.2 Nosso Canto 292

Referências 314

APÊNDICES 334

APÊNDICE A – Excertos de Diários de Campo para exemplo de como foram feitos e das marcações da redução fenomenológica (um de cada tipo de instrumento) 334

APÊNDICE B – Termos e Autorização 343

APÊNDICE C – Cartas Consulta enviadas à Coordenação do PPGE e à Pós-Reitoria da Pós-Graduação da UFSCar 351

APÊNDICE D – Levantamento sobre a situação da implantação das Políticas de Ação Afirmativa nos programas de Pós-Graduação da UFSCar 355

APÊNDICE E – Carta enviada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação com sugestões 357

APÊNDICE F – Temas da Semana do Estudante Indígena por ano 362

APÊNDICE G – Chegada nos cursos da UFSCar de estudantes pertencentes aos povos indígenas pela primeira vez 363

ANEXO A – *Slides* de Formação do CCI para professores/as 364

ANEXO B – Artigo produzido conjuntamente entre pesquisador e estudantes indígenas 371

ANEXO C – E-mail com resposta do Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial ao nosso e-mail sobre priorização da vacinação de estudantes indígenas 387

ANEXO D – Manifestação do pesquisador junto ao MPF denunciando a não priorização de vacinação para estudantes indígenas da UFSCar e o Ofício de arquivamento da denúncia 389

ANEXO E – Nota Oficial do CCI sobre não priorização de estudantes indígenas na vacinação contra a COVID-19 399

ANEXO F – Programação II SBPC Indígena 400

ANEXO G – Documento Final I ENEI 402

ANEXO H – Cartazes, programações e materiais produzidos pelo CCI para divulgação de seus eventos 427

ANEXO I – Cartilha de Acolhimento aos/às estudantes indígenas ingressantes de 2021 437



Desenho feito pelo coautor Pedro Manoel da Silva Santos,
do povo Pankararu.

INTRODUÇÃO

Esta obra é fruto de um trabalho composto coletivamente com os/as estudantes indígenas[1] do Centro de Culturas Indígenas (CCI) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e iniciamos afirmando isso por entendermos ser o elemento fundador desta pesquisa: um estudo feito em conjunto com pessoas pertencentes a diversos povos originários[2], que assim nele se fazem presença. Presença essa historicamente negada, distorcida, invisibilizada, de povos que foram vítimas de genocídios e epistemicídios, mas não se permitiram aniquilar! A existência de indígenas na universidade[3] é uma manifestação disso.

Este texto redigido de forma colaborativa com estudantes indígenas é pois um ato de resistência, através da escrita, do registro, no campo de batalha dos conhecimentos, das epistemologias e das filosofias que precisam guerrear para continuar existindo. Assim, vindo a integrar as lutas centenárias dos povos originários, que através dos séculos valorizam a oralidade (CLAUDINO KAINGANG, 2013; KRENAK, 2020), ritualizando a palavra como recriação do ato primordial, lutas pela garantia do seu direito à presença, presença milenar na Abya Yala[4] (ROSA, 2019; MIGNOLO, 2005) e presença nas universidades.

---

1 Optamos ao longo do texto por utilizar a expressão "estudantes indígenas", porque é desta forma que é usual para os/as membros/as do CCI. Temos consciência das discussões e debates sobre o uso deste ou daquele termo para nos referirmos a esses conceitos, como por exemplo, "indígenas estudantes", invertendo a ordem comumente utilizada, para destacar e valorizar o seu pertencimento aos povos originários, ou acadêmicos indígenas, entendendo tais opções como um posicionamento válido que pode gerar um amplo e enriquecedor debate. Aqui, por toda nossa opção teórica e metodológica, nossa escolha é por ouvir a voz dessas pessoas como elas se manifestam, e lutar ao lado delas usando as palavras que enunciam, como enunciam, como forma de mostrar o nosso respeito a elas.

2 Usamos também "povos originários" e "povos indígenas", pois partimos das formas narrativas dos/das participantes da pesquisa e das fontes consultadas, nas quais encontramos essa variação. Diante disso mantivemos as nomenclaturas como aparecem no material utilizado e nas falas dos/as participantes, utilizando-as como sinônimas. Apenas para registro, a etimologia da palavra indígena não provém da palavra índio, que seria a forma como os invasores europeus chamaram os habitantes desta terra, acreditando terem chegado às Índias, e sim do latim indigĕna, formada pelas raízes indo-europeias "indo/endo" – interior e "gens" – dar a luz, nascer, tendo por significado: nato do lugar, natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria (VESCHI, 2020; OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2022),

3 Seguindo o exemplo de Petronilha Silva (2003, p. 43) usamos nesta obre a palavra universidade "para significar o sistema de ensino superior, compreendendo, pois, os estabelecimentos de ensino superior com sua função específica de ensino, ou de ensino, pesquisa e extensão integradamente".

4 Nome dado pelo povo Kuna ao território hoje chamado de América e já utilizado antes da invasão europeia, que na sua língua significa a terra madura, a terra viva ou a terra em florescimento (ROSA, 2019; MIGNOLO, 2005) o qual optamos por utilizar para marcar a perspectiva decolonial que defendemos e adotamos. Mantemos o uso de América Latina nas citações quando o/a autor/a assim utilizou.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Presença essa manifestada no CCI da UFSCar, em São Carlos, no estado de São Paulo, prática social sobre a qual esta pesquisa tem como foco desvelar os processos educativos ali existentes.

Convidamos o/a leitor/a percorrer conosco essa trilha, com as suas idas e vindas, mudanças de trajetos, em um percurso não linear, aberta pelo meio da mata das nossas vivências nestes 4 anos de pesquisa, que, assim como nas caminhadas, apresenta momentos e ritmos diferentes, alguns lentos e cuidadosos, como na caça ritual dos Xavante, outros rápidos e engajados, como a Corrida do Umbu dos Pankararu[5], alguns vacilantes no início e cautelosos, como no encontro com a serpente do povo Munduruku[6] (MUNDURUKU, 2006; AQUINO PEREIRA, 2021b), mas todos em conjunto, unidos, em que um/a apoiou o outro/a, algumas vezes sendo preciso que se segurassem as mãos e nos consolássemos mutuamente, estudantes indígenas e pesquisador, ante os percalços, dificuldades e frustrações, mas que, assim como fazem os povos originários, sempre encaramos como desafios, com o olhar a buscar a *Yvy Marã e'ỹ*, a Terra sem Males dos/as Guarani (ROSA, 2019).

Esse percurso se consubstanciou neste texto, como uma história contada em um grande canto sobre a vida, que como as longas trilhas na mata, com suas ramificações e caminhos inesperados, em busca de plantas e ervas de cura, ou a preparação dos/as guerreiros/as para a luta, ou os rituais dos povos originários, foi sendo estruturado e se constituindo em etapas a serem percorridas, realizadas em cada estágio da vida e nos conduziu a uma inesperada pescaria.

A primeira etapa, a Primeira Parte, introdutória ou iniciática, foi chamada de "Considerações Introdutórias". Abrimos com a Apresentação, expressando as motivações e o itinerário pessoal e acadêmico do pesquisador que assim inicia essa jornada para concluí-la como pesquisador-participante, o seu encontro

[5] Tradicional evento do povo Pankararu de Pernambuco que nos foi narrado pelo participante da pesquisa Pucreon como uma grande festividade de sua comunidade, que tem o ápice em uma corrida com toras que representa a força, o sacrifício e a coragem do povo. Outros detalhes sobre isso podem ser encontrados na obra "Todo mistério tem dono! Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu" (MURA, 2013).

[6] História do povo Munduruku sobre como as serpentes se tornaram venenosas ao trocarem sua noite longa pelo veneno usado pelos/as indígenas em suas flechas, após um diálogo com um guerreiro que entra vacilante em sua toca. Essa história foi narrada pelo escritor indígena Daniel Munduruku (2001) em seu livro "As serpentes que roubaram a noite e outros mitos" e apresentada por mim no ensaio "Bem-viver: nova perspectiva para se relacionar com o tempo" (AQUINO PEREIRA, 2021b).

fecundo com os/as indígenas, que começam como participantes e finalizam como participantes-pesquisadores/as, que o tomam pela mão e guiam os seus passos, indicando e iniciando juntos a trilha, que vai adentrando na mata, vai revelando mistérios, vai desvelando um mundo novo para mim, de encanto e de encantados, mundo de transmutações, que aos poucos foi a todos/as transformando em coautores/as.

Ainda nesta primeira etapa, na Problemática, buscamos traçar as relações entre as questões que se manifestaram através de nossa revisão de literatura, que apontaram para o questionamento sobre as relações entre as lutas dos estudantes indígenas e as lutas históricas de seus povos e qual o papel do epistemicídio como fator indutor das demais violências que sobre eles/as se abatem.

No Capítulo I, intitulado "Por que pesquisar processos educativos em práticas sociais?", questionamos, refletimos e definimos o que significa pesquisar com estudantes indígenas e, diante disso, assumimos e afirmamos o nosso compromisso com eles/as.

No Capítulo II, "Imbricações teórico-metodológicas do pesquisar com...", assim como as escolhas deste ou daquele caminho na mata que visam permitir que se alcance a meta com tranquilidade e segurança, refletimos sobre as nossas escolhas metodológicas, que foram sendo feitas em conjunto, com coerência em relação ao que acreditamos e as formas de organização dos/as estudantes indígenas e o seu modo de fazer e de seus povos.

Na metodologia que, assim como toda a pesquisa, foi sendo decolonizada, fomos nos encaminhando para o rio, que fala com a gente, como ensinava o sábio avô de Daniel Munduruku (2019), senhor Apolinário, pedia que escutássemos o que o rio diz e, mergulhando nele, convidava a fazermos o mesmo. Chegando ao rio, aprendemos um jeito ancestral de pescar, o *Tehêy*, que apanha peixes e conhecimentos, ressignificando o que havíamos feito e nos inspirando a seguir em frente, com renovado ânimo, nos permitindo beber em mananciais indígenas e não indígenas, selecionando aquilo que consideramos coerente e útil, como dádivas das águas.

Apresentamos nesse capítulo essa metodologia indígena desenvolvida por Dona Liça, do povo Pataxó, que adotamos, ante os processos de invisibilização, desconsideração e subalternação dos conhecimentos indígenas e da sua presença na sociedade não indígena, no meio acadêmico e na universidade

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

(KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021; MENDES, 2021; BANIWA, 2019; LINO, 2015; OLIVEIRA JUNIOR, 1999), e as responsabilidades e desafios que assumimos e compartilhamos ao optarmos por ela.

Ainda neste capítulo, apresentamos as metodologias *teheadas* e utilizadas em conjunto, como a pesquisa participante, que foi sendo debatida e construída tão coletivamente, sobre o que deveria ser esse tipo de metodologia, que acabou sendo por nós superada, tornando-se uma pesquisa em coautoria[7]. Também falamos da nossa opção pela análise de dados com inspiração na fenomenologia, na qual buscamos a construção de categorias desveladas nas manifestações das falas sobre as vivências dos/as membros/as do CCI, indo às coisas mesmas e olhando as coisas como elas são.

A Segunda Parte, da "Tessitura Conceitual", em que a mata começa a se adensar, desafiando o nosso olhar, buscamos dentro dela, uma clareira, através da qual possamos aproveitar as luzes ali presentes para melhor entender a natureza da escuridão que elas vem amenizar e encontrarmos, em harmonia com a Pachamama (EQUADOR, 2008; TOLENTINO; OLIVEIRA, 2015; KRENAK, 2019), "tierra grande, diretoray sustentadora de la vida" (PAREDES, 1920, p. 38), as plantas e ervas para tratar os males do mundo, para buscar o alimento, para colher o cipó para os trançados. Inspirados por isso, no texto, lançamos mão do uso das imagens do tecer e do trançar, com a criação de uma metáfora que nos auxilie a entender as complexas relações entre Modernidade, Colonialidade e as também complexas possibilidades para a sua análise, crítica e superação.

Assim, no Capítulo III, "A Colonialidade e a Modernidade como tramas da dominação", sob as perspectivas do referencial teórico da decolonialidade[8],

[7] Sobre a não identificação de participantes, a mesma se refere a quem participou durante a coleta de dados obtidos na execução de cada instrumento de coleta (Diários de Campo e Entrevistas), conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar, preservando assim , na análise de dados obtidos por estes instrumentos qualquer constrangimento ou prejuízo devido a alguma posição assumida ou crítica feita nas falas. No que se refere à seção de Considerações, construída coletivamente com coautores/as, e produções artísticas e fotos em que eles/as aparecem, utilizadas no decorrer da tese, não se trataram de coleta de dados e foram assumidos todos/as juntos/as como coautores/as e nesses momentos as identidades verdadeiras são utilizadas. Destacamos que as demais imagens utilizadas na tese também foram autorizadas.

[8] Sobre a nossa opção uso dos conceitos decolonial/decolonialidade ao invés de descolonial/descolonialidade parte da supressão da letra "s" adotada por Catherine Walsh (2017, p. 25, tradução nossa). que "pretende marcar uma distinção com o significado em castelhano do 'des' no que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Quer dizer, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse

tivemos que aplicar antes esse processo de decolonizar ao nosso próprio olhar, processo constante e minucioso, que nos impõe, a partir do Outro, que nos interpela à reflexão de situações, palavras, ideias e conceitos, a partir de onde estamos e do que somos, dos olhares do Sul Epistêmico, e mais do que isso, dos olhares dos/as Atikum, Baniwa, Baré, Kokama, Pankararu, Pataxó, Tariana, Tikuna, Tupinikim, e do olhar, em processo de decolonização, de um pesquisador, de uma orientadora, e de professores/as da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em uma UFSCar que também urge em se decolonizar.

Se o olhar decolonial exige de nós um momento de crítica e desconstrução, o olhar transmoderno, pós-abissal e intercultural nos lança a perscrutar alternativas, a olharmos do Sul Global e Epistemológico (SANTOS, MENESES, 2010) e desde e por meio do Sul, para além do sistema-mundo produzido pela Colonialidade-Modernidade, para a construção de novas realidades possíveis, que partam das epistemologias dos povos que se localizam na Exterioridade, como o Bem-Viver.

Trata-se do Capítulo IV, "Desnudando as tramas: Transmodernidade, Interculturalidade Crítica e Ecologia dos Saberes como Sul em diálogo com o Bem-Viver, apresentado no capítulo V, como perspectivas para a libertação dos povos de *Abya Yala*". É o retornar à aldeia, transformados, após adentrar a mata. Preparar o remédio com as ervas, preparar a bebida e a comida, fazer os trançados, beber e comer, deitar na rede ou na esteira, restabelecer as energias, pois, depois de liberado o nosso olhar pela ótica decolonial, reconfortados pelos projetos transmodernos, e saciados pela fonte de conhecimentos e epistemologias dos povos originários, partiremos para a luta, como povos guerreiros, para defender a vida, a terra, o ser indígena, na aldeia e na universidade.

Ainda nessa parte, temos o Capítulos VI, "As lutas dos/as estudantes indígenas como desdobramento das lutas dos povos originários" que nos remetem a esse momento dos/as guerreiros/as, é hora de nos pintarmos para a batalha,

possível que seus padrões e marcas deixassem de existir. Com este jogo linguístico, busco pôr em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, senão posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar 'lugares' de exterioridade e construções alter-(n)ativas".

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

no qual vemos as lutas dos estudantes indígenas, e no caso, do CCI, como parte, consequência e atualização das lutas históricas dos povos originários, nas mais diversas formas, nas mais diversas frentes, em alguns momentos se refundindo em uma luta única, como veremos.

Chegamos à Terceira Parte, "Os Desvelamentos", hora de irmos a *Warã*, local do encontro, no centro da aldeia, local privilegiado da fala, do debate, da troca de ideias. Iniciamos essa parte com as "Memórias da Aproximação, da Inserção Dialógica e da Convivência Metodológica: uma re-construção do processo vivido" em que fazemos um memorial desse percurso que, passando pela florestas, pelos rios e pelas aldeias, chega à universidade, chega à sala do CCI. No Capítulo VIII, apresentamos os dados, as análises e aquilo que foi se desvelando nesses encontros, nas Rodas de Conversa, nas Entrevistas Semiestruturadas e nas Observações Participantes, trazidos da sua oralidade original (KRENAK, 2020) para a forma do registro escrito, através de Diários de Campo, escritos pelo pesquisador e produzidos de forma conjunta com os/as estudantes indígenas, com muitas idas e vindas, consultas, sugestões e alterações, até que tornassem o mais fiel possível às vivências dos encontros que se deram, devido à pandemia da COVID-19[9], por meios virtuais, é verdade, mas não por isso, menos calorosos, sinceros e fraternos, ocorrendo sempre em espírito de liberdade e comunidade, de parentes indígenas que estavam ali conversando

[9] Essa pandemia foi oficialmente anunciada com tal pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11/03/2020, tendo sido os primeiros casos notificados em dezembro de 2019, sendo causada pelo novo coronavirus nomeado SARS-CoV-2 (OPAS, 2022a), causando a sobrecarga dos sistemas de saúde e o aumento das vulnerabilidades sociais e explicitação das desigualdades (BARBOSA DA SILVA; AMORIM DA SILVA, 2021). Durante o ano de 2020 foram adotadas medidas para contenção das contaminações e disseminação da doença, que incluíram distancimento social e uso de máscaras, com fechamento de escolas, empresas e comércios e a realização de aulas, trabalho e eventos remotamente. A mortalidade nessa pandemia oficialmente em âmbito mundial até 19/09/2022 foi de 6.519.427 e no Brasil 685.750 (WHO, 2022) existindo estimativas de que esses números possam ser maiores devido às subnotificações e ao indicador chamado "excesso de mortalidades" que considera os históricos anteriores de óbitos em um período e analisam o seu aumento desproporcional, que no mundo foi de 14,9 milhões de mortes em excesso entre 2020 e 2021 (OPAS, 2022b) no Brasil foi de 820.643 no mesmo período (CONASS, 2022). Só houve efetiva redução dos casos e da mortalidade com a ampliação da cobertura vacinal da população, apesar da desigualdade de cobertura entre países ricos e pobres (OPAS, 2022c). A pandemia, os protocolos sanitários e a vacinação foram objeto de questionamento por grupos negacionistas que buscaram tirar proveito político da situação, sendo necessária uma forte reação da sociedade, dos grupos sociais e políticos progressistas para garantir que o combate ao novo coronavirus fosse realizado de forma coerente, seguindo as orientações da OMS e demais agentes de saúde e instituições de pesquisa em saúde. Os povos indígenas foram um dos grupos bastante afetados durante a pandemia por dificuldades no acesso ao atendimento médico e à vacinação (PONTES *et al., 2020)*.

entre si e com um amigo não indígena, criando laços que não nos amarraram e sim nos ligaram de forma próxima e duradoura.

Por fim, nesta jornada, após caminharmos pela mata, descansarmos na rede, lutarmos e conversarmos, chegamos à Quarta Parte, "Considerações como busca do consenso", com o "Capítulo IX - Considerações das diversas vozes que se unem num canto de liberdade", hora de celebrarmos, momento do cantar e do dançar, sempre juntos/as, e, ritualizando a palavra, por nossas vozes unidas, transcender para além, para o esperançar.

Nele apresentamos as considerações individuais dos/as autores/as que assim desejaram, outros/as disseram se sentir representados/as nas falas dos/as colegas. As considerações coletivas foram trançadas tendo como base o *Tehêy* da pesquisa, contando, através dos significados dos desenhos nele presentes, nossos olhares, análises, aprendizagens, enfrentamentos, anúncios e utopias que foram tecidos coletivamente, linha por linha, na teia da vida, na rede do *Tehêy*.

Essa jornada revelou-se repleta de aprendizagens com o Diálogo Intercultural Transmoderno (DUSSEL, 2016) na convivência com pessoas pertencentes a diversos povos originários, que se espalham pelo território hoje chamado Brasil, a Pindorama, Terra das Palmeiras, no idioma tupi, antes da invasão europeia (PORTO-GONÇALVES, 2009), com conhecimentos que são trocados e que circulam pela universidade, cotidianamente, através de cada um/uma dos mais de 300 estudantes indígenas[10], pertencentes a mais de 50 povos, conhecimentos que, como veremos, são ignorados, subalternizados ou invisibilizados, perdendo-se assim essa oportunidade ímpar de promover uma educação decolonizadora e intercultural (WALSH, 2010).

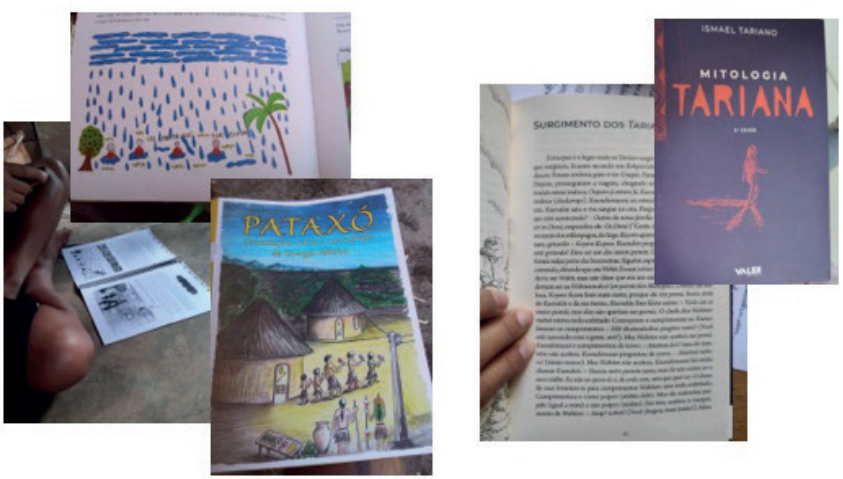
Nosso texto pretende ser coerente com essas perspectivas nele escritas e por nós defendidas, especialmente a do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos e das culturas dos povos indígenas, buscando trazer elementos que manifestam isso, sempre em uma construção conjunta, a partir das contribuições dos/as coautores/as.

[10] O número exato no momento da escrita deste texto é de 343 estudantes indígenas com matrícula ativa nos cursos de Graduação da UFSCar, em todos os *campi*, na data-base de 03/08/2022. Esse dado nos foi gentilmente informado pelo Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), Djalma Ribeiro Junior, via e-mail, na mesma data.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Assim, no início de cada capítulo, uma história escolhida pelos/as participantes-pesquisadores/as, representando e trazendo presentes os seus povos, decorados com os seus grafismos específicos, e desenhos feitos por nós. Alguns/as foram buscar essas histórias em livros produzidos pelas suas comunidades (Figura 1), outros/as perguntaram para os/as mais velhos/s da aldeia e tivemos quem se lembrava e contou ou redigiu as narrativas enviando o áudio ou o texto. Temos poesias, desenhos, letras de música, compostos ou trazidos para cá por coautores/as.

Figura 1 - Algumas fotos enviadas pelos/as estudantes indígenas com histórias de seus povos.



Fonte: Arquivo nosso.

Ainda nesse sentido, temos a parte gráfica que embeleza, visibiliza e presentifica os conhecimentos e artes indígenas nas páginas da tese, utilizando os grafismos do povo Pataxó, que foram criados tendo como base uma pintura feita em um pilar do centro cultural da aldeia Boca da Mata, enviada em fotos (Figura 2) pela coautora Márcia Braz de Araújo, que explicou que o seu significado é a unidade na diversidade, ficando em nossas páginas o símbolo pataxó de feminino à esquerda, o masculino à direita e no alto o símbolo da sua conjugação.

Tivemos o cuidado de trazer a versão em Nheengatu do resumo para que indígenas que utilizam essa língua possam lê-lo nesse idioma que é usado por muitos povos originários, especialmente da região amazônica, como língua

supra-etnica e também por povos que infelizmente, devido às inúmeras violências históricas, perderam a fluência em sua língua mãe, tornando-se assim a sua aprendizagem e o seu uso meios de resistência, contando com ocábulos de diversos idiomas indígenas, especialmente o tupi (MARTINS, 2015; 2016).

Também trazemos, nos Anexos, materiais produzidos pelo o CCI ao longo dos anos, como memória e registro da presença indígena na UFSCar, que se fez através de eventos promovidos pelo coletivo e da sua atuação nas lutas, conquistas e retomadas[11] dos/as estudantes indígenas na universidade.

É revelador que durante o período em que esta pesquisa foi desenvolvida, nenhum/a indígena foi estudante no PPGE da UFSCar e nesta linha, mesmo com a existência de Políticas de Ações Afirmativas (PAA) no programa, tendo o seu último aluno indígena, Lennon Ferreira Corezomaé, concluído em 2017, contando com menos de 5 alunos/as indígenas nos demais 58 programas de Pós-Graduação (PG) desta universidade, alguns dos quais que ainda nem aplicam PAA para o ingresso de estudantes indígenas. Esperamos que a criação das Políticas de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação da UFSCar, em 2020, e a aprovação da resolução para sua implementação, em abril de 2022, contribuam para a mudança desse quadro, nesta instituição, que em âmbito da Graduação, foi umas das pioneiras e referências nacionais, para o ingresso e permanência de estudantes indígenas.

Vemos a Pós-Graduação da UFSCar como território ainda de ausência indígena a ser retomado e, portanto, um novo campo de luta e espaço a ser conquistado, diante do que, oferecemos como contribuição desta pesquisa, algumas ações, como anúncios e utopias, que apresentaremos em nossas considerações.

Esta pesquisa foi se decolonizando, se aldeando, se indiando e trazendo em si as marcas deste percurso. Utilizando formas de escrita muitas vezes inspiradas na oralidade e na narrativa circular de diversos povos indígenas, aprendidas com a Natureza (MUNDURUKU, 2022) com algumas repetições que

[11] O termo "retomada" é utilizado pelos/as estudantes indígenas e por movimentos indígenas para significar a reconquista de seu território, ou de forma figurativa, de seu espaço, destacando o seu papel protagonista nesse processo. Consta como registro de sua primeira utilização com esse sentido a notícia do Jornal Porantin, em sua 11ª edição, em setembro de 1979, sobre as ações de retomada de suas terras pelos Kaigang que teve início em 1979 no Rio Grande do Sul e em anos e décadas seguintes se estenderam a outras regiões (LACERDA, 2021).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

objetivam destacar, chamar a atenção, retomar, reforçar algum ponto. Também nos inspira o modo narrativo de muitos/as sábios/as indígenas que contam histórias, explicam, com paciência e carinho, para que tanto quem sabe mais quanto quem sabe menos possa entender.

Com isso, algumas explicações mais detalhadas de certos conceitos e a considerável quantidade de notas de rodapé, que possam parecer desnecessárias para alguns/as leitores/as, podem se mostrar essenciais para a compreensão de tantos/as outros/as, preocupação essa que se dá pois é nosso desejo que esta obra seja lida por estudantes indígenas da Graduação, atuais e futuros membros/as do CCI e de outros coletivos estudantis indígenas, que podem não estar familiarizados com os termos e expressões aqui utilizados. Também lembramos que este texto foi construído por 16 pessoas, 15 indígenas de 9 povos diferentes e 1 não indígena, o que por si só já apresenta variações na escrita. Assim, quem ler esta tese encontrará por vezes formas diferentes de construção de texto, se comparadas ao estilo eurocêntrico-colonizado.

Dissemos que esta obra é de resistência, e isso implica nos posicionarmos, implica a análise da realidade na qual estamos inseridos, implica denúncia das situações-limite, que ensejem novas reflexões que contribuam para a sua transformação, exige da mesma forma o reconhecimento dos avanços, das garantias de direitos conquistados com muito engajamento e muito empenho de pessoas comprometidas com o projeto de uma universidade que reconheça, respeite, valorize e aprenda com a diversidade, que aos poucos vai colorindo os seus campi, e desta à interculturalidade, na promoção da educação intercultural, transformando-a em multiversidade, assim como nesta nossa pesquisa, que partindo da diversidade chegou a interculturalidade, promovendo no pesquisar a educação intercultural entre os/as seus participantes-pesquisadores/as-coautores/as, visibilizando no meio acadêmico os seus conhecimentos e os de seus povos, *teheando* na ancestralidade que nos inspira, o ser que nos move, anunciamos o Bem-Viver que vem semear a esperança em outros mundos possíveis de relações harmônicas entre todos/as os seres vivos, em um grande canto da vida, que cantaremos juntos/as.

Figura 2 - Fotos enviadas pela coautora Márcia Braz de Araújo com grafismo do povo Pataxó da aldeia Boca da Mata.



Fonte: Arquivo nosso.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

PRIMEIRA PARTE - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Apresentação

Um percurso até os povos originários rumo à aldeia que levou à universidade

Um olhar mais atento à realidade hoje chamada brasileira percebe desafios que exigem uma abordagem ampla, que considere a complexidade das relações envolvidas na educação, buscando-se uma reflexão sobre aspectos ainda não tão explicitados, como os processos educativos presentes nas práticas sociais de coletivos de estudantes universitários pertencentes aos povos originários de Pindorama, estudantes indígenas, ensejando assim um estudo sobre a construção e a troca de conhecimentos que ali ocorrem, em suas trajetórias de luta e resistência, em suas vivências na educação superior, e como isso impacta na presença indígena na universidade e na promoção da interculturalidade.

Como este estudo foi construído conjuntamente com os/as estudantes indígenas do CCI, temos utilizado vozes no plural. Nesta Apresentação e em alguns outros trechos, que se referem às vivências do pesquisador não indígena, utilizaremos o singular.

Quero apresentar o percurso que me levou até o CCI, e como essa temática dos/as estudantes indígenas foi se moldando e se tornando parte de meus interesses, questionamentos e preocupações.

Com isso, passo a apresentar as intencionalidades e as circunstâncias que conduziram a esta pesquisa, que partem inicialmente de minha formação em Filosofia e atuação docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, que se apresentou como oportunidade de uma efetiva ação na formação de jovens, no sentido afirmado no Artigo 2º, da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996).

Com a vivência na sala de aula e na gestão escolar, como professor e coordenador pedagógico no referido sistema de ensino, a realidade escolar serviu como ponto de partida para muitas reflexões e questionamentos que foram

surgindo diante da percepção de fracassos e sucessos dentro das comunidades escolares e das consequências disso no futuro dos/as alunos/as, sentindo a necessidade de lançar-me ao campo da pesquisa para um maior entendimento dessas realidades e a busca por perspectivas diferentes da escolar, do que seja o educar e de como realizá-lo, inspirando a reflexão sobre outras possibilidades de ações educativas, o que vem ao encontro do perfil esperado do professor de filosofia descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> Ainda que o professor de Filosofia no Ensino Médio não esteja obrigado, por dever de ofício, a produzir novidades intelectuais, sendo suficiente trabalhar como divulgador e como formador de um público leitor/agente competente, como professor de Filosofia está (desde sempre já) convocado a honrar uma tradição cujo motivo originário, historicamente renovado, é o *páthos* da perplexidade, a troca de certezas por dúvidas e a busca de esclarecimento (BRASIL, 2019, p. 52).

Assim, diante da inquietação com as percepções de que muitos/as alunos/as abandonavam a escola, ou eram reprovados/as ao final do ano letivo diante de grandes dificuldades de aprendizagem, ou ainda, mesmo aprovados/as, não davam sequência aos estudos, iniciei minha pesquisa de mestrado tendo como foco o combate ao que Patto (2015) denominou fracasso escolar.

A pesquisa de mestrado conduziu-me ao contato com ações diversas, escolares e não escolares, o que motivou a leitura da literatura disponível acerca da educação não formal[12]. Assim, ultrapassando a visão restrita à educação apenas na escola, abriu-se uma nova perspectiva de novos campos educativos, que além de promover a educação nos variados âmbitos almejados, visto a sua diversidade de ações e projetos, poderia inclusive auxiliar os alunos da educação formal em seu desenvolvimento escolar.

Aquela pesquisa que começou focada no combate ao fracasso escolar encaminhou-se para uma contemplação das relações de complementaridade entre educação não formal e formal. Nessa nossa pesquisa de mestrado com o

[12] Considerando que o autor base de minha pesquisa de mestrado foi Jaume Trilla (2008), que utiliza em sua obra o termo Educação Não Formal, mantive tal nomenclatura quando me refiro a ela, embora ciente da discussão na área de Educação sobre o uso dessa expressão.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

tema "Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal – vislumbres do Programa Educacional Girassol em Águas de São Pedro" (AQUINO PEREIRA, 2015) pudemos perceber o impacto positivo no combate ao fracasso escolar e mesmo à potencialização das aprendizagens dos educandos/as, em diversos âmbitos além do cognitivo, incluindo também o emocional e o social (AQUINO PEREIRA, 2015; COSTA, 2008).

Tendo refletido durante a pesquisa de mestrado, sobre as possibilidades de relações de complementaridade entre a educação formal e a educação não formal (TRILLA, 2008), e percebendo as diversas oportunidades de sinergia e potencialização de enriquecimento das aprendizagens e vivências dos/as alunos/as nessa conjugação de modalidades educativas, começou a surgir em mim, já naquela época, a inquietação em pensar sobre uma possível ampliação e aprofundamento dos horizontes acerca da educação que ocorre nas práticas dos grupos sociais, como temática para uma futura pesquisa de doutorado.

Pela minha experiência enquanto pesquisador, tanto no Projeto Girassol[13], tema de minha dissertação, quanto no Projeto Sonho de Menina[14], que foi estudado secundariamente na mesma pesquisa, dentre outros projetos de educação não escolar que tive acesso na época, considero que, ao olharmos para outras ações de educação não escolar encontraremos o mesmo cenário de escolarização[15] dos espaços (AQUINO PEREIRA, 2015), diante do que percebi a necessidade de uma ampliação de horizontes e, buscando encontrar experiências educativas que, pelo menos em nível de interrogação inicial, tivessem pouca influência escolar em sua construção, meu olhar foi conduzido à educação que se dá entre os povos originários.

[13] Ação de educação não formal, em contraturno escolar, para crianças de 8 a 12 anos, estudantes do ensino fundamental de Águas de São Pedro – SP, realizado entre 2007 e 2014, que se tornou a base para a implementação do ensino em tempo integral no município, em 2015.

[14] Ação de educação não formal, promovida pela prefeitura municipal de Águas de São Pedro – SP, voltada para meninas de 15 anos, com atividades educativas durante todo o ano, que culminam na realização de uma Festa de Debutante para as participantes e suas famílias, ocorrendo desde 2012 até o presente momento.

[15] Utilizamos o termo escolarização com o sentido da utilização de práticas encontradas de modo frequente nas instituições escolares, relacionado ao conceito de cultura escolar defendido por Viñao Frago (2007, p. 87) "como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas consolidadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas". Segundo o que podemos indicar como exemplos o registro de presença, a atribuição de notas, a divisão dos tempos por aulas, as nomenclaturas de professor e professora, ou aluno e aluna, que presenciamos ao realizar nossa pesquisa em ambientes de educação não escolar.

A consciência sobre esses pontos e sobre a sua complexidade foi sendo construída ao longo do meu percurso com a docência da disciplina "Relações étnico-raciais e pluralidade cultural", no curso de Pedagogia, da Faculdade de Conchas (FACON), durante 2 anos, entre 2015 e 2016, com a qual abriu-nos um novo campo de estudo e de conhecimento acerca do universo de saberes e processos educativos dos povos originários de Pindorama e da cultura africana, pois eram as temáticas centrais da disciplina por mim ministrada. Esses estudos despertaram diversos questionamentos sobre os processos de submissão, invisibilização e extermínio desses povos e de suas epistemologias.

Com isso, iniciei um aprofundamento e engajamento na luta pela conscientização, valorização e divulgação dos conhecimentos dos povos originários, através de estudo de diversos textos, da elaboração, como autor, de material didático para os cursos de Pós-Graduação e Extensão do Ensino à Distância (EAD) da FACON, visitas às aldeias Takuari-Ty, na Ilha do Cardoso, em Cananéia - SP e Jaexaa Porã, também chamada Boa Vista, no bairro Prumirim, em Ubatuba – SP, ambas do povo Guarani Mbya, e às comunidades quilombolas em Paraty – RJ (Figura 3) e São Bento do Sapucaí – MG, culminando essa busca em um contato com o cacique Jurandir Siridiwe Xavante, da aldeia Etenhiritipá, do povo Xavante, do estado do Mato Grosso, que a nosso convite veio palestrar em 2018, em instituições escolares de Águas de São Pedro, São Pedro e Piracicaba, para uma ação de conscientização no dia 19 de abril, chamado Dia do Índio e que pelo Projeto de Lei 5466/19, da deputada federal indígena Joenia Wapichana, já aprovado nas comissões de Direitos Humanos e Minorias, Cultura e Constituição, Justiça e de Cidadania, passará a se chamar "Dia dos Povos Indígenas" (FUNBIO, 2022).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 3 - Visita à exposição "Almas Coletivas", na Casa da Cultura em Paraty - RJ, em novembro de 2017 e à aldeia Takuari-Ty, do povo Guarani Mbya, em Cananeia - SP, em janeiro 2019.





Fonte: Arquivo nosso.

A mensagem que ele trouxe em sua palestra na E.E. Aroldo Donizetti Leite, organizada por mim na época (Figura 4), foi que a sociedade não originária trata os povos originários como algo do passado. Mas eles continuam construindo suas vidas dentro de sua visão não dicotômica entre ser humano e natureza, e tudo isso através do ensino de suas tradições a cada nova geração e à construção do conhecimento vivo, pela sua forma milenarmente desenvolvida de educar, no caso dos Xavante, através da Casa dos Solteiros, na qual os jovens meninos Xavante ficam durante alguns anos em uma casa separada do restante da aldeia, aprendendo com pessoas mais velhas, aquilo que é necessário para que se tornem membros plenos de sua sociedade.

Figura 4 - Palestra do Cacique Jurandir na E.E. Aroldo Donizetti Leite – PEI em 2018.



Fonte: Retiradas de matérias publicadas nos jornais O Regional e Tribuna de São Pedro em abril de 2018 e do arquivo do pesquisador não indígena.

Diante disso, ao expressar ao cacique do povo Xavante, minha busca e minhas inquietações, e o nosso desejo de conduzir uma pesquisa sobre educação em um ambiente não escolar, ele fez o convite para que tal pesquisa fosse realizada em sua aldeia, o que me incentivou a conhecer mais sobre a realidade social do seu povo e pensar sobre a possibilidade de estudar com eles os processos educativos presentes em suas práticas sociais.

Finalmente, o contato com a linha de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos" (PSPE), no eixo temático "Educação e Humanização", do PPGE da UFSCar, veio nos apresentar autores e autoras que trazem uma perspectiva sobre possibilidades de diálogo interculturais que intentam trocas de saberes, vivências e visões ligadas à educação, no fito de um ser-ao-mundo respeitoso e solidário.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Essas reflexões que visam uma educação pluralista, intercultural, pautada pelo respeito e valorização das diferenças, pela imbricação, intercambialidade, troca, diálogo, conhecimento e reconhecimento mútuo nos levaram a pensar sobre as diversas possibilidades que se apresentam nos conhecimentos presentes nas práticas sociais dos povos originários, como fonte de inspiração para a construção de visões, teorias e ações educativas.

Tendo sido aconselhado por minha orientadora, e com o intuito de solicitar o apoio dos estudantes indígenas da UFSCar para o levantamento de material bibliográfico para minha pesquisa, tomei contato com o coletivo Centro de Culturas Indígenas, através de uma de suas lideranças, o estudante e coautor Gegê Pankararu, do curso de Letras, inicialmente por e-mail e depois realizando visitas ao centro, nas quais pude conversar com alguns/as de seus membros/as.

Em nossas conversas, além de receber indicações bibliográficas e conhecer um pouco das pessoas que ali se reúnem e de seus estudos, dificuldades e superações do dia-a-dia de indígena estudante na universidade, pude ouvir depoimentos sobre o papel do CCI para essa permanência, e sobre como eles/as estavam preocupados em registrar sua trajetória, lutas, realizações, enquanto meio de apoio ao/à indígena estudante, pensando naqueles/as que virão depois deles/as. Também me falaram sobre o seu desejo de divulgar mais o coletivo para o restante da comunidade universitária e de ações que fizeram ou estavam fazendo nesse sentido. Naquele momento fiquei pensando se e como poderia apoiá-los nessas demandas, talvez propondo a escrita de um artigo em coautoria, mas acreditei que isso não seria o suficiente, ante a importância que tais questões nos remetem.

Com o desencadeamento da pandemia, causada pela COVID-19, e todas as consequências disso, a ida em campo à aldeia Etenhiritipá, tornou-se inviável, especialmente em respeito à segurança e à saúde deles/as, transformando-se, essa proposta de pesquisar com eles/as, em um projeto para o futuro.

Assim, conversando com a minha orientadora, com o professor Luiz Gonçalves Junior da linha PSPE e com Gegê Pankararu, surgiu a perspectiva de realizar a pesquisa de doutorado com os/as estudantes indígenas do CCI, ao mesmo tempo apoiando o desejo deles/as de que seja produzido um material que se torne registro das vivências ali desenvolvidas, servindo aos membros/as atuais e futuros, permitindo para eles/as, à instituição e à comunidade

universitária não indígena, o seu papel enquanto prática social, através do desvelamento dos processos educativos que ali ocorrem.

Esse processo de aproximação e convivência metodológica é descrito mais detalhadamente na Parte III do texto, na qual retomo a narrativa pessoal de minhas vivências com o CCI. Agora volto a usar as múltiplas vozes representadas pelo "nós", para indicar a construção coletiva desta obra.

Tendo sido a proposta da pesquisa levada às lideranças do CCI, sendo consultado o coletivo e aprovada a ideia, passamos a estruturar o projeto de pesquisa, através de contato por meios virtuais, como Google Meet e a criação de um grupo de WhatsApp para conversarmos, debatermos, e definirmos os rumos do estudo.

Após a realização do levantamento bibliográfico, o primeiro passo seria a definição da questão de pesquisa e para tanto partimos das questões suleadoras[16] (FREIRE, 1997; CAMPOS, 1997) apontadas por Oliveira *et al.* (2014a, p. 29): "Como as pessoas se educam? Onde? Em que relações? Além da escola em que outras práticas sociais nos educamos? De que maneira processos educativos integrantes destas práticas sociais podem contribuir para aqueles que ocorrem na escola?" e assim chegamos a nossa questão de pesquisa: Quais são os processos educativos presentes no Centro de Culturas Indígenas da UFSCar?

Da questão enunciada, partimos para a definição do objetivo geral que formulamos em: identificar os processos educativos presentes no CCI, buscando compreender o seu papel em suas trajetórias na universidade, desvelando relações que ali ocorram. Diante do que se desdobram os seguintes objetivos específicos:

- desvelar aspectos do CCI em seu papel para os/as estudantes indígenas e também para a universidade, como possível espaço de interculturalidade e de representatividade da presença indígena nos campi;
- construir argumentação teórico-conceitual sobre a presença indígena na universidade sob as perspectivas da Decolonialidade, da Interculturalidade Crítica, da Transmodernidade e da Ecologia dos Saberes;

[16] Utilizamos sulear no mesmo sentido usado por Paulo Freire em Pedagogia da Esperança inspirado em Márcio D'Olme Campos, como interpelação ao uso de nortear com significados de guiar e orientar, que carrega conotação ideológica do Norte como superior ao Sul, sendo modelo e padrão a ser seguido (FREIRE, 1997; CAMPOS, 1997).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

– produzir, através da tese, registros das vivências, experiências e visões dos estudantes indígenas em relação ao CCI, que possam servir para reflexões e debates sobre o coletivo pelos/as atuais e os/as futuros/as membros/as.

Como contribuição, almejamos que nossa pesquisa auxilie na divulgação do CCI, junto à comunidade universitária da UFSCar, desvelando aspectos do seu papel para os/as estudantes indígenas e também para a universidade, como espaço de interculturalidade e representatividade da presença indígena nos campi, já que, além da busca "pelas suas próprias demandas, os povos indígenas na universidade podem mostrar, com toda a sua pluralidade, que existem outras formas de ser/estar no mundo que vão além da matriz eurocêntrica hegemônica" (PAULINO, 2008, p. 145).

Finalmente, queremos que esta nossa pesquisa seja mais um material de apoio às lutas dos/as estudantes indígenas, conquistando mais este espaço no campo das letras, que mais que registro, seja marca da presença indígena na UFSCar, na universidade, fora dela, e por extensão seja também uma contribuição às lutas históricas dos povos indígenas pela vida, pela terra, por seus direitos e pelo reconhecimento de suas epistemologias e conhecimentos pela sociedade não indígena.

Uma problemática que se revela na presença/ausência indígena nas universidades

Em 2019 estudavam 56.257 estudantes indígenas nas universidades brasileiras, segundo os Micro dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desse total 71,85% estavam matriculados/as em IES particulares e 28,15% em IES públicas, sendo que dessas últimas, 76% em universidades federais (INEP, 2019), representando 0,86% do total de estudantes universitários, com um crescimento de 775% em relação a 2010, quando eram 7.256 (INEP, 2010).

Se notamos um avanço numérico, ainda percebemos vários pontos críticos para reflexão ao buscarmos conhecer e compreender melhor a presença de estudantes indígenas nas universidades, que se referem a muitos aspectos a serem considerados de pessoas pertencentes aos povos originários, com

conhecimentos, visões de mundo e modos de ser-ao-mundo, próprios (KRENAK, 2019; MUNDURUKU, 2019), por vezes tendo outras línguas como idioma materno, longe dos familiares, e que em muitos casos não encontram um ambiente e nem uma estrutura que reconheça essa realidade e lhes dê acolhimento e apoio, enfrentando ainda realidades de discriminação e exclusão sejam sociais, sejam sistêmicas (HUR; COUTO; NASCIMENTO, 2018).

Some-se a isso todas as questões que envolvem os povos originários que vivem no que atualmente se chama território brasileiro, que dizem respeito a sua própria sobrevivência, ao seu direito à terra, ao seu modo de vida e a sua existência enquanto povos com liberdade de autodeterminação (KOPENAWA; ALBERT, 2015), questões essas que exigem nosso reconhecimento, conscientização e engajamento numa luta constante, já que:

> A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional (KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 38-39).

Entre esses pontos, destacamos o processo de invisibilização que ocorre em vários âmbitos, os quais após leituras (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021; MENDES, 2021; LUCIANO BANIWA, 2019; LINO, 2015; OLIVEIRA JUNIOR, 1999) e reflexões nossas, entendemos, para uma melhor compreensão, podermos dividir em 3 tipos de invisibilização: 1) enquanto povos do presente, de sua história do passado e de seu papel na construção do que hoje é o Brasil; 2) de seus modos de vida, de suas práticas de cura, de suas religiões, línguas, cantos e danças; e 3) o processo de desqualificação, subalternização e obliteração de seus conhecimentos, epistemologias, perspectivas e filosofias.

Entendemos que a ida de estudantes indígenas para as universidades, torna-se um campo de luta pela des-invisibilização (CAPIBERIBE; BONILLA, 2015) dos povos originários mostrando assim a sua existência no presente, como pessoas e povos, em um espaço que ocupa um lugar de destaque na sociedade não indígena, seja pelas suas vivências e realizações nos *campi*, por suas produções acadêmicas, pelas reflexões, questionamentos, tensões, negociações,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

adaptações e adequações mútuas, entre indígenas e não indígenas, que a sua presença, por si só pode gerar.

Munduruku (2012) acredita que um dos papéis desempenhados pelos movimentos indígenas brasileiros é o seu caráter educativo: "Que o Movimento Indígena educou após ser educado parece ser uma verdade incontestável" (p. 221).

Foi educativo nas trocas de conhecimentos ocorridas entre as lideranças indígenas e intelectuais, logo em seu início, na década de 1970, entre as próprias lideranças e participantes indígenas em seu segundo momento, de autodeterminação, na época contemporânea, e para a sociedade não indígena em todos os momentos, em que;

> Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar — e, portanto, denunciar — a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (MUNDURUKU, 2012, p. 222).

Ao considerar esses movimentos indígenas como articuladores de uma nova consciência étnica entre os indígenas e de aproximação com a sociedade não indígena, Munduruku entende "que houve modificações substanciais por conta do surgimento de entidades indígenas capazes de dar continuidade, sob novas configurações, aos princípios que motivaram o próprio movimento" (MUNDURUKU, 2012), entre os quais incluem-se os grupos e os coletivos de estudantes indígenas nas universidades, como parte dos movimentos indígenas contemporâneos. Ainda como afirma Munduruku (2012, p. 222):

> é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional.

Ao tomarem parte nessas lutas históricas dos povos originários, como movimentos indígenas no espaço universitário, os estudantes indígenas enfrentam diversos desafios, muitos dos quais semelhantes àqueles enfrentados historicamente por seus povos, como a persistente e abrangente desconsideração das epistemologias de seus povos de origem, configurando a Violência Epistêmica (SPIVAC, 2014), que ao subalternizar e invalidar epistemologias, visa subalternizar e invalidar o ente que as produziu, consistindo em "invisibilizá-lo, expropriando-o de qualquer possibilidade de representação, silenciando-o" (LINO, 2015).

Esse tipo de violência torna-se "a base das demais violências sobre os subalternos, pois ela se apropria da cultura e legitima a discriminação frente ao outro que possui diferenças consideradas indesejáveis" (FERREIRA, 2020, p. 286), sendo um processo do sistema-mundo moderno-colonial relacionado ao processo mais amplo do epistemicídio, que por sua vez se liga ao genocídio, perpetrado historicamente contra os povos originários:

> o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, Extra europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)" (SANTOS, 1999, p. 283).

Segundo Boaventura Santos (2006, p. 155) o epistemicídio teve como base "a consagração da epistemologia positivista e a descredibilização de todas as epistemologias alternativas", tornando-se um processo histórico, de supressão, desqualificação, e invisibilização de epistemologias concorrentes à preponderância total da ciência moderna ocidental, inicialmente também um conhecimento entre os outros existentes, que foi sendo convertido em forma

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

de conhecimento uno e universal, reclamando para si a prerrogativa de único rigoroso e válido.

A valorização das epistemologias eurocêntricas pautadas no discurso científico/racional em detrimento das epistemologias dos povos conquistados é uma das estratégias da Colonialidade, preservada pela Modernidade, para promover e manter a dominação sobre esses povos (DUSSEL, 1993).

Habermas (1994), ao debater a ideologia de fundo da Modernidade, que promove uma fetichização da ciência, criando uma consciência tecnocrática, apresenta a perspectiva de dicotomização entre racionalidade e as cosmovisões tradicionais, ao comentar a visão de Max Weber, sobre o processo de racionalização na sociedade capitalista:

> A «racionalização» progressiva da sociedade institucionaliza o progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência perdem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações. A secularização e o «desencantamento» das cosmovisões orientadoras da ação, da tradição cultural no seu conjunto, é o reverso de uma «racionalidade» crescente da ação social (HABERMAS, 1994, p. 45-46).

Segundo ele: "A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos da interação simbolicamente mediada, e em subtítulo por um modelo científico" (HABERMAS, 1994, p. 74), de forma que essa substituição, ao ser promovida pela Modernidade, definindo as epistemologias e os conhecimentos dos povos originários, como desprovidos de racionalidade e cientificidade, e portanto, inválidos e inferiores aos europeus, devendo ser desconsiderados ou mesmo obliterados, o que se deu historicamente, e ainda se dá de forma violenta, tanto com o uso da força e das armas, quanto por outros meios, como a sua invisibilização e subalternização.

A definição epistemológica europeia moderna dos parâmetros para o que deve e o que não deve ser considerado como estudo científico se fundamentou em diversas reflexões, dentre as quais, gerou considerável impacto na Modernidade, a realizada por Émille Durkheim (2011), que se fixaram como bases do pensamento positivista, em que se considere a presença de 3 características:

> 1º) Elas devem abordar fatos concluídos, realizados e prontos para a observação. Afinal, uma ciência se define pelo seu objeto de estudo e, consequentemente, supõe que este objeto exista, possa ser apontado com precisão e localizado dentro do conjunto da realidade.
> 2º) Estes fatos devem apresentar uma homogeneidade suficiente entre si para poderem ser classificados em uma mesma categoria. Se eles fossem irredutíveis uns aos outros, haveria não uma ciência, mas sim tantas ciências quanto espécies distintas de objetos de estudo. Muitas vezes acontece de as ciências nascentes envolverem de modo bastante confuso uma pluralidade de objetos diferentes. Foi o caso, por exemplo, da Geografia, da Antropologia, etc. Mas está sempre é apenas uma fase transitória do desenvolvimento das ciências.
> 3º) Por fim, a ciência estuda estes fatos para conhecê-los, somente para isto, de maneira absolutamente desinteressada (DURKHEIM, 2011, p. 77).

Se considerarmos Abya Yala antes da invasão europeia, com a sua diversidade de povos, línguas e culturas (KAIPÓ, 2019) perceberemos que a sua variedade e amplitude epistemológica ultrapassam o escopo das 3 características elencadas acima, não se enquadrando assim no que Durkheim (2011) delimita como científico e, somadas a outras condicionantes, acabam por ser desconsideradas pela Modernidade como epistemologias válidas, e por consequência, invalidados os conhecimentos por elas produzidos.

Para Dussel (1993) estará na base do Mito da Modernidade a afirmação de que a cultura europeia é superior e como consequência que as demais culturas são inferiores, consistindo assim "em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrifical" (p. 75-76), do que se deriva que a "Modernidade, como mito, justificará sempre a violência civilizatória" (p. 84).

Como afirma Quijano (2012, p. 48): "Trata-se, a rigor, de um processo de crescente abandono das promessas iniciais da chamada 'racionalidade moderna' e, nesse sentido, de uma mudança profunda da perspectiva ético/política da visão eurocêntrica original da colonização/modernidade", como observou Bartolomeu

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

de las Casas[17] que, utilizando a razão crítica, "desmascara a irracionalidade do mito da Modernidade de culpabilizar o Outro e exige que exista o diálogo e que seja racional desde o início" (DUSSEL, 1993, p. 82), razão crítica essa que foi subjugada pela razão estratégica da Modernidade posterior, que chegou ao "sentido crítico 'ilustrado' intra-europeu depois, mas aplicou fora de suas estreitas fronteiras uma práxis irracional e violenta... até hoje, no final do século XX" (DUSSEL, 1993, p. 85).

Queremos ressaltar que as epistemologias e os conhecimentos dos povos originários vêm questionando e resistindo à epistemologia científica-eurocêntrica, em sua pretensão de verdade universal (DUSSEL, 2012) e de sua perspectiva do eu conquisto (ego *conquiro*) derivada do eu penso (ego cogito) (DUSSEL, 1977) desde o primeiro contato entre a Europa e o que depois foi chamado de América (CÂNCIO, 2015; RESENDE; LANFUR, 2008) em oposição aos pressupostos fundadores do Mito da Modernidade.

Essas visões das epistemologias hegemônicas eurocêntricas, permeadas pela Colonialidade e pela Modernidade, dicotomizam Natureza e ser humano, indivíduo e sociedade, ciência e espiritualidade, sempre em uma perspectiva dualista (SPIVAC, 2014), dominam os ambientes e os currículos universitários (GERMANÁ, 2011; RIBEIRO, 2014). As epistemologias, filosofias e cosmovisões dos povos originários do continente americano, em seu caráter relacional, se apresentam como alternativas a isso (ESCOBAR, 2011), criando-se assim um campo de conflito quando estudantes indígenas passam a integrar o ambiente universitário.

A universidade nos moldes eurocêntricos[18] é uma instituição desenvolvida pela sociedade ocidental moderna, e como educação escolar, historicamente

[17] Bartolomeu de Las Casas foi um clérigo da ordem dominicana do século XVI, nascido em Sevilha e vindo para o hoje chamado continente americano, aos 18 anos e habitando o que hoje são os territórios chamados República Dominicana e Haiti, tornando-se bispo de Chiapas, no hoje chamado México, que lutou pelos direitos dos/as indígenas, tornando-se, segundo Dussel "defensor jurídico e teólogo do índio oprimido" (DUSSEL, 1984, p. 140), através de denúncias das injustiças perpetradas contra os/as indígenas utilizando escritos e cartas e também em uma disputa realizada por ordem do imperador Carlos V, na cidade de Valladolid, na Espanha, em duas sessões entre 1550 e 1551 sobre a licitude da guerra justa contra os/as indígenas pelo reino espanhol (BARBOSA, 2015).

[18] Optamos por delimitar sobre qual modelo de universidade estamos falando, pois queremos nos contapor a ideia disseminada pela ideologia eurocêntrica de que as universidades foram criadas na Europa, o que não se sustenta já que a Universidade de Al-Karaouine, também denominada Kairouyine, Qaraouyine, Quarawin e Al-Qarawiyin, situada na cidade de Fez, Marrocos, África, foi fundada em 859 por uma mulher, Fatima Al-Fihri, filha de um rico sultão, sendo a mais antiga do mundo encontrando-se em funcionamento até os dias atuais (NADER, 2016).

possui um caráter colonizador (BERGAMASCHI, 2013), estando permeada pela Modernidade e pela Colonialidade, sendo uma das instituições que contribuem para a manutenção da cultura dominante, em uma visão de homogeneidade e hierarquização do conhecimento, diante do que a maior presença de estudantes indígenas em seus campos, como consequência das ações afirmativas que vem ocorrendo nos últimos anos e de seu interesse pela universidade (DOEBBER, 2017), torna-se uma oportunidade de inflexão, permitindo reflexões, proposições e ações no sentido de um pensar decolonial e de superação da Modernidade através de uma valorização da diversidade epistemológica do Sul.

Diante do exposto, tendo como base essas perspectivas e as suas consequências para a nossa pesquisa, fazemos coro com Araújo-Olivera (2014, p. 107):

> Acreditamos que não é possível pensarmos em uma transformação social sem levar em conta o universo dos silenciados, invisibilizados, vítimas do discurso hegemônico. Como as pesquisas realizadas pelas integrantes do grupo[19] identificam que as mais enérgicas vozes contrárias ao projeto do sistema-mundo atual vêm dos segmentos populares, das comunidades e grupos sociais contra – hegemônicos; com sua luta, podem institucionalizar politicamente suas reivindicações.

Assim, sob as perspectivas da Decolonialidade (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2012), da Transmodernidade (DUSSEL, 2016), da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2009) e da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2005b, 2009), refletindo sobre que contribuições "saberes e formas de se educar dos grupos populares, podem oferecer ao que é ensinado e aprendido na educação escolar" (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 137) esta pesquisa busca conhecer e compreender a educação que se constrói pelos/as estudantes indígenas da Universidade de São Carlos, na prática social manifesta no Centro de Culturas Indígenas.

Buscamos, ao mesmo tempo gerar coletivamente com os/as estudantes indígenas, reflexões sobre sua caminhada no CCI, sobre o papel desse coletivo

[19] Grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

para suas vidas na universidade, gerando assim registros para si e para os/as futuros membros/as, e também contribuir para o reconhecimento da presença dos povos originários brasileiros na UFSCar, presença essa que tem uma das suas manifestações na existência e nas ações do coletivo, presença marcada por lutas pelo seu acesso, sua permanência, conclusão de seus cursos e para criar espaços nos quais suas vozes e a de seus povos sejam ouvidas e respeitadas. Outras vozes e outras palavras, como ensina o xapuri[20] do povo Yanomami Davi Kopenawa ao antropólogo francês Bruce Albert e a todos/as nós:

> É assim a cada vez que sou obrigado a dormir numa cidade grande para falar aos brancos. Estou sempre em busca de outras palavras; palavras que eles ainda não conhecem. Quero que se surpreendam e que prestem atenção. Penso em nossos ancestrais e no modo como viviam, penso nas palavras de Omama e nas dos espíritos. Busco palavras muito antigas. Nem sempre são as que ouvi da boca de meus pais e avós. São palavras que vêm do primeiro tempo, mas que, apesar disso, vou buscar no fundo de mim (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 435).

Como diz Didi-Huberman (2012, p. 216) "arde pela memória, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo", sobrevivência essa que é conquistada por uma resistência constante, nas aldeias, no campo, na cidade, na universidade.

Para um aprofundamento sobre essa realidade, realizamos um levantamento bibliográfico, através da Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com escopo entre 2013[21] e 2019. As etapas seguidas foram: definição dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão, pesquisa com os descritores escolhidos, procedimento de leitura exploratória

[20] Sábio guerreiro espiritual que na epistemologia dos Yanomami, através de sua atuação xamânica mediando as instâncias do mundo material e do mundo dos espíritos ancestrais Xapiri, segura o Céu para que este não caia sobre nós.

[21] A opção de 2013 como ano inicial se deu por ser o primeiro ano que possibilita o acesso *online* direto aos textos, graças à implementação da Plataforma Sucupira. Antes dessa data a procura precisa ser feita utilizando outros mecanismos de busca como os repositórios online de cada instituição e, que foram produzidos e, em muitos casos, a obra não se encontra disponível de forma virtual.

e seletiva (GIL, 2010) das teses e dissertações, seguindo a sequência "Título", "Resumo", "Metodologia", excluindo, a cada etapa, aquelas que não se relacionavam aos descritores e as que retornaram de forma duplicada em mais de um descritor. Com essa base foi feita uma nova seleção das obras que apresentavam sujeitos/as da pesquisa, objetivos ou metodologias pertinentes à temática desta pesquisa, ou seja, aos/às estudantes indígenas. Em seguida procedemos à leitura integral das obras selecionadas.

Foram utilizados os seguintes descritores: "estudantes indígenas", "ações afirmativas para indígenas", "coletivos de estudantes indígenas", "movimentos estudantes indígenas", "presença indígena na universidade". Em um primeiro momento foram retornados 471 trabalhos, entre teses e dissertações na BDTD CAPES e 50 artigos na base SciELO. Após a realização da primeira triagem chegamos a 39 trabalhos e 16 artigos. Após a segunda análise, com base nos procedimentos descritos anteriormente, obtivemos 17 trabalhos e 7 artigos, dos quais após o estudo mais aprofundado com a sua leitura integral, trazemos o resultado apresentado a seguir, por conjunto de descritores.

No acervo BDTD CAPES, para "estudantes indígenas", selecionamos para aprofundamento "'Passou? Agora é luta!' uma tese sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia", de Ana Claudia Gomes de Souza, de 2016, que traz um levantamento sobre os debates políticos e teóricos sobre as ações afirmativas nas universidades brasileiras, além de um registro sobre os 10 anos da presença de estudantes indígenas na UFBA, tendo mostrado diversos desafios e vicissitudes no acesso e permanência que eles/as passam em sua jornada na universidade, revelando as contradições entre os discursos e as práticas no que se refere à diversidade no ensino superior; a tese "Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade", de Francine Rocha, de 2018 que pesquisou sobre as altas taxas de abandono de estudantes indígenas nos diversos cursos da UFPR e os motivos para tal, identificando elementos de falta de financiamento estudantil e fatores pedagógicos, como as dificuldades na mediação de professores/as com esses/as estudantes e a invisibilização dos conhecimentos indígenas nos currículos, como as suas causas mais evidentes, refletindo que muitos/as indígenas/as se evadem como forma de autodefesa a um ambiente universitário que pode se tornar de exclusão para eles/as (ROCHA,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

2018); e a dissertação "Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade", de Camila Dilli Nunes, de 2013, que trata sobre ações e projetos de apoio a sua permanência com o oferecimento de cursos de inglês e de leitura e escrita da língua portuguesa especialmente estruturados para estudantes indígenas, tornaram-se espaço de encontro, diálogo, produção de conhecimento e apoio mútuo para esses/as estudantes na universidade.

Selecionamos também as dissertações "Indígenas, cosmovisão e ensino superior: [algumas] tensões', de Jorge Isidro Orjuela Bernal, de 2018, em uma criativa produção gráfica e artística, apresentou as vivências de 3 estudantes indígenas da UFSCar, fazendo algumas citações ao CCI como espaço "em que são realizadas reuniões periódicas destinadas à promoção do aperfeiçoamento acadêmico e acessibilidade a outros estudantes indígenas" (BERNAL, 2018, p. 22), e buscando tecer, termo que permeia o texto, a trama das tensões entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos indígenas enunciados através dos encontros com participantes da pesquisa; "Os povos indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim - afirmações e conflitos: o Diagnóstico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza Erechim", de 2017, de Viviane Marmentini Ascari, que apontou a existência de diversas formas de conflitos, como os de cultura e de linguagem, que os/as estudantes indígenas enfrentam na universidade, mostrando que a evasão é a consequência disso, refletindo sobre as suas causas e apresentando algumas propostas para a sua superação, algumas no sentido de buscar atendimento e apoio mais individualizados para melhor atender as necessidades de cada um/a; e as teses "Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais entre Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais entre estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico", de Luisa do Amparo Carvalho Patatas, de 2014, que buscou revelar as representações sociais que estudantes indígenas fazem de si, percebendo a sua forte identidade com os seus povos de origem e as que estudantes não indígenas fazem desses, as quais indicaram a presença de uma visão estereotipada sobre eles/as e sobre indígenas de maneira geral; e "Incluídos e invisíveis? Estudantes indígenas em universidades no Peru e no Brasil", de Luis Enrique Rivera Vela, de 2019, que trata mais especificamente das dificuldades e desafios

enfrentados pelos/as estudantes indígenas nas universidades, apresentando seus relatos e memórias.

Também encontramos uma dissertação que trata da saúde dos/as estudantes indígenas universitários/as, intitulada "Estado nutricional, nível de atividade física e qualidade de vida relacionada à saúde de estudantes universitários de origem indígena", de Laisa dos Santos Santana, de 2019, que apresenta preocupantes indicadores de que esses/as estudantes, apesar de apresentarem estado de saúde e de nutrição regular, demonstraram estar submetidos a elevado nível de estresse psicossocial.

Na base SciELO, ainda para os descritores "estudantes indígenas", após a nossa análise, encontramos 3 artigos: "estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência" de Maria Aparecida Bergamaschi, Michele Barcelos Doebber e Patricia Oliveira Brito, de 2018, que aborda o seu ingresso e a sua permanência na universidade, apontando que consideram que as ações afirmativas têm se consolidado nas universidades federais como políticas de Estado e indicam que, apesar de teoricamente haver uma valorização da diversidade pelas universidades, isso nem sempre se verifica na prática; "Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento" de Marcio Pascoal Cassandre, Wagner Roberto do Amaral e Alexandro da Silva, de 2016, que trata das vivências e percepções de um indígena estudantes em relação ao seu estar na universidade, denunciando situações de invisibilização e de preconceito, mostrando suas estratégias de gestão disso e atitudes de resistência e de superação; "O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais", de Luis Roberto de Paula, de 2013, que reflete sobre as questões relacionadas à presença indígena nas universidades em termos da criação de um modelo para avaliação de políticas públicas para o ingresso, a permanência e a inserção no mercado de trabalho nas aldeias, trazendo reflexões sobre o papel que esses egressos desempenham profissional e socialmente e questionando sobre o processo de saturação de vagas de trabalho em nível superior que tem se observado em terras indígenas.

Para os descritores "ações afirmativas indígenas", após nossa análise, identificamos: as dissertações "Os indígenas e o ensino superior na Amazônia:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)", de Terezinha do Socorro Lira Pereira, de 2017, analisando a implantação de um programa de ações afirmativas na universidade e identificando pontos positivos e fragilidades, destacando as vozes de discentes indígenas, que reivindicam adequações nas propostas pedagógicas e curriculares para que sejam decoloniais e diferenciadas e se aproximem da realidade de sua educação escolar básica que tiveram nas aldeias; e a tese "Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá", de Maria Simone Jacomini Novak, de 2014, que trata das ações desta universidade na implantação das ações afirmativas para estudantes indígenas, apontando aspectos de inclusão e exclusão e entendendo a demanda recente de indígenas pelo ensino superior tornou-se um instrumento de luta por seus direitos e para uma melhor compreensão e articulação com a sociedade envolvente; e a dissertação "Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - *Campus* Sertão: os discursos que permeiam o processo", de Vanda Aparecida Favero Pino, de 2016, que aborda a sua permanência e evasão nas universidades, apresentando causas e consequências para isso, com base em seus discursos, nos quais se destacaram o sofrimento com estereótipos presentes na região que também se manifestam na universidade, a não representatividade indígena nos currículos, o apoio financeiro ou de moradia como fundamental para a sua permanência nos cursos, a importância de eventos em que os/as estudantes indígenas possam mostrar suas culturas e a valorização de suas potencialidades.

Na base SciELO, para o mesmos descritores, selecionamos o artigo "Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho" de Antonio Carlos de Souza Lima, de 2018, que versa sobre projetos de apoio à implementação de ações afirmativas nas universidades com financiamento internacional, como o Rede de Saberes e Trilhas de Conhecimentos, o seu desenvolvimento, dificuldades e desafios; e "Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas", de Moisés David, Maria Lúcia de Melo, João Manoel da Silva Malheiro, de 2013, que dá enfoque às contradições, às inadequações e às omissões sobre a implementação de currículos que contemplem conhecimentos dos povos originários nas universidades, como avanço das ações afirmativas visando atendê-los/as em suas expectativas.

Com a utilização dos descritores "presença indígena na universidade" identificamos, na BDTD CAPES, a tese "A luta também é com a caneta": Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas", de Juliana Jodas, de 2019, que faz um acompanhamento sobre os eventos acadêmicos realizados pelos/as estudantes indígenas da UFSCar, como momentos de ocupação do espaço universitário e de articulação e debate sobre sua própria condição como estudantes indígenas; e as dissertações "Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação", de João Francisco Kleba Lisboa, de 2017, na qual reflete sobre questões envolvidas em se construir uma educação intercultural e aponta como caminho a busca por se equilibrar os conhecimentos indígenas e não indígenas, atendendo assim as suas reivindicações de que suas vozes sejam "levadas a sério, que suas diferenças sejam respeitadas, que deixem de ser silenciados e invisibilizados por conteúdos, métodos e práticas acadêmicas que, ao reprimirem ou desconsiderarem os modos de conhecimento indígenas" (LISBOA, 2017, p. 265).

Com pesquisas mais voltadas a apresentar as representações e visões dos/as estudantes indígenas, temos as dissertações: "Indígena-mulher-mãe--universitária o estar-sendo estudante na UFRGS", de Patrícia Oliveira Brito, de 2016, que apresenta a trajetória de mulheres estudantes indígenas, destacando o aumento de sua presença nas universidades e as particularidades de suas vivências, como a divisão do tempo entre estudos e a maternidade, por exemplo, e os desafios extras que isso representa; "Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade", de Rosane Caminski Ferreira, de 2014, que gerou a produção de um vídeo por estudantes indígenas apresentando aspectos de suas vivências no ingresso e permanência na universidade, fazendo questionamentos e apresentando propostas para ampliar as ações visando o respeito e a valorização dos povos originários; e "A presença/ ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir além da aldeia", de Larissa Ferreira Ferro, de 2018, que busca apresentar qual a visão e sentimentos de estudantes indígenas sobre a sua presença na universidade, destacando como a falta de financiamento para a sua permanência, apoio e orientações adequadas, e

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

uma matriz curricular que contemple esses estudantes e suas culturas, têm se tornado barreiras para a sua inclusão.

Para os mesmos descritores na SciELO, obtivemos: "Uma década de presença indígena na UFSCar", de Clarice Cohn, de 2018, que traz um histórico da presença indígena na UFSCar, desde o seu início até 2017, e "Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência" de Maria Aparecida Bergamaschi, Michele Barcelos Doebber e Patrícia Oliveira Brito, de 2018, com análises e reflexões sobre a realidade e as dificuldades dos estudantes indígenas nas universidades brasileiras, com destaque para a UFRGS.

Passamos então aos descritores "movimentos estudantes indígenas", na BDTD CAPES, encontramos uma única tese de doutorado intitulada "Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência", de Michele Barcelos Doebber, de 2017, que apresenta as presenças dos/as estudantes indígenas na UFRGS como disruptivas/criadoras, suas dificuldades, em que se destaque o preconceito de professores/as e estudantes não indígenas, suas ações e a sua organização. Já na SciELO nenhum registro foi retornado.

Ao utilizarmos os descritores "coletivos estudantes indígenas", tanto na BDTD CAPES quanto na SciELO, após nossa análise, não encontramos nenhuma pesquisa que se referisse aos coletivos de estudantes indígenas universitários/as especificamente.

Por indicação de estudantes indígenas, sendo anteriores ao nosso escopo temporal, incluímos 2 dissertações: "Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre 'cultura' e 'conhecimento tradicional', de Talita Lazarin Dal'Bo, de 2010, que traz informações sobre o primeiro vestibular indígena da UFSCar e reflexões sobre o processo de ingresso e permanência desses/as estudantes indígenas na universidade, indicando em suas considerações que muito existe a ser pesquisado nas universidades sobre os conhecimentos tradicionais de seus povos de origem e que isso deve ser feito em conjunto com eles/as; e também "Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas", de Juliana Jodas, de 2012, que reflete sobre a implantação do programa de ações afirmativas na UFSCar, apresentando sobre ele a conclusão de que "embora ainda recente e em construção, apresenta uma política institucional

que contempla a diversidade e não a diferença" indicando a necessidade de uma revisão institucional sobre os aspectos didático-pedagógicos.

Em termos metodológicos, notamos a prevalência da pesquisa qualitativa, com forte utilização de levantamento bibliográfico, havendo, no caso das teses e dissertações, maior opção por entrevista e observação, trazendo as falas dos/as estudantes indígenas nos textos. Percebemos que as pesquisas que tratam da temática indígena vinculada à educação apresentam na BDTD Capes 3 pesquisas por ano entre 2014 e 2019, com 4 em 2018. Na base SciELO temos a produção de artigos com 2 em 2013, 1 em 2016 e 4 em 2018. Observamos também que há uma prevalência das pesquisas com essas temáticas nos programas de pós-graduação em educação, com destaque para as universidades federais.

Após a leitura dessas teses, dissertações e artigos, verificamos que a maior presença de indígenas nas universidades se dá a partir das ações afirmativas na primeira década de 2000 (DAL'BÓ, 2010; JODAS, 2012; DOEBBER, 2017, PEREIRA 2017; LIMA, 2018), tendo como marcos legais a Constituição de 1988 e a Lei Federal 12.711/2012 (BRASIL, 2012), havendo principalmente duas modalidades de oferta aos estudantes indígenas: a licenciatura intercultural e as vagas suplementares/reserva de vaga, sendo a situação de implantação dessas ações bastante díspar entre as universidades (PAULA, 2013).

Vemos nas pesquisas estudadas uma recorrente referência por parte dos/das estudantes indígenas ao preconceito e às dificuldades adicionais enfrentadas por eles/as, como elementos presentes nas diversas etapas de sua formação universitária (JODAS 2019; LISBOA, 2017; FERRO, 2018; BRITO, 2016; FERREIRA, 2014) em variadas manifestações, desde a forma de ingresso por meio de vestibulares que não consideram o caráter diferenciado da educação escolar indígena pela qual grande parte dos/as candidatos/as indígenas passou, ou por tentativas ineficazes de se produzir um vestibular diferenciado, mas que não contemplam os conhecimentos e as expectativas deles/as, ou ainda pela falta de uma estrutura de apoio às demandas de deslocamento, acomodação, alimentação e relação própria com os horários que muitos/as apresentam (DAL'BÓ, 2010).

Também identificamos que alguns estudos apresentam a percepção desses/as estudantes indígenas de que o preconceito acompanha toda a sua permanência na universidade em diversos âmbitos, desde a maneira como são

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

tratados por estudantes não indígenas, com brincadeiras e comentários discriminatórios, o isolamento a que muitas vezes são relegados nas salas de aulas e nos campi (CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016; PINO, 2106; BERNAL, 2018; FERRO, 2018; VELA, 2109), as metodologias e os conteúdos que não consideram suas formas de aprender até conteúdos que não reconhecem, desconsideram ou subalternizam os conhecimentos dos povos originários (DAVID; MELO; MALHEIRO; 2016; DOEBBER, 2017).

Notamos que algumas pesquisas tratam dos impactos psicológicos e na saúde, que esses preconceitos e dificuldades sentidos por eles/as, somados aos desafios da própria adaptação, estando longe de suas famílias e de suas comunidades, com outras rotinas e relações com o tempo e o espaço, causam em suas vidas, e como tudo isso acaba por gerar a evasão (SANTANA, 2019).

Percebemos que todas essas questões se manifestam na temática da presença/ausência indígena nas universidades, tratadas por alguns trabalhos lidos, em que presença se entenda não apenas em termos numéricos, que tem aumentado na última década, desde a implantação de ações afirmativas (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018) e também em relação aos espaços e reconhecimentos desses/as estudantes indígenas tanto institucionalmente quanto socialmente, em que, com base nessa revisão, observamos que existem focos de resistência (DOEBBER, 2017; COHN, 2018; DAL'BO, 2018), e algumas iniciativas de apoio das universidades (JODAS, 2012; NUNES, 2013; ROCHA, 2018), mas estruturalmente não se têm realizado de forma constante e sistemática as mudanças e as ações necessárias para que efetivamente ocorra a inclusão desses/as indígenas nas universidades (PATATAS, 2014; ASCARI, 2017; VELA, 2019).

Identificamos algumas pesquisas que abordam a interculturalidade como um dos elementos que deva ser considerado ao se pensar sobre a presença indígena nas universidades, apontando isso como algo a ser buscado, debatido, refletido, mas ainda pouco implementado (JODAS, 2012; NOVAK, 2014; LISBOA, 2017; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Encontramos poucas referências aos movimentos de estudantes indígenas (SOUSA, 2016, DOEBBER, 2017) e apenas algumas menções a coletivos de estudantes indígenas, no caso, ao próprio CCI da UFSCar (COHN, 2018; DAL'BO, 2018 JODAS, 2019), referências essas que se voltaram à sua origem e aos

eventos por ele coordenados, e não especificamente aos seus/suas membros/as relações e aprendizagens que nele ocorrem, e o seu significado para eles/as em suas lutas diante de tantos desafios enfrentados pelo/a indígena estudante na universidade (DOEBBER, 2017; COHN, 2018; DAL'BO, 2018).

Entendemos que a nossa pesquisa poderá contribuir para a ampliação do estudo sobre estudantes indígenas, sobre a sua presença e as suas trajetórias na universidade, permitindo um aprofundamento sobre essa problemática por nós encontrada, segundo a qual as lutas mais recentes dos/as estudantes indígenas, dentro das universidades, são parte das lutas históricas dos povos originários (Figura 5) por seus direitos à vida, à terra e ao seus modos de ser no mundo, relação ainda não tão explicitada, que se refere aos coletivos, grupos e movimentos estudantis indígenas, que podem se mostrar como formas de resistência e de apoio mútuo, nas dificuldades e desafios que se apresentam para eles/as em suas lutas no âmbito universitário e fora dele.

Compreendemos, assim como Corrêa e Gonçalves Junior (2020, p. 10) "que a resistência em forma de luta é a maneira de coexistir no mundo para os indígenas, que diante das agruras em conviver com a sociedade não indígena, resistem enquanto lutam e lutam enquanto resistem", resistência essa que se fazendo como luta, vai muito além dela, expandindo os horizontes do ser indígena a cada conquista, já que, como nos ensina Krenak (2019, p. 32): "Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial", de forma que os/as estudantes indígenas suspendem o céu dos horizontes das lutas indígenas todos os dias nas universidades e na UFSCar de maneira marcante através do CCI.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 5 - Fotomontagem com momentos das lutas históricas dos movimentos indígenas e dos movimentos estudantis indígenas.



Fonte: Elaboração nossa com fotos do CIMI disponíveis em: https://cimi.org.br/2021/01/a-plurinacionalidade-como-alternativa/ e de arquivos do CCI (Algumas imagens foram desfocadas pois não foi possível identificar as pessoas que nelas aparecem impossibilitando assim a obtenção de sua autorização para uso de imagem).

Serra Leonor (Povo Pankararu)

Quando chega a época da festa do umbu, nós Pankararu escolhemos as moças para dançar as quatro corridas.

Um dia, entre essas moças, havia uma jovem muito bonita, meiga e inocente. Leonor era o seu nome. Ela estava vivendo, pela primeira vez, o dia que veio sua regra.

Leonor não sabia que não podia comer comidas carregadas, como caças, por exemplo.

Ela comeu um quarto de juriti.

Com o passar dos dias, Leonor foi ficando diferente, diferente... o povo dizia, que ela estava criando penas. Mas não eram penas. No seu corpo estava nascendo algo como escamas de peixe. Todos estavam ficando com medo dela.

Os índios sábios, que tinham o poder, combinaram prendê-la numa gruta benzendo-a com arco, flecha e com a palavra. Muitos dos nossos antepassados acompanharam e a viram sendo levada para serra. Lá, ela ficou presa nas ordens dos sábios Pankararu.



Quando os índios voltaram na gruta não mais encontraram Leonor, disseram que ela havia se encantado ou virado um bicho.

E, todos os anos, quando as moças iam buscar umbu no Barrial, chamavam por ela, gritando:

-Vamos Leonor! Vamos Leonor! E ela respondia:

Esperem por mim que eu também vou!

Muitos anos se passaram até que ela deixou de responder. Dizem que a gruta onde Leonor foi colocada se fechou e a serra ficou conhecida como a "serra da Leonor".

Escolhida por *Gabriele*

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

CAPÍTULO I

1 PESQUISAR PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS: POR QUÊ? PARA QUÊ? PARA QUEM E COM QUEM?

Ao pesquisarmos com os/as estudantes indígenas do CCI, buscando conhecer os processos educativos que se dão no coletivo, entendido por nós como prática social, através de suas vivências, experiências, dificuldades e lutas, na universidade, partimos do entendimento de que as práticas sociais "se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupo e sociedade mais ampla" (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 33-34), de forma que essas relações se produzem, e são produtoras, de interações que podem ter como intuito:

> - suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidade; - buscar o reconhecimento dessas necessidades pela sociedade; - controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidades em decisões da sociedade mais ampla; - propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las; - garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis; - corrigir distorções e injustiças sociais; - buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade; - pensar, refletir, discutir e executar ações. (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 33-34).

As práticas sociais impactam no desenvolvimento de nossas identidades pessoais e coletivas (OLIVEIRA *et al.*, 2009) estando "presentes em toda história da humanidade inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem que o indivíduo e a coletividade se construam" (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 6) nas interrelações que engendram aprendizagens, em processos educativos que ali ocorrem, de forma que a educação, enquanto processo de desenvolvimento e formação humana, pode se dar por meio de diferentes práticas sociais e entre elas.

Esses processos educativos ocorrem a partir do mundo vivido de seus/suas participantes, gerando reflexões, questionamentos, ações e desafios, que são compartilhadas por seus/as membros/as, na busca por seu entendimento, aprofundamento, proposição de soluções, mudanças, superações, de forma que as práticas sociais assumem um caráter transformador da realidade, já que:

> [...] quando falamos em práticas sociais, pensamos em relações que se estabelecem entre as pessoas, por meio da intencionalidade, que buscam transformar a realidade vivida. Tais relações são mediatizadas por um mundo comum que se expressa existencialmente (objetiva e subjetivamente) aos participantes de tais relações por meio desta mesma práxis histórica, bem como pela comunicação intersubjetiva exercida por meio do diálogo (TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017, p. 44).

O diálogo é visto por Paulo Freire (1994) como um elemento central para o pensar crítico, uma "força que conduz o pensamento crítico e problematizador em relação à condição humana no mundo. É por meio do diálogo que as pessoas significam o mundo - a partir da exposição e troca, com o outro, de sua forma de pensar e experiência de vida" (JOLY, 2011, p. 92), perspectiva essa que se relaciona a um compromisso consigo, com o outro e com a realidade, na qual homens e mulheres estão inseridos/as, permitindo que busquem a sua libertação, entendida como recuperação de sua condição de sujeito/a, tornando-se protagonistas de suas histórias e tomando suas existências em suas mãos (FIORI, 1986), já o ser humano "se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se" (FIORI, 1986, p. 9).

As práticas sociais propiciam espaços e momentos para que esse humanizar-se aconteça na convivência, no diálogo e na aprendizagem de um com os outros (OLIVEIRA *et al.*, 2009), em "relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na sua humanidade, para a cidadania negada, conquistada, assumida" (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 6), em processos educativos a elas inerentes e delas decorrentes, partindo-se da premissa de que todas as práticas humanas são educativas (OLIVEIRA *et al.*, 2009), de forma que:

> Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 9).

Entretanto, apesar de também ocorrerem em ambientes e contextos escolares e universitários, as aprendizagens decorrentes dessas práticas sociais, muitas vezes não são identificadas pelas instituições, e mesmo quando são, não lhes atribuem o reconhecimento como qualificados (OLIVEIRA *et al.*, 2009), ficando assim à margem, diversos processos educativos que se dão dentro dos campi universitários, por exemplo, em grupos, organizações, entidades, movimentos, coletivos de estudantes, e nas variadas interações acontecidas nos intervalos, em eventos, nos encontros, enfim, na convivência entre toda comunidade universitária.

Pesquisar tais processos educativos em práticas sociais torna-se um meio de dar-lhes visibilidade e valor no campo da pesquisa acadêmica, de auxiliar que seus/suas próprios/as participantes reflitam sobre elas, percebendo, ressignificando e reafirmando os conhecimentos ali produzidos e compartilhados, como parte das ações, realizações, vivências e lutas, formadoras e transformadoras de si, dos/as outros/as e da realidade da qual fazem parte.

Entendemos essa escolha de pesquisa como uma opção política, colocando-nos ao lado dos/as sujeitos/as e práticas socialmente marginalizadas, assumindo um compromisso com as suas realidades e as suas lutas, ao mesmo tempo colocando-nos a sua disposição para apoiá-los naquilo que considerarem necessário e propondo reflexões e ações que auxiliem em seus objetivos, aprendendo com os seus conhecimentos, desvelando-os e registrando-os, promovendo o intercâmbio com os seus próprios conhecimentos e com os conhecimentos acadêmicos, buscando a promoção da "formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãs e cidadãos" (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 7).

Ao pesquisarmos as práticas sociais a partir de Abya Yala, apresenta-se o desafio de decolonizarmos primeiramente o nosso olhar, as nossas referências, as nossas metodologias, o nosso modo de entender e fazer pesquisa, pois, somente partindo do Outro como definido por Lévinas (2005, p. 174):

> Retidão extrema do rosto do próximo, que rasga as formas plásticas do fenômeno. Retidão de uma exposição a morte, sem defesa; e, antes de toda linguagem e de toda mímica, uma súplica a mim dirigida do fundo de uma solidão absoluta; súplica dirigida ou ordem significada, questionamento de minha presença e de minha responsabilidade com a ressalva indicada por Dussel (1974) que esse Outro, na nossa realidade, é o/a indígena, o/a negro/a, os/as marginalizados/as, os/as subalternizados/as do continente hoje chamado americano, aqueles/as que estão do lado Sul da Linha Abissal (SANTOS, 2009), e somete a partir deles/as poderemos transformar a nossa pesquisa em pesquisa decolonizada, decolonizante, humanizada e humanizante.

Pesquisa essa que esteja aberta à diversidade dos povos que nos constituem, como os povos originários, e aos seus conhecimentos milenares, que sofreram e sofrem processos de invisibilização, subalternização e obliteração de seus conhecimentos, cosmologias, filosofias e epistemologias, de forma que, ao pesquisarmos com estudantes indígenas universitários, devemos assumir alguns compromissos adicionais com o seu duplo âmbito de lutas, como veremos mais adiante.

Assim, partimos do "compromisso com a história e os destinos do nosso continente latino-americano, com as diversas identidades étnico-raciais que o constituem, com o pluralismo das formas de vida que o configuram" (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 1) considerando também essa realidade dentro do espaço universitário, de maneira a buscarmos, partindo do coletivo CCI, dentro e fora da universidade, promover um "diálogo entre culturas, visando a dar sustento a compreensões que resultem em negociações capazes de conceber e realizar um projeto de sociedade justa, comum para os povos do continente" (2004, p. 1).

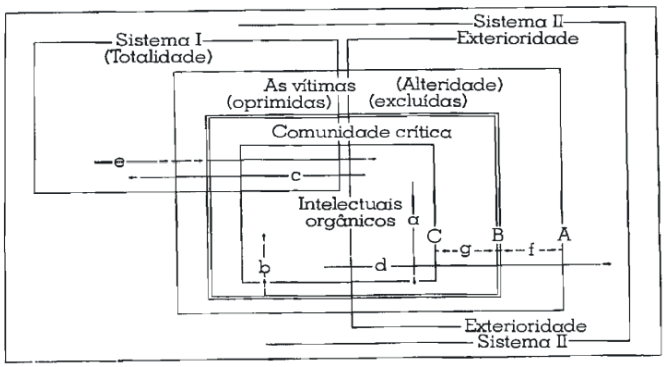
Diante disso, a nossa atitude, de quem pesquisa junto com os grupos sociais, deve almejar sempre estar articulada a eles/as inspirando-se na figura do intelectual orgânico[22], agindo ético-criticamente, "motivados por uma pulsão

[22] Este conceito, Dussel (1995, p. 101) o empresta de Gramsci, ressignificado como "homem do povo sem deixar o povo, mas com consciência crítica, que conduz o próprio povo à sua afirmação cultural". Entendemos, assim como Vieira (2016, p. 99) ser função "do intelectual, inspirado pelo otimismo militante, deve, essencialmente, consistir em estar junto aos movimentos populares, sem lhes ser estranhos. Queremos destacar que o processo libertador oferece oportunidade aos intelectuais de pertencerem organicamente ao povo, não estando distante de suas necessidades, antes, contribuindo para que o povo se perceba como sujeito desse processo libertador. Se o filósofo está ao lado das classes oprimidas, enriquece-se, pois seu destino está agora comprometido radicalmente com o delas".

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

solidário-alterativa criadora" (DUSSEL, 2000, p. 469), entendendo que o "sujeito da práxis de libertação é o sujeito vivo, necessitado, natural, e por isso cultural, em último termo a vítima, a comunidade das vítimas e os co-responsavelmente articulados a ela" (DUSSEL, 2000, p. 530) em que construam juntos/as uma "comunidade crítica das vítimas - seja qual for o rosto com que se revele" (DUSSEL, 2000, p. 565) visando a sua autolibertação (Figura 6).

Figura 6 - Algumas forças e sujeitos nas complexas relações do poder na organização da comunidade crítica.



Comentários ao esquema: A: as vítimas em geral (os movimentos sociais, partidos políticos, a etnia, a classe, o "povo", a "massa", etc.); B: organização como comunidade crítica (instancia ou "sujeito histórico" chave da ética da libertação); C: comunidade crítica de "referencia" (militantes, políticos profissionais, expertos, dentistas, filósofos, etc.); a: relação centralizante (de "cima para baixo"); b: relação participativa (de "baixo para cima"; c: relação reformista (tendencia a se integrar ao Sistema I); d : relação anarquista (radicalismo revolucionário na passagem imediata para o Sistema II); e : repressão por parte do sistema (contra a comunidade crítica); f-g: articulação o mútua entre A, B e C.
Fonte: DUSSEL, 2000, p. 505.

Assim, entendemos que esse trabalho conjunto entre pesquisador e participantes da pesquisa, de agir ético-criticamente e formando uma comunidade de comunicação, que atue como uma comunidade de trabalho:

> Uma comunidade de trabalho, tal como a entendemos, se constitui em torno de objetivos comuns que ultrapassam a ordem do pessoal, se situam e enraízam em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias, oportunidades sócio-histórico-sociais.
> A comunidade de trabalho, neste caso, tem uma amplitude que permite transitar do espaço acadêmico à sociedade e desta àquele, reconhecidos cada um deles como legítimo em suas diferenças, especificidades, funções (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 2).

Apresenta-se o desafio de intercambiar conhecimentos entre os espaços acadêmicos e essas comunidades de trabalho com os grupos sociais, visando que as maneiras de se entender e pensar o mundo desses últimos sejam vistas como legítimas, podendo ser mostradas, explicadas, criticadas e também recriadas ou reelaboradas por seus/suas membros/as, mas jamais negadas, destruídas ou substituídas pela monocultura do conhecimento acadêmico (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004), para que "se faça e refaça para interpretar novas experiências vividas, para compreender realidades desconhecidas e produzir conhecimentos a respeito delas" (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 3).

No caso específico de uma pesquisa que atue através de um grupo de trabalho com um coletivo de estudantes indígenas, se apresenta como possibilidade tanto a promoção deste intercâmbio entre os conhecimentos do grupo social e o conhecimento acadêmico, quanto o desvelamento do intercâmbio entre os conhecimentos dos diferentes povos originários aos quais pertencem os/as membros do CCI.

Pesquisar as relações entre as pessoas, em grupos sociais, exige uma emersão crítica do/a pesquisador/a, como desvelamento das inquietações e condicionantes que me lançaram à pesquisa, implicando dialeticamente em uma imersão crítica (FREIRE, 1994; OLIVEIRA, 2009) junto a esses grupos, às suas realidades e às suas lutas, "num contínuo movimento de reflexão/ação com a intenção de transformá-la coletivamente" (OLIVEIRA, 2009, p. 316) no qual "o participante é aquele que, ao pesquisar-se, pesquisa; e o pesquisador é aquele que, ao pesquisar, pesquisa-se, num reencontro com sua humanidade" (OLIVEIRA, 2009, p. 316).

Assim, partindo de nossas inquietações, trajetórias de vida pessoal e profissional, escolhas e esperanças, pesquisamos os processos educativos na prática social do CCI, com este grupo de estudantes indígenas da UFSCar, porque entendemos que ali ocorrem intercâmbios de conhecimentos interculturais representativos de diversos povos originários e desses com a universidade.

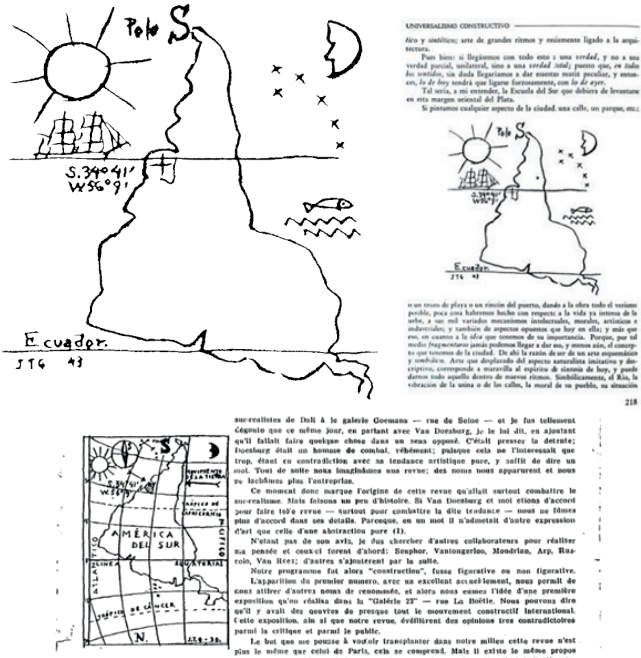
Pesquisamos para desvelar esses processos educativos, reafirmando o seu valor, a sua legitimidade e a sua validade, sob a perspectiva do combate à invisibilização, subalternização e obliquação dos conhecimentos, cosmologias e epistemologias dos povos originários. Enfim, pesquisamos para os/as estudantes indígenas, para os seus povos, e para não indígenas, partindo de e para a *Abya Yala*, nosso Sul (Figura 7), da visão do Outro, pela comunidade de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

trabalho, em nome das lutas históricas dos povos originários, que também se manifestam nas universidades brasileiras.

Contra a sua invisibilização, contra o seu silenciamento, contra os mecanismos sutis ou violentos que levam tantos estudantes indígenas a abandonar as universidades, ou, ao sofrimento, para aqueles/as que, em sua resistência e coragem de guerreiros/as, enfrentam diariamente todos os entraves e dificuldades que se lhes apresentam.

Figura 7 - Desenho de Joaquim Torres García, com imagens de suas publicações originais em 1935 e 1944[23].



Fonte: Montagem nossa com base em Torres García (1944).

[23] Representa a perspectiva defendida por Joaquim Torres García, na Conferência "Escuela del Sur", em 1935, com texto republicado em 1944, que gerou o mapa invertido da Abya Yala, no qual afirma: "en realidad nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposicion a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al reves, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posicion, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de America, desde ahora, prolongandose, senala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brujula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aqui, bajan, no suben, como antes, para irse hacia el norte. Porque el norte ahora esta abajo. Y levante, poniendonos frente a nuestro Sur, esta a nuestra izquierda Esta rectificacion era necesaria; por esto ahora sabemos donde estamos" (TORRES GARCÍA, 1944, p. 213).

Quando o cachorro era gente (Povo Baniwa)

Conta-se que havia uma família composta por vários filhos, pai, mãe e o tio das crianças. Todos os dias, os pais iam fazer o trabalho duro da roça e retornavam ao final da tarde; enquanto, as crianças ficavam brincando e desfrutando da infância na aldeia.

Já o tio ia pescar, ele adorava pescar, e também regressava para a casa no final da tarde com os peixes. As crianças como sempre, eram alegres, filhos dóceis e queridos; então, sempre que viam o tio chegar, corriam em sua direção para recebê-lo com abraços e carinho. Este ritual se repetia todas as tardes.

Embora a contagiante felicidade das crianças para com a chegada do tio fosse grande, o sentimento dele era outro: era carregado de raiva e ódio, pois não suportava toda essa recepção, tampouco o chamado de "titio, titio! Olha, o titio chegou!". Com toda a maldade que carregava no coração... eis que, o outro dia chega, cujo qual está ciente de seu plano. E, ao retornar, é recebido com carinhos e abraços dos alegres sobrinhos. Enquanto ocorre o momento, o tio se aproxima de cada uma das crianças, puxando a língua delas para fora, e no mesmo instante, as crianças viram cachorros.

E quando os pais retornaram, não encontram mais os filhos, encontram os cachorrinhos que os recebem com alegria e carinho. Dizem que é por isso que os nossos cachorros são assim: são crianças alegres, receptivas, pois eram gente como a gente.

Escolhida por *Adriele*

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

CAPÍTULO II

2 VISLUMBRANDO PERCURSOS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Nosso percurso metodológico se deu através do encontro do pesquisador não indígena com estudantes indígenas, no qual um trouxe o seu conjunto de conhecimentos metodológicos predominantemente eurocêntricos do como fazer na universidade e os/as outros/as trouxeram conhecimentos metodológicos indígenas do como fazer em suas aldeias, promovendo-se assim um processo de decolonização e de ressignificação das metodologias utilizadas, no qual todas as decisões e escolhas foram sendo realizadas conjuntamente.

Esse processo pode ser dividido em 3 momentos: de sua proposição com as escolhas metodológicas ainda com aspectos colonizados; da aplicação dessas metodologias com a sua adaptação/adequação à realidade pesquisada com forte impacto decolonizante trazido pelos/as estudantes indígenas; sua ressignificação decolonial sob a perspectiva metodológica indígena do Tehêy, pescaria de conhecimentos.

Desde o início buscamos escolher metodologias ainda que de raiz europeia, se relacionassem às práticas indígenas, que foram sendo aplicadas e interpeladas pelo como fazer indígena, e íamos aprendendo juntos, com os/as estudantes indígenas tendo contato com algumas metodologias e métodos de análise que desconheciam e o pesquisador não indígena aprendendo sobre metodologias de ensino e de aprendizagem de conhecimentos tradicionais, ensino de técnicas para confecção de arte indígena, pintura de grafismo, canto e dança, para tomada de decisões, para realização de eventos, festividades, rituais, pesca, formação e práticas de pajé, entre outras.

Com isso, a forma como a pesquisa era conduzida metodologicamente foi sendo adaptada e adequada a forma de fazer dos/as estudantes indígenas, trazida da ancestralidade de seus povos e aplicadas no CCI.

Assim, a pesquisa qualitativa e participante, ao serem colocadas em prática, ultrapassou essas conceituações. As Rodas de Conversa foram transformadas pelos/as estudantes indígenas em assembleias que fazem na área central das aldeias para tomar decisões e para fazer celebrações; as Entrevistas

Semiestruturadas foram tornadas nas conversas entre pais/mães/avôs/avôs e filhos/as/netos/as, que é realizada no rio, no meio da mata, durante a caça ou nas redes de descanso, ao preparar comida ou produzir arte, nas quais quem ensina responde às perguntas com calma, contando histórias, lembrando o que ouviu dos/as antepassados, para quem está ali querendo aprender com quem sabe o que fala, ouvindo atentamente. Também aquele estilo de conversa que acontece sentado/a no chão, nos cantinhos da sala do CCI[24], à qual pude presenciar quando ali estive; as Observações Participantes logo se tornaram participações observantes, nas quais os/as estudantes indígenas acolheram o pesquisador não indígena como participante ativo nos eventos, lutas, demandas com que estavam envolvidos, seguindo a metodologia indígena de aprender participando, fazendo junto com quem sabe como se faz.

Da mesma forma, os Diários de Campo foram sendo escritos e reescritos com base nas sugestões deles/as, o mesmo ocorrendo com a análise de dados de inspiração fenomenológica em que as categorias foram dialogadas e definidas em conjunto, após um debate engajado, que se estendeu depois aos grupos de *WhatsApp* do próprio CCI, sobre o significado da palavra indiagem e se devíamos usá-la como categoria ou não.

Diante disso, aquilo que no início da pesquisa definimos como a nossa metodologia ficou em descompasso com aquilo que efetivamente realizamos e fomos alertados sobre isso em nosso exame de qualificação pelo membro da banca externa, professor Gersem Baniwa, ao nos falar que o que estávamos fazendo ia além da pesquisa qualitativa participante, sugerindo que seria uma pesquisa colaborativa em coautoria.

Com isso, após debatermos essa questão entre nós, definimos esta pesquisa como de coautoria, entendida como "o resultado da efetiva e substancial

[24] Trata-se de uma sala de aula que foi uma conquista das lutas dos estudantes indígenas, retomando o seu território como espaço físico para o seu uso. A sala possui lousa à frente e artes, lanças e cartazes com desenhos e grafismos indígenas feitos por eles/as fixados em suas paredes e alguns objetos indígenas de diversos povos espalhados por ela, como balaios. Nela estão algumas cadeiras e duas mesas pequenas, com um computador e uma cafeteira e duas mesas grandes, contando também com um projeto fixo no teto. Não existem pinturas indígenas nas paredes, pois segundo o que os/as estudantes indígenas me informaram, apesar dessa sala ser utilizada por eles/as desde 2013 não lhes é autorizado pela administração da UFSCar que desenhem e pintem as paredes, pois elas são pintadas de branco pela instituição anualmente. Na nota 40 encontram-se outras informações sobre a sala do CCI e ela pode ser vista nas Figuras 25 e 30.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

colaboração entre os parceiros de uma pesquisa" (HILÁRIO *et al.*, p. 17) por considerarmos que a participação dos/as estudantes indígenas, individualmente e coletivamente, se configurou como de colaboração em todas as etapas de sua construção, já que participaram em caráter deliberativo desde o início até o final, contribuindo com partes dos texto, indicação de bibliografia, sugestão de novas metodologias ou de adequação das existentes, escolha dos métodos de coleta de dados que foram utilizados, seleção dos temas e realização dos desenhos para confecção do *Tehêy* da pesquisa, apoio na análise de dados, emissão de considerações sobre os resultados e coapresentação na qualificação e defesa da tese.

Todas essas ações se apresentam em seu conjunto para nós como elementos indicativos para definição de autoria em trabalhos científicos consonantes aos critérios adotados por Winter (2010, p. 139) como "Estruturar a metodologia a ser empregada; [...] Apresentar sugestões importantes incorporadas ao trabalho; Resolver problemas fundamentais do trabalho; Criar instrumentos ou equipamentos para o trabalho; [...] Apresentar o trabalho em evento científico; [...] Ter sugestões menores assimiladas no texto". Também estão de acordo com a visão de Andy Petroianu (2002, p. 60) segundo a qual:

> A principal condição para ser incluído entre os autores é ter tido participação intelectual na elaboração, análise ou redação do trabalho. O pesquisador deve ainda estar envolvido com as etapas do estudo e participar das decisões importantes em sua condução. A criatividade voltada para o avanço científico merece autoria.

Concordamos com Menezes e Bergamaschi (2019, p. 183) quando afirmam que: "A ciência é própria quando os investigados tornam-se investigadores, pessoas reconhecidas em suas capacidades de pensar e de sistematizar as realidades."

O professor Gersem Baniwa também nos orientou sobre o caráter eurocêntrico das metodologias das quais havíamos partido e de como as fomos decolonizando com as nossas práticas, solicitando que buscássemos uma metodologia indígena que dialogasse com as metodologias por nós utilizadas, dando mais sentido não colonizado a nossa pesquisa, coerente com a sua fundamentação teórica e sendo mais condizente com aquilo que estávamos fazendo.

Ele enfatizou que não se tratava de descartar ou abandonar o que já havíamos feito e sim dar a tudo isso um significado com bases na ancestralidade indígena.

Também nos lembrou sobre as reflexões do perspectivismo ameríndio, de Viveiros de Castro (2002), que entende como multinaturalista a forma de apreensão do mundo por seus diversos seres, tendo destaque a corporeidade assumida por cada ser e os pontos de vista distintos que isso implica, sendo possível apenas aos xamãs vislumbrar múltiplas perspectivas, sendo assim uma consequência dessa teoria, que para uma compreensão das formas de entender o mundo dos povos indígenas, torna-se necessária a sua própria produção teórica, que parta de suas epistemologias e filosofias, com o uso ou a construção de ferramentas analíticas centradas nas experiências empíricas do viver desses povos.

Assim, após a aprovação na qualificação, atentos a essas generosas considerações, levamos essas orientações aqueles/as participantes da pesquisa que não haviam participado do exame e, considerando-as bastante pertinentes, passamos a pensar sobre como atendê-las.

Conversamos sobre isso também presencialmente no dia das oficinas na VII SEI e a coautora Jocimara Braz de Araújo nos falou sobre uma metodologia de ensino desenvolvida e usada por Dona Liça Pataxoop, de seu povo, que seria uma das palestrantes na noite seguinte, o *Tehêy*, pescaria de conhecimentos, o que nos fez ficarmos ainda mais atentos para aquela mesa redonda virtual (Figura 8).

Figura 8 - Dona Liça Pataxoop apresentando um de seus *Tehêy* na VII Semana do Estudante Indígena da UFSCar em junho de 2022.



Fonte: Youtube do CCI – Canal da VII SEI, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=92zx1DiWA0U.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Naquele momento conhecemos mais profundamente essa metodologia, de Dona Liça Pataxoop, que deu uma outra perspectiva as nossas escolhas metodológicas, as quais passamos a ressignificar dentro de sua conceituação. Conversando com os/as outros/as participantes, percebemos que a pesca era um elemento presente e significativo para os seus povos e, após refletirmos e debatermos, decidimos adotar o *Tehêy* como nossa metodologia principal, nos propondo a buscar mais informações com a sábia mulher que o desenvolvera.

Dona Liça Pataxoop, educadora do povo Pataxó, liderança da aldeia Muã Mimatxi, no município de Itapecerica, Minas Gerais, com o intuito de fortalecer os conhecimentos e promover a sua aprendizagem pelos/as indígenas mais jovens, como uma forma de resistência, desenvolveu uma metodologia educativa inspirada na prática de pesca ancestral de seu povo, chamada Tehêy, (BRAZ, 2019), propondo, através dela uma pesca de conhecimentos.

O *Tehêy* (Figura 9) é "[...] um instrumento de pescaria, uma armadilha Pataxoop, tecida com corda de tucum e cipó, e usada para '*teheyá*' a pesca no rio" (PATAXOOP, 2022, n.p.), no qual ficam presos peixes de vários tipos e tamanhos, que são escolhidos, através do diálogo comunitário, em que ensinamentos sobre qual peixe é mais adequado e qual deve ser devolvido à água, são ensinados enquanto se faz a seleção, para depois o fruto da pesca ser compartilhado igualmente entre todos/as da aldeia, sendo assim uma técnica de pescaria que necessita do envolvimento de várias pessoas e que valoriza a participação coletiva (AQUINO PEREIRA, 2022).

Figura 9 - *Tehêy* de pescaria do povo Pataxó.



Arquivo nosso.

Inspirada nessa metodologia ancestral de pesca, por Niamisũ[25], através de um "sonho acordada" (CAFÉ COM ESPERANÇA, 2022[26]), dona Liça criou a metodologia do *Tehêy:*

> O tehêy que uso na escola é um instrumento de pescaria de conhecimento. Ele pesca a cultura de nosso povo, coloco ali as coisas da nossa religião, o nosso modo de viver, nossas histórias de vida, o trabalho, as plantas, os animais, nossa ancestralidade. O tehêy tem muitos saberes, é uma "escrita" que alimenta a criança; isso é diferente da outra escrita. Ele veio dos meus sonhos, depois que cheguei a Muã Mimatxi (PATAXOOP, 2022, n.p.).

Dessa forma, pescam os conhecimentos, os valores e os elementos culturais que querem ensinar, selecionando-os e *teheando-os*, criando desenhos[27]

[25] Palavra da língua Patxohã que significa Deus, podendo ser escrita e pronunciada com variações, como ***Niamisú, Nhamisú, Yãmixoop, Niamis***u, entre outras (BONFIM, 2012; CUNHA, 2018; BRAZ, 2019).

[26] Entrevista concedida por Dona Liça Pataxoop a esta pesquisa depois transformada em episódio de Podcast.

[27] Os desenhos produzidos também são chamados de ***Tehêy***, assim como o próprio instrumento usado na pesca. Para diferenciação utilizamos no texto a expressão "***Tehêy***" quando falamos da pesca, "metodologia do ***Tehêy***" quando nos referimos à metodologia e "desenho do ***Tehêy***", "***Tehêy*** da pesquisa" ou "nosso ***Tehêy***" quando tratamos do desenho produzido coletivamente pelos/as participantes da pesquisa.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

(Figura 10), que depois servem para conduzir a narrativa das histórias às crianças, na escola indígena, que também vão acrescentando a essa pescaria, os seus conhecimentos e os de suas famílias, as suas experiências e os seus questionamentos, produzindo novos desenhos, e a partir deles, narrativas orais e a escrita alfabética (CAFÉ COM ESPERANÇA, 2022), de forma que atualmente "o *tehêy* não é apenas um pescador de peixes, mas um pescador de conhecimentos, e sua representação se dá em forma de desenhos", explica Txahá Alves Braz (2019, p. 34), filha de Dona Liça, que está elaborando materiais didáticos para o ensino de matemática com o uso de *tehêy* a partir de suas observações das práticas de seu povo, como "a Colheita da Juerana, o Ritual das Águas, Ritual de Agradecimento, Jogos Familiares e práticas do dia-dia da aldeia, nas quais estão presentes as seguintes ideias matemáticas: agrupar, emprestar, trocar, juntar, dar, distribuir e ganhar" (BRAZ, 2019, p. 21). Além do uso no ensino da matemática, na Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi:

> Os *tehêy* são produzidos por professores e alunos que compartilham, além de conhecimentos e saberes, os modos de ser, de estar e de sentir o mundo à sua volta. Na produção desses tehêy, são contempladas as atividades cotidianas das famílias em várias partes do dia e do tempo da natureza em que estão acontecendo. Na escola já se tem muito a produção de tehêy, principalmente nas disciplinas de "Uso do Território" e "Cultura Pataxó", em que os professores que atuam nessas disciplinas são de notório saber (homens e mulheres que são escolhidos pela comunidade por possuírem conhecimento próprio da tradição. Alguns, inclusive, não possuem formação escolar, mas detêm os conhecimentos e saberes da cultura indígena). Essas aulas acontecem a partir do ensino oral baseada nos tehêy. Com o ensino na oralidade, com as falas dos professores, os alunos inspiram o seu conhecimento daquela aula em forma de desenhos, que no caso é o *tehêy*, em textos, em poesias, poemas, e são expressados da melhor maneira que o aluno se sentir bem a fazer e a passar o seu entendimento daquela aula de valor da vida (BRAZ, 2019, p. 34-35).

Para Werymehe Alves Braz (2019), outra filha de Dona Liça, que atua como professora de educação infantil na escola Muã Mimatxi, ao falar de sua comunidade nos conta que: "Nós caminhamos juntamente com essa grande espiritualidade da terra e do universo para fortalecer nossa vida aqui, o mundo Pataxoop é tudo que desenvolvemos na nossa vida a maneira de ser e viver"

(2019, p. 7) afirmando que a "centralidade maior da nossa aldeia é a educação, e ela está no centro de nossas vivências. Nosso ensinamento é através do cotidiano e pela convivência das crianças; buscamos os valores da vida e da realidade que nosso povo vive" (2019, p. 7).

Ao falar da escola indígena da aldeia ela diz que: "tem o nosso próprio jeito diferenciado de dar aula, pois fortalecemos mais ainda os valores da vida e de nossas tradições. Além disso, fazemos uma ponte entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais. As nossas crianças aprendem os dois ensinamentos" (2019, p. 7). Esse jeito diferenciado de ensinar inclui o *Tehêy*, que, segundo ela, "é uma atividade onde pescamos os conhecimentos tradicionais, as atividades cotidianas e de outros trabalhos que estão sendo desenvolvidos, sempre dialogando com outros saberes, de forma a ampliarmos a nossa leitura e compreensão de mundo" (2019, p. 32).

Figura 10 - Dona Liça Pataxoop e alguns de seus Tehêy de pescaria de conhecimentos.



Montagem com fotos do nosso arquivo.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Também nós, inspirados/as nessa metodologia, passamos a olhar retrospectivamente o que havíamos feito e percebemos diversas relações: a forma como fomos escolhendo juntos e selecionando aquilo que consideramos que servia à nossa pesquisa, epistemologias, metodologias, formas de fazer, instrumentos de coleta e análise de dados, autores/as, indígenas e não indígenas, estávamos *teheado*, sem ainda termos conhecimento disso, intuitivamente, através do modo de fazer trazido pelos/as estudantes indígenas, o que não é de se admirar, pois a pesca, a partilha, o trabalho coletivo, a perspectiva intercultural, estão presentes na vida e na história de diversos povos indígenas.

Vemos, nas histórias dos povos representados nesta pesquisa, diversas referências à pesca, a peixes e à água, não apenas do *Tehêy* do povo Pataxó, que é um povo nascido das águas da chuva (vide abertura do Capítulo VI), como também do povo Tikuna, que foi pescado à existência por *Yoi* (vide abertura do Capítulo IX), do povo Baré com o surgimento da água das lágrimas da moça enamorada preterida pela lua (abertura do Capítulo IV), ou do tio pescador do povo Baniwa com poderes de transformar crianças em cães (abertura do Capítulo I).

Além disso, existem vários outros métodos de pesca indígena, predominantemente de subsistência, alguns utilizados também por não indígenas, sem muitas vezes lhes ser dado o crédito da invenção e uso originário, como o timbó, tingui e samaúma, o sopay, as redes de picaré e menjoada para emalhe e para cercar, pesca com caniço, arpão, zagaia, arco-e-flecha, burduna (DIAS; SILVA, 2017; KUAHÍ; LAVAL; VIDAL, 2018; KUPONODEPÁ; GONÇALVES, 2021), pesca com canoa, pesca de mascreação (MAMPUCHE; FERREIRA, 2021), armadilha de matapi e cacuri, entre outras, que ao serem ensinados e aprendidos não encerram apenas conhecimentos práticos do pescar em si, mas carregam ensinamentos da ancestralidade e do respeito aos outros seres vivos, ao meio ambiente e aos espíritos, entendendo os nosso lugar como parte de tudo isso, como ensina o cacique Manoel Kanuxi, do povo Manoki, em entrevista concedida à Mampuche e Ferreira (2021, p. 3):

> O rio é a onde os peixes vivem, aonde peixe mora, né? E também o rio é comandado e dominado pelo espírito do rio. E no momento a gente usando essa pesca aí, a gente tem que tomar muito cuidado, porque o rio também tem um dono, né? Tem um dono que ele mora no rio. Ele também cuida dos peixes, mas se a gente

> tá mascreando, tá matando o peixe, a gente vai oferecer. Ele agradece, né? Ele agradece, mas se você também vai só matando e comendo, estragando.

Muitas comunidades indígenas, diante da relação de dependência dos recursos naturais para a sua sobrevivência, "para a sua reprodução física, cultural, econômica e política, são propensas a agir no limite da capacidade produtiva do meio ambiente" (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 197), preocupadas com a sustentabilidade, "ao longo de milhares de anos, foram aperfeiçoando técnicas cada vez menos predatórias. Por exemplo: no rio Negro, foram se popularizando o uso de cacuri, caiá e matapi, ao invés de timbó ou rede para pegar peixe com mais facilidade" (2006, p. 197).

Daniel Munduruku (2019) recorda que quando criança brincava de pescar, saindo e entrando da canoa de seu pai, próximo a um igarapé, onde a mãe batia roupa, quando foi atraído por um vulto, que seguiu até encontrar a sua avó, que era chamada por seu avô de *Iba'aremmabuk*, mistério, e ali presenciou um diálogo entre ela e um ser também misterioso, situação essa que, segundo ele, o inspirou a ficar "brincando de pescar histórias" (MUNDURUKU, 2019, p. 68).

Assim, em nossa escolha metodológica pelo *Tehêy*, como uma rede que uniria e daria novo significado às demais escolhas, demos um novo sentido ao nosso jeito de pesquisar, que não se enquadrava nas definições eurocêntricas, se relacionando mais ao saber e ao fazer indígenas, como o pescar peixes, o pescar histórias, pescar conhecimentos.

Como no *Tehêy*, partimos da pescaria dos conhecimentos que caíram na nossa rede, como peixes variados, de diversos tipos, de cores e tamanhos diferentes, alguns vindos dos rios dos povos indígenas, outros de lagos de não indígenas, outros ainda dos mares profundos e imensos do conhecimento humano, no qual temos peixes de todos os povos, de todas as regiões e de muitas épocas, e fomos selecionando coletivamente o que nos ajudava em nossos objetivos, devolvendo o que agora não nos serviria de alimento e que poderá crescer e ser *teheado* no futuro, em outras empreitadas.

Nisso aprendemos outra lição do *Tehêy*: nenhum conhecimento é descartado definitivamente, pois os peixinhos pequenos crescerão, aqueles que hoje não atendem aos nossos critérios, poderão atender e saciar a nossa fome em outras circunstâncias. Somente aquilo que não é peixe, ou seja, não serve

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

como alimento, como o lodo, é descartado (CAFÉ COM ESPERANÇA, 2022), da mesma forma que aquilo que não é conhecimento, após *teheado*, também deve ser desconsiderado.

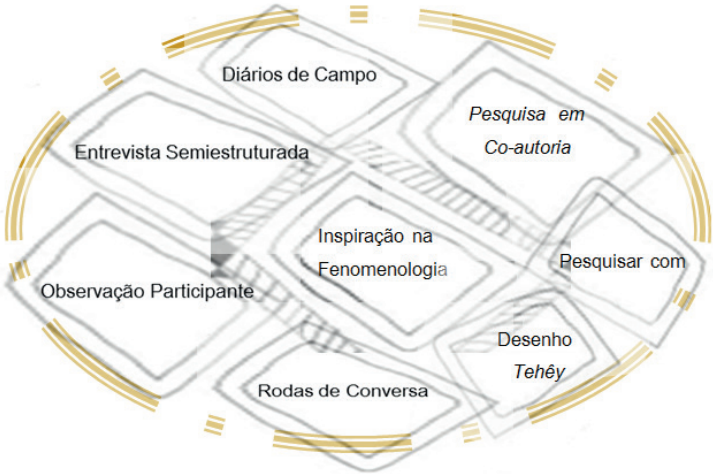
Nos últimos anos temos nos deparado com o lodo das *fakenews*, dos discursos de ódio, das falas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Se não alimenta, não serve à vida, à comunidade e à partilha, é lodo, não é conhecimento. Sendo *teheado* deve ser descartado e combatido, mostrando a sua condição prejudicial de não alimento, por vezes venenoso, e as consequências danosas ao ser ingerido.

Fruto dessa metodologia, que enredou as demais por nós utilizadas, produzimos também coletivamente o desenho do *Tehêy* de nossa pesquisa, sobre o qual falaremos mais adiante e que se tornou a base para as nossas considerações e para a apresentação de defesa desta tese.

Como último ponto queremos destacar que a pesca do *Tehêy* é praticada mais comumente por mulheres e crianças, já que homens adultos usam outros métodos, o que adquire um significado especial para nós, que pesquisamos do Sul Epistêmico, das margens, das exterioridades, nos inspirando naquelas que são consideradas pela Colonialidade-Modernidade e seus desdobramentos, como mais frágeis e fracas, mulheres e crianças, que interpelando isso, desenvolvem seu método de pesca e colaboram com o sustento da comunidade.

Nossa opção por subordinar as metodologias eurocêntricas, criadas por homens, a essa metodologia indígena, das mulheres e crianças, é em si um posicionamento político de decolonização de nossa pesquisa, que nasce de *Abya Yala*, das pesquisas do Sul, do sulear, que subverte a lógica do Norte Global, interpelando-a, através dos conhecimentos e epistemologias dos povos originários, dando a ela um novo sentido decolonial, de forma que usamos variados fios nas tramas do nosso *Tehêy*, pescando peixes diversos, teheando metodologias que foram selecionadas, como dissemos, em conjunto, sendo mantidas sob essa nova perspectiva adotada por nós (Figura 11). Assim passamos a apresentar o nosso referencial metodológico.

Figura 11 - Esquema ilustrativo do nosso *tehear* das metodologias e métodos.



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

2.1 Uma pesquisa que se pensa

Ao pensarmos sobre o ato de pesquisar temos por base as reflexões realizadas por Brandão (2003) em sua obra "A pergunta a várias mãos - a experiência da partilha através da pesquisa na educação" e também as presentes em "Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação", sob a organização de Maria Waldenez de Oliveira e Fabiana Rodrigues de Sousa (2014), compartilhando vários saberes e experiências dos/das pesquisadores/as da linha de pesquisa PSPE, do PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Partimos da perspectiva apresentada por Brandão de "que deve haver alguma diferença entre: 'como se pensa o fazer da pesquisa científica' e o: 'como se faz a pesquisa científica que se pensa'. Deve haver uma outra, bastante próxima, entre: 'como se faz uma pesquisa' e o: 'como nós vivemos a pesquisa que fizemos'" (BRANDÃO, 2003, p. 2-3) que nos levam a busca constante por um posicionamento crítico sobre o porquê e o pra quê pesquisar (OLIVEIRA *et al.*, 2014a) com os/as estudantes indígenas do CCI da UFSCar.

Um pesquisar no sentido de possibilitar reflexões entre eles/as, ensejando o desvelamento dos processos educativos que ali ocorrem, agindo assim contra os efeitos da Colonialidade que desqualifica os povos originários, e da

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Modernidade que desconsidera os seus conhecimentos, nos posicionando contra perspectivas de uma hegemonia monocultural excludente e a favor dos aspectos inclusivos e colaborativos da interculturalidade (WALSH, 2009, 2014).

Esse pesquisar junto, buscar aproximar, dialogar, superar barreiras e fronteiras levantadas pela marginalização dos grupos populares, remete a uma perspectiva de que a ciência e seus momentos de pesquisa "devem realizar-se como algo integrado, tanto quanto possível, no círculo do dom e da reciprocidade" (BRANDÃO, 2003, p. 9), entendendo que o seu papel é o de:

> estabelecer diálogos de fertilidade e complexidade crescentes entre nós e o que existe. Entre nós e as diferentes formas e alternativas de compreensão do que existe. E entre nós mesmos - seres da natureza, da cultura e da sociedade - através dos múltiplos tipos de conhecimentos sobre o que existe e sobre aquilo que precariamente construímos para realizar uma entre as várias possíveis compreensões humanas do que existe. Do que existe e do que imaginamos, múltipla e diversamente, que existe dentro de nós, entre nós e entre nós e as várias dimensões da vida e do cosmos (BRANDÃO, 2003, p. 12).

Com o entendimento de que educação "é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criar-se a si mesma e partilhar com outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social de vida cotidiana" (BRANDÃO, 2003, p. 11), entendemos, como Brandão que ao serem apropriadas pelos grupos populares pautando-se pelo "direito à diferença, à escolha livre e à reciprocidade responsável, a ciência, a pesquisa e a educação aspiram serem plurais. Aspiram multiplicar atores e autores, ampliar cenários de circulação criativa do saber entre círculos do dom e da troca" (BRANDÃO, 2003, p. 13).

Diante de uma perspectiva decolonial e da Ecologia dos Saberes, consideramos nesta pesquisa que é seu papel "desvelar experiências por aqueles que estão nas exterioridades; subordinar à ciência a dignidade humana, estabelecer diálogos entre diferentes formas de compreensão" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 116) e para tanto o percurso metodológico entende o posicionamento do/a pesquisador/a diante da pesquisa, já que esse/a "não é externo(a) ao fenômeno estudado" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 119) e buscando interferir na realidade e nela compreender os processos humanos, construindo um olhar que busque a diversidade, a interculturalidade, a compreensão da realidade

concreta e contextualizada, também mantendo uma postura humanizante e não bancária ao pesquisar, assim, procurando eliminar a prescrição e o discurso domesticador (OLIVEIRA *et al.*, 2014b).

Dussel (2000) apresenta a pluralidade dos programas de investigação científica, destacando a existência de um funcional, alinhado às comunidades hegemônicas e um crítico, articulado aos grupos oprimidos ou excluídos, refletindo em sua obra "Ética da Libertação" sobre a complexidade de suas relações, afirmando que: "Seria então necessário elaborar toda uma epistemologia pluralista, plástica, flexível, que saiba analisar a complexa coexistência de múltiplos programas científicos funcionais e/ou críticos 'dentro' e 'em confronto com' os sistemas sócio históricos existentes" (DUSSEL, 2000, p. 454).

Assim, num programa crítico de investigação científica busca-se confrontar a antiga validade intersubjetiva hegemônica através da "validade intersubjetiva crítica que se consegue pelo consenso argumentativo graças a razão discursiva da comunidade simétrica das vítimas" (DUSSEL, 2000, p. 457) articulada pelos pesquisadores e pesquisadoras com essas comunidades.

Como afirma Freire (1986, p. 35), na perspectiva libertadora "a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta", de forma que no pesquisar promove-se a educação de ambos, em uma postura de diálogo igualitário, cientes de que os saberes de pesquisadores/as e das pessoas e grupos com quem se irão pesquisar a realidade são diversos (OLIVEIRA *et al.*, 2014b) e essa diversidade se manifesta como elemento fomentador do desvelamento das variadas realidades, visões e vivências é fulcral para a construção de conhecimentos, que dessas reflexões se produzam. Entendendo-se a própria prática social do pesquisar como espaço de sobrevivência, resistência, educação, de construção coletiva de conhecimentos e projetos que se constituam espaços de humanização (OLIVEIRA *et al.*, 2014b).

Para que esse encontro aconteça de forma significativa para todos/as envolvidos/as, destacam-se alguns elementos como partes fundamentais para essa perspectiva "de como se faz a pesquisa científica que se pensa" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 121), sendo eles a aproximação, a inserção dialógica e a convivência metodológica.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

A aproximação "celebra o encontro de sujeitos que passam a construir juntos, uma vez que convivem no mesmo espaço e que estão dispostos a dialogar sobre suas visões de mundo" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 127), sendo um momento que "mimetiza o encontro prático, mas também simbólico, entre universidade e sociedade" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 128) em que o/a pesquisador/a evidencia o compromisso dessa universidade com os grupos populares, entendendo e reconhecendo os/as participantes da pesquisa "como sujeitos capazes de produzir cultura e conhecimento em suas relações com os outros no mundo" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 121), que podem diferir dos que o/a pesquisador/a trazem consigo, cabendo a este/a prezar "pela abundância de diálogo e de respeito" (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 124).

Ante a essa complexidade, um momento que exige bastante sensibilidade é o da inserção dialógica, que deve ser cuidadosa e paciente, fundamentada no conviver, realizada em interação e confiança, numa a busca pelo "compreender o caminhar", pelos detalhes do dia-a-dia (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 40); a suspensão de nossos conhecimentos para melhor compreender as relações; ter cuidado para não tratar as pessoas ou grupos como objetos de pesquisa, mas entendendo a pesquisa como "encontro de consciências" (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 43); comprometer-se em "pesquisar com"; e, finalmente ser perpassado pelo "desejo de tornar-se mais humano, humanizar-se no sentido de vida mais justa" (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 43), de maneira que:

> as pesquisas junto à pessoa e grupos, principalmente os socialmente "marginalizados", devem ser realizadas após cuidadosa e paciente inserção dos pesquisadores na comunidade, na instituição, no espaço social, num conviver, realizada em interação e confiança. essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, tentando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 39).

Quanto à convivência metodológica, ela se configura como o próprio processo de pesquisa, não apenas uma etapa do processo, sendo o cerne do seu fazer (OLIVEIRA *et al.*, 2014a) mas para que aconteça, é necessário simpatia, sintonia, sensibilidade e flexibilidade de tempo, sempre ouvindo, interagindo, conversando e atuando junto ao grupo em apoio as suas demandas e

solicitações, sendo fundamental a postura dialógica para pronunciar o mundo com o/a outro/a, em um exercício da intersubjetividade com a escuta atenta ao que os sujeitos da pesquisa estão dizendo, estar em comunhão com eles/as.

Como afirma uma das fundadoras desta linha de pesquisa, professora emérita na UFSCar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1990, p. 110): "A escolha de um método de investigação não se dá arbitrariamente, aliás, escolha nenhuma na vida é feita dessa maneira. Há sempre motivos que animam nossas decisões, tenhamos ou não clareza deles", motivos esses entendidos como "significados que exprimem, traduzem visões do mundo, da vida, do trabalho, das outras pessoas e das relações que com elas estabelecemos" (SILVA, 1990, p. 110), significados esses que "vão sendo construídos, reforçados, superados, ao longo da existência" (SILVA, 1987, p. 141).

Assim, tendo como nossos motivos todo o itinerário que percorremos, as leituras que fizemos, as relações que estabelecemos com os/as estudantes indígenas do CCI, pelas perspectivas de um caráter humanizante que consideramos inerente às pesquisas em educação, escolhemos juntos no início e depois decidimos manter em nosso Tehêy, a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRE, 1986; BICUDO; ESPOSITO, 1994), na qual se destacam o cuidado e o respeito pelas pessoas, tendo como características principais, o contato direto e prolongado com os sujeitos/as, a valorização dos aspectos descritivos detalhados de situações cotidianas, a preocupação com os processos em sua complexidade, a valorização das perspectivas dos/as participantes, na busca por identificar os significados que as pessoas dão às suas vidas (LÜDKE; ANDRE, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Inserindo-nos nesta busca, de forma mais aprofundada, almejando uma aproximação, um diálogo e uma convivência "que exige engajamento numa experiência de viver, de pensar, de compreender" (SILVA, 2009, p. 8), que se deem de forma sincera em suas realidades, fizemos uma escolha, em conjunto com os/as estudantes indígenas, que consideramos coerente com o nosso compromisso com as lutas dos/as estudantes indígenas na UFSCar, escolhemos também inicialmente, a pesquisa participante (BOGDAN; TAYLOR, 1975; GALARDO, 1987; LE BOTERF, 1987; DEMO, 1987; BRANDÃO, 1999; LAPASSADE, 2001), que nos conduziu depois à pesquisa em coautoria.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Para nós essa etapa da pesquisa participante foi essencial para a passagem posterior à coautoria, já que ela valorizou o encontro através da intersubjetividade, com o/a outro/a:

> que concorda que tomemos parte em sua experiência e se dispõe a conosco investigá-la, na medida do nosso esforço para compreendê-lo(/a), vai mostrando-nos: -"o que investigar, valendo-nos de critérios que não abrangem unicamente nosso próprio interesse; -"como fazê-lo, para que não deixe de ser respeitada a dignidade, as especificidades dos grupos e das pessoas, todas elas, inclusive as do(/a) pesquisador(/a); -" como e para quem devem ser encaminhados os resultados dos estudos que conjuntamente fazemos" (SILVA, 2009, p. 8-9).

As pesquisas participantes apresentam, segundo Galardo (1987), alguns traços característicos, que são: a explicitação de uma intencionalidade política e da opção pelo trabalho com grupos mais relegados da sociedade; integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo de análise das contradições que revelam os determinantes estruturais da realidade vivida, tornando-os objeto de estudo; a incorporação de grupos populares como atores e atrizes de um processo de conhecimento, em que os problemas se relacionam com a realidade concreta e compartilhada, cabendo as decisões sobre a programação e como realizá-la a eles e elas; sustentação das ações de investigação e educativas sobre um grupo, que gere não apenas uma produção teórica e sim uma perspectiva de mudança social.

Entendemos, assim como Le Boterf (1987) que a pesquisa participante é aquela que melhor proporciona aos/às sujeitos/as da pesquisa a oportunidade de identificar seus problemas, realizar a análise crítica sobre eles e a buscar soluções adequadas, reafirmando com essa escolha o nosso compromisso com a valorização das vozes e dos conhecimentos dos/as estudantes indígenas, de forma que a pesquisa seja uma construção conjunta, tendo sempre em destaque o seu protagonismo. Le Boterf (1987) propõe um modelo de quatro fases para a pesquisa participante: 1- Montagem institucional e metodológica da pesquisa; 2- Estudo preliminar e provisório do local e da população envolvida; 3- Análise crítica dos problemas que os/as membros/as consideram prioritários e desejam

estudar e resolver; 4- A elaboração e a aplicação de um plano de ação que contribua na solução dos problemas encontrados.

Demo (1987) analisa várias formas e estruturas da pesquisa participante, destacando alguns aspectos centrais, como a relação intrínseca entre conhecer e agir; o partir da realidade concreta que os grupos marginalizados pretendem transformar; a variabilidade de extensão e natureza de participação; os/as sujeitos/as da pesquisa terem controle do processo; o enfatizar posturas qualitativas, hermenêuticas e a comunicação interpessoal; ser um processo coletivo e educativo. Sobre os momentos da pesquisa participante, Demo (1987) analisa algumas configurações como o esquema de Moser[28], que inclui: "coleta de informação no contexto da ação; discussão da informação entre atores e entre atores e pesquisadores, para clarificar problemas e intenções, e para trabalhar diretivas da ação social; ação social" (DEMO, 1987, p. 127) ou a estrutura em 3 fases que contempla: 1- exploração geral da comunidade; 2- identificação das necessidades básicas e 3- elaboração de uma estratégia educativa.

Tanto La Boterf (1987) quanto Demo (1987) destacam a importância dos momentos de debate dos dados com os/as participantes da pesquisa de forma comunitária, gerando uma retroalimentação contínua de todo o processo.

Cientes de que "não existe um modelo único de pesquisa participante, pois se trata, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação [...]" (LE BOTERF, 1987, p. 52), entendemos que essa pesquisa é uma construção coletiva com os estudantes indígenas do CCI, e por isso os vários aspectos das escolhas metodológicas foram decididos junto com eles/as, concernindo a mim, apresentar-lhes as possibilidades e as suas potencialidades e limitações em permitir que alcancemos os objetivos propostos, objetivos esses também debatidos com o coletivo. Buscamos aproximar ao máximo essas metodologias daquilo que fosse a forma de pensar e de fazer dos/as estudantes indígenas, do coletivo e de seus povos, sendo que, como dissemos, tudo isso foi sendo adaptado e adequado por nós, através das orientações deles/as.

[28] Vide: MOSER, Heinz. La Investigación-Acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales. In: Crítica y Po litica en Ciencias Sociales, Simposio Mundial de Cartagena, Ed. Punta de Lanza, Bogotá, vol. I, 1978, p. 117.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Essas definições da metodologia, dos métodos de coletas de dados, bem como da problemática e dos objetivos da pesquisa foram sendo debatidas e definidas em um primeiro momento com as lideranças do CCI e depois com os/as demais membros/as participantes da pesquisa, com a validação final nas Rodas de Conversa (MOURA; LIMA, 2014).

Entendendo que todos os instrumentos de pesquisa têm as suas vantagens e as suas limitações (BARROSO, 2012), após algumas conversas preliminares com as lideranças[29] do CCI, apresentamos a eles/as algumas opções de possibilidades para coleta de dados, as quais consideramos com potencial e viabilidade de proporcionar maiores oportunidades de diálogo e de registro das suas vivências, indo ao encontro das demandas que manifestaram. Esses instrumentos de pesquisa foram: a Observação Participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986), como já dissemos, transformada por nós em Participação Observante, dos encontros do CCI, a Entrevista Semiestruturada (ALVES; SILVA, 1992), adaptada para a conversa na mata, no riacho, na caça ou no chão, no cantinho da sala do CCI, como dissemos, e a Roda de Conversa (MOURA; LIMA, 2014) com seus/suas membros/as, transformada por eles em assembleia como no centro da aldeia ou nas reuniões gerais do CCI como já dissemos também. Todas com a permissão para gravação de áudio e o uso do Diário de Campo (COSTA, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quando nos referimos à Observação Participante, enquanto instrumento de coleta de dados, temos em conta que nele "as relações interpessoais entre pesquisador e sujeito, ali chamadas 'relações sociais', constituem as teorias; é a relação que determina o pensamento e não o contrário" (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 83), sendo aquela em que:

> el investigador se integra a la realidad que pretende observar convirtiéndose em uno más el grupo. Em ella se favorece la subjetividade incluyendo al investigador. Busca descubrir el sentido,

[29] Nosso primeiro contato com o CCI se deu através de uma de suas lideranças, Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu), coautor deste texto, que juntamente com os/as demais integrantes da coordenação do coletivo nos apoiaram na definição do problema de pesquisa, dos objetivos e da metodologia. Ficou combinado entre nós que também seriam apresentadas as opções de instrumentos de pesquisa a essas lideranças para que opinassem e para que pudéssemos definir como seria o primeiro encontro incluindo os/as demais participantes da pesquisa e depois tudo isso seria apresentado e decidido em conjunto com todos/as nesse encontro com todos/as, o que ocorreu na Roda de Conversa realizada com a presença de lideranças e integrantes do CCI.

> la dinâmica y los processos de los acontecimentos que se dan en un determinado contexto social desde el punto de vista de los participantes (NAVARRETE; PÉREZ, 2006, p. 71).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o "resultado bem-sucedido de um estudo de Observação Participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Assim, entendemos ser viável o uso de Diário de Campo, para todas os métodos de coletas de dados, que além de garantir um registro mais preciso de acontecimentos ocorridos no cotidiano do CCI, e de servir como auxílio à memória do pesquisador-participante e dos/as participantes-pesquisadores/as, possibilita também reflexões, posteriormente sendo revisitado e lido com os/as membros/as do coletivo, permitindo esclarecimentos, detalhamentos e aprofundamentos daquilo que foi escrito.

O registro dos eventos no Diário de Campo exige do/a pesquisador/a um esforço intelectual que permita o discernimento e a descrição daquilo que foi observado, através de seu uso sistemático e constante, realização de discussões teóricas em grupo, que gerem uma abordagem menos técnica e produza uma "dialética intersubjetiva" (COSTA, 2002, p. 151), que permita uma "interpretação sociológica das ações palavras, expressões e do ambiente no qual a coleta dos dados ocorre e possibilitando, ainda, a análise da interação pesquisador e sujeito pesquisado" (COSTA, 2002, p. 151-152).

Devemos considerar que, no relato dessas pessoas não está presente "a cisão dos aspectos da vida estabelecida pela modernidade, que cria um momento para cada coisa, como as dicotomias do tempo: tempo de trabalho x tempo de lazer, tempo de trabalho x tempo de conversar." (COSTA, 2002, p. 156) demonstrando a variedade de interpretações e visões sobre a realidade, a qual devemos sempre buscar vislumbrar e respeitar em nossos registros.

Quanto ao conteúdo das notas de campo referem-se a dois tipos de materiais: o descritivo que visa "captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152) e o reflexivo que intenta apresentar "mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152), aspecto esse que também pode ser construído conjuntamente com os/as sujeitos/as da pesquisa.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

São elementos constitutivos de cada aspecto citado, os descritivos: Retratos dos sujeitos; Reconstruções do diálogo; Descrição do espaço físico; Relatos de acontecimentos particulares; Descrição de atividades; O comportamento do observador; os reflexivos: Reflexões sobre a análise; Reflexões sobre o método; Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; Reflexões sobre o ponto de vista do observador; Pontos de clarificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A Roda de Conversa consiste "em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos, por meio do exercício reflexivo" (MOURA; LIMA, 2014, p. 100) sendo seus objetivos a socialização de saberes, a troca de experiências e a divulgação de conhecimentos entre os participantes, tendo a perspectiva da construção de novos conhecimentos sobre a temática proposta, realizando-se como:

> uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas Rodas de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Consideramos que a Roda de Conversa "é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas" (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54), já que a conversa ali desenvolvida ocorre "num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações" (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54) permitindo o diálogo e o debate entre pessoas com visões semelhantes ou diferentes, que compartilham experiências coletivas, ao participarem do CCI e serem estudantes indígenas na universidade, formando vivências pessoais disso, que ali podem ser expressas.

Definimos que a utilização da Entrevista Semiestruturada tanto como complemento quanto esclarecimento sobre notas dos Diários de Campo produzidas em relação às Rodas de Conversa.

Em relação essas entrevistas, entendemos serem úteis, assim como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 134) "para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", o que especificamente no caso de pesquisa com os povos originários pode auxiliar na explicitação de suas visões sobre suas práticas e seus significados, já que as "boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

No caso, entendemos que a Entrevista Semiestruturada permita maior flexibilidade para atender ao aspecto de registro de vivências e de memórias dos/as membros/as do CCI, sendo por nós utilizada para aprofundar temas e questões surgidas nas Observações Participantes e nas Rodas de Conversa.

A participação dos sujeitos/as na pesquisa foi de adesão voluntária, abrangendo membros/as atuais do CCI, regularmente matriculados em cursos de graduação na UFSCar, maiores de 18 anos, após leitura e assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e Termo de autorização de uso de imagem para formato presencial e remoto (Apêndice B).

Devido aos impactos da pandemia causada pela COVID-19, em conversa com as lideranças dos CCI, que restringiram as reuniões do coletivo àquelas estritamente necessárias para a resolução de questões específicas e sem previsão de realização periódica e de forma remota, optamos por iniciar a pesquisa de campo com as Rodas de Conversa, também em formato virtual, com a autorização para a sua gravação. Após as Rodas de Conversa, definimos que seriam feitas as Entrevistas Semiestruturadas e a Observação Participante quando houvesse alguma reunião.

Todo material produzido através dos instrumentos de pesquisa, após degravados e organizados, foi apresentado aos/às sujeitos/as da pesquisa para a sua análise, sugestões de alteração e validação, antes de serem incorporados à pesquisa.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Optamos por realizar a análise dos dados com inspiração na fenomenologia (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008), por considerarmos ser bastante adequada essa perspectiva de ir "às coisas mesmas" (GARNICA, 1997, p. 116) que remete à perspectiva dos povos originários de que a natureza "ensina a olharmos as coisas como elas são e não como gostaríamos que fossem" (MUNDURUKU, 2019, p. 36), de forma que, ao pesquisarmos com estudantes indígenas, buscamos um desvelamento que parte de suas visões, permitindo-se assim que o fenômeno possa ser refletido através da intersubjetividade entre todos os sujeitos envolvidos, já que:

> En el enfoque fenomenológico se comprende que el hecho estudiado sólo se muestra cómo es a través de aquellos que lo experimentan en sus mundos de vida, porque a través de la consciência entendida como la intencionalidad o la capacidad humana para dirigirse hacia algo, la cual está íntimamente integrada con el flujo temporal de experiencias (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021).

Em que a sua manifestação se dá através da linguagem, já que "não conhecemos nossos próprios pensamentos até que formulamos numa expressão linguística interna, daí que é claro que o falar realiza o pensamento mais do que traduz um pensamento já pronto" (MARTINS, 1992, p. 60) de forma que a mediação pela:

> linguagem, sempre presente, e o "viver-com" – intersubjetivo – permitindo a compreensão e interpretação de um discurso que não é o nosso próprio, colocam a análise conduzida pela fenomenologia como abrangendo o histórico e o social, pois encontros e mediações ocorrem temporal e contextualizadamente (GARNICA, 1997, p. 116).

Para tanto realizamos dois tipos de análise: a ideográfica, que se refere ao "emprego de ideogramas, ou seja, expressões ideais por meio de símbolos" (BICUDO, 2011, p. 58), que busca desvelar ideologias que permeia a descrição ingênua dos/as participantes, presentes nos registros, nos quais se identificam unidades de significado, "o que faz após várias leituras de cada uma das descrições. [...] As unidades de significado, por sua vez, são recortes julgados significativos pelo pesquisador, dentre os vários pontos aos quais a descrição

pode levá-lo" (GARNICA, 1997, p. 116), sendo atribuído a cada uma um número arábico, em ordem crescente ao seu aparecimento no texto analisado.

Do conjunto de unidades de significado identificamos as categorias, ainda abertas, que partem dos agrupamentos dessas unidades, de acordo com o seu teor ou temática; passando-se assim à segunda análise, a nomotética, que se refere "ao movimento de reduções que transcendem o aspecto individual da análise ideográfica. [...] indica transcendência do individual articulada por meio de compreensões abertas pela análise ideográfica", sendo feita "com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado" (GARNICA, 1997, p. 117), mediante a nossa interpretação e das relações ali entendidas, com a formação de novas categorias, a manutenção ou a reformulação das já identificadas na redução ideográfica.

Criamos então um quadro para a organização dessas informações, chamada Matriz Nomotética, que se compõe pelas categorias criadas a posteriori, identificadas por letras Maiúsculas, dispostas em linhas, e os registros, no caso as notas de campo, em colunas, com numerais romanos, as quais são preenchidas com as unidades de significado identificadas pelos respectivos números arábicos a elas atribuídos, de acordo com sua associação com cada categoria.

Sendo a Matriz Nomotética um movimento que vai do individual ao geral, buscando-se uma compreensão das proposições individuais e suas possíveis: convergências, que identificadas na tabela somente com o número da unidade significativa; e divergências indicada pelo número da unidade significativa acompanhado da letra "d" (GONÇALVES JUNIOR, 2008; FABIS, 2019).

Com isso, as "generalidades resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter perspectival" (GARNICA, 1997, p. 117), pautando assim nossas reflexões e considerações acerca do fenômeno estudado, sendo que, aquilo que não se pode agrupar em convergências ou divergências, não havendo menção suficiente para a criação de uma nova categoria, considera-se como idiossincrasia e não compõe a matriz.

Tendo a Matriz Nomotética como parâmetro para reflexão, a utilizaremos como auxiliar na busca pela essência do fenômeno estudado, entendendo como Garnica (1997, p. 114) que a:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> essência do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção, são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se mostra, na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente.

Percebemos alguns pontos de similaridade entre os procedimentos presentes no tehear e na redução fenomenológica, como o partir da rede vazia e a suspensão do juízo; da ação de lançar a rede às águas e de lançar-nos aos fenômenos, dos peixes que ficam e que escapam da rede e dos fenômenos serem perspectivais, alguns sendo percebidos e outros nos escapando; da seleção e escolha dos peixes e a seleção e escolha das unidades de significado; da definição dos critérios para seleção dos peixes e agrupamentos por categorias definidas com base nos peixes que foram pescados, como tamanho, variedade, idade e cor e emersão das categorias e agrupamento das unidades de significados nelas. Ademais, devemos também relacionar a forma de rede trançada com a Matriz Nomotética, na qual são apresentadas e organizadas as informações de forma que podemos visualizá-las melhor para a construção dos resultados, nos alimentando com conhecimentos sobre o fenômeno estudado, assim como os peixes ficam presos nas tramas do Tehêy e assim podem ser melhor vistos e selecionados para alimentar a comunidade.

Como etapa final de nosso percurso metodológico, realizamos a confecção do desenho do Tehêy da nossa pesquisa, como descreveremos mais adiante. Para isso partimos das orientações dadas a nós por Dona Liça Pataxoop sobre como ela faz os dela e das pesquisas realizadas por suas filhas Txahá Alves Braz e Werymehe Alves Braz, e pensamos sobre quais os passos que utilizam na escola indígena com seus/as alunos/as, quais seriam os passos gerais para quem quer confeccioná-lo e quais os passos para fazermos o da nossa pesquisa.

Na escola indígena da comunidade Pataxó Muã Mimatxi, além das disciplinas específicas "Uso do Território" e "Cultura Pataxó" e das demais disciplinas, a metodologia do Tehêy, é utilizado em uma prática de educação

intercultural "em aulas interculturais que são aulas que envolvem todo tipo de conhecimento de todos os professores, tirado de um valor e fazendo uma Roda de Conversa. A partir daí, são produzidos desenhos, textos, poesias, músicas e vários outros modos de conhecimento com os mais diferentes tipos de produção" (BRAZ, 2018, p. 35).

Assim, tomando por base entendemos serem os passos utilizados pela educadora do povo Pataxó e pelos/as professores/as na escola indígena: 1) Definir a temática que será abordada no *Tehêy*; 2) Fazer a pescaria de conhecimentos, usando a própria memória e o diálogo com quem possa contribuir sobre o assunto; 3) Definir quais desses conhecimentos, que incluem valores, histórias, situações, ensinamentos e tradições, entrarão no desenho; 4) Desenhar no *Tehêy* e pintar os desenhos de forma bem colorida, tendo como inspiração o colorido da Natureza; 5) Compartilhar os significados dos desenhos oralmente, tendo o *Tehêy* como base para contar histórias, mostrando os desenhos e falando sobre os seus significados, dialogando e motivando as crianças a complementarem o *Tehêy* com as suas histórias, os seus conhecimentos e os de suas famílias. Depois disso, pode-se pedir que as crianças desenhem os seus próprios *Tehêy* sobre o mesmo tema e os apresentem oralmente e/ou realizem produções, como escrita alfabética de textos ou música, sobre o *Tehêy* principal ou sobre os seus.

Disso, pensamos em quais seriam os passos gerais para quem quer realizar o Tehêy em outras situações e chegamos a seguinte configuração, que pode ser para confecção coletiva ou individual: 1) Definir o tema; 2) Fazer uma pesquisa sobre essa temática, usando os próprios conhecimentos, o diálogo com pessoas que saibam sobre o assunto, uso de materiais bibliográficos e tecnologias de informação, pesquisa de campo, entre outras possibilidades de acordo com os objetivos e a realidade; 3) Definição do que entrará no *Tehêy*, o que será desenhado e por quem e em que parte da folha; 4) Realização dos desenhos e da pintura, atentando para a estética bem colorida; 5) Apresentação oral do *Tehêy*, utilizando os desenhos para dialogar sobre o tema, mostrando os desenhos e contando as histórias, falando sobre seus significados, compartilhando os conhecimentos ali presentes. 6) Propor a criação de novos *Tehêy* ou a produção de outras obras com base nesse.

É interessante que todos/as envolvidos na confecção do *Tehêy* conheçam a sua história e possam visualizar alguns produzidos pela Dona Liça Pataxoop

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

para entenderem melhor o seu conceito e se inspirarem. Também é preciso fazer as adequações e alterações nesses passos de acordo com as necessidades de cada proposta, grupo e objetivo.

Tendo como base as orientações dela e essas nossas reflexões, após debatermos entre os/as participantes-pesquisadores/as sobre qual a forma mais adequada de fazer as adaptações para a realização do *Tehêy* da nossa pesquisa, definimos como etapas: 1) Vermos diversos desenhos de *Tehêy* feitos por ela para conhecermos seu estilo e nos inspirarmos; 2) Relembrarmos destaques da pesquisa, em relação ao seu percurso, seus elementos e seus resultados; 3) Debatermos sobre quais ideias seriam representadas no nosso *Tehêy*; 4) Definirmos quem iria desenhar o que e em que parte; 5) Realizarmos os desenhos por nós definidos; 6) Fazermos as decorações e a pintura, contando para isso com a ajuda de estudantes indígenas que quisessem colaborar mesmo não tendo participado da pesquisa. Concluído o *Tehêy*, após contemplá-lo, conversamos sobre ele e utilizamos para as considerações desse texto e para a apresentação no dia da defesa do doutorado. Vale destacar que durante todo o processo de confecção fomos dialogando e decidindo juntos/as sobre as demandas que foram surgindo.

Conforme aprendemos com Dona Liça Pataxoop (CAFÉ COM ESPERANÇA, 2022), o *Tehêy* é feito com o desenho de imagens e figuras, sem palavras, pois, segundo ela, a Natureza nos foi dada por *Niamisũ* como imagem para ser lida, de forma que desenhar reproduzir essa escrita ancestral do povo Pataxó, inspirada no mundo, que era feita no passado na areia das praias, desenhadas nas rochas, no chão, tornando-se registros, permitindo a sua leitura, o seu entendimento, a transmissão e construção de conhecimentos, de valores, de ideias, em conjunto com a oralidade, preservando assim as memórias do povo.

SEGUNDA PARTE - TESSITURA CONCEITUAL

Gravidez de Janaúba

Havia um casal que tinha uma filha muito bonita. Onde eles moravam não havia rapazes para ela namorar. Porém, com o passar do tempo a moça estava ficando cada vez mais diferente, vivia com enjoo, estava emagrecendo e só queria ficar deitada. Os seus pais vendo seu estado começaram a ficar preocupados. Um dia, quando estava conversando se perguntaram:— Por que a nossa filha está tão triste e pálida?

Perguntaram a ela, mas a filha não soube responder. Num domingo, sua mãe fez muita comida gostosa e a convidou para almoçar. Mas a filha disse que não estava com fome. Os pais continuaram preocupados por não saber como solucionar aquele problema. Conforme os meses foram passando, a barriga da moça foi crescendo. Então seu pai perguntou: — Filha, você está grávida?



A moça respondeu: — Como posso estar grávida, se não tenho namorado?

Os meses foram passando e a barriga da moça estava cada vez maior. Certo dia, ela amanheceu com muita dor e não tinha remédio que fizesse passar. Então, os pais muito preocupados, resolveram chamar uma velha que era benzedeira e parteira. Quando a velha chegou, fez a seguinte pergunta: — Onde está a moça?

O pai respondeu: — Ela está no quarto.

A velha entrou no quarto e viu a situação da moça e perguntou: — Você tem certeza que não está grávida?

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

algo se mexendo dentro da minha barriga, e mexe muito.

A velha suspirou e disse: — Vou te benzer e te dar uma esfreguição para ver o que irá acontecer.

A dor não passou, muito pelo contrário aumentou mais. Então a velha disse:

— Você já tomou muitos remédios e ainda não melhorou, agora vou lhe deitar em uma tarimba, porque terá uma criança. Assustada, a moça teimou com a velha dizendo que não era uma criança. Os pais aproximaram-se da velha e perguntaram:

— A senhora sabe o que está acontecendo com a nossa filha?

A velha respondeu: — Ela vai ter uma criança.

Os pais assustados dizem: — Uma criança? Como ela vai ter uma criança se não tinha namorado?

Então a velha tornou a falar: — Vocês vão ver, vai nascer uma criança.

Conversando com a velha, muito abismados, os pais disseram: — Como isso aconteceu? Nós ainda não entendemos, porque não tem como uma pessoa engravidar sem marido.

De repente, ouviram um grito no quarto e correram para ver o que tinha acontecido. Naquele momento a criança já estava nascendo. A velha fez o parto, e mostrou a criança para os pais da moça dizendo: — Vocês agora são avós!

Era uma criança linda e fisicamente perfeita. Era branca, tinha olhos azuis e cabelos loiros. Os avós ficaram muito contentes, mas continuavam como aquilo havia acontecido. Ao passar do tempo a criança foi crescendo e ficando cada vez mais bonita. Porém a mãe da criança foi definhando, ficando cada vez mais pálida e sem ânimo. O pai da moça vendo a situação de sua filha ficou preocupado e perguntou para sua esposa: —

A mãe da moça respondeu: — É porque ela está dando mama.

De repente o pai da moça teve uma ideia: — Hoje à noite vou ao quarto dela, na hora que ela estiver dormindo. Vou ver o que acontece quando ela dorme com sua criança. Assim ele fez, mas teve uma surpresa muito desagradável. Ao abrir a porta do quarto, em cima da filha havia muitas janaúbas chupando seu sangue. Era a sua criança que tinha se transformado naquelas terríveis lagartas. Ele correu em direção a sua esposa e contou-lhe o que vira, mas sua esposa não acreditou. A moça vivia feliz ao lado de sua linda criança, porém seu pai não era o mesmo desde que vira aquela cena horripilante.

Certa noite os três estavam sentados na sala conversando, e a moça com sua criança no colo. De repente a criança ficou muito quieta, a moça disse: — Vou deitar e fazê-la dormir.

Ambas caíram no sono profundo. O pai da moça percebendo que estava tudo muito quieto, chamou sua esposa e disse-lhe: — Venha ver com os seus próprios olhos!

Ainda não convencida a esposa seguiu o marido. Chegando no quarto, abriram a porta e olharam. A mãe quase desmaiou vendo aquela coisa assustadora. Aí o pai da moça falou para sua esposa: — Agora você acreditou? Pois é isso que está acabando com a nossa filha. Muito preocupados, começaram a conversar para achar uma solução para aquele grande problema, porque aquela criança acabaria matando sua filha. No dia seguinte o pai teve uma ideia, fez uma fogueira bem grande com a intenção de matar a criança. Quando viu aquela fogueira, a filha perguntou: — Para que esta fogueira tão grande? Se não é tempo de fazer fogueira. O pai

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

criança bonita é só janaúba. Você está doente porque elas estão sugando o seu sangue. O pai colocou fogo na fogueira e pediu que trouxesse a criança para queimá-la. Sua filha não quis dar à criança.

Então o pai muito nervoso, entrou em casa pegou a criança e disse: — O que vai acontecer é muito triste.

Quando jogou a criança na fogueira, ela se transformou em janaúbas.

Ao ver aquilo, sua filha chorou muito, mas se conformou.

Passados os dias, a moça voltou a ficar forte e corada. Então os pais falaram para filha: — Minha filha, aquela criança estava sugando todo seu sangue, o que fizemos foi a melhor coisa para nós, e principalmente, para você.

E aquela família voltou a levar uma vida normal.

É por isso que as mães Tupinikim falam para suas filhas não fazerem xixi pelos matos na época de janaúbas (outubro e novembro).

Escrito por *Vanusa do povo Tupinikim*

CAPÍTULO III

3 A COLONIALIDADE E A MODERNIDADE COMO TRAMAS DA DOMINAÇÃO

É nossa percepção, a partir das reflexões da problemática já esboçadas, que as tramas que se entrelaçam para engendrar a realidade vivida pelos estudantes indígenas nas universidades brasileiras são as mesmas que atuam na vida dos povos originários e vêm sendo tecidas desde 1492, com o início da conquista, por parte dos europeus, do que depois se chamou de continente americano, que, se inicialmente teve como força motriz a colonização, que deu à Europa a centralidade do Sistema-Mundo no qual o continente americano se tornou periférico (DUSSEL, 2000), é através de seus frutos, a Colonialidade e a Modernidade, que esse processo se desenvolveu e se mantém.

Assim, entendemos que o pensar "habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial" (MIGNOLO, 2017a, p. 20) sendo que "a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha" (MIGNOLO, 2008b, p. 249) de forma que após tomarmos consciência dessa relação intrínseca, torna-se necessário, percebermos e identificarmos sua ação e atuação na nossa realidade, como um primeiro passo para o processo constante de decolonização, no qual:

> o pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da Modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da Modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Partindo dessa perspectiva do pensamento de fronteira devemos buscar atuar na decolonização do conhecimento, e nesse processo, entender, construir e reconstruir histórias locais sob uma lógica decolonial, visando reconhecer a dignidade negada pela lógica eurocêntrica que se auto pretende universal

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

(MIGNOLO, 2003). Para isso devemos reconhecer nos conhecimentos subalternos que foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados, sendo aqueles que se acham na intersecção entre os tradicionais e os da Modernidade, suas naturezas híbridas e transculturais (GROSFOGUEL, 2009). Entendê-los em suas diversas manifestações como "formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjectividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira" (GROSFOGUEL, 2009, p. 405), colocando-se criticamente entre esses dois polos, em seu ser fronteiriço (DUSSEL, 2016).

Assim, ao buscarmos essa conceituação e entendimento decolonial da Modernidade, em sua relação com a Colonialidade e com a implantação do sistema-mundo, encontramos a sua gênese, elaborada por Dussel (2016, p. 58):

> No Ocidente, a "Modernidade", que começa com a invasão da América pelos espanhóis, cultura herdada dos muçulmanos do Mediterrâneo (Andaluzia) e do Renascimento italiano (pela presença Catalã, no sul da Itália), é a "abertura" geopolítica da Europa para o Atlântico; é a implantação e o controle do "sistema-mundo" no sentido estrito (pelos oceanos e não mais pelas caravanas continentais lentas e perigosas) e ainda a "invenção" do sistema colonial, que, por 300 anos, irá inclinar lentamente o equilíbrio econômico-político em favor da antiga Europa isolada e periférica. Tudo o que é simultâneo com a origem e o desenvolvimento do capitalismo (mercantil a princípio, de mera acumulação primitiva de dinheiro), ou seja, a Modernidade, o colonialismo e o sistema-mundo, denota aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva.

Assim, já que "colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade" (MIGNOLO, 2017b, 1-2), a Modernidade só surge por ter havido o colonialismo e se mantém porque a Colonialidade lhe sobrevive, já que a derrocada do colonialismo, em seu caráter histórico e político, no continente hoje chamado de América, com a independência e constituição de nações no final do século XIX "não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos" (ASSIS, 2014, p. 613), já que:

> o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma se mantém viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso-comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

Essa imbricação entre Modernidade, Colonialismo (e depois Colonialidade) e o sistema-mundo, como elementos interconstitutivos dessa perspectiva de expansão e dominação, permite entender a formação do ego moderno em seu caráter de exploração, que parte da premissa de que todos os povos que pensam e vivem de forma diferente da sua ainda não atingiram o seu pretenso estado de evolução, cabendo aos europeus a tarefa de conduzi-los a esse ponto, de forma que:

> O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o Mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como matérial do ego moderno. E é assim como os europeus (ou os ingleses em particular) se transformaram [...] nos missionários da civilização em todo o mundo, em especial com os povos bárbaros (DUSSEL, 1992, p. 46).

Assim, para a Modernidade, o mundo moderno passa a ser entendido em sua determinação fundamental, pelo:

> fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) "centro" da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do "Sistema-mundo"). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o "lugar" de "uma só" História Mundial (DUSSEL, 2005a, p. 28).

Potencializam-se assim os desafios ao se tratar da temática relacionada à estudantes indígenas na universidade, em uma sociedade na qual ocorreram historicamente, e ainda ocorrem, massacres, perseguições, marginalização desses povos (KOPENAWA; ALBERT, 2015) e a sua invisibilização. Como afirma

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Dussel (2016, p. 62): "essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas", e como diz Krenak (2019, p. 13):

> Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.

Essa realidade faz com que pessoas e grupos:

> marcados com o selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência, etc.) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário, religioso, etc.) se distinguem no seio de um conjunto social ou cultural e podem aí ser considerados como fontes de mal-estar ou de ameaça (JODELET, 1998, p. 48).

Quando falamos dos povos originários devemos ainda considerar as visões perpassadas por perspectivas da Modernidade-Colonialidade, ainda presentes e atuantes em diversos âmbitos e de diversas formas na atualidade, inclusive nas universidades, já que, como afirma Boaventura Santos (2004) a própria ideia de universidade moderna é parte integrante do paradigma da Modernidade, sendo que as relações da colonização europeia sobre a hoje chamada América, do século XVI ao XIX, ainda se manifestam como parâmetros e estruturas de poder perpassando os mais variados aspectos da vida humana, se fazendo presentes também no ensino superior.

O ensino superior no hoje chamado Brasil, teve seu início com a vinda da família real, em 1808, e teve como objetivo estabelecer no vice-reino instituições centralizadoras que mantivessem e reproduzissem o antigo domínio cultural do sistema colonial (SCHWARCZ, 1993) de forma que: "Profundamente vinculados aos modelos metropolitanos, os primeiros centros de saber enxergavam o Brasil ora como um espelho, ora como extensão dependente da corte portuguesa e a ela subserviente" (SCHWARCZ, 1993, p. 24).

Essa colonialidade no pensar e no fazer universitário brasileiro se manteve com a proclamação da independência, ainda que se buscasse como meta

uma visão desvinculada da tutela colonial e visando a criação de uma elite intelectual, a sua autonomia "foi limitada pela consolidação de um pensamento social brasileiro que permaneceu colonizado, importando teorias europeias para interpretação negativa da diferença étnico-racial da sociedade brasileira" (SILVA, 2017, p. 234), de forma a: "diferenciar-se das demais repúblicas latino-americanas e aproximando-se dos modelos europeus de conhecimento e civilidade, já que era como sociedade científica e moderna que o Brasil de finais do século pretendia se autorrepresentar" (SCHWARCZ, 1993, p. 30-31).

Dessa forma, ao se importar essas teorias, os intelectuais brasileiros estavam importando a perspectiva da Modernidade-Colonialidade da hegemonia europeia entendendo o lugar da Europa como Eu superior, aceitando a sua dominação epistemológica (RAMOS, 1995).

O desenvolvimento da universidade brasileira durante o século XX herda essa tradição de conhecimento acadêmico eurocentrado, colonialista e racista, sendo "instituída sob uma relação de escrita/conhecimento europeu e silêncio negro/indígena" (SILVA, 2017, p. 240) reproduzindo e perpetuando a colonialidade em suas diferentes formas, Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009), Colonialidade do Saber (MIGNOLO, 2003) e Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2010) em que a pesquisa científica, a organização curricular, a estrutura administrativa, ao serem perpassadas por essas colonialidades, se tornaram instrumentos de dominação e discriminação (SILVA, 2017), como afirma Krenak em sua fala no "Seminário Antropologia e Seus Espelhos": "o que nós sentimos ao longo desse tempo é que tudo que o branco pode saber sobre nós foi usado contra nós... Mas eu sempre fico com a desconfiança de que o motor deste estudo e pesquisa não é nenhuma paixão muito espiritual, é um esforço de dominação, controle e manipulação... (KRENAK *et al*, 1994, p. 14).

Pela Colonialidade do Poder "a 'racialização' das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua Colonialidade" (QUIJANO, 2009, p. 107) que vai assumindo as categorias atuais da Colonialidade: da classificação social, da articulação política e geocultural, da distribuição mundial do trabalho, das relações de gênero, das relações culturais e intersubjetivas e as relações entre Colonialidade, dominação/exploração e a corporeidade.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Podemos perceber a ação da Colonialidade do Poder, em sua "racialização" nos depoimentos de estudantes indígenas, em pesquisas conduzidas em universidades, como: "Os meus colegas me olham com preconceito. Subestimam minha capacidade. Percebo, dentro da sala de aula, o certo incômodo por parte de alguns. É visível a não aceitação em dividir o ambiente acadêmico" (PATATAS, 2014, p. 201).

A identidade étnica se mostra como mais perceptível ao/à próprio/a estudante indígena em situação de fronteira, ao serem acentuadas pelo olhar do/a outro/a, como vemos em outros depoimentos: "nunca pensei tanto na minha identidade indígena como aqui!", "Aqui a gente tem que ser índio mesmo!" (BERGAMASCHI, 2013, p. 136). Essas situações que pode ser produzidas por um/a estudante não indígena ou um/a professor/a, ou funcionário/a, que os/as vê como diferentes "racialmente" e os/as trata de forma diferenciada, em muitos casos de forma inferiorizada, a ponto de que eles/as próprias tenham essa percepção, levando a situações de exclusão, que podem conduzir ao abandono do curso (PINO, 2016).

Esse transitar entre a aldeia e a sociedade não indígena sob uma perspectiva do "eu dentro - eu fora" da pesquisadora indígena Naine Terena de Jesus (2007) que se refere a pessoas que estão dentro e ao mesmo tempo fora daquele ambiente, formam o "olhar dentro - fora" que percebe e lida com o cotidiano da vida nas cidades sem deixar de conhecer e identificar os elementos de seus povos, já que fazem a opção de sempre retornar a eles (JESUS, 2007), e percebe a questão do tempo fora da aldeia" e do "tempo dentro da aldeia", conceitos esses que entendemos se aplicar aos/às estudantes indígenas.

A Colonialidade do Saber se refere ao "sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial" (MIGNOLO, 2003, p. 35), o que se relaciona não apenas aos processos de extermínio e resistência dos povos originários na hoje chamada América (KOPENAWA; ALBERT, 2015) e de suas epistemologias, mas também a sua apropriação sem lhes dar crédito (KRENAK *et al.*, 1994) e ao processo de sua invisibilização, objetivando a sua obliteração enquanto conhecimento diverso e válido (OLIVEIRA JÚNIOR, 1999).

No caso dos estudantes indígenas essa realidade se manifesta de diversas formas, especialmente na desconsideração de seus conhecimentos prévios, inclusive suas línguas, no ambiente universitário, o que se tornam limitantes para o seu desempenho e mesmo para o reconhecimento e valorização da diversidade

cultural que trazem, de forma que: "Infortunadamente os saberes das culturas indígenas tem sido alvo da apropriação cultural e da desqualificação contínua, inclusive, por vezes, nas Universidades" (CORRÊA; GONÇALVES JUNIOR, 2020, p. 15). Kopenawa reflete, em seu diálogo com Albert, que:

> Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte. [...] Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 390).

Maldonado-Torres (2010) entende que se "a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. E se, então, existia uma Colonialidade do Poder e uma Colonialidade do Conhecimento (Colonialidad del Saber), pôs-se a questão do que seria a Colonialidade do Ser" (2010, p. 355) que ele define como o "processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades" (2010, p. 363).

Para o/a indígena estudante a Colonialidade do Ser, que se manifesta na discriminação de quem são, por quem são, e por pertencerem a povos que são marginalizados, atua como elemento dificultador, como vemos expresso no depoimento de docentes de curso frequentado por indígenas, registrado em pesquisa de mestrado, em que estudantes não indígenas associam comportamentos considerados inadequados ou atitudes de desinteresse de estudante indígenas pelo único fato de serem indígenas:

> [...] eu lembro de algumas vezes que a gente fazia a chamada, tu chama pelo... nome do aluno: "Ah, e o fulano de tal não veio? Por que é que não veio?", "**Porque ele é índio, professor**". Então, essa resposta eu ouvi mais de uma vez [...]. Ou chega atrasado, "Por que é que fulano de tal não está?", "**Não, esse é índio, professor**". Então, nesse sentido, eu senti que há uma... **diferenciação** ali... do grupo que nós tínhamos, um grupo maior, com relação a esse grupo de indígenas (PINO, 2016, p. 85, com grifos originais).

Essa marginalização das pessoas de uma comunidade, apenas pelo fato de pertencerem a ela, ao inferiorizarem seu grupo, diminuindo ou limitando o

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

seu ser, remete-nos à "negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos" (FREIRE, 2002, p. 30) que exige de nós a

> resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser (FREIRE, 2002, p. 31).

Freire trata o ser mais como uma vocação ontológica, entendido como uma presença histórica de si no mundo e em relação ao outro (FREIRE, 2002), que sendo negada ou obstaculizada, compromete esse processo de estar sendo, que realiza a natureza humana enquanto força realizadora e transformadora, remetendo ao não-poder-ser da vítima enunciado por Dussel (2000) que deve nos conduzir ao reconhecimento e ao dever ético do engajamento na luta pela "passagem do 'não-poder-ser-vivente' do outro, da vítima, diante de um sistema que a nega, ao 'dever-ser-vivente' da vítima libertada sob a re-sponsabilidade[30] pela vida do outro e diante de um sistema no poder" (DUSSEL, 2000, p. 378).

Podemos pensar ainda em uma Colonialidade na apropriação dos recursos naturais que diz respeito às:

> formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios (ASSIS, 2014, p. 615).

que se relaciona com a Colonialidade Cosmogônica (WALSH, 2012), que se refere à natureza e à própria vida e "encuentra su base en la división binaria

[30] Dussel (2002) destaca, através do uso de hífen, o sentido latino da expressão spondere, que significa tomar a cargo, trazendo o entendimento, emprestado do pensamento de Lévinas, de uma re-sponsabilidade à priori ante o Outro que nos interpela, de forma que ficamos a cargo "da vítima que defrontamos inesperadamente (alguém que pede esmola, um ferido na rua, urna criança de rua que limpa nosso carro, urna vítima da repressão, urna mulher castigada com violência, um estudante tratado injustamente pelo mestre, etc.), e da qual não podemos mais 'ignorar' sua presença acusadora quanto a nossa obrigação de 'fazer algo' por ela. Depois posso refletir sobre o fato, virar a cara e esquecer-me, ou fazer algo real por ela: essas decisões intencionais ou atas são a posteriori" (DUSSEL, 2002, p. 411).

naturaleza/sociedad, descartando lo mágicoespiritual-social, la relación milenária entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma" (WALSH, 2008, p. 138) a qual nega a perspectiva da interconexão entre os mundos citados, presente nas cosmovisões, filosofias e epistemologias dos povos originários, que relacionam em uma mesma realidade os elementos biofísicos e espirituais, perspectivas ancestrais trazida pelos/as estudantes indígenas para a universidade, tratadas pela perspectiva da Colonialidade não como conhecimentos, prerrogativa dos saberes europeus, mas apenas como crendices.

Sendo assim inferiorizada pela Colonialidade, devido a vários fatores historicamente construídos, dentre os quais por se originar dos povos colonizados, é desconsiderada pela Modernidade, expressa no pensamento científico ocidental, que faz a negação dessas cosmovisões como conhecimentos válidos, desconsideradas como tal pelo pensamento científico ocidental, no que vemos a manifestação conjugada Colonialidade-Modernidade, de maneira que povos colonizados são tratados como incivilizados e inferiores, assim como os seus conhecimentos como inválidos ou inexistentes.

Isso nos faz perceber que os conhecimentos dos povos originários têm sofrido um processo de invisibilização (OLIVEIRA JÚNIOR, 1999; LIMA; ALMEIDA, 2010) que desconsidera suas formas de vida, de convivência e de cuidado entre si e com a Mãe Terra (GRAÚNA, 2014), configurando-se assim como memorial do passado e força criativa do presente e que serão também vozes do futuro, caladas historicamente e ignoradas, e mesmo assim resistem, se organizam, lutam (KRENAK, 2019), sendo que a educação construída por eles tem um papel fundamental nisso, educação essa milenarmente constituída, mas muitas vezes desconsiderada pela sociedade não originária.

Além dessa invisibilização, outros processos de obliteração da cultura dos povos originários ocorrem, já que, o que Fanon (2008) afirma acerca dos povos negros, nos leva à reflexão também sobre a realidade dos povos indígenas, que acabam sendo pressionados em relação à sua cultura, no sentido de abandoná-la, para se adequar à cultura não originária:

> Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva (FANON, 2008, p. 34).

Entretanto, Dussel (2016, p. 62-63) nos alerta de que, apesar desse processo de cominação, com o uso de diversas formas de violência:

> Essas culturas universais assimétricas – espelho de suas condições econômicas, políticas, científicas, tecnológicas, militares – guardam uma alteridade em relação à Modernidade europeia, com a qual conviveram e aprenderam a responder à sua maneira aos desafios. Não estão mortas, mas vivas, e, atualmente, em pleno processo de renascimento, buscando (e inevitavelmente equivocando-se) novos caminhos para o desenvolvimento de seu futuro próximo.

Sobre essa questão, Paulo Freire (1994), fala da Invasão Cultural, ou seja, "a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (1994, p. 79), entende que os valores dos invasores "passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo" (1994, p. 79).

Essa invasão cultural se faz muitas vezes não com o uso da força ou violência física, mas com a utilização de instrumentos e instituições, os "lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros 'invasores'" (FREIRE, 1994, p. 80).

Isso acontece, por exemplo, na escolarização dos povos originários sob a lógica não originária, o que tem ocorrido em maior ou menor grau em diversas escolas indígenas brasileiras apesar de muitas ações educativas de luta e resistência (AQUINO PEREIRA, 2020). Muitas contradições e tensões são observadas nesse campo, em que:

> a escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas e a escola indígena diferenciada busca muitas vezes sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, das tecnologias e dos valores do mundo moderno, supervalorizando ou mesmo

> dando exclusividade ao mundo tradicional indígena, ou buscou um meio termo apostando numa escola híbrida, empobrecida, contraditória e ainda colonizadora (2020, p. 40).

Assim um processo de escolarização que não parta dos próprios povos indígenas e que desconsidere as suas necessidades e demandas, seja negando-lhes o acesso aos conhecimentos não indígenas, seja desvalorizando ou desconsiderando os seus próprios conhecimentos, em última instância marginaliza a sua existência e limita as suas possibilidades de escolha e de autodeterminação ante as interações com a sociedade não indígena.

Esse processo também ocorre nas universidades, que perdem a oportunidade de promover uma educação intercultural (WALSH, 2010), que parta do diálogo entre pessoas de povos diferentes ali presentes, trazendo a diversidade de seus conhecimentos, para a construção de novos conhecimentos, promovendo perspectivas decolonizantes e libertadoras, ao invés de servirem como instrumento alienador de invasão cultural, ao transmitir aos estudantes indígenas, que os conhecimentos de seus povos, não são ali considerados, sendo ignorados, ou ainda inferiorizados.

Dado o caráter polissêmico de educação intercultural (CANDAU, 2020), aqui assumimos o sentido pretendido por Walsh (2010), em que "inter" se refere tanto às relações de produção e transmissão de conhecimentos entre os diversos povos originários, quanto entre esses povos e os povos não originários, de forma que, ao mesmo tempo seja uma educação que se encarrega "de trasmitir los conocimientos, valores ancestrales, expresiones culturales, idioma, cosmovisión y prácticas pedagógicas de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, propiciando el reconocimiento y fortalecimiento de la cultura propia, en la convivencia y respeto de la diversidad cultural" (DÍAZ, 2009 apud WALSH, 2010, p. 85) e que não se limita apenas a aspectos funcionais das relações interculturais na escola, mas deve ter um caráter de reflexão que vise superar perspectivas homogeneizantes na educação e que promova a perspectiva da Interculturalidade Crítica, visando a transformação da sociedade (WALSH, 2005b), que pode ser assim caracterizada:

> questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2020, p. 680).

Para Walsh (2010, p. 85), "pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos, aún parece estar lejos, en la mayoría de los países, de uma nueva práctica y política educativas" já que ainda prevalecem, visões e estruturas colonizadas, e monoculturais eurocentristas.

Essas perspectivas homogeneizantes têm como fundamento a razão metonímica, uma das formas da razão indolente, que segundo Boaventura Santos, domina o pensamento da Modernidade, e por extensão se faz presente na Universidade, sendo uma das suas instâncias homogeneizadoras do pensamento (CUNHA, 2007).

As quatro formas da razão indolente são: "a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente" (SANTOS, 2002, p. 239-240).

A razão metonímica atua por cinco lógicas ou processos de produção de inexistências, que são: a monocultura ou rigor do saber, monocultura do tempo linear, a da classificação social, a escala dominante e a produtivista, que geram respectivamente cinco tipos inexistentes: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo, ou seja, formas desqualificadas de existir, verdadeiras inexistências ou ausências, que somente analisadas sob a perspectiva de uma sociologia das ausências, podem ser libertadas dessas relações de produção e transformadas novamente em presenças (SANTOS, 2002), de forma a se contrapor às epistemologias abissais dominantes, que pretendem a universalidade do conhecimento, considerando o epistemicídio que os povos originários brasileiros sofreram e sofrem historicamente, e que é vivenciado pelos/as estudantes indígenas, pela monocultura do saber, presente nas universidades e que deriva

das perspectivas das epistemologias abissais do Norte global, em que, seja no meio acadêmico-científico, através da mídia, ou de ações governamentais:

> o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada (SANTOS, 2009, p. 52).

Agindo através de intervenções epistemológicas, política, econômica e militar do colonialismo e capitalismo, intentam suprimir os povos não-ocidentais e não--cristãos e os seus conhecimentos (SANTOS, 2009) em que "a perda de uma auto referência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores" (SANTOS, 2009, p. 10). Assim, as epistemologias abissais são fruto do pensamento abissal que:

> consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2009, p. 23-24).

Como vimos, a ciência na Modernidade se torna no pensamento abissal, como "un paradigma epistemológico fundado en una versión extrema de universalismo antidiferencialista, cuya hegemonía fue obtenida a costa de sucesivos epistemicidios cometidos contra los conocimientos rivales" (SANTOS, 2003, p. 154), podendo esse epistemicídio ser realizado através do extermínio, expulsão e esquecimento, ou sendo relegada a sobrevivência dessas outras epistemologias como folclore ou atração turística (SANTOS, 2003), o que se materializa na vida do/a indígena estudante, na universidade, tantas vezes, ao não encontrar espaço para que os conhecimentos aprendidos com seu povo sejam reconhecidos, considerados e valorizados (BERGAMASCHI, 2013).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025



O surgimento da água (Povo Baré)

Antigamente na tribo dos Baré, tinha duas moças bonitas. Elas namoravam com a lua. A lua, não sabendo com quem ficar, resolveu fazer uma aposta. E pediu às duas moças para flecharem bem em cima do colar dele. Quem acertasse ficaria com ele. As duas foram para a aposta. Somente uma delas acertou. E casou-se com a lua conforme o combinado. A outra ficou muito triste e magoada, chorou muito por não ter casado com a lua. As suas lágrimas escorreram no chão e transformaram-se em água. (Comunidade Indígena Tabocal dos Pereira, 2007).
Escolhida por Claudiana.

CAPÍTULO IV

4 DESNUDANDO AS TRAMAS: TRANSMODERNIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E ECOLOGIA DOS SABERES COMO PERSPECTIVAS PARA A LIBERTAÇÃO DOS POVOS DE *ABYA YALA*

"Desnudar as tramas em que os fatos se dão descobrindo sua razão de ser" como afirma Freire (1997, p. 16) é em si já um compromisso com uma abordagem crítica da realidade, sob um prisma de entendimento do ser humano como ser em construção constante, dentro das complexas relações e interrelações sociais, em uma lógica de buscar entender o mundo e as suas contradições dentro de suas estruturas sócio econômicas, reflexão essa que conduza a uma maior conscientização sobre as problemáticas envolvidas, desembocando em uma ação política que tenha a esperança de produzir situações concretas de libertação, partindo da realidade dos povos originários brasileiros, "porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o fato opressivo da dominação" (DUSSEL, 1995, p. 18).

Para Dussel (1974), a filosofia da *Abya Yala* só pode nascer quando o estatuto de seu povo for descoberto como exterioridade metafísica em relação ao povo europeu, não sendo mera matéria bruta da forma europeia de consciência, sendo o seu papel descobrir como destruir os obstáculos que impedem a revelação do outro, do povo que é pobre, saber escutar a "palavra pro-vocante do Outro" (DUSSEL, 1974, p. 190), do oprimido, comprometendo-se com o movimento de libertação, pensando na palavra reveladora que evoca a justiça, que devolve ao outro a sua própria revelação renovada e recriadora.

Diante disso, Dussel (2016) propõe que para "resistir, é necessário amadurecer. A afirmação dos próprios valores exige tempo, estudo, reflexão, retorno aos textos ou símbolos e mitos constitutivos de sua própria cultura, antes ou ao mesmo tempo do domínio dos textos da cultura hegemônica moderna" (2016, p. 67).

Assim, podemos pensar em diversas perspectivas, propostas e projetos para uma sociedade além da Modernidade e da Colonialidade, como a da

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Transmodernidade de Enrique Dussel (2016), a do Pensamento Pós-Abissal pautado em uma Ecologia dos Saberes, de Boaventura Santos (2009) e da Interculturalidade Crítica, de Catherine Walsh (2005b, 2009), que nos permitam buscar alternativas, que se demonstrem historicamente sustentáveis, e nisso podemos encontrar variadas filosofias, epistemologias, cosmovisões e formas de se viver, milenarmente construídas e vividas pelos povos originários do continente hoje chamado americano, muitas das quais foram e têm sido invisibilizadas, subalternizadas e eliminadas, através do sistemático genocídio e epistemicídio, desses povos e de seus conhecimentos.

Como superação dessa perspectiva monocultural epistêmica da Modernidade-Colonialiade, Dussel (1974) propõe a Transmodernidade que surge de uma nova filosofia, justamente "una 'filosofia bárbara', una filosofía que surja desde el 'no-ser' dominador" (1974, p. 197), que parta exatamente do povos oprimidos atualmente chamados latino-americanos, que se situam fora da Totalidade da Modernidade eurocentrada, como Exterioridade.

Em uma nova abordagem sobre as relações entre as categorias da Totalidade e da Exterioridade, assimiladas e reinterpretadas por Dussel (1974), tendo como base o pensamento de Lévinas (1980), que assume a posição de Feuerbach (2012) sobre a importância do outro como parâmetro de percepção da realidade e a supera, através de sua obra "Totalidade e Infinito" na seção intitulada "Rosto e Sensibilidade", na qual também assume a importância da antropologia cultural defendida por Marx (2011), ao entender o Outro como rosto que interpela e provoca a justiça, superando a Totalidade, abrindo-se ao Outro, que se revela desde a sua subjetividade e não apenas como manifestações no nosso mundo: "Con esto Levinas ha dado el paso antropológico, indicado por Feuerbach y «saltado» por Schelling, Kierkegaard y Jaspers" (1974, p. 182).

Dussel (1974), entretanto, entende que Lévinas comete um erro ao pensar no Outro como "o absolutamente outro", ele não pensa no Outro como um indígena, um africano, um asiático. Para Dussel (1974) o Outro é a *Abya Yala* em sua relação com a totalidade europeia, no seu povo oprimido ante as oligarquias dominadoras e as problemáticas envolvidas, diante do que propõe um método analético que se contraponha e supere o método dialético, indo além do fechar-se na própria totalidade que se realiza em si mesma (DUSSEL, 1974), que "leva em conta a palavra do Outro como outro" e "implementa dialeticamente todas

as mediações necessárias para responder a essa palavra" (DUSSEL, 1995b, p. 236), partindo da interpelação do oprimido, que nos coloque ao lado da comunidade de vítimas, tornando-nos assim nós com os oprimidos, na Exterioridade, tornando-se da filosofia da libertação:

> un método (o del explícito dominio de las condiciones de posibilidad) que parte desde el otro como libre, como un más allá del sistema de la totalidad; que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del otro y que con-fiando en su palabra obra, trabaja, sirve, crea (DUSSEL, 1974, p. 182).

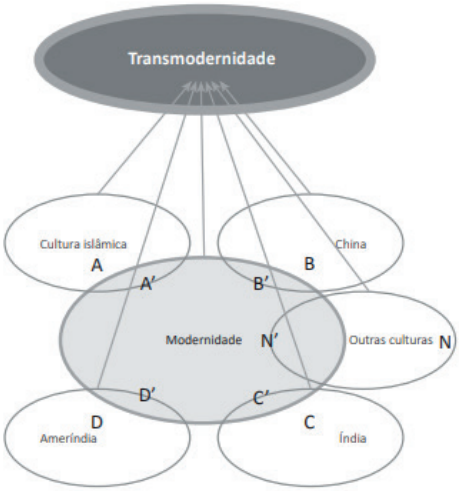
Em que consideremos que uma Filosofia da Libertação pressuponha uma verdadeira "Filosofía Intercultural que organiza el diálogo entre culturas" (DUSSEL, 2005b, p. 28), o Diálogo Intercultural Transmoderno, diante do que devemos buscar, partindo-se da Exterioridade dos povos espoliados, um processo que inicia-se na Autovalorização Cultural, passando pela Negação da Negação, através de um diálogo crítico intercultural, que deve ser transversal[31], engendrando uma nova lógica que interpele a Modernidade, entendendo-a como um elemento cultural e não como o determinante, conduzindo-nos a uma nova perspectiva, a da Transmodernidade (Figura 12), que:

> novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, other location (Dussel, 2002), do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única (DUSSEL, 2016, p. 63).

[31] Dussel explica que esse aspecto de transversalidade se refere a um diálogo periferia-periferia, sem que exista a necessidade dele atravessar o centro hegemônico (DUSSEL, 2016).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 12 - Esquema 1 modelo aproximado para compreender o sentido da transmodernidade.



Fonte: (DUSSEL, 2016, p. 63).

Essa abordagem acerca de uma outra forma de relação entre as diferentes culturas prefigura um Diálogo Intercultural Transmoderno, que considere a assimetria existente entre as culturas na Modernidade, mas que, superada a Pós-Modernidade, que é na verdade um momento final daquela, permita uma relação de pluriversalidade enriquecedora, de forma que "uma cultura milenar e decisivamente distinta de qualquer outra, capaz de propor respostas inovadoras e necessárias para os desafios angustiantes que o planeta nos lança no início do século XXI" (DUSSEL, 2016, p. 63), já que:

> O projeto transmoderno, é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc. (DUSSEL, 2005a, p. 31).

Projeto esse que "indica todos os aspectos que se situam 'além' (e também, cronologicamente, 'anteriores') das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal" (DUSSEL, 2016, p. 63), e que se desenvolva na seguinte configuração:

> Em primeiro lugar, a afirmação é indicada como valorização de seus próprios momentos culturais negados ou simplesmente depreciados que se encontram na exterioridade da modernidade; que foram deixados de fora da consideração destrutiva desta pretensa cultura moderna universal. Em segundo lugar, esses valores tradicionais ignorados pela Modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas. Em terceiro lugar, os críticos, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das "fronteiras" e então criar um pensamento verdadeiramente crítico. Em quarto lugar, esse processo supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças. É tempo do cultivo acelerado e criativo do desenvolvimento da própria tradição cultural, agora a caminho de uma utopia transmoderna. Trata-se de uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada, mas renovada (DUSSEL, 2016, p. 69-70).

Esse diálogo entre as pessoas das próprias culturas "no es ya moderno ni postmoderno, sino estrictamente 'trans-moderno', porque, como hemos indicado, la localización del esfuerzo creador no parte del interior de la Modernidad, sino desde su exterioridad, o aún mejor de su ser 'fronterizo'" (DUSSEL, 2005b, p. 24), de forma que:

> La exterioridad, no es pura negatividad. Es positividad de una tradición distinta a la Moderna. Su afirmación es novedad, desafío y subsunción de lo mejor de la misma Modernidad. Por ejemplo, en las culturas indígenas de América Latina hay una afirmación de la Naturaleza completamente distinta y mucho más equilibrada, ecológica y hoy más necesaria que nunca, que el modo como la Modernidad capitalista confronta dicha Naturaleza como explotable, vendible y destructible.. La muerte de la Naturaleza es suicidio colectivo de la humanidad, y sin embargo la cultura moderna que se globaliza nada aprende del respeto a la Naturaleza de otras culturas, aparentemente más "primitivas" o "atrasadas", según parámetros desarrollistas. Este principio ecológico puede también integrar lo mejor de la Modernidad (no debe negar toda la Modernidad desde una identidad sustantiva purista de su propia cultura), para construir aún desarrollos científicos y tecnológicos a partir de esa experiencia de la misma Modernidad (DUSSEL, 2005b, p. 24-25).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Torna-se assim uma aspiração romper com a lógica monológica da Modernidade (MALDONADO-TORRES, 2007), não almejando se tornar um novo universal abstrato e sim a ser um convite permanente ao diálogo multiversal:

> A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, una ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 162).

Romper essa lógica em diversos âmbitos, como o da estética, partindo de uma crítica à ideologia da beleza, que se caracteriza por um entendimento do esteticismo como uma "imposición ideológica dominadora de la belleza vigente, de las culturas del centro y las clases oligárquicas (que se impone por los medios de comunicación colectiva)" (DUSSEL, 2020, p. 205).

Dussel propõe uma análise que considere essa totalidade semiótica vigente e se coloque em sua exterioridade, através do serviço, que permita a decodificação do significado da palavra interpelante, subversiva, do Outro, que conduza ao projeto futuro de libertação, que revele uma beleza semiótica do oprimido, beleza popular, em uma subversão dos conceitos de beleza e feiura, em que aparente:

> fealdad del rostro del oprimido, el ajado rostro del campesino, la endurecida mano del obrero, la cara tosca de la mujer del pueblo (que no puede comprar la cosmética de la belleza vigente), es el punto de partida de la estética de la liberación, porque es la interpelación que revela la belleza popular, única belleza no dominadora y liberadora de la belleza futura (DUSSEL, 1996, p. 149).

Para o filósofo, aísthesis (αἴσθησις), estética, é entendida como sendo uma "[...] posición de apertura de la subjetividad humana ante las cosas reales que rodean [...]" (DUSSEL, 2020, p. 18) em que o ser-no-mundo é afetado pelos fenômenos que se apresentam à sua percepção como beleza, sendo "una facultad que comprende cognitivamente y desea como voluntad-de-vida, unidad emotivo-intelectual" (DUSSEL, 2020, p. 18), diferenciando-se da teoria, das ações práticas e das ações produtivas, apesar de implicar aspectos e momentos desses campos.

Assim, é através da estética que se dá a presentificação do mundo ao sujeito, que o contempla em uma fruição-subjetiva, que descobre a coisa real, agora subsumida e semioticamente interpretada, como mediação para a vida, de forma que:

> constituye la cosa real desde el criterio de la afirmación de la vida de quien observa la cosa real, en tanto es inteligida-sensible y emotivamente (el momento de la fricción o alegría) de aquello que se manifiesta en el mundo (en tanto fenómeno mundano) como poseyendo propiedades reales que hacen posible la afirmación de la vida. Es un modo de presencia de la cosa real ligada a la posibilidad del sujeto de seguir viviendo plenamente (DUSSEL, 2020, p. 20).

Esse entendimento da estética ligada à vida, é o ponto de ruptura com a estética eurocêntrica e uma proposta para uma nova estética, a estética da libertação "es, ante todo, la interpretación de toda la estética desde el criterio de la vida (como belleza) y de la muerte (como criterio de fealdad)" (DUSSEL, 2020, p. 22) e que se opõe àquela, buscando superar o fetichismo da totalidade estética, por ela representado.

A estética é "una emoción, un tono, un gusto" (DUSSEL, 2021, p. 22), é uma alegria, não sendo um conhecer que se produz no sistema cervical, nem um querer da vontade que se liga ao sistema límbico, mas uma alegria que se sente ao "tocar la sustancia misma de la cosa en tanto que medio para la conservación de la vida" (DUSSEL, 2021, p. 22).

Mais uma vez vemos Dussel (2021) derivar a estética da sua relação com a vida e a sua manutenção, abrindo assim o senso estético a todo ser vivo, como o canário da mata, o qual ele usa como exemplo, em seu movimento com as asas no que bem poderia ser uma contemplação e reconhecimento da vida que vem da energia solar, e que por isso lhe produz a alegria do viver e lhe estimula a realizar uma saudação ou reverência com suas asas.

Essa visão de uma bioestética, Dussel (2021) compartilha da autora mexicana Katya Mandoki (2013), a qual defende um desenvolvimento cósmico da estética, que tem uma *Orbis Primus*, Ordem Primeira, momento inorgânico, e a *Orbis Secundus*, Ordem Segunda, momento em que surge a vida, vida que em seu significado mais básico, em uma célula, se manifesta pelo gasto de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

energia e matéria, e para recuperá-las, pela necessidade de alimentar-se, e assim surge a atração por aquilo que é necessário à manutenção da vida, a sensibilidade ante o mundo, presente em todos os seres vivos, que levam uma ameba a lançar pseudópodes, as plantas direcionarem seus ramos em direção à luz e suas raízes em direção à água, o canário da mata fazer a sua saudação ao sol, e o galo cantar ao vislumbrar os primeiros raios de luz, e atração se torna um gosto, uma sensação de alegria diante daquilo que nos atraí, daquilo que passamos a considerar belo, beleza.

E sendo a estética esse pulsar em busca da vida, o que é mais belo para um ser vivente do que outro ser vivente de sua própria espécie? Torna-se assim a estética essencial para a evolução da vida, evolução essa da própria estética, na qual a estética natural-vegetal não tão complexa, evolui para uma estética-natural animal que evolui para estética-humana-natural.

Também na busca por uma perspectiva que rompa com a lógica Colonialidade-Modernidade, Boaventura Santos (2009) propõe a criação de um pensamento pós-abissal, que se paute por um aprender com o Sul usando para isso epistemologias do Sul, que se contraponham à monocultura da epistemologia abissal da ciência moderna, através de uma Ecologia dos Saberes, entendida como um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemónicas e que cotribuam para as credibilizar e fortalecer (SANTOS, 2008, p. 154), partindo do princípio, da busca e da prática do "reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interacções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento" (SANTOS, 2009, p. 44-45), recusando qualquer alegação ou pretensão de uma epistemologia geral.

Assim, devemos dar "consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo" (SANTOS, 2009, p. 47), na qual cruzem-se os conhecimentos, sem que haja uma unidade dos mesmos ou uma hierarquia entre eles, buscando essa utopia do interconhecimento, que consiste em aprender os outros conhecimentos sem esquecer dos próprios, promovendo a interação e interdependência entre os saberes científicos e não científicos, com a recuperação e a necessária valorização desses para que se igualem ao *status* daqueles (SANTOS, 2009), em que:

> A nova epistemologia e a nova psicologia anunciadas e testemunhadas pela utopia assentam na arqueologia virtual presente. Trata-se de uma arqueologia virtual porque só interessa escavar sobre o que não foi feito e, porque não foi feito, ou seja, porque é que as alternativas deixaram de o ser. Neste sentido, a escavação é orientada para os silêncios e para os silenciamentos, para as tradições suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva das vítimas, para os oprimidos, para as margens, para a periferia, para as fronteiras, para o Sul do Norte, para a fome da fartura, para a miséria da opulência, para a tradição do que não foi deixado existir, para os começos antes de serem fins, para a inteligibilidade que nunca foi compreendida, para as línguas e estilos de vida proibidos [...] (SANTOS, 1999, p. 279-280).

O contexto cultural, permeado pelo pensamento abissal, serve como ponto de partida para a proposição da Ecologia dos Saberes, como um horizonte de possibilidade em busca de um pensamento pós-abissal, que supere a perspectiva abissal de, apesar de reconhecer a existência de diversas culturas, tratar as suas epistemologias como inexistentes e seus conhecimentos como inválidos ou inferiores, apenas aceitando a validade e o rigor do conhecimento científico funcional e hegemônico, que acabaria por se tornar o mecanismo pelo qual se validariam ou não os demais tipos de conhecimento (SANTOS, 2009), de forma que:

> Se a ciência ocidental adotasse também a lógica da complementariedade de saberes, todos sairiam ganhando. Se a ciência não é perfeita e absoluta ao complementar seu portfólio limitado de conhecimentos com outros conhecimentos, é uma pena, pois ela ficaria mais rica, mais forte e menos incompleta. Este é o desafio e ideal de uma interculturalidade mais radical, ou de uma interepistemologia ou intercientificidade, muito além da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que ainda é espelho da colonialidade (LUCIANO BANIWA, 2019, p. 71-72).

A presença de estudantes indígenas na universidade oportuniza uma possibilidade de ruptura com essa perspectiva do pensamento abissal, trazendo outros conhecimentos e formas de se conhecer, conhecimento de si e do outro, como afirma Munduruku (2019, p. 18) "conhecer-se é o caminho para o respeito e para a tolerância entre as pessoas", que ao serem reconhecidas como tal, permitindo que sejam inseridas no debate acadêmico, trazendo novas experiências

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

de ser e de viver, partilhadas pelos povos originários, epistemologias do sul por excelência, que também vem buscar, na fronteira, novos conhecimentos para si, o que materializaria nesse interconhecimento de valor equitativo, a visão pós-abissal da ecologia dos saberes.

Assim "para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural" (SANTOS, 2009, p. 52), através de procedimentos adequados, "mediante os quais é possível identificar preocupações comuns e aproximações complementares, assim como, está claro, contradições intransponíveis" (SANTOS, 2009, p. 52), de forma que esse processo de tradução e da hermenêutica diatópica[32] possibilitem e demonstrem que necessidades, aspirações ou práticas de uma cultura podem tornar-se compreensíveis à outra (SANTOS, 2000). Segundo Kayapó, Terena e Cancela (2020, p. 52):

> O diálogo intercultural crítico é necessário, e desta vez, os diversos conhecimentos sentarão à beira da fogueira para dialogar em pé de igualdade. Ali serão expostas as feridas e cicatrizes da violência colonial, através de um mergulho nos tempos, gerando um movimento que aproximará o presente, o passado e as perspectivas de futuro para os nossos povos e para a humanidade.

Catherine Walsh (2005b, p. 10), afirma que a interculturalidade é um "proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad", devendo ser entendida como:

> herramienta pedagógica. La que pone en cuestionamiento continuo la racialización, deshumanización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto,

[32] Refere-se a uma perspectiva de se aumentar a consciência de incompletude mútua cultural, entendendo as premissas (topoi) também como argumentos e não como axiomas, permitindo assim um diálogo "com um pé em uma cultura e outro noutra" (SANTOS, 1997, p. 23) em que haja uma abertura para se complementar os topoi de cada cultura com os das demais, ampliando assim seus conhecimentos e suas afinidades mutuamente em prol de práticas emancipadoras.

> sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos "otros" – de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2012a, p. 175).

De maneira que a sua realização em si mesma, torna-se um processo de decolonialização, uma forma de insurgência, com os objetivos de desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, em um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007), ainda em construção, que:

> representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teoréticas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que viene siendo sujetos [...] un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política y pensamiento que parta de y confronte la colonialidad del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación (WALSH, 2012a, p. 63).

Sendo "una forma 'otra' de pensar y actuar com relación a y en la modernidad/colonialidad" (WALSH, 2006, p. 35), em que a interculturalidade é um conceito, uma aposta e um projeto "cunhado e significado pelo movimento indígena, princípio ideológico de seu projeto político" (WALSH, 2009, p. 22) que aponta para "a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes" (WALSH, 2009, p. 22) em que esse movimento é pensado, não só para os povos indígenas, mas para o conjunto da sociedade (WALSH, 2009) (Figura 13), de forma que:

> requería construir relaciones entre pueblos, conocimientos, cosmovisiones y maneras de estar en y con el mundo basadas en condiciones de respeto, dignidad e igualdad, así transgrediendo la hegemonía, dominación e imposición capitalista, eurocéntrica, occidental y neoliberal, y encaminando cambios a nivel político-estructural como también epistémicoexistencial (WALSH, 2014, p. 53).

Devendo manifestar-se como uma transformação na sociedade, que envolva mudanças sociais, políticas e educativas (WALSH, 2010), com destaque para a importância no âmbito da educação:

> Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial (WALSH, 2010, p. 79).

De forma que, incluir "la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros" (WALSH, 2005b, p. 11), criando espaços e situações para reflexões, debates, e ações que promovam a construção da Interculturalidade Crítica na sociedade, visando "desmantelar as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade" (WALSH, 2009).

Ao compararmos as perspectivas sobre a interculturalidade33 presentes na Transmodernidade, na Ecologia dos Saberes e na Interculturalidade Crítica, percebemos alguns pontos de aproximação e outros de diferenciação entre os autores e a autora.

Como aproximação identificamos que eles e ela entendem a interculturalidade como elemento de superação da Modernidade e Colonialidade, com um destaque ao seu âmbito epistemológico, mais preponderante em Dussel e Boaventura Santos e como ferramenta pedagógica para Walsh, buscando uma outra abordagem das relações entre os conhecimentos e visões produzidos por culturas diferentes, em que se superem formas hegemônicas, hierárquicas e subalternizantes em busca da promoção do diálogo (CANDAU, 2008; NIEVES-LOJA, 2018, BOACIK, 2021), em que o diálogo da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2010) precisa ser livre de preconceitos, uma vez que "esses tópicos negativos a respeito do outro que é diferente, que estigmatizam aquele a quem

[33] Quando utilizamos o termo interculturalidade estamos nos referindo ao conceito compartilhado por Dussel, Boaventura Santos, Walsh e outros/as autores/as sobre o qual apresentamos algumas aproximações e diferenciações neste parágrafo. Quando usamos Interculturalidade Crítica estamos indicando a perspectiva de Walsh de uma proposta para a superação da Modernidade-Colonialidade, como é a da Transmodernidade de Dussel e da Ecologia dos Saberes de Boaventura Santos.

recaem, constituem o primeiro obstáculo que deve ser removido" (PÉREZ TAPIA, 2013, p. 129).

Como diferenciação vemos os meios para se promover a interculturalidade e as finalidades dela, sendo que para Dussel (2016) esse movimento é feito a partir das vítimas em um Diálogo Intercultural Transmoderno Sul-Sul, buscando o fortalecimento dessas epistemologias e visando a interpelação da Modernidade, enquanto para Boaventura Santos (2009), através da tradução intercultural, busca-se a percepção de incompletude de cada cultura, em um diálogo Norte-Sul, que busque na diversidade das epistemologias do Sul experiências que foram subalternizadas e que, após o processo de reconhecimento, possam ser consideradas para atuar nas dificuldades e nas aspirações em comum, mantendo-se assim interações dessas ciências e conhecimentos dos povos do Sul Epistêmico com a ciência e os conhecimentos da Modernidade; para Walsh (2005b, 2009), a Interculturalidade Crítica, deve se dar entre todos os povos que se relacionam em uma determinada localidade, partindo daqueles conhecimentos e experiências alternativos à cultura hegemônica eurocêntrica, com a finalidade de promover a decolonização das relações e instituições sociais, entendendo a Interculturalidade Crítica como projeto de luta e ação, tendo a educação um dos elementos centrais de um processo de interculturalização (WALSH, 2009), na busca pela criação de espaços de diálogo, articulação e associação entre seres, saberes e racionalidades distintas (NIEVES-LOJA, 2018), pertinente com a perspectiva de que:

> A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 51).

Luciano Baniwa (2019) afirma que existem duas perspectivas pelas quais essa interculturalidade pode ser pensada, a que visa "abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética"

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

(2019, p. 60) e outra entendida "como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizado" (2019, p. 60) e nos alerta que nesta segunda perspectiva:

> o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies. Esta segunda perspectiva significa praticamente e, de modo ainda pior, a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizado (2019, p. 61).

Vemos que, tanto na perspectiva da Transmodernidade, de Dussel (2016) quanto na da Ecologia dos Saberes, de Boaventura Santos (2009), e na da Interculturalidade Crítica de Walsh (2005b, 2009), encontramos a visão de que a proposição de mudanças para a realidade estabelecida pela Colonialidade e pela Modernidade, deverá necessariamente partir daqueles e com aqueles que estão a sua margem, na fronteira, como os estudantes indígenas universitários, que dispõe de visões diferentes sobre as formas de pensar, entender e se relacionar com a vida, com as pessoas e com a natureza, como afirma Krenak (2019, p. 11):

> Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade.

Em que se considere que, muitas dessas experiências de resistência são locais ou assim vistas pelo conhecimento abissal, que as invisibiliza ou as considera irrelevantes, sendo necessário o desenvolvimento de algum tipo de articulação entre essas experiências através de ligações locais-globais (SANTOS, 2009) gerando perspectivas alternativas, tendo em mente que:

A afirmação e o desenvolvimento da alteridade cultural dos povos pós-coloniais, integrando-se ao melhor da Modernidade, não deve se desenvolver em um estilo cultural que leve a uma unidade globalizada, indiferenciada ou vazia, mas a um pluriverso transmoderno (com muitas universalidades: europeia, islâmica, vedanta, taoista, budista, latino-americana, bantu etc.), multicultural34, em um diálogo crítico intercultural (DUSSEL, 2016, p. 70).

Figura 13 - Bandeira Wiphala, símbolo da interculturalidade entre os povos originários andinos.



Fonte: http://setasparaoinfinito.blogspot.com/2014/07/bandeira-whipala.html

[34] Dussel se refere aqui a um diálogo multicultural transmoderno, "que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas" (DUSSEL, 2016, p. 64) em superação ao "um pretenso diálogo simétrico do multiculturalismo" (DUSSEL, 2016, p. 61) que sendo fruto de um multiculturalismo liberal apresenta-se como ingênuo ou cínico, dada a assimetria existente entre as diversas culturas envolvidas que nesse caso são desconsideradas, pautando-se o diálogo pelos pressupostos da cultura hegemônica (DUSSEL, 2016).

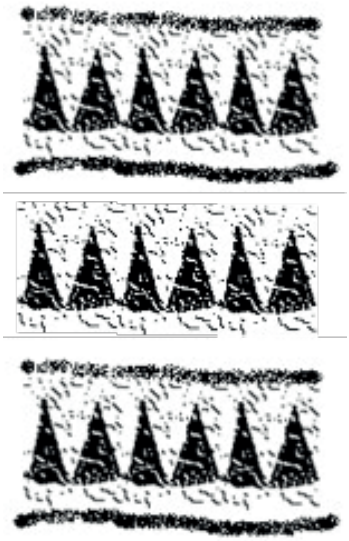
ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Surgimento do Povo Tariana (Povo Tariana)



Karusipeo é o lugar onde os Tariana surgiram no rio Aiari. Depois que surgiram, ficaram secando em Bohporí'uto. Depois começaram a descer. Foram embora para o rio Uaupés. Pararam em Borasanëkëno. Depois, prosseguiram a viagem, chegando em Wëhëwiidohkape. Entraram nessa maloca. Oaparo já estava lá. Kuenakin estava no fundo da maloca (duakarope). Keunakimsusui, na entrada. Apareceu sangue no céu. Kuenakin saiu e viu sangue no céu. Perguntou para o outro: - O que está acontecendo? - Outros da nossa família estão aparecendo, devem ser os Diroá, respondeu ele. Os Diroá ("Gente de Sangue") apareceram no meio dos relâmpagos, do fogo. Koyoro apareceu na forma de um pássaro, gritando - Koyoro. Kuenakin perguntou: - Quem será que está gritando? Deve ser um dos nossos peonás. De repente, as mulheres foram mijar perto das bananeiras. Alguém aspirou. As mulheres saíram correndo, dizendo que era Wahti. Foram avisar Kuenakin. Disseram que devia ser Wahti, mas este disse que era um outro grupo de gente, que deviam ser os Wahtienmahsã (os peonás dos Mahapëa). Dentro da maloca, Koyoro ficava bem num canto, porque ele era peoná, ficava atrás de Kuenakin e da sua turma. Kuenakin lhes falou assim: - Vocês são os nossos peonás, mas eles não queriam ser peonás. O chefe dos Wahtienmahsã entrou todo enfeitado. Começaram a cumprimentar-se. Kuenakinsusui os cumprimentou - Mëë ëhsãmahsãbui peagëwe nami? (Você está nascendo com a gente, avô?).





Mas Wahtien não aceitou ser peona. Kuenakinsusui o cumprimentou de novo: - Atiatimë do'e? mas ele também não aceitou. Kuenakinsusui perguntou de novo: - Atiatimë nohero? (irmão menor). Mas Wahtien não aceitou. Kuenakinsusui foi então chamar Kuenakin: - Nasceu outro parente nosso, mas ele não aceita ser o novo súdito. Eu não sei quem ele é, de onde vem, nem que quer ser. O dono de casa levantou-se para cumprimentar Wahtien: saiu todo enfeitado. Cumprimentou-o como paiperi (súdito dele). Mas ele entendeu paipehi (igual a mim) e não paiperi (súdito). Por isso, aceitou o cumprimento de Wahtien. - Atiap? noheti? (Você chegou, meu irmão?) falou Wahtienmahsã para Kueakin. Nessa hora, apareceram outros grupos com relâmpago e trovão: chama-se Bëhpodiromahsã (são os Diroá) Kuenakin os convidou para entrar. Lá no céu, tinham forma de gente. Os outros perguntaram: - Quem é? - Os Diroá, ele respondeu. Apareceu também Mahë. Ele veio chegando. Saiu, mas não foi com Oaparo, foi direto para Mahanëkëno, no rio Uaupés. Assim, começou a surgir com o grupo deles. Apareceram todos. Dividiram-se os grupos. Os Diroá foram embora para Bëhpoperi (na cabeceira do rio Papuri). A cabeceira do rio Papuri chama-se Diabëhkayapotepë. Moraram lá urn bocado de tempo. Depois foram para Mahapihkoripepë (também no rio Papuri. Ficaram morando lá um bom tempo. - No lugar onde nós nascemos ninguém ficou, a gente não consegue ficar no mesmo lugar, disse o meu pai. Depois de algum tempo, saíram Mahapihkoripepë. Foram morar então num outro lugar no rio Papuri, em Karipatiropë. Moraram lá um bocado de tempo. Começou a surgir muita gente. O nosso avô foi para um outro lugar chamado Uñuyen (igarapé de abacate), onde construiu

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

uma grande maloca. Quando estavam morando lá, os animais começaram a entrar na maloca (Yai, Boraro, Wahtien). Aí, eles voltaram para Karipatiropë. Construíram lá uma grande maloca. Os animais vieram atrás de novo. O meu avô ficou cansado disso, saiu de novo do lugar e foi para Kërnanimahsaninõ. É aí que ele teve um filho muito importante chamado Karibaya. Os filhos dele cresceram, tomaram banho no Manapipewea (cachoeira com catarata). Ficaram lá muito tempo. Depois foram para Tubiboa. Moraram lá algum tempo. Saíram de novo e foram morar na ilha Muhsinanëhkënõ. Isso foi na época da chegada dos missionários". Eles fizeram festa de dabucuri, de comemoração, de brincadeiras. Os padres brigavam para não fazerem mais as festas, para não dançarem, para não cantarem os cânticos dos velhos. Os padres não queriam saber dos pajés, proibiam os kumu de soprar... É nesse tempo que eles começaram a recolher os ornamentos de pajé, os ornamentos de dançar, etc. Como troco, eles davam sal, machados. Os padres começavam a proibir tudo isso, faziam isso para todo mundo. Os velhos mais antigos começaram a ficar tristes, porque estavam perdendo tudo. Deixaram-se então morrer de tristeza e de desgosto por causa dos missionários. O Severiano morreu de tristeza.

Escolhida por *Guanilce*



CAPÍTULO V

5 CONTRA TRAMAS FECHADAS, TRANÇADOS ABERTOS: O BEM-VIVER

Até esta parte usamos a imagem das tramas para representar a complexidade das relações produzidas pela Colonialidade-Modernidade, e as amarras que causam/criam/mantém um sistema-mundo fechado em si mesmo, sustentado pelos nós da racialização, da ganância, de violência contra o ser humano e contra a Pachamama, e pelo arremate da monocultura do conhecimento, que alinhavam epistemicídios e genocídios.

Essa imagem de um sistema fechado simbolizado pela tessitura das tramas nos parece bem adequada para representar o sistema-mundo eurocêntrico, que também produziu a revolução industrial, representada pelas manufaturas, que exploravam a vida dos trabalhadores/as em nome da ganância, através da produção das tramas do tecido, que depois, tornou-se também um símbolo da diferença, no momento do encontro, ao qual sucedeu a invasão e a dominação, dos europeus, dos vestidos, atados, com os/as indígenas, muitos/as nus/nuas (DEL PRIORI, 2011), alguns/mas com corpos pintados (CASTRO, 2007), outros/as com ornamentos trançados (VELTHEM, 2007) e mantos coloridos (BORGES, 2013), livres.

E queremos acrescentar a essa imagem das tramas da Colonialidade-Modernidade, uma outra imagem, a do trançado do Bem-Viver, transformando-as assim em uma metáfora dessa outra relação entre a realidade do sistema-mundo atual, a ser subsumida e superada, dada a sua insustentabilidade (KAYAPÓ; TERENA; CANCELA, 2020), e as alternativas a ele, que vem das epistemologias dos povos originários (Figura 14).

Essa ideia do uso das imagens e desta metáfora se deu após uma conversa com um dos integrantes do CCI, que muito gentilmente nos contou sobre as artes realizadas pelo seu povo, os Pankararu, de Pernambuco, como a confecção de trançados e cerâmicas, falando com orgulho de sua mãe, que aprendeu a arte com sua mãe, que aprendeu por sua vez com a avó, em uma

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

resistência que atravessou os séculos e as dificuldades e continua mostrando a vitalidade da cultura desses povos.

A escolha do trançado foi feita porque entendemos que, apesar da similaridade da técnica de entrelaçar, existem diferenças marcantes em relação às tramas do tecido, representando assim, as diferenças entre as perspectivas colonial-moderna e as do Bem-Viver.

Segundo Velthem (2007), todo o processo de criação dos trançados é permeado por significados, desde a coleta das plantas das quais serão extraídas as fibras, passando pelo seu tratamento, até a realização do trançado e da pintura com os seus padrões. Um exemplo disso é o uso do arumã, matéria-prima utilizada por diversos povos indígenas, que ao ser entrelaçada, apresenta uma perceptível similaridade com a pele humana, representando a mulher primordial e, pela sua perenidade, os seres encantados. O processo de confecção dos trançados é coletivo, algumas etapas realizadas por homens, outras por mulheres, outras por ambos/as e por crianças também, sendo uma atividade contínua, tanto por sua necessidade de uso cotidiano nas aldeias, quanto para uso em rituais, e também para a obtenção de renda (VELTHEM, 2007), que para nós representa bem a forma de desenvolvimento das epistemologias indígenas, como o Bem-Viver, em seu caráter de vivência coletivo e constante construção, como resistência à dominação e manifestação das filosofias e cosmologias dos povos originários, a indicar outros caminhos.

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus temos visto de forma mais perceptível que "está em crise o modelo econômico e as relações socioambientais no planeta" (KAYAPÓ; TERENA; CANCELA, 2020, p. 52), expondo a insustentabilidade do modelo de vida proposto pela Modernidade-Colonialidade.

Temos testemunhado sucessivos surtos de doenças infecciosas que tem afetado o ser humano e o surgimento de novos patógenos (IPBES, 2018) que se relacionam ao processo de antropização de ambientes naturais, expondo os seres humanos, de forma mais acentuada, ao contato com seres patógenos (AFELT; FRUTOS; DEVAUX, 2018), processo esse potencializado pela conversão do uso da terra (REUTER, 2016; FRUTOS *et al.*, 2020) e pelo crescente ritmo do desmatamento dos habitats de diversas espécies nas últimas décadas (FRUTOS; GAVOTTE; DEVAUX, 2021), em relação ao que, o atualmente chamado Brasil, infelizmente, ocupa o primeiro lugar no ranking mundial com 1,5 milhão

de hectares de floresta primária perdidos em 2021, segundo dados do Global Forest Watch (GFW), uma plataforma de monitoramento de florestas em todo o planeta, sendo responsável por 40% dessa categoria de desmatamento no mundo (JUSTINO, 2022).

A ineficiência e o despreparo das nossas sociedades para o enfrentamento de uma realidade de pandemia, em especial no hoje Brasil, com o sucateamento dos serviços públicos de saúde, com a falta de investimento em atendimento de saúde pública e em pesquisa para a prevenção e o tratamento de doenças, inclusive as viróticas, com a falta de um maciço investimento em saneamento básico e nos cuidados de saúde preventiva, com o precário acompanhamento das pessoas com doenças crônicas e com a queda nos índices de vacinação e na cobertura vacinal em diversas regiões do país contra outras doenças nos últimos anos (ARROYO *et al.*, 2020) e mundialmente, na desigualdade de acesso às vacinas contra a COVID-19 entre os países.

Essa desigualdade na distribuição de vacinas é apenas mais uma e cruel manifestação de tantas desigualdades existentes atualmente, materializada na discrepância entre as porcentagens de disponibilidade de vacinas contra COVID-19 entre países ricos e pobres[35], impactando mais diretamente na vida das pessoas mais vulneráveis.

Segundo Boaventura Santos (2020b, s.p.) estes/as são aqueles/as que já estavam e ainda estão "[...] a sul da quarentena" (SANTOS, 2020b, s.p.), os sem teto, moradores de comunidades e de periferias, as mulheres em situação de vulnerabilidade, os/as trabalhadores/as informais e as vítimas de trabalho escravo ou análogo à escravidão, negros/as, imigrantes e refugiados de tantos conflitos, aos quais agora também se somam às vítimas da invasão e guerra da Rússia contra a Ucrânia, pessoas com deficiência, idosos/as, e tantos/as outros/as, os povos da floresta, os povos originários, que vivem em aldeias ou em áreas urbanas.

[35] Segundo o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, no discurso de abertura do Comitê Executivo da OMS, enquanto cerca de 39 milhões de doses da vacina contra COVID foram divididas entre os 49 países mais ricos, as nações mais pobres recebem em média 25 doses (CHARLEAUX, 2021).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Vivemos momentos de crise, momentos de despertar, propícios às mudanças, em que pensemos no pós-pandemia, aprendamos com os erros que nos trouxeram até aqui:

> O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda (KRENAK, 2019, p. 23).

Diante disso, a nossa relação com a Pachamama, entre nós seres humanos e entre nós e os demais seres vivos, precisam ser repensadas em busca de alternativas:

> A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020b, s.p.).

Uma busca por alternativas nos remete às culturas indígenas da Abya Yala, que eram antes dessa e de outras pandemias, são e continuam sendo outras formas de se relacionar com a vida, nas quais, segundo Dussel (2016, p. 70):

> há uma afirmação de uma natureza completamente distinta e mais equilibrada, ecológica e, hoje, mais necessária do que nunca, em relação à forma como a Modernidade capitalista confronta a natureza como simplesmente explorável, negociável e destrutível. A morte da natureza é o suicídio coletivo da humanidade, no entanto, a cultura moderna que se globaliza nada aprende a respeito da natureza com outras culturas, aparentemente mais "primitivas" ou "atrasadas", de acordo com os parâmetros vigentes de desenvolvimento.

Este princípio ecológico, sob a perspectiva da Transmodernidade, da Ecologia dos Saberes e da Interculturalidade Crítica, "pode integrar o melhor da Modernidade (não se deve negar toda a Modernidade a partir de uma identidade substantiva purista de sua própria cultura) para construir até mesmo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia a partir de experiências da própria

Modernidade" (DUSSEL, 2016, p. 70), apresentando-se como uma alternativa, que parta de outras epistemologias, de quem está na Exterioridade, e por isso, segue outras lógicas que não as da Colonialidade-Modernidade.

Uma dessas epistemologias diz respeito ao Bem-Viver, que se constitui, segundo Mamani (2010, p. 11), "en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado", conceito esse presente em diversas culturas dos povos originários do continente americano e fruto de suas cosmovisões (CONTRERAS BASPINEIRO, 2016), tendo recebido recentemente maior atenção pela sociedade não indígena, devido a uma crescente conscientização ecológica e a busca por formas alternativas de relação com o meio ambiente, ante a percepção da insustentabilidade do atual modelo desenvolvimentista (KAYAPÓ; TERENA; CANCELA. 2020; BOFF, 1999).

Isso tem se manifestado em documentos oficiais com o registro de suas formas espanholas: buen vivir, na Constituição Política do Estado do Equador, em 2008, capítulo segundo, dos artigos 12 a 34, estando relacionados aos direitos à água potável, à alimentação, a um ambiente saudável e em equilíbrio ecológico, ao uso de tecnologias e fontes de energia com baixo impacto ambiental, acesso à comunicação e informação livre, diversa, plural e intercultural, à educação que garanta o diálogo intercultural, direito à recreação e às práticas esportivas, direito ao usufruto dos conhecimentos científicos e ancestrais, habitação e moradia, saúde, trabalho e seguridade social, e o direito de construir e manter sua própria identidade cultural (EQUADOR, 2008); e vivir bien na Constituição Política da Bolívia, em 2009, no artigo 8°, inciso I, fixado como um dos princípios ético-morais e valores de sustentação da sociedade plural, no artigo 80, em relação à educação, no artigo 306, como orientação para o modelo econômico e no artigo 313 sobre o combate à pobreza e exclusão social e econômica (BOLÍVIA, 2009).

Derivado dos termos *suma qamaña* (Aymara) o sumak kawsay (Quéchua), que seriam traduzidos com maior fidelidade ao seu significado original, segundo Mamani (2010) por Viver em Plenitude, presente entre diversos povos originários do continente americano, fruto de suas cosmovisões (CONTRERAS BASPINEIRO, 2016), referindo-se a suas formas de viver refletidas em suas práticas comunitárias de respeito, harmonia e equilíbrio com a todos os seres, em um

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

entendimento de que todas as vidas estão interconectadas, interdependentes e interrelacionadas (MAMANI, 2010), que exige uma outra ética, que contemple relações mais afetivas e solidárias e não utilitaristas e não individualistas, e sob uma outra lógica, a da interculturalidade, que recordamos, é um conceito que surgiu das lutas dos povos indígenas como projeto (WALSH, 2009).

Tendo sido o conceito Bem-Viver desenvolvido a partir de cosmovisões dos povos originários andinos, essa perspectiva na qual foi inspirada também se mostra presente em diversos outros povos do continente (ESTERMAMM, 2012). Encontramo-na no povo Mapuche do Chile, em suas formas tradicionais de divisão da terra, vista como sagrada em relação telúrica etnocêntrica com a mesma; no povo Kolla na Argentina, expressada em seu provérbio "El hombre es tierra que anda"; sob variados nomes, em diversos povos indígenas espalhados pelo território hoje chamado Brasil, como *teko porã, aguyje* e *nhandereko* (AQUINO PEREIRA, 2021a) e em povos amazônicos espalhados pelos hoje Brasil e Peru, que, representados pela Coordenadoria das Organizações Indígenas da Floresta Amazônica (COICA), se referem à valorização de sua cosmologia e seu modo de vida como "Voltar a Maloca"[36], de forma que os aspectos de integração com a Pachamama em seus ritmos e da vida comunitária se apresentam como uma constante, de forma que, para Mignolo (2008a, p. 319-320):

> os sistemas comunitários são um caminho em direção ao futuro, não apenas para a população indígena, mas podem também funcionar como um modelo para uma organização global, na qual muitos mundos irão coexistir, sem serem dominados em nome de uma simplicidade e de uma reprodução de oposições binárias.

O Bem-Viver "se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida." (ACOSTA, 2001, p. 208) como uma das possibilidades para a busca por alternativas de vida que se surgem das lutas pela emancipação e pela vida, partindo de grupos historicamente excluídos, os povos originários, sendo uma categoria central em sua filosofia de vida, forjada em suas vivências e, por isso, em constante desenvolvimento e construção,

[36] Maloca refere-se às habitações coletivas e espaços rituais desses povos, nesse caso sendo entendido como o domínio do sonho, do espiritual (MAMANI, 2010).

tornando-se, enquanto modelo de vida, em um convite a assumirmos novos saberes e práticas, de raízes comunitárias, oriundas de uma cosmovisão diferente da ocidental, sendo o seu processo de construção ou reconstrução na hoje chamada América, descolonizador (ACOSTA, 2001).

Ele rompe com a lógica eurocêntrica/antropocêntrica, entendendo o ser humano em unidade com a natureza, como afirma Krenak (2019, p. 10) em uma perspectiva de que tudo é natureza, inclusive a humanidade: "fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza."

O Bem-Viver é em si um conceito plural (ESTERMAMM, 2012; ACOSTA, 2001; MAMANI, 2010), que sintetiza sem esgotá-las, diversas visões de uma vida mais plena, que pode conduzir a novas visões que considerem a solidariedade como valor fundamental e promovam a passagem do antropocentrismo para o biocentrismo, dos Direitos Humanos para os Direitos Ecológicos ou Direitos da Natureza, nos quais os próprios direitos dos seres humanos se inserem, já que estes fazem parte dela, pensando na defesa do ecossistema e comunidades, como redes de vida, como fibras de um trançado, que não possuem nós e amarras como as tramas de um tecido, mas qual paneiros de trama aberta, subvertem a própria trama, ao não se fecharem em si mesmos, mas se entrelaçam, se interligam, se sustentam mutuamente, formando padrões multicoloridos, multiformes, em uma diversidade, que manifesta a diversidade dos povos originários.

Segundo Sacristán (1995, p. 84), a "diversidade é possível apenas quando existe variedade", variedade que é dada pelas diferenças entre indivíduos e entre grupos, que em uma sociedade tolerante e democrática pressupõe a prática do respeito pelas diferenças, mas que, sem essa prática, pode produzir situações de desigualdade, nas quais as singularidades dos indivíduos e dos grupos sejam determinantes para que alcancem determinados objetivos, ou para que se dificultem ou impeçam que tenham acesso a bens sociais, econômicos e sociais.

Quando nos referimos à diversidade sob o ponto de vista cultural, ela pode ser entendida:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Diferenças, por sua vez, são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2008, p. 133).

Diferentes e variados são os aspectos históricos, culturais e sociais dos povos originários presentes no território hoje chamado brasileiro, entendendo-se que:

> quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (BANIWA, 2006, p. 49).

A diversidade presente no hoje chamado Brasil não se manifesta somente através das diferentes culturas constituintes da população, ela se expressa na marcante desigualdade social, "entre os poucos que usufruem da cidadania plena e os integrantes de uma significativa parcela da população que tem sido sistemática e historicamente empurrada para as suas margens (RAMOS *et al.*, 2003, p. 5), de forma que:

> A nossa diversidade se manifesta nas tensões resultantes dessa desigualdade, que explodem em conflitos sociais. Expressa-se, consequentemente, na organização popular para a conquista de direitos. A consciência da necessidade de afirmação é crescente, como revela, entre outros, a progressiva organização dos povos indígenas, e a organização, a luta e as proposições das entidades e grupos do Movimento Negro. São intensas as reivindicações atuais pelo respeito à diferença, como as de gênero, de opção sexual, a dos portadores de necessidades especiais etc (RAMOS *et al.*, 2003, p. 5).

Ao pensarmos na luta pelo direito e respeito às diferenças, devemos lembrar que ela sempre se fez presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos sociais que questionaram e continuam questionando um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de ser humano, de estrutura política, de religião, de arte, de cultura (GOMES, 2003) que, sendo um tipo e um padrão, acabam por excluir as variações da diversidade, excluindo quem neles não se enquadram, gerando situações de desrespeito e discriminação.

Sobre as relações fundamentadas no respeito e direitos à diferença, Pérez Tapias (2013, p. 126) reflete que não apenas a imposição por força as prejudica, mas também a indiferença, afirmando que:

> Respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos a expressão de sua alteridade. É a atitude moral básica que torna possível a relação entre seres humanos, deixando para trás, de um lado, a imposição mediante a força que mantém as relações humanas na órbita do domínio, e, por outro lado, a indiferença que desvaloriza essas relações.

Luciano Baniwa (2021) entende que "as políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença" (2021, p. 24). Para ele as instituições públicas governamentais do Estado Brasileiro têm muita dificuldade em lidar com "a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas" (2021, p. 21) de forma que:

> O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos (2021, p. 21).

Nesse mesmo sentido, "historicamente falando, a universidade tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

de aprendizagem" (FERNANDES, 2012, p. 1), oportunidades essas, que sendo assumidas, permitem que:

> Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores (SILVA, 2003, p. 49).

"O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida" (BANIWA, 2019, p. 17-18), de forma que é necessário lutarmos pela criação, implantação e melhoria de políticas públicas nesse sentido, em diversos âmbitos, dos quais destacamos a educação superior, que contemplem o imperativo defendido por Boaventura Santos (1999, p. 61): "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza" em que busquemos uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não alimente e não seja produtora ou reprodutora de desigualdades, de forma que, no conhecimento e reconhecimento da diferença possamos buscar:

> um outro paradigma de conhecimento que, eu proponho, tenha como ponto de ignorância, o colonialismo e como ponto de conhecimento, a solidariedade. Neste paradigma, conhecer significará seguir a trajectória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajectória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem (SANTOS, 1999, p. 45-46).

Figura 14 - Desenho esquemático da fundamentação teórica de nossa pesquisa.



Fonte: Elaboração nossa.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025



História de Txôpay (Povo Pataxó)

Antes de existir o índio na terra, Niamisũ (Deus) já havia criado tudo. Criou as árvores como o jacarandá, o jatobá, o jenipapo, o gotí, araçá, a palmeira, criou também os animais como o macaco, o caititu, o veado, tamanduá, a anta, a onça, a capivara, cutia, paca, tatu, teiú e os peixes como Jundiá, corró, piaba, traíra, samucanga, a tainha, sororoca, robalo e a tilápia. Criou os pássaros como o papagaio, jacupemba, tururim, arakwã, macuco, gavião, mãe da lua, bem-te-vi e muitos outros seres. Naquele tempo tudo era alegria, os bichos eram diferentes e tinha o seu jeito próprio de viver a vida.

Niamisũ queria terminar o seu último desejo, a "criação dos Pataxó", de repente houve uma grande calmaria, tudo se aquietou e uma nuvem branca foi se formando no céu. Essa nuvem foi escurecendo e logo se transformando em chuva fina que caia sobre a terra e foi engrossando aos poucos. Logo o vento se acalmou e a chuva foi passando e o último pingo de água que caiu no chão transformou-se "em um "índio". Esse primeiro índio veio para preparar a chegada dos parentes índios aqui na terra. Ele trouxe consigo muitas sabedorias. Conhecia a época certa para plantar, pescar; caçar e as ervas para fazer remédios para os rituais. Durante à noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas.





Depois que já havia cumprido sua missão aqui na terra e preparado tudo para seus parentes, no dia marcado, ele fez voltar a calmaria, tudo silenciou e fez cair uma grande chuva. Logo que a chuva parou, começaram a sair índios do buraco e iam se espalhando em grupos, então

o índio havia lhes dito. Andaram, andaram e quando deram por fé, estavam na beira da praia. Isso era época de lua cheia.

Os índios ficaram admirados com a grandeza e a beleza do mar, que tanto lhes agradou e então de longe o primeiro índio gritou: Pataxó! Pataxó!

O índio reuniu todos os seus parentes e ensinou toda a sua sabedoria e segredos da época do plantio e da colheita e mostrou-lhes a erva boa para fazer o remédio, ensinou a olhar o tempo pelos astros, o melhor tempo da caça e da pesca.

Antes de partir para morar no Itôhã ele disse, tenho que ir, pois protegerei vocês. Meu nome é "TXÓPAY". Assim TXÔPAY se despediu de seus parentes, dando um salto e foi morar lá em cima no Itohã (céu) com Niamisũ.

Escolhida por *Márcia* e *Jocimara*





ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

CAPÍTULO VI

6 AS LUTAS DOS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS COMO DESDOBRAMENTO DAS LUTAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS DE PINDORAMA

No momento em que este capítulo está sendo escrito, indígenas de diversas regiões do país se manifestam contra o Projeto de Lei 490/2007 que, dentre outras medidas, impacta diretamente na demarcação de terras indígenas. Sobre a questão da demarcação, Darcy Ribeiro, em sua obra "O Brasil como problema", lançada em 1995, nos alerta:

> É verdade que uns quantos povos indígenas, para nossa vergonha, ainda estão reclamando a propriedade dos territórios em que viveram desde sempre e o direito de continuarem vivendo dentro de sua própria cultura. Eles são tão poucos e o que pedem é tão insignificante, que a dignidade nacional não há de negar-lhes. Isso seria fatal, hoje, já não para o nosso destino, mas para a nossa honra (RIBEIRO, 1995a, p. 12).

Manifestantes do movimento "Levante pela Terra", com acampamento e ações realizadas entre 13 e 26 de junho de 2021, em Brasília, que protestavam pacificamente contra o PL 490/07, em frente ao Congresso Nacional, foram reprimidos/as pelas forças de segurança da Câmara, com uso de bombas de gás lacrimogêneo, *spray* de pimenta e balas de borracha. Dentre os/as manifestantes estavam estudantes indígenas, inclusive um membro do CCI, que também representavam pautas relacionadas ao corte de verbas para as universidades federais, que prejudicam a concessão de bolsas de estudo e auxílios, consequentemente impactando em sua permanência no ensino superior.

Nesse episódio podemos perceber uma intrínseca relação entre as lutas dos povos originários e as lutas dos/as estudantes indígenas, que entendemos estarem associadas historicamente, sendo as últimas, desdobramentos, consequências e manifestações das conquistas de direitos alcançadas pelas lutas anteriores, e ao mesmo tempo, parte da contínua tensão entre governos e agentes da sociedade não indígena de um lado, tentando retirar, reduzir ou

desrespeitar tais direitos, e do outro os povos originários e seus movimentos organizados buscando resistir, garantindo os direitos já conquistados e lutando pela sua concretização, ampliação e por novos direitos. Segundo Eliana Potiguara (2018, p. 31):

> O sistema político, que deveria garantir o direito territorial dos povos indígenas, a preservação cultural e sua dignidade, nada faz. Entra governo e sai governo e as terras indígenas não são priorizadas, tampouco os direitos constitucionais e imemoriais desses povos são considerados. Os povos, há séculos, sobrevivem em um clima constante de insegurança, não se sabendo se aquele local em que estão enterrados seus mortos será o território de seus filhos!

De acordo com os dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2016), o total de terras indígenas, no território que atualmente chamamos de Brasil, era de 1.296 em 2016, das quais apenas 401 terras, 30,9% do total, possuíam seus respectivos processos administrativos concluídos, sendo assim registradas pela União. Esses mesmos dados registram que 836 terras indígenas, 64,5% do total, requerem algum tipo de providência do Estado brasileiro, ficando pendentes devido a questões burocráticas ou administrativas, o que mantém esses povos que os habitam, constantemente em insegurança jurídica e vulneráveis a vários tipos de violências, vindo a ser essa questão do reconhecimento e ampliação das terras indígenas como um dos mais destacados elementos de suas lutas históricas.

Para a formação de um quadro mais completo dessas lutas históricas pela sobrevivência e permanência dos povos originários no continente que, após a invasão europeia foi chamado de América, exigiria-se uma genealogia que contemplasse não apenas suas histórias, que sofreram e sofrem um processo de invisibilização e obliteração, mas também da história da imposição do direito ocidental sobre si e os impactos, as ameaças, a aniquilação das ordens normativas desses povos (SANTOS, 2020a) e a própria violação de seus modos de vida originais com a implantação da política de aldeamento (PERRONE-MOISÉS, 1998) e as organizações e movimentos de resistência e de luta para a conquista de direitos e reparações após essa dominação. Aqui apresentaremos alguns pontos que mostram as tramas dessa tensão e como as lutas dos estudantes indígenas a elas se vinculam e que papéis desempenham. Segundo Luciano Baniwa (2006, p. 57):

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. A estratégia atual mais importante está centrada no fortalecimento e na consolidação do movimento indígena organizado.

Álvaro Tukano entende que o que depois se organizou como movimento social de resistência, e ficou conhecido como Movimento Indígena, já existia antes da chegada dos/as não indígenas, como afirma em entrevista concedida a Daniel Munduruku (2012, p. 221):

> Respeitávamos os povos vizinhos, tínhamos a nossa história, fazíamos as festas, defendíamos nosso território. Isso foi muito bom. Mas, com a chegada do branco, mudaram os nossos costumes. Ele não foi capacitado a conviver com o meio ambiente e começou a devastar, fazendo tudo ao contrário. Começou a haver confrontos, aconteceram muitas guerras.

Essas relações entre indígenas e não indígenas, no decorrer da história do território que hoje chamamos Brasil, se deram através de massacres, violências, escravização, guerras, genocídios (LUCIANO BANIWA, 2006). Existem diversos escritos contemporâneos aos fatos, como as crônicas coloniais, que "registram copiosamente essa guerra sem quartel de europeus armados de canhões e arcabuzes contra indígenas que contavam unicamente com tacapes, zarabatanas, arcos e flechas" (RIBEIRO, 2015b, p. 50).

Também o processo de escravização de indígenas está registrado em documentos da época como a Lei de 20 de março de 1570, ainda que:

> Durante muito tempo foi lugar comum nos livros didáticos, e até mesmo na historiografia brasileira, dizer-se que o índio não foi escravizado, por não se adaptar à organização do trabalho imposta pelos colonizadores. Quando muito admitia-se que a incorporação do indígena ao trabalho escravo ocorreu apenas no início da colonização, sendo posteriormente substituído pelos povos africanos. [...] Este pensamento generalista para as diversas regiões e para diferentes situações, apesar de francamente difundido nos saberes históricos do país, na última década começou a ser questionado, a partir do surgimento de estudos, na maioria realizados por antropólogos que utilizaram instrumentos e categorias da disciplina histórica,

> por vezes concentrando-se em estudos de economias subsidiárias do quadro colonial, caracterizados por recortes mais locais e por um minucioso trabalho de crítica às fontes, que têm contribuído para repensar a história social e o papel do indígena como agente histórico. (RAMOS, 2004, p. 241-242).

A escravização indígena se deu por 3 formas: a chamada guerra justa, na qual era realizada a invasão armada aos territórios indígenas, objetiveando capturar o maior número de pessoas, incluindo mulheres e crianças; o resgate, no qual prisioneiros indígenas condenados à morte por indígenas que os haviam vencido, eram resgatados em troca de mercadorias europeias e assim se tornavam escravos de quem os resgatou; o descimento, que incentivava a ida de indígenas para aldeias, em povoados misioneiros, nas quais eram catequizados e trabalhava, podendo ser emprestados para uso de sua mão-de-obra por terceiros que muitas vezes não os/as devolviam ou prolongavam o período de emprestimo ou aluguel, que na prática era escravização, além dos assaltos que eram empreendidos pelas incursões bandeirantes contra esses povoados com a finalidade de escravizar indígenas (SUCHANEK, 2012).

Estima-se que entre 1628 e 1632 foram escravizados/as mais de 60 mil índigenas Guarani e levados para as obras na região de São Paulo, ações essas que foram intensificadas durante a ocupação holandesa em Angola que bloqueou o tráfico de pessoas da África, gerando aumento da demanda por mão-de-obra escravizdda indígena (SUCHANEK, 2012).

Segundo Darcy Ribeiro (1996), em menos de 50 anos a partir do contato com os invasores europeus quase metade dos povos originários desapareceu principalmente devido às epidemias de doenças infecciosas (NUTELS, 1968), que se deram qual uma guerra biológica constituída de três fases epidemiológicas (PASSOS, 2021), sendo a primeira de "surtos de doenças infectocontagiosas, epidêmicas, de alta mortalidade e grandes repercussões em suas organizações sociais" (2021, p. 31). Aqueles/as que sobreviveram, passaram a conviver com problemas "dentários, doenças cutâneas, doenças diarreicas, malária, doenças sexualmente transmissíveis e tuberculose – ou seja, problemas de saúde relacionados à sedentarização forçada, inadequação da higiene pessoal, desequilíbrio alimentar e contato mais próximo com aglomerados urbanos" (2021, p. 31). A terceira fase ocorre a partir de uma maior interação com a sociedade não

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

indígena, com o "um aumento da prevalência de doenças crônico-degenerativas, mas devido às iniquidades em saúde[37] não há uma diminuição considerável da incidência de doenças infectocontagiosas" (2021, p. 31).

Além dessas violências, o genocídio, o epistemicídio e a dominação se deram também por outras formas, como a mediação de políticas, legislações e formas de tratamento oficiais aos povos originários, marcadas por diversas contradições nas épocas colonial, imperial e republicana (SANTOS, 2020a) e pela constante resistência e criação de estratégias de sobrevivência e luta por esses povos (MUNDURUKU, 2012; KOPENAWA; ALBERT, 2015; KRENAK, 2015).

Um exemplo disso foi o processo de aldeamento que se deu com o propósito de sedentarizar (CARDIM 2019) os povos originários, notadamente volantes e nômades, em um processo de segregação que ainda faz sentir seus efeitos na atualidade, como afirma Krenak[38]:

> Muitos imaginam que a aldeia originalmente identificava o lugar onde vivem povos indígenas. Não é verdade, aldeias são vilas em cidades portuguesas, na Europa e em alguns outros lugares do mundo e, quando os seus habitantes chegaram aqui, imprimiram nos nossos lugares, nos habitats onde estavam constituídas comunidades nossas, imprimiram essa coisa de aldeia e reuniram com essa ideia de aldeia os espaços administrativos da colônia para separar os povos que eram arredios à colonização e que eram chamados de tapuias, de bravos – que estavam fora, por resistência, desses aldeamentos. Ou seja, você tinha uma parte do povo originário daqui vivendo em aldeamentos criados pela coroa portuguesa, depois mantidos pelo governo colonial e perpetuados, mais tarde, pelo Estado brasileiro. Aos olhos de qualquer outra pessoa mais crítica podia-se dizer que isso é uma segregação, uma segregação que está na origem da relação do Estado colonial, imperial, e depois republicano, com os povos indígenas e a qual nunca mudou, que é a ideia de que se sobreviverem, esses povos vão continuar vivendo segregados (MILANEZ *et al.*, 2019).

[37] Esse conceito refere-se às "desigualdades de saúde entre grupos populacionais que além de sistemáticas e relevantes são também evitáveis, injustas e desnecessárias" (Whitehead, 1992) estando diretamente relacionadas a existência de desigualdades entre os diversos estratos sociais e econômicos.

[38] Trecho do depoimento dado por Ailton Krenak no projeto "Racismo e Antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas", realizado em 2019.

Esse aldeamento visava facilitar o uso de sua mão de obra e a sua catequização, tornando-os/as tutelados do governo e de seus representantes, segregando os/as aldeados/as, daqueles/as considerados não convertidos/as e da sociedade não indígena, de forma que:

> "Domesticar", "instruir", "doutrinar" e, ainda, "civilizar", "fazer [os indígenas] civis" e "civilidade", são palavras utilizadas em muitos documentos para caracterizar as aldeias missionárias ao longo de todo o período colonial, o mesmo se podendo dizer da expressão "curador dos miseráveis índios", usada para descrever os missionários ou os capitães que os coadjuvavam no governo das aldeias. Quanto aos "índios civis", eram os que haviam enveredado pelo caminho apontado pelos missionários e adotado a aldeia como lugar de residência, por oposição dos "rústicos", em regra itinerantes pelos sertões e matas (CARDIM, 2019, p. 45).

Entretanto devemos evitar narrativas que entendam essas aldeias apenas como espaço cristão, espanhol ou português, no qual os nativos vencidos e indefesos viviam sob permanente exploração e perdas culturais, investigações recentes, têm mostrado que as aldeias criadas com a finalidade de dominar, foram subvertidas pelo protagonismo indígena (RAMINELLI, 1996) e foram igualmente construídas e desenvolvidas a partir de seus interesses (ALMEIDA, 2019; ARENZ, 2016), "os quais encontraram, nesse contexto, novas oportunidades de vida (por vezes, inclusive, em melhores condições do que as que tinham) e deram origem a diversas estratégias individuais e coletivas" (CARDIM, 2019, p. 50) de resistência, de luta e de criação e recriação de vida.

Durante a época colonial a política indigenista adotada se diferenciava ao tratar de indígenas aldeados e catequizados, tratados como aliados, e aos/às quais eram garantidos certos direitos à terra, à liberdade e a remuneração por trabalhos realizados à não indígenas, sob a tutela dos Jesuítas, através do descimento[39], em oposição à adotada para aqueles/as considerados inimigos da metrópole, que se recusavam à conversão ao cristianismo ou agiam de

[39] Política que tinha por objetivo convencer/forçar os/as indígenas a descerem para os povoamentos habitados por colonos portugueses em que se faziam pactos visando a sua colaboração para a proteção contra invasores, seu trabalho com alguma remuneração e oferecendo em troca a posse da terra de suas aldeias e a liberdade (PERRONE-MOISÉS, 1998).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

forma contrária aos interesses dos colonos, e se tornavam passíveis de escravização (CARDIM, 2019), sob a lógica colonial da guerra justa (CRUZ, 2019; IBÁÑEZ-BONILLO, 2019), de forma que, com essa política dualista, "a Coroa teria produzido uma legislação indigenista contraditória, oscilante e hipócrita" (PERRONE-MOISÉS, 2017).

Exemplo disso são as conflitantes legislações que fazem um reconhecimento do direito à terra aos povos originários, com a expressão "senhores de suas terras nas aldeias como o são na serra", presente no Alvará de 26/7/1596 (PERRONE-MOISÉS, 1998), ao mesmo tempo que só reconhecem o direito às terras, dadas em sesmarias (MACEDO, 2017) aos/às indígenas convertidos, que se organizassem em aldeias e realizassem o descimento, sendo que suas terras originais eram transferidas para a Coroa como terras devolutas (SANTOS, 2020a). Sobre o reconhecimento e a demarcação de terras indígenas encontramos menção desde o já citado Alvará de 26/7/1596, nas Leis de 1609 e 1611 e várias Provisões que tratavam da demarcação e das garantias de posse dessas terras, como vemos na Provisão de 8/7/1604, na Carta Régia de 17/1/1691, no Diretório de 1757, pars. 19, 80 (PERRONE-MOISÉS, 1998).

Apesar dessas contradições, devemos destacar que o reconhecimento legal à posse da terra pelos povos originários, que hoje sofre diversos ataques e tentativas de reversão, se faz presente como direito desde o início da dominação portuguesa sobre o território atualmente chamado Brasil.

Presentes também já se encontravam os conflitos por essas terras e as tentativas de tomá-las e a necessidade de ações de reparação por parte do governo, como vemos no Alvará de El-Rey de 21/8/1582 "no qual manda dar terras aos índios de Sesmaria e que os governadores façam restituir aos índios as terras que seus vassalos lhes tiverem tomado e ocupado. DH 64:94-5" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 529).

Seria ingênuo acreditar que essas concessões e reconhecimentos por parte da Coroa e de seus representantes na colônia se davam por liberalidade, eram sim consequência da resistência e das lutas dos povos originários, de diversas formas, como o enfrentamento em lutas contra colonos e o governo da metrópole e através da negação de submissão a sua autoridade, "como identificável através de algumas queixas das autoridades coloniais de que os aldeados 'não reconheciam superior'" (MACEDO, 2017, 125).

Outras formas de resistência ocorriam através de negociações e acordos de apoio e defesa contra invasores e inimigos em comum, como relatado por Cardim (2019, p. 51), os:

> povos autóctones da baía de Guanabara rapidamente se deram conta de que, ao apoiarem os portugueses na sua luta contra os franceses, podiam depois declarar que também eles tinham contribuído para a conquista daquela área, apresentar-se como membros participantes do "corpo político" português e reivindicar contrapartidas da parte das autoridades portuguesas.

Em que "as suas histórias entrelaçavam-se com as dos colonizadores e em seus relatos incluíam-se nelas na posição de vencedores, aliados dos poderosos portugueses, com os quais dividiam as honras e as glórias das conquistas militares" (ALMEIDA, 2001, p. 67-68), gerando por um lado seu empoderamento, e por outro debilitando muitos elementos de suas culturas (CARDIM, 2019; BENTON, 1999).

Também existiu a resistência pela organização e atuação política junto a representantes do governo. Disso temos notícia desde o século XVII, sobre a existência de lideranças indígenas que, quando julgavam necessário, compareciam perante as autoridades coloniais para a defesa dos seus direitos, como é o caso do capitão índio 'Añrique Dalmeida', que em 1663 se queixou aos camaristas sobre a colusão dos particulares que acudiam à aldeia de São Miguel em busca de mão de obra [...] (MACEDO, 2017, p. 124).

Houve a percepção para alguns indivíduos ou grupos indígenas, de que "só poderiam fazer parte da sociedade colonial e tirar algum partido dos seus recursos mediante a sua reinscrição na cultura que se estava então a tornar hegemônica como resultado da conquista e da colonização" (CARDIM, 2019, p. 50) e que "tal passava pelo assumir da condição de 'índio', pela assunção do estatuto ligado a essa condição e, ainda, pela aceitação de algumas das formas de atuar coloniais" (CARDIM, 2019, p. 50), condição essa que, por exemplo, lhes permitiu, por vezes, evitar[40] as atrocidades cometidas pelo Tribunal do Santo

[40] Com o tribunal nesses casos "recorrendo a uma cultura jurídico-canônica que propunha uma interpretação mais benevolente para populações desprotegidas, fundamentada no uso adaptado do conceito de 'persona miserabilis' e da 'ignorância (in)vencível'" (RESENDE, 2019, p. 88) e "A inimputabilidade dos indígenas e seus descendentes, pronunciada nos acórdãos, foi expressa pela "absolvição extraordinária", sob a alegação de que alguns dos indígenas eram prisioneiros de sua ignorância e rusticidade" (RESENDE, 2019, p. 111).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Ofício, durante a Inquisição (RESENDE, 2019), no continente agora conhecido como americano.

Outro aspecto da resistência indígena se verificou pela existência de grande porosidade da "fronteira entre as zonas colonizadas e as vastas áreas que escapavam às autoridades coloniais [...] abria muitas possibilidades de circulação e de fuga, para além de permitir muita interação com as populações autóctones não submetidas aos portugueses ou aos hispânicos." (CARDIM, 2019, p. 52).

Igualmente, organizações e movimentos indígenas de resistência são encontradas no período colonial, como "a Confederação dos Tamoios, no Brasil quinhentista; a Confederação Kariri, no século 17, e tantos outros que fazem parte do acervo da historiografia, embora perdurem lacunas e vazios nos registros documentais e nas narrativas sobre essas ações" (SANTOS, 2020a, p. 166) que indicam a mobilização e atuação desses povos, de diversas formas e em variadas frentes, em suas lutas pela sua sobrevivência e pelos seus direitos, criando inéditos viáveis, de forma a pressionar as autoridades não indígenas a agirem.

No Maranhão-Pará, por exemplo, em que a escravização de indígenas ocorreu durante todo o período colonial, o que é documentado pelas inúmeras reclamações e denúncias dos missionários às instâncias jurídicas da época, o que depõe contra a tese, muito divulgada, de que houve a substituição dessa escravidão de mão-de-obra indígena pela de pessoas africanas escravizadas, por volta de meados do século XVII (CARDIM, 2019). Ante a essas tentativas constantes de escravização, a resistência indígena se deu com a imposição por sua parte de "cada vez mais condições para se aldear, para além de terem resistido mais tenazmente à escravização". (CARDIM, 2019, p. 50).

Na segunda metade do século XVIII, em uma política assimilacionista, que tinha como pretenso objetivo integrar os/as indígenas na "sociedade colonial e transformar as aldeias em vilas e lugares portugueses, a política indigenista de Pombal passou a incentivar a miscigenação entre índios e brancos, proibindo as discriminações sociais contra os índios" (ALMEIDA, 2019, p. 226). Nessa época a promulgação da lei da liberdade, de 1755, proibiu a escravização indígena sob quaisquer circunstâncias. A mestiçagem foi "estimulada através da lei de casamentos, que dava benefícios àqueles que se casassem com índios. Além disso, a legislação incluía vários itens que procuravam acabar com as diferenças culturais entre os índios e os demais vassalos" (ALMEIDA, 2019, p. 227).

Essa política assimilacionista proporcionou o aumento de pressões na colônia pela tomada de terras indígenas de povos que fossem considerados integrados. Sobre isso, documentos da época registram a luta do povo da aldeia de São Francisco Xavier, de Itaguaí, que tendo sido extinta pelo poder público diversas vezes, foi restabelecida, por resistência dos/as próprios/as indígenas, que conseguiram enviar o seu líder José Pires Tavares, capitão-mor da aldeia[41], à Portugal, para fazer tal solicitação em requerimento endereçado à rainha Maria I, que em 1790, restabeleceu a aldeia e confirmou a sua posse a seus habitantes. (MARCHIORO, 2005).

No período imperial, poucas alterações ocorreram nesse cenário, com os grupos indígenas, sem possuir representação real em nível algum, se manifestavam "por hostilidades, rebeliões e eventuais petições ao imperador ou processos na Justiça" (CARNEIRO DA CUNHA, 1992), com ampliação das pressões para a tomada de terras de aldeias, na medida em que o Império Brasileiro manteve e acentuou a política assimilacionista pombalina, já que:

> a legislação do Oitocentos, apesar de prever a extinção das aldeias quando os índios atingissem o estado de civilização[42], mantinha seu direito à terra coletiva, enquanto eles fossem considerados como índios. Assim é que razões políticas, econômico-sociais e ideológicas somavam-se para incentivar autoridades, moradores e intelectuais a proclamar o estado de mistura e mestiçagem dos índios, contribuindo para o seu desaparecimento enquanto categoria, o que justificaria a extinção das aldeias (ALMEIDA, 2019, p. 229).

Caso de aplicação dessa premissa ocorreu na aldeia de São Lourenço, em Niterói, extinta em 1866, mas já cobiçada pela Câmara Municipal, desde 1861, alegando que os/as "indígenas, com o andar dos tempos, têm desaparecido,

[41] Cargo instituído precisamente por uma lei de 1611, o capitão-mor deveria ser, inicialmente, um morador da aldeia sem o requisito de ser índio. Mais tarde, em 1655, proíbe-se erigir um capitão oriundo de fora da aldeia. As lideranças indígenas, dessa forma, passam a ocupar o cargo, tendo como incumbência a administração temporal dos índios (MARCHIORO, 2005, p. 396).

[42] A autora manteve os termos registrados nos documentos da época, demonstrando as visões racistas e subalternizantes em relação aos/às indígenas encontradas na época colonial, que ainda se fazem presentes na atualidade devido à colonialidade. Os conceitos "estado de civilização" e "mestiçagem" se referem às teorias raciais, deterministas e eurocêntricas em voga na Europa desde o século XVIII, às quais se acrescentaram as teorias eugênicas no século XIX, que importadas, encontraram defensores e propagadores por aqui (SCHWARCZ, 1993).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

e mesmo os muito poucos que existem, não são puros" (ALMEIDA, 2019, p. 232-233), sendo dada a autorização pelo presidente da província afirmando que: "os poucos índios ali existentes com esta denominação se acham nas circunstâncias de entrarem no gozo dos direitos comuns a todos os brasileiros" (ALMEIDA, 2019, p. 233).

No ano seguinte, a Câmara, através de um Aviso, nega o pedido dos "intitulados índios", afirmando que não existindo mais a aldeia, também não existem mais os tais índios, "pois apesar de terem sua presença ali reconhecida, ao reivindicarem direitos um ano depois, eram declarados inexistentes pelas autoridades locais" (ALMEIDA, 2019, p. 233). Nesse e em muitos outros casos semelhantes:

> O discurso das autoridades construía-se conforme seus interesses em ter acesso às terras das aldeias, porém respeitando as exigências da legislação, o que os levava a declarar o estado de civilização e mistura dos índios. Assim, aos índios nas aldeias ou em terrenos das aldeias, as autoridades informantes acrescentavam advérbios e adjetivos como "poucos", "diminutos", "misturados", "civilizados" e os tornavam inexistentes, justificando a extinção das aldeias (ALMEIDA, 2019, p. 233).

Por outro lado, nos diversos documentos da época, é possível identificar a atuação dos/as indígenas na busca por seus direitos, "desafiando o discurso da dispersão e do abandono das aldeias, que permitiria ao Estado considerá-los civilizados e, em conformidade com a lei, extinguir sua aldeia" (ALMEIDA, 2019, p. 233).

Queremos destacar que as discussões observadas atualmente, em nosso país, sobre a veracidade e a autenticidade da identidade indígena, quando de sua fixação em áreas urbanas ou de sua adoção de usos e tecnologias não indígenas, questionamentos esses muito vivenciados pelos/as estudantes indígenas, "já se manifestavam, portanto, nos embates jurídicos sobre as terras das aldeias desde séculos anteriores" (ALMEIDA, 2019, p. 231) e assim, como temos ouvido atualmente, discursos e falas criticando o modo de vida de indígenas em suas aldeias, ou fora delas, visando descaracterizar a sua identidade e assim questionar o mérito de seus direitos, como por exemplo, o seu direito à terra, em um âmbito mais geral, ou em relação às ações afirmativas para o ingresso

e a permanência de indígenas nas universidades, essa estratégia já era usada no passado em que com "frequência, moradores e autoridades favoráveis à extinção das aldeias acusavam os aldeados de não serem índios 'primordiais' e de estarem usufruindo de privilégios econômicos que só contribuíam para incentivar sua indolência nata" (ALMEIDA, 2019, p. 231).

No aspecto jurídico, durante o Império Brasileiro, houve a criação de apenas duas legislações pertinentes aos/às indígenas, no que pese que, durante a elaboração da primeira Constituição Brasileira, em 1824, a necessidade de uma política indigenista central que traçasse diretrizes gerais para as províncias, foi uma questão bastante discutida, porém não definida, o que produziu um vácuo legal que perdurou até o Regulamento das Missões, promulgado em 1845, que propôs a manutenção do sistema de aldeamento com o objetivo de permitir sua assimilação completa (SANTOS, 2020a) e da Lei de Terras, de 1850, que:

> ao tratar do retorno das terras não ocupadas e lavradas pelos colonos ao Império, define que as terras indígenas não são terras devolutas e, portanto, não estariam pendentes de legitimação ou documentação comprobatória de seu uso, como todas as demais terras que não apresentavam propriedade definida naquele momento (SANTOS, 2020a, p. 162).

Sustentando-se em uma lógica em que os aspectos jurídicos previam a liberdade e a garantia das terras aos indígenas aldeados, o estado, tanto no período colonial quanto no imperial, configurou-se em uma política de exclusão para com indígenas não aldeados e não convertidos, "que legitimava práticas genocidas, etnocidas e epistemicidas, responsáveis pela depopulação e pelo desaparecimento ou descaracterização de numerosas culturas e povos indígenas" (SANTOS, 2020a, p. 162).

Com o advento do período republicano, os processos de negação de direitos e invisibilidade jurídica, social e cultural, tiveram continuidade com a política indigenista pautada pela busca de homogeneização "do modelo de proteção para um grande número de povos, desprezando suas constituições, a partir de culturas e saberes distintos e sua espacialidade diferenciada dispersa em um imenso território nacional" (SANTOS, 2020a).

Iniciativas do governo republicano no sentido de apoiar a expansão para o interior, em diversas frentes, em todo o território nacional e a política de fixação

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

no campo da mão de obra não estrangeira, causaram inúmeros conflitos com os povos originários, a ponto de o Brasil ser denunciado de massacre aos/às indígenas, no XVI Congresso dos Americanistas, ocorrido em 1908, em Viena (SANTOS, 2020a; CARNEIRO DA CUNHA, 1987).

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, sob a liderança de Cândido Rondon, na época tenente-coronel, intentou-se a transformação dos indígenas/as em pequenos produtores rurais que os/as tornassem aptos a garantirem a sua subsistência e o seu próprio sustento.

Apesar disso, os discursos acerca desses povos se orientavam para a proposta de um regime jurídico especial para os/as indígenas. "É dessa época a adoção da capacidade civil relativa para os índios, a partir de seu grau de civilização[43], estabelecendo a tutela do Estado sobre o status de índio" (SANTOS, 2020a) que ficaria a cargo da própria SPILTN, ou seja, mais uma contradição na relação do governo brasileiro com os povos indígenas, que vem somar-se a tantas outras já mencionadas, em que a tutela para a defesa dos interesses indígenas se dá a um órgão, a partir de 1918, chamado simplesmente SPI, que tinha por objetivo inicial transformá-los/as em trabalhadores/as rurais, de forma que:

> as ações do SPI não primavam pela proteção dos territórios autorreconhecidos como tradicionais pelos indígenas, nem pela proteção e incentivo aos sistemas e valores socioculturais dos diferentes povos e grupos étnicos. A proposta de "proteção" do SPI reduzia-se a utilizar-se dos indígenas como mão de obra atrelada aos interesses econômicos da sociedade nacional, alocando-os em áreas em que pudessem lavrar a terra e/ou auxiliar na ocupação do imenso território nacional (SANTOS, 2020a, p. 164).

Com diversas denúncias de corrupção, o SPI foi extinto em 1967 (SANTOS, 2020), sendo substituído, no mesmo ano, pela Fundação Nacional do Índio

[43] Não encontramos uma definição no referido documento sobre como avaliar o "grau de civilização" diante do que supomos que tal condição fosse apenas mais um subterfúgio para negar aos povos indígenas a garantia e o acesso à direitos civis colocando-os/as sob tutela do Estado. No Estatuto do Índio, de 1970, grau de civilização é substituído por grau de integração, no Art. 4, inciso III: "Integrados – Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos de sua cultura" sendo que aqueles/as que fossem considerados como não integrados permaneceriam sob a tutela do Estado, condição essa que só foi revogada com a Constituição de 1988 (SILVA, 2014).

(FUNAI) que durante o período da Ditadura Militar, em muitas circunstâncias, reafirmaram políticas indigenistas sob as premissas de integração "e buscavam agregar os indígenas em pontos de atração, à medida que os isolava de áreas de interesse estratégico" (SANTOS, 2020a, p. 165) com a implementação de políticas que "enrijeceram a estrutura de monopólio tutelar centralizando projetos de assistências, saúde, educação, alimentação e habitação" (SANTOS, 2020a, p. 165).

Em que se considere a importância de suas atribuições, tanto na demarcação de terras, quanto em termos de proteção e assistência, devemos frisar que o papel da FUNAI junto aos povos indígenas é bastante complexo, contraditório e mutável, sendo um órgão sensível às alterações políticas geradas por mudança de governos federais e também às realidades políticas locais, a atuação de lideranças indígenas nas aldeias, rotatividade de funcionários e chefias, entre outros fatores (COSTA, 2016). Bicalho (2010), após entrevistar lideranças do movimento indígena, Marcos Terena, Valéria Payê, afirma que o olhar indígena, atualmente, em relação à FUNAI, apresenta significações diferentes e bastante variáveis, considerando-se a sua mutabilidade de acordo com o tempo e com as suas ações, que podem se distender entre denúncias e críticas sobre inações, conivências, e conluios na proteção às terras e populações indígenas, a reconhecimentos sobre sua atuação nesse e em outros âmbitos (COSTA, 2016), em que a FUNAI, "continua atuando a partir da orientação da tutela e do não-reconhecimento das organizações indígenas como interlocutoras diretas e legítimas dos povos indígenas" (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 74).

Em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio, Lei n. 6.001/73 (BRASIL, 1973), ainda sob a perspectiva de sua tutela pelo Estado e continuidade das políticas assimilacionistas, o que gerou diversos movimentos de resistência, "que passaram a reivindicar social e também juridicamente a capacidade de representar a pluralidade de seus povos e reivindicar seus direitos perante o Estado" (SANTOS, 2020a, p. 168), como a realização de Assembleias Indígenas em diversas partes do país, sendo a primeira em 1974, com o seu caráter avançando do nível local, para o nacional e o internacional. Segundo Luciano Baniwa (2006, p. 59):

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais. Essa visão estratégica de articulação nacional não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais dos povos e dos territórios indígenas; ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula, de forma descentralizada, transparente, participativa e representativa os diferentes povos. No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos.

Assim a década de 1970 marca o início da organização de um Movimento Indígena Brasileiro de caráter nacional (MUNDURUKU, 2012), contando inicialmente com o auxílio de parcela da sociedade não indígena, com a criação de grupos pró causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que apoiou a organização e o contato de lideranças indígenas de diversas regiões, de forma que conforme "cresciam os grupos indígenas, também crescia seu protagonismo e sua predominância nos processos de luta por direitos" (SANTOS, 2020a, p. 168), em um processo de aprendizagem mútua, que os/as encaminhava para o desempenho de seu protagonismo, como afirma Munduruku (2012, p. 219):

> os povos indígenas aprenderam através da relação política com os não índios e estes aprenderam - talvez a contragosto em alguns casos - que indígenas conseguiam aprender conceitos teóricos - como etnia, cultura, autodeterminação, autonomia, entre outros - e colocá-los em prática nas mesas de negociação política com as autoridades.

Sobre o Movimento Indígena Brasileiro dessa época, Krenak (2015, p. 248) diz que:

> Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que, apesar deles serem simbolicamente os donos do Brasil, eles não têm lugar nenhum para viver neste país. Terão que fazer esse lugar existir no dia a dia. Não é uma conquista pronta e feita. Vão ter que fazer isso dia a dia, e fazer isso expressando sua visão de mundo, sua potência como seres humanos, sua pluralidade, sua vontade de ser e viver.

Essas articulações e movimentações tiveram um momento emblemático com a presença dos movimentos indígenas nos debates para a elaboração do texto constitucional, entre 1987 e 1988, especialmente na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, em que a luta pelo reconhecimento do pleno exercício da cidadania e de seus direitos foi priorizada, ante a busca pelo reconhecimento da diversidade dos povos, também debatida e que levou a importantes conquistas e garantia de direitos (SANTOS, 2020a), mas diferentemente do que ocorreu na elaboração de constituições mais recentes como a boliviana (2006-2007) e a equatoriana (2007-2008), em que se destacaram as lutas de seus povos originários pelo reconhecimento de sua diversidade como Estados plurinacionais.

Destacamos nessa luta durante a Constituinte, a atuação de lideranças indígenas como Ailton Krenak, Raoni Metuktire, Manuel Moura Tukano, Nailton Pataxó, Domingos Veríssimo Terena, Mário Juruna (primeiro deputado indígena, eleito em 1983) e Marcos Terena que culminaram com a conquista dos direitos presentes na Constituição de 1988, que representam tantos/as outros/as que participaram dessa luta e de várias outras.

Muitas lideranças indígenas sofreram e sofrem perseguições e silenciamentos como consta no relatório sobre criminalização e assédio de lideranças indígenas "Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena" (GUAJAJARA *et al.*, 2021) produzido pela APIB, sendo que algumas delas pagaram o preço dessas lutas com as suas vidas, como Ângelo Kretã, liderança do povo Kaigang e Guarani morto em decorrência de uma emboscada, em 1980 e Marçal de Souza, assassinado em 1983, do povo Guarani Kaiowá que disse em um discurso proferido em reunião das comunidades indígenas de Campo Grande, no mês de abril de 1980, acerca de seu despertar para a busca pelo protagonismo indígena:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> descobri que nós tínhamos uma riqueza muito grande, uma riqueza muito preciosa, que era nossa cultura, nossa crença, a nossa vida de índio, a nossa organização. Desde então nasceu um amor muito profundo pelo meu povo índio. Desde então propus em minha vida, viver toda a vida, viver entre os meus irmãos, para pelo menos sentir o seu sofrimento, a sua vida, o seu viver" (SALES, 2013, s/n).

Fruto dessas lutas, a Constituição de 1988, ainda que em alguns casos apenas juridicamente e não de forma efetiva ou satisfatoriamente implementada, marcou uma mudança na relação do Estado brasileiro com os povos originários, admitindo

> a historicidade dos direitos indígenas, que não se extinguem com a assimilação cultural dos índios à massa da população. Assim, o indigenato é o primeiro dos direitos, o mais fundamental dos títulos garantido a esses povos. É o direito dos primeiros ocupantes de terras brasilis, e são direitos originários anteriores ao próprio Estado brasileiro (SANTOS, 2020a, p. 172).

Note-se que o "indigenato não se confunde com a ocupação, com a mera posse. O indigenato é a fonte primária e congênita da posse territorial; é um direito congênito, enquanto a ocupação é título adquirido. O indigenato é legítimo por si" (SILVA, 1984, p. 4) tornando-se a base para a ruptura com as perspectivas assimilacionista e de tutela, sendo o fundamento para o reconhecimento emancipatório da autonomia indígena, em seu modo de ser, de viver, de se autodeterminar, e ser representado junto às instituições do Estado brasileiro (DANTAS, 2014).

Apesar disso, a demarcação das terras indígenas, garantida como direito constitucional "é um drama que pode ser contado em capítulos da longa história de omissão do governo" (ALENCAR, 2009, p. 21), em que no já citado Estatuto do Índio havia o estabelecimento do prazo de cinco anos para que todas as terras fossem demarcadas. "A Constituição de 1988 reafirmou esse prazo. No entanto, décadas se passaram e apenas 35% das terras indígenas têm concluído o procedimento de demarcação" (ALENCAR, 2009, p. 21), direito constantemente ameaçado, seja pela tentativa de aprovação do PL 490/07, seja por tantas outras formas de cobiça, invasão e violência representada por "posseiros, garimpeiros, madeireiros, projetos de colonização, abertura de estradas,

linhas de transmissão, hidrovias, ferrovias, gasodutos, oleodutos, minerodutos" (ALENCAR, 2009, p. 21).

No bojo desses direitos conquistados é de se notar que a Constituição de 1988:

> reconheceu também a necessidade de efetivar os direitos diferenciados e a construção de espaços de lutas pelos direitos a partir de um amplo diálogo intercultural, que se consubstancia na matéria própria da cidadania indígena. Ela é marcada por ser diferenciada, multicultural, dinâmica, criativa e participativa, no sentido de construir e reconstruir os direitos diferenciados dos povos indígenas (SANTOS, 2020a, p. 173).

Dentre esses direitos diferenciados, queremos destacar o da educação diferenciada, que será um dos principais indutores da ida de indígenas como estudantes ao ensino superior, e assim da criação de um novo campo de luta.

A organização de estudantes indígenas em grupos e coletivos, como o CCI da UFSCar, se configura, ao mesmo tempo, como movimentos indígenas locais e como manifestações e extensões do Movimento Indígena Brasileiro contemporâneo, sendo esses movimentos atuais legatários "desse passado de lutas e resistências que se constituíram como a fase inicial da organização e do protagonismo indígena nessas terras" (SANTOS, 2020a, p. 166).

Esses movimentos indígenas contemporâneos se desenvolveram na busca por maior autonomia e protagonismo das lideranças indígenas com a sua desvinculação do CIMI e de outras organizações, e tiveram como ponto de mutação as manifestações em resistência às comemorações oficiais dos 500 anos de Brasil e a violenta repressão da polícia da Bahia barrando a sua marcha de Santa Cruz de Cabrália até Porto Seguro (BISCALHO, 2010).

Após essa mobilização temos o surgimento do movimento indígena Acampamento Terra Livre, em 2004, integrante das mobilizações do Abril Indígena, que está em sua 17 edição neste ano (as 2 últimas em formato virtual) do qual derivou a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), criada em 2005 e que tem atuado na mobilização de outras organizações e movimentos indígenas e em diversas proposições de iniciativas para a defesa de pautas indígenas atuais (BISCALHO, 2010).

Essas pautas vão desde a luta por uma maior participação indígenas nas discussões sobre o Patrimônio Genético nacional, maior autonomia e maior

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

financiamento para a Saúde Indígena e no campo da educação o desenvolvimento "de convênios nas universidades públicas que atendam as demandas indígenas, abertura de cursos de ensino médio nas aldeias, implantação de bolsa de assistência estudantil, entre outros, são algumas das reivindicações mais urgentes" (BISCALHO, 2010, p. 310).

Também as mulheres indígenas, através do projeto "Voz das Mulheres Indígenas", coordenado pelo coletivo Voz das Mulheres Indígenas em parceria com a ONU Mulheres, produziram uma Pauta Nacional das Mulheres Indígenas (VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS, 2020), alcançando 104 povos indígenas em todo o território atualmente chamado brasileiro, fortalecendo as lideranças femininas indígenas, de forma que 23 líderes indígenas foram reunidas em uma rede nacional de diálogo e articulação que resultou em uma forte conexão entre essas mulheres e suas organizações locais e na construção conjunta de uma agenda de trabalho, com a realização da I Marcha das Mulheres Indígenas "Território: nosso corpo, nosso espírito", ocorrida em 13 de agosto de 2019, um marco histórico para as mulheres indígenas no que se refere à organização política e visibilidade das demandas dos seus povos (ONU MULHERES BRASIL, 2020).

Esses movimentos têm apresentado como marcas perceptíveis, além da organização das lutas de resistência às tentativas de retrocesso sobre os seus direitos, a busca por promover a visibilidade das ações dos indígenas nos processos de diálogo e de interação com a sociedade não indígena, promovendo a des-invisibilização (CAPIBERIBE; BONILLA, 2015) de seus conhecimentos, destacando o papel dos povos originários na preservação ambiental, própria de suas culturas e de seus modos de vida (CARDIM, 2019).

Esse papel pode ser melhor percebido através dos dados do Projeto de Mapeamento Anual do Uso e Cobertura da Terra no Brasil (MapBiomas)[44], segundo os quais, na Amazônia, entre 1985 e 2020, 90% do desmatamento ocorreu fora de terras indígenas ou outras áreas protegidas. As terras indígenas

[44] Trata-se de uma iniciativa envolvendo uma rede colaborativa de especialistas e estudiosos sobre biomas, usos da terra, sensoriamento remoto, sistemas de informação geográfica e ciências da computação criada em 1995, que em uma parceria com o Google Earth Engine, monitora o território de Pindorama, produzindo mapas anuais de uso e cobertura da terra, utilizando tecnologias que permitem a recuperação de dados de décadas anteriores e a sua comparação com a realidade atual (CRUZ, 2022).

(TIs) são as áreas mais protegidas da Amazônia, já que desde 1985, enquanto a perda de vegetação nativa em áreas privadas foi de 20,6%, nas TIs foi de 1,2%. O desmatamento nesse período foi de 69 milhões de hectares, sendo que 1,1 milhão ocorreu nas TIs, 47,2 milhões de hectares desmatados ocorreram em áreas privadas e o restante em florestas públicas ou unidades de conservação. Entretanto a pressão sobre as TIs está crescendo com invasões e desmatamentos ilegais (MAPBIOMAS, 2020; 2022a; 2022b). Segundo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2022, s.p):

> Os Povos Indígenas do Brasil, que estão distribuidos por todo o território brasileiro e localizados em todos os biomas, já sofrem hoje em dia a pressão da produção de commodities mediante: 1) invasão ilegal e desmatamento das suas terras; 2) violência, ameaças e assassinatos de lideranças indígenas e ativistas que lutam pela defessa do meio ambienta e da proteção dos direitos indígenas; 3) pressão socio-ambiental direta através do desmatamento, incêndios e da crescente intensificação de atividades agropecuárias em grande escala ao redor das Terras Indígenas com uso de agrotóxicos que poluem terras e rios.

Segundo Cardim (2019) tem-se observado nos últimos anos que assim como essa temática tem recebido maior atenção da sociedade não indígena, analogamente a temática indígena também tem recebido maior atenção, o que pode indicar que essa correlação entre os povos indígenas e a preservação ambiental tem sido cada vez mais percebida.

É notável que, apenas em 2007, 59 anos após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas promulgou a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, contando em sua elaboração com a participação de uma liderança do Movimento Indígena Feminino presente no hoje chamado Brasil, Azelene Kaingang, na qual se lê no Artigo 4: "Os povos indígenas, no exercício de seu direito à livre determinação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas com seus assuntos internos e locais, bem como a dispor de meios para financiar suas funções autônomas" (ONU, 2008).

Munduruku (2012) afirma que o Movimento Indígena trouxe consigo "uma proposta efetiva de participação nos rumos da política indigenista brasileira e, ainda, oferecer a esta mesma sociedade um novo olhar sobre o que os povos

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

indígenas podem oferecer para o futuro do país" (2012, p. 222), sendo que ele considera que uma das grandes contribuições dos movimentos indígenas é ter educado a sociedade brasileira sobre a sua diversidade cultural: "O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional" (2012, p. 222) o que entendemos ser também uma possibilidade que a presença indígena nas universidades pode nos oferecer.

Essa longa história de dominação e sofrimento, mas também de lutas, resistências e conquistas, é traduzida por Eliane Potiguara (2018, p. 87):

> A coisa mais bonita que temos dentro de nós é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos, parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma! Bonito é poder dizer sim e avançar. Bonito é abrir as portas a partir do nada. Bonito é renascer todos os dias. Um futuro digno espera os povos indígenas de todo o mundo. Foram muitas vidas violadas, culturas, tradições, religiões, espiritualidade e línguas. A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes! [...] Vamos, meu povo, elevemos nossos pensamentos a Tupã e abramos o nosso coração na Oração pela libertação dos povos indígenas, pelos 300 milhões de indígenas que habitam o planeta Terra. E pensemos na frase sábia do cacique Xavante Aniceto: "A palavra da mulher é sagrada como a Terra".

6.1 A presença indígena nas universidades brasileiras

Ao refletirmos sobre a presença indígena nas universidades brasileiras, sob uma perspectiva decolonial, devemos partir/as dos sujeitos/as e questionarmos sobre que motivações tem despertado o seu interesse pelo estudo universitário.

A educação superior vem sendo entendida pelos povos originários e por seus movimentos como "ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação,

pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades" (LUCIANO BANIWA; HOFFMANN, 2010, p. 8), em que se considere:

> É importante chamar atenção para o fato de que, mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica, é necessário, desejável e é direito dos indígenas o acesso a ela. O acesso à universidade traz muitos e indiscutíveis ganhos reais e potenciais, principalmente no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral. Tudo isso é necessário e útil não apenas para gerir com maior qualidade seus territórios em contextos cada vez mais complexos, mas também e, sobretudo, para qualificá-los e empoderá-los no diálogo com a sociedade nacional e global e para o exercício pleno de cidadania. (LUCIANO BANIWA, 2019, p. 66).

Já que a ida do/a indígena à universidade tem sido vista por eles/as, além de uma possibilidade da afirmação de sua identidade étnica, como um instrumento para a busca da garantia de direitos, muitos já conquistados, mas constantemente ameaçados, sua ampliação e a ocupação de novos espaços, como afirmou Marcos Terena em sua fala no 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva: "eu posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou. Precisamos ter índios que se formem médicos, engenheiros, estatísticos, antropólogos. São eles que vão cobrar da sociedade brasileira a política indigenista que não foi feita no passado" (FIOCRUZ, 2018, s/p), de forma que os/as auxilia:

> a) para a constituição de quadros de profissionais indígenas, contribuindo para qualificar a interlocução com o Estado; b) ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas; c) complementar seus conhecimentos para atuarem em suas comunidades em processos próprios (educacionais, de saúde, de agricultura) em busca de autonomia (DOEBBER, 2017).

Assim como registra em verso a cordelista Auritha Tabajara, que tendo feito o magistério indígena, entende a alfabetização como instrumento de superação de limitações para as lutas de seu povo, ela que, enquanto indígena estudante, sentiu o preconceito ao tentar ingressar na faculdade de letras, decidindo adiar o seu sonho de cursar ensino superior:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Fez magistério indígena
Com muita dedicação.
Escrevia bem cordel,
Pesquisou com atenção.
E o governo aprovou,
A sua publicação.

Na sua comunidade,
Dispôs-se a alfabetizar
As crianças e os adultos,
Para assim minimizar
Os limites que impediam
O seu povo de lutar (TABAJARA, 2018, p. 28).

A escritora Kandara Wayna Kambeba, da etnia Omágua Kambeba, que foi indígena estudante tanto na graduação quanto no mestrado em Geografia, descreve em poema essa realidade:

> [...] Compreendi que a cultura é um rio Correm anso para os braços do mar,
> Assim não existem fronteiras Para aprender, lutar e caminhar.
> Hoje estamos nas Universidades, Levamos junto nosso lugar, A construção do conhecimento é uma teia,
> Que liga a tua cidade com minha aldeia.
> Sendo que minha identidade se constrói Nas peculiaridades que em mim permeia, Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
> Não perdemos nossa essência, Somos o fino grão de areia! (KAMBEBA, 2017, s. p.).

6.2 As Ações Afirmativas e a presença indígena

É importante considerarmos que, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ser um marco que reconheceu aos povos originários brasileiros ao mesmo tempo a cidadania plena e o direito à diferença, com a garantia de alguns direitos diferenciados, especialmente em relação à educação (DAL'BÓ, 2010), até o final da década de 90 a educação superior para os povos originários estava fora das agendas governamentais, havendo por volta de 500 estudantes indígenas universitários em meados dessa década (PALADINO, 2012).

Uma efetiva presença indígena nas universidades brasileiras, mais especificamente nas públicas, se deu com o início das ações afirmativas em algumas

universidades, no começo da década seguinte (PAULINO, 2016). Entendemos ações afirmativas como sendo:

> todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas ao bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Tendo surgido tal conceito, nos Estados Unidos, na década de 60, das políticas públicas criadas em desencadeadas das reivindicações pela equalização de oportunidades a todos/as, houve alternância entre a aceitação ou rejeição do uso de critérios raciais para o ingresso em universidades americanas, especialmente a partir da década de 90, existindo outras experiências em diversos países da países da Europa, na Índia, na Malásia, na Austrália, no Canadá, na Nigéria, na África do Sul, na Argentina e em Cuba, com nomenclaturas diferentes (LUNA, 2021).

As ações afirmativas desenvolvidas em diversas localidades têm se pautado em ao menos um dos três fundamentos: reparação, justiça distributiva e diversidade, de forma que, segundo o pesquisador indígena Willian Fernandes Luna (2021, p. 58):

> A afirmação dos direitos de cidadania exige liberdade e igualdade, para que representem a possibilidade concreta de igual tratamento e oportunidades, levando-se em consideração as diversas condições históricas, às quais os sujeitos estão submetidos. Porém os indivíduos – por razões culturais, sociais, econômicas e até acidentais – se situam em lugares desiguais na sociedade e, portanto, cabe ao Estado desenvolver políticas, as chamadas ações afirmativas, que abranjam somente determinado grupo social ou conjunto de indivíduos, visando lhes assegurar maior igualdade material, para se atingir uma sociedade mais igualitária.

As primeiras ações afirmativas propriamente relacionadas a estudantes indígenas se deram no início da década de 1990, através de convênios entre a FUNAI e universidades públicas e privadas, como a que permitiu o ingresso

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

de indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) nesse período. Propostas mais abrangentes ganharam força e forma a partir dos anos 2000, com a criação e implementação de políticas de cotas e das bolsas oficiais, como o PROUNI, CAPES e CNPq, bolsas da FUNAI para escolas particulares e também iniciativas de instituições privadas como da Fundação Ford, que através do International Fellowship Program (IFP), para ingresso e permanência no ensino superior, nesse caso, exclusivamente nos níveis de Pós-Graduação (LUCIANO BANIWA, 2006).

Destacamos que essas conquistas e as legislações que posteriormente foram criadas são o resultado de muitas lutas promovidas por diversos grupos e movimentos sociais, em que destacamos a formulação do documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009, com recomendações de que o MEC e o CNE implementassem políticas de acesso e permanência dos indígenas nas instituições de ensino superior, reivindicações essas que parcialmente se consolidaram como legislação em 2012 (LIMA, 2016), com a promulgação da Lei Federal 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que tramitava há 13 anos no Congresso Nacional, e que garantiu, em caráter obrigatório, a reserva de cotas, nas universidades federais, de 50%, para estudantes provenientes das escolas públicas de Ensino Médio, autodeclaradas pretos, pardos ou indígenas e pessoas oriundas de famílias cuja renda per capita seja inferior a 1 salário mínimo e meio (DOEBBER, 2017).

Essa legislação, contudo, gerou efeitos contraditórios, por um lado fomentando novas ações em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que ainda não as possuíam, e por outro lado interrompendo ações afirmativas específicas para os povos originários de algumas que as aplicavam, já que com a nova lei, as cotas já reservadas para eles/as, poderiam ser incluídas na concorrência geral entre todos os cotistas elegíveis ao mesmo tempo em que criava a obrigatoriedade para IFES que ainda não as possuíssem (PAULINO, 2016).

Dessa forma, encontramos duas modalidades principais de ensino superior ofertadas a estudantes indígenas em Pindorama, chamado também de Brasil, em universidades públicas e particulares:

> a licenciatura intercultural e as vagas suplementares/reserva de vaga. A primeira tem como objetivo prioritário formar professores indígenas (ou, em muitos casos, dar continuidade à formação)

> para atuar em escolas situadas em terras indígenas. A segunda modalidade direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos por diversas universidades públicas (federais e estaduais) e particulares. Seu objetivo é formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente em suas comunidades de origem em áreas como odontologia, medicina, enfermagem, agronomia, biologia etc (PAULA, 2013).

Sobre a implantação das ações afirmativas, as universidades apresentam realidades diferenciadas "havendo aquelas que, por já possuir vinculação acadêmica e política com povos originários, foram implementando novas ações em complemento às que já possuíam, outras que iniciaram o processo somente após a legislação" (PAULA, 2013).

Concordamos com Luna (2021, p. 60) quando afirma: "reconhece-se que as ações afirmativas estão para além da inclusão, mas são estratégias que podem favorecer a diminuição das injustiças socioeconômicas, culturais e simbólicas", injustiças essas que, segundo Fraser (2006) devem ser identificadas e combatidas separadamente, apesar de estarem interligadas, para serem superadas, com estratégias de redistribuição para as injustiças socioeconômicas e de reconhecimento para as injustiças culturais e simbólicas.

Luna (2021) acredita que as ações afirmativas podem ser um tipo de estratégia que atue em ambos os âmbitos, sendo que Fraser (2006) alerta que uma estratégia afirmativa que promova a distribuição para o combate às injustiças socioeconômicas pode provocar, como efeito, injustiças de reconhecimento ou um reconhecimento estigmatizante, de forma que são mais adequadas as estratégias que sejam transformativas e integradas, já que uma efetiva e permanente superação dessas injustiças só será realizada quando as desigualdades sociais forem combatidas e superadas nos diversos âmbitos da sociedade, em que se considere que:

> quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade (SILVA, 2003, p. 49).

Assim, entendemos que as ações afirmativas, sendo uma estratégia que tem se demonstrado efetiva em relação ao acesso, se forem implementadas isoladamente, apresentam limitações e questões quanto à permanência e desses/as estudantes que dela se beneficiam e quanto ao reconhecimento dos conhecimentos, aspectos culturais e simbólicos dos grupos das quais provém.

Em relação à permanência dos/as estudantes indígenas, vemos que isso tem se apresentado como um desafio, já que:

> observa-se que as IES têm enorme dificuldade em assumir as experiências de apoio à permanência dos estudantes indígenas como projetos institucionais, pois a realidade mostra que em alguns casos as iniciativas nesse sentido ainda são isoladas e de responsabilidade de um ou de outro profissional (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2013, p. 117).

Também o reconhecimento dos conhecimentos, aspectos culturais e simbólicos dos povos a que esses/as estudantes indígenas pertencem, se mostra como outro desafio que a universidade tem, como o de promover uma educação efetivamente intercultural, revendo perspectivas pautadas pelo discurso da Colonialidade e da Modernidade, que invisibiliza os conhecimentos dos povos originários e ignora, invalida ou subalterniza suas epistemologias, sendo urgente que:

> a universidade enquanto instituição necessita inaugurar uma discussão mais profunda sobre a epistemologia e a episteme. As instituições, com muitos limites, admitem abrir processos seletivos que permitam incorporar representantes dos povos indígenas, e existem lutas para garantir certas condições que assegurem sua presença. Contudo, é forçoso reconhecer que a presença dos indígenas não forçou o debate sobre os próprios saberes universitários, e um suposto diálogo intercultural ainda é assistemático e fragmentado (PAULINO, 2008, p. 150).

A maior presença de indígenas numericamente nas universidades, promovida pelas ações afirmativas, tem permitido a manifestação da presença indígena, em si, "como uma importante estratégia política, desvelando invisibilidades

na reinvindicação de direitos e articulação de espaços internos e externos às instituições" (LUNA, 2021), em que:

> a presença indígena na universidade impõe questões que vão muito além da infraestrutura de permanência — como moradia, alimentação, bolsas, tutorias, que são, por óbvio, fundamentais para suas sobrevivências durante os cursos. Essa presença traz consigo um leque de questões em torno de conceitos como "cultura", "conhecimento", "diversidade", "epistemologia", tanto no que diz respeito às possibilidades de formação de estudantes indígenas (considerando seus modos próprios de saber), quanto de informação dirigida a estudantes não indígenas sobre temáticas relacionadas aos povos indígenas (DAL'BO, 2010, p. 110).

Dessa forma a presença indígena nas universidades potencializa debates sobre identidade e visibilidade indígenas no contexto universitário, o que estimula diversas reflexões em torno de noções de cultura e conhecimentos indígenas que se referem ao âmbito da formação desses/as estudantes e de toda a comunidade universitária (DAL'BO, 2010).

Isso tem acontecido na própria UFSCar, na qual estudantes indígenas têm "levantando uma aldeia, uma terra, neste espaço não indígena, fazendo deste espaço também seu" (COHN, 2016, p. 19) em uma estratégia de ocupar todos os espaços possíveis e fazer a sua presença ser sentida com a realização de diversos eventos no decorrer dos anos, como ficou registrado na Exposição Fotográfica Virtual: "Os treze anos de presença(s) indígenas na UFSCar" realizada em 2021 produzida em colaboração com o CCI, servidores técnicos e docentes dos quatro campi da Universidade, em que, segundo o coautor Gegê Pankararu, liderança do CCI na época:

> a exposição de fotos retrata muito mais que a presença indígena na UFSCar. Ela é, na sua essência, a expressão de lutas dos Povos Indígenas que se iniciam na base - desde os primeiros passos e desafios enfrentados na aldeia - e remete à luta e resistência dos Povos Indígenas do Brasil que estão, a cada dia, ocupando espaços nas Universidades Públicas. Para o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, esta exposição é significativa, reafirma a identidade de cada Povo presente na Universidade, bem como as trajetórias de indígenas que estiveram e estão a cada dia lutando em prol de melhorias para seu povo.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Segundo a professora e pesquisadora Clarisse Cohn (2018), no artigo "Uma década de presença indígena na UFSCar", essa presença se deu, desde o início, marcada pela diversidade:

> A primeira coisa que se pode dizer dessa experiência é que a universidade, como um todo, teve que se ver não só com a presença indígena no Brasil, como com sua diversidade. Em salas de aulas, logo em 2008, estavam presentes indígenas do Nordeste, do Centro-Oeste, do Amazonas; indígenas que tinham o português como segunda língua e indígenas que eram monolíngues em português; homens e mulheres; mais jovens ou mais velhos, com famílias constituídas ou constituindo famílias (muitos, aliás, na própria UFSCar); católicos, evangélicos, xamãs ou sem religião professa; nas ciências humanas, exatas e de saúde (COHN, 2018, p. 18-19).

Uma pesquisa de mestrado, sobre a presença indígena na UFSCar, que acompanhou os/as primeiros/as estudantes indígenas, desde seu ingresso, realizada por Talita Lazarin Dal' Bó, entre 2008 e 2010, traz uma perspectiva sobre uma possibilidade de entendimento acerca das contribuições dos/das estudantes indígenas em sua presença e atuação nas universidades em que: "é por meio de suas reflexões, sobre seus modos próprios de conhecer, que são capazes de trazer à universidade novos conhecimentos, que são capazes de formular traduções sobre os seus modos de conhecer e transmiti-las ao meio acadêmico como seus 'conhecimentos tradicionais'" (DAL'BÓ, 2010, p. 94).

Nesse sentido, Ariabo Kezo, estudante indígena do povo Balatiponé-Umutina, que se licenciou em letras na UFSCar, em sua fala na Mesa Redonda intitulada "Povos Indígenas, Educação Superior & Ações Afirmativas: Discutindo Experiências", da II SBPC Indígena, registrada na pesquisa de Dal'Bo (2010, p. 155), afirma que:

> as ações afirmativas são mais do que uma medida provisória para eliminar a desigualdade, elas permitem que os estudantes indígenas mostrem na universidade a presença da diversidade cultural e epistemológica [...] elas são uma medida de autodeterminação, de trazer identidade étnica para a universidade, de trazer experiência, sem perder a essência, mas para somar [...] modificar a estrutura da universidade, a partir da nossa presença, das nossas reflexões. E estamos nos movimentando para isso.

Queremos destacar, ao falarmos da presença indígena na UFSCar, mais especificamente no *campus* de São Carlos que foi o primeiro a receber estudantes indígenas em 2008, que esse município já foi território habitado por indígenas, conforme pesquisas que encontraram peças indígenas em dois sítios com ocorrências arqueológicas no Ribeirão das Guabirobas e no Sítio Itauarama (SCHIAVETTO, 2007), em que foram achadas uma lâmina de machado polida e fragmento de cerâmica com decoração corrugada, respectivamente. Também foram registrados relatos de pessoas que trabalharam com o solo na região da pesquisa que se referiram a já terem encontrado "'pote de índio' (potes de cerâmica inteiros), 'louça antiga' (cacos de cerâmica), 'pedra de raio' ou 'pedra de corisco' (lâminas de machado polidas), 'terra de índio' ou 'terra preta' (solo escuro antropogênico geralmente existente em sítios cerâmicos)" (2007, p. 90).

Figura. – Lâmina de machado polida, ocorrência do Ribeirão das Guabirobas, São Carlos.



Fonte: SCHIAVETTO (2007, p. 123).

A análise das cerâmicas encontradas na região através de um "exame comparativo das distribuições percentuais dos diferentes estilos ceramistas sugere uma maior antiguidade para os sítios de São Carlos e Piracicaba com relação aos contíguos à cidade de Rio Claro. De outra parte, os sítios de Piracicaba apresentam uma maior variedade e riqueza das formas, sugerindo-se que se busque ali o centro de difusão da área" (ALTENFELDER SILVA, 1968, 165).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura. Fragmento de cerâmica com decoração corrugada – Sítio Arqueológico Itauarama, São Carlos.



Fonte: SCHIAVETTO (2007, p. 121).

A vinda de estudantes indígenas para o *campus* São Carlos da UFSCar em 2008 e a sua permanência é simbólica no sentido de retomada da presença indígena no território que já foi habitado por seus povos conforme registro do século XIX, de Braga (1994 [1894], p. 3, mantida a grafia original) que nos informa que:

> O território que hoje constitue o município de S. Carlos do Pinhal, faz parte da vasta zona originariamente occupada pela confederação dos índios guayanazes (goià-nà, em tupy correcto), os quaes, aquém da Serra do Mar, senhorearam domínios independentes desde epocha que se perde na obscuridade dos tempos (...) tinham hábitos sedentários e proviam aos mortos como que si fossem para uma segunda vida. É confirmação desses assertos o facto de ter uma tribu habitado, ao que parece por muito tempo, as adjacências da actual estação da Colônia, da via-ferrea Rio Claro. Os primeiros visitadores ou povoadores civilisados desta região alli encontraram ainda cemitério delles e objectos de seu uso.

6.2.1 As Ações Afirmativas na UFSCar

A UFSCar implantou em junho de 2005 a Comissão de Ações Afirmativas, para dar efetividade às propostas formuladas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2004, destacando-se a mobilização da comunidade negra são-carlense e de estudantes negros/as no sentido de incentivar o debate, reivindicar, e apresentar propostas às instâncias administrativas da IFES, para a implementação de ações afirmativas, o que de fato ocorreu em 2007, com a criação do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da Universidade Federal de São Carlos, aprovado 1 ano antes em deliberação conjunta do Conselho Universitário

- ConsUni com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007 (UFSCAR, 2016a).

Dessa forma, desde 2007, a UFSCar oferece reserva de vaga para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas, sendo que:

> para estudantes indígenas foi reservada uma vaga adicional em cada curso de graduação e se previa o acesso desses estudantes por meio de um processo seletivo aos cursos de Graduação da UFSCar específico, tendo em vista as distintas realidades dos povos indígenas representados por esses alunos. A partir da Lei no. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que estabelece a reserva de vagas para indígenas pelo Sistema de Seleção Unificada- SiSU, a UFSCar continua a oferecer, adicionalmente, a vaga em cada curso e o processo seletivo específico para estudantes indígenas. As provas para tal processo seletivo começam a ocorrer de forma descentralizada nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Pernambuco e Amazonas, a partir do processo seletivo realizado em 2015, para ingresso em 2016 [...] (UFSCAR, 2016a, p. 4-5).

Desde 2007 outras ações foram sendo implementadas, como o acesso ao Programa de Assistência Estudantil da UFSCar para o apoio à permanência dos/as estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vaga, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Ações Afirmativas (PIBIC-AF) e Programa de Educação Tutoria (PET). Também foi criado o Vestibular Indígena em 2007, sendo o primeiro realizado em 2008, como forma garantir a oportunidade de ingresso de pessoas dos povos originários às vagas diferenciadas (DAL'BÓ, 2010).

Também foi criada a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar (SAADE), criada pela Resolução nº. 809, em 29 de maio de 2015, com o objetivo de ser responsável pela implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade e a criação de "mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados" (UFSCAR, 2016, p. 7), organizada em três coordenadorias: Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Direitos Humanos, e Diversidade e Gênero.

Iniciando suas atividades em fevereiro de 2016, a SAADE promoveu a elaboração de uma Política Institucional de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

que definisse princípios e diretrizes, através de um processo participativo para sua construção, com a criação de comissões e a realização de seminários temáticos, abertos à participação de toda comunidade universitária, que ocorreram entre maio e setembro de 2016, havendo também consulta pública online sobre as diretrizes sistematizadas a partir das sugestões, demandas e críticas originadas nos seminários, o que, após nova sistematização foi apresentado e debatido no Fórum de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar, realizado entre 12 e 15 de setembro daquele mesmo ano, gerando-se o documento, aprovado pela Resolução ConsUni n. 865 de 21 de outubro de 2016 (UFSCAR, 2016a).

Dentre os princípios definidos nesse documento, destacamos aqueles que aludem mais especificamente aos estudantes indígenas:

> - Valorização e inclusão de diferentes epistemologias advindas de diferentes raízes étnico-culturais brasileiras, nos processos de ensino, pesquisa e extensão, expandindo as fronteiras de conhecimentos na direção de uma universidade mais plural e diversificada;
> - Inclusão, nas bases curriculares, em projetos de pesquisa, em atividades extensionistas, de conhecimentos oriundos de culturas e sabedoria dos povos indígenas, povos da floresta, comunidades quilombolas, bem como de outras comunidades tradicionais;
> - Respeito ao tempo, dinâmicas de organizações sociais, perspectivas de mundo, vivências, memória de pessoas nas suas diferentes identidades de gêneros e orientações sexuais, mulheres, negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, na elaboração de políticas institucionais e nas dinâmicas e etapas administrativas internas; (UFSCAR, 2016a, p. 68).

Assim como as diretrizes gerais:

> 5.1.12. Garantir o reconhecimento da diversidade epistemológica na formação profissional, nos cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, que contemplem as contribuições históricas e culturais e a presença contemporânea de povos africanos, afro-brasileiros, indígenas, asiáticos, considerando-se perspectivas não hegemônicas, antirracistas, não-sexistas e inclusivas.
> 5.1.13. Incentivar e visibilizar o protagonismo de pessoas negras, indígenas, mulheres, homossexuais, bissexuais, pessoas transgêneras e pessoas com deficiência na produção do conhecimento científico, reconhecendo a diversidade epistemológica (UFSCAR, 2016a, p. 70).

E as diretrizes específicas:

> 5.2.6. Garantir a oferta de disciplina e conteúdos relacionados a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, de acordo com a legislação vigente, de modo a contribuir com o reconhecimento e valorização das raízes africanas e indígenas da nação brasileira e com o combate ao racismo, especialmente nos cursos de licenciatura e do campo da saúde.
> 5.2.7. Promover e apoiar os grupos de pesquisa e coletivos indígenas, no ensino das histórias e das culturas dos diversos povos indígenas do Brasil e presentes na UFSCar de modo a contribuir com a desconstrução de visões estereotipadas, preconceituosas sobre a população indígena (UFSCAR, 2016a, p. 75).

Ainda nesse documento, é feita uma análise sobre a realidade, em 2016, da implementação das políticas de ações afirmativas na UFSCar:

> Após quase 10 anos de implementação da reserva de vagas na graduação, ainda temos o desafio de efetivarmos políticas de permanência, ações afirmativas ampliadas a toda a comunidade universitária, garantias institucionais de reconhecimento e valorização da diversidade e de promoção da equidade, tendo em vista não apenas a população negra e indígena, na especificidade racial e étnica, mas a intersecção com gênero, geração, classe, orientação sexual e deficiências (UFSCAR, 2016a, p. 24).

Em relatório aprovado em 2021 pela SAADE, outra análise é realizada, na "Avaliação dos 10 anos do programa de ações afirmativas e do ingresso por reserva de vagas (2007-2017)" na qual se aponta que:

> A tensão que se estabelece entre o muito que se conquistou desde a nomeação da Comissão de Ações Afirmativas (Portaria GR nº 367/2007) e o muito que se tem por consolidar e avançar na UFSCar deste século, expande as oportunidades de consolidar ações consoantes com o acolhimento integral do estudante e a avaliação permanente dos resultados e das repercussões das Ações Afirmativas na UFSCar (UFSCar, 2021, p. 37).

Sobre aquilo que se tem por consolidar e avançar, o documento apresenta a necessidade de implementação de ações institucionais, como a implantação das diretrizes aprovadas na Política de Ações Afirmativas da UFSCar e a priorização

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

de algumas ações já previstas e aprovadas no ConsUni e que compõe a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Instituição, das quais se destaca uma que se refere a:

> Garantir o reconhecimento da diversidade epistemológica na formação profissional, nos cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, que contemplem as contribuições históricas e culturais e a presença contemporânea de povos africanos, afro-brasileiros, indígenas, asiáticos, considerando-se perspectivas não-hegemônicas, antirracistas, não-sexistas e inclusivas; (UFSCAR, 2021, p. 38).

Dentre esses desafios surge o de expandir as ações afirmativas para a Pós-Graduação, indo no sentido do que a Portaria Normativa (PN) do MEC nº 13, de 11 de Maio de 2016, trata, ao definir a criação de comissões nas IFES para debater e apresentar propostas para sua implementação, portaria essa que foi recentemente revogada pela PN do MEC nº 545 de 18 de Julho de 2020, tornando-se sem efeito, alguns dias depois, pela PN do MEC nº 559/2020, publicada no Diário Oficial da União no dia 23 de Julho de 2020.

Já em 2016, a SAADE enviou à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e de Assuntos Comunitários e Estudantis um documento com considerações e sugestões relativas à citada PN do MEC 13/2016, constando um documento elaborado pelos estudantes indígenas da UFSCar, no qual expressam ser uma de suas demandas a reserva de vagas na Pós-Graduação para pessoas advindas dos povos originários (UFSCAR, 2016b), reforçando indicações nesse sentido que já constavam no PDI de 2013: "analisar possibilidades e incentivar a implementação de políticas de equidade e ações afirmativas na pós-graduação" (UFSCAR, 2013, p. 13).

Em dados do último levantamento, que foi realizado em 2017, a UFSCar conta com 54 programas de pós-graduação, em seus 4 campi, dos quais 40 são oferecidos no *campus* São Carlos (UFSCAR, 2021a), com um total de 4650 alunos/as pós-graduandos/as em todos os programas, entre os/as quais 6 são indígenas (UFSCAR, 2020).

A Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da UFSCar, foi aprovada na 120° reunião ordinária do Conselho de Pós-Graduação (CoPG) de 01/07/2020, trazendo indicações e sugestões para a implementação de ações

afirmativas nos programas de Pós-Graduação. No que refere especificamente aos/às estudantes indígenas trata no item 5.1.2:

> No caso de comunidades indígenas e dos surdos, o Português já é uma segunda língua. A semelhança óbvia que há entre uma segunda língua e uma língua estrangeira é o fato de nenhuma das duas se constituírem em língua materna. (UFSCAR, 2016, p. 18).
> A Comissão esclarece que a candidatos indígenas e surdos (cotistas ou não) não será exigido o domínio de uma língua estrangeira no processo seletivo. Isso implica em que os programas deverão rever seus critérios de computação e equivalência de notas e conceitos no processo seletivo (UFSCar, 2020, s.p.).

E no item 7.1.2:

> -Vagas reservadas exclusivamente aos candidatos indígenas autodeclarados;
> -Oferta de cláusulas nos editais de concurso de seleção, que atendam às especificidades desta parcela da população;
> -Avaliação e correção da mesma considerando-se a língua portuguesa como segunda língua, sem prejuízo quanto à avaliação do conteúdo esperado;
> -Dispensa da realização do exame de proficiência em língua estrangeira ou comprovação de proficiência em outra língua, que não seja o português (UFSCar, 2020, s.p.).

No que se refere ao apoio financeiro, trata de forma geral todos os grupos-alvo das AAs[45]:

> Sugerimos que as bolsas da quota ProPG sejam direcionadas ao atendimento dos grupos alvos de AAs baixa renda e também aos estudantes de baixa renda que não estejam nos grupos. É mister que o processo de seleção desses alunos seja feito através de edital específico, tomando-se o devido cuidado para que os grupos citados sejam atendidos (UFSCAR, 2020, s.p.).

[45] Grupos-alvo amparados pela legislação: negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência, segundo a Portaria Normativa do MEC no. 13/2016 (UFSCAR, 2020).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

O Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, aprovado na 247ª reunião ordinária do CONSUNI em 01/04/2021, menciona a palavra indígenas apenas uma vez em todo o texto, ao exemplificar, no Artigo 67, casos aplicação da proficiência em língua portuguesa com dispensa da proficiência em língua estrangeira: "e para estudantes brasileiros cuja primeira língua não seja a portuguesa (por exemplo, línguas indígenas, LIBRAS, entre outras), dispensando-se, nestes casos, a apresentação de proficiência em língua estrangeira." (UFSCAR, 2021b, p. 14).

Sobre Ações Afirmativas, o Regimento indica no Artigo 32, sobre o ingresso de estudantes nos programas de Pós-Graduação, em seu §3º, que:

> Além das disposições deste Regimento, o processo seletivo dos Programas de Pós-Graduação deverá observar a legislação aplicável, bem como as normas e orientação dos setores competentes da UFSCar e as normas e políticas definidas pelo CoPG, como a política de ações afirmativas, a política de ingresso de estudantes estrangeiros entre outras (UFSCAR, 2021b, p. 8).

E no Art. 102:

> Os Programas de Pós-Graduação deverão orientar suas normas, políticas, atividades e ações, de acordo com as Políticas Institucionais vigentes na UFSCar, quais sejam, o Planejamento Estratégico de Pós-Graduação, o Planejamento Estratégico de Internacionalização, a Política de Ações Afirmativas na Pós- Graduação, entre outras (UFSCAR, 2021b, p. 8).

No dia 25 de abril de 2022, foi aprovada a Resolução COPG nº 13, que implementa a PAAPG em todos os programas de PG da UFSCar, fixando o prazo de até 18 meses a partir dessa data para a sua implantação, trazendo em seu Art. 4º, Parágrafo Único a seguinte indicação no que se refere a indígenas: "Para este grupo social, os Programas de Pós-Graduação deverão assegurar o mínimo de uma vaga oferecida em seus processos seletivos regulares, e no seu Art. 13 diz que: "Para candidatos(as) indígenas e surdos não será exigido o domínio de língua estrangeira no processo seletivo" (UFSCar, 2022, s.p.). Nesta resolução consta no Art. 4º a obrigatoriedade da autodeclaração como indígena, a declaração de sua condição de pertencimento étnico assinada por lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade e declaração da FUNAI

atestando que o candidato/a reside em comunidade indígena. Notamos que para negros solicita-se somente a autodeclaração preenchida no momento da inscrição. Percebemos também que não há menção à possibilidade de dispensa dessas documentações aos/às estudantes indígenas egressos da Graduação da UFSCar, que já realizaram essa comprovação no ato de matrícula.

Sobre a aplicação do que está indicado na Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar e no Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, por cada programa até o momento, enviamos cartas-consulta à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e à coordenação do PPGE, para as quais não recebemos resposta, diante do que realizamos um levantamento próprio através dos editais dos processos seletivos de cada programa e elaboramos uma carta com sugestões, também enviada a ambas as instâncias da UFSCar, como detalharemos melhor adiante.

6.3 O Centro de Culturas Indígenas da UFSCar

Segundo os/as estudantes indígenas, em divulgação no site do Centro de Culturas Indígenas – CCI:

> O CCI (Centro de Culturas Indígenas) é um coletivo formado pelos estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o intuito de fortalecer e reafirmar a identidade cultural, promovendo e garantindo o protagonismo dos povos indígenas presentes na Universidade (CCI, 2020).

O coletivo foi criado a partir de articulações e reuniões organizadas pelos/as estudantes, sendo que o seu espaço físico, na sala 9 do AT01[46], no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), foi conquistada em 2013 (JODAS, 2019), ou como eles/as preferem, foi retomada, abrangendo todos/as estudantes indígenas regularmente matriculados, contando em 2020 com 280 membros[47],

[46] Assim são chamados os prédios com as salas destinadas às aulas teóricas na UFSCar, sendo AT a abreviatura de Aulas Teóricas. A referida sala do CCI encontra-se então no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), no Prédio de Aulas Teóricas 1, na sala 09, que é a primeira, logo à entrada, do lado direito, em uma área arborizada, como o é todo o *campus* de São Carlos.

[47] Esse dado corresponde à quantidade no início da pesquisa, no primeiro semestre de 2020. No mês de agosto

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

sendo 196 no *campus* São Carlos, 48 no de Sorocaba, 20 no de Lagoa do Sino e 16 no de Araras, pertencentes aos povos Apurinã, Atikum, Bakairi, Baniwa, Baré, Chamucu Ru Puretcu, Dessana, Guajajara, Kaixana Kambeba, Kokama, Koripako, Kubeo, Kura-Bakairi. Kambiwá, Manchinery, Marubo, Paiter Suruí, Pankará, Pankararu, Pataxó, Piratapuya, Rikbaktsa. Suruí, Tariano, Terena, Tikuna, Tucano, Tupiniquim, Tuyuka, Umuna, Wanano, Wassú Cocal, Waura, Xakriabá, Xavante, Xukurú de Ororubá e Yebamasa, entre outros[48] (Vide Apêndice G), provenientes de 12 estados brasileiros (SILVA PANKARARU, 2020), estando a sua história ligada à história da presença indígena na UFSCar.

O primeiro evento organizado pelos/as estudantes indígenas foi o Abril Indígena, com mesas de debates e uma dança do povo Terena, com depoimentos desses/as estudantes indígenas nos quais já se apresentou a sua percepção da existência do racismo institucional manifestado pela estereotipização dos estudantes indígenas em diversos âmbitos (DALBÓ, 2010; COHN, 2016; JODAS, 2019), de forma que, ao analisar a presença indígena na USFCar, em sua pesquisa de mestrado, em 2012, a pesquisadora Juliana Jodas, afirma que a universidade, através de suas Ações Afirmativas, "apresenta uma política institucional que contempla a diversidade e não a diferença" (JODAS, 2012, p. 128) e Cohn, em 2018, considera que "estes dez anos são marcados pela persistência de estereótipos que mesmo a experiência não tem conseguido dispersar" (COHN, 2018).

Se por um lado devemos questionar quais as ações a universidade vem promovendo, enquanto instituição, através de seus departamentos, secretarias e comissões, no sentido de dar apoio aos/às estudantes indígenas e visibilidade a sua presença na UFSCar, em que se destaque a implementação do PET

de 2022, quando este texto estava em processo de revisão, quase na finalização da pesquisa, o número de estudantes indígenas com matrícula ativa nos cursos de graduação em todos os *campi* da UFSCar era de 343, segundo gentilmente nos informou o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), Djalma Ribeiro Junior, referente à data-base de 03/08/2022, via e-mail, na mesma data.

[48] Com os ingressos de estudantes indígenas nos anos 2021 e 2022 acrescentam-se outros povos. No Apeêndice F consta uma tabela com todos os povos indígenas com presença na UFSCar por ano de chegada à universidade.

Saberes Indígenas[49] e do PET Saúde Indígena[50], a criação do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar (OEEI/UFSCar)[51], entre outras ações, e atuar no combate a qualquer forma de discriminação, em qualquer âmbito, devemos também apresentar a mobilização e a organização que eles/as vêm desenvolvendo em suas trajetórias dentro dos campi, nos Grupos de Pesquisa, nos Projetos de Extensão, nas Cerimônias de Colações de Grau, nos Programas de Pós-Graduação, e mais especificamente nas ações do CCI na realização de eventos locais, nas palestras nas escolas públicas e privadas do município e da região, em Rodas de Conversa e eventos no SESC São Carlos e Sorocaba, e em eventos nacionais e internacionais (SILVA PANKARARU, 2020), como a realização do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (I ENEI)[52] (Figuras 15 e 16):

> Propondo o primeiro encontro em 2013, os acadêmicos indígenas da Universidade Federal de São Carlos/São Paulo (UFSCar), organizados através do Centro de Culturas Indígenas em articulação com órgãos da própria universidade, foram pioneiros e abriram caminho para os demais encontros que passaram a ocorrer anualmente, em diferentes regiões do país. Os objetivos centrais desse I ENEI eram "promover debates e reflexões acerca da cultura e educação escolar indígena, principalmente na formação indígena em nível superior" (Site do I ENEI)[53]. Além disso, criar espaço de discussão e socialização de pesquisas e trabalhos, tendo em vista contribuir para a formação de profissionais indígenas que melhor atendam as demandas de suas comunidades (DOEBER; DOMINGOS; SILVA, 2018, p. 215).

[49] "O PET Conexões UFSCar Saberes Indígenas tem como objetivo a construção de um grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar formado por estudantes indígenas de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de diferentes povos indígenas, focalizando a problemática da proteção e valorização do conhecimento indígena, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico do estudante na instituição" (UFSCar, 2019a).

[50] No edital para ingresso no PET/Indígena Ações em Saúde Indígena 2019 apresentam-se suas ações a serem desenvolvidas: "- atividades educativas de promoção de saúde; - execução, gestão e avaliação dos projetos de intervenção em saúde; - desenvolvimento e acompanhamento de blogs sobre temas em saúde; - projetos de pesquisa para levantamento das condições de saúde das comunidades populares rurais e urbanas do município de São Carlos e das comunidades indígenas; - desenvolvimento e inserção na universidade do conhecimento indígena em saúde; entre outras mais" (UFSCar, 2019b).

[51] Vide registros de eventos e materiais produzidos pelo OEEI/UFSCar no site: http://www.oeei.ufscar.br/

[52] Evento que está em sua 7ª edição em 2020, tendo sido realizado em várias regiões do país.

[53] O documento final do evento encontra-se no Documento final do I ENEI encontra-se no Anexo G e foi retirado do site: http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 15 - Cartaz do I ENEI.



Fonte: https://pt-br.facebook.com/eneiufscar/photos/641175979235970

Figura 16 - Folder com a programação do I ENEI.



Fonte: https://pt-br.facebook.com/eneiufscar/photos/645240912162810

Também, entre outras ações e eventos, como a participação da II SBPC Indígena[54], realizado na UFSCar, em 2015, atualmente chamada SBPC Afro e Indígena, e a realização da Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, com sua primeira edição também em 2015, promovida desde então anualmente, chegando a sua sétima edição em 2022, que tem como objetivo:

[54] Programação da II SBPC Indígena no ANEXO F.

> promover o intercâmbio cultural junto à comunidade acadêmica, Professores, Técnicos administrativos, da UFSCar e a comunidade são-carlense, como forma a permitir trocas de ideias, conceitos e experiências concretas que possam evidenciar, seja através do debate, das manifestações culturais, das informações apresentadas, das temáticas discutidas ou até mesmo da manifestação popular, que a nossa presença é muito mais que a luta pela obtenção do título acadêmico, mas, sobretudo uma oportunidade para difundir valores da imensa e diversificada cultura dos povos indígenas do Brasil (CCI, 2020).

Com isso percebemos a forte mobilização que, ao mesmo tempo levou à criação do CCI, e que é a partir dele promovida:

> Fora das salas de aula e das pesquisas, os estudantes indígenas têm vivido uma mobilização em que, para além de suas diversidades e da diversidade de suas inserções na universidade, atuam coletivamente. Este é um dos maiores ganhos de toda essa experiência – estudantes que negociam suas diferenças étnicas, linguísticas, de projetos coletivos de futuro de cada um de seus povos, de valorização da formação escolar, em uma coletividade que em conjunto atua junto à instituição para garantir a permanência na universidade e o reconhecimento de suas diferenças (COHEN, 2016, p. 25).

Em que o CCI torna-se "reconhecido pela universidade e com espaço físico cedido, em que realizam diversas atividades, e em que organizam suas atuações conjuntas [...]" (COHEN, 2016, p. 25) sendo entendido pelo coautor Gegê Pankararu, uma de suas lideranças, como meio de organização dos estudantes indígenas na busca por "sua autonomia e luta por seus direitos e melhorias dentro e fora da universidade, de forma em que, favoreça a permanência dos estudantes indígenas no meio acadêmico" (SILVA PANKARARU, 2020).

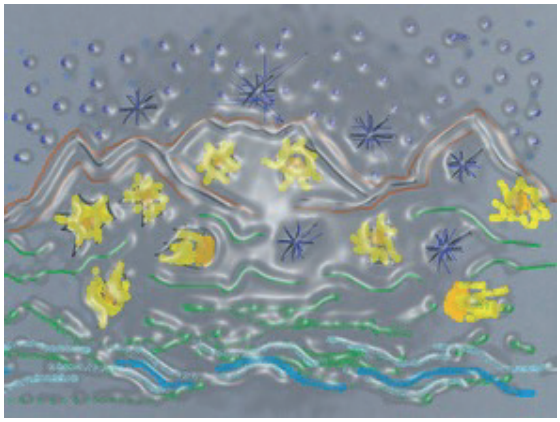
ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

TERCEIRA PARTE - OS DESVELAMENTOS



Luzes Encantadas (Povo Atikum)

Na nossa aldeia Atikum faz muitos anos que sempre aparecem umas tochas de fogo que até hoje poucas pessoas sabem explicar qual é o significado. Elas aparecem sempre, pode ser em noites escuras ou noites de lua clara. Começaram a aparecer no pé da serra ou até mesmo no meio, andam a serra inteira. Só pode ser um mistério, pois elas sempre desaparecem num local chamado Virador, que fica na estrada que leva até a aldeia. Elas começam em uma ou duas, até mais. Começam a andar pela serra inteira, depois desaparecem misteriosamente. Quando alguém fica duvidando, dizendo coisas horríveis, as tochas de fogo se dividem em muitas, de fazer medo mesmo.



Parecem com uma broca quando você desmata e bota fogo, mas se logo pedir perdão a Deus, elas aos pouquinhos vão desaparecendo. Dizem, algumas pessoas mais velhas, que são Encantados de Luz que pertencem à Pedra do Gentio, um local sagrado que temos em nossa aldeia.

Já outros, dizem que são pessoas que já morreram enforcados alguns anos atrás, mas na realidade não sabemos explicar realmente esse mistério que até hoje aparece.

Escolhida por *Vandiclei*

CAPÍTULO VII

7 MEMÓRIAS DA APROXIMAÇÃO, DA INSERÇÃO DIALÓGICA E DA CONVIVÊNCIA METODOLÓGICA: UMA RE-CONSTRUÇÃO DO PROCESSO VIVIDO

Quero ressaltar que esses momentos iniciais fizeram parte da aproximação e ainda não devem ser considerados como coleta de dados, que só ocorreu no ano de 2021, após aprovação do Comitê de Ética da UFSCar (CEP), da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e da leitura e assinatura do TCLE pelos/as participantes da pesquisa.

Meu primeiro contato com o pessoal do CCI se deu através da indicação de minha orientadora, que em uma de nossas primeiras reuniões, ocorrida no início de 2019, sugeriu que eu entrasse em contato com o coletivo para pedir indicação de bibliografia de pesquisas sobre a temática dos povos originários e autores/as indígenas, já que a minha pesquisa naquele momento se referia à Casa dos Solteiros do povo Xavante, da aldeia Etenhiritipá, me fornecendo o contato de uma de suas lideranças, Gegê Pankararu.

Tendo-lhe enviado uma mensagem via e-mail, fui respondido de forma muito gentil, com a informação de que ele iria conversar com o pessoal do CCI e que me indicaria o material. Desde então, trocamos alguns *e-mails* e depois passamos a nos comunicar através do aplicativo *WhatsApp*, combinando minha visita ao espaço físico do CCI, na sala 9 do AT01, no CECH, no *campus* da UFSCar de São Carlos.

Essa visita ocorreu no dia 2 de julho daquele ano, e estando Gegê Pankararu impossibilitado de ir, encontrei outros/as membros/as do coletivo que me atenderam com bastante receptividade e conversaram comigo, me contando um pouco sobre o CCI, sobre o que faziam, e abordando algumas situações de ser estudante indígena na UFSCar. Indicaram-me alguns materiais que lembraram e me disseram que não sabiam da existência de muitos, mas que recomendariam outros futuramente, caso lembrassem. A estudante que ali estava falou que seu povo sofria muito com essa falta de materiais sobre a sua cultura e história e que a sua aldeia estava em um processo de recuperação disso, pois

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

muita coisa havia se perdido. Ela falou que isso também acontecia no CCI, pois pouca coisa era registrada de forma escrita, e quem assumia a coordenação ou ingressava no coletivo, muitas vezes não tinha acesso a registros escritos do que fora vivenciado por gerações passadas do grupo.

Chamou muito a minha atenção naquele dia o ambiente de ajuda mútua que encontrei ali, com estudantes indígenas de cursos diferentes se ajudando no estudo de inglês enquanto eu conversava com as lideranças que me atenderam.

Também me impressionou um bonito mural que se fixava na parede do fundo da sala, com fotos de eventos realizados pelo CCI e de diversas comunidades das quais os/as estudantes indígenas provêm. Também alguns objetos e arte desses povos estavam presentes.

Depois desse encontro, continuaram as trocas de e-*mails* e mensagens pelo *WhatsApp* com o pessoal do CCI e recebi alguns materiais e indicações, dentre os quais destaco uma apresentação (Anexo A), que foi elaborado pelo próprio coletivo, para ser usada na formação de professores/as sobre como abordar o "Dia do Índio", em uma palestra para a rede municipal de educação de São Carlos, realizado no dia 19 de maio de 2019, no Teatro Florestan Fernandes, como parte da programação da V Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, trazendo dados e informações sobre os povos originários do território que hoje chamamos Brasil e sobre a presença indígena na UFSCar, e sugestões de como estudar a temática indígena em sala de aula, além de indicar uma outra abordagem para tal data, na qual "esse dia simboliza reflexão, respeito e a busca pela efetivação dos direitos dos povos originários. Se não há respeito aos direitos, principalmente por parte do Estado, há lutas, há manifestos" (Anexo A, slide 4).

Com o desenrolar da pandemia causada pela COVID-19, no primeiro semestre de 2020, diante da impossibilidade de realizar a pesquisa na aldeia Etenhiritipá, em que se considere tanto a questão da segurança sanitária quanto a suspensão da realização da Casa dos Solteiros, tema do estudo, após conversa com a minha orientadora e com o professor Luiz Gonçalves Junior, que à época ministrava a disciplina "Ócio, Bem-Viver e Educação", abordando epistemologias dos povos originários, da qual eu tomava parte, surgiu a ideia de realizar a pesquisa com o pessoal do CCI, sobre processos educativos que ali ocorriam em alguma de suas práticas sociais.

Assim, no dia 2 de julho de 2020, por mensagem via *WhatsApp*, apresentei a situação ao coordenador do coletivo na época, o coautor Gegê Pankararu, e perguntei se ele poderia levar essa ideia ao CCI e verificar se consideravam viável e se lhes interessava realizarmos essa pesquisa juntos/as. Muito solícito, ele encarregou-se de levar essa proposta aos demais membros/as do CCI e, após alguns dias confirmou que os/as estudantes indígenas haviam gostado da ideia e que me ajudariam na pesquisa em tudo que fosse possível.

Dessa forma, ainda no momento de aproximação, iniciamos a convivência metodológica, em que comecei a participar com eles/as de seus eventos e a elaborarmos o projeto de pesquisa para ser enviado o Comitê de Ética e para a apresentação no XII Seminário de Dissertações e Teses do PPGE da UFSCar, utilizando os meios virtuais para mantermos contato. Também me indicaram o site e o *Facebook* do CCI como forma de obter maiores informações e acompanhar os eventos.

O primeiro evento que participei, ainda em julho de 2020, foi a Exposição Fotográfica Virtual: Os treze anos de presença(s) indígenas na UFSCar, parte das comemorações dos 50 anos da universidade, que foi elaborada em conjunto pelo CCI, servidores técnicos e docentes dos 4 *campi* e retratou em 64 imagens de eventos e momentos da história dos estudantes indígenas entre 2007 e 2020.

Depois, no dia 29 de julho, acompanhei parte de um debate virtual no SESC Sorocaba, com o tema "A Pandemia em nossas aldeias" com a presença da estudante indígena Roseli Kambeba, representando o CCI, assistindo a gravação completa da live posteriormente, pois no mesmo dia, em horário próximo, ocorreu a palestra virtual "Indígenas na Universidade: tradicionais e científicos, conquistas e desafios", proferida pelo coautor Gegê Pankararu, no XVI Colóquio da Educação em Biologia (CEBio), na UNESP-Jaboticabal, abordando os desafios e as conquistas dos estudantes indígenas nas universidades, mais especificamente em relação à UFSCar, apresentando um histórico do papel do CCI nessa luta através de suas ações e realização de seus eventos, destacando o I ENEI, em 2013, o II SBPC Indígena, em 2015, e as Semanas dos Estudantes Indígenas da UFSCar, desde 2015, e como a organização desses eventos foi um fator de união e fortalecimento do coletivo na construção de sua identidade e de sua presença na UFSCar.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Ele abordou também questões relacionadas ao ser indígena na universidade e as tensões que isso representa, destacando que o ensino superior não contempla os conhecimentos, a cultura e a identidade indígena em seus currículos, que são excludentes para os povos originários, e como, para evitar que sejam apagados totalmente no ambiente universitário, eles/as precisam constantemente reafirmar suas identidades, por exemplo, quando vão apresentar seminários e buscam relacionar qualquer tema que seja, em qualquer área, aos conhecimentos de suas comunidades de origem, como forma de ensinar e marcar a presença de seus povos nos *campi*.

7.1 A organização da VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar

No mês de agosto, tendo percebido a preocupação do pessoal do CCI sobre a não realização da VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar (VI SEI) (Figura 17) presencialmente, devido à restrições da pandemia, comentei que na escola em que sou coordenador pedagógico estávamos realizando alguns eventos semelhantes a esse, de forma virtual, utilizando a plataforma StreamYard, e me ofereci para apoiá-los/as com a parte tecnológica caso decidissem realizá-lo no formato virtual.

Em setembro fui informado que o coletivo deliberou e definiu que a VI SEI seria realizada, pois consideravam ser muito importante que acontecesse mesmo de forma virtual, pois era um espaço conquistado e como o evento já havia sido organizado para o seu formato presencial, com o projeto já escrito, basta adequá-lo para o formato remoto e combinar uma nova data com o pessoal do SAADE.

Diante disso, optamos por criar um grupo de *WhatsApp* para a coordenação do evento, que além de mim, incluía lideranças e participantes do CCI, e representantes da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPe, da ProGrad/UFSCar), a professora Thais Juliana Palomino e Rubens Roberto da Palma Durães, respectivamente coordenadora e assistente em administração. Através desse grupo marcamos uma reunião virtual com essas pessoas para fazermos as adequações necessárias à realização do evento em 2020. Ao todo foram três reuniões de organização,

em duas das quais fiz a Observação Participante, com a produção de Diário de Campo e muitas conversas no grupo de *WhatsApp*.

Participar da organização da VI SEI com o pessoal do CCI foi uma experiência muito enriquecedora para mim, em que a convivência ocorreu de forma mais próxima e constante, e me permitiu, além de conhecer uma quantidade maior de participantes do coletivo, compartilhar com eles/as uma parte de seus desafios ao preparar um de seus eventos anuais mais representativos, sua forma de dialogar e lidar com problemas e buscar soluções.

Vou dividir as algumas memórias sobre a minha participação na organização da VI SEI em dois momentos: a preparação e a realização do evento, pois me trouxeram aprendizagens diferentes. Quero registrar também que, posteriormente ao evento, três estudantes indígenas participantes desta pesquisa de doutorado e eu escrevemos conjuntamente um artigo sobre essa edição da SEI, no qual fazemos algumas reflexões sobre o seu significado, e as implicações que houve em ter sido realizado de forma virtual.

A primeira coisa que chamou a minha atenção foi a estruturação do projeto que havia sido elaborado para o evento em versão presencial, percebi que era bem informativo, bem detalhado, organizado e de fácil leitura, demonstrando, a meu ver, alguma relação com a experiência na elaboração desse tipo de material em eventos realizados anteriormente. Esses conhecimentos de como organizar e realizar eventos perpassou toda a minha vivência com eles/as, pois diversas vezes, situações que eu e o/a representante da CAAPe nos preocupávamos e passávamos um bom tempo pensando em como fazer, o pessoal do CCI já tinha um plano, ou algo pronto ou sabia exatamente como resolver, e sempre nos lembravam que não era o primeiro evento que realizavam e que tinham bastante experiência com esse tipo de organização, diante do que me restava pedir desculpa e ir aprendendo com eles/as o seu modo de fazer as coisas acontecerem.

Sobre esse modo de fazer as coisas do CCI, ficou muito presente na organização da VI SEI a valorização que faziam do diálogo e da busca pelo consenso, que se manifestava em falas como "vamos consultar o pessoal e depois respondemos", "precisamos ver com a galera", "ainda não chegamos a um acordo sobre isso", "estamos debatendo", em que percebi que as decisões eram sempre tomadas coletivamente. Como exemplo disso, posso citar a escolha

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

do tema da semana e das temáticas de cada noite, os/as palestrantes, a forma de divulgação, inscrição e certificação. Eram assuntos debatidos em nossas reuniões da coordenação ou no grupo de WhatsApp, que eram levadas para o coletivo, debatidos por lá, e voltavam para serem validados pela coordenação do evento, sempre com o diálogo e o respeito às opiniões diferentes, com tratamento igualitário entre todos/as que ali estavam, indígenas e não indígenas.

Também me impressionou a capilaridade que o CCI possui junto a outros grupos indígenas, seja na universidade, como o PET Saúde Indígena e o PET Saberes Indígenas, junto às lideranças indígenas de aldeias nas diversas regiões do que hoje é o Brasil, com estudantes indígenas egressos da UFSCar e de outras universidades, seja em relação aos movimentos indígenas. Essa rede se mostrou de forma mais perceptível quando do convite aos/às palestrantes, que em pouco tempo foram contatados e confirmaram presença, sendo de grupos e lugares muito distintos entre si.

Toda criação e arte dos cartazes de divulgação de cada noite e o logo do evento foram feitos por um dos estudantes indígenas. e essa divulgação foi realizada pelos/as membros/as do CCI por vários meios, como o *Facebook* e o *Instagram* do coletivo, grupos e mensagens de *WhatsApp* e e-mails, sendo que tudo que era realizado era enviado no grupo da coordenação para acompanharmos e darmos sugestões.

Também a música tema do evento, que esteve presente nos vídeos de abertura em cada noite, partiu da seleção de uma estudante indígena.

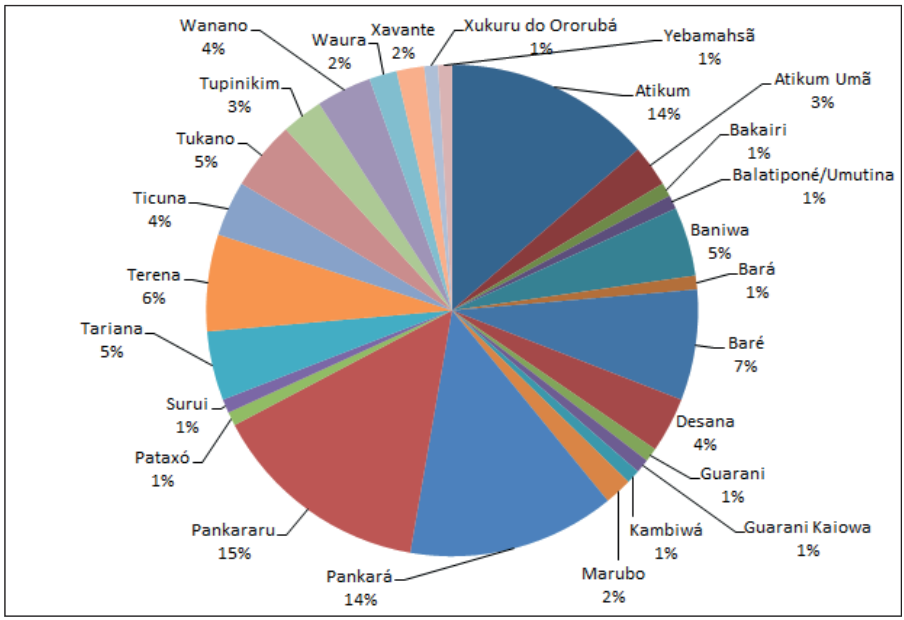
Figura 17 - Cartazes de divulgação da VI SEI.



Fonte: (AQUINO PEREIRA *et al*., 2021).

Passando agora à realização do evento em si, como fiquei responsável pela parte de suporte tecnológico pude criar e acompanhar o formulário de inscrições e já naquele momento me surpreendi com a diversidade de povos originários inscritos para participar do evento, mas só tive noção disso, quando já em 2021, resgatamos esses dados para a escrita do artigo sobre a VI SEI, e verificamos que dos 224 inscritos, dos quais 121 se declararam como indígenas (54%), pertenciam a 26 povos indígenas diferentes (Gráfico 1), de todas as regiões do país, em sua maioria estudantes universitários, de 35 cursos diferentes (Gráfico 2), pertencentes a 28 IFES nacionais e 2 internacionais (AQUINO PEREIRA *et al.*, 2021).

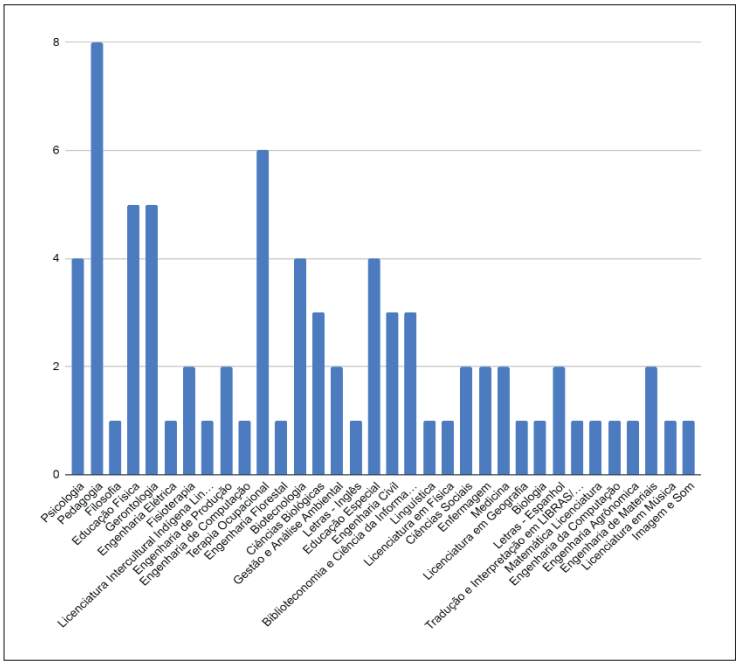
Gráfico 1 - Distribuição de participantes indígenas por povo a que pertencem.



Fonte: (AQUINO PEREIRA *et al.*, 2021).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes inscritos por curso frequentado.



Fonte: (AQUINO PEREIRA *et al*., 2021).

Para cada noite foi escolhido/a um/a mediador/a do CCI para as mesas e palestras, como minha função era fazer a mediação técnica optei por não aparecer na tela que seria vista através do da página do *Facebook* do CCI, por considerar essa aparição desnecessária, já que podia apoiá-los/as nos bastidores virtuais. Meu papel foi o de criar as salas em que ocorreriam as apresentações, e enviar os *links* para ingresso nas salas e orientar antecipadamente o/as palestrantes e mediadores/as sobre como usar a plataforma, e durante o evento apoiar essas pessoas, acompanhar os comentários na página do *Facebook*, selecionando e colocando na tela do evento aqueles que fossem pertinentes, como questões aos/às palestrantes, além de colocar ali informações sobre o evento, como link para a lista de presença, qual o nome da mesa que estava ocorrendo, entre outras. Também coube a mim apoiar e orientar os/as mediadores/as, em *chat* privado, na plataforma e via *WhatsApp*, sobre momentos de intervir e sobre limite de tempo de cada etapa.

A experiência mais marcante para mim foi poder dialogar com os caciques que participaram da noite das lideranças indígenas, e com os quais pude

conversar em privado pela plataforma, antes do início de suas falas, e me contaram sobre suas aldeias e como estava o combate à pandemia e demonstraram muita serenidade sobre esse momento tão difícil que a humanidade vem atravessando. Também senti que estavam muito contentes em participar do evento, mesmo com todas as dificuldades que ocorreram com as conexões com a internet de um dos caciques, que falava de sua aldeia no Amazonas, mas que não desistiu de participar mesmo que para isso tivéssemos que usar a criatividade, tentando manter a sua conexão através de celulares diferentes, até mesmo o de seu filho, que nos ajudou e assim conseguimos garantir a sua fala até o final.

Sobre o tanto que aprendi como participante do evento, ouvindo as falas de diversas vozes dos povos originários seria difícil aqui descrever. Foram 3 noites de aprendizagem intensa e ampla, desde as realidades de estudantes indígenas e das aldeias diante da pandemia e como tiveram que se adaptar e resistir a mais essa adversidade, a exaltação de conhecimentos e práticas indígenas na saúde e na educação, as realizações dos PETs Indígenas e o papel do CCI como meio de encontro, apoio e organização e manifestação dos/as estudantes indígenas na UFSCar.

No artigo que escrevemos, fizemos uma pequena análise sobre a VI SEI, com base em nossas reflexões e identificamos alguns pontos, que consideramos representarem o seu significado, que aqui transcrevo:

> forma de demarcar o território da presença indígena dentro da universidade; um espaço conquistado para afirmação da identidade indígena, busca de uma maior valorização das aprendizagens interculturais, dos conhecimentos, cosmovisões e epistemologias indígenas, combatendo o preconceito contra as culturas indígenas e os/as estudantes indígenas; espaço para diálogo entre conhecimentos indígenas e não indígenas; promoção da decolonialidade e da interculturalidade pelas vozes indígenas na diversidade de povos ali representados; percepção das diferenças nas visões e realidades de cada povo, evidenciadas pela forma como se relacionaram com a pandemia, e ao mesmo tempo a unidade de serem indígenas, entendendo-se todos/as como parentes; referência a perspectivas e a modos de vida com outra relação entre as pessoas e a natureza e a noção de que isso servirá como base para a construção do futuro indígena e não indígena. (AQUINO PEREIRA *et al.*, 2021).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

7.2 A insurgência no XII Seminário de Dissertações e Teses do PPGE da UFSCar

Considero a minha participação na equipe organizadora da VI SEI, como um ponto de viragem em meu processo de aproximação e início da inserção dialógica com o CCI, pois ali pude conhecê-los/as melhor e eles/as a mim e pudemos compartilhar dos mesmos desafios, das mesmas conquistas e frustrações, criando vínculos de amizade que nos permitiram construir uma confiança mútua que direcionou os desdobramentos futuros da pesquisa.

A própria elaboração e apresentação do projeto da pesquisa no XII Seminário de Dissertações e Teses do PPGE da UFSCar foi diretamente impactada por essa experiência, consequência da nova perspectiva que desenvolvemos desde então sobre o que seria para nós uma pesquisa participante, em que consideramos que não bastaria apenas participar na montagem e escrita do projeto, mas sim atuarmos em conjunto em todas as etapas, o que incluía a sua apresentação no seminário. Assim, após consultar minha orientadora, definimos que a apresentação seria realizada em conjunto com um membro do CCI, no caso o coautor Gegê Pankararu, que havia participado da elaboração do projeto desde o início.

Quero ressaltar que entendemos isso como uma insurgência, coerente com nossa intenção de apoiar e contribuir com o processo de des-invisibilização dos/as estudantes indígenas e de seus conhecimentos e de seus povos, em que se considere que não é usual nesse evento que o pesquisador faça a sua apresentação em conjunto com outras pessoas, fato que não ocorreu nas demais apresentações, desta linha de pesquisa e, até o que sabemos, nas demais.

Este também foi um momento marcante no processo de convivência, tanto nos momentos que precederam o seminário, em que debatemos e preparamos a nossa apresentação, quanto no dia do seminário. Ali pude aprender a ouvir alguém que pertence ao grupo social que participa da pesquisa falar dele com o conhecimento e autoridade que eu apenas poderia descrever.

Era um indígena ali presente, tornando presente o CCI e por extensão os/as estudantes indígenas, fazendo-os/as presença. Presença que não se faria de outra forma, já que nenhum dos estudantes do PPGE da UFSCar, que ali, em 2020, apresentavam os seus projetos de pesquisa, era indígena.

Considero importante mencionar que na formatação desse evento as apresentações são realizadas de maneira individual pelo/a pesquisador, sem a participação de sujeitos/as da pesquisa apresentando conjuntamente, de maneira que, dividir a apresentação com um participante desta pesquisa, estudante indígena, foi ao mesmo tempo um ato de insurgência em relação ao formato das apresentações, que a meu ver não contribuem com a visibilização dos grupos sociais com os quais pesquisamos e também nos posicionando de forma crítica ante a inexistência de estudantes indígenas no PPGE da UFSCar, que poderiam estar ali apresentando as suas pesquisas, contribuindo muito para a interculturalidade, diversidade e abrangência epistemológica do programa.

7.3 Três novas demandas: escrita do artigo, a elaboração de cartas consulta sobre ações afirmativas e presença/ausência indígena na Pós-Graduação da UFSCar e a luta pelas vacinas

O próximo momento da convivência metodológica se deu já após o início da pesquisa de campo, e se relacionou a duas demandas que foram apresentadas durante a primeira Roda de Conversa. A primeira referiu-se à intenção de alguns/as estudantes indígenas, participantes da pesquisa, em dar prosseguimento aos seus estudos na pós-graduação, e manifestarem a vontade de escrever artigos científicos e assim possuírem publicações em seu nome, que vem ao encontro da demanda apresentada anteriormente, em diversos momentos pelas lideranças, de se realizarem mais registros escritos dos eventos e ações do CCI. A segunda ainda relacionada a questão da presença/ausência indígena na Pós-Graduação trata-se da ideia surgida em uma reunião do CCI para realizarmos uma consulta à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e à Coordenação do PPGE sobre as ações afirmativas e bolsas existentes voltadas para indígenas e sobre dados históricos sobre a presença de estudantes indígenas nos programas de pós-graduação da UFSCar. A terceira demanda se referia a luta pela vacinação dos/das estudantes indígenas como grupo prioritário.

Atuamos então nas três demandas apresentadas, sendo que na primeira tivemos algum sucesso, na segunda estamos aguardando retorno e na terceira, apesar de todo o empenho e esforços empregados, infelizmente não.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

7.3.1 Um artigo escrito por mãos indígenas e não indígenas, com um mesmo espírito

Sobre a escrita do artigo, após identificar essa demanda na Roda de Conversa, passei a observar mais atentamente as chamadas para escrita de artigos científicos, e me deparei com uma possibilidade com a abertura das inscrições para o II Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, e consultei os/as participantes da pesquisa, quem teria interesse e disponibilidade para escrever em conjunto o texto e submetê-lo à avaliação da comissão organizadora. Manifestaram-se os/a coautores/a desta tese Gegê Pankararu, Pedro Manoel e Guanilce Soares, nessa ordem. Debatemos sobre a temática e escolhemos abordar a VI SEI, da qual havíamos participado e que considerávamos importante fazer o registro.

Definimos também qual metodologia iríamos utilizar, que dados considerar e como iríamos escrever. Optamos pela fenomenologia, que eu já havia apresentado às lideranças do CCI, no seminário e nas Rodas de Conversa para os/as demais participantes, como metodologia para análise de dados na nossa pesquisa do doutorado e utilizarmos nossas memórias sobre nossa participação no evento e os dados existentes das inscrições. Buscamos informações que faltavam junto à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) da UFSCar, no projeto que foi elaborado para a realização da VI SEI e em um capítulo de livro escrito em parceria com estudantes indígenas da UFSCar. Utilizamos o mesmo referencial teórico da pesquisa de doutorado, que também foi apresentado às lideranças, no seminário e nas Rodas de Conversa. E assim produzimos e submetemos o artigo.

O artigo intitulado "VI Semana dos Estudantes Indígenas como espaço para o diálogo decolonial, intercultural e entre epistemologias dos povos originários" (Anexo B) foi aceito para publicação nos anais do evento e depois também recebemos o parecer favorável da editora CLAEC para ser publicado como capítulo do livro "Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes", o que ocorreu em agosto de 2022, com pequenas alterações no texto original

e com o título "Diálogos decoloniais, interculturais e entre epistemologias dos povos originários: a VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar"[55].

7.3.2 Cartas consulta e de sugestões sobre ações afirmativas e presença/ausência indígena na Pós-Graduação da UFSCar

Devido à nossa percepção da inexistência ou baixa presença de estudantes indígenas nos diversos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, inclusive ao qual esta pesquisa se vincula, passei a questionar se as Ações Afirmativas para estudantes indígenas haviam sido implantadas na Pós, e em caso positivo comecei a me questionar porque aparentemente não estavam surtindo o efeito desejado.

Essa temática surgiu em diversas conversas com os/as estudantes indígenas, seja via WhatsApp, seja nas Rodas de Conversa, Entrevistas e Observação Participante. Também, como já dissemos, ficou bastante evidente a ausência de estudantes indígenas apresentando as suas pesquisas em andamento durante o XII Seminário de Dissertações e Teses do PPGE da UFSCar, o que podia indicar a não existência deles/as no PPGE, fato que depois foi comprovado.

Diante disso debatemos em algumas reuniões do CCI sobre o que podíamos fazer, duas das quais que fizeram parte da Observação Participante, decidindo que iríamos redigir 2 cartas consulta destinadas à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar (ProPG/UFSCar) e à Coordenação do PPGE (Apêndice C). Para tanto fiquei encarregado de fazer a pesquisa sobre os documentos relacionados às Ações Afirmativas na Pós-Graduação e de redigir as cartas consulta para que fossem submetidas à aprovação da Coordenação do CCI e enviadas.

Essa ação foi sendo construída ao longo de vários meses, incluindo o debate, a pesquisa, a redação das cartas, a análise da Coordenação do CCI, as alterações daquilo que foi solicitado, a nova análise, a aprovação e o envio que foi realizado, após consulta às já referidas Pró-Reitoria e Coordenação sobre a melhor forma para que fossem encaminhadas a ambos os departamentos,

[55] Disponível em: https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/71

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

sendo indicado nos 2 casos, o envio via e-*mail*. Estes envios ocorreram no dia 6 e 11 de abril de 2022, respectivamente.

Quero destacar que durante todo o processo de decisão sobre a elaboração e o envio das cartas consulta houve a preocupação dos/as participantes do CCI de que fosse uma demanda levada ao coletivo e tomada de forma conjunta, pautada pelo diálogo, incluindo outros órgãos da universidade em futuras ações que sejam geradas como desdobramento das consultas, como por exemplo a participação do SAADE na reunião que foi solicitada junto à ProPG para que o CCI apresente sugestões para aprimorar e tornar mais efetivas as Ações Afirmativas e a concessão de bolsas de estudo para indígenas na Pós-Graduação (PG) da UFSCar.

Como não recebemos respostas as nossas cartas consulta, enviamos novos e-mails no dia 18 de agosto do corrente ano, solicitando uma posição tanto à ProPG/UFSCar quanto à coordenação do PPGE, *e-mails* para os quais, até a presente data de escrita desta parte do texto em meados de setembro, não tivemos retorno. Diante disso, dado a aproximação do prazo para finalização da pesquisa, realizamos o nosso próprio levantamento a esse respeito.

Pesquisar sobre a utilização de Ações Afirmativas nos programas de PG, apresenta algumas dificuldades, como a existência de grande número deles, cada um possuindo autonomia para estabelecer normas e critérios próprios para a seleção de seus estudantes e para a aplicação das PAA. No caso da UFSCar, em 2022, são 58 programas ativos, em que cada programa é responsável pela definição e publicação seus editais de seleção, com periodicidade e datas de publicação variáveis.

Assim, para este levantamento foi necessário acessar individualmente o site de cada programa e localizar o edital mais recente, fazendo a sua leitura e localizando as informações referentes a existência ou não de ações afirmativas, com destaque para aquilo que se refere aos/às indígenas, criando uma tabela com esses dados (Apêndice D). Restringimos o nosso estudo aos 42 programas do *campus* São Carlos que possuem editais acessíveis em seus respectivos sites para ingresso no 1ª semestre de 2022 (13), 2º semestre de 2022 (14) e 1º semestre de 2023 (14).

Desse total 17 programas não apresentam ações afirmativas, 2 apresentam ações afirmativas sem incluir indígenas, 3 reservam vagas étnicas sem

diferenciação de vagas para indígenas e negros, 2 reservam vagas indistintamente para indígenas, negros, pessoas com deficiência e pessoas trans, 17 reservam 1 vaga especificamente para indígenas, 1 programa possui 1 vaga com acesso em processo seletivo específico para indígenas.

Entre os que utilizam ações afirmativas, sobre dispensa de exame de proficiência em 2ª língua, 6 programas apresentam dispensa em seus editais para candidatos indígenas. Para comprovação de sua condição como indígena, 14 programas exigem para participação no certame documentação assinada por 1 ou 2 lideranças da comunidade indígena atestando vínculo com ela, sendo que desses 7 exigem também documento assinado por um representante regional da FUNAI, 2 programas permitindo que utilize o Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas (RANI) em lugar da documentação da FUNAI e 3 aceitam autodeclaração. Queremos registrar que para a comprovação de negros/as e pessoas trans exige-se apenas uma autodeclaração. Com isso, nos programas que fazem essa diferenciação nas exigências de comprovação, o próprio processo de inscrição se torna mais dificultoso para candidatos/as indígenas, que muitas vezes não residindo em suas aldeias de origem, precisarão fazer essa viagem ou mobilizar alguém que a faça por si, arcando com custos, prazos e entraves que prejudicam e podem até impossibilitar a sua inscrição.

Entendemos também que a concorrência pelas vagas reservadas indistintamente para indígenas, negros, pessoas trans e pessoas com deficiência gera situações de desigualdade, se consideramos que muitos/as estudantes indígenas possuem a língua do seu povo como língua materna e a língua portuguesa como 2ª língua, estudaram em escolas indígenas com educação diferenciada e vêm de aldeias, entre outras diferenças, o que pode impactar diretamente na concorrência por essas vagas, seja na escrita do projeto, na redação das respostas para as provas e na produção acadêmica considerada para pontuação.

Como resultado de nossa pesquisa, enviamos à ProPG/UFSCar, uma carta com sugestões para o aprimoramento das políticas de ações afirmativas e para novas ações de apoio ao ingresso e permanência de indígenas como pesquisadores nesta universidade (Apêndice E).

Para isso partimos de consultas realizadas com ex-estudantes indígenas dos programas de Pós-Graduação desta e de outras universidades, material bibliográfico sobre ações exitosas em outras instituições, editais de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

programas da UFSCar e de outras instituições, debate interno com as lideranças do CCI e entre os/as participantes da pesquisa, análise de respostas ao questionário que realizamos com estudantes indígenas da graduação da UFSCar que participam das oficinas em apoio ao ingresso deles/as nos programas de PG, uma das ações de nossa pesquisa e das reflexões que fizemos sobre essa temática.

Nessa carta apresentamos como sugestões que:

a) consideramos o sistema de reserva específica de vagas para indígenas previsto no Parágrafo Único do Art. 4 da PAAPG (UFSCar, 2022) mais eficaz do que a concorrência por essas vagas com outros perfis optantes por Ações Afirmativas, como negros, pessoas com deficiência e pessoas trans, por entendermos que nesse último caso pode ocorrer de todas as vagas serem preenchidas por não indígenas;

b) a utilização de processos seletivos específicos para candidatos indígenas, com divulgação, edital e critérios próprios, inclusive com a possibilidade da utilização de formas alternativas para avaliação, que contemplem as diferenças culturais e linguísticas dos/as candidatos/as;

c) necessidade de um programa de apoio financeiro vinculado à aprovação no processo seletivo, que apoie a permanência do/a pesquisador/a indígena desde o início até o final de sua pesquisa;

d) que as pontuações extras e a condição de optante por ações afirmativas sejam consideradas em todo o processo seletivo e não apenas após a sua aprovação pelas regras gerais para os/as demais candidatos/as. Também sugerimos o uso de notas de corte diferenciadas para esse grupo de candidatos/as, como por exemplo, nota de corte 7 para ampla concorrência e 5 para optantes por Ações Afirmativas.

e) desburocratização para comprovação da condição de indígena, com a exigência de uma autodeclaração simples realizada pelo/a próprio/a candidato/a e a dispensa de comprovação por estudantes indígenas egressos dos cursos de Graduação da UFSCar, que já realizaram a entrega dessa documentação no momento de sua matrícula, facilitando assim o processo de inscrição. Isenção automática da taxa de inscrição para candidatos/as optantes por ações afirmativas. Extensão para todos os programas da dispensa de exame de proficiência em 2ª língua para indígenas (item já previsto na PAA da UFSCar);

f) uso do sistema de criação de vagas suplementares para indígenas ao invés de reserva de vagas, mantendo o total de vagas de ampla concorrência. Caso o/a candidato indígena seja aprovado pelas vagas de ampla concorrência, ele/a mantém a condição de optante por AA para as demais políticas de auxílio. Nesse caso a vaga suplementar continua disponível para ser ocupada por outro/a candidato indígena.

g) criação de Programas de Pós-Graduação (PPG), em nível de Mestrado Acadêmico e/ou Profissional, especificamente para estudantes indígenas, voltado às temáticas e demandas indígenas, como por exemplo, no campo da educação indígena diferenciada, para pesquisa sobre metodologias e para formação de professores/as-pesquisadores/as, que se tornem formadores dos educadores das escolas indígenas de suas comunidades, atuem nas licenciaturas de educação indígena, produzam material didático, curricular e de formação sobre essa temática.

h) criação de disciplinas específicas e pertinentes a cada programa que estudem temáticas e autores/as indígenas;

i) inclusão de conteúdos indígenas nos currículos das disciplinas dos PPGs, com inclusão de obras de autores/as indígenas nas suas bibliografias e das linhas de pesquisa.

j) que a Comissão Permanente de Autoavaliação das ações Afirmativas (CPA-AF) prevista no Art. 16 da Resolução COPG nº 13/2022 ao produzir os relatórios periódicos previstos no Art. 17 da mesma resolução, sistematizem e consolidem as informações de todos os programas sobre andamento da implementação das PAA, quantidade de ingressos, permanência e evasão de cada grupo de optantes por AA, para que embasem as reflexões e tomadas de decisão das Comissões de Pós-Graduação (CPG) e do Conselho de Pós-Graduação (CoPG) para aprimoramento e adequação da PAAPG, mantendo um diálogo franco e permanente com os/as estudantes indígenas, através do CCI.

Ressaltamos que todas essas sugestões partem de ações já existentes em alguns programas de Pós-Graduação da UFSCar e de outras universidades federais e estaduais, sendo a nossa intenção com essas indicações que outros programas conheçam e adotem essas experiências a nosso ver exitosas e a ProPG/UFSCar possa considerá-las quando da análise e proposição de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

alterações das Políticas de Ações Afirmativas, que servem como parâmetro para todos os programas.

Percebemos que além das questões relacionadas ao processo seletivo e à permanência de indígenas, um desafio para os PPGs da UFSCar, e também para os cursos da Graduação, refere-se à promoção de uma educação intercultural, que reconheça e valorize os conhecimentos indígenas, como abordamos em algumas de nossas sugestões, e que, a nosso ver, requer da instituição a criação de espaços e meios permanentes de diálogo, para que se debata, junto com os/as estudantes indígenas, sobre caminhos e possibilidades nesse sentido.

Também destacamos a necessidade de se pensar na flexibilização de metodologias, meios de seleção e de avaliação que atendam melhor as especificidades indígenas. Para fomentar o debate sobre isso, trazemos uma ação, apresentada por Luciano Baniwa (2019, p. 65-66), de outras universidades federais, na graduação, sobre as quais a sua implantação na UFSCar poderia ser pensada, na própria Graduação como também para apoiar o ingresso e a permanência de estudantes indígenas na Pós-Graduação, aplicando o que foi permitido nas monografias, para submissão de projetos de pesquisa e para produção de dissertações e teses:

> Nos últimos cinco anos, por exemplo, algumas universidades — como a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e outras — começaram a permitir que estudantes indígenas de graduação pudessem escrever e defender suas monografias em suas línguas indígenas. Isso parece pouco, mas é uma importante quebra de paradigma e de uma gigantesca revolução no epicentro canônico da ciência ocidental.

7.3.3 A luta pela vacina: para além da vitória ou da derrota, uma constatação e a certeza da necessidade da mobilização constante pela garantia dos direitos dos/as indígenas

Tendo surgido como assunto na Roda de Conversa com as lideranças e também na 1ª Roda de Conversas com o CCI, a questão da vacinação prioritária contra COVID-19 para os/as estudantes indígenas da UFSCar tornou-se uma demanda para nós e desde então travou-se uma verdadeira luta pela vacina

em diversos âmbitos, que se demonstrou reveladora de muitas situações de exclusão que os/as indígenas que residem fora das aldeias vivenciam.

Para todas as ações e solicitações tomamos como base a Lei no 14.021/2020, que indicava que as medidas de vigilância sanitária e epidemiológica para prevenção do contágio e da disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas, aplicava-se também aos/às indígenas que vivem fora das terras indígenas, em áreas urbanas ou rurais, conforme disposto no art. 1º, § 1º, III, em que o art. 2º estipula que os povos indígenas serão considerados como grupos em situação de extrema vulnerabilidade e, portanto, de alto risco e destinatários de ações relacionadas ao enfrentamento de emergências epidêmicas e pandêmicas. Também a Recomendação nº 73, de 22 de dezembro de 2020, no item 5, subitem 1. a, do Conselho Nacional de Saúde, órgão que integra o Ministério da Saúde, ampliou a lista dos grupos prioritários na vacinação contra a COVID-19, incorporando, dentre outros grupos, as "população indígena não aldeada que vive nas cidades e em acampamentos próximos às cidades" e na decisão do ministro Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, de 16.03.2021, no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 709, mais especificamente nos itens 13, 14, 15 e 16 que tratam da extensão da vacinação prioritária aos/às indígenas residentes em terras não homologadas e emitem 5, subitem 1. a áreas urbanas.

Após conversar com a coordenação do CCI e com a orientadora desta pesquisa decidimos agir em diversas frentes, algumas em nível interno da universidade e outras em nível externo. Em primeiro lugar verificamos com o ProACE da UFSCar sobre o andamento das ações que a universidade estava tomando no sentido de garantir a vacinação prioritária dos/as estudantes com direito e como poderíamos colaborar.

Esse contato foi feito via e-mail no dia 6 de maio de 2021 questionando sobre isso e obtivemos a resposta, na mesma data, informando que a universidade estava buscando a vacinação dos/as estudantes indígenas junto à Vigilância Epidemiológica de São Carlos desde o mês de janeiro daquele ano, com envio de ofícios e realização de reuniões, sempre com resposta negativa do órgão. Também fomos informados no mesmo e-mail que houve contato com vereadores do município que protocolaram junto à prefeitura uma solicitação nesse sentido. Foi indicado que a universidade também estava analisando a

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

possibilidade de acionar a Procuradoria Federal para indicar caminhos jurídicos a se utilizar. Respondendo a nossa pergunta sobre se já havia sido realizada alguma denúncia junto ao Ministério Público fomos informados que ainda não e que buscavam uma solução institucional num primeiro momento e que, no meio desse embate até aqui, tinham conseguido agilizar a vacinação contra o Influenza.

Esse contato via e-mail com o ProACE se manteve com troca de informações sobre as ações realizadas e resultados obtidos de ambas as partes até o pronunciamento final do Ministério Público Federal sobre a questão que se deu em 28 de setembro do referido ano.

Tendo dado a devolutiva do ProACE à coordenação do CCI e à orientadora definimos que seria feito o contato junto à Defensoria Pública do Estado de São Paulo e ao Ministério Público de São Paulo para verificarmos como deveria ser encaminhada a denúncia e a que orgão submetê-la.

De nosso e-mail enviado em 7 de maio à Defensoria Pública do Estado de São Paulo, recebemos resposta no dia 31 de maio do Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial, ao qual a nossa solicitação havia sido encaminhada nos informando que:

> A SESAI tem adota o entendimento de que a vacinação indígena se dá de forma prioritária apenas em relação ao aldeados, conforme previsão de doses do PNI. O STF estendeu a vacinação aos não aldeados que não tem acesso ao SUS. Assim, a vacinação de indígenas não aldeados demanda atuação contra a União a fim de que adeque o PNI para disponibilizar maior doses aos Estados. Assim, cabe prioritariamente o acompanhamento pela Defensoria Pública da União e pelo Ministério Público Federal, uma vez que eventual judicialização se daria na Justiça Federal (Anexo C).

Do e-mail enviado no dia 7 de maio de 2021 ao Ministério Público de São Paulo recebemos a resposta no dia 12 do mesmo mês e ano da Promotoria de Justiça Cível de São Carlos solicitando um número de telefone para que entrasse em contato e nos dessem maiores esclarecimentos. Recebemos essa ligação no mesmo dia e fomos orientados que por envolver populações indígenas esse caso deveria ser tratado diretamente pelo Ministério Público Federal (MPF) sendo indicado o site para realizar a manifestação sobre o assunto.

Assim após transmitir essas orientações à coordenação do CCI decidimos elaborar e submeter uma denúncia sobre a situação da não vacinação prioritária dos/as estudantes indígenas da UFSCar que foi elaborada e registrada por mim no site do MPF sob o número da Manifestação 20210042404/2021(PRM-SCR--SP-00001945/2021) de 19 de maio de 2021, sendo enquadrada como Notícia de Fato e instaurado em 24 de maio de 2021 o Procedimento Preparatório nº 1.34.023.000089/2021-45 com o envio de ofícios para esclarecimentos à Secretaria de Saúde de São Carlos, à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), à UFSCar, sobre a situação e com despacho em 06 de julho de 2021 com as respostas às diversas diligências solicitadas, que levaram ao seu arquivamento no dia 28 de setembro de 2021, com a seguinte justificativa:

> À luz do quanto apurado nos autos, não se verificou a existência de barreiras de acesso ao SUS por parte dos estudantes indígenas da UFSCar residentes neste município, situação que, nos termos do quanto decidido na ADPF 709, autorizaria a vacinação prioritária. De outro lado, em razão do avanço do calendário de vacinação neste município – a abarcar toda a população adulta –, o despacho 849/2021 determinou a expedição de ofício ao Departamento de Saúde da UFSCar solicitando que verificasse junto aos discentes indígenas residentes neste Município de São Carlos se tiveram qualquer barreira ou dificuldade de acesso às vacinas contra COVID-19 disponibilizadas às suas respectivas faixas etárias pelas unidades locais do Sistema Único de Saúde. [...]
>
> Conforme se depreende do exposto, e em consonância com o detalhamento constante em despachos anteriores, não se apuraram elementos justificadores de priorização de vacinação na hipótese, à luz dos parâmetros trazidos na ADPF 709, não se tendo constatado a existência de barreiras de acesso ao SUS por parte dos discentes indígenas da UFSCar residentes neste município. Nesse contexto, não se vislumbrando irregularidades na hipótese – notadamente à luz da última informação apresentada pelo Departamento de Atenção à Saúde da UFSCar –, e não havendo medidas outras passíveis de adoção no caso por parte deste órgão ministerial, não se justifica a manutenção do feito, razão pela qual, nos termos do art. 9o da Lei 7.347/85 e do art. 17 da Resolução no 87/2006 do Conselho Superior do Ministério Público Federal (CSMPF), assim como do art. 10 da Resolução no 23/2007 do Conselho Nacional do Ministério Público, promovo o ARQUIVAMENTO destes autos de Procedimento Preparatório (Anexo D).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Em que consideremos que o teor da ADPF 709 que foi utilizada como base legal ao arquivamento diz o seguinte:

> No que se refere à vacinação prioritária de indígenas urbanos: a decisão foi expressa quanto à vacinação prioritária apenas de indígenas urbanos com barreira de acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e está fundamentada com clareza. Baseou-se nos mesmos critérios estabelecidos pelo Plano Nacional de Vacinação para definição de prioridades na vacinação: 'maior vulnerabilidade epidemiológica, modo de vida coletivo e dificuldade de atendimento de saúde in loco'. No contexto de uma pandemia, há diversos grupos vulneráveis (sobretudo quando se vive em comunidade de baixa renda), um universo amplo de pessoas a atender e recursos escassos. Portanto, a menos que demonstrada a desproporcionalidade do critério estabelecido pelo Poder Público, está justificada alguma deferência às prioridades por ele definidas. Nessas condições e por ora, o Juízo entende que tal desproporcionalidade não está demonstrada quanto a povos indígenas urbanos com acesso ao SUS.

Em todo esse processo percebemos dois pontos que se tornaram evidentes sobre como foi tratada essa questão e que impediu que a vacinação prioritária atingisse os/as estudantes indígenas: a) A morosidade em se dar um parecer sobre essa questão, a nosso ver de grande urgência, conforme mencionado em nossa manifestação, em que destacamos o risco para as comunidades com os deslocamentos de estudantes indígenas, ora para a universidade ora para as aldeias, demora essa que tornou inviável a utilização de outros meios jurídicos para reverter tal situação, como a impetração de recurso ou mandado de segurança e que acabou por ultrapassar o avanço da vacinação por faixa-etária, de forma que quando a resposta do Ministério Público foi dada todos/as os estudantes indígenas já estavam vacinados devido à idade, sendo que poderiam ter sido vacinados/as meses antes; b) Que a legislação promoveu uma diferenciação e a nosso ver uma exclusão dos/as indígenas que não moram ou não estivessem residindo em aldeias no período da Pandemia, ao limitar a priorização na vacinação apenas a/à aqueles/as indígenas que residam em área urbana com barreira de acesso ao SUS, sendo que o SESAI informou categoricamente ao MPF "da inexistência de indígenas em contexto urbano sem acesso ao SUS" no território nacional, na Petição 54544/2021 e no Despacho 718/2021, o que

na prática inviabiliza qualquer prioridade na vacinação de indígenas que não estejam em suas aldeias.

Assim mais uma vez o indígena estudante é confrontado com o questionamento de sua identidade como indígena, ao perder a isonomia de direito à vacinação prioritária em relação aos/às indígenas que se encontram na aldeia, pois ao se colocar esse excludente, apenas os/as que não possuem acesso ao SUS, desconsidera-se todo tipo de diferenciação que um estudante indígena possui, que seja a barreira de linguagem para os/as que não tem a língua portuguesa como primeira língua, as questões financeiras que possam impedir sua ida até o posto de atendimento do SUS, as discrepâncias no sistema vacinal anterior que dependem da realidade de cada aldeia da qual provém, a gravidade e complicações que cada indígena pode apresentar dado o maior ou menor contato com populações não indígenas que o povo do qual provenha possui, sem contar o já mencionado risco de contaminar suas aldeias com os deslocamentos que esses/as estudantes muitas vezes foram obrigados a fazer da universidade para a aldeia e vice-e-versa. Como explica LUCIANO BANIWA (2022, p. 184):

> os povos indígenas não concebem suas moradias e lugares de residência como fixas, privativas ou exclusivas. Assim, os indígenas que, por alguma razão, estão morando em cidades estão sempre com um pé na aldeia e mantendo forte e profundo vínculo e interação constante com suas famílias e comunidades de origem ou de referência territorial e étnica.

O agravante de tudo isso é que as autoridades preferem negar a vacinação prioritária aos/às indígenas que se encontram em área urbana assumindo o risco de que se contaminem e supondo que terão acesso ao atendimento no SUS para tratar a doença, sem demonstrar preocupação com os efeitos danosos que esse tipo de opção podem causar em suas aldeias, caso a elas retornem doentes, ou a essas pessoas na forma de complicações e sequelas que a doença pode produzir. Sobre a mobilidade entre pessoas dos povos originários, uma pesquisa feita em 115 comunidades indígenas de Manaus revelou que quase metade das famílias dessas aldeias recebeu entre seis e dez parentes que moram em aldeias muito distantes dessa cidade, isso no período auge da pandemia de COVID-19 (LUCIANO BANIWA, 2022) em que se considere que:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> Até novembro de 2020, mais de 41 mil indígenas foram contaminados pelo novo coronavírus, afetando mais da metade dos 305 povos que vivem no Brasil. [...] Os povos indígenas foram proporcionalmente os mais afetados pelo vírus. O número de mortes chegou a 880 em nove meses, segundo monitoramento comunitário participativo feito pelo Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena, criado pela APIB, suas organizações de base e parceiros.
> Uma tragédia sem paralelos na história recente. Muito mais do que números, foram nossos pajés, nossas rezadeiras e rezadores, parteiras, anciões e anciãs, cacicas e caciques que partiram. Perdemos os nossos velhos que guardavam as lembranças da memória de nossa ancestralidade, guardiões do conhecimento, dos cantos, das rezas, da nossa espiritualidade (APIB, 2020, p. 4-5).

No que se refere à vacinação dos/das estudantes indígenas do *campus* São Carlos, tratavam-se de 48 pessoas, de diversas aldeias espalhadas pelo território nacional, que não puderam ter acesso prioritário à vacinação por se encontrarem fora de suas comunidades, mesmo com a busca pela garantia de seu direito através dos meios disponíveis.

Enquanto aguardávamos o posicionamento do MPF realizamos diversas outras ações no sentido de buscar a vacinação prioritária, com contatos feitos com os jornais São Carlos em Rede, Brasil de Fato e à EPTV São Carlos da qual a Produção de Jornalismo entrou em contato conosco e entrevistou dois integrantes do CCI sem contudo produzirem e veicularem a matéria, mensagens enviadas ao presidente da Câmara dos Vereadores de São Carlos, ligação feita à Coordenação Estadual da Vigilância Epidemiológica de SP e, por sugestão de nossa orientadora, inscrevemos essa questão como indicação de pauta para a 10ª Conferência Municipal de Saúde realizada pelo Conselho Municipal de Saúde de São Carlos no dia 27 de julho de 2021 da qual não recebemos nenhum retorno e só soubemos que não havia sido incluída ao lermos o relatório final do evento[56] em que não consta nenhuma menção à vacinação prioritária de indígenas no município.

[56] Disponível:<https://conferenciadesaudedesaocarlos.files.wordpress.com/2021/07/relatorio-final-da-10a-conferencia-municipal-de-saude-de-sao-carlos-27-07-21-2-1.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2022.

O CCI elaborou e divulgou, em suas redes sociais, uma Nota Oficial (Anexo E) manifestando publicamente o seu repúdio a essa situação, registrando e apresentando todas as ações tomadas no sentido de garantir a priorização da vacinação contra a COVID 19 para os/as estudantes indígenas do *campus* São Carlos e as negativas que o poder público emitiu.

Entendemos que essa situação pode ter se repetido em muitos outros campi universitários e com muitos/as outros/as indígenas, nos diversos municípios do hoje chamado Brasil e que pode ocorrer com muitos outros direitos de indígenas fora das aldeias, o que nos leva a crer que somente a mobilização e a luta contínua e o combate a esse tipo de diferenciação, que tira seus direitos ao saírem das aldeias, são o caminho para a garantia dos direitos dos indígenas, residam eles/as em aldeias ou fora delas, já que: "Não há fronteira nem real nem simbólica entre indígenas 'aldeados' e 'não aldeados'. Não existe distinção entre os que moram na cidade e os quem moram na aldeia, do ponto de vista sociocultural e epistêmico" (LUCIANO BANIWA, 2022, p. 185).

Refletindo sobre essas questões, Gersem Luciano Baniwa (2022, p. 180-181) considera que:

> A pandemia fez explodir problemas graves causados por séculos de omissão, descaso e racismo contra essa parcela significativa dos povos indígenas do Brasil que tendem a se aprofundar após a pandemia. Há uma necessidade urgente de rearranjo na política pública nacional no atendimento aos indígenas, não apenas na saúde, mas em todas as outras áreas, da educação à questão territorial, no tocante a todos os povos indígenas, independentemente de onde se encontram morando. Espero que depois da pandemia o Estado e a sociedade brasileira saiam com essa tarefa de reestruturar as políticas públicas voltadas para os povos indígenas a fim de atender a todos, sem nenhuma distinção. Não poderemos sair da pandemia do mesmo jeito que entramos.

7.4 As Rodas de Conversa

Tendo sido escolhida a Roda de Conversa, em conjunto com as lideranças do CCI foi depois validada essa escolha com os/as demais participantes da pesquisa, como um dos métodos para a coleta de dados, por se aproximar da forma dialógica que o coletivo utiliza em suas reuniões.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

A primeira Roda de Conversa foi realizada com as lideranças do CCI no dia 20 de abril de 2021, às 17h30, e escolhemos usar o aplicativo Google Meet, por já ser utilizado pelos/as estudantes indígenas e por permitir a gravação para posterior degravação e apoio na elaboração dos Diários de Campo. Nessa reunião fiz a apresentação do projeto de pesquisa utilizando os slides que foram por mim apresentados conjuntamente com o coautor Gegê Pankararu no Seminário de Teses e Dissertações e debatemos sobre os elementos e as possibilidades de instrumentos para coleta de dados. Também surgiu e foi debatido o assunto da vacinação prioritária dos/as estudantes indígenas da UFSCar com o relato de um dos participantes que estavam enfrentando dificuldades para conseguir isso.

Tratamos também sobre a realização da segunda Roda de Conversa, que envolveria todos/as os/as integrantes do CCI que quisessem voluntariamente participar da pesquisa e decidimos a data e o horário que melhor favorecesse a presença de todos/as, que, se mostrou ser um sábado à tarde, no dia 22 de maio de 2021, às 15 horas.

Assim, foi criada e marcada por mim a reunião virtual, com o envio do link com uma mensagem explicativa e do TCLE das Rodas de Conversa, pelo grupo de WhatsApp no qual estavam as lideranças, que os transmitiram no grupo de WhatsApp do CCI e, com alguns dias de antecedência e no dia do evento, criei e envie um cartaz-convite (Figura 18) que também foi divulgado pelos mesmos meios.

Figura 18 - Cartaz - Convite Roda de Conversa.



Fonte: Arquivo nosso.

Essa Roda de Conversa ocorreu como foi mais detalhadamente descrito no Diário de Campo II, e consideramos, tanto no momento de sua realização, quanto depois em comentários no grupo de *WhatsApp*, que ela foi bastante produtiva e ocorreu em um clima amigável e de confiança mútua, contando com a presença de 11 estudantes indígenas. Nela apresentei em um primeiro momento a proposta da pesquisa, tirei dúvidas, debatemos e validamos os seus elementos. Num segundo momento apresentei a pergunta: "Como é para você isto: o significado do CCI nessa sua vivência como indígena estudante na UFSCar?" e os/as participantes expressaram suas opiniões e pontos de vista, também abordando alguns pontos sobre os elementos da pesquisa.

Já durante a segunda Roda de Conversa combinamos a realização de uma terceira, e após inserir todos/as os participantes no grupo de *WhatsApp* da pesquisa, fomos combinando os detalhes de sua realização através desse grupo, mantendo as opções anteriores, pelo sábado à tarde e o uso do *Google* Meet, com o envio de convite e link tanto pelo *WhatsApp*, quanto por *e-mail* e pelo *Google* Agenda, que foi uma sugestão apresentada na primeira Roda de Conversa.

Dessa forma, foi realizada a terceira Roda de Conversa, no dia 19 de junho de 2021, às 15 horas, conforme descrito no diário de Campo III, que também foi por nós bem avaliada, mesmo contando com um número menor de participantes,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

com 8 estudantes indígenas, o que foi justificado pelos/as que não puderam participar, como decorrente da sobrecarga de atividades, trabalhos, provas, aulas e eventos do final de semestre do Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE). Nela, partimos da questão: "O que é o CCI pra você e o que se aprende e o que se ensina lá?" sendo que destacamos que além dessa temática, qualquer outro assunto poderia ser trazido pelos/as participantes para conversarmos ali.

As Rodas de Conversa foram gravadas através do recurso de gravação do próprio aplicativo, após nova consulta e consentimento dos/as participantes, que já constava no TCLE por eles/as assinado, ficando armazenada na nuvem e em seguida baixada, e salva no computador do pesquisador não indígena, com cópia de segurança em pen drive, o qual também ficou responsável pela confecção dos Diários de Campo e de sua análise, sempre mantendo o diálogo com os/as demais participantes pelo grupo de WhatsApp.

Para a confecção dos Diários de Campo das Rodas de Conversa foi utilizado o recurso de degravação de áudio do Office 365 em sua versão *online*, da *Microsoft*, através da extração do áudio dos vídeos, pelo aplicativo, com a geração de um arquivo de texto editável, o qual foi baixado para o notebook do pesquisador, com cópia de segurança em pen drive, sendo realizadas as correções necessárias, tendo como base o vídeo das gravações, que foi assistido com essa finalidade e para o rememoramento da vivência para a escrita dos Diários de Campo.

Como o foco da análise dos dados é a fala dos/as estudantes indígenas, optamos por transcrever as suas falas integralmente, narrando e sintetizando as minhas falas, transcrevendo estas apenas quando considerei necessário para maior clareza.

7.5 Entrevistas

Tendo sido decidido conjuntamente com os/as participantes da pesquisa que seriam realizadas entrevistas para o aprofundamento das temáticas surgidas nas Rodas de Conversa, definimos que ocorreriam após encerrarmos a sua realização, sendo entrevistados/as 1 representante da coordenação e 1 representante dos/as integrantes do CCI que se voluntariassem e fossem aprovados pelo grupo.

Assim, após o término das Rodas de Conversa, via grupo de *WhatsApp*, foi feita a consulta e houve a manifestação de 1 pessoa da coordenação e 1 pessoa dos/das integrantes, que após nova consulta através do mesmo meio, foram aprovados pelo restante dos/as participantes da pesquisa.

Combinamos então, também via *WhatsApp*, mas nesse caso de forma privada, os dias e horários das entrevistas que seriam realizadas de forma remota, com envio e assinatura de TCLE correspondente, antes da data agendada.

Ficou marcada para o dia 4 de setembro de 2021, às 15 horas, a primeira entrevista com a pessoa representante da coordenação do CCI e para 7 de setembro de 2021, às 21 horas, com a pessoa representante dos/as integrantes. O recurso utilizado foi o *Google Meet* e as pessoas entrevistadas encontravam-se de suas aldeias.

Foi utilizada a Entrevista Semiestruturada, e tendo em mente a inspiração na fenomenologia pela qual serão analisados os dados, busquei manter a coerência metodológica, partindo de alguns temas gerais que surgiram nas Rodas de Conversa e apresentando-os às pessoas entrevistadas, que foram convidadas a falar sobre eles. Praticando a escuta atenta às suas falas e partindo delas, fui realizando o diálogo, com novas perguntas, que buscavam incentivar que as pessoas entrevistadas expusessem livremente as suas visões, opiniões e vivências.

As entrevistas foram gravadas, utilizando da mesma forma que as Rodas de Conversa e, após a sua degravação fidedigna, da mesma maneira que citado anteriormente, elaborei 1 Diário de Campo para cada uma, dando destaque às falas das pessoas entrevistadas, que foram mantidas integralmente.

7.6 Observação Participante

As Observações Participantes foram realizadas em 2 reuniões do CCI, que ocorreram no formato remoto, utilizando-se do *Google Meet*, durante o período da preparação e organização da VII SEI, com o envio e assinatura do TCLE correspondente pelos/as participantes antes do início das reuniões.

Nesse caso, os/as participantes preferiram que as reuniões não fossem gravadas, por tratarem também de alguns assuntos do CCI que se relacionavam aos diversos departamentos da UFSCar e a outras instituições, universidades, coletivos e grupos indígenas, para evitar que houvesse alguma divulgação disso

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

fora de contexto. Combinamos que eu faria a ata das reuniões e com base nelas elaboraria os Diários de Campo, apresentando as informações aos/às participantes para que indicassem trechos que não deveriam integrar a pesquisa.

Após esse processo, verifiquei que poucas informações foram retiradas, permitindo assim que eu elaborasse Diários de Campo bastante completos em relação ao que foi debatido nas reuniões.

Durante as reuniões fui tomando nota dos assuntos e falas, sem, contudo, fazer uma transcrição exata das mesmas. As atas foram elaboradas após as reuniões e enviadas no mesmo dia em que elas ocorreram via grupo de *WhatsApp*. Os Diários de Campo foram elaborados posteriormente, após as indicações dadas pelos/as participantes daquilo que não devia integrar a pesquisa.

Essas reuniões foram as primeiras que trataram da organização da VII SEI e por isso contaram com um número menor de participantes. Nos meses subsequentes foram sendo agregados/as mais participantes e outras reuniões contaram com a presença de representantes de órgãos da UFSCar, como também ocorreu nas reuniões do ano anterior nas quais se preparou a VI SEI, contando com integrantes do CAAPe. Nas reuniões em que fiz a Observação Participante, além de mim, tivemos a presença exclusivamente de estudantes indígenas.

A primeira reunião em que realizamos a Observação Participante ocorreu no dia 4 de setembro de 2021, às 16 horas, com a presença de 5 pessoas e além de tratar da organização da VII SEI, também abordou a participação de integrantes do coletivo no Movimento Levante pela Vida, com a fala de uma dessas pessoas que integraram a delegação explicando sobre o movimento e sobre uma reunião que tiveram com o MEC, mais especificamente sobre a previsão de redução das Bolsas Permanência. Também debatemos sobre uma temática surgida nas Rodas de Conversa e em uma reunião anterior sobre as Ações Afirmativas para estudantes indígenas na Pós-Graduação, com a definição de que elaboraríamos e enviaríamos uma carta solicitando informações a esse respeito para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar. Outro assunto tratado foi o questionamento feito por estudantes indígenas nas reuniões com a UFSCar sobre a ausência dos conhecimentos indígenas nos currículos dos cursos da universidade.

A segunda reunião em que fizemos a Observação Participante ocorreu no dia 18 de setembro de 2021, às 17h, via *Google Meet*, com a presença de 5

pessoas e teve como foco a organização da VII SEI com definições de temáticas de cada noite e sugestão de palestrantes. Além disso, tratamos da participação de integrantes do CCI no 1º Fórum de Educação Superior Indígena e Quilombola (FNEIQS) realizado de 4 a 8 de outubro de 2021, em Brasília, sobre a arrecadação de fundos para transporte e alimentação, com a criação de uma campanha com essa finalidade e solicitaram a mim que auxiliasse na elaboração dos pedidos de apoio financeiro para a os/as representantes do CCI no evento. Foi apresentado um relato de uma das pessoas que participaram de uma reunião com a Pró-Reitoria sobre bolsa permanência e proposta de construção de um espaço para abrigar o CCI. Também foi definido que seria enviada uma carta com as solicitações de esclarecimentos a respeito das Ações Afirmativas para estudantes indígenas na Pós-Graduação, sendo uma encaminhada para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar para obter informações gerais sobre a situação em todos os programas e outra para o PPGE, já que a pesquisa pertence a esse programa.

7.7 O adiamento da VII SEI e a palestra mais eloquente jamais realizada

Estando todos os preparativos prontos para o início da VII SEI, no início da noite do dia 2 de novembro de 2022, véspera do evento, a coordenadora do CCI nos transmitiu, no grupo de *WhatsApp* da Coordenação da Semana, a mensagem postada por Eliana Potiguara em seu *Facebook*, que informava o falecimento de Jaider Esbell dizendo que ele "transubstanciou-se numa estrela maior". Jaider era um dos palestrantes da VII SEI e essa notícia causou grande tristeza e consternação entre nós, e após expressarmos esse nosso estado de choque e debatermos no referido grupo sobre que ações tomar, decidimos adiar a VII SEI e iniciamos as providências necessárias para informar todos/as os/as envolvidos/as, incluindo participantes, palestrantes e órgãos da universidade, além de redigir uma nota de pesar. No dia 7 de novembro a realização da SEI em 2021 foi oficialmente cancelada pela coordenação do CCI.

Para mim esse triste acontecimento da morte de Jaider Esbell foi muito impactante e senti que foi devastador para os/as estudantes indígenas com os quais conversei. Após ler a carta escrita pelo artista e curador indígena Denilson Baniwa, compartilhada por um membro do grupo de *WhatsApp* e publicada no blog do site Tucum Brasil, pude aprofundar algumas reflexões sobre os sofrimentos

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

que os/as artistas indígenas vivenciam e que dialogam com os sofrimentos vivenciados por tantos/as outros/as indígenas quando saem de suas aldeias em suas buscas, como os/as estudantes indígenas. Em um dos trechos ele diz:

> A cobrança de respostas para salvar a arte, a pressão por não falhar em nossa caminhada ou com nossos parentes indígenas, a ininterrupta fome de quem nos vê como uma novidade devorável no mercado, tudo isso que é considerável sucesso e o auge da carreira é um muro que nos cerca e nos tira do que é mais importante: uma vida saudável (DENILSON, 2021, s.p.).

Em outro, refletindo sobre a sua trajetória e a de Jaider e o excesso de compromissos e solicitações para participarem de webconferências, responderem às redes sociais e aos e-*mails*, narra: "Estive com Jaider a semana passada, conversamos pouco pois nossos *e-mails* estavam lotados, nossa caixa de mensagem estava lotada, nossos horários estavam lotados. Mesmo todo dia juntos, do café da manhã à hora de dormir, por uma semana inteira conversamos pouco" (DENILSON, 2021, s.p.) e afirma ser uma:

> pressão em estar sempre disponível e sendo obrigado a responder como "descolonizar o mundo". Como se isso fosse nossa responsabilidade, salvar o mundo sozinhos. Como se não fosse uma responsabilidade de todos. Ah, não! Nós somos obrigados a salvar um mundo que nunca nos quis, mas no momento que precisam nos recorrem e exigem que estejamos à disposição (DENILSON, 2021, s.p.).

Falando sobre inúmeras vezes que ele e Jaider participaram de eventos mesmo estando doentes, ele diz: "O que é postado nas redes sociais não representa o quanto de dor estamos passando diariamente" e apresenta suas motivações para mesmo com essa dor continuarem enfrentando essas situações:

> E eu,e com certeza Jaider não fazemos isso pra agradar branco ou pra ficar famoso, o motivo principalmente era pra construir um caminho para outros indígenas, construir possibilidades para os nossos. Éramos o espelho para quem é indígena ainda sonha em ser artista ou ser qualquer coisa diferente da realidade horrorosa que jovens e crianças indígenas vivem hoje. Nos forçamos a estar disponíveis para um mundo que enquanto Baniwa eu acredito: para aqueles que ainda irão nascer (DENILSON, 2021, s.p.).

Diante disso reflete que:

> se o sucesso e topo a que tanto lutamos, tem como resultado a tragédia, sinto que preciso pensar ainda mais sobre que tipo de arte indígena eu tenho que construir. E se a recepção que o mundo da arte ocidental nos deu levou um de nós ao grave fim, preciso pensar ainda mais em que tipo de relação quero manter com a arte ocidental (DENILSON, 2021, s.p.).

Quero deixar registrado que após esse triste fato, a minha percepção da tristeza dos estudantes indígenas com os quais tenho contato e a leitura da carta de Denilson Baniwa, apossou-se de mim um sentimento de impotência e um questionamento profundo sobre tudo que realizei até aquele momento na pesquisa e a sua relevância diante de tantos sofrimentos, cobranças, injustiças, indiferenças, discriminações e dificuldades enfrentados pelos/as indígenas dentro e fora das aldeias, na não vacinação prioritária dos/as estudantes indígenas da UFSCar, nas constantes tentativas de mudarem a legislação retirando direitos indígenas como no PL 490/2007 e em tantas outras violências perpetradas contra essas pessoas e seus povos a cada dia.

Também causou profunda mudança em meu olhar sobre conceitos como decolonializar e interculturalidade, que vieram confirmar aquilo que pude aprender nas Rodas de Conversa, Entrevistas e Observações Participantes e no próprio contato com os/as integrantes do CCI, sobre as expectativas que temos enquanto não indígenas sobre o papel dos/as indígenas sobre decolonizar isso ou aquilo, promover a interculturalidade, muitas vezes nos esquecendo que são pessoas que já enfrentam uma série de problemas, desafios e inquietações pessoais e que indígenas sempre foram decoloniais e já possuem um olhar intercultural, cabendo a nós aprender isso com eles/as e aproveitar as oportunidades que a sua presença e o seu convívio nos oferecem para nós buscarmos esse tipo de transformação decolonial e intercultural que eles/as já vivenciam.

Assim, por algumas semanas parei de escrever, analisar dados, trabalhar no texto da tese e me pus a pensar, conversar com os/as indígenas e com minha orientadora expressando essas minhas inquietações, dúvidas e incertezas. Ressalto que nada disso se compara à dor e sofrimento que os/as estudantes indígenas com os/as quais mantive contato nessa época manifestaram sentir diante do falecimento de Jaider Esbell.

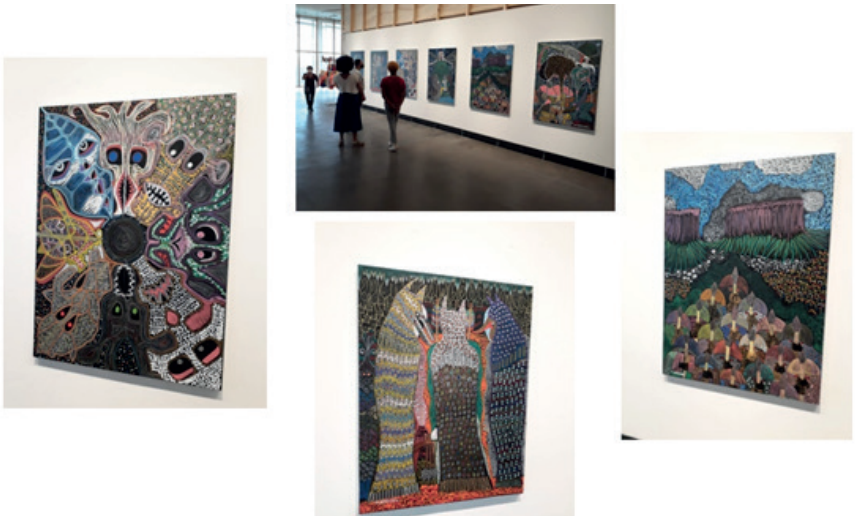
ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Esse meu sentimento de tristeza, que me jogou em um estado inercial de melancolia, só foi curando em mim pelo próprio Jaider, através de suas obras as quais pude contemplar em minha visita à Bienal de Artes de São Paulo (Figura 19), no mês de dezembro daquele ano. Ali diante de suas obras, vendo de perto a riqueza de detalhes, a vivacidade das cores, a efusividade de emoções que desperta, nuances de muitas ideias, conflitos, histórias, lutas, sofrimentos e anúncios, comecei a ressignificar a morte de Esbell, e mais do que isso, a sua vida.

Naquelas obras não havia nada da estética da morte, a necroestética da Colonialidade-Modernidade (DUSSEL, 2020; 2021), tudo ali inspirava e valorizava a vida, uma vida que não se limita à materialidade, ao tempo, ao espaço e à morte física, nem ao ser individual, mas cada obra pulsava vida em plenitude, vida que pulsa em todos os seres, de todos os mundos, em uma perspectiva de beleza como atração irresistível por aquilo que produz a vida, qual o galo cantando a cada manhã diante do nascer do sol, a planta direcionando o crescimento de seus ramos em direção à luz, de Jaider pintando a floresta, os animais e os encantados, em uma celebração da vida plena, vivenciada pelos povos indígenas em seu Bem-Viver.

Depois de apreciar cada obra dele ali exposta, parei por uns instantes para observar o grande número de pessoas que visitavam a sua exposição e fiquei vendo as reações por elas expressadas, a meu ver, de encantamento, com fotos e *selfies* para serem postadas nas variadas redes sociais, comentários de admiração e de reconhecimento daquela beleza tão singular.

Figura 19 - Exposição das obras de Jaider Esbell na Bienal de Artes de São Paulo.



Fonte: Arquivo nosso.

Saí dali bastante pensativo, ainda sentia a tristeza pesando em meu coração e caminhei um pouco pelo Parque do Ibirapuera, em uma ensolarada tarde de domingo, meditando sobre tudo que tinha visto e sentido. Foi então que tive meu encontro libertador com o espírito de Jaider Esbell encarnado em suas serpentes no meio do lago (Figura 20), obra sua, símbolo da Bienal 2021.

Sentei-me ali na grama por algum tempo apenas contemplando a beleza do movimento das serpentes sobre as ondulações da água, enquanto sentia o calor gostoso do sol se espalhando pelo meu corpo. As cores e formas da obra iam entrando pela minha visão, assim como seus significados possíveis iam surgindo em minha mente, e ambas as percepções, do calor do sol e da singularidade das serpentes, adentraram em meu ser e expulsaram toda a tristeza, senti a alegria de viver, tão profundamente manifestada nas obras de Jaider pulsar também dentro de mim em um expandir da consciência sobre vida e morte, e finalmente entendi a última mensagem postada por ele em seu *Instagram*: "Para o além".

Foi para mim um momento de epifania, de cura e de libertação dos sentimentos tristes em relação ao que havia acontecido, percebi que não fazia sentido relacionar Jaider Esbell a esse tipo de emoção, ele estava além de tudo isso, até além da morte, porque ele sempre foi, como indígena, como artista, como ativista

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

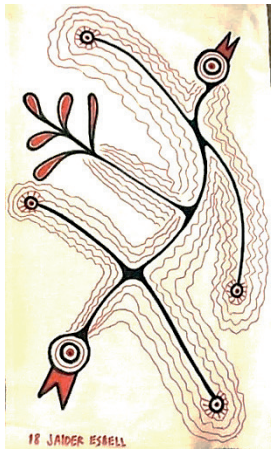
e sempre será, fonte de vida. Em suas vivências, em suas lutas e em suas obras doou-se para valorizar a vida, a vida do seu povo, dos povos indígenas, a vida do mundo. E agora, também como símbolo, encantado, para o além, continuava a inspirar e transmitir a vida, como a mim naquela tarde de domingo.

Figura 20 - Pesquisador-participante e obra As Serpentes de Jaider Esbell instalada no lago do Parque do Ibirapuera - SP.



Fonte: Arquivo nosso.

Ressalto que não devemos esquecer os sofrimento que afligem muitos/as indígenas em suas relações com a sociedade não indígena, especialmente os/as que vivem ou que estão fora de suas aldeias, como os/a estudantes indígenas nas universidades, e a memória de Jaider exige que nos posicionemos, apoiemos e lutemos contra essas situações de morte e de desvalorização da vida, mas entendemos que a palestra mais eloquente de Jaider Esbell, jamais proferida, mas plenamente realizada, nos ensinou que a vida sempre tem a palavra final, porque prevalece para o além.



7.8 Realização da VII SEI em 2022: resistir sempre!

Sob a inspiração de Jaider Esbell e em sua homenagem, após um período respeitoso de silêncio e fortalecimento, seguimos em frente e retomamos os preparativos para a realização da VII Semana do Estudante indígena no mês de junho de 2022.

Entendemos, enquanto equipe de coordenação da VII SEI, que a continuidade desse evento era em si um movimento de resistência, mesmo diante de diversas dificuldades, do cancelamento do ano anterior, da pandemia do COVID-19 ainda em curso e da necessidade de refazer grande parte da organização. Assim, nos unimos ainda mais e nos comprometemos para que ele acontecesse.

Definimos as alterações imprescindíveis e as tarefas que cada um/a iria realizar e, graças ao empenho e esforço da equipe conseguimos em um breve período reorganizar tudo e fazer os convites para palestrantes, as inscrições para participantes e a divulgação.

Percebemos ser oportuno realizarmos o evento em formato híbrido, pela primeira vez, com a parte das palestras continuando remotamente para facilitar a participação dos/as palestrantes e do público, no período noturno e com oficinas ocorrendo presencialmente no *campus* da UFSCar de São Carlos, com o intuito de promover uma maior integração entre os/as estudantes indígenas e entre esses/as e a comunidade não indígena da UFSCar, o que, a nosso ver,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

havia ficado prejudicado no ano anterior devido à realização do evento totalmente em formato remoto.

Assim, entre os dias 28 e 30 de junho, realizamos a VII Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, com o tema "Conhecimentos indígenas como sementes para interculturalidade", sendo o ritual de abertura transmitido ao vivo da aldeia Boca da Mata, na hoje chamada Bahia, contando com mesas de debate, oficinas de grafismos e de línguas indígenas, exposição e venda de arte indígena, muitas delas criadas por estudantes indígenas, com a venda também de comidas tradicionais de diversos povos originários presentes na UFSCar, feitas em mutirão por eles/as e a dança do toré como encerramento.

Agora, falando especificamente em relação a minha percepção como pesquisador-participante não indígena, foi tudo muito emocionante por ver ali acontecendo aqueles momentos que tanto planejamos e tanto esperamos tendo como homenageado Jaider Esbell e com a profundidade e amplitude dos conhecimentos indígenas que foram apresentados e debatidos pelos/as palestrantes.

Tendo participado da organização dessa SEI no grupo da coordenação pude sentir a alegria, o sentimento de dever cumprido e o contentamento com o que foi realizado no evento. Alguns/as coordenadores/as expressaram isso no grupo de *WhatsApp* da equipe, falando que consideraram a parte presencial bastante participativa e interativa e as palestras muito enriquecedoras.

Saliento que um avanço foi bastante comemorado foi o pagamento de pró-labore para os/as palestrantes indígenas, o que aconteceu pela primeira vez na história desse evento, graças ao apoio do CAAPE e da mobilização das lideranças do CCI, mostrando um tipo de reconhecimento em relação a essas pessoas que em edições anteriores não ocorreu, quando em eventos similares, palestrantes não indígenas receberiam pró-labore.

Pude apoiar novamente na parte tecnológica cuidando da organização e transmissão da parte remota, ajudei na confecção dos cartazes do evento e tive o prazer de ir pessoalmente na parte presencial do 2º dia, pude conhecer pessoalmente alguns membros/as do CCI, participantes-pesquisadores desta pesquisa, que eu só tinha contato remotamente, ajudar a carregar cadeiras, mesas, potinhos com tinta feita de urucum, jenipapo e carvão e participar das oficinas, sendo muito bem acolhido por todos/as que ali estavam.

Tive a alegria de receber de presente do atual coordenador do CCI[57], Shelley de Jesus Barreto Gonçalves, do povo Tukano (que prefere ser chamado Shelley Tukano), o desenho de um grafismo do seu povo, pintado em meu braço (Figura 21). Ele me ensinou que esse grafismo se chama cobra de pedra, e dá resistência a quem o carrega. Fiquei bastante admirado com a forma que ele e a outra estudante indígena que estava atuando na oficina escolhiam e faziam os desenhos a cada pessoa que desejava. Chamou minha atenção a destreza, habilidade e concentração com que faziam os traços e como ele e ela iam formando os desenhos e as formas gráficas. Ele me explicou que sente qual grafismo a pessoa precisa e faz o desenho. Disse que aprendeu isso com os seus parentes, principalmente o pai, o tio e o avô e conversamos sobre o grafismo ser uma escrita dos povos originários, muito anterior àquelas que são consideradas pela ciência eurocêntrica como pioneiras, como a escrita cuneiforme mesopotâmica[58].

Figura 21 - Grafismo "Cobra de Pedra", desenhado por Shelley Tukano no braço do pesquisador-participante.



Fonte: Arquivo nosso.

[57] Quando a VII SEI foi realizada, Shelley Tukano e Márcia Braz de Araújo eram a coordenação eleita, que assumiu alguns dias depois, estando ele e ela exercendo essas funções quando esta parte do texto foi escrita, no mês de agosto de 2022. Durante o evento ainda coordenavam o CCI, Jocimara Braz de Araújo e Diêgo Antônio Julião. No início da pesquisa, como citamos, o coordenador era Gegê Pankararu. Assim, durante a pesquisa que foi realizada entre 2020 e 2022, tivemos o apoio de 3 coordenações diferentes do CCI o que nos ajudou a conhecer um pouco o funcionamento de sua organização de liderança.

[58] Vamos fazer uma breve exposição dessa questão no final deste capítulo, trazendo algumas informações que estiveram presentes em nossa conversa.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Me emocionou muito o ritual de abertura da oficina (Figura 22), feito pela nova vice-coordenadora do CCI e coautora desta tese, Márcia Braz de Araújo, do povo Pataxó, que pintada com os grafismos de seu povo e vestida com trajes tradicionais Pataxó, entoou um canto muito bonito chamado *Kanã pataxi petoi*, na língua *patxohã*, tocando maracá em acompanhamento. Terminando o canto, explicou o significado de sua pintura corporal e de seus trajes e falando sobre as dificuldades e a perseverança que ela e outros/as estudantes indígenas vivenciam na UFSCar e como aquele tipo de evento era importante para a divulgação dos conhecimentos de seus povos, o combate ao preconceito e a afirmação da presença indígena na universidade.

Figura 22 - Momentos da parte presencial da VII SEI da UFSCar em 2022: ritual de abertura.



Fonte: Arquivo nosso.

Também registro a minha percepção, compartilhada com alguns/as membros/as da coordenação da SEI, que esse tipo de evento precisa ter um envolvimento de mais estudantes indígenas em sua organização, pois devido ao pequeno número de pessoas coordenando, as diversas demandas acabam sobrecarregando quem coordena. Percebi que os compromissos dos/as estudantes indígenas com as atividades de seus cursos prejudicam uma maior participação sua na coordenação desses eventos, mas também parece existir algum desinteresse em assumir essas responsabilidades. Senti, com base em comentários e conversas entre quem integrava a equipe de coordenação

do evento, o desejo de que mais pessoas ajudassem e assumissem funções voluntariamente.

O formato híbrido foi bem avaliado pelos/as coordenadores por permitir ao mesmo tempo continuar contando com palestrantes de diversas regiões do país, devido à maior facilidade e economia com a realização de palestras remotas (Figura 23), e poder vivenciar a alegria da convivência com os momentos presenciais (Figuras 24 e 25), o que abre possibilidades para o uso desse formato em eventos futuros.

Figura 23 - Momentos da parte remota da VII SEI da UFSCar em 2022.



Fonte: Youtube do CCI – Canal da VII SEI, disponível em: https://www.youtube.com/@viisemanadosestudantesindi5929/streams.

Alguns/as estudantes indígenas falaram que querem escrever sobre a VII SEI como escrevemos o artigo sobre a VI edição, que se tornou capítulo de livro e me convidaram para escrever junto com eles/as, o que espero fazer.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Entre todas as palestras, que me trouxeram muitos conhecimentos, quero destacar duas, por terem impactado nas reflexões de nossa pesquisa, a da Dona Liça Pataxoop, que inspirou nossa metodologia e a de Eri Manchineri, que versou a respeito da ritualidade indígena, e na qual ele nos falou sobre como é o processo de ensino e de aprendizagem para se tornar pajé, que também se referia às metodologias indígenas. Esse destaque é no sentido de ressaltar o caráter educativo intercultural e de difusão dos conhecimentos dos povos originários que eventos como a VII SEI têm promovido, a meu ver, tanto para indígenas quanto para não indígenas nesta universidade, conhecimentos esses, como dissemos, que vieram integrar a base conceitual-metodológica desta tese em seu processo de construção.

Figura 24 - Momentos da parte presencial da VII SEI da UFSCar em 2022: Oficina de Grafismo Indígena.



Fonte: Montagem com fotos retiradas Instagram do CCI, disponível em: https://www.instagram.com/cciufscar/

Figura 25 - Momentos da parte presencial da VII SEI da UFSCar em 2022: Oficina de Línguas Indígenas.



Fonte: Montagem com fotos retiradas do Instagram do CCI, disponível em: https://www.instagram.com/cciufscar/

7.9 Algumas breves considerações obtidas em pesquisas sobre os grafismos indígenas que foram ensejadas pela conversa durante a VII SEI.

Como citei, a conversa entre Shelley Tukano e eu, durante a oficina de grafismos, abordou alguns pontos que me motivaram a pesquisar sobre o assunto para melhor entendê-lo, já que é um elemento que se mostrou bastante presente em nossa pesquisa, especialmente na confecção de nosso *Tehêy*, nessa oficina da VII SEI e na parte gráfica deste texto, sendo a meu ver, pouco conhecidos ou considerados pela sociedade não indígena, especialmente em sua função de escrita e preservação da herança cultural e identidade social (VIDAL, 2000), possuindo um especial afeto pelos/as estudantes indígenas que me ensinaram muitos de seus significados para os seus povos, que são aprendidos de seus/suas antepassados e também criados através de inspiração em sonhos, rituais com *ayahuasca* e revelações espirituais.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Assim, ainda que não seja o nosso objetivo aprofundar essa temática nesta pesquisa, entendo serem pertinentes algumas poucas reflexões sobre o grafismo indígena como forma de escrita figurativa, tema da conversa com Shelley Tukano, abordando a sua presença em pinturas rupestres, diante da desconsideração pela ciência eurocêntrica de seu pioneirismo no registro pictográfico simbólico de conceitos, às quais passo a apresentar.

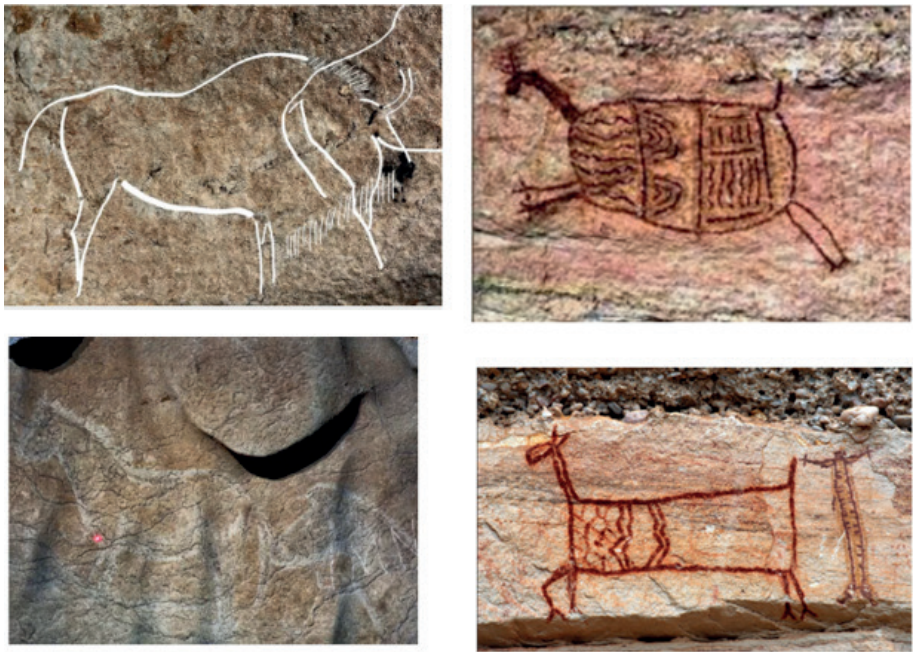
Pinturas rupestres (Figura 26) começam a ser produzidas em todos os continentes aproximadamente na mesma época, sendo que existem registros de pinturas com a presença de grafismos inseridos, no território agora chamado brasileiro, de pelo menos 18000 de anos atrás. Seriam ainda mais antigos, segundo descobertas da arqueóloga brasileira Niéde Guidon, que questiona com as suas pesquisas as alegações da arqueologia hegemônica eurocêntrica sobre a ocupação do continente hoje chamado americano entre 10 e 15 mil anos, afirmando a existência de artefatos encontrados em escavações no Boqueirão Pedra Furada, Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí, com datação obtida através de Carbono-14, indicando 50000 anos, defendendo encontrar em suas pesquisas ao longo de décadas vestígios de presença humana no hoje chamado Brasil com mais de 100 mil anos (GUIDON; DELIBRIAS, 1985; GUIDON *et al.*, 1996; GUIDON, 1998; FELICE, 2002; GAUDÊNCIO, 2018). Segundo Gaudêncio (2018, p. 81):

> A partir de suas pesquisas na região de Raimundo Nonato-Piauí, Niède Guidon encontrou indícios da mais antiga presença humana em solo americano. Com o trabalho iniciado em 1970, sua equipe escavou cerca de 1200 m3 no abrigo pré-histórico Boqueirão da Pedra Furada. Neste local encontram-se centenas de pinturas rupestres deixadas por nossos antepassados, sendo a maioria representações de animais em movimento, principalmente capivaras (o qual se dá o nome do parque), veados e também desenhos de figuras humanas, com representações sexuais, de danças, de parto e às vezes sinais geométricos.

Para Pessis e Guidon (2000), existindo no hoje chamado Brasil, arte rupestre registrada desde no mínimo 18000 anos atrás, o ápice de sua produção e de seu desenvolvimento técnico se deu por volta de 10 mil anos antes do tempo presente (PESSIS; GUIDON, 2000; GASPAR, 2004), em que "a formalização gráfica é muito distante do espontaneísmo inicial" (PESSIS; GUIDON, 2000, p.

24) de forma que "grafismos puros, devem ser tratados como um método de trabalho diferente do das pinturas" (2000, p. 24), por trazerem em si significados não diretamente relacionáveis às formas do que representam (GAMBLE, 2002; JUSTAMAND, 2011), sendo um símbolo entendido e compartilhado entre aqueles que dominam o seu significado, o que se configura como escrita.

Figura 26 - Pinturas rupestres de 10 a 12 mil anos, sendo as da direita sem grafismos, encontradas na caverna Atxurra, na Espanha e as da direita com grafismos, presentes no Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí.



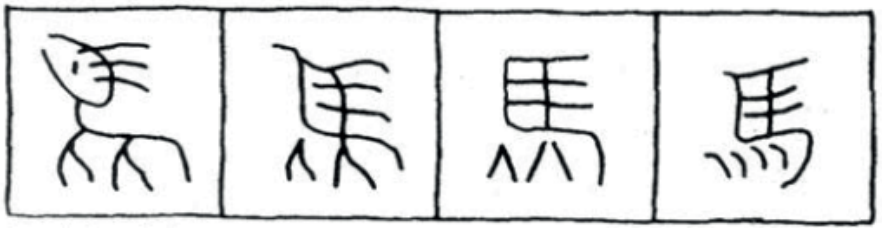
Fontes: FRANCEINFO, 2016; LUZ, 2012; FUMDHAM, 2022.

Sobre os sinais pictográficos, Frutiger (2001) afirma que no decorrer do tempo, eles foram sendo alterados até chegar a "simplificação extrema, eliminando suas partes mais expressivas, dando lugar à cristalização de uma forma puramente abstrata" (2001, p. 88) como os sinais gráficos de letras de escritas fonéticas, enquanto outras permaneceram escritas figurativas (Figuras 27 e 28), que "abrange todas as escritas que não sofreram alterações importantes, mesmo ao longo de muitos séculos, pois seus sinais, embora estilizados, mantiveram-se no estágio pictórico" (2001, p. 88) como os grafismos indígenas. Como postula Carvalho (2003, p. 6) sobre grafismos indígenas, ao dizer que o aspecto do:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

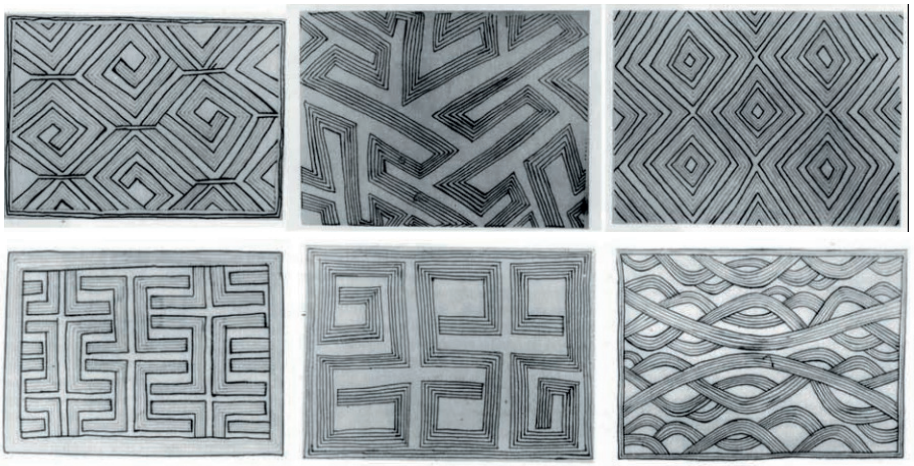
o uso da abstração é um tópico que merece atenção. Temos por hipótese que a percepção do mundo sob uma concepção diferente da nossa acaba por influenciar na forma de representação, criando imagens providas de um rico sistema de composição, síntese de cores e de formas, que propiciam um rigor formal, e, ao mesmo tempo, uma grande beleza. Desenhos que se estudados mais a fundo podem revelar toda grandiosidade e genialidade disfarçados em suas formas simples, mas não ingênuas. A abstração por si só é um elemento que salta aos olhos.

Figura 27 - Exemplo do desenvolvimento de outra escrita figurativa, a chinesa, estando a forma mais antiga à esquerda e a mais recente à direita.



Fonte: CARVALHO, 2003, p. 21.

Figura 28 - Exemplo da escrita figurativa do povo Asurini, sendo a primeira linha com grafismos que mantém ligação icônica com o ser representado (respectivamente Onça, Jabuti e Feijão) e a segunda linha com sinais estilizados com identificação remota ou forma abstrata e/ou simbólica ligada a conceito ou ideia (respectivamente Perna, Divindade que ensinou o desenho à humanidade e Wi kwatšiaru, sem tradução para a língua portuguesa).



Fonte: CARVALHO, 2003, p. 22.

Entendendo a complexidade inerente a esse tema, que demanda mais estudos e aprofundamentos, com base no que apresentei, penso ser possível marcar uma posição a favor de que os povos originários possuíam uma tecnologia de escrita figurativa com símbolos representando ideias muito anteriormente à escrita cuneiforme desenvolvida há aproximadamente 5000 anos, sobre a qual "os documentos mais antigos conhecidos até hoje foram encontrados em um templo na cidade de Uruk, Mesopotâmia, com data aproximada de 3200 a. C. São tabletes de argila com escrita cuneiforme, apresentando sinais pictográficos" (POZZER, 1999, p. 62), enquanto que as figuras pictográficas com grafismos da Toca do Salitre e do Boqueirão da Pedra Furada, são datados de pelo menos 10000 anos atrás (Figura 29), sendo a omissão dessa informação em livros escolares e estudos sobre as origens da escrita, mais uma invisibilização e desconsideração dos conhecimentos dos povos indígenas.

Figura 29 - Exemplos respectivamente de pintura rupestre com grafismo no Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí (à esquerda) e de escrita cuneiforme em tábua de argila encontrada em Uruk (à direita).



Fontes:FUMDHAM, 2022 e NATIONAL MUSEUM OF KOREA, 2022..

Esses processos de não reconhecimento e apagamento das contribuições dos conhecimentos indígenas pelas sociedades não indígenas ocorrem em relação a variadas áreas, âmbitos e épocas, agindo na atualidade, como por exemplo, no uso de conhecimentos dos povos originários sobre plantas, animais e substâncias com poder curativo e técnicas da medicina indígena por institutos de pesquisa médica, laboratórios, terapeutas, clínicas e hospitais não indígenas sem lhes reconhecer nem a origem, nem a propriedade intelectual, através de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

práticas de biocolonialismo, biopirataria e bioprospecção[59] (OLIVEIRA, 2012) infringindo normas e leis do direito nacional e internacional, como a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, proclamada pela Unesco em 2005 e os artigos 5 e 225, § 1º e 2º, da Constituição Federal de 1988 (FERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Outro exemplo se refere ao termalismo no hoje chamado Brasil. Toma-se como data de encontro da primeira fonte termal o ano de 1722, em Goiás, durante a prospecção de ouro e prata descrita por Bartolomeu Bueno da Silva Filho (DENES; HELLMANN, 2017) e como marco inicial oficial do uso de águas com finalidade terapêutica o ano de 1818 com o decreto de Dom João VI para a criação do hospital termal em Caldas da Imperatriz, em Santa Catarina, nos moldes do hospital de Caldas da Rainha, em Portugal (HELLMANN; DRAGO, 2017). Ocorre, entretanto, que os povos indígenas já conheciam e utilizavam as águas termais, para cura de doenças, dessas e de outras localidades, muito tempo antes disso.

Um registro histórico trata da disputa pela posse de uma fonte termal, no início do século XIX, em Caldas da Imperatriz, na época ainda parte do município de São José, entre não indígenas e os/as indígenas que já a utilizavam e a consideravam sagrada por ser uma fonte curativa, culminando com uma batalha e o envio de soldados que garantissem o seu controle pelo governo português, com a posterior construção do hospital.

Existem pesquisas que indicam indícios da prática do banho em águas termais e da creonterapia[60] por indígenas séculos antes dos invasores tomarem posse delas e alegarem a sua descoberta, como em Lambari, Contendas e São Lourenço, em Minas Gerais (OLIVEIRA, 1987; NINIS, 2006), em Iraí, no Rio Grande do Sul (ROSSINI, 2004) e em Ibirá, no estado de São Paulo, que faz memória disso

[59] Bioprospecção é a "pesquisa, no meio ambiente natural, de proteínas, de genes e de organismos vivos que sejam de interesse para a Pesquisa e o Desenvolvimento da biomedicina e da biotecnologia" (HOTTOIS, 2001, p. 139). Biopirataria é toda bioprospecção exercida de maneira ilegal ou de forma antiética (HOTTOIS, 2001) e prática e discurso ligado à perspectiva de biopode que se pauta na "apropriação indevida de recursos biológicos dos países não detentores do *know how* biotecnológico pelos que possuem grandes centros de pesquisa , laboratórios e indústrias de engenharia genética ou bioengenharia. (OLIVEIRA, 2012; MORIN, 2004).

[60] "Crenoterapia indica mais especificamente, a terapêutica do uso de água mineral natural em saúde e Termalismo a utilização de águas naturalmente termominerais para a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde" (HELLMANN; DRAGO, 2017, p. 313), de forma que incluem a ingestão e o banho de águas com propriedades medicinais e também o uso de pelóides, argila, lama e a inalação de gases e vapores provenientes dessas fontes.

em seu balneário, que visitei, no qual se encontra um painel de azulejos retratando uma cena de indígenas se banhando nas águas termais da região (Figura 30) em que foram encontradas diversas peças arqueológicas sobre a presença indígena nas proximidades das fontes, conforme me informou o diretor de turismo do município, Viriato Antônio Lobo de Araújo, que me enviou fotos deles via e-mail e um texto de sua autoria, ainda não publicado, que trata dessa temática (Figura 31).

Figura 30 - Painel no Balneário de Thermas de Ibirá retratando indígenas utilizando as águas termais.



Fonte: Aquivo nosso.

Figura 31 - Achados arqueológicos na Estância de Ibirá.



Fonte: Aquivo da Diretoria de Desenvolvimento Turistico da Estância de Ibirá.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Em outros campos também encontramos conhecimentos indígenas apagados, como em trajetos de atuais rodovias que foram construídas sobre estradas dos povos originários como o Caminho de Peabiru, que segundo pesquisas, eram construídas seguindo conhecimentos e técnicas de construção elaboradas, desenvolvidas por esses povos e utilizada em diversas partes do continente ao longo de séculos, iniciando com a abertura de picadas na mata, que eram limpas com bastante cuidado, sendo ali semeadas, trecho a trecho, sementes de espécies gramináceas selecionadas para essa finalidade, que possuíam certas características como a fácil propagação e a resistência, impedindo o nascimento de outras plantas e árvores, garantindo assim a manutenção da estrada aberta (BERTONI, 1982; CORREA, 2010; NUNES, 2019).

Podemos citar muitos outros exemplos do passado e do presente, desde a etno matemática, as línguas, cantos e danças, os conhecimentos astronômicos e meterológicos, fitoterápicos, até conhecimentos de plantio, pesca, caça e preparação de alimentos.

Apenas para mencionar dois desses, o óleo de babaçu Menire, tradicionalmente produzido por mulheres do povo Xikrin, da aldeia *Pot-Krô*, Terra Indígena Trincheira Bacajá (PA), tem sido beneficiado através de uma miniusina pela Associacão Instituto Bepotire Xikrin, recebendo menção honrosa na categoria Empreendimentos Rurais do prêmio "Saberes e Sabores 2018", promovido pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO); e a bebida guaraná, também usada para fins medicinais, consumida não apenas no chamado Brasil, mas também em outras partes do mundo, foi descoberta, e foi desenvolvida a sua forma de preparo, comércio e consumo pelo povo Sateré-Mawé, que domesticou a trepadeira silvestre a mais de 2 mil anos, criando o processo de beneficiamento, com a sua fermentação e elaboração do pão de guaraná para seu transporte e comércio, que também era realizado por esse povo, como registrado por jesuítas que visitaram a região amazônica em 1669 (FIGUEROA, 2021).

Atualmente, o povo Sateré-Mawé, da Terra Indígena Andirá-Marau, através do Projeto Waraná, fundado em 1995, produz, comercializa e exporta o *waraná*, tendo conseguido o seu reconhecimento como primeiro produto indígena, dentre os 14 produtos nacionais com denominação de origem (FIGUEROA, 2021), de forma que receberam:

> Após um processo que durou quatro anos, o INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial) concedeu, em 13 de outubro de 2020 (sob Código 395) o "[...] certificado de reconhecimento do nome geográfico 'Terra Indígena Andirá-Marau', para 'waraná (guaraná nativo) e pães de waraná (bastão de guaraná)' como denominação de origem (DO) [...]" (BRASIL-INPI, 2020, p. 23).

É interessante notarmos que o nome guaraná , waraná, em seu idioma significa "ponto de início de todo o conhecimento" e com essa ideia encerramos essa nossa reflexão, que como já afirmamos, exige aprofundamentos que permitam promover lutas pela des-invisibilização e pelo reconhecimento das contribuições e dos conhecimentos dos povos indígenas no passado e no presente.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Lenda do boto (Povo Kokama)

Quando era dia festa o boto subia do Rio para terra, o boto tinha um chapéu que era uma arraia e tinha um cinturão que era uma cobra (sucuri) e o sapato era um bodó (peixe original da Amazônia), enquanto dançava no meio da festa ele procurava a garota mais bonita, nisso após ela ficar bêbada ele levava a menina para o Rio, ele levava ela para ser sua mulher (boto feminino) e assim sumia com a garota para o fundo do Rio. Depois se dava a notícia na comunidade que a garota estaria desaparecida.

Escolhida e redigida por *Francisca*



CAPÍTULO VIII

8 ANÁLISE DOS DADOS: O EXERCÍCIO DO SABER-INTERPRETAR COMO PARTE DO PROCESSO DE DES-INVISIBILIZAÇÃO DO OUTRO/A

8.1 Caracterização dos/as participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 15 estudantes indígenas da UFSCar, membros/as do CCI, pertencentes a 9 povos originários diferentes, vindos das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, graduandos de 9 cursos diferentes, todos do *campus* de São Carlos, em diferentes estágios de semestres cursados, sendo que 8 declaram pertencer ao gênero feminino e 7 ao masculino, entre 21 e 45 anos de idade (vide Tabela 1).

Os TCLEs foram elaborados para cada instrumento de coleta de dados, seguindo as orientações da Resolução 466/2012-CNS, item IX. 4, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que considera as pesquisas envolvendo as populações indígenas como área temática especial.

Durante as Rodas de Conversa, após assinatura do TCLE correspondente, houve manifestações sobre o interesse de alguns/as participantes da pesquisa em utilizarem seus nomes verdadeiros em relação às falas. Essa demanda foi levada ao CONEP que fez as considerações e ressalvas sobre essa situação, o que foi apresentado aos/às participantes e como não eram todos/as que haviam manifestado a vontade de usar nomes próprios em suas falas, optamos por manter a utilização de nomes fictícios em relação a elas, exclusivamente nos dados obtidos nas Rodas de Conversa, Entrevistas Semiestruturadas e Observação Participante, conforme TCLEs assinados para cada instrumento, para evitar a associação delas à pessoa que as proferiu. Para as demais partes do texto, que é escrito em coautoria, não existe sigilo das identidades, de forma que assumidos todos/as juntos/as o que está nele escrito.

Cabia agora decidirmos como esses nomes seriam definidos. Ouvidas sugestões de estudantes indígenas que já haviam realizado pesquisas com indígenas e, nos inspirando na tese de doutorado "Indígenas na Escola Médica no Brasil:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

experiências e trajetórias nas universidades federais", conduzida na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (UNESP) Botucatu, pelo pesquisador de ascendência indígena Willian Fernandes Luna, optamos por usar nomes ou palavras significativas, que os/as representassem, em línguas indígenas, a serem escolhidas por cada participante, que deveria indicar o seu significado na língua portuguesa.

Com base nessas informações, construímos a seguinte tabela para apresentar os/a participantes da pesquisa:

Tabela 1 - Caracterização dos/as participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Significado	Gênero	Idade	Curso
KANDARA	Cacau	Feminino	35 anos	Educação Física
WATIKÁ	Menina que não se molha	Feminino	23 anos	Educação Física
PAJÉ	Represen-tante espiritual de uma comunidade	Masculino	23 anos	Pedagogia
ATERE	Fruta que nomeia a família da estudante	Feminino	22 anos	Psicologia
TSAYRA	Onda	Feminino	27 anos	Biblioteconomia e Ciência da Informação
CAIUÁ	Aquele que mora no mato	Masculino	24 anos	Educação Especial
ÍTÕLÓKYA	Cachorro	Masculino	26 anos	Gestão e Análise Ambiental
KUWHEDA	Pessoa importante	Feminino	25 anos	Psicologia
YBYRÁ	Árvore	Feminino	33 anos	Educação Física
WAINAMBI	Beija-flor/Liberda-de que vem da natureza	Feminino	31 anos	Pedagogia
UMÁ	Povo que vive na serra	Masculino	45 anos	Medicina
ITAN'Y	Concha das águas	Feminino	21 anos	Gerontologia
GOECÜ	Voo do mutum	Masculino	23 anos	Medicina
PUCREON	Colmeia	Masculino	27 anos	Educação Especial
PORAUÁ	Nome de um pássaro	Masculino	23 anos	Letras - Inglês

Não relacionamos na tabela os/as participantes aos seus povos para dificultar a associação às identidades reais. Em ordem alfabética os povos indígenas a quem pertencem os/as participantes são: Atikum, Baniwa, Baré, Kokama, Pankararu, Pataxó, Tariana, Tikuna e Tupinikim. Também omitimos qual semestre, ciclo ou ano cada um/a está respectivamente cursando, pelo motivo já citado.

Fonte: Elaboração nossa.

8.2 A Redução Fenomenológica no desvelamento das vozes que precisam ser ouvidas

Construídos os Diários de Campo, passamos à sua análise, para qual nos inspiramos na Fenomenologia, através da Redução Fenomenológica, com a realização de diversas leituras destes, para a Análise Ideográfica e Nomotética.

Essa parte ficou a cargo do pesquisador não indígena, e para descrevê-la, agora retoma a palavra em primeira pessoa.

Para a Análise Ideográfica, conforme ia lendo e relendo, tendo sempre em mente o percurso percorrido, o qual compõem a problemática, a questão e os objetivos da pesquisa, e também as demandas apresentadas pelo coletivo, me coloquei atento para sentir aquilo que as falas revelavam, buscando Unidades de Significado, que "não estão prontas no texto. Existe somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador" (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 99).

A forma de destaque dessas Unidades de Significado é através de seu sublinhado no texto, sendo cada uma identificada com um numeral arábico, contagem esta que é reiniciada para cada Diário de Campo. Os Diários de Campo receberam numerais romanos de acordo com a ordem cronológica da realização dos eventos a que se referem.

Emersas dessas Unidades de Significado, após reflexão e consultas aos/às participantes, constituímos Categorias de Análise, que enunciamos como: Indiagem, Acolhimento, Conquista e Desafio.

Com isso passei à Análise Nomotética, buscando observar relações de convergência e divergência entre as Unidades de Significado, em consonância com as Categorias enunciadas. Foram consideradas convergentes, as falas que possuem sentidos semelhantes, indicam intenções ou concepções próximas, em uma mesma direção, e consideradas divergentes aquelas que se colocavam como contraditórias, ou antagônicas, em oposição ou sentido contrário às Categorias, recebendo essas Unidades de Significado divergentes, no texto sublinhado, a letra "d" logo à frente do numeral arábico. Aquelas que não se enquadravam em nenhuma das Categorias foram consideradas como idiossincrasias e, ao aparecerem no texto, recebem a inclusão da letra "i", após o numeral arábico.

8.2.1 Matriz Nomotética

Fiel ao nosso referencial teórico-metodológico e atento à busca por uma lógica decolonial e transmoderna, que parte do Outrem, dos povos originários, invisibilizados/as, vítimas históricas de genocídios e epistemicídios, cuja voz, que mesmo com inúmeras tentativas de ser calada, resiste, e resistindo, se manifesta na voz desses/as estudantes indígenas. Nós não indígenas devemos

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

buscar escutar suas falas, através do nosso silenciar inicial contemplativo, atento, respeitoso, ouvir essas vozes que carregam consigo a resistência do passado e do presente, lançando-nos ao futuro.

Assim, partindo dessas falas que expressam e interpelam, para apoiar a reflexão sobre as categorias temáticas que delas emergiram após nossa análise, confeccionei a Matriz Nomotética (Tabela 2).

Tabela 2 – Matriz Nomotética.

Categorias / Diários de Campo	A INDIAGEM "O papel que a indiagem tem pra gente, ela é muito importante, porque se não fosse ela, muitos de nós não estaria hoje ocupando esse espaço"	B ACOLHIMENTO "A gente recebe um acolhimento do CCI pra quem está chegando e esse acompanhamento, ele vai, o CCI vai acompanhar a gente do começo ao fim do curso"	C CONQUISTA E DESAFIO "O que é ser estudante indígena nas universidades? É conquista e desafio"
I	6, 7, 8		1, 2, 3, 4, 5, 9
II	2, 3, 14, 19, 24, 30, 35, 39, 41, 50	7, 10, 16, 20, 32d, 38, 43, 49, 51d	1, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18d, 21d, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 52
III	1, 2, 4d, 5, 13d, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39d, 40, 41, 45d, 50	3, 6, 11, 15, 17, 18, 26, 27, 29, 33, 42, 43, 44	8, 9, 10, 12, 21, 24, 25, 28, 37, 38
IV	1, 3, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27d, 28	2, 4, 5, 9, 10, 11, 13	12, 19d, 25, 26
V	1, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 23, 25, 28	2, 3, 5, 6, 7, 16, 29	17, 18, 19d, 20d
VI	1, 3, 8	9	4, 11
VII	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12		

Fonte: Elaboração nossa.

A Matriz Nomotética busca sistematizar, de forma a facilitar a visualização da prevalência das falas referentes às Categorias, em suas convergências e divergências, para uma apresentação da análise dos resultados obtidos nas Rodas de Conversa, Entrevistas Semiestruturadas e Observação Participante.

Assim as colunas representam as Categorias construídas em nossa análise, e as linhas os Diários de Campo em ordem cronológica crescente (I, II, III, IV, V, VI). Os caracteres em números arábicos referem-se às Unidades de Significado, correspondente ao Diário de Campo de cada linha, sendo que as convergências são representadas apenas pelo número (1, 2, 3, 4, 5...) e as

divergências por números acompanhados da letra "d" (1d, 2d, 3d, 4d, 5d...). Por não se relacionarem a nenhuma das Categorias, não constam idiossincrasias na Matriz Nomotética, sendo abordadas na "Construção de resultados" no item 8.3.1.

Quando no texto referimos a algum desses trechos, utilizamos o numeral romano do Diário de Campo e o numeral arábico da Unidade de Significado, acompanhado ou não da letra "d", como por exemplo: no caso de uma convergência, (II, 8) que significa "Diário de Campo II, Unidade de Significado 2", ou, no caso de uma divergência, (III, 5d) significando "Diário de Campo III, Unidade de Significado 5, divergente". No caso de idiossincrasias, a referência segue o mesmo padrão, incluindo a letra "i" ao numeral arábico.

8.3 Construção dos resultados

A construção dos resultados busca apresentar a compreensão do fenômeno, que envolve a "busca do conhecimento em termos de possibilidades, de respeito à perspectividade dos fenômenos na forma como eles se manifestam ao serem interrogados, pois só é despertada à medida que o ser defronta-se com o mundo e perplexo o interroga, apreendendo e atribuindo significados" (GONÇALVES JUNIOR, 2008, p. 81), tendo como base os dados da matriz nomotética, que revela compreensões dos/as participantes (GONÇALVES JUNIOR, 2003), em que os resultados apresentados são construídos partindo da intersubjetividade estabelecida entre mim e os/as estudantes indígenas do CCI, através dos dados das Rodas de Conversas, Entrevistas Semiestruturadas e Observações Participantes como foram registrados nos Diários de Campo e com o diálogo sobre esses dados com os/as participantes da pesquisa, de forma que sendo uma obra nossa, retomaremos a voz plural a partir de agora.

A. Indiagem

Esta categoria parte do conceito presente nas falas dos/as estudantes indígenas que se refere tanto às pessoas indígenas como vemos na fala de Kuweda: "a maioria dos meus amigos, as pessoas que eu conheço, com quem convivo, são da indiagem" (II, 39) quanto ao ser indígena "falta de informações mais sobre a indiagem mesmo, em relação à cultura, tanto a outras coisas que

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

envolvem" (III, 32) como diz Atere. Sobre esse tema reflete Luciano Baniwa (2006, p. 41-42):

> O processo de reafirmação da identidade indígena e o sentimento de orgulho de ser índio estão ajudando a recuperar gradativamente a autoestima indígena perdida ao longo dos anos de repressão colonizadora. Os dois sentimentos caros aos povos indígenas estão possibilitando a retomada de atitudes e de comportamentos mais positivos entre eles, diante de um horizonte sociocultural mais promissor e esperançoso. As atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem com um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferente das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de seus povos. A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma revolução de fato na própria história do Brasil.

Esse sentimento de pertencimento à indiagem, como algo que interligue os/as indígenas de diversos povos a uma identidade de ser indígena fica expresso na narrativa de Tsayra sobre sentir uma ampliação da visão e do pensamento ao ter contato com outras visões, epistemologias e pensamentos de outros povos:

> vim mudar meu mundo, assim, quando eu... eu saí de lá, da minha aldeia e eu vi o que... o que era ser comunidade né, porque lá eu vivia só na minha comunidade mesmo, só sabia o que era ser Pataxó, aí depois eu vim perceber outras visões de mundo, outras epistemologias depois, quando eu vim pra cá, porque aí eu vi os relatos dos meus parentes, né, como que era nas aldeias deles, e isso foi complementando sabe, a minha visão de conhecimento, ampliando o meu pensamento, e eu acho que nós somos como coletivo, nós... houve um fortalecimento (II, 44).

Nesse sentido, Watiká fala sobre o conhecimento que possuía sobre a diversidade indígena e sobre cada povo, antes de ingressar na universidade e antes de ter o contato com pessoas de outros povos no CCI: "Então, quando eu cheguei aqui, na verdade, é... eu não tinha noção assim do tão grande de números de povos indígenas, né. Eu sabia sim que existia muitos outros, muitos

outros povos nas regiões, né, mas eu não... não tinha noção dessa diversidade assim, de etnias, de tradições, de histórias, né? De de mitologias" (V, 8).

E depois que teve contato com estudantes indígenas de outros povos, sobre as aprendizagens que fez:

> Então, quando eu cheguei aqui, né, aí a gente viu, né: Aí tem um pessoal do Pernambuco, que tem os parentes do, como é que fala? Do... do Espírito Santo, né, de cada região [...] aí eles perguntam: como que é lá né? É... lá na tua região. Um monte de perguntas, né. Então essas perguntas fizeram, fizeram meio que eu me animar também, eu me animar e me despertar pra essa dimensão, de povos, de etnias, né. De tudo o que envolve o mundo indígena, vamos dizer assim, o mundo indígena (V, 9).

Sobre como é ensinado no CCI a se respeitar essa diversidade e sempre buscar o diálogo, ela diz:

> quando eu entrei, eu observei muito como que era a visão do CCI. Pelo que eu lembro, eu acho que eu ouvi, era o Gegê, no ano que eu entrei. E aí ele disse assim, ele, ele falou, né, que ele... eu lembro que sempre ele falava sobre respeito, né. Sobre a gente respeitar e a gente nunca falar de um parente sem conhecer, só pela aparência. Há é... já assim, vamos dizer, nesse ponto crítico né, das diferenças. Pelo que eu sei dele. Eu sempre senti um incentivado assim por eles, né, quando eu cheguei aqui, a sempre respeitar, sempre ouvir, sempre conhecer, sempre dialogar, né? A sempre procurar esse diálogo.
> Eu sei que às vezes né fácil, né? Às vezes, às vezes não é fácil, principalmente no lado das diferenças. Porque a gente aos poucos, a gente vai construindo pontes, né? A gente vai construindo pontes assim, mas, eu vejo assim, eu por eles sempre me senti incentivada nesse diálogo, assim, da diversidade (V, 12).

E ela reflete sobre a aprendizagem que realizou com isso:

> Eu, eu vejo que é o melhor caminho, vejo que é o melhor caminho, porque ninguém é igual mesmo, né, ninguém é igual. E eu sempre me sinto me senti, incentivada e eu entendo que assim como eu quero ser respeitada, por eu ser diferente, assim também eu devo ao meu parente, ao meu próximo. Né? Esse respeito, né? Então eu tenho... Foi essa visão que eu senti pelo CCI e eu vejo que é o melhor caminho também (V, 14).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Essas falas de Tsayra e Watiká se relacionam com a reflexão feita pelo ex-estudante indígena Ariovaldo Massi, do povo Terena, ao rememorar as suas vivências na universidade, registrada no livro Indi-Age (MELLO; REYES, 2020), que foi escrito com a participação de estudantes indígenas da UFSCar:

> ser índio não e só uma cultura, mas sim diversos povos totalmente diferentes entre si e também que somos pessoas e precisamos de espaços na Universidade, podendo através de diálogos e conversas demonstrar essa diversidade cultural dos povos. [...]
> nós sempre estamos dialogando nas buscas de informação de cada povo, para assim aprendermos a divulgar as nossas riquezas, valorizar o espaço, fauna, flora, comidas típicas, e a natureza em geral (CALZOLARE *et al.*, 2020, p. 204-205).

Essa diversidade cultural encontra no CCI um espaço para a sua manifestação, diálogo e representação, partindo do individual e da diversidade de povos para a construção da união nas lutas e busca pela garantia de direitos de todos/as estudantes indígenas, especialmente diante do agravamento das dificuldades causado pela pandemia e pelo corte de verbas para a educação superior realizado pelo atual governo federal, como fala Atere:

> O coletivo indígena, o CCI, é uma fonte de apoio muito boa né, a meu ver, assim para... para esses estudantes né, pra terem um lugar de fala, pra ter os seus direitos, é... colocados ali naquele ambiente e é muito importante porque, tanto como a gente luta individualmente, a partir do momento que a gente entra numa universidade, e a gente entra num coletivo em que ambas as pessoas têm umas vivências parecidas com as nossas e apesar de cada individualidade. de cada etnia ser diferente, mas estamos unidos por um bem maior, o nosso coletivo no caso, né, em travar batalhas que todo mundo passa, que é indígena, no dia a dia atualmente, as dificuldades são maiores né, por conta, além da pandemia, da falta de verbas do governo mesmo. Mas é.... o CCI em si é como uma fonte de apoio bem representativa né, para todos os indígenas que estão ali na universidade em si (II, 14).

Também vemos a sua afirmação de que o ser indígena não é limitado a quem está na aldeia, ou seja algo que se deixa de ser por se ter algum objeto ou por possuir ou não algum tipo de comportamento esperado: "Nós indígenas,

somos indígenas em qualquer lugar. E hoje tem essa questão, esse debate ainda" (II, 30). Como narra Pucreon:

> os meus colegas, eles me chamam: Nossa, Pucreon! Você é um índio burguês, cara! Você tem isso, você tem aquilo... Falei: não mano. Não é bem assim. Eu... se eu tenho é porque eu eu faço por onde. Não que seja meritocracia, eu sei lá sabe, mas é isso mesmo, tipo quando... quando se fala de indígenas, o povo fala de um ser, de um... desculpa, mas o... de um ser silvicola, né? Aquela pessoa que vem do mato, que não sabe de nada, que... que olha para o... olha assim, vendo aquele prédio enorme, matutão. Mas não é isso! É que infelizmente, é... as mídias, o governo, até mesmo as escolas, elas passam a imagem de... dos indígenas, infelizmente, serem pessoas que provém do mato, né, digamos assim. Eles... eles acham que indígena não pode ter um celular, não pode ter, é... não pode ter, estar inserido dentro da sociedade, né. Acha que índio já tem que tá lá no mato, tem que tá lá na... no mato. Tem que tá vivendo aquilo, ou seja, o lugar deles é ali. Mas não. A gente, é... além de tudo, somos pessoas e temos o direito de estar onde nos convém e onde a gente tá aqui é um direito nosso, até porque a gente tava aqui primeiro, né, na colonização [...] (III, 13).

Indiagem também é citada enquanto aspecto de representação do coletivo de indígenas na universidade em falas como a de Kuweda: "eu também fiz parte do CCI em 2019 também como uma das representantes e aprendi muito, com certeza, o papel que indiagem tem pra gente, ela é muito importante porque se ela não fosse, muitos de nós não estaria hoje ocupando esse espaço" (II, 41) que percebemos se relacionar tanto a representação dentro da universidade quanto fora dela.

Internamente, segundo Kandara: "o CCI hoje tem que lutar por muitas coisas. Para nosso fortalecimento dentro mesmo da universidade" (II, 32), para tratar de demandas e de questões do interesse dos/as estudantes indígenas, como na reunião com a reitoria da UFSCar na qual "foi tratada a demanda da construção do Centro de Culturas do CCI e sobre o Bolsa Permanência" (VII, 1).

Watiká também fala que essas lutas dos/as estudantes indígenas dentro da universidade são aprendidas no CCI, através das reuniões, nas quais são explicadas:

> quando eu cheguei aqui, eu conheci a luta, né? Eu, eu conheci. Não tinha ideia dessa luta, da permanência, mas quando eu

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> cheguei aqui eles explicaram para a gente, né, como que era. Que não era fácil, como que a gente sempre tinha que fazer reuniões, né? E como que a gente tinha que estar por dentro do que estava acontecendo na universidade, do que ia acontecer, das propostas. Pelo menos eu lembro, assim, que nas reuniões que eu participei presencialmente, eles procuraram explicar para a gente, né? (V, 15).

Sobre esse significado da indiagem, observamos que:

> há uma linha muito tênue que separa o individual do coletivo; ou seja, a etnia de cada um deles - que hoje são 31 povos diferentes só em São Carlos) - e a Indiagem se misturam nos levando a transitar entre o que é o sujeito de um determinado povo e o que é o grupo. A vivência em comunidades e a sistemática de lideranças construídas e escolhidas pelo próprio grupo vão sendo relidas no ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo que são reinventadas por eles e elas, são ensinadas aos não indígenas que se colocam cotidianamente no contato e na interlocução com estes e estas estudantes de povos indígenas (SILVA *et al.*, 2020, p. 124).

O que se relaciona com a fala de Ybyrá, que aborda a visibilização da presença indígena na universidade:

> E a representação do CCI pra mim é um coletivo, é uma representação, que vem mostrar pra universidade que a gente está ali.
> Que a gente não... não vai deixar eles tirar o nosso direito. A gente vai lutar para permanecer. A gente vai resistir. Então quando eles vêm recorrer à gente, ao CCI, eles sabem, então ali tem uma liderança eles tão organizados dentro da universidade, não é cada um por si. Eu acho que nós hoje somos várias etnias né, formando esse grupo. E fácil não é trabalhar, porque são de regiões diferentes, são vivências diferentes, mesmo que nós todos sejamos indígenas. mas quando se tratar de garantir nosso direito, a gente não quer saber se é Pankararu, se é Pankará, se é Tupinikim, se é Atikum, a gente tá junto como indígena pra que possa garantir a nossa permanência dentro da universidade (III, 16).

Essa percepção de que o CCI atua na universidade mostrando e estimulando o debate sobre essa presença indígena, especialmente nos eventos que promove, foi manifestada em outros registros, como durante a definição das temáticas das mesas da VII SEI em que: "Atere havia indicado, na reunião anterior, uma mesa sobre a presença/ausência indígena na universidade, e sugeri que

fosse incluída uma noite com a temática dos/as pesquisadores indígenas" (VI, 8) que remete a temática da V SEI, realizada em 2019, com o tema "12 anos da presença indígena na UFSCar: Vivência, resistência e conquistas" (Apêndice F).

Sobre o papel da SEI para os/as estudantes indígenas, Watiká reflete que é um momento de empolgação, de diálogo e de reflexão, tanto na preparação quanto nas palestras, sendo vista por ela como uma estratégia deles/as para expressar o ser indígena:

> Então, quando eu cheguei, quando eu cheguei aqui pelo menos eu posso dizer, eu posso dizer que é uma empolgação, assim, empolgação, nesse sentido, assim, alegria da gente se reunir, da gente conversar e agora o pessoal: "qual tema que a gente poderia?" Eu lembro que teve uma reunião antes da gente fazer essa semana presencial, 2019, né? Teve uma semana de quem queria participar, quem queria... Quem tinha ideia de algum tema, o porquê desse tema, né, o tema das palestras lá do, como é que fala? Das palestras mesmo, né?
> Teve, tem todo esse preparativo, né? Então, e aí, quando... quando... eu lembro que teve até alguém que... que falou assim, uma vez, né, um dos estudantes disse assim: "Por mais difícil que seja, a gente não pode descartar a Semana Indígena. Por mais difícil que seja" E então eu vejo assim, que é uma estratégia da gente trazer à tona né, à tona, nossa... como é que fala? O ser indígena. A presença indígena dentro da universidade, né. Eu senti essa importância, né? Importância da Semana Indígena e eu vi assim, que muitos estudantes também.
> Eu vejo assim, que é o momento que nas palestras também a gente pode refletir, né, a gente como indígena, né (V, 20).

Sobre o impacto desse tipo de evento, como o ENEI e a SEI, para os/as estudantes indígenas, ela também afirma que:

> o ENEI traz essa responsabilidade, né? Eu posso dizer o mesmo da Semana Indígena, dessa importância da Semana dos Estudantes Indígenas também né? E eu acho que... que o estudante que não liga, que não participa, né, que não procura, que não procura ter esse olhar, ele tá perdendo a essência da originalidade, da luta da ancestralidade do povo dele, né? Então é um despertamento também, né, tanto pra quem participa e tanto pra quem vai se afastando também, né? (V, 23).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Podemos relacionar as diversas ações e eventos promovidos pelo CCI como ações culturais de libertação, visando à superação da cultura alienada e alienante, manifestada, em diversas situações e relações, na própria universidade, permeada por uma perspectiva homogeneizante, fazendo uma associação ao conceito de síntese cultural de Paulo Freire (1987, p. 247) entendido como "modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. [...] este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante", apresenta-se como possibilidade de contraponto à invasão cultural, já que toda ação cultural serve ou ao propósito da dominação ou ao da libertação das pessoas.

Externamente vemos a participação deles/as nas lutas, mobilizações e manifestações dos povos indígenas em caráter nacional, como manifestado por Atere:

> já vim participando de... de outras coisas como, é... da coordenação nacional dos estudantes indígenas, também. Então, tô participando desse meio que tá tendo pra... que estão montando né, no caso, a mobilização em relação ao bolsa permanência que tá tendo em Brasília agora, nesse momento, junto com as outras mobilizações que estão correndo, ocorrendo também nesse mesmo tempo (III, 30).

Em que se destaque a valorização do representar e ser representado/a sempre juntos/as, como ela também afirma: "a gente vai tentar ajudar o povo né, o máximo que a gente pode, mas a gente não vai estar só como representante ali na frente, vamos lutar em conjunto né, com todos e vamos seguir como coletivo" (II, 16) e a participação na luta pela garantia de seus direitos como diz Ybyrá:

> Porque nós temos que representar, nós temos que manter contato, nós temos que lutar pelos teus nossos direitos, nós temos nossos representantes que estão lá em Brasília agora, né, lutando pela, para que não corte a nossa bolsa permanência. Então mesmo em pandemia a gente não parou, a gente tá aqui lutando sempre, resistindo para que a gente possa permanecer e que os próximos venham e tenham também espaço de fala, espaço de vivência e tenham assegurado também o seu direito (III, 19).

Essas participações aparecem nos registros da ida de representantes do CCI em Brasília, no Acampamento Terra Livre contra o PL 490/2007 e da reunião

que com representantes do MEC: "Porauá narrou sobre a sua participação no Movimento Levante pela Vida, as reivindicações e a forma como foram recebidos pelas forças de segurança e tratou mais especificamente da reunião que os/as estudantes indígenas tiveram com o MEC" (VI, 1). Também da participação na II Marcha das Mulheres Indígenas, em que uma das pessoas participantes:

> trouxe algumas informações sobre a sua presença na manifestação em Brasília, indo com a comitiva de Pernambuco da II Marcha das Mulheres Indígenas, explicando como foi a organização, o dia-a-dia, a interação com indígenas de outras universidades, a participação nos atos e as ações das forças de segurança com repressão aos/às manifestantes (VII, 5).

E na mobilização para "o envio e a estadia de representantes do CCI no 1º Fórum de Educação Superior Indígena e Quilombola, a ser realizado em Brasília, entre os dias 4 e 8 de outubro" (VII, 12) de 2022, em que percebemos o engajamento do coletivo na organização e nas lutas em âmbito nacional dos/as estudantes indígenas, assim como a sua participação no Movimento Levante pela Vida e nas demais manifestações contra a PL 490/2007 mostra o envolvimento dos/as integrantes do CCI nas lutas gerais dos povos originários. Como afirma Pucreon:

> Dentro das... dentro das nossas perspectivas enquanto povos. Primários, a gente luta é pela pela nossa autonomia, nossa identidade e nossa inserção na sociedade para tirar aquele preconceito é rasgado. Que temos da gente é para... para assim, a gente conseguir lutar pelo que, pelo fato que é nosso, sempre foi nosso, né? Nas universidades a gente luta pela permanência estudantil. Em Brasília, a gente, a gente está lutando (IV, 23).

Essa ideia de uma representatividade que vai aflorando como algo mais amplo, da representação de si, de seu povo, de todos/as os/as indígenas que querem ser estudantes universitários/as, é expressa na fala de Umá:

> o CCI foi uma ponte pra eu começar a pensar, me ver como... a minha... a minha representatividade dentro do... da universidade né, que eu não represento só... só o Umá, eu represento o meu povo, eu represento todos os outros estudantes que pensam, do meu povo ou de outros parentes, que pensam ingressar (III, 1).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

A representação de seus povos na universidade também é citada na fala de Pajé:

> E com o CCI, o meu posicionamento político em relação até mesmo ao curso porque você vai, você, eu considero que todos os indígenas da UFSCar, que somam 273, que cada um é um representante indígena do seu povo, independente tem vários de um determinado povo, mas é aquele que está ali, ele como indivíduo ele representa, então eu considero ele um representante porque, quando, se ele estiver em algum local e ele for abordado ele vai informar pessoas é... explicar o que, como estão. Acho que é preciso a gente também entender que o CCI é um órgão importante (III, 23).

E a percepção dessa representação para os povos indígenas sobre aqueles/as que vão para as universidades, onde a seu ver essa presença é desvalorizada:

> E só por fato de você estar dentro da universidade, a gente vê, a gente é desmerecido dentro da universidade, porém para o nosso povo a gente tem grande representação. Então às vezes é isso que também nos dá força para continuar [...] (III, 21).

Como nessa fala, encontramos diversas outras menções à palavra parentes referindo-se aos/as demais indígenas (III, 5; III, 6; III, 15; VII, 6) ultrapassando as divisões de cada povo e as suas diferenças, sem desconsiderá-las ou suprimi-las, entendendo-se pertencentes aos seus povos e também ao parentesco entre todos os povos indígenas, como manifesta Watiká: "eu acho que o que liga, eu sinto, um afeto assim é por esse lado mesmo, assim, de a gente ter esse... essa ligação assim, de... de ser parente indígena, né. De ser parente indígena, porque querendo ou não, todos nós somos diferentes, né?" (V, 4) que se manifesta no pertencimento à indiagem, como vemos ao se tratar da realização conjunta do Vestibular Indígena:

> Umá trouxe o assunto do Vestibular Unificado entre UFSCar e Unicamp e falou sobre a importância dessa realização junto com os parentes da outra universidade, no que foi apoiado pela Tsayra que trouxe algumas informações sobre as reuniões que estavam sendo feitas pela indiagem das duas universidades para viabilizar essa realização conjunta (VII, 6).

Essas ideias do ser indígena, da representatividade, do parentesco, de pertencimento à indiagem, se relacionam em diversas falas a um sentir-se ligado, e o elemento apontado como sendo a fonte dessa ligação com cada povo e entre os diversos povos é a ancestralidade, como diz Pucreon: "esse negócio de parente, ele remete muito, é tipo uma certa conexão quando essa ancestralidade, quando a gente começa a conversar, tenho essa relação. É como se a gente já se conhecesse antes, né? Já tivesse tido algum, sei lá, algum tipo de envolvimento" (IV, 8) e como fala Watiká:

> quando eu penso na nossa ancestralidade, né, eu sinto assim, que já vai direto na minha alma, eu sinto que tá ligado ao nosso espírito mesmo, né, de onde vem, onde começou, né? [...] Como é que fala? Eu acho que é como se fosse uma linhagem assim, eu pelo menos, eu posso dizer que é como eu sinto, né, no meu espírito assim, né? Eu posso dizer assim que é como se eu agora estivesse representando o meu primeiro povo, o povo que sempre esteve vivo, que sempre que... o primeiro que começou. Não sei como te dizer. O primeiro... a primeira, formação da nossa etnia, o surgimento da nossa etnia, né. Então a gente tem uma mitologia histórica, né, que eles contam sobre a origem, né, dos povos. Do meu povo, que diz que que a gente surgiu do sangue do trovão (V, 24).

B. Acolhimento

Na categoria Acolhimento percebemos a existência de dois sentidos que são mencionados pelos/as participantes, uma ação específica de acolhimento aos/às estudantes indígenas ingressantes, que ocorre no início de cada semestre e o acolhimento enquanto prática constante como um acompanhamento que visa promover a sua inclusão e dar apoio a eles/as do início ao fim de sua estada na universidade.

Sobre a ação chamada Acolhimento, temos o relato de Umá que narra sobre o momento de seu ingresso, e vê o CCI como uma ponte entre os/as estudantes indígenas e a universidade:

> [...] eu não pensava muito em entender como é que funcionava as instâncias da universidade, do que era o ProGrad, o ProACE e o CCI veio com esse papel pra mim, que foi apresentado o CCI no primeiro momento que é o acolhimento né, há no primeiro momento, é tanta informação no primeiro dia, que você não... acaba

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> não lembrando, mas aí vai passando sempre tem outra reunião, mas assim uma coisa que me chamou muita atenção, foi quando os... os representantes do CCI daquele ano, de 2017, a maioria tava formando, tava indo embora, e uma coisa que eles disseram, explicaram o que era o CCI né, a importância dos movimentos... do movimento indígena dentro da universidade, né, a visibilidade que a gente precisava ter, que eles tavam indo embora e a gente precisava assumir aquele local [...] (III, 2).

O Acolhimento é descrito da seguinte forma por Pajé:

> o Acolhimento dos estudantes indígenas da UFSCar acontece uma semana antes do início das aulas. Durante aquela semana todas informações são passadas e tem encontros até com a SAADE e a ProACE, elas também entram no Acolhimento passando as informações. Então em relação ao seguinte, passar informações sobre as dinâmicas da... da universidade, é... tá tudo incluso já no Acolhimento durante a semana toda (III, 42).

Watiká narra como foi a sua experiência no Acolhimento:

> quando eu cheguei, tinha toda uma programação. Primeiro dia e o horário, ele... que eles ajudaram até a gente a ver, né, a entrar no SIGA, né. Fazer a carteirinha, então eu achei muito, gostei muito. Eu assim eu... eu pensei. Eu não sabia. Eu não sabia que tinha um acolhimento, né? Mas quando. Quando ele chegou aqui, eles disseram, né, "Olha, a gente fez uma programação para vocês, né? Vocês vão conhecer veteranos de você, vocês vão conhecer. É, é... os coordenadores de curso de vocês", né, para mim, assim eu me senti, eu me senti mais segura, né? Quando eles disseram: "Vocês vão conhecer os veteranos de vocês, é... se vocês tiverem alguma dúvida, alguma coisa acontecer é... vocês podem procurar a gente, né? Vocês podem, vocês podem é... pedir ajuda da gente, né? Então... então, isso já foi assim. Eu me senti mais segura. Né, porque... porque, porque pra mim, assim é se a gente chega lá, né, e a gente vê muita gente é... a gente vê, é... os estudantes, o pessoal de toda a universidade, né (V, 5).

E reflete sobre que impacto teve sobre seu estado emocional que era de medo, de dúvidas e de tristeza e o Acolhimento acalmou seu coração, tirou as dúvidas se mostrando como algo que ela considera essencial:

> Eu particularmente, eu posso dizer assim: Que... que se não tivesse acolhimento, eu acho que ia ser mais difícil, porque... porque a

> gente vem com medo, pelo menos eu vim com medo, né, com dúvidas, vim triste, vim... é... então... então o acolhimento foi assim, pra acalmar o nosso coração, né, pra tirar nossas dúvidas, né. "Ah, onde que é a sala?" "A minha sala é num... é num... é nesse lugar." "Há, então eu vou lá te mostrar, eu vou lá hoje te mostrar onde fica tua sala, onde fica o teu departamento", né? Então, então, então, foi essencial para mim, né? Eu vejo que... eu vejo que é essencial, né? E eu não quero mesmo que acabe o acolhimento, né. Que sempre tenha acolhimento. É... todos os anos, é... cada dia, a gente busca melhorar, né? (V, 6).

Também foi relatado por Pajé que é produzida uma cartilha (Anexo I) pela coordenação do CCI e entregue aos/às estudantes indígenas ingressantes, contendo informações e orientações pertinentes ao coletivo e à universidade:

> Tem uma cartilha do estudante indígena. Eles entregavam no ano que eu entrei. A gente recebeu uma cartilha sobre as informações e ela até a própria cartilha, já era até a programação da semana. Dentro já tinha, falar assim: tal dia vai falar sobre. Então a cartilha servia para futuramente consultar. Sempre teve. Acho que sempre fica a gestão que tá, atual, que elabora. Então muitas vezes pega as outras informações de outras, vai. Pra seguir a ordem. coisas que foram planejadas pelos primeiros ingressantes, que vai, você vai ser renovada, sabe, alterando os conceitos (III, 43).

Watiká destaca as aprendizagens que são realizadas pelos/as estudantes indígenas ingressantes, desde o momento do Vestibular Indígena, através das informações presentes no material produzido pelo CCI, que os/as preparam para a realidade que irão vivenciar na universidade, inclusive sobre como se organizar com a parte financeira até conseguir a bolsa permanência:

> deram um panfleto, tinha assim né, com todas as é... que explicava, se você passar, e aí tinha uma perguntinha, tipo: "E se eu passar pra a universidade, o que que eu tenho que fazer?" Aí, lá tinha o número da universidade. Aí ela dizia, primeira coisa que você tem que fazer é procurar estes documentos. É confirmar sua inscrição. Aí tinha até a parte financeira nesse panfletinho. Acho que agora... eu acho que eu acabei perdendo. Mas eu tinha guardado, porque tinha a parte financeira dizendo que... que falava né, que não, que... que a gente tinha, que a gente tinha direito a essa bolsa, a bolsa permanência né, mas que ia demorar um pouquinho, né? Lá não dizia assim: "aí, tu vai chegar na universidade, então, vai receber

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> a bolsa." Lá explicava que... que não era exatamente assim. Então, quando eu cheguei aqui, eu sabia que ia ser difícil, assim de ai, é pra eu... não posso, é então isso já... já fez já. Estava ciente, né? (V, 7).

Ainda sobre aprendizagens que se realizam no CCI, Pucreon destaca que neste tempo e espaço um/a ensina o/a outro/a, através da promoção do acolhimento e da convivência, dentro da:

> concepção do parente, que é um que ajuda o outro, que um conversa com outro, orienta o outro, ensina o caminho para o outro e por aí vai. O CCI ele tem, ele tem disso, né? De além de promover um acolhimento desde a chegada dos primeiros passos dentro da universidade, ele também promove um certo modo de convivência que faça com que o indígena se sinta mais seguro, se sintam mais acolhidos. Está mais em casa dentro da universidade (IV, 2).

Outro aspecto apresentado é o papel de produzir interações entre pessoas de povos diferentes que o Acolhimento tem e no qual vemos a promoção da interculturalidade Sul-Sul (DUSSEL, 2016) entre eles/as, vindos de diversas partes do território hoje chamado Brasil, com línguas e culturas diferentes, que vão interagindo e se conhecendo através, a nosso ver, de um Diálogo Intercultural Transmoderno (DUSSEL, 2016) como fala Kandara:

> Então quando você tem um colega indígena, isso facilita, né... você... mas também quando aquele colega quer, quando colega indígena quer, vamos dizer assim, que você tenha amizade com ele, que às vezes acontece muito, de cada povo, é diferente do outro, né... uns... uns tem abertura, outros não, varia muito sabe? E por isso da acolhida do CCI antes, pra gente estar se interagindo, se conhecendo e tal, mas depende muito de cada um e de cada povo, que cada um é, muito diferente um do outro (II, 20).

As menções ao acolhimento como prática constante que permeia as relações entre os/as estudantes indígenas no CCI se dimensionam na esfera do cuidado, já que "o cuidado se manifesta no diálogo sujeito-sujeito e no acolhimento da complexidade humana" (ARAUJO *et al.*, 2021, p. 1305), encontrando no cuidado "uma atitude de relação amorosa, suave, amigável, harmoniosa e protetora para com a realidade pessoal, social e ambiental" (BOFF, 2012, p. 35), inspiração para um novo paradigma da convivialidade (BOFF, 1999)

sendo, ao mesmo tempo, princípio inspirador para o futuro e elemento crítico do presente, como:

> fonte prévia de todos os comportamentos possíveis, sejam práticos, teóricos, conscientes ou inconscientes. Pelo fato de o ser humano ser portador de cuidado essencial, cria-se a condição para ele sentir-se conscientemente como um ser-no-mundo. [...] É, portanto, mais que uma mera inquietação; é a estrutura originária do Dasein, da existência humana, no tempo e no mundo. Ser homem/mulher é ser constituído de cuidado (BOFF, 2012, p. 53).

Essa relação entre cuidado e acolhimento é mencionada por Pajé, associando-se as relações entre estudantes indígenas com os familiares, com o cuidar como elemento de união e através do diálogo e da troca como meios para se conhecer quem chega novo, integrá-los/as à perspectiva familiar ali existente:

> dentro do CCI um cuida do outro, é uma família, tá todo mundo ali. Todo mundo em família e dentro daquela família saí os subgrupos. Então tem a família primária, secundária e assim vai.
> Na UFSCar, assim, tem mais ou menos 25 estudantes Pankararu, mas eu sou mais próximo de... de outros povos do que os povos que são do meu povo. Então, quando eu estou na UFSCar, quando eu andava na UFSCar sempre você percebe os grupos que existe dentro do CCI. Então existe os grupos mais fechado entre eles e os grupos mais diversificados, e assim vai. Então e dentro da UFSCar existe, dentro do centro indígena, na verdade, existe os subgrupos de famílias, então.
> É... existe sim essa troca que eu... sempre tô ali sabendo que, como é, como foi fazer a prova, sempre. Acho que essa questão que a gente procura primeiro saber, quando chegar alguém novo, é perguntar de onde veio, tipo, como é? Se tem filhos, não tem? Como foi fazer a prova?
> E assim vai a gente vai conhecendo as pessoas e vai criando as subfamílias, que podemos dizer assim (III, 35).

Para Boff (1999, p. 139) é:

> na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano e se decidem as tendências de dominação ou de cooperação. Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> diálogo eu-tu, seja libertadora, sinergética e construtora de aliança perene de paz e de amorização.

Também relacionado ao acolhimento e ao cuidado presentes através do CCI, temos menção ao encontro e ao apoio que são percebidos pelos/as estudantes indígenas como vemos na fala de Atere: "Eu vejo que o CCI é um ponto de encontro, que as pessoas, digo, os estudantes indígenas, que entram é como um centro de apoio, né, pra todos aqueles que passam por dificuldades, que todo mundo já passou, né, ao entrar na universidade" (III, 29), de Watiká: "eu lembro assim que das pessoas do CCI que eu... que eu procurei, todos eles assim, me apoiaram. Todos... todos eles me estenderam a mão. Nenhum deles, assim, me colocou mais pro fundo do poço, nenhum deles, é... me julgou, nenhum deles me deu uma palavra negativa, né?" (V, 2) e de Ybyrá: "Então a gente fica, muitas vezes triste, abatidos, mas quando a gente encontra um coletivo que nos ajuda, nos dá apoio, a gente segue em frente, então essa importância né, do CCI hoje, também, dentro da nossa universidade" (III, 17).

Nesse processo de Acolhimento também existe uma preocupação em preparar os/as estudantes indígenas para as situações de preconceito e exclusão que podem enfrentar, como relata Watiká:

> Então eles disseram assim: "olha, não vai se sentir fracassado. Se tu sentir que tu não tá entendendo, se tu... se tu ver que teu colega sabe mais do que tu ou que ele nem quer te ajudar". Pelo menos eu lembro que teve uma reunião que eles explicaram, que eles falaram para a gente, né, que isso podia acontecer. Que alguém poderia, assim, não querer fazer grupo contigo: "Ai não, porque ele é muito devagar. Porque ela não sabe" (V,17).

Pucreon afirma que o acolhimento que o CCI faz com os/as estudantes indígenas não se restringe à universidade:

> É basicamente isso, o CCI, ele é um lugar onde os indígenas têm que se sentir acolhidos, se sintam mais em casa e a partir daí a gente ter mais uma relação de intimidade mesmo, né, para a gente conseguir ajudar eles da forma que que eles necessitam, de acordo com as especificidades. Muitos, muitos já vêm com a dia, trazem a família. A gente orienta para algumas, encaminham para é, sei lá para a prefeitura. Além da gente promover o acolhimento dentro da universidade e a gente também promove um acolhimento para

> além da universidade, que é a cidade de São Carlos, né? Visto que a vida, a vida, não é só dentro da universidade, mas sim fora também faz parte. E vai bem mais além disso, né? Com CCI de acordo com a minha concepção (IV, 4).

São feitas menções ao aspecto de força que sentem no apoio que eles/as encontram no CCI como um elemento que os/as auxiliam na permanência e no enfrentamento aos desafios no cotidiano universitário, sendo usada novamente a figura da ponte para expressar o papel que a participante percebe que o CCI tem entre os/às estudantes indígenas e à universidade enquanto instituição e também em relação aos/às não indígenas, promovendo o combate ao preconceito, como relata Wainambi:

> durante o curso, assim, eu achei muito desafiador né, mas também a gente ganha força né, por questão de ter um coletivo ali por nós, o CCI é assim é uma ponte né, que a gente tem, que nos ajuda na nossa permanência dentro da universidade.
> O CCI é muito importante porque a gente, ali dentro, no coletivo, a gente ganha força pra continuar e não desistir, e isso é muito importante. A importância do CCI dentro da universidade é muito bom, tanto pra nós indígenas, quanto pra não indígenas também porque... porque eles passam a conhecer a realidade dos povos indígenas e isso é muito bom, porque a gente vai... a gente vai quebrando né, preconceito, e isso é bem legal (II, 43).

Atuando assim, a nosso ver, para o acolhimento também dos/as estudantes não indígenas e da universidade como um todo, em uma perspectiva da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2001), entre os/as estudantes indígenas e a comunidade universitária não indígena, de forma que "a presença indígena na universidade tem produzido mudanças e trazido esperança ao diálogo intercultural" (CORRÊA; GONÇALVES JUNIOR, 2020, p. 15), promovendo assim a interculturalidade que está:

> diretamente relacionada aos princípios morais e éticos da vida, expressos por meio de relações de respeito mútuo e de reciprocidade. Nessa relação, o que importa são as relações entre os indivíduos e grupos e não o que elas possuem ou representam. De fato, vivemos essa crise política, ideológica, moral, ética, espiritual, humana e civilizacional pela ausência de interculturalidade e pelo império do desrespeito e do egocentrismo (LUCIANO BANIWA, 2021, p. 75-76).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Entre as falas sobre o acolhimento promovido pelo CCI, houve a de Tsayra que refletiu sobre o despreparo da universidade em acolher os/as estudantes indígenas: "[...] a universidade ainda precisa saber acolher esses estudantes, ainda não... ainda não estamos preparados, a UFSCar, não está preparada para poder acolher ainda" (II, 51d) e a de Kandara que disse:

> Se já sabe que tem indígena o que vamos fazer? O que a universidade vai fazer? Um outro momento que seja para... não sei.... hoje, acho que está ainda... está tentando adaptar, né? Para que o pessoal, que as pessoas nos conheçam tudo. Hoje tem pessoas que já tem referência de indígenas, se formaram, o Lennon também é bem conhecido, eu já tive oportunidade de conhecer ele, o Lennon, que é da educação física, já tem mestrado e tudo. Tem o Enio Manchineri também, foi embora e passou por uma dificuldade tudo (II, 32d).

Também foi demonstrada a preocupação com os impactos da pandemia causada pela COVID-19 no evento Acolhimento e nas ações de acolhimento e acompanhamento, visando ao mesmo tempo apoiar os/as estudantes indígenas e manter a unidade do grupo, que demandaram adequações e outra forma de organização das lideranças, como diz Ybyrá:

> E assumir uma liderança nesse tempo de pandemia é bem mais complicado. Presencial já era difícil, nós assumimos na pandemia, então quais são as estratégias pra que a gente possa manter o grupo unido? Quais são os trabalhos que a gente vai desenvolver com os ingressantes? Sendo que a gente vai ter que acolher eles de forma *online*? Então são vários desafios que a gente leva, né, e tem ultrapassado (III, 18).

C. Conquista e Desafio

Esta categoria emergiu da fala de Wainambi "[...] o que é ser estudante indígena nas universidades? Eu... o... as 2 palavras que veio, assim, na minha cabeça, foi: É... conquista e desafio [...]" (II, 42) e entendemos que se refere tanto às dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes indígenas no seu dia-a-dia na universidade quanto às estratégias desenvolvidas por eles/as para resistir, lutar e superar essa realidade, individualmente e de forma coletiva.

Assim em sequência a sua fala, a estudante indígena passa a descrever sua percepção sobre isso:

> Porque tá dentro da universidade é muito difícil né, porque a gente sai de uma realidade nossa, pra a gente viver, pra gente ir para um espaço onde a gente não conhece né, e a gente acaba chegando e enfrentando muita coisa, assim, que muitas vezes, assim, eu me pergunto sabe, eu sempre me perguntei também, será que a universidade está pronta para receber os estudantes indígenas? Eu acho que isso é muito importante, assim sabe, a universidade se auto perguntar, porque muitas vezes, assim, a gente encontra né, como nos relatos dos parentes aí que eu ouvi, os professores ainda, tem muitos professores ainda, que não estão preparados né, pra receber os estudantes indígenas, mas assim, a gente tem uma linha também de professores que... que já conhece, sabe, a realidade dos estudantes indígenas, da população indígena, e a gente estando dentro... dentro da universidade, ocupando o nosso espaço, já é uma conquista. Por quê?
> Porque a gente tá... a gente, durante o nosso percurso, do nosso curso, a gente tá desconstruindo questões que são abordadas sobre nós povos indígenas, que muitas vezes é ensinado, né, nas escolas, que muitos não indígenas não conhece, e conhece aquela... aquele... vamos dizer, aquela história aí, que eles tão acostumado de escutar, né, em suas escolas (II, 37).

Essa referência aos desafios, lutas e conquistas por ela mencionada permeia diversas falas suas e de outros/as participantes, muitas vezes relacionado às aprendizagens que ocorreram através do CCI e dos PETs Indígenas, entre os/as estudantes indígenas com troca de experiências entre si e com o desenvolvimento de estratégias próprias ou de grupo para lidar com os desafios, como Wainambi diz:

> eu também me vejo assim, nas falas dos estudantes indígenas, né é um desafio mas também é uma conquista pra nós, e a gente tá aí pra lutar né e garantir uma vaga aqui também que hoje eu tô, mas também para garantir vaga para os outros estudantes indígenas que estão chegando né, e isso é muito bom e muito gratificante também fazer parte do coletivo do CCI, eu aprendi muito, também faço parte do grupo PET, né, que a gente tem 2 grupo PET na aqui na UFSCar, também são muito importantes pra nós. Eu aprendi muita coisa dentro do CCI, como no PET também (II, 39).

Esses desafios se apresentam de diferentes formas, como na forma de cobranças sentidas pelos/as estudantes indígenas vindas de diversos âmbitos, como podera Kandara:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> [...] eu vejo o desafio da universidade da UFSCar mesmo, que a gente também sai da nossa... nossa comunidade, tudo a gente tem que trazer o retorno para a comunidade, tem a cobrança dos nossos pais, tem a cobrança da coordenação, da CAAPe, tem a cobrança dos professores, a gente é cobrado de todo lado. Então eu cobro de mim mesma também, quando eu não consigo tirar uma nota, nota baixa me cobro de mim mesma também (II, 22).

O reconhecimento dos conhecimentos indígenas no ambiente universitário é colocado com um desafio e também a valorização dos conhecimentos dos/as estudantes indígenas aprendidos com os seus povos, como ela também afirma:

> a gente precisa ocupar espaços, e nós, eu... eu vejo na minha visão que a gente está ocupando espaço dentro da universidade, a gente tem que ter a nossa voz, a gente tem que trazer os nossos conhecimentos sim. E tem, nós temos bastante conhecimento, né? Um enfermeiro tem, um futuro enfermeiro indígena, ele tem o conhecimento dos nossos pais, que nos passam nossos conhecimentos. Eu aprendi muita coisa com minha avó, de remédio, na relação quando faço educação física, a minha motivação foi essa, de eu ver os Jogos Indígenas, de eu ver pessoas, lideranças indígenas que trabalham com os jogos Indígenas. E a educação nossa indígena, a gente aprende com nossos pais, nossas mães. Nossos pais, nossos avós são nossos primeiros educadores, depois vem a escola, depois vem a faculdade (II, 25).

Sobre isso, Luciano Baniwa (2021, p. 71) reflete que:

> Os estudantes indígenas nunca saem das universidades com menos conhecimentos, pelo contrário, sempre com muito mais conhecimentos, pois, além dos conhecimentos tradicionais que já carregam e aperfeiçoaram ao longo da vida familiar e comunitária da aldeia, agora somam a isso os novos conhecimentos adquiridos na universidade, sempre em seus termos. O mesmo não acontece com a ciência ou a universidade que pouco ou quase nada aproveita dos muitos conhecimentos que os estudantes indígenas portam e circulam silenciosamente e invisivelmente por seus corredores e salas de aula.

Essa temática, sobre o desafio de tornar conhecidos e reconhecidos os conhecimentos indígenas, é recorrente em diversas falas, como por exemplo na de Kandara:

> Mas, a sociedade branca, ela impõe coisas pra não deixarem... e hoje eu falo muito assim porque essa questão atual que tá vivendo mesmo do vírus. Mas a gente tem nosso conhecimento, nosso remédio, que foi bem tratado, tem um remédio onde que a gente faz, o sabugueiro. Os outros povos indígenas também, na live que a gente fez da Semana Indígena, foi no ano passado, e cada um trazia o seu o seu remédio. [...] A gente tem os nossos conhecimentos, nossos remédios e tudo. Nós já somos formados nisso né, a gente só vai pra universidade para complementar isso (II, 35).

Em um entendimento de que "os conhecimentos dos povos indígenas são aprendidos ao longo da vida, ao dormir e enquanto dormir, ao acordar e enquanto permanecer acordado, ao trabalhar e ao descansar, ao caminhar e nas paradas, ao brincar e dançar" (COREZOMAÉ, 2017, p. 44).

São feitas menções à necessidade do registro desses conhecimentos, como na fala de Kandara: "Os nossos conhecimentos precisam ser registrados!" (II, 1), visto por Pajé como um problema: "o que quebra o conhecimento hoje é porque a gente não tem um conhecimento no papel ou científico e a gente fica muito no... no senso comum" (II, 9) e sendo apontada por Ítõlókya, fazer uma ação para atender a essa necessidade, como uma de suas metas na Graduação e como uma forma de combater o preconceito contra os/as indígenas:

> É só mais um complemento, que tipo, inclusive é uma das metas é... durante a graduação, da universidade, é... é sobre falar isso, sabe professor, do... desse abismo que existe entre a sociedade brasileira e os povos originários, porque é... eu vejo muito que esse abismo, ele tá muito centrado nesses preconceitos, assim, que não tem esse diálogo direto com as etnias, né, os povos originários com a sociedade e acredito que uma forma de quebrar, é... essa... esse ciclo, né que tô tendo assim, mais ou menos umas ideias é pela escrita acadêmica, sabe, por mais que ela seja uma linguagem técnica e muitas vezes difusa, excluída, assim, pra uma sociedade, é... eu penso que seria importante também, tipo, não somente eu mas todos os estudantes também, ingressarem também, nessa parte ou também nas mídias sociais, né, como as mídias sociais também, é... conhecidas, né, cada um tem um acesso fácil. Eu acho também seria bem legal, também a gente, sabe, apresentar as nossas culturas, as nossas histórias. E aí seria uma forma de quebrar também essa... é... esse preconceito, né (III, 49).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Nesse mesmo sentido, o ex-estudante indígena da Graduação da UFSCar, Lennon Ferreira Corezomaé (2017, p. 43), do povo Balatiponé-Umutina, em sua dissertação de mestrado, defendida em 2017 no PPGE, afirma que:

> Nós jovens indígenas temos o dever de perpetuar as histórias aprendidas com nossos anciões e anciãs, inclusive para sociedade não indígena. Compreendendo que os não indígenas têm a escrita como principal meio de eternizar as suas histórias, adentramos ao mundo da grafia para utilizá-la como caminho que pode e deve contribuir para sermos lidos e ouvidos, para que conheçam um outro mundo que mesmo próximo é apresentado como remoto.

Também percebemos a demanda dos/as estudantes indígenas pela inclusão dos conhecimentos indígenas nos currículos dos cursos da universidade: "Porauá destacou as cobranças que têm sido feitas pelo CCI nas reuniões com a universidade sobre a falta de conhecimentos indígenas no currículo e que a temática escolhida ia ao encontro dessa reinvindicação dos/as estudantes indígenas" (VI, 6), essa temática mencionada por Porauá refere-se à VII Semana do Estudante Indígena na qual "o tema do evento 'Conhecimentos Indígenas como Sementes para a Interculturalidade', que havia sido sugerido na reunião anterior por Atere" (VI, 5) sendo que essa escolha como tema da SEI reforça ser essa uma de suas preocupações, que já estava presente em 2018, na IV SEI que teve como tema: "Acadêmicos Indígenas: Propondo diálogo entre ciência e conhecimento tradicional" (vide tabela com todos os temas da SEI por ano no Apêndice F), diante de uma realidade em que:

> a universidade ainda não está preparada para a diversidade e não tem contemplado os saberes indígenas nos currículos e no cotidiano, o que faz com que as pessoas indígenas não se sintam parte do todo na instituição. Para além desse sentimento, o desconhecimento da temática indígena na universidade reforça preconceitos e cria situações tensas no dia a dia de estudantes indígenas (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 13).

Para Kaiapó (2019, p. 73), "inserir os povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história

que silencia e generaliza esses povos" de forma que é "necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os preconceitos que permanecem nos dias atuais."

Alguns/as estudantes/as indígenas, como Pajé, destacaram as suas ações durante as aulas e as ações do coletivo na promoção de eventos para a divulgação dos conhecimentos indígenas na universidade:

> hoje eu entendo que é fundamental a minha participação lá, tanto para a forma minha formação tanto para a formação dos... dos professores e dos colegas, que com começaram a reconhecer que os indígenas eles têm uma pluralidade e um contexto histórico que cada um vai trazer para dentro do curso. Então vai ampliar o conhecimento, tanto dos professores como dos alunos, que vão começar a ter conhecimento do indígena, principalmente quando a gente faz os nossos eventos como a Semana Indígena, porque a gente divulga nosso evento dentro do grupo da sala e até no próprio departamento (II, 3).
>
> tem momentos em que dá para a gente trazer nosso conhecimento como indígenas da nossa comunidade para o curso e eu acho bem interessante. Professores que até aproveita a gente como indígena para... para divulgar nosso conhecimento como indígena. Então é dá voz da palavra para a gente. Existe... a gente pode é debater vários assuntos e relacionar com os... os textos (II, 8).

Também foi externada a sensação da falta de interesse dos/as não indígenas sobre os conhecimentos indígenas, mesmo com todas as ações do CCI para divulgação desses conhecimentos, a percepção de Atere é que a parte dos/as estudantes indígenas tem sido feita de diversas formas, mas é necessário que exista o interesse das pessoas em participar dos eventos e buscar as informações que são disponibilizadas por eles/as:

> como nós estudantes fazendo nossa parte, tem a Semana Indígena, que tem bastante conhecimento, né. A gente envia, é... compartilha, se pronuncia em relação a essa semana, né, pra ver se alguém tem interesse de participar e obter mais conhecimento, mas muitas das vezes tem gente que não... não tem mesmo interesse em saber. Então isso é algo da pessoa mesmo, assim. Se quiserem mesmo ter interesse de conhecimento dessas informações todas, que tem sempre assim, é... sobre os povos, de algumas etnias que tem dentro da universidade, né, já foi falado bastante tempo assim, tem muito. Tem a página no Facebook também, né, do CCI em si, então tem muita coisa lá. Então é... eu acho que é mais por falta de interesse (III, 45).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Essa questão do conhecimento ou não sobre indígenas é vista por Kandara como elemento facilitador ou dificultador respectivamente para o seu desenvolvimento nos cursos em relação ao tratamento que sentem receber de professores/as:

> Hoje a gente vê a diferença como você colocava aí né, de um professor que ele trabalha com indígena de outro que não tem esse conhecimento com os índios né? É diferente o tratamento né. Quando eles passam a conhecer a visão também já muda (II, 26).

Também há referência à contradição que existe entre a forma como alguns conhecimentos indígenas são buscados por pesquisadores nas aldeias, muitas vezes com uma finalidade instrumental ou utilitarista e a maneira como os/as indígenas, que são a fonte desses conhecimentos, são tratados nas universidades, enquanto estudantes, tendo seus conhecimentos desconsiderados, segundo a visão de Umá:

> Porque, o que eu falo, dentro da universidade é a gente tá ocupando nossos espaços, tá buscando nossa vivência, e às vezes a universidade não dá espaço pra a gente fazer isso. Mas é uma coisa que eu falo, pra eles ir até as nossas aldeias, pegar o nosso conhecimento, buscar a gente, a gente for pôr na palavra, a gente serve. E por que, enquanto sou universitário, enquanto estudantes da universidade deles, a gente não serve?
> Então, se a gente não pode estudar, vamos dizer, onde eles trabalham, então eles também não podem adentrar nossas aldeias e querer saber dos nossos conhecimentos e buscar a gente, porque se a gente não serve para tá ali, então o nosso conhecimento também não serve. Então é uma questão muito difícil porque a gente precisa debater né, debater e buscar, e ver aqui hoje está aqui é uma honra e um privilégio porque muito sangue foi derramado, pra a gente poder conquistar uma vaga na universidade (III, 21).

Ainda no âmbito dos desafios apresentam-se as dificuldades causadas pelo preconceito por parte de estudantes e professores/as não indígenas que é manifestado nas falas dos/as estudantes indígenas e os/as fazem vivenciar situações constrangedoras e desmotivadoras de discriminação, que são enfrentadas por eles/as, como nos narra Pucreon: "Dentro desse curso que eu fiz o primeiro ano da... da ciência da computação, eu sofri diversos preconceitos

possíveis" (III, 9), Ítõlókya: "Só que as pessoas também têm um certo preconceito lá dentro né? Apesar de tudo, não muda, apesar do ambiente ser universitário, não muda com a sociedade em si, tem muito preconceito ainda em tudo que tá ali fora" (II, 15) e Pajé:

> [...] existe sim um preconceito dentro... dentro dos nossos próprios cursos em relação ao ser indígena, por que ele está ocupando aquela vaga? Muitas pessoas não entendem ainda que o indígena, ele não entra para a gente indígena da UFSCar, não entra pela cota do... do SISU. A gente entra pela reserva de vaga. Então vai entrar aqueles 2 estudantes, vai entrar 2 estudantes no curso? Vai, mas é uma reserva diferente do... de cotas, então muita gente assim, ele é... ele é cotista e a gente... que eu não me considero uma pessoa de cota, eu me considero uma pessoa que está ocupando a minha vaga (II, 4).

Ítõlókya traz um relato de sua vivência enquanto indígena na cidade e sobre sua percepção do que chama de preconceito velado, trazendo a sua experiência de estudante indígena que já ingressou no período marcado pelo ENPE:

> Durante a... a minha vivência na cidade né, ela tem esses... esses preconceitos, que muitas vezes eu tentei excluir né, e não levar, mas eu tinha que enfrentar de alguma forma né e um desses enfrentamentos foi pelos cursinhos populares que existe aqui nos bairros. Isso me ajudou bastante né, de ter um enfrentamento, é... de buscar pessoas que também, que são muito... se tornando vítimas né, como por exemplo, negros. Então eu ficava, eu me aliava muito a essas pessoas né, porque você estando na cidade, a pessoa falar: você está na cidade e você ainda indígena? Tipo, como se fosse uma descaracterização lá embaixo, sabe? Uma inferiorização muito ridícula né, no meu ponto de vista, e como é ser estudante né na UFSCar, eu acredito que, acho que não só na Universidade Federal de São Carlos, mas em outras universidades, que há um preconceito muito velado, sabe, que quem... quem já sofreu sabe o que é preconceito, então eu testemunhei e vivenciei também né, apesar de ser ingressante de 2020. É... é... de uma forma muito sutil né, e pra mim, também tá sendo extremamente desafiador né, porque, pelo ENPE, né, a gente vê essas... essas dificuldades de formar grupo, né, e me identifiquei também com os outros relatos pelos outros estudantes porque é difícil né, e você parece que tem que comprovar 2 vezes que você, tem que ter um... que você é diferente, sabe? (II, 46).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

No relato de Ítõlókya vemos novamente o questionamento sobre ser indígena quem vive fora da aldeia e a sua identificação como vítima e a sua estratégia para o enfrentamento dessa situação se unindo a pessoas de outros grupos que também sofrem preconceito, que nos recorda a Comunidade de Vítimas definida por Dussel (2000, p. 469) na qual partem de uma intersubjetividade comunitária, em que:

> aquele que age ético-criticamente deve participar (sendo vítima ou articulado como "intelectual orgânico" a ela) em uma comunidade de comunicação de vítimas que, tendo sido excluídas, se reconhecem como sujeitos éticos, como o outro enquanto outro que o sistema dominante; aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por uma pulsão solidário-alterativa criadora.

Há relatos de estudantes, como Tsayra, que não perceberam sofrer preconceito por parte dos/as estudantes não indígenas, tendo sido bem acolhidos em seus cursos, mas que notaram algum preconceito vindo de professores/as: "Então eu não... eu não tive... não sofri tanto preconceito. Mas eu vejo que alguns professores, pelo menos a minha época, eu migrei em 2015, né, ainda eu vi alguns professores que... que fazia piadinhas" (II, 44).

Sobre essa percepção de atitudes preconceituosas de alguns/mas professores/as temos relatos como o de Ítõlókya: "o professor disse: estamos com 2 indígenas aqui, que é o (.....), amigo meu e eu. Aí tipo foi aquele sabe, que parece que você tá no zoológico? Assim um bicho que todo mundo olha, assim (III, 38) e:

> a professora olhou para mim, pegou a prova da menina e falou: você tem que ser desse jeito aqui ó... como ela. Aí eu fiquei tipo... mas tá tipo, a mesma coisa, só que com palavras diferentes que tem mais. E foram esses momentos assim, que foram bem marcantes na minha vida ali, que me deixaram bem constrangida, inclusive (II, 29).

Dificuldades quanto às metodologias utilizadas que desconsideram as singularidades de cada povo indígena e os diferentes percursos educativos que fizeram na educação básica, como apontado por Kandara:

> Mas pra mim foi bem desafiador assim essa questão de fazer trabalho em grupo. Você não é treinado pra, primeiro você estar

> em público. Assim a gente... a gente como indígena é... a gente, eu me considero também muito tímida. E então não foi trabalhado isso em mim, nem no ensino médio né, que eu estudei. Na minha época não tinha escola indígena na comunidade ainda, estudei na escola de branco, vamos dizer, então a gente não é treinado a primeiramente já estar na frente (II, 19).
>
> [...] quando foi apresentar o trabalho, as meninas falaram né, algumas ainda faltavam, outras, chegou a minha vez assim, quando chegou a minha vez, a minha professora em si, ela começou a questionar cada coisa que eu falava, pedindo uma explicação sendo que eu estava explicando. Ela me interrompia toda vez que eu tava falando, para me explicar de novo no que eu tava falando, porque tipo, ela queria que eu falasse, tipo em termos científicos, que às vezes eu tenho palavras que eu não consigo falar né, mas eu estava tentando falar de uma forma entendível, que ela conseguiria entender. Só que assim, é... às vezes, teve horas que ela mudou de assunto, pedindo explicações e mais explicação e não deixava eu falar. Isso na frente da turma inteira, né? E quando eu fui tentar, tipo, explicar alguma das perguntas que ela tinha feito, ela mandou eu dar continuidade no seminário, né? Pra mim, tipo, me interrompeu um monte de vez e quando eu fui tentar explicar ela não... só mandou continuar. E para mim na hora assim foi muito constrangedor né, porque, tipo, meu Deus, eu estou tentando, tipo assim, na minha cabeça, assim, nossa! As pessoas... está aqui nesse momento aqui, estão achando que eu sou burra né, porque eu não estou sabendo explicar, porque não sei isso, porque não sei aquilo. E foi um momento, assim, marcante na minha vida universitária, que até hoje ela me disse e faz com que... sabe, às vezes tem receio de alguns professores por ter esse tipo de atitude também, e... de não compreender algumas coisas. Mas algumas coisas eu relevo né, porque também alguns professores às vezes não... Não tem muita informação, né? E depois de um tempo, que ela veio conversar comigo, já e perguntar se eu era de algum lugar né, aí eu falei que eu era do Amazonas e que eu também era indígena porque, gente! A gente tem dificuldade sim, mas a gente tenta fazer o máximo que pode, né? (II, 28).

Dificuldades em disciplinas específicas, com repetidas reprovações, e a sensação de que não foi dado o acompanhamento mais proativo diante da timidez do estudante indígena em pedir ajuda:

> Ele falava também, queria desistir por causa de uma disciplina que ele fez, acho, que fez várias vezes e não conseguiu passar, tem outros alunos aí também fizeram disciplinas e que ficaram

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> martelando naquela disciplina, e que leva já te desmotivando, né, porque você não tem um outro acompanhamento e tudo né? De um psicólogo, de um orientador: Por que você está tendo dificuldade nessa disciplina? Vamos buscar isso mesmo que a gente tenha tutoria, mas tem coisas que acabam não chegando na coordenação, sabe, ou que têm indígenas que têm essa dificuldade mesmo, de chegar para o outro e falar (II, 32).

Também temos menções a professores/as que apoiam os/as estudantes indígenas, inserindo temáticas indígenas nas aulas, entendendo que isso ajuda a combater o preconceito, como narrado por Kandara: "O primeiro ano que eu entrei, o professor Luiz, ele já trabalhava com indígena, então ele trouxe a temática indígena para dentro da sala de aula e aí para mim facilitou um pouco né, que meus colegas já começaram a tirar os, quebrar os tabus, né?" (II, 18) e "os professores, e hoje eles tentam nos compreender" (II, 21).

Nas falas percebemos que essas situações de desafio, com dificuldades que causam tanto sofrimento, enfrentadas cotidianamente pelos/as estudantes indígenas na universidade, foram agravadas pela pandemia e pelo atual contexto político:

> Então é... é bem desafiador assim. E está sendo desafio ainda nessa pandemia, a gente perdeu muitas pessoas queridas, perdeu parente, ontem mesmo faleceu uma prima minha. Assim desse vírus aí, o contexto atual da política também, nos fere muito e nós somos bem feridos ainda (II, 23).

Também as dificuldades para o prosseguimento nos estudos para aqueles/as que desejam cursar uma Pós-Graduação são manifestadas, apresentando diversos âmbitos de pressão e motivos, seja na aldeia, na universidade vinda dos/as professores/as e colegas não indígenas, sejam às exigências do processo seletivo e a falta de bolsas para apoiar o ingresso e permanência, que desestimulam o/a estudante indígena a buscar esse nível de educação, como reflete Umá:

> no que se refere a questão de que não tem estudantes indígenas na Pós é porque assim, eu acho que pode ser que a gente, pode ser que os estudantes têm aquela... aquela ideia, porque assim, você passa pela... pela universidade, você termina a universidade, você volta para sua aldeia é porque vem aquela coisa que acho, que não sei pode ser que esteja errado né, me corrija se não foi isso, tipo assim, eu lembro que quando, assim, os primeiros cursos

> que foram criados de algumas universidades, que tentaram algum alguma política afirmativa pra gente foram no curso de pedagogia, então assim, você preparava aqueles aquelas pessoas porque a pedagogia eles tinham que voltar para sua comunidade. Então você tem que voltar, se você não cumprir esse papel não é importante então você não está na universidade você vai embora. Aí é uma coisa que eu defendo muito isso assim eu acho que a gente tem de decidir, a capacidade de decidir onde eu quero ficar (I, 1).

Pajé também se manifesta sobre isso:

> Porque para fazer Pós você precisa de bolsa, a gente está aqui porque tem um programa de permanência, que isso facilita a gente terminar a graduação. Terminou a graduação ou você vai pro mercado de trabalho para você poder suprir a sua família, que criam expectativa em cima de você e se você ficar para um mestrado, para o doutorado, tem que ter bolsa (I, 3).

E fala sobre possibilidades que vê para o enfrentamento das dificuldades referentes ao processo seletivo:

> E tem essa questão que por exemplo eu vejo que se você tem uma vaga que é reservada para estudante indígena é uma coisa, você sabe que vai ter estudante indígena, por exemplo é... tem faculdades que colocam lá a sua afirmativa que ela ganha alguns pontos? Aí quer dizer aqueles cursos mais concorridos você não tem estudante indígena né porque tem toda essa dificuldade para conseguir só para fazer a prova já tem que ter toda uma estrutura para é apoiar esse estudante a fazer o vestibular né que na graduação da UFSCar tem a reserva uma vaga para, em cada curso, então você vai ter um estudante indígena. Na Pós não, na Pós, se você tivesse em cada linha de pesquisa a obrigatoriedade de ter uma vaga reservada para a estudante indígena, eu acho que ajudaria muito né? Então acho que é uma luta (I, 4).

Nesta categoria "Conquista e Desafio", temos relatos das estratégias para o enfrentamento das dificuldades, como já encontramos em alguns relatos apresentados. Estratégias essas que são depois compartilhadas entre eles/as no CCI, conforme já dissemos. Uma menção a essas estratégias é feita por Kuweda ao comentar como enfrentou a situação de ser a única indígena de sua turma: "no meu primeiro dia de aula, eu falei: não. Vou me apresentar pra todo mundo. Falar: ó,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

minha pele, sou do Amazonas, sou do povo Baniwa, entrei aqui através das ações afirmativas, não prestei o ENEM como vocês. Então já me posicionei ali naquele momento" (II, 38) e a narrativa de Pajé ante o desafio de ser incluído em grupos para realização de trabalhos nas disciplinas e diante do que são criados meios de não ser excluído, inclusive com a criação de novas estratégias durante o ENPE:

> Porque se você é um indígena e senta lá no fundão logo você vai ser um, você corre o maior risco de ser um indígena excluído. Então é sempre bom conversar com... eu sempre converso com quem entra da minha área e até com as pessoas estão próximo a mim, na frente, se você não tá entendendo, não tá, não tá entendendo que o professor tá falando, mas você tá na frente, porque no momento que o professor fala: formem um grupo, você vira a cadeira pro lado do colega e já fica ali no grupo.
> Porque se você ficar lá atrás, acho que quando você senta lá no fundão e a professora fala: formem um grupo todo mundo olha para o lado e faz um grupo. E aí eu acho que o maior constrangimento do indígena hoje é quando o professor é obrigado a colocar o indígena num grupo. E agora no ENPE, eu criei uns métodos para não ficar excluído caso eu seja... quando o professor forma grupo, eu escolho meu grupo, eu escolho o tema, quem quiser entrar no grupo entra. Então eu estou eu tô criando métodos para acompanhar a turma, senão você é excluído e já era (II, 27).

Também vemos a fala de Pucreon sobre o ensino dos/as estudantes indígenas mais antigos para os/as mais novos, em diversos momentos de encontro no CCI, sobre como enfrentar essas dificuldades: "tinha aqueles indígenas que sentavam, conversavam, falavam como é que você tem que, assim, como tem que se portar: 'você não pode falar isso, você não pode ser assim', ensinava a gente se defender" (III, 10).

A relação entre desafio, luta e conquista permeia muitos relatos e muitas falas, como na de Kandara: "E a gente tem que lutar muito hoje no CCI e por várias conquistas, relacionadas a nós indígenas, como também a universidade também acolher isso" em que reconhece as conquistas realizadas pelo CCI no passado e a responsabilidade de lutar para mantê-las: "Foram momentos bem diferentes do que a gente tem vivido agora assim a gente está, tá... está utilizando de muitas conquistas que eles fizeram né... e a gente está tentando manter e outras que a gente tem agora, que são demandas diferentes da época deles né..." (I, 8) e entre elas uma maior presença de estudantes

indígenas na Pós-Graduação que aparece em algumas falas (I, 5; I, 6) como afirma Pucreon: "É necessário conquistar espaços na universidade e a Pós--Graduação é um deles" (VI, 4).

Com a percepção de Ítõlókya que "o CCI representa para mim é um conjunto de forças que vêm de vários estados né, de experiências né, de vivências então isso é muito forte para a gente. É um coletivo que ajuda a enfrentar as dificuldades que a gente vê no dia a dia na universidade" (II, 47) e a perspectiva de Tsayra sobre o impacto de fortalecimento que o coletio dá aos/às estudantes indígenas no enfrentaemnto das dificuldades:

> Mas com o coletivo a gente vai se fortalecendo, a gente vai vendo, conversando e vai é se organizando, como coletivo. E vejo que com o CCI a gente tá aí para poder nos fortalecer. E também, é... buscar alternativas para a permanência né, porque é um dos nossos objetivos é ingressar, permanecer e se formar, né, porque tudo isso que que nós falamos aí, das dificuldades, é tudo isso que impede da... da nossa formação, e por isso que a defasagem né, a perca de ingressos, pra ficar dessas dificuldades, então nosso coletivo tá aí para poder buscar alternativa e ajudar esses estudantes a superar dificuldades (II, 52).

8.3.1 Idiossincrasias

Na análise de dados de inspiração fenomenológica as idiossincrasias, que são as percepções individuais do fenômeno interrogado, devem ser igualmente consideradas, por trazerem percepções e visões dos/as sujeitos/as, dentro do entendimento de que o fenômeno é perspectival. Como afirma Machado:

> A análise nomotética não é apenas uma verificação cruzada da correspondência de afirmações reais, mas uma profunda reflexão sobre a estrutura do fenômeno. As generalidades obtidas nesta análise indicam a iluminação de uma perspectiva do fenômeno, considerada a inesgotável abrangência do seu caráter perspectivo (p. 42-43).

Assim, sem serem indicadas numericamente na Matriz Nomotética por não se relacionarem diretamente às categorias desveladas, as idiossincrasias são aqui apresentadas pois nos revelam outros elementos relacionados aos processos educativos que se manifestam de forma única ou esparsa em algumas

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

falas, nos trazendo outros vislumbres do fenômeno e mostrando algumas preocupações pessoais mais específicas.

Dentre elas, encontramos as idiossincrasias (III, 46i, 47i, 48i, 49i) que fazem menção à questão de como lidar com a questão da diversidade ainda não tão aceita pela comunidade universitária, que ainda é permeada por preconceitos, pela ótica dos/as estudantes indígenas Ybirá, Atere, Ítõlókya que dialogaram sobre essa questão quase no final da 2ª Roda de Conversa, e como a diversidade é entendida de forma diferente pelos/as indígenas que já aprendem e ensinam a vivenciá-la em suas aldeias, trazendo isso para a universidade como se expressa na fala de Ybyrá:

> Esse preconceito é tão impregnado na sociedade e quando a gente pensa assim, tem que preparar a pessoa, eu acho que quando ele for, né, se candidatar a uma vaga na universidade, ela já tinha que ir, mais ou menos com o pensamento assim, que ele ia encontrar várias pessoas diferentes dela. Então já ir trabalhando nela. Eu sei que é difícil, é complicado, pela vivência a gente sabe que a nossa sociedade é preconceituosa. Isso vem de muito tempo, então vai ser difícil a gente mudar, mas tipo a pessoa já se candidatou a universidade é um mundo diverso, né. Você vai encontrar várias pessoas diferentes de você, então você já se preparar, né, antes, assim também, e pra não cometer essas coisas, porque nós também, às vezes, a gente chega, a gente depara com um mundo diferente, pessoas diferentes, conhece pessoas diferentes de nós, mas por a gente já, já vivenciar isso, a gente já vai sabendo que a gente vai encontrar pessoas diferentes que a gente. Vai ter que respeitar as... as opiniões dos outros, então eu acho também teria que ser uma forma assim né, da pessoa já ir com esse pensamento: eu vou encontrar já pessoas diferentes de mim" (III, 46i).

Sobre essas aprendizagens relacionadas ao respeito às outras pessoas, temos a fala de Watiká, que destaca as reflexões instigadas pela sua participação nas palestras do ENEI:

> eu fui no ENEI de 2019, foi lá em Porto Alegre, e aí, então, nossa, eu pensei muito em São Carlos lá, porque eles trazem palestras assim, críticas mesmo, né? Assim, de... de não ficar passando a mão na cabeça. Então a gente vê assim que a gente sempre precisa refletir, a gente sempre precisa rever nossos conceitos. Isso é que em que se a gente não fizer isso, a gente pode a qualquer momento, ferir alguém sem saber, magoar alguém, condenar alguém, né? (V, 22i).

Uma fala trata da interculturalidade, quando do debate para a escolha do tema da VII SEI em que Aterê sugeriu "Conhecimentos Indígenas como Sementes para a Interculturalidade" (VI, 5i) que estimulou outras falas referentes às dificuldades em se divulgar os conhecimentos indígenas e as ações do coletivo nesse sentido, presentes nos registros do Diário de Campo VI: "Porauá destacou as cobranças que têm sido feitas pelo CCI nas reuniões com a universidade sobre a falta de conhecimentos indígenas no currículo e que a temática escolhida ia ao encontro dessa reinvindicação dos/as estudantes indígenas" (VI, 6i) e a preocupação sobre como oportunizar momentos para a visibilização (VI, 10i) e aprendizagem mais ampla desses conhecimentos, incluindo aqueles relacionados à arte, para indígenas e não indígenas:

> Tsayra sugeriu que se incluísse em uma noite a temática da Literatura e da Arte Contemporânea para a decolonialidade, sugerindo alguns/mas palestrantes para o evento, ressaltando que as visões que a sociedade não indígena possuí sobre arte indígena se restringem ao seu artesanato e que existem muitos/as artistas indígenas contemporâneos/as, citando a Daiara Tukano e que além de artista foi curadora indígena de exposições artísticas e de museu. Disse que seria interessante alargar a temática para além da universidade (VI, 7i).

Também a dificuldade para se conseguir bibliografia indígena para realização dos trabalhos universitários é mencionada por Pajé: "E como eu já estou chegando ao final do curso, então eu estou tendo aquela dificuldade: Na... na parte bibliográfica, que eu quero procurar autores indígenas que trabalham com o tema que eu quero pesquisar e é difícil encontrar, viu?" (II, 6i).

Encontramos outra preocupação que se refere à presença indígena na universidade, em um momento anterior ao Acolhimento, sobre indígenas que têm maior dificuldade em acessar o Vestibular Indígena como diz Umá: "mas a gente tem parentes que terminaram ensino médio na... na aldeia, continua na aldeia, então como o Porauá diz, assim, os indígenas do fundão da aldeia não vão ter acesso [...] aquelas pessoas do Fundão da... das aldeias não tá vindo para a universidade." (III, 7i).

Também relacionados à presença indígena temos a preocupação sobre o Bolsa Permanência, mencionado em (VI, 2i) e (VII, 4i) mostrando o seu impacto

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

na permanência desses/as estudantes que dependem dele para se manter financeiramente na universidade e que tem sido atingido por cortes por parte do governo federal.

Encontramos ainda algumas menções sobre a necessidade da construção de um espaço mais adequado que atendesse a necessidade física, como diz Pucreon: "Aquele espaço ficou pequeno para a gente" (IV, 17i) e também a da identidade indígena, Watiká diz:

> Não dá pra ter reunião, o CCI tinha que aumentar. Acho que eu acho que tinha que ser um centro assim, um centro de culturas indígenas, tipo uma Palhoça? Assim, grande. Assim eu não sei, acho que Palhoça é o nome, mais parecida com uma aldeia. Não sei. Eu vejo. Eu vejo essa necessidade, pelos objetivos do CCI, eu vejo que é essa necessidade, né. Porque às vezes a gente quer se reunir, aí a sala é pequena, não dá pra todo mundo ir, não dá pra todo mundo participar, não dá para todo mundo falar o que quer, não dá para todo mundo. É muito pequeno. (V, 30i).

Temos também menção a essa questão em uma reunião em que:

> Tsayra falou da expectativa de que esse espaço pudesse ser construído utilizando uma arquitetura que represente os povos indígenas, no que houve a manifestação dos/as demais participantes com comentários e sugestões de que pudesse abrigar arte dos diversos povos, ser um espaço adequado para a realização de eventos (VII, 3i).

Ao analisarmos as falas para a montagem da Matriz Nomotética e durante a construção dos resultados percebemos que a ancestralidade permeava muitas delas estando espalhadas pelas 3 categorias, onde foram alocadas e por isso consideramos inadequado entendê-la como uma categoria separada. Assim, aquelas que abordavam diretamente aprendizagens relacionadas à ancestralidade sem, contudo, se relacionarem com as 3 categorias desveladas, foram por nós identificadas como idiossincrasias, como na fala de Watiká:

> Da ancestralidade, né? Olha, por exemplo, eu posso dizer assim, que é muito... eu posso dizer que quando eu penso na nossa ancestralidade, né, eu sinto assim, que já vai direto na minha alma, eu sinto que tá ligado ao nosso espírito mesmo, né, de onde vem, onde começou, né? Por exemplo, teve uma vez que eu estava

> assistindo um filme, né, só algo assim, que eu pensei, algo que eu pensei muito. Aí eu vi um povo indígena, sendo exterminado nesse filme, né? E aí era fogo pra todo lado nesse filme. E aí eu lembro que eu fiquei pensando, eu fiquei pensando assim: 'Nossa, eu queria ver, né, eu queria ver os ancestrais indígenas, eu queria ver...' [...] Eu senti como se eu tivesse lá, né? Eu senti como se eu tivesse fugindo, fugindo, fugindo, correndo. Eu eu me vi assim, correndo assim eu me vi... é... muita, muita... nossa, eu fui.... É horrível mesmo. Sem palavras, não sei nem como dizer. E então eu vi assim, que muita coisa realmente assim, da ancestralidade mesmo, né, pura assim, pura, é... original, que eu posso dizer assim, né, ela se perdeu, né, ela... ela. Ela se perdeu porque muitos ali, que sabiam mesmo, que... que tinham... que conheciam, que estavam lá, né? Os conhecimentos não foram repassados, né? (V, 24i).
>
> E eu estudando sobre isso, né? Estudando sempre né, sempre tem que atualizar, mas sempre tem que, como é que fala? Sempre tem que procurar, pra aprender mais. E aí eu lembro: "Nossa, foi como, assim, se eu tivesse viajando assim, no tempo. Foi assim, algo assim, espiritual, não sei qual palavra outra usar.
>
> Pelo menos eu sinto uma ligação assim, direto, com a minha alma, com o meu espírito, pensando na minha ancestralidade, assim, do povo Tariana (V, 25i).

Essa menção específica à ancestralidade se liga a outra idiossincrasia que trata de aprendizagens trazidas pela estudante indígena para a universidade que foram aprendidas com a sua avó, relacionadas ao cuidado com o meio ambiente e aos conhecimentos sobre ervas medicinais:

> Então, essa ligação eu comecei de ver com a minha avó, com os meus avós, né? Eu lembro, eu lembro assim, que desde pequena, né, desde criança eu lembro que a minha avó, ela foi, ela era muito ligada à natureza. Ela, principalmente a minha avó, minha avó Leopoldina, o nome dela em português. Ela cuidava, ela tinha uma dedicação, assim, ela tinha um cuidado assim. Eu sentia isso, né? Eu sentia que ela amava. Era algo que ela zelava, então ela sempre advertia. Sempre advertia a gente, né? Os meus pais, toda... a gente que era mais próximo dela, sempre ela dizia... Ela... Ela conhecia muitas ervas medicinais. Acho que fala remédios caseiros mesmo, né?
>
> Então ela dizia sempre pra gente, plantar, pra a gente nunca... Quando a gente plantar uma árvore... quando a gente plantar uma fruta, na verdade, ela dizia pra gente sempre cuidar dos pequenos detalhes. Assim, ela dizia pra a gente sempre, sempre... nunca

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> deixar a aquela planta que a gente plantou, crescer no meio de espinho. A gente sempre ali capinar, a gente sempre cuidar pra que ela. ela dê um bom fruto. [...]
> Quando eu vejo as notícias, assim, sobre o que está acontecendo, né, eu lembro que ela já dizia, né? Isso que tá acontecendo, ela dizia, né que se a gente não cuidar, a gente mesmo está acabando com o mundo que nos oferece essa Terra para a gente cultivar, pra a gente retribuir com aquilo que a própria Terra nos dá, né? Então, nisso eu sei que eu tenho que me aprofundar muito, muito, muito, mas eu posso dizer assim que, como indígena, ser indígena é isso mesmo: é cultivar esse olhar que a minha avó deixou, que a minha avó deu, que a minha vó nos advertiu, que a minha avó nos ensinou. [...]
> E aí eu inclusive procuro sempre seguir muito nas redes sociais nessa parte de meio ambiente, né? E conhecer mais e conhecer e eu quero um dia assim, eu tenho um desejo assim, de um dia vou, sei lá, fazer alguma coisa. Eu não sei, só sei que eu quero fazer alguma coisa assim (V,26i).

A espiritualidade, a oralidade, as visões e os sonhos também são mencionados em algumas falas como elementos ligados à ancestralidade dos povos indígenas, entendidos por muitos deles como meios de aprendizagem e de transmissão e construção de seus conhecimentos, perspectiva essa que acompanha os/as estudantes indígenas:

> eu vejo que realmente o mundo espiritual é real, né? Até pra quem duvida é perigoso também, né? Mas tem muita... tem todas as circunstâncias ao redor, né, não dá para dizer: "Que é assim!" Não dá, não dá para dizer assim, que que é uma coisa assim, que: "É assim e assim!" entendeu? Tem muita, é muita coisa ao redor, tem que ver o contexto. Tem que ver o contexto do sonho, né?
> A minha avó, uma vez ela, ela... Ela gostava de contar história, né, ela contava a história que a mãe dela... que ela já vinha da etnia, né? E aí ela falava pra gente. Ela dizia que ela sentia quando aquele espírito que estava naquela parte da floresta, por exemplo, a gente, tinha o costume de fazer pescarias, né, e aí a gente morava em São Gabriel e aí a gente ajuntava dinheiro para comprar gasolina, pra passar as férias, um mês de férias e subindo o rio e pescando, né. Pescar mesmo pra comer, né, não era vender, era pra comer mesmo. E aí quando a gente, eu lembro ainda, era bem pequena, a minha avó, ela, uma vez, a gente parou numa Ilha. A gente parou numa ilha. Eu não senti nada. Eu assim, era criança, não senti nada, assim, mas ela falou que quando a gente parou lá, na ilha, ela

> disse que quando ela estava piscando o olho dela, ela disse que viu como se aquela praia afundasse assim rapidamente, como se fosse uma visão. Não sei como dizer, acho que a palavra visão que eu poderia usar assim.
> Então ela falou, ela falou pra todo mundo que aquele lugar não era bom. Que essa ilha tinha dono e que esse dono não gostou que a gente chegasse lá, que aquele espírito, né, que estava lá, o dono aquela ilha né? Não, ele não gostava que as pessoas chegavam lá. Então, e era bem bonito, eu lembro, e aí a gente foi embora. A gente não parou, a gente não ficou lá, A gente tinha parado pra dormir lá, né? Era para dormir (V, 27i).

8.4 Tehêy da pesquisa

Conforme já apresentado, a metodologia do *Tehêy* inclui a confecção de um desenho também chamado *Tehêy*, que no nosso caso, foi uma produção coletiva envolvendo participantes da pesquisa em sua idealização e realização, contando com as contribuições de outros/as estudantes indígenas com a parte decorativa, especialmente com os grafismos de seus povos. Assim, na feitura do *tehêy*, somam-se aos povos já mencionados dos/as coautores/as, estudantes indígenas do povo Tukano, Omágua-Kambeba, Marubo e Piratapuia.

A realização de nosso *Tehêy* ocorreu em 2 sábados, no mês de setembro de 2022, na sala do CCI e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), e considero momentos muito especiais para mim, pois pude passar esses dias convivendo bem proximamente aos/as estudantes indígenas e participando de sua rotina.

No primeiro sábado, realizamos o nosso encontro na sala do CCI, iniciando com a proposta da atividade, apresentando as orientações dadas por Dona Liça Pataxoop na entrevista que nos concedeu e a apresentação de *slides* com exemplos de *Tehêys* feitos por ela e com o percurso e os resultados da nossa pesquisa de doutorado.

Depois disso debatemos como faríamos e que passos seguiríamos, como já mencionamos na fundamentação metodológica. Decidido isso coletivamente, passamos à escolha das ideias, conceitos e valores que iríamos desenhar no nosso *Tehêy* e os espaços que cada um/a iria utilizar na folha que utilizamos.

Feito isso passamos a desenhar, alguns/mas fazendo rascunhos antes em outras folhas de papel, outros/as desenhando diretamente na folha do

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Tehêy, uns/mas desenhando e depois pintando, outros/as desenhando e pintando simultaneamente (Figura 30). Fizemos questão de utilizar lápis da marca indicada pela Dona Liça Pataxoop, visando garantir as cores mais vivas que ela disse buscar em seus desenhos.

Como dissemos, tivemos ajuda na parte decorativa, de estudantes indígenas que não participaram da pesquisa e quiseram participar, especialmente desenhando os grafismos de seus povos, em que expressamos a nossa gratidão ao atual coordenador do CCI, Shelley Tukano, que fez o grafismo que margeou o nosso Tehêy e apoiou todo o processo.

Estar na sala do CCI foi para mim uma experiência muito marcante, pois pude vivenciar muitas coisas que a pesquisa havia mostrado. Como permanecemos nela desde às 9h da manhã até às 17h, e naquele dia havia uma reunião geral do CCI marcada, houve bastante movimentação na sala, com estudantes indígenas entrando e saindo, sentando nas cadeiras ao redor da mesa em que estávamos, no chão, nos cantos da sala, outros/as usando o computador, alguns/mas curiosos/as com a nossa atividade. Fui tratado como se também fosse um/a deles/as e como se a com a minha presença não os/as incomodasse, de forma que falaram bem à vontade sobre assuntos diversos.

Acompanhei as conversas entre pessoas de povos diferentes contando como é nas suas aldeias, trocando conhecimentos sobre grafismos, sobre confecção de vasos de cerâmica, sobre vestimentas ritualísticas, sobre sistema de troca de peixe pescado na aldeia por feijão e frutas produzidos em outra aldeia, sobre como é a escola indígena pela qual passaram, sobre pintura corporal, rituais da Lua Cheia, Festa do Umbu, da *Ayauasca* e da Menina Moça, e convites mútuos, inclusive para mim, para que visitássemos as aldeias nas festividades. Conversas sobre comidas e bebidas de cada povo, como um fermentado de mandioca gaseificado que uma estudante indígena comentou estar com vontade de beber e que outros/as não conheciam, das modalidades do Jogos Indígenas, da pesca com ervas que atordoam os peixes, sobre o respeito aos/às mais velhos/as que recebem o tratamento de senhor/a pelos mais novos/as e tomam a benção.

De algumas dessas conversas pude participar, contando como é na minha família, perguntando detalhes. Em outras, apenas fiquei ouvindo. Aprendi com eles/as que nem tudo precisa ou deve ser explicado, que algumas coisas

são mistério, são ensinamentos dos/as antigos/as que faziam assim porque aprenderam com seus antepassados, que também aprenderam com os seus e viveram dessa forma, sendo felizes dessa maneira.

Também ouvi muitas conversas sobre preocupações do cotidiano do estudante indígena, com entrega de trabalhos e realização de provas, tempo que falta para se formarem, disciplinas consideradas mais difíceis, professores/as que têm um olhar diferenciado e os/as apoiam e aqueles/as que não se sensibilizam com as peculiaridades trazidas por eles/as por serem indígenas. Falaram bastante sobre o bolsa permanência, que sofreu corte elevado no número de vagas para ingressantes e em limite de prazo para finalização do curso, destacando a sua importância para continuarem estudando e quantos/as haviam ou estavam desistindo por falta desse auxílio.

Figura 30 - Confecção do nosso Tehêy: primeiro sábado.



Fonte: Arquivo nosso.

Enquanto estávamos desenhando e conversavam, em muitos momentos alguém colocava músicas indígenas para tocar no celular, o que me permitiu conhecer cantos de vários povos, estilos musicais diferentes produzidos por artistas indígenas que incluíam rap e música eletrônica.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Lanchamos juntos/as e pude ir à reunião geral do CCI para convidá-los/as para o dia da defesa da tese e para, aqueles/as que se interessam em continuar seus estudos na Pós-Graduação, participarem do grupo de estudo e das oficinas do projeto "Aldear a Pós da UFSCar". Essa minha presença na reunião geral do CCI me emocionou bastante pois eu sempre havia participado das reuniões virtualmente, devido à pandemia causada pela COVID-19, e não tinha muita esperança em participar de uma reunião presencialmente, o que só foi possível graças ao avanço da vacinação e aos protocolos sanitários, o que permitiu o retorno às atividades presenciais na UFSCar.

Como não conseguimos concluir o desenho do *Tehêy* naquele dia, combinamos de nos encontrarmos novamente em 15 dias, em outro sábado, que seria o mesmo da realização da primeira oficina com o grupo de estudos dos/as estudantes indígenas interessados em cursar a Pós-Graduação, o que ocorreu, dessa vez na sala do NEFEF, que foi tomado por estudantes indígenas desde a manhã até a tarde, com a confecção do *Tehêy* da pesquisa (Figura 31), com a oficina de apoio ao ingresso na PG e em algo que não estava planejado, mas devido a sala do CCI não estar disponível, ocorreu ali: a entrega de notebooks para uso dos/as estudantes indígenas ingressantes, conseguidos pelas lideranças do CCI como doação de uma empresa da cidade.

Figura 31 - Confecção do nosso *Tehêy*: segundo sábado.



Fonte: Arquivo nosso.

Naquele dia pude acompanhar um pouco da organização e da mobilização das lideranças do CCI para garantir um acolhimento constante dos/as estudantes indígenas, apoiando o seu ingresso e permanência na universidade, buscando atender as suas necessidades e demandas, representando-os/as e aos seus interesses junto à instituição e às empresas.

Recebemos novos auxílios na decoração do *Tehêy*, também muitos comentários, perguntas, elogios, desses/as estudantes indígenas que por ali passavam, e não foram poucos. A sala do NEFEF foi aldeada.

Com algumas bolhas nos dedos de tanto pintar, concluímos nosso desenho, por volta das 18h. Podia perceber no olhar e nas expressões dos/as estudantes indígenas que ainda estavam ali a alegria e o orgulho diante de nossa obra tão bonita e significativa, realizada a tantas mãos. Conversamos naqueles momentos sobre os desenhos que tinham sido feitos e seus significados. Esse nosso *Tehêy* seria usado em nossas considerações no texto da tese e na apresentação no dia da defesa. Felizes com o resultado de nosso trabalho e pelos anúncios daquele dia, saímos da sala do NEFEF, esperando que ela receba, assim como toda UFSCar, cada vez mais estudantes indígenas.

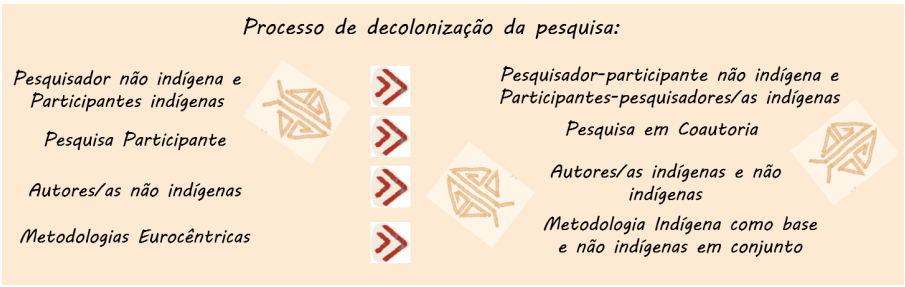
ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

8.5 Outros momentos significativos de nosso percurso

Muitos instantes de convivência, companheirismo e de compartilhamento de conhecimentos foram sendo vivenciados por nós durante essa caminhada. Queremos destacar alguns que acreditamos ser válido mencionar, ao menos preservando neste texto o seu registro fotográfico (Figuras 33, 34, 35 e 36), pois são representativos da educação intercultural que foi sendo promovida entre os/as seus participantes desta pesquisa, que não se restringindo a esses momentos, neles se manifestou de forma bastante significativa para nós.

Também merecem registro algumas participações do pesquisador-participante não indígena que foram fruto desta pesquisa, como o bate-papo na aula da disciplina Estudos sobre Práticas Sociais e Processos Educativos I, que levou à elaboração de um texto para debate que depois se tornou o ensaio publicado na Revista Motricidades "Se todos/as somos filósofos/as por que estudar filosofia? E se não somos, para que estudá-la então?" (AQUINO PEREIRA, 2022) em que é feita uma apresentação sobre a metodologia do Tehêy de Dona Liça Pataxoop; também a participação no encontro do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde da UFSCar, para o qual foi produzido o texto para debate "Pesquisa participante: até que ponto?", ainda não publicado, que abordou o processo de decolonização de nossa pesquisa (Figura 32).

Figura 32 - Esquema do processo de decolonização da pesquisa.



Fonte: Elaboração nossa.

Figura 33 - Visita ao Museu das Culturas Indígenas em São Paulo, em julho de 2022.



Fonte: Arquivo nosso.

Figura 34 - Apresentação no VII Seminário do PSPE "Educação e diversidade: enfrentamentos e utopias", em setembro de 2022, com homenagem à professora Petronilha Beatriz Golçalves e Silva.



Fonte: Arquivo nosso.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 35 - Visita ao mural pintado pela artista Arissana Pataxó com estudantes indígenas da UFSCar no Sesc São Carlos.



Fonte: Arquivo nosso.

Figura 36 - Participação na apresentação de estudantes indígenas sobre Artivismo Indígena, no Seminário de Práticas Educativas, no dia 16 de setembro de 2022, na UFSCar.



Fonte: Arquivo nosso.

8.6 Um encontro com a ancestralidade pelo pesquisador-participante não indígena

Dado o caráter de educação intercultural desta pesquisa, em que seus/suas participantes indígenas e o não indígena compartilham entre si os seus conhecimentos, aprendendo e ensinando, quero registrar que realizei significativas aprendizagens sobre os conhecimentos dos povos indígenas graças a generosidade e paciência desses/as estudantes indígenas em me ensinar.

Destaco a aprendizagem sobre a ancestralidade e a importância a ela dada pelos/as indígenas, em seu papel na formação e afirmação da sua identidade, como por exemplo, quando me foi contado pelo coautor Diêgo Antônio Julião

a respeito de sua mãe, louceira do povo Pankararu, Dona Vilma Lizete Damião (Figura 37), que aprendeu o ofício com a avó dele.

Figura 37 - Dona Vilma modelando o barro e algumas peças feitas por ela.



Fonte: Arquivo nosso.

Essa e outras histórias que ouvi dos/as participantes-pesquisadores/as, fizeram com que eu me reencontrasse com a minha própria ancestralidade, que inclusive têm raízes indígenas, ainda que distantes no tempo.

Do contato com os *Tehêys* de Dona Liça Pataxoop, recordei-me de minhas vivências na infância e adolescência com meu avô paterno, João de Aquino Pereira, que, com mais de 90 anos de idade, desenhava e pintava cidades reais e imaginárias (Figura 38), tiradas de suas memórias como boiadeiro, das constantes viagens que fazia pelo interior do hoje chamado Brasil, levando a boiada e vivendo muitas aventuras. Depois de prontas as obras artísticas ele sentava com os/as netos/as e contava suas histórias mostrando os seus desenhos, explicando os detalhes das casas, igrejas, árvores, plantações, flores e ervas medicinais, diferenças das raças de boi e lembrando de causos e personagens que passaram por sua vida nas estradas, no século passado.

Meu avô não era indígena, mas como bom mineiro, gostava de contar histórias e assim muitas tarde sentei-me na casa dele, em cadeiras antigas, para ouvir seus contos e admirar seus desenhos. Agora, quase 30 anos depois, tendo ele já nos deixado fisicamente, inspirado pelo carinho com que Dona Liça e suas filhas Txahá Alves Braz e Werymehe Alves Braz nos transmitem através dos *Tehêys*, no que aprendi com os/as indígenas sobre o valor da ancestralidade, pude realizar esse reencontro com as obras do meu avô e com as lembranças

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

que tenho dele. As pinturas iam ser jogadas fora por familiares após a sua passagem deste mundo e eu tive a felicidade de resgatá-las e guardá-las, o que me permitiu trazê-las neste texto, e mostrar essa minha aprendizagem, homenageando assim o meu avô e reverenciando os/as meus/minhas ancestrais.

Como estamos falando de avós e a sabedoria presente em seus conhecimentos, me recordo de um ensinamento de outro avô, este indígena, o Senhor Apolinário, que é compartilhado conosco por seu neto, Daniel Munduruku (2019), que são duas máximas para sermos felizes nesta vida, que também aprendi observando o meu avô e que devemos nos lembrar "quando a vaidade quiser imperar sobre a simplicidade: 1. Nunca se preocupar com coisas pequenas. 2. Todas as coisas são pequenas" (2019, p. 63).

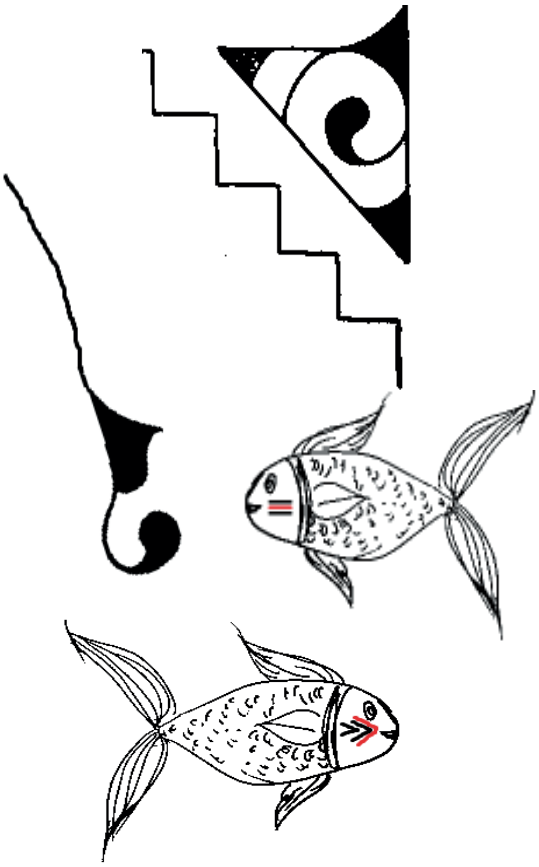
Figura 38 - Vô João e alguns de seus desenhos.



Fonte: Arquivo do pesquisador-participante não indígena.

QUARTA PARTE - CONSIDERAÇÕES COMO BUSCA DO CONSENSO





0 povo pescado por Yoi (Povo Tikuna)

Tetchi arü ngu ‘ü jogou a borra do jenipapo no igarapé Evare. Depois essa borra apareceu transformada em piracema. Yoi tinha feito um cercado no igarapé, para esperar a piracema. Ele sabia que Ipi iria aparecer também e queria pescá-lo. E ficava todos os dias sentado no porto à espera do Ipi.

Em casa, Tetchi arü ngu ‘ü sempre se lamentava com seu filho: — Tenho muita saudade de seu tio Ipi. Quando ele estava vivo nada nos faltava. Sempre tinha comida em casa. Yoi nunca traz nada para a gente comer.

Yoi, quando ia para casa, se disfarçava, ficava bem pequeno e por isso escutava tudo o que a mulher dizia. Então, resolveu perguntar a ela:

— Você tem muita saudade de Ipi? Você estava falando o nome dele.

— Eu não falei o nome de Ipi. Falei que queria cantar o seu nome, Yoi — disse Tetchi arü ngu ‘ü.

— Nada, você falou o nome do Ipi — continuou Yoi — Se você falou mesmo o nome dele, amanhã nós vamos pegar uma vara de anzol para pescá-lo.

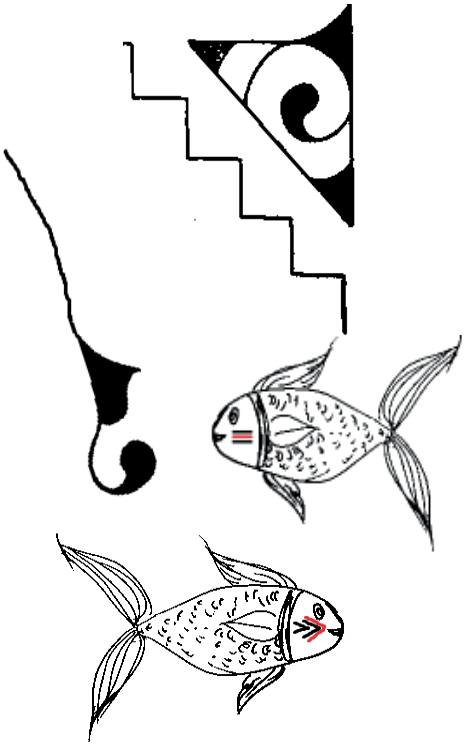
No dia seguinte, foi até o igarapé para ver se os peixinhos já tinham aparecido. Viu muitos peixes. Tetchi arü ngu ‘ü também estava ali. Yoi queria pescar aqueles peixes para que eles se transformassem em gente. Queria pescar o seu povo. Foi então buscar uma fruta de tucumã para usar como isca. Mas com a fruta do tucumé ele não conseguiu pescar gente. Os peixes se transformavam em animais. Pegou queixada, porco do mato, todos com seu par, sempre macho e fêmea. Vieram muitos animais.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Então Yoi pensou que para pescar gente ele precisaria arranjar uma outra isca. Aí experimentou com macaxeira e os peixes que saiam logo se transformavam em gente. Assim pescou muita, muita gente.

Escolhida por *Raniel*





CAPÍTULO IX

9 CONSIDERAÇÕES DAS DIVERSAS VOZES QUE SE UNEM NUM CANTO DE LIBERDADE

9.1 Nossas Vozes

Para as nossas considerações individuais, partimos das seguintes perguntas, que foram respondidas em uma reunião virtual via *GoogleMeet*, através do nosso grupo de *WhatsApp* da pesquisa, tanto por escrito quanto por áudios que foram degravados e presencialmente durante a confecção do *Tehêy* da pesquisa: "O que aprendemos participando desta pesquisa? O que destacamos dos resultados? O que desvelamos/*teheamos* sobre o CCI?"

Adriele: Pra mim é na parte que fala sobre a importância do CCI no processo de acolhimento, já que é nesse espaço que vemos os demais estudantes/parentes como rede de apoio. Pois é nesse meio que nos fortalecemos como movimento, e indígena no mundo acadêmico. Levando em conta toda a dificuldade que encontramos no ingresso, e no decorrer de nossa permanência na instituição. Essa é a parte mais bonita que temos na universidade: O CCI.

Diêgo: Vemos na pesquisa que CCI contribui para a formação interpessoal, contribuiu para a construção nosso ser, enquanto indígena, que sai da sua aldeia para ir para um contexto urbano, estudar, para que tenha um futuro, uma qualificação profissional. Percebi que também ele contribuiu no meu espírito de liderança, visto que eu fui um ano representante do CCI.

Assumi muitas responsabilidades. Encarei muitos desafios conclui vários, alguns com sucesso, alguns não tanto quanto imaginaria. Mas que benefício os indígenas, o CCI também nos ajuda a construir uma relação de amizade, de companheirismo é com os outros povos indígenas, trazendo assim uma sensação de familiaridade, de amizade, algo relacionado a ancestralidade, visto que a gente costuma chamar de parentes, considerando como parentes, colegas de luta, amigos. Então, nessa pesquisa, eu aprendi que a gente, em união com

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

outros povos, pode buscar soluções para que a gente possa permanecer na universidade. Como a nossa organização, mobilização e resistência através do coletivo, o registro de nossos conhecimentos, ocupar espaços na Pós e outras.

Fagner: Eu vi tudo que eu queria ver nesses resultados. Me chamou a atenção esse lance da interculturalidade, que é uma questão importante e ao mesmo tempo complexa, não só entre os indígenas, não indígenas, quilombolas, acho muito importante, tem que acontecer. Não tenho nada a acrescentar, tá bem *show*.

Francisca: Eu acho bastante importante as informações colhidas, principalmente na parte sobre a inclusão dentro dos estudantes indígenas na Universidade, sobre a visão da realidade do que acontece.

Gabriele: Foi uma experiência incrível poder partilhar as nossas vivências e experiências, como um coletivo de estudantes e ter o Centro de Cultura Indígena, o CCI hoje aí na UFSCar é uma vitória, uma conquista do coletivo de estudantes e ter esse espaço onde a gente pode se apoiar um no outro e construir juntos, né, uma história de estudantes indígenas universitários. Então a pesquisa, ela trouxe, assim, uma visão um pouco mais ampla. Não só a minha visão, mas também a visão dos meus companheiros do que o CCI, do que as nossas vivências dentro da universidade, dentro da UFSCar nos proporcionou, nos proporciona até hoje. São lembranças, são construções de todo um sonho, de toda uma trajetória. Fico muito feliz e satisfeita por ter feito parte desse projeto e de estar com todos vocês.

Jocimara: Praticamente, eu acho que estão bons os resultados. Lógico que tem muita coisa para poder ainda melhorar em relação ao Centro de Culturas Indígenas, né?

Mas eu acho que o que a gente tem que avançar é mesmo na questão da Pós-Graduação, porque tem poucas, tem poucos ingressantes, poucos estudantes na Pós. Acho que no total de 6 que você havia feito o mapeamento e a gente tem que encontrar meios pra poder permanecer. A permanência desses estudantes na pós-graduação. Acho que é isso que a gente tem que fazer. A gente já deu o primeiro passo.

E falar também da questão da pluralidade que tem no Centro de Culturas Indígenas, que nós já fazemos. Nós, indígenas. E a universidade ainda é está

aprendendo. Apesar de que tem quase 15 anos aí de ação afirmativa na universidade, mas a universidade ainda tem muito que aprender com a gente. E tem muito que trabalhar a questão da equidade.

Eu acho que é isso, a gente, eu acredito também que o que a gente também tem lutado agora é a questão do Centro de Culturas Indígenas, enquanto espaço físico, porque aquele espaço pequenininho lá já mal cabe os/as alunos/as, os/as ingressantes de 1 ano, que são praticamente 80 alunos/as que entram. Se for pensar nos 4 Campi. Aí na UFSCar, acredito que são mais de 80 cursos, se eu não me engano.

Acho que entram 80 alunos nos 4 Campi e mal cabe os alunos de São Carlos imagine o total, que sempre vai entrando, uma demanda maior.

E agora que a gente também está pensando em aumentar também a vaga para mais uma vaga pra estudantes indígenas, aí a demanda que está sendo prioritária agora é a gente tá pensando na questão do espaço físico mesmo, que é a construção do Centro de Culturas Indígenas para poder ter um espaço para a gente poder fazer as nossas apresentações, as nossas atividades, Semana Cultural, da Semana Indígena. Espaço pra estudo, uma biblioteca, um espaço de Museologia, que a gente possa estar fazendo nossas pesquisas também. Eu não sei se alguém falou sobre isso nas outras reuniões, mas eu acho que enquanto melhoria, eu acho que a gente tem que caminhar para isso.

Márcia: Destaco a importância apresentada nos resultados de professores/as que inserem temáticas indígenas nas disciplinas, como apontado que ocorreu na educação física, e que isso ajuda a combater o preconceito, que também apareceu bastante nas falas. Eu acho que o que falta, que a pesquisa mostrou, é a comunidade, a própria universidade, reconhecer nossos conhecimentos tradicionais. Que fale mais sobre os conhecimentos tradicionais. Falta muito disso dentro da universidade.

Marcos: Chamou a minha atenção, ao olhar para os resultados da pesquisa e tudo que vivenciamos juntos/as, que a ancestralidade se faz presente na Indiagem, no Acolhimento e no enfrentamento dos Desafios que conduzem às Conquistas, como valor que permeia os processos educativos do CCI desvelados, produzindo um caráter de interculturalidade tanto nas relações entre estudantes

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

indígenas quanto nas desses/as com não indígenas, mostrando os traços dos conhecimentos que trazem de seus povos, que aprenderam com os seus familiares e antepassados/as e que compartilham entre si e com a comunidade universitária não indígena, seja quando estão conversando descontraidamente na sala do CCI, nas ações e na organização para promover o acolhimento ou os eventos como a Semana dos Estudantes Indígenas, durante as reuniões e nas tomadas de decisão colegiada, nas estratégias para enfrentar as dificuldades de ser indígena na universidade, seja nas tantas lutas que participam. Trazem sempre a sua identidade atrelada ao ser indígena ligado à ancestralidade de cada povo e do conjunto dos povos, na constante interculturalidade de se verem como parentes sem perderem as suas idiossincrasias.

Aprendi muito através da convivência com os/as estudantes indígenas e a sua generosidade em compartilhar os seus conhecimentos e me acolher entre eles/as, aprendi sobre os seus povos e sobre as suas resistências aqui na universidade, especialmente em relação à permanência na Graduação e para a conquista da sua presença na Pós-Graduação.

Nilce: Sobre essa pesquisa aprendi:

- Conhecer e vislumbrar "Imensidão do Universo Indígena"

- Compreendi a peculiaridade, a grandeza, a beleza... de fazer uma pesquisa sobre nós.

- E continuar mergulhando nas ondas desse profundo mar indígena, acreditando que podemos deixar um legado para o mundo.

E considero como importante que a pesquisa mostrou pra mim:

- Troca de experiências, aprendizado, diante dos desafios, superações e fortalecimento.

- Ouvir o outro parente, e conhecer um pouquinho de sua vida acadêmica, me fez pensar muito sobre a realidade, desafios, superações... do estudante indígena.

- Pelo que me motivou, despertou a pensar em possíveis estratégias que podemos organizar, melhorar como um coletivo.

- O que mais me tocou foi a consciência de ser, de ter um amparo com outro, de estar ali, como um amparo, uma ponte, para quando o outro estiver passando por momentos difíceis, principalmente.

Pedro: O acolhimento do CCI é uma atividade fundamental como podemos observar ela começa antes mesmo do semestre letivo na universidade, e diante de número de estudantes indígenas acabou se apropriado de termo "Indiagem" que usamos como grito de guerra em nossos cantos como indígenas do Brasil, como meio de fortalecer o movimento.

Uma coisa que gostaria de destacar é as parcerias que o CCI vem fortalecendo nestes últimos anos parcerias novas e principalmente as antigas desde que ingressei a CAAPE tem sido uma grade parceira nas atividades de acolhimento junto ao CCI e nas organizações de eventos. Além o CCI se tornar família de muitos de nós e cada membro que se forma é uma felicidade para todos nos.

Vandiclei: Eu destaco a presença indígena e a inclusão dos conhecimentos indígenas nos currículos, porque o que a gente sempre escuta é que não tem. Na saúde a gente até tem alguma discussão, mas mesmo assim não caminha. Ainda não vi uma movimentação da universidade em colocar uma disciplina sobre saúde indígena, que mostra que tem que ter muita luta, né, para os indígenas que ainda vão vir estudar aqui. E isso que fala sobre o cuidado, porque pra nós indígenas o cuidado, é o cuidado geral, do processo doença-saúde, que vai muito além do patológico.

Então tem muito que avançar, porque os médicos indígenas formados aqui é que vão atender a gente.

E devia ter disciplinas voltadas não só para indígenas, mas também para outros grupos como negros e LGBTQIA+.

Também sobre ter poucos indígenas na Pós eu vejo que atrapalha muito o processo seletivo é igual, não tem vagas específicas para indígenas. Têm indígenas que eu conheço que não vão fazer o mestrado por causa disso.

Vanusa: Na nossa base, aprendemos desde criança que a nossa luta será diária. E aqui na universidade não é diferente, todos os dias temos que enfrentar as dificuldades, romper as barreiras, bem como quebrar os estereótipos trazidos

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

pelos livros didáticos, do que é ser indígena. Pensando nisso, o Centro de Culturas Indígenas (CCI) é um coletivo muito importante para nossa permanência na universidade. Por meio dele resistimos e ocupamos os nossos espaços por direito. Percebemos que por meio dessa representação coletiva temos mais força e respaldo em nossa fala.

Sobre um espaço de acolhimento, o CCI tem desenvolvido um excelente trabalho no que se refere à chegada de novos estudantes indígenas, é perceptível que esse acompanhamento é essencial, pois como para muitos ingressantes é a primeira vez que está saindo da aldeia, é necessário esse período de adaptação.

Estar na universidade, nesse espaço de fala é um privilégio, pois para que eu pudesse estar aqui, foram anos de lutas. Não estou aqui somente em busca do meu sonho, formar e conseguir o meu diploma, mas estou aqui representando o povo Tupinikim, bem como os povos indígenas do Brasil. Portanto, quando um indígena se forma, não é somente mais um profissional, é uma conquista coletiva, resultado das nossas lutas e resistência!

9.2 Nosso Canto

Unindo as nossas vozes em um canto de liberdade, apresentamos as considerações gerais sobre esta pesquisa, tendo como base o nosso Tehêy (Figura 39), no qual registramos as diversas ideias, conceitos, resultados, enfrentamentos, anúncios e utopias. Ressaltamos que os desenhos nele presentes guardam em si muitas possibilidades de interpretação, sendo possível fazer várias leituras e esperamos que sejam feitas. Essa que apresentamos agora foi frutos deste trabalho coletivo e visa registrar o que consideramos necessário destacar do nosso percurso, do que aprendemos, do que desvelamos, enfim, do que *teheamos*.

Lembramos, como nos ensina a ancestralidade dos povos que estiveram representados em nossa pesquisa e também dos que não estiveram mas se fizeram presentes de diversas formas, simbolizados pelo grafismo do povo Tukano que ornamenta a moldura, que muitas coisas fazem parte do mistério e que nem tudo precisa ou deve ser explicado, então convidamos que, para além de nossas explicações dos desenhos, o nosso *Tehêy* seja contemplado e sentido como manifestação da beleza, presente na arte dos povos originários,

que é em si uma reverência à beleza da Natureza e uma grande celebração da Vida, Vida para todos os seres, Vida em abundância, Bem-Viver.

Figura 39 - *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Partindo de nossas indagações sobre quais são os processos educativos presentes no Centro Culturas Indígenas da UFSCar, tendo como objetivos desvelá-los e, ao mesmo tempo, aprofundar o referencial teórico sobre decolonialidade, gerando registros sobre o CCI para atuais e futuros membros/as, estudantes e pesquisadores/as indígenas e não indígenas, nos colocamos qual *Praiás* no ritual do Flechamento do Umbu, do povo Pankararu, mirando longe o pequeno alvo, tendo a fé em acertá-lo como motivação para buscar algo que estava quase fora do alcance da nossa visão e de nossas possibilidades, diante da pandemia que se mostrava como obstáculo.

Aprendemos com isso, que o "pesquisar com" só acontece de verdade quando nos unimos diante de uma meta, quando todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa olham para onde querem chegar e percebem qual a importância do que estão fazendo. Assim descobrimos e vivenciamos que o diálogo e a

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

sinceridade devem conduzir o nosso pesquisar, como a certeza e a esperança conduzem a flecha do *Praiá* até o umbu (Figura 40).

Figura 40 - Detalhe do Tehêy da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Descobrimos em nosso percurso a necessidade de decolonizarmos a pesquisa, decolonizando o olhar, o pensar e o sentir, de forma que aprendemos que é necessário estarmos abertos às mudanças com aquilo que vai se revelando durante o pesquisar. Nossa pesquisa foi sendo mudada por nós muitas vezes, pautados/as sempre pelo diálogo, pelo debate, pela aceitação da diferença de opinião e da novidade, mudando sem abandonar o que já tinha sido feito. Incorporando e ressignificando, assim como no desenho o que era um rio se transformou numa ponte e virou um serpente, pois o olhar de quem desenhou foi diferente de quem pintou e formou um novo desenho que foi visto por outras pessoas como uma cobra. Assim nosso percurso foi de pesquisa participante para pesquisa em coautoria; de pesquisador não indígena e participantes indígenas para pesquisador-participante não indígena e participantes-pesquisadores indígenas; de fundamentação teórica com autores/as não indígenas para fundamentação teórica com autores indígenas e não indígenas; de metodologias eurocêntricas para metodologia indígena como base e não indígenas em conjunto. Assim agora temos uma pesquisa Rio-Ponte-Serpente (Figura 41).

Figura 41 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Vemos na problemática revelada, que se configura na relação entre as lutas históricas dos povos indígenas e as lutas dos estudantes indígenas, representada em nosso *Tehêy* pela mão indígena que segura simultaneamente a flexa e o lápis (Figura 42), como o elemento necessário para o entendimento da realidade que vivem os/as estudantes indígenas nas universidades e para a sua mobilização para enfrentamentos, produção de argumentação e proposição de ações que exponham esse mecanismo de discriminação e exclusão, que tantos sofrimentos, como nossa pesquisa também revelou, trazem a essas pessoas, tornando a sua caminhada para ingresso, permanência e conclusão no ensino superior ainda mais dificultosa.

Consideramos que as questões que envolvem estudantes indígenas não devem ser tratadas como pontuais ou como iguais as que envolvem outros/as estudantes. Governos, instituições universitárias, professores/as, pesquisadores/as, sociedade não indígena e os próprios movimentos indígenas, precisam tratar essas questões dentro dessa relação das lutas estudantis indígenas com as lutas históricas de seus povos, como parte, consequência e extensão delas.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 42 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Também entendemos que os efeitos da Modernidade-Colonialidade afetam tanto os povos indígenas quanto os/as estudantes indígenas, seja na promoção de genocídios e epistemicídios, de ontem e de hoje, com assassinatos, invasões de terras indígenas e poluição de seus rios, matando rápido ou aos poucos, invisibilizando, subalternizando ou gerando a tentativa de destruição de seus conhecimentos, línguas e culturas; seja nas ausências numéricas de indígenas na universidade na Pós-Graduação, as dificuldades em sua permanência e conclusão de curso e na desconsideração, não reconhecimento ou inexistência dos conhecimentos e autores/as indígenas nos currículos universitários.

Se são afetados por essa lógica da Modernidade-Colonialidade, também a afetam e a interpelam, pois os/as indígenas sempre foram decoloniais e estão na exterioridade da Modernidade, tornando-se a base para a sua superação e a proposição de alternativas e formas outras de se pensar e se viver no mundo, como o Bem-Viver.

Figura 43 - Detalhe do Tehêy da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

As peneiras, como as *dopítsi* do povo Baniwa, sobrepostas (Figura 43), representam isso, e têm os povos indígenas e os/as estudantes indígenas como elemento de ligação e passagem de uma perspectiva para outras, que inspiradas pelos conhecimentos, epistemologias, filosofias e modos de viver da ancestralidade, trazem em sua tessitura intercultural, possibilidades da Transmodernidade, da Ecologia dos Saberes e da Interculturalidade Crítica, pautadas no diálogo, na valorização da vida e na harmonização das relações entre os seres vivos, no que vemos forte ligação com o Bem-Viver, que foi representado em nosso *Tehêy* pelo seguinte desenho (Figura 44):

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 44 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Nele podemos ver a diferença de perspectiva entre visões não indígenas e indígenas. Provavelmente para um/a não indígena essa cena representada seria interpretada como de perigo, pois a moça correria o risco de ser atacada pela onça, sendo a Natureza vista como separada dela e hostil. Para indígenas, e essa foi a nossa perspectiva ao desenhar, tudo ali é harmônico, é tudo Natureza, inclusive a moça que é Natureza também, se integrando ao ecossistema, colhendo frutos e convivendo com os animais, inclusive a onça que representa os espíritos protetores do povo Tariana, e está ali para proteger e não para atacar, exigindo em troca o respeito a todos os seres vivos, visíveis e invisíveis.

Na cena existem plantas e ervas, usadas como remédio pelos povos indígenas. O povo *Atikum* utiliza medicinalmente a Aroeira, o *Anjico*, a Imburana de Cheiro, Folha de Mamona, entre outras, na busca por saúde e equilíbrio em uma harmonia universal. Harmonia essa, representada pelo chocalho usado por tantos povos indígenas, como o *mbaracá* ritualístico do povo *Tupinikim*, que remete à festa, música, canto, dança, que celebrando a vida, atravessam o tempo com o seu som contagiante e ritmado, como na Dança dos *Kurumins*.

Nessa pesquisa aprendemos uma outra metodologia, que ressignificou as demais por nós utilizadas, e ela está representada por uma mulher do povo Pataxó *teheando* e pescando peixes de variadas cores, espécies e tamanhos,

sob a lua que tem um forte significado para eles/a, sendo a Festa da Lua Cheia uma de suas festividades (Figura 45). Foi desenhado um grafismo na parte de baixo que representa os peixes raros, que foram os momentos especiais que pescamos em nossa pesquisa, momentos de união e companheirismo, como a organização da VI e VII Semana do Estudante Indígena da UFSCar, as oficinas de grafismo, línguas indígenas, o primeiro encontro do grupo de estudos em apoio ao ingresso de indígenas na Pós-Graduação, a ida ao Museu das Culturas Indígenas em São Paulo, as apresentações em conjunto no Seminário de Teses e Dissertações do PPGE e no VII Seminário do PSPE e na escrita e publicação do capítulo de livro sobre a VI SEI.

Figura 45 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Nessa rede *teheamos* e ressignificamos as demais metodologias e métodos que utilizamos na pesquisa para a pescaria da coleta de dados e para a seleção de peixes da análise de dados e consideramos que metodologias e métodos devem estar diretamente relacionados às vivências do grupo social com o qual pesquisamos, precisam fazer sentido para essas pessoas. No desenho (Figura 46) representamos os/as estudantes indígenas participando das Rodas de Conversa virtuais, das Entrevistas e das Participações Observantes. Foram desenhados/as com notebooks ao mesmo tempo para mostrar que não deixam de ser indígenas por usarem notebooks, celulares e demais tecnologias, como muitas vezes ouvem de não indígenas, e que estão interligados entre si também por essa conectividade tecnológica, sendo a sua maior ligação a da

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

indiagem, representada pela vestimenta ritualística do povo Kokama. Esse desenho acabou sendo profético, pois 15 dias após ter sido feito, as lideranças do CCI conseguiram a doação e 25 notebook de uma empresa da cidade, que foram entregues aos/as estudantes indígenas ingressantes para o seu uso, apoiando assim seus estudos e a sua permanência.

Figura 46 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Em nossa busca pelos processos educativos presentes no CCI, *tehea-mos*-desvelamos as 3 categorias Indiagem, Acolhimento e Desafio e Conquista que entendemos serem formas pelas os/as estudantes indígenas ensinam e se aprendem interculturalmente na UFSCar, de forma que consideramos que promovem uma educação intercultural, sendo o CCI a sua principal prática social para isso, sendo tudo isso desenhado através de nossa Matriz Nomotética/ Tehêy, com seus peixinhos coloridos, selecionados nas categorias (Figura 47).

Figura 47 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Pela Indiagem (Figura 48) ensinam e aprendem sobre a sua identidade pessoal do ser indígena ante a diversidade dos povos a que pertencem; ampliam suas visões sobre essa diversidade, conhecendo e compartilhando conhecimentos, epistemologias, cosmologias, histórias e modos de fazer dos variados povos que ali se encontram; desenvolvem os conceitos de ancestralidade, parentesco inter-povos, pertencimento às lutas na universidade e às lutas gerais dos povos indígenas, aprendendo formas de resistência, de liderança, organização e representatividade; criam e compartilham estratégias para a visibilização da presença indígena na universidade, ocupação de novos espaços, realização de eventos, mobilização e participação em manifestações e reuniões com órgãos da UFSCar e outras instituições públicas e privadas; aprendem e são motivados/as a ter um envolvimento nos movimentos estudantis indígenas como o ENEI e o FNESIQ e movimentos indígenas reivindicatórios de direitos ou contra a retirada deles, como o Acampamento Terra Livre e a Marcha das Mulheres Indígenas.

Figura 48 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Através do Acolhimento (Figura 49) ensinam e aprendem a se acolherem mutuamente, a se relacionarem com pessoas de povos diferentes, como lidar com essas diferenças, aprendendo a ouvir sem julgar, respeitar as crenças de cada um/a, dialogar e negociar; aprendem a buscar soluções para resolver problemas e demandas dos ingressantes, formas de orientá-los/as e ajudá-los/las para providenciar documentação, fazer inscrições no Vestibular Indígena e matrícula nos cursos, fazer cadastros para conseguir bolsas e benefícios sociais, acessar

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

os sistemas informatizados da universidade; aprendem a buscar meios para informar esses/as ingressantes indígenas sobre seus direitos, sobre o funcionamento da universidade e do CCI, como a elaboração do Manual do Estudante Indígena e prepará-los/as para as dificuldades que irão enfrentar; Desenvolvem meios de apoiar a permanência dos/as estudantes indígenas ao longo de seu percurso na UFSCar, através do encontro, da convivência, do apoio mútuo, do ouvir e ser escutado, dar e receber conselhos, estar junto, conversar. Praticam o acolhimento permanente. Acolhem continuamente indígenas e também não indígenas, já que promovem eventos nos quais a comunidade não indígena é convidada à participar, generosamente compartilhando os seus conhecimentos nesses e em tantos momentos.

Figura 49 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

No Desafio e na Conquista (Figura 50) também ocorre o ensino e a aprendizagem, que são sentidos na pele a cada situação de preconceito, discriminação, racismo, exclusão que enfrentam por serem indígenas e na ressignificação que fazem disso através do CCI, que da dor tira material para produzir resistência, que promove o compartilhamento de estratégias para o enfrentamento dessas situações, com aqueles/as que são mais antigos/as na UFSCar ensinando as suas técnicas, desenvolvidas ao longo de seu percurso e muitas vezes aprendidas ali na sala do CCI com estudantes indígenas que agora já se formaram, para evitar ser excluído/a dos grupos de trabalhos, para saber lidar com a metodologia de determinado/a professor/a, para fazer e apresentar

trabalhos, estudar para provas dissertativas mesmo que a sua língua materna não seja a língua portuguesa.

Figura 50 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Compartilham seus problemas, a sua saudade da família e de suas aldeias, do seu modo de vida, do choque cultural ao se deparar com a sociedade não indígena e com os seus prazos e horários, limitações espaciais, egoísmo e consumismo, ouvindo de seus colegas relatos parecidos que confortam e experiências de como enfrentaram isso.

São inúmeros desafios, além dos já citados, a invisibilização dos conhecimentos, autores/as indígenas nos currículos das disciplinas, não existência de disciplinas e cursos específicos sobre temáticas indígenas tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. A utilização de didáticas, metodologias de ensino e avaliação estranhas às realidades e epistemologias dos povos originários, a desconsideração por professores/as da diversidade linguística e cultural dos/as estudantes indígenas e das peculiaridades de muitas vezes ter estudado em Escolas Indígenas com educação diferenciada, ignoram muitas vezes o papel da oralidade e da circularidade discursiva para indígenas, tudo isso permeado pelo racismo estrutural presente na sociedade não indígena.

Também percebemos a ausência indígena numérica na Pós-Graduação devido aos processos seletivos e critérios pouco adequados ao ingresso e a permanência de indígenas como pesquisadores/as, mesmo com os avanços

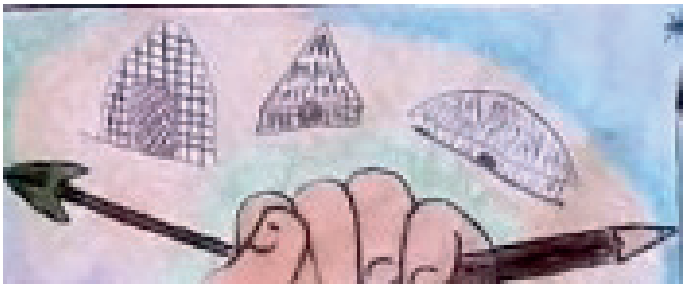
ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

presentes na recente Política de Ações Afirmativas na PG. A redução do Bolsa Permanência e outros cortes orçamentários que têm impactado diretamente nos/as estudantes indígenas e em outros/as optantes por ações afirmativas.

Através do CCI, aprendem a se mobilizar para denunciar, cobrar, exigir, defender os seus direitos, lutar por novos espaços e aí entram os aprendizados da Conquista. Cada vez que uma demanda é atendida, um direito é garantido ou conquistado, um evento é realizado com sucesso, uma dificuldade é superada graças às estratégias aprendidas nos bate-papos sentados/as no chão, no cantinho da sala do CCI, quando um/a estudante indígena que ia abandonar o curso decide ficar ao contar com a força de quem já sentiu vontade de ir embora muitas vezes mas persistiu, cada vez que um/a estudante indígena se gradua, recebe o diploma, se aprende pela Conquista e por ela se ensina, porque motivados/as por esses exemplos vitoriosos, outros/as estudantes indígenas continuarão enfrentando os desafios e outros/as ainda sonharão em estar na UFSCar e virão de suas aldeias e assim a presença indígena se fortalecerá, no Desafio e na Conquista, cabendo à instituição e à comunidade universitária não indígena atuar seriamente e urgentemente no sentido de minimizar os desafios e potencializar as conquistas, pois pessoas estão sofrendo e consideramos que é preponderante agir rápido diante dessa triste realidade.

Outro ponto que apareceu nas falas dos/as estudantes indígenas se refere a relevância da conquista da sala para os/as estudantes indígenas, sendo um fator a ser considerado por outras instituições universitárias que possuem coletivos ou movimentos de estudantes indígenas, ou pretendem tê-los: que um espaço específico para que suas práticas sociais é de fundamental importância. Também foi revelada a demanda por um novo espaço físico mais adequado para o CCI, que comporte a sua quantidade numérica e represente estética e arquitetonicamente as artes dos seus povos, permitindo que esse espaço acolha, além deles/as, também a comunidade não indígena, como polo irradiador da interculturalidade na UFSCar. Essa referência ao espaço físico do CCI na UFSCar foi representado em nosso *Tehêy* pelas construções de moradias indígenas que remetem também as suas aldeias e aos seus estilos arquitetônicos (Figura 51).

Figura 51 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

Nossa pesquisa também *teheou* anúncios e utopias, que são representados em nosso desenho pelo horizonte da Serra do Curicuriari ou da Bela Adormecida (Figura 52), muito significativa para os 23 povos indígenas que habitam a região do Rio Negro, atualmente chamada de São Gabriel da Cachoeira, em especial para o povo Baré ao qual pertence a pesquisadora-participante que a desenhou, que relatou querer simbolizar a diversidade das culturas indígenas dos povos que habitam aquela região amazônica, também rica em biodiversidade, que encontram na serra um símbolo de sua unidade indígena, que vista de locais diferentes se mostra como vários morros e formações rochosas, mas vista do Rio Negro, forma única serra na qual enxergam uma mulher deitada, uma representação muito forte de suas crenças e de seus valores.

Figura 52 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Em nossos anúncios, iniciamos exatamente com o da promoção, através do CCI, da interculturalidade, presente entre os povos originários (LUCIANO BANIWA, 2006; MUNDURUKU, 2019) e presente, de forma bastante perceptível em nossa pesquisa, entre os/as estudantes indígenas da UFSCar, em que a diversidade dos atualmente 43 povos indígenas representados na universidade se manifesta em relações entre indígenas, no diálogo intercultural transmoderno (DUSSEL, 2016) e desses/as e não indígenas no diálogo intercultural crítico (KAIPÓ, TERENA, CANCELA, 2020; WALSH, 2009), promovendo espaços e momentos de educação intercultural (WALSH, 2010), que precisam ser melhor aproveitados pela universidade e pela comunidade universitária e até mesmo pelo município, criando mais espaços e momentos para o compartilhamento dos conhecimentos indígenas, que devem ser tratados e reconhecidos sob a perspectiva da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2009), como equivalentes aos conhecimentos dos povos e culturas não indígenas sem desconsiderar que são diferentes (LUCIANO BANIWA, 2006).

Em nossa pesquisa encontramos muitas presenças indígenas e também muitas ausências. Se percebemos que somente a presença numérica indígena não garante uma educação intercultural, a sua ausência numérica a inviabiliza. Assim vemos na Graduação a presença numérica de 343 estudantes indígenas, que aqui estão como fruto das lutas pelas ações afirmativas que vem sendo travadas há 16 anos por muitas pessoas, indígenas e não indígenas, mas vemos também as ausências nos currículos, nas bibliografias, nas disciplinas, nos cursos. Na Pós-Graduação encontramos todas essas ausências somadas à ausência numérica.

Reconhecemos as diversas ações exitosas por parte da instituição, de forma mais específica na Graduação e na Extensão, através do SAADE, do CAAPe e da ProAce, no apoio à presença indígena e em parceria com o CCI na realização de seus eventos e em atendimento as suas demandas e as dos/as estudantes indígenas. O Vestibular Indígena, a realização da SEI ao longo dos anos e os PETs Indígenas são exemplos disso. A elaboração e o início da implementação das Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (PAAPG) são um passo importante. Se queremos passar da diversidade para a interculturalidade e promover uma educação intercultural na UFSCar, consideramos que é preciso ir além e de maneira urgente.

Para isso, entendemos ser necessária uma adequação curricular que promova a des-invisibilização dos/as autores/as e conhecimentos indígenas, com a sua inclusão progressiva nas 3118 disciplinas ofertadas atualmente nos 89 cursos da Graduação, nos 59 programas de Pós-Graduação, nos 301 cursos e 430 projetos da Extensão, nos quais com algumas exceções, como nos 2 PETs indígenas, pouco ou nada indígena é estudado. A oferta de disciplinas, cursos de Graduação e linhas de pesquisa na Pós-Graduação com temáticas indígenas, como já ocorre em outras instituições universitárias federais e estaduais, também são consideradas por nós como iniciativas necessárias para a promoção da educação intercultural na UFSCar.

Consideramos que os conhecimentos, epistemologias, filosofias e metodologias indígenas precisam ser respeitosamente conhecidos, reconhecidos, registrados, debatidos e divulgados pela sociedade não indígena, especialmente através das universidades, sob uma perspectiva de Ecologia de Saberes (SANTOS, 2009). Uma das formas de se fazer isso é favorecendo o acesso de indígenas ao papel de pesquisador/a e de professor/a universitário.

No nosso *Tehêy* os conhecimentos indígenas são representados pelo grafismo Tuyuca Yuaca (Figura 53), que representa o conhecimento do universo interno e externo, sendo um símbolo familiar para ser usado somente pelo/a cacique geral chamado Yakã Yuaka Tuxaua. Esse grafismo é do povo Omágua/Kambeba, que não participou da pesquisa, desenhado por uma estudante indígena pertencente a ele, exatamente para representar a amplitude e diversidade desses conhecimentos dos povos originários, como a língua do povo Tikuna, que é a única no mundo que possui 6 tonalidades diferentes, sendo a significação das palavras definida pelo tom usado pelo/a falante, em que cada um/a possui a sua graduação individual dos 6 tons.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 53 - Detalhe do *Tehêy* da nossa pesquisa.



Arquivo nosso.

As PAAPG que, estão em processo de implantação a partir de abril de 2022 com prazo de até 18 meses para serem aplicadas pelos programas, são bem-vindas, mas acreditamos que já precisam ser aprimoradas em alguns pontos ou poderão não atingir os objetivos que pretendem. Consideramos avanços expressivos a reserva de vaga específica para indígenas e a dispensa de proficiência em segunda língua para eles/as e preocupantes as exigências de comprovação da condição de indígena com declaração assinada por 2 lideranças reconhecidas da comunidade e uma declaração assinada por representante regional da FUNAI, enquanto que para outros grupos atendidos por ações afirmativas exige-se apenas 1 autodeclaração.

Apresentamos algumas sugestões na carta que enviamos à ProPG e ao PPGE, a principal é a manutenção do diálogo constante com os grupos das ações afirmativas, no nosso caso, o CCI, não apenas com o envio de um/a representante nas reuniões em que são tomadas as decisões e sim em um trabalho paciente e engajado de parceria entre a instituição e os grupos, apresentando as questões, motivando que sejam debatidas pelo grupo com tempo hábil para tal, tirando dúvidas, mostrando possíveis consequências, pesquisando junto e trazendo experiências exitosas desta e de outras instituições universitárias para serem consideradas.

A disponibilização pela universidade de um serviço de acompanhamento mais individualizado para estudantes indígenas que ingressem na Pós-Graduação, como é feito pelo ProACE na Graduação, também nos parece de grande

impacto, sendo preciso tanto em um nível de ensino quanto no outro, adequações constantes às necessidades diferenciadas que esses/as estudantes apresentam dadas as singularidades de seus povos e das realidades de cada um/uma, em que se destaque as manifestadas nesta pesquisa, que tem sido atendidas/enfrentadas pelo CCI em seu processo de acolhimento permanente, dificuldades essas por nós já expostas e pedem por medidas e aperfeiçoamentos que auxiliem na sua superação.

Também em nossa pesquisa disponibilizamos aos/às estudantes indígenas da UFSCar um questionário online de participação voluntária, ao qual responderam 27 estudantes indígenas que manifestaram interesse em cursar a Pós-Graduação quando se graduarem, apontando a dificuldade em elaborar um projeto de pesquisa e a questão financeira para se manter na universidade como as principais dificuldades para prosseguirem seus estudos na PG.

Além disso, fizemos o levantamento sobre ações exitosas em outras universidades, as quais destacamos a indicação de que a criação de vagas suplementares para indígenas tem impactado no aumento de sua presença nos programas de PG de outras universidades, pois permite que ingressem também através das vagas de ampla concorrência sem reduzir o número de vagas exclusivas para indígenas, não impactando nas vagas para outros grupos de ações afirmativas e de concorrência geral, evitando outros estigmas e discriminações injustas mas reais; a aplicação dos critérios para optantes por ações afirmativas desde o início do processo seletivo, com notas de corte menores para esses/as candidatos, nos casos que vimos enquanto a nota de corte para concorrência geral era 7 para optantes por ações afirmativas era 5. As possíveis defasagens entre um grupo e outro poderão ser superadas com ações no próprio curso de Pós-Graduação, que afinal possui caráter educativo e não apenas de pesquisa; realização de processo seletivo diferenciado e específico para indígenas como ocorre com o Vestibular Indígena; simplificação da comprovação da condição de indígena com uso de autodeclaração, dispensando-a no caso de egressos da UFSCar ou outras instituições, que já comprovaram sua condição ao ingressar na Graduação.

Um ponto que deve ser destacado é da necessidade de vinculação do ingresso de indígenas na PG à concessão de bolsa nos moldes do Bolsa Permanência, ainda que temporárias até o/a estudante perceber o recebimento de

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

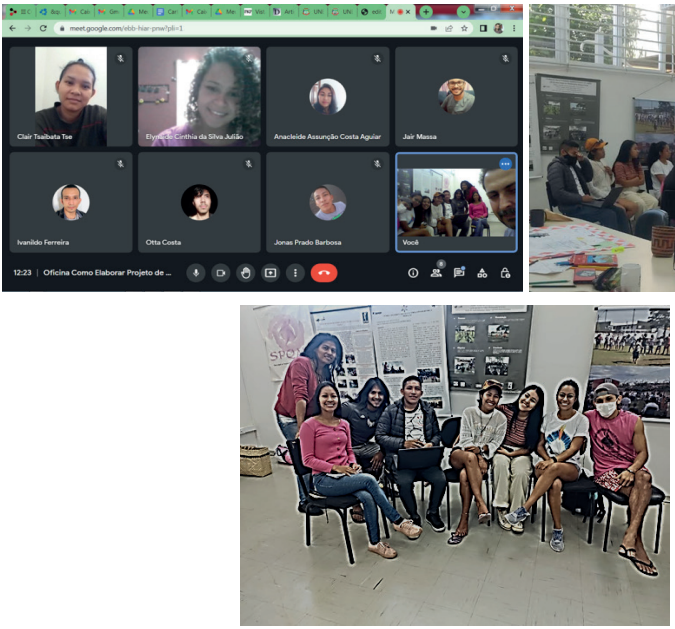
bolsas de estudo de órgãos de fomento. Sabemos ser esse um grande desafio para a instituição, diante dos recorrentes cortes feitos pelo governo das bolsas e verbas para a educação superior, sendo necessário buscar opções e alternativas, seja através de remanejamento de recursos e de bolsas entre os programas, seja através da realização de parcerias com empresas privadas.

Também consideramos fundamental o estabelecimento de critérios que promovam a reserva de Bolsas de Estudo disponíveis para optantes por ações afirmativas, verificando a possibilidade de remanejamento de bolsas destinadas às ações afirmativas ociosas em um programa para o outro e não a sua destinação à ampla concorrência em caso de inexistência de aluno/a optante por AA no programa. Tivemos conhecimento de iniciativas da UFSCar, através do ProAce, de estender benefícios de ações afirmativas da Graduação, como o acesso gratuito às refeições do Restaurante Universitário (RU), através do Bolsa Alimentação, aos alunos/as da PG optantes por ações afirmativas[61], ação que consideramos estar no caminho certo.

Se por um lado apresentamos essas nossas sugestões à instituição, cientes das limitações legais e financeiras, também confiantes que a criatividade e o empenho na busca por alternativas pode superar essas limitações, por outro lado fazemos nossos anúncios como contribuições dessa pesquisa, com a criação do projeto "Aldear a Pós da UFSCar" que se propõe a apoiar os/as estudantes indígenas que querem ingressar nos programas de PG da UFSCar, através da realização de oficinas sobre elaboração de projeto de pesquisa (Figura 54), acompanhamento em sua escrita, auxílio na inscrição nos processos seletivos, para as provas e entrevistas, incentivo a sua produção acadêmica e participação e organização de eventos acadêmicos, contando com a colaboração voluntária de alunos/as e ex-alunos/as dos PPGs da UFSCar.

[61] Informação dada pelo Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis, prof. Djalma Ribeiro via e-mail no dia 21/09/2022.

Figura 54 - Primeira oficina do projeto "Aldear a Pós da UFSCar" em formato híbrido.



Fonte: Arquivo nosso.

Outro anúncio é a criação de um Grupo de Estudos do CCI, que temos a intenção de transformar em Grupo de Pesquisa, com a participação de estudantes indígenas e não indígenas alunos/as da Graduação, sobre conhecimentos indígenas, que permita a apresentação, o estudo, o debate e a produção de registros escritos de conhecimentos oriundos dos povos indígenas presentes na UFSCar.

Mais um anúncio dessa pesquisa é a criação do Repositório do CCI em que estão sendo disponibilizados materiais produzidos por estudantes indígenas da UFSCar, permitindo assim a sua divulgação e utilização para novas produções acadêmicas deles/as, de estudantes indígenas de outras universidades e de não indígenas. Já estão ali disponíveis entre outras obras, o capítulo de livro, o ensaio apresentado no VII Seminário do PSPE escritos por pesquisadores/as-participantes desta pesquisa e o episódio de *Podcast* originado na entrevista realizada por coautor e coautora desta pesquisa com Dona Liça Pataxoop.

Com esses anúncios e com as utopias que ensejam, de uma UFSCar cada vez mais indígena, mais intercultural e aldeada como multiversidade, queremos concluir essas nossas reflexões teheadas coletivamente, defendendo a nossa

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

tese de que o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar é promotor e irradiador da Educação Intercultural, no compartilhamento dos conhecimentos indígenas, entre estudantes indígenas e entre esses/as e os/as não indígenas, através dos processos educativos da Indiagem, do Acolhimento, do Desafio e da Conquista, sendo uma prática social engajada nas lutas dos/as estudantes indígenas pela sua presença e permanência na universidade, estando inseridas nas lutas históricas dos povos indígenas, a partir de *Pindorama*, na *Abya Yala*, sob as perspectivas do Bem-Viver, sustentados/as pela ancestralidade, vislumbrando um mundo repleto de vida em harmonia entre todos os seres vivos.

Encerramos este nosso canto com o poema composto pela coautora Vanusa Vieira Gomes, do povo Tupinikim, intitulado "Ensinamentos":

ENSINAMENTOS

O Dia do índio
É todo dia
Não importam as lutas
Seguimos com alegria.
Nossas matas e rios
Já não temos mais
Nossa caça e pesca
Como é que se faz?
Lembro quando eu era
Um pequeno kurumim
Guardei os ensinamentos
Que vovó falou pra mim.
Era tanta sabedoria
Nem sequer foi a escola
Hoje o coração aperta
Relembrando cada história.
Era lindo de se vê
Nós embaixo de uma árvore
Ouvindo história de guerreiras
Demonstrando sua coragem.
E ali fortalecendo
Minha identidade Tupinikim
Pois a nossa educação
Ela sempre será assim.
Não tem lápis nem caneta
Não tem livro nem caderno
Não tem tablet nem celular
Computador muito menos.
Não tem nada arquivado
E não tem nada escrito
Pois tudo que aprendemos
Por nossos antepassados
Foi vivido.
De geração em geração
Nunca cai no esquecimento
Relembramos nossa história
Para nosso fortalecimento.
Resistir para Existir!

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O buen vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. *In*: SOUSA, Cidoval Morais de. (Org.) **Um convite à utopia**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 203-233.

AFELT, Aneta; DEVAUX, Christian; SERRA-COBO, Jordi; FRUTOS, Roger. Bats, Coronaviruses, and deforestation: toward the emergence of novel infectious diseases? **Frontiers in Microbiology**. Lausanne (Switzerland), v. 9, p. 1-5, 2018.

ALENCAR, Jackson de. **A terra sem males**. São Paulo: Paulus, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios aldeados: histórias e identidades em construção. **Tempo**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, n. 12, p. 51-71, dez. 2001.

_____. Cultura política indígena e política indigenista no Rio de Janeiro colonial: disputas jurídicas sobre terras e identidades étnicas dos índios aldeados (de meados do século XVIII ao XIX). *In*: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro (org). **Os indígenas e as justiças no mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI – XIX)**. Lisboa: Atlantica Lisbon Historical Studies. Centro de História da Universidade de Lisboa, CHAM – Centro de Humanidades (NOVA FCSH-UAc) e Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de São João del-Rei (PPGH-UFSJ), 2019, p. 219-240.

ALTENFELDER SILVA, Fernando. Arqueologia Pré-Histórica da região de Rio Claro. **Pré-História Brasileira**, IPH/USP, p. 157-166, 1968.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Galvao Frem Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, jul. 1992.

APIB. Nossa luta é pela vida manifesto pela solidariedade com os povos indígenas no Brasil. [online]. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, nov. 2020. Disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalutaepelavida_v7PT.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

APIB. **Apib pede garantia dos direitos indígenas e inclusão de todos os biomas na Lei anti-desmatamento da EU**. [online]. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, 9 set. 2022. Disponível em: <https://apiboficial.org/2022/09/09/apib-pede-garantia-dos-direitos-indigenas-e-inclusao-de-todos-os-biomas-na-lei-anti-desmatamento-da-ue/>. Acesso em: 10. set. 2022.

ARENZ, Karl Heinz. Lacaios ou Líderes: Os principais indígenas nos aldeamentos jesuíticos da Amazônia Portuguesa (séculos XVII). *In*: CHAMBOULEYRON, Rafael; SOUZA JÚNIOR, José Alves. (Orgs.). **Novos olhares sobre a Amazônia colonial**. Belém: Paka-Tatu, 2016, p. 175-198.

ARROYO, Luiz Henrique; RAMOS, Antônio Carlos Vieira; YAMAMURA, Mellina; WEILLER Teresinha Heck; CRISPIM, Juliane de Almeida; CARTAGENA-RAMOS, Denisse; FUENTEALBA-TORRES, Miguel; SANTOS, Danielle Talita dos; PALHA, Pedro Fredemir; ARCÊNCIOET, Ricardo Alexandre. Áreas com queda da cobertura vacinal para BCG, poliomielite e tríplice viral no Brasil (2006-2016): mapas da heterogeneidade regional. [online] **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00015619>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

AQUINO PEREIRA, Marcos José de. **Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal:** Vislumbres do "Programa Educacional Girassol" em Águas de São Pedro. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano (UNISAL), Americana, 2015.

_____. Educação escolar diferenciada indígena: análise das publicações científicas entre 2012 e 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (EPAA/AAPE)**. Dossiê Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução, Arizona (E.U.A.), v. 28, n. 71, p. 1-25, maio 2020. Disponível em: < https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4779/2436>. Acesso em: 16 de jun. 2020.

_____. Ócio, jogo e brincadeira nos processos educativos dos povos originários brasileiros em sua relação com a perspectiva do bem viver. *In*: VIEIRA, Ricardo; MARQUES, José Carlos; SILVA, Pedro, VIEIRA, Ana Maria; MARGARIDO, Cristóvão; MATOS, Rui. **Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação intercultural e intervenção social**. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2021a, p. 141-144.

_____. Bem-viver: nova perspectiva para se relacionar com o tempo. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 5, n. 1, p. 42–54, 2021b. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-p42-54/265>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Se todos/as somos filósofos/as por que estudar filosofia? E se não somos, para que estudá-la então? **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 6, n. 2, p. 140-151, 2022. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p140-151/367>. Acesso em: 15 set. 2022.

AQUINO PEREIRA, Marcos José de; SILVA PANKARARU, Geovane Diógenes da; SANTOS, Pedro Manoel da Silva; SOARES, Guanilce Falcão. VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar como espaço para o diálogo decolonial, intercultural e entre epistemologias dos povos originários. II Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decolonais, Psicologia e Povos Tradicionais. 2021, Sobral. Anais... Sobral (CE): FLF, 2021.

_____. Diálogos decoloniais, interculturais e entre epistemologias dos povos originários: a VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar. *In*: SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo; ULRICH, Claudete Beise; ANDRIOLI, Liria Ângela. (eds.). **Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes**. [e-book]. Volume I. CLAEC, 2022, p. 41-58. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/71/71/791-1>. Acesso em: 10 set. 2022.

ARAÚJO, André Luis de; CRUZ, Juliana Boff Aramayo; SILVA, Rafael. Furtado da; ROCHA, Renata Cristina Alves da. O cuidado como acolhimento à diferença na educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 39, p. 1299-1314, 6 out. 2021.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.

BARBOSA, Adriel Moreira. O Locus Hermenêutico de Bartolomeu de las Casas. [online] **Último Andar**. PUCSP. v. 26, p. 59-74, 2015.

BARBOSA DA SILVA, Juliana Catarine; AMORIM DA SILVA, Roseane. A pandemia da COVID-19 e a acentuação das desigualdades sociais em diferentes territórios: uma análise de documentos de domínio público. **Revista Thema**, [on line.], v. 20, p. 342–360, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2215>. Acesso em: 1 dez. 2022.

BENTON, Lauren. Colonial law and cultural difference: jurisdictional politics and the formation of the colonial state. **Comparative Studies in Society and History**, v. 41, n. 3, p. 563-588, 1999.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; NABARRO, Edilson Amaral; BENITES, Andréa dos Santos. **Estudantes indígenas no ensino superior:** uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 129-141.

BERTONI, Moisés. **La civilización Guarani.** Asunción, Paraguay: Departamento de Divulgación, Ministerio, 1982.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil:** movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010. 468f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O cuidado necessário:** na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOACIK, Daniela. **Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade**. 2021. 134f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Pato Branco, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. *In*: _____. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven. **Introduction to qualitative research methods:** A phenomenological approach to the social sciences. New York: J. Wiley, 1975.

BOLÍVIA. **Constituição Política de Estado:** promulgada em 7 de fevereiro de 2009. 107 f. Disponível em: < https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

BORGES, Luiz Carlos. Relações políticos-culturais entre Brasil e Europa: O manto Tupinamba e a questão da repatriação. *In*: **Revista Das Américas**. Rio de Janeiro, v. 15, s.p, 2013.

BRAGA, Cincinato. **Contribuição ao estudo da história e geografia da cidade e município de São Carlos do Pinhal**. Série Documentos, São Carlos: ASSER, 1994[1894].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa em educação (a experiência da pesquisa no trabalho do educador). São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1963**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: 19 de dezembro de 1963.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio (PCN). Vol. IV, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 31 de out. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL (INPI). Indicações Geográficas, Código 395 (Concessão). **Revista da Propriedade Industrial**, n. 2.598, 20 out. 2020, p. 17-50. Disponível em: <http://revistas.inpi.gov.br/rpi/>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRAZ, Txahá Alves. **O saber matemático nas vivências cotidianas da aldeia Muã Mimatxi**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores indígenas, habilitação em Matemática), Faculdade de Educação, Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

BRAZ, Werymehe Alves. **Tehêy de pescaria de conhecimento**. 2019. 37f. Percurso Acadêmico (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores indígenas, habilitação em Ciências da Vida e da Natureza), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.

CAFÉ COM ESPERANÇA: Tehêy. (Episódio 30). [Locução de: Thales Alves; Marcos José de Aquino Pereira; Jocimara Braz de Araújo]. Entrevistada: Dona Liça Pataxoop. Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. Spotify. 10 set. 2022. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4LJAmQF4CLqQfM4K9nnEzr?si=ct4p_CTxRkCIqyAMlT_yrg&utm_source=whatsapp>. Acesso em: 10 set. 2022.

CALZOLARI, Anselmo; MASSI, Ariovaldo; SEABRA, Camila; SEBASTIANI, Renata; CANDELÁRIO, Valdenilson. Atuações, memórias e re-conhecimento da presença indígena no campus Araras da Universidade Federal de São Carlos. *In*: MELLO, Roseli Rodrigues de Mello; REYES, Claudia Raimundo. Orgs.). **Indi-age:** a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 193-210.

CAMPOS, Marcio D'Olne. SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série Documenta**, año VI, núm. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, UNIRIO, Rio de Janeiro, 1997. p. 41-70. Disponível em: http://www.sulear.com.br/texto03.pdf Acesso em: 20 ago. 2022.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Colonialidade do poder, formas de resistência e enfrentamento entre os Wai-Wai da Amazônia Setentrional. **Vozes dos Vales**, v. 01, p. 1-34, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CAPIBERIBE, Artionka; BONILLA, Oiara. A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios? E**studos Avançados**. v. 29, n. 83, p. 293-313, abr. 2015.

CARDIM, Pedro. Os povos indígenas, a dominação colonial e as instâncias de justiça na América portuguesa e espanhola. *In*: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro (org). **Os indígenas e as justiças no mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI – XIX)**. Lisboa: Atlantica Lisbon Historical Studies. Centro de História da Universidade de Lisboa, CHAM – Centro de Humanidades (NOVA FCSH-UAc) e Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de São João del-Rei (PPGH-UFSJ), 2019, p. 29-86.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Política indigenista no século XIX. *In*: _____. (Org.) **História dos índios no Brasil**. 2.ed., São Paulo: Cia. das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1998. p. 133-54.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

_____. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CARVALHO. Ricardo Artur Pereira de. **Grafismo Indígena:** Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

CASTRO, Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha:** o descobrimento do Brasil, L&PM, 2007.

CCI. **Centro de Culturas Indígenas da UFSCar.** Home. 2020. Disponível em: <https://cciufscar.wixsite.com/ufscar/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

CHARLEAUX, João Paulo. A desigualdade entre países ricos e pobres no acesso à vacina. [online] **Nexo**, 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/01/22/A-desigualdade-entre-pa%C3%ADses-ricos-e-pobres-no-acesso-%C3%A0-vacina>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CLAUDINO KAINGANG, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição:** educação indígena Kanhgág. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

COHN, C. Uma década de presença indígena na UFSCar. **Campos-Revista de Antropologia**, v. 17, n. 2, p. 15-34, 2018.

CONASS. Painel de análise do excesso de mortalidade por causas naturais no Brasil. Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2022. Disponível em: https://www.conass.org.br/indicadores-de-obitos-por-causas-naturais/. Acesso em: 20 set. 2022.

CONTRERAS BASPINEIRO, Adalid. Aruskipasipxañanakasakipunirakispaw. *In*: SIERRA CABALLERO, Francisco; MALDONADO, Claudio Andres (eds.). **Comunicación, decolonialidad y buen vivir**. Quito (Equador): CIESPAL, 2016, p. 59-94.

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira. **Educação escolar do povo indígena Balatiponé-Umutina:** compreendendo processos educativos da escola Julá Paré. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

CORRÊA, Denise Aparecida; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de estudantes indígenas em programa de ações afirmativas. **Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3654>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORREA, Valdir. **Caminho do Peabiru:** um resgate cultural para o turismo. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade da Região de Joinville. Jinville, 2010.

COSTA, Antonio. Gomes da. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

COSTA, Sidney Alves. Diário de campo como dialética intersubjetiva. *In*: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. (Org.). **Sociologia rural:** questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.

COSTA, Luiz. Virando FUNAI: uma transformação Kanamari. [online] **Mana**, v. 22, n. 1, p. 101-132, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p10>. https://doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p10. Acesso em: 21 jul. 2021.

CRUZ, Arthur Henrique Antunes. **Análise das alterações ambientais do delta do rio Tubarão**. 2022. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia). Universidade Federal de Santa, Florianópolis, 2022.

CRUZ, Carlos Henrique. *In*: RESENDE, Maria Leônia Chaves de (org). **Ameríndia:** entre saberes, culturas e história dos mundos nativos. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

DAL'BÓ, Talita Lazarin. **Construindo pontes:** o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional". 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 343-367, maio/ago. 2014.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias íntimas:** sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DIAS, Carolyne Ribeiro Gomes; SILVA, Adriano Prysthon da. A rede de emalhe na pesca artesanal do rio Araguaia, Tocantins, Brasil. *In*: XX XX Congresso Brasileiro de Engenharia de Pesca (CONBEP). Florianópolis, 8 a 11 de out. 2017. **Anais** [...] Florianópolis: Federação Nacional dos Engenheiros de Pesca do Brasil, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: < https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60> Acesso em: 10 jun. 2018.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Estudantes indígenas nas graduações da UFRGS:** movimentos de re-existência. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

DOEBBER, Michele Barcelos; DOMINGOS, Angélica; SILVA, Ivanilde da; Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas. **Revista nuestrAmérica**, vol. 6, n. 11, p. 210-225, 2018.

DURKHEIM, Émille. **Educação e sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Métodos para una filosofía de la liberación**. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Sígueme, 1974.

_____. **Filosofia na América Latina:** filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **Caminhos de libertação latino-americana**. Tomo II - História, Colonialismo e Libertação. São Paulo: Paulinas, 1984.

_____. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **1492 el encubrimiento del outro:** hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid: Nueva Utopia, 1992.

_____. **Ética da libertação** - Na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime Clasen e Lúcia Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, 2005a, p. 25-34.

_____. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofia de la libertación). Ciudad de México (México): UAM, 2005b.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

_____. Hacia los orígenes de Occidente. Meditaciones semitastransmoderno. Ciudad de México (México): Editorial Kanankil, 2012.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jan. 2020.

_____. Siete hipótesis para una estética de la liberación. *In*: Téllez, Enrique. **Para una estética de la liberación decolonial**. Ciudad de México (México): Ediciones del Lirio, 2020.

_____. Hacia una estética de la liberación ¿Qué es la belleza? **Descolonización Revista de la Universidad de México**, n. 871, abril de 2021.

EQUADOR. **Constituição da República do Equador:** promulgada em 28 de setembro de 2008. 218 f. Disponível em: < http://biblioteca.espe.edu.ec/upload/2008.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Editores/Autores Associados, 1986.

FÁBIS, Lúcio de Castro. **Rodas de conversa no projeto 'Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer':** sistematização de experiências. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELICE, Gisele. A Controvérsia do Sítio Arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, Piauí –Brasil. **Fumdhamentos**, nº 2, p. 143-178, 2002.

FERNANDES, Elizabeth Alves. **Bioética e direitos humanos:** a proteção da dignidade da pessoa humana na era da genética. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, João André Tavares. Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: respeito às diferenças. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, p. 01-09, 2012.

FERREIRA, Rosane Caminsk. **Os estudantes indígenas em cena:** a memória coletiva sobre a inclusão na universidade. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Centro Universitário LaSalle, Canoas, 2014.

FEUERBACH, L. **A Essência do Cristianismo**. Tradução e notas de José da Silva Brandão. - 3ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

FIALHO, Maria Helena dos Santos; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André. O ensino superior e os povos indígenas no Brasil. A contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. *In*: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria Macedo. (Org.). **Abrindo Trilhas I:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2013, p. 109-118. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

FIGUEROA, Alba. O waraná do povo Sateré-Mawé. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina. (Org.). **Povos Tradicionais e Biodiversidade no Brasil:** Contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2021, p. 182-190.

FIOCRUZ. **Eu posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou:** um debate sobre demografia e saúde dos povos indígenas. Informativo [on line], Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2018. Disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/44203#:~:text=%22N%C3%B3s%20gostamos%20de%20dizer%20que,%2C%20engenheiros%2C%20estat%C3%ADsticos%2C%20antrop%C3%B3logos.>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

FIOCRUZ. Vulnerabilidades, impactos e o enfrentamento ao Covid-19 no contexto dos povos indígenas: reflexões para a ação, 2020, Rio de Janeiro. **Relatório síntese do seminário** [...] Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/observatorio-Covid-19. Acesso em: 30 jun. 2020.

FRANCEINFO. Des peintures rupestres découvertes au Pays Basque espagnol. **Franceinfo Culture, 2016**. Disponível em: < https://www.francetvinfo.fr/culture/patrimoine/des-peintures-rupestres-decouvertes-au-pays-basque-espagnol_3391063.html>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de campo** (São Paulo - 1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos. (Org.). Pesquisa Participante. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 34-41.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança:** reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRUTOS, Roger; GAVOTTE, Laurent; DEVAUX, Christian. Understanding the origin of COVID-19 requires to change the paradigm on zoonotic emergence from the spillover model to the viral circulation model. **Infection, Genetics and Evolution**, mar. 2021.

FRUTOS, Roger; LOPEZ ROIG, Marc; SERRA-COBO, Jordi; DEVAUX, Christian. COVID-19: The conjunction of events leading to the coronavirus pandemic and lessons to learn for future threats. F**rontiers in Medicine**, v. 7, n. 223, p. 1-5, maio 2020.

FUNBIO. Novo nome: 19 de abril passará a se chamar "Dia dos Povos Indígenas". [online], **Funbio**, 19/04/2022. Disponível em: <https://www.funbio.org.br/novo-nome-19-de-abril-passara-a-se-chamar-dia-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 30 de abr. 2022.

FUMDHAM. **Fotos**. Fundação Museu do Homem Americano, 2022. Disponível em: < http://fumdham.org.br/midias/midias-fotos/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

GAMBLE, Clive. **Arqueologia básica.** Barcelona (España): A&M GRAFIC, 2002.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface:** comunicação, saúde, educação. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago, 1997.

GASPAR, Maria Dulce. Cultura: comunicação, arte, oralidade na pré-história do Brasil. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, v. 14, p. 153-168, 2004.

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva. Niède Guidon: a cientista brasileira responsável pelo tesouro arqueológico nacional. **História da Ciência e Ensino:** construindo interfaces, v. 18 (especial), p. 76-87, 2018.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

GERMANÁ, César. **La descolonialidad de la universidad**. Hacia un proyecto de nueva reforma universitária. Lima: Universidad Nacional Mayor San Marco, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização:** a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal. 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal).

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. *In*: GONÇALVES JUNIOR, Luiz. (Org.). **Interfaces do lazer:** educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; CARMO, Clayton da Silva; AYALA-ZULUAGA, José Enver. Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. *In*: TORO-ARÉVALO, Sergio Alejandro; VEGA-RAMÍREZ, Javier. (Orgs.). **Manifestaciones de la motricidad humana:** brotes desde el sur. Valdivia: Ediciones UACh, 2021. p. 59-80.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009, p. 383-417.

GUAJAJARA, Sônia; SANTANA, Caroline Ribeiro; LUNELLI, Isabella Cristina; PRATA FERREIRA, Bruna Brito; FREITAS BRAGA, Renan.; BONE DOS SANTOS GUAJAJARA, Luiz Augusto. **Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena:** relatório sobre criminalização e assédio de lideranças indígenas no Brasil. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Filipinas: Indigenous Peoples Rights International, 2021.

GUIDON, Niède; DELIBRIAS, Carbon-14 Dates Point to Man in the Americas 32,000 Years Ago, **Nature**, v. 321, n. 6072, p. 769-771, 1986.

GUIDON, Niède. As Ocupações Pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 37-52.

GUIDON, Niède; PESSIS, Anne-Marie; PARENTI, Michel Fontugue; Guérin; Claude. Nature and age of the deposits in Pedra Furada, Brazil: Reply to Meltzer, Adovasio & Dillehay. **Antiquity**, n. 70, p. 408-415, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa (Portugal): Edições 70, (1968) 1994.

HELLMANN, Fernando; DENES, Karen. Termalismo e crenoterapia no Brasil. *In*: HELLMANN, Fernando; RODRIGUES Daniel Maurício de Oliveira. (Orgs.). **Termalismo e crenoterapia no Brasil e no mundo**. Palhoça, SC: Editora UNISUL; 2017.

HELLMANN, Fernando; DRAGO, Lívia Crespo. Termalismo e crenoterapia: potencialidades e desafios para a saúde coletiva no Brasil. **Journal of Management and Primary Health Care**, v.8, n.2, p. 309-321, 2017.

HILÁRIO, Carla Mara; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Aspectos éticos da coautoria em publicações científicas. **Em Questão**, v. 24, n. 2, p. 12-36, 2018.

HOTTOIS, Gilbert. Bioprospection. *In*: HOTTOIS, Gilbert; MISSA, Jean-Noël (Orgs.). **Nouvelle encyclopédie de bioéthique:** médecine, environnement, biotechnologie. Bruxelles (Belgique): De Boeck, 2001.

HUR, Domenico Uhng; COUTO, Maria Luiza Bitencourt Silva; NASCIMENTO, Joab Silva do. Estudantes indígenas na universidade: uma sessão de grupo operativo. **Vínculo**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2018.

IBÁÑEZ-BONILLO, Pablo. Procesos de guerra justa en la Amazonía portuguesa (siglo XVII): la influencia indígena en la construcción de las fronteras coloniales. *In*: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro. (Orgs.). **Os Indígenas e as justiças no mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI – XIX).** Lisboa: Atlantica Lisbon Historical Studies. Centro de História da Universidade de Lisboa, CHAM – Centro de Humanidades (NOVA FCSH-UAc) e Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de São João del-Rei (PPGH-UFSJ), 2019, p. 241-272.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 maio 2021.

IPBES. Summary for policymakers of the regional assessment report on biodiversity and ecosystem services for the Americas of the intergovernmental science-policy Platform on Biodiversity and ecosystem services. **IPBES secretariat**, Bonn (Alemanha): IPBES Media, 2018.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença:** o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

_____. **A luta também é com a caneta:** usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas. 2019. 266f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2019.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. *In*: ARRUDA Ângela. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.

JUSTAMAND, Michel. **O Brasil desconhecido:** as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – PI. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

KAMBEBA, Márcia Wayna. A poeta indígena que luta pelos direitos da mulher nas aldeias. **Catraca Livre**. 2017. Disponível em: < https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/poeta-indigena-que-luta-pelosdireitos-da-mulher-nas-aldeias/ >. Acesso em: 16 de ago. 2020.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

KAYAPÓ, Edson.; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 17 out. 2015.

KAYAPÓ, Edson; TERENA, Naine; CANCELA, Francisco. Diga ao povo que avance: - "Vançaremos"!! *In*: **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1 n. 2, p. 50 – 52, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10324>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGEL, Kassiane. Universidade: território indígena! Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

KOPENAWA, Davi. Bem viver: um aprendizado para a humanidade. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 10, n. 340, p. 29-30, 23 ago. 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomani. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

_____. **Caminhos para a cultura do bem-viver**. [on-line], 2020. Dispnível em: <http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

KRENAK, Ailton; PINTO, Elisabete Aparecida; SANTOS, Luis Carlos dos; EPEGA, Sandra Medeiros. Etnografia: identidades reflexivas. *In*: SILVA, Vagner Gonçalves da; REIS, Leticia Vidor; SILVA, José Carlos. (org). **Antropologia e seus espelhos:** a etnografia vista pelos observados. FFLCH/USP, 1994, p. 11-52.

KUAHÍ, Pesquisadores indígenas do museu; LAVAL, Pauline; VIDAL, Lux. Peixes e Pesca Conhecimentos e Práticas entre os Povos Indígenas do Baixo Oiapoque, Amapá. Macapá: Iepé, 2018.

KUPONODEPÁ, Eneida; GONÇALVES, Jussara de Araújo. Conhecimentos tradicionais na pesca com o timbó do povo Balatiponé/Umutina. Revista de Comunicação Científica – RCC, v. I, n. 7, p. 40 - 49, Jan./Maio, 2021.

JESUS, Naine Terena de. **Kohixoti-kipáe, a dança da ema:** memória, resistência e cotidiano Terena. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JOLY, Ilza Zenker Leme; MARTINS, Denise Andrade de Freitas; OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. Pesquisa em práticas sociais e processos educativos: convivendo para compreender. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, n. 4, p. 90-103, dez. 2011.

JUSTINO, Guilherme. Brasil lidera perda de florestas tropicais primárias no mundo em 2021, Mostra Global Forest. [on-line], **Um Só Planeta**. 28/04/2022. Acesso em: 28 de abr. 2022. Disponível em: <https://umsoplaneta.globo.com/clima/noticia/2022/04/28/brasil-lidera-perda-de-florestas-tropicais-primarias-no-mundo-em-2021-mostra-global-forest-watch.ghtml>

LAPASSADE, Georges. L' observation participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 1. p. 9-26, 2011.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 51-81.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito:** ensaio sobre a exterioridade. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. A consciência não-intencional. *In*: _____. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 165-177.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil:** balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 123-150. Disponível em: <http://laced.etc.br/ site/acervo/livros/a-educacao-superior-de-indigenas-no-brasil-balancos-e-perspectivas/>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; ALMEIDA, Alan Magno Matos de. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 20, n. 45, p. 17-27, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

LINO, Tayane Rogeria. O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento. **Anuário de Literatura**, v. 20, n. 1, p. 74-95, 2015.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul:** uma perspectiva etnográfica. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

_____. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Racismo na atenção à saúde indígena em contexto urbano no Brasil. *In*: TEIXEIRA, Carla Costa; SILVA, Cristina Dias da, GARNELO, Luiza. **Saúde indígena em tempos de pandemia:** movimentos indígenas e ações governamentais no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2022, p. 180-193.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas (CINEP), 2010.

LUZ, Carolina Francisca Marchiori da. O registro rupestre como documento pré-histórico. **Manoa Expedições**, 2012. Disponível em: <http://manoaexpedicoes.blogspot.com/2012/05/o-registro rupestre-como-documento-pre.html>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MACEDO, Camilla de Freitas. Sesmarias indígenas na São Paulo colonial: uma interseção entre estatutos pessoais e situações reais. **Dimensões - Revista de História da UFES**. Vitória: Núcleo de Pesquisa e Informação Histórica/ Programa de Pós-Graduação em História, v. 39, p. 112-137, jul. - dez. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de unconcepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MAPBIOMAS, Projeto. **Fatos sobre o papel das Terras Indígenas na proteção das florestas**. MapBiomas, 2022a. Disponível em: <https://mapbiomas-br-site.s3.amazonaws.com/downloads/Colecction%206/Fatos_sobre_o_Papel_das_Terras_Ind%C3%ADgenas_18.04.pdf>. Acesso em:

MAPBIOMAS, Projeto. **Coleção 4 da Série Anual de Mapas de Cobertura e Uso de Solo do Brasil.** MapBiomas, 2020. Disponível em: <https://mapbiomas-br-site.s3.amazonaws.com/C%C3%B3pia_de_Tasso_Azevedo_-_4%C2%BA_Semin%C3%A1rio_-_Cole%C3%A7%C3%A3o_4.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2022.

MAPBIOMAS. Projeto. **Land use change on threatened biomes in South America and Indonesia**. MapBiomas, 2022b. Disponível em: https://mapbiomas-br-site.s3.amazonaws.com/Fact-sheet-vfinal-COP.pdf

MARCHIORO, Márcio. O morro da onça: troca e poder nos aldeamentos Rio de Janeiro, século XVIII. *In*: VI Jornada Setecentista. 2005, Curitiba. **Anais**... Curitiba: Centro de Documentação e Pesquisa em História. Universidade Federal do Paraná, 2005.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia:** fundamentos e recursos básicos São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como "poíesis". São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

MAMANI, Fernando Huanacuni. Buen vivir/Vivir bien. Filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima (Peru): CAOI, 2010.

MAMPUCHE, Edivaldo Lourival; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Pesca Tradicional-Mascreação: Ciência Indígena e Práticas Pedagógicas. *In*: RELATOS DE EXPERIÊNCIA - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29, 2021, Cuiabá. **Anais** [...] Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

MANDOKI, Katya. **El indispensable exceso de la estética**. Ciudad de México (México)/Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI Editores, 2013.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. (Org.). Nheengatu Tapajoara. **LEETRA Indígena**, n. 16, v. 1. Edição especial, 2015.

_____. O papel da língua nheengatu na construção da identidade indígena. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, v. 8, p. 56-70, nov. 2016. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15401/15276>. Acesso em: 15 set. 2022.

MELLO, Roseli Rodrigues de; REYES, Claudia Raimundo. (Orgs.). **Indi-age:** a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MENDES, Karla. 'Somos invisibilizados': Indígenas denunciam preconceito nas cidades brasileiras. Mongabay Series: Conservação na Amazônia, Desmatamento ilegal na Amazônia, Indígenas nas Cidades [online]. **Mongabay**, 12 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/04/somos-invisibilizados-indigenas-denunciam-preconceito-nas-cidades-brasileiras/>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Epistemes indígenas (Guarani e Kaingang) e universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 1 ago. 2022.

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

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê:** Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008a.

_____. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008b.

_____. Desafios Decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32. n. 94. São Paulo, s. p., 2017b.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. **Existência e Diferença:** O Racismo Contra os Povos Indígenas. [online] Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 03 p. 2161-2181, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

MORIN, Jean-Frédéric. Une réplique du Sud à l'extension du droit des brevets: la biodiversité dans le régime international de la propriété intellectuelle. **Droit et Société**, Paris (France), n. 58, p. 633-653, 2004. Disponível em: <www.cairn.info/revue-droit-et-societe2004-3-page-633.htm>. Acesso em: 26 set. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. As serpentes que roubaram a noite e outros mitos. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **Das coisas que aprendi:** ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

_____. **Minha luta selvagem:** um manifesto. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

MURA, Claudia. **Todo mistério tem dono!** Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

NADER, Emir. A universidade mais antiga do mundo foi fundada por uma mulher muçulmana. **VICE Brasil**, 8 de abril de 2016. Disponível em: < https://www.vice.com/pt/article/pgevny/a-universidade-mais-antiga-do-mundo-foi-fundada-por-uma-mulher-muculmana>. Acesso em: 20 de ago 2022.

NATIONAL MUSEUM OF KOREA. **Showroom Collections**. National Museum of Korea, 2022. Disponível em: < https://www.museum.go.kr/site/eng/showroom/756/view?relicId=26951 >. Acesso em: 16 set. 2022.

NAVARRETE, Maria Luisa Vázquez; PÉREZ, Amparo Susana Mogollón. Técnicas cualitativas aplicadas en salud. *In*: NAVARRETE, Maria Luisa Vázquez; SILVA, Maria Rejane Ferreira da; PÉREZ, Amparo Susana Mogollón; SANMAMED, Maria José Fernández de; GALLEGO, Maria Eugenia Delgado; LORENZO, Ingrid Vargas (coords.). **Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Bellaterra (España):** Servei de Publicacions de la Universitat Autônoma de Barcelona, 2006, p. 73-107.

NINIS, Alessandra Bortoni. **A ecologia política e a exploração da água mineral de São Lourenço**. 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2006.

NUNES, Geraldo. Estradas que nasceram a partir de antigas trilhas abertas pelos índios. **Jornal Empresas Negócios**. São Paulo, p. 8, 05 a 07 jan. 2019.

NUTELS, Noel. Medical problems of newly contacted Indian groups. Biomedical challenges presented by the american indian. *In*: MEETING OF THE ADVISORY COMMITTEE ON MEDICAL RESEARCH, 7. 1968, Washington. **Proceedings** [...].Washington, DC (United States of America): PAHO, 1968, p. 1-18.

OLIVEIRA JUNIOR, Adolfo Neves de. A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios uma comparação. **V Congresso Afro Brasileiro**, Salvador, 1999. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/geri/boletim/oliveira_jr_1 997.pdf >. Acesso em: 05 de jan. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. [online] **Educ. rev.**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002.> Acesso em: 10 de Abr. 2018.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *In*: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 79. p. 309-321, set./dez. 2009.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz.; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (org). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a, p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p.113-141.

OLIVEIRA, Thiago Pires. Biocolonialismo: Um desafio para a efetivação do direito dos povos indígenas ao patrimônio genético. Brasília. **Revista de informação legislativa**, v. 49, n. 195, jul./set., 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

ONU; CEPAL. **Os povos indígenas na América Latina:** Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: Nações Unidas/CEPAL, 2015.

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Organização Pan-Americana de Saúde, 2022a. Disponível em: < https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 set. 2022.

OPAS. **Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021**. Organização Pan-Americana de Saúde, 2022b. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021#:~:text=Excesso%20de%20mortalidade%20associado%20%C3%A0,Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Pan%2DAmericana%20da%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 20 set. 2022.

OPAS. **Com 14 países que ainda não vacinaram 40% de sua população, Américas continuam sendo região mais desigual do mundo na luta contra COVID-19**. Organização Pan-Americana de Saúde, 2022c. Disponível em: < https://www.paho.org/pt/noticias/2-2-2022-com-14-paises-que-ainda-nao-vacinaram-40-sua-populacao-americas-continuam-sendo>. Acesso em: 20 set. 2022.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. Etimologia da palavra indígena. **Oxford University Press**, 2022. Disponível em: < https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PAREDES, Manuel Rigoberto. Mitos, superticiones y supervivências populares de Bolivia. La Paz: Arno Hermanos, 1920.

PASSOS, Henrique Schlossmacher. A **pandemia de covid-19 no território guarani M'bya do Polo Base de Florianópolis**. 2020. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambienta). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PATAXOOP, Liça. Minha escrita é o tehêy, resistência e memória da nossa história. [Entrevista concedida a] Maria Ligia Pagenotto. **Itaú Social**. 30 maio 2022. Disponível em: < https://www.itausocial.org.br/noticias/minha-escrita-e-o-tehey-resistencia-e-memoria-da-nossa-historia/>. Acesso em 20 ago. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULA, Luis Roberto de. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PAULINO, Marcos Moreira. Mais de uma década da primeira política de ação afirmativa para povos indígenas: novos elementos para debate. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016, p. 123-150. Disponível em: <http://laced.etc.br/ site/acervo/livros/a-educacao-superior-de-indigenas-no-brasil-balancos-e-perspectivas/>. Acesso em: 17 de jul. 2020.

PÉREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas do currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126-136.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos. Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII) *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2ª Ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 116-132.

_____. "Inventário da legislação indigenista" *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2ª Ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 529-566.

PESSIS, Anne-Marie; GUIDON, Niède. *In*: Registros rupestres e caracterização das etnias pré-históricas; VIDAL, Lux. (Org.). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. 2ª ed. São Paulo: Studio Nobel FAPESP. Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

PETROIANU, Andy. Autoria de um trabalho científico. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 60-65, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – Tensões de territorialidades. Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº 20, p. 25-30, 2009.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

POZZER, K. M. P. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. **Clássica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos,** v. 11, n. 11/12, p. 61-80, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização:** a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RESENDE, Maria Leônia Chaves; LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas Del Rei. **Revista Tempo.** Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, n. 23, Niterói: Sette Letras, p. 5-22, 2008.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. Da ignorância e rusticidade: Os indígenas e a Inquisição na América portuguesa (séculos XVI-XIX). *In*: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro (org). **Os indígenas e as justiças no mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI – XIX).** Lisboa: Atlantica Lisbon Historical Studies. Centro de História da Universidade de Lisboa, CHAM – Centro de Humanidades (NOVA FCSH-UAc) e Programa de Pós-Graduação em História/ Universidade Federal de São João del-Rei (PPGH-UFSJ), 2019, p. 87-128.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1995a.

_____. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995b.

_____. **Os índios e a civilização:** A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Francine. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade**. 2018. 511f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA, Tomáz Tadeu da; MOREIRA; Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados** – O currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SALES, Orlando Silva. Marçal de Souza: um índio militante marcado para morrer. *In*: VI Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História PUC-GO/UFG. 2013, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás/Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n° 48, p. 11-32, 1997.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES (135). Coimbra (Portugal): Centro de Estudos Sociais (CES), 1999. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-135>. Acesso em: 10 abr 2022.

_____. **Crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.

_____. **La caída del ângelus novus** – ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Bogotá: ILSA-Universidad Nacional de Colombia, 2003.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 23-71.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra (Portugal): Almedina, 2020.

SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira. **Arqueologia regional e educação:** propostas de estudos sobre um "passado excluído" de Araraquara/SP. 2007. 197f. Tese (Doutorado em História Cultural) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2007.

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SANTOS, Luciana Maria dos; SOUZA, Marcondy Maurício de; PALOMINO, Thaís Juliana. O nascimento do PET Conexões Saberes Indígenas:da Constituição de 1988 à chegada da diversidade de povos indígenas na UFSCar. *In*: SILVA, André Pereira da; GUILHERME, Eliane Claudio; OLIVEIRA, Jhonny Passos de; WAURÁ, Kuhupi; SANTOS, Luciana Maria dos; COSTA, Luzia Sigoli Fernandes; SOUZA, Marcondy Maurício de; SILVA, Omar Lopes da; SEBASTIANI, Renata; BRAGA, Roseli Batalha; PALOMINO, Thaís Juliana; BATISTA, Vanessa Louise. (orgs.). **PET conexões saberes indígenas, UFSCar:** das origens aos horizontes. São Carlos: CPOI/UFSCar, 2021. Disponível em: <https://www.sibi.ufscar.br/arquivos/pet-conexoes-saberes-indigenas-ufscar-das-origens-aos-horizontes.pdf>. Acesso em: 20 ago 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 141-147, nov. 1987.

_____. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. **Pesquisa em Serviço Socia**l, v. 1, n. 1, p. 109-131, 1990.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. *In*: Encuentro - corredor de las ideas del cono sur "socidad civil, democracia e integración". 6, 2004, Montevideo, **Anais**... Montevideo (Uruguay), 2004, p. 127-144.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas - Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, v. XXX, n. 61, p. 53-92, janeiro-março 2007. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540. Acesso em: 07 de maio de 2020.

SILVA, João José Alves da. A capacidade civil dos cidadãos indígenas após o advento da Constituição Federal de 1988. [online] **JusBrasil**, 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/34574/a-capacidade-civil-dos-cidadaos-indigenas-apos-o-advento-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

SILVA PANKARARU, Geovane Diógene da. **A presença indígena na UFSCar**. Wikilab. 2020. Disponível em: <https://coworkingsaocarlos.com/wiki-blog/a-presenca-indigena-na-ufscar-PNR7139>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SILVA PANKARARU, Geovane Diógenes da; SOUZA, Marcondy Maurício de; PALOMINO; Thaís Juliana. O processo de construção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar. *In*: MELLO, Roseli Rodrigues de; REYES Claudia Raimundo. (Orgs.). **Indi-age:** a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Lorena: Uk'a, 2018.

SUCHANEK, Márcia Gomes. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. Confluências, Vol. 12, n. 1. Niterói: **PPGSD-UFF,** 2012, p. 240-274.

TAFURI, Diogo Marques; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, v. 21, p. 40-49, 2017.

TOLENTINO, Zelma Tomaz; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva. Pachamama e o direito à vida: uma reflexão na perspectiva do novo constitucionalismo latino-americano. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.12, n. 23, p. 313-335, Janeiro/Junho de 2015.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

TORRES GARCÍA, Joaquín. La Escuela del Sur. Lección 30. 1935. *In*: TORRES GARCÍA, Joaquín. **Universalismo Constructivo**. Buenos Aires: Ed. Poseidón, 1944, p. 213-219.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. *In*: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008, p. 9-45.

UFSCAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UFSCar**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.pdi.ufscar.br/diretrizes-gerais-especificas-e-para-gestao-do-espacofisico. Acesso em 12 de jul. 2020.

_____. **Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos:** Universidade Federal de São Carlos, 2016a. Disponível em: < http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Considerações e sugestões relativas a portaria nº. 13 do MEC que dispõe sobre indução de ações afirmativas na pós-graduação**. São Carlos: SAADE - Universidade Federal de São Carlos, 2016b. Disponível em: < http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Minuta_Consideracoes_Acoes_Afirmativas_Pos.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Norma Complementar PPGE/Nº 01 de 22 de maio de 2017**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2017.

_____. **Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018-2022)**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021a. Disponível em: <https://www.soc.ufscar.br/consuni/2021/arquivos/consuni-251/pdi2018-2022.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

_____. **Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021b. Disponível em: <https://www.propg.ufscar.br/es/media/arquivos/regimento_geral_pos_graduacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO COPG No 13 de 25 de abril de 2022**. Implementa a Política de Ações Afirmativas em todos os processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu nos cursos de mestrado e doutorado nas modalidades acadêmicos ou profissionais da UFSCar. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=737423&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VELTHEM, Lúcia. Hussak Van. Trançados indígenas norte amazônicos: fazer, adornar, usar. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 4, p. 117-146, 2007.

VESCHI, Benjamin. Etimologia Indígena. **Etimologia**: Origem do Conceito, 2020. Disponível em: < https://etimologia.com.br/indigena/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIDAL, Lux. (Org.). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. 2ª ed. São Paulo: Studio Nobel FAPESP. Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VIEIRA, Antonio Rufino. Libertação latino-americana: utopia concreta e socialismo. **Problemata**: R. Intern. Fil., v. 7, n. 3, p. 90-105, 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde (Portugal): Edições Pedago, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS. Pauta nacional das mulheres indígenas. [online] **ONU Mulheres Brasil**, 2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005a, p. 13-35.

_____. **La educación intercultural en la educación**. Lima (Peru): Ministerio de Educación, 2005b.

_____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias politico-epistêmicas de refundar el estado. **Revista Tabula Rasa. Bogotá** (Colômbia), v. 08, p.131-152, julho-dezembro 2008.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultura". *In*: VIAÑA, Jorge.; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Eds.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz (Bolivia): Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

_____. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad:** ensayos desde Abya Yala. Chiapas (México): Ediciones Cideci-Unitierra, 2012a.

_____. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012b.

_____. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y sentipensantes. *In*: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días:** pensar en colectivo. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

_____. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Quito (Ecuador), 2017.

WITTER, Geraldina Porto. Ética e autoria na produção textual científica. **Informação & Informação**. Londrina, v. 15, n. especial, p. 131-144, 2010.

WHITEHEAD, Margaret. The concepts and principles of equity and health. **Int J Health Serv**. v. 22 n. 3, p. 429-445, 1992.

WHO. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. World Health Organizacion, 2022. Disponível em: < https://covid19.who.int/>. Acesso em: 20 set. 2022.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

APÊNDICES

APÊNDICE A – Excertos de Diários de Campo para exemplo de como foram feitos e das marcações da redução fenomenológica (um de cada tipo de instrumento)

Diário de Campo II (Excertos)

Data: 22/05/2021
Horário: 15h às 17h30
Instrumento: Roda de Conversa
Modalidade: Virtual
Meio: Google Meet
Participantes: Membros/as e lideranças do CCI: Kandara, Watiká, Pajé, Atere, Tsayra, Joelson, Ítõlókya, Kuwheda, Ybyrá, Wainambi e Marcos José de Aquino Pereira

Com o início da Roda de Conversa virtual, dei as boas-vindas a quem estava presente e agradeci a disponibilidade naquela tarde de sábado, solicitando autorização para iniciar a gravação, conforme já havia sido autorizado no TCLE que foi enviado através do *WhatsApp* para leitura e assinatura.

> *C.O.* Fiquei bastante feliz com o número de participantes que considerei alto para o dia de sábado, considerando as dificuldades que haviam me avisado que muitos/as estudantes indígenas estavam enfrentando com as suas conexões de internet e devido às diversas demandas acadêmicas que possuíam naquele momento. Alguns/mas estavam com a câmera aberta e aparentavam estar animados/as e curiosos/as sobre a pesquisa e o encontro.

[...]

Também reforcei que esse pesquisar com eles/as implicava que essa construção da pesquisa fosse conjunta e que tudo que fosse sendo produzido seria levado a eles/as para eu opinassem. Eu disse: Então, é uma pesquisa que está sendo construída junto mesmo. A gente assume isso como um compromisso aí, é meu e de vocês, para que ao final essa pesquisa ela seja a cara do CCI, tá? Então depois quando eu apresentar lá e eu tiver que fazer a defesa, também eu vou apresentar para vocês antes, pra gente poder definir o texto final que vai ser apresentado lá. No dia da apresentação eu vou convidar vocês para estarem lá também comigo.

Falei também sobre minha intenção de convidar para compor a banca indígenas que sejam doutores pela universidade, como pede o regimento e também indígenas que sejam doutores para o seu povo, não tendo doutorado pela universidade, mas que sejam tratados por nós, no dia da defesa, com a mesma prerrogativa, como forma de sermos fiéis a nossa defesa do reconhecimento dos conhecimentos indígenas e de suas epistemologias e da visibilização da presença indígena.

> *C.O.* Quando eu me referi aos conhecimentos e epistemologias dos povos originários, a Kandara escreveu no *chat*: "Os nossos conhecimentos precisam ser registrados!!" (1) ao que eu agradeci o comentário e respondi que essa falta de registros, a meu ver, é um dos pretextos que as sociedades

não indígenas usam para não considerar tais conhecimentos como válidos ou no mesmo patamar que seus conhecimentos.

Após isso, convidei os/as participantes para debatermos. Disse que poderiam abordar o projeto de pesquisa manifestando o que acharam, e/ou poderiam comentar sobre algo que quisessem de suas vivências na universidade e/ou no CCI e para incentivar o debate eu colocaria uma questão, que seguia a inspiração fenomenológica de perguntar "o que é isto?" pois interessa as visões, sentimentos, opiniões, perspectivas deles/as: Como é para você isto: o significado do CCI nessa sua vivência como indígena estudante na UFSCar?

> C.O. Neste momento o Pajé pediu que eu colocasse a pergunta por escrito no chat, pois devido aos problemas de conexão de alguns/as assim ficaria melhor para seu entendimento, diante do que agradeci e escrevia a pergunta. Nessa intervenção dele percebi a preocupação com que todos/as pudessem participar, demonstrando um olhar solidário de uns com os outros que notei nas convivências com o pessoal do CCI em diversas ocasiões e eventos dos quais participei com eles/as. (2) Notei que estavam bem tímidos/as para iniciar as falas e aí incentivei que participassem, dizendo que ficassem à vontade e falassem com suas palavras, sem nenhum receio, que não havia opinião certa ou errada e que o que importava era o que pensavam e vivenciavam.

Pajé:

"Eu como estudante indígena da UFSCar, eu vejo que, hoje, é mais que fundamental eu estar ocupando aquele espaço dentro do meu curso, porque quando entrei, eu entrei junto com outra pessoa, outra estudante, que... de outro estado. E foi fundamental entrar com outro estudante, que mesmo a gente não se conhecendo, a gente tinha histórias semelhantes estão a gente se encontrou dentro do curso, de uma forma que hoje eu entendo que é fundamental a minha participação lá, tanto para a forma minha formação tanto para a formação dos... dos professores e dos colegas, que com começaram a reconhecer que os indígenas eles têm uma pluralidade e um contexto histórico que cada um vai trazer para dentro do curso. Então vai ampliar o conhecimento, tanto dos professores como dos alunos, que vão começar a ter conhecimento do indígena, principalmente quando a gente faz os nossos eventos como a Semana Indígena, porque a gente divulga nosso evento dentro do grupo da sala e até no próprio departamento (3).

[...]

Pajé:

"Como a agora com a sua temática que vai trazer o CCI. Eu... eu vejo que é interessante por quê? Porque as gerações que chegaram no começo, elas... elas, essas gerações que estão se formando. Acredito que daqui uns 2 anos, quem chegou lá no começo não vai tá mais aqui. Quem vai assumir são pessoas, uma nova geração de 2000 para cá, então vai sim ser fundamental uma pesquisa que vai que vai... vai estar com acesso lá no CCI para outros estudantes chegarem e saber como era que a gente detalhava as nossas vivências até aquele momento. (10) Então vai ser muito interessante deixar um arquivo feito com o nome dos estudantes indígenas."

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> C.O: Fiquei muito agradecido ao Pajé pela fala sobre como enxergava a utilidade de minha pesquisa para o CCI e disse isso a ele. Então percebi que a Atere e a Tsayra haviam acionado o recurso de levantar a mão no aplicativo. então convidei que elas falassem, e a Atere whedainiciou a sua fala, abrindo a sua câmera.

Atere:

"Boa tarde a todos. É... então Marcos, eu vou falar mais um pouco de experiência né... na universidade e também visão né? Que cada um tem a sua e tal. Assim é a meu ver, ser estudante indígena é a continuação de batalhas, digamos assim, tanto fora quanto dentro da universidade, né. Porque a gente... é... seguindo esse caminho, vem tentando quebrar, ter aquela quebra de estereótipos que a sociedade coloca sobre o indígena. (11)

E eu concordo plenamente com o que o Pajé falou, né. Que ele falou muito bem inclusive."

> C.O. Neste momento ela sorriu e percebi muito orgulho dela ao elogiar a fala do colega. Notei isso diversas vezes também na Roda de Conversa com as lideranças, em que elogiavam um colega que falou. Diziam concordar com suas falas, ou faziam algum gesto afirmativo enquanto o/a colega falava, seja com a cabeça, ou com as mãos ou com digitação de palavras de apoio no chat, ou envio de figurinhas significando apoio, concordância, elogio ou orgulho. Essas atitudes me impressionaram bastante, pois nem sempre presencio esse tipo de comportamento ocorrendo persistentemente entre participantes de reuniões virtuais das quais participo.

Atere:

"Você é estudante indígena dentro de uma universidade pública, no caso é difícil né? Sei que... que todos têm as suas particularidades como de vivência e de visão também, futurísticas, no caso, mas a gente vai tentando lutar sim, pra tentar quebrar essa generalização toda que... que a sociedade impõe a gente a ser o que a gente não é, sendo que... é.... o estudante indígena, mesmo é como qualquer pessoa, apesar de termos uma representatividade diferente né, para os nossos povos, no caso. (12)

E, assim é a batalha, assim que a gente trava no dia a dia, é tentar em si, é ter direito de fala, é... em qualquer ambiente que a gente... que a gente vá, tanto de um ambiente de... de sala também, né, de... das pessoas terem visões diferentes da gente, de que só por a gente ser estudante indígena, a gente não saber e ter uma oralidade boa, e também não conseguir fazer um trabalho de escrita manual bem né e também é, como eu disse no início né, quebrar esse estereótipo, tipo, tanto característica quanto na fala mesmo. Sei que tem muita gente né, no caso nós, são muito, é... são fluentes na sua língua materna, e como vai entrar num outro ambiente, uma outra batalha que a gente trava, né, pra tentar entrar em comunicação com outras pessoas e tentar se expressar do jeito mais, é... mais como que a gente encontra para poder ter uma ligação, uma comunicação, diferente com outras pessoas. (13)

[...]

Agradeci à Atere e comentei:

Marcos:

“Isso que você falou a gente percebe muito em termos de injustiça né, que muitos e muitas indígenas estudantes têm a língua portuguesa como segunda língua ou, mesmo sendo a primeira língua, não é a língua que se fala normalmente ali no seu dia a dia, aí chega aqui tem que automaticamente falar o português da maneira que se usa formalmente e tem que escrever em português, fazer os trabalhos, às vezes vai uma tecnologia que não está tão acostumado a utilizar lá na comunidade, então aí já começa né, as barreiras né, que... que são colocadas ali, mesmo de forma não oficial ou não de propósito, né? Que a gente percebe né, eu... eu fiz o estágio do curso de pedagogia, no noturno, e acho que tinha uns 3 ou 4 estudantes, indígenas estudantes, e muitos dos trabalhos que eram pedidos, passavam pra que eu lesse e aí, assim lendo, a gente percebe, muitas vezes a construção ali é do texto, ela segue um outro padrão, e se o professor não tiver esse conhecimento e essa sensibilidade para avaliar esse tipo de produção, com certeza ele vai dar uma nota abaixo da média daquilo que os outros estão fazendo. Então é preciso ter essa sensibilidade, mas e se o professor não tiver? Aí o aluno é prejudicado por isso. Então são questões aí que você colocou é muito sério.”

[...]

Agradeci à Kandara por suas falas e passei a palavra à Tsayra.

Tsayra:

“Bom eu primeiramente queria parabenizar sua pesquisa. É... eu tava com um pouco de receio sim. Eu vou falar abertamente pra todo mundo, que eu gosto de falar mesmo né, que a gente se preocupa com pesquisadores não indígenas fazendo pesquisas com nós indígenas, porque a gente se sente um pouco objeto de pesquisa e eu acho isso meio constrangedor pra nós, né. Porque desde pequena, acho que todo mundo também já passou por isso, muitos antropólogos foram na nossa aldeia. Foi pesquisar e nunca mais voltou, né. Nunca mais contribuiu. Mas eu vejo que sua pesquisa é totalmente diferente, né. Não é uma pesquisa antropológica, né. É uma pesquisa que realmente vem trazer benefícios para nós indígenas, e também para toda a sociedade indígena, né. Não só o CCI.

Então, como eu vejo todo mundo é... como todo mundo falando sobre a dificuldade em fazer pesquisas bibliográficas né... uma pesquisa, busca de... de... Fazer uma busca mesmo na base de dados. Né? Porque assim, tem muitos indígenas que querem fazer artigo, que querem fazer iniciação científica e eles não têm base, né. É... eles não sabem nem mesmo fazer uma formatação, né. Uma formatação tipo de uma resenha, de um resumo e isso é abordado dentro da nossa monitoria né, só que é... como fazer um TCC, como fazer um artigo, como fazer uma IC e nós não somos contemplados ainda. E eu vejo assim como uma nova coordenadora né, do CCI, eu quero trazer isso não é incorporar isso nas tutorias, ou até mesmo Marcos, na... como você falou né, que tem muitos indígenas que querem fazer Pós-Graduação e ainda não se sente tão seguros né pra poder fazer a sua pesquisa porque ainda não tem muito conhecimento. Eu acho que talvez... Eu acredito que se trazer uma monitoria ou até mesmo cursos, oficinas, que abordem como fazer uma busca nas bases de dados né. Até mesmo fazer uma... Falar o que... que é um referencial teórico, o que é também... explicar também o que são normas da ABNT, isso vai ajudar muito né, a esses

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

novos pesquisadores. Eu... eu acho que eu estou trazendo essa sugestão porque isso eu acredito que isso vai contribuir muito, né, para nossos futuros estudantes indígenas e atuais também né. Não sei o que você pensa...”

> C.O. Fiquei muito contente com o comentário inicial dela sobre o seu sentimento em relação a minha pesquisa, após manifestar a sua preocupação antes da Roda de Conversa e como agora ela se sentia mais segura ao conhecer melhor nossa proposta. Sobre a ação para apoiar os/as estudantes indígenas na produção de textos acadêmicos respondi:

Marcos:

“Eu me coloco à disposição Tsayra, se vocês conversarem entre vocês e acharem que vale a pena, a gente monta um grupo de estudo, uma vez por semana, vocês vêem que horário. Para mim, depois das 5 da tarde eu estou tranquilo, pode ser qualquer dia. A gente pode montar exatamente um grupo de estudo. [...] Eu poderia apoiar nessa luta né, então eu sempre fico, assim, à disposição de vocês, para poder apoiar né, podem exigir o máximo possível de mim que eu estou aí para apoiar no que for preciso, tá certo?”

[...]

Já finalizando, pedi que eles/as pensassem em assuntos para a nossa próxima Roda de Conversa e que informassem lá pelo grupo de *WhatsApp*, pedi desculpa mais uma vez pelo avançar no horário, agradeci novamente a presença e disponibilidade de todos/as e perguntei se alguém gostaria de dizer mais alguma coisa.

[...]

Tsayra:

“Bom eu queria mesmo só falar mesmo, assim, para a gente apoiar o Marcos né, e sempre está chamando os parentes para poder ter sua voz né, porque nós temos nossa voz, só precisamos desse espaço e agradecemos esse espaço, Marcos e por você tá conosco, é... nos apoiando, sendo parceiro né, e no que eu puder contribuir, vou estar sempre à disposição, eu só não vou estar tão presente assim, porque eu tenho minhas coisas, TCC, tenho IC e tenho artigo, e isso demanda muito esforço, muito trabalho, você sabe. E vamos focar no projeto né, a gente vai conversar entre nós. Lideranças e vamos passar para o coletivo todo, sobre a questão mesmo de fazer um projeto, uma oficina, um curso sobre levantamento de pesquisa bibliográfica né, porque tem eu vejo que tem muita demanda, tem muitos estudantes que precisam dessa formação aí. Isso vai ser de grande ajuda, né, para eles.”

> C.O. Fiquei muito emocionado com a fala dela, por ela fazer essa convocatória para que os parentes participem e apoiem esta pesquisa e me chamar de parceiro do coletivo.

Desejei um ótimo final de sábado, e que marcaríamos a próxima Roda de Conversa em um dia em junho que ficasse bom para eles/as e nos comunicaríamos pelo grupo de *WhatsApp*.

> C.O. Todos/as se despediram e assim encerramos essa Roda de Conversa que considerei muito enriquecedora e gratificante para mim e imagino que para quem dela participou também, pois assim se manifestaram no chat: Tsayra escreveu "Parabéns Marcos pela pesquisa, vai ser muito importante para nós. Contempladissima pelas falas dos parentes e falarei nas próximas rodas. Obrigada!", Watiká escreveu: "parabens Marcos, parabens a todos parentes pelas colocações!", Ítõlókya escreveu: "Mto bom a Roda de Conversa, experiência rica."

Diário de Campo V

Data: 4/9/2021
Horário: 11h às 12h05
Instrumento: Entrevista Semiestruturada
Modalidade: Virtual
Participantes: Pucreon e Marcos
Meio: Google Meet

[...]

Marcos:

"Então, você participou das Rodas de Conversa, a gente participou também da reunião lá do... da preparação da Semana Indígena...

> C.O. Semana Indígena aqui é a forma pela qual muitas vezes é chamada informalmente a Semana dos Estudantes Indígenas pelos/as seus/suas organizadores/as.

...e a ideia gente aprofundar que alguns pontos que surgiram ali na, nesses nossos encontros, dessas nossas reuniões e que seria interessante a gente conseguir entender um pouco melhor na visão de alguém que está participando desse coletivo, das suas experiências, suas vivências ali.
Nas Rodas de Conversa falou-se muito que o CCI, ele é um local, um grupo em que um estudante apoia o outro, que vocês cuidam um do outro. Alguns falaram que é um porto seguro dentro da universidade, que ali acontece o convívio entre vocês. Então eu queria que você falasse um pouquinho, como que você vê isso, essa questão, essa parte assim, do CCI."

Pucreon:

"Então é como é como eu vem relatado nas nas reuniões interiores. Né que o CCI e ele, além de ser um centro de culturas, né que abrange todos os povos do Brasil todo e também dos estudantes? Para assinar UFSCar, ele também é um. É uma maneira de a gente conciliar, né a nossa cultura. É tradicional que que a gente traz consigo das aldeias para dentro da das universidades, né? (1) É. É uma forma da gente é. Uma forma da gente. É estar entre pessoas do do nosso, do nosso, do nosso convívio. Né? Que são os indígenas, né. Não atoa que a gente usa a terminologia parente,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

né, é parente pra lá, parente, pra cá, porque vem disso. que no início de tudo era era.... Éramos um só ramo, um grupo.

Só ver a colonização. Todos os tiveram que se separar, né? Mas mesmo assim vem aquela concepção do parente. Né que é um que ajuda o outro que um conversa com outro orienta. O outro ensina o caminho para o outro e por aí vai. O CCI, ele tem, ele tem disso, né? De além de além de promover um acolhimento desde desde a chegada dos primeiros passos dentro da Universidade ele também promove um centro, um modo de convivência. Né que faça com que o indígena se sinta mais seguro, se sintam mais acolhidos. Está mais em casa, dentro, dentro da universidade. (2) Né... visto que quando você chegar na universidade é... vem aquele, aquele, aquele, aquele choque de cultura enorme, né? Você conhece pessoas que você nunca tinha visto, sei lá.
É ver pessoas de outras culturas, de outras realidades, de outros países. Né, que que isso também faz parte. Do envolvimento entre pares, né? Na sociedade que a gente está inserido, conviver com o outro né, respeitando as diferenças, as igualdades, às diversidades" (3).
[...]

Diário de Campo VI (Excertos)

Data: 4/9/2021
Horário: 16h às 17h30
Instrumento: Observação Participante
Modalidade: Virtual
Participantes: Tsayra, Pucreon, Atere, Porauá e Marcos José de Aquino Pereira.
Meio: Google Meet

No início da reunião, Pucreon deu as boas-vindas e pediu ao Porauá que contasse sobre a sua participação na mobilização em Brasília contra o PL 490/2007.

Porauá narrou sobre a sua participação no Movimento Levante pela Vida, as reivindicações e a forma como foram recebidos pelas forças de segurança e tratou mais especificamente da reunião que os/as estudantes indígenas tiveram com o MEC trazendo a informação de que preveem redução do número do Bolsa Permanência para apenas 2000 no próximo ano, disse que os/as representantes do MEC questionaram que os/as estudantes indígenas ficam muito tempo usufruindo da bolsa e que querem que as bolsas sejam dadas na forma de revezamento entre quem se forma, abrindo vaga para quem ingressa.

Porauá disse que os/as estudantes indígenas argumentaram contra essa proposta e que pediram que não sejam contabilizados os anos de 2020 e 2021 no tempo de contagem da concessão do benefício. Ele também nos informou que o diálogo com o MEC não está muito bom neste governo atual. (1)

> C.O. Percebi bastante preocupação no tom de voz quando Porauá falava e nas expressões dos/as demais participantes da reunião. Esse tema tem sido recorrente nas reuniões do CCI e nos grupos de *WahtsApp*.

Quando Porauá terminou a sua fala, perguntei sobre quantas bolsas atualmente são disponibilizadas para que pudéssemos ter uma ideia da redução e Porauá informou que, no início

do ano, um levantamento feito, indicava aproximadamente 6000 Bolsas Permanência ativas, e que esse número devia ser maior agora com mais ingressantes.

> C.O. Considerei um absurdo uma redução de 6000 bolsa para 2000 sendo que tenho observado pela convivência com os/as estudantes indígenas e pelas leituras de pesquisas sobre esse tema que a Bolsa Permanência é um dos mecanismos que efetivamente impactam positivamente na permanência de indígenas nas universidades. (2)

Pucreon então falou do I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola (FNESIQ) que abordará a questão da Bolsa Permanência e ocorrerá em Brasília entre os dias 4 a 8 de outubro de 2021, lendo o comunicado de divulgação do evento. Em seguida falou da importância da mobilização na UFSCar e com outras universidades, especialmente em relação aos/às ingressantes 2020 e 2021, sobre a Bolsa Permanência. (3)

[...]

Após isso passamos a debater sobre a organização da VII SEI em si, com Pucreon apresentando alguns pontos decididos na reunião anterior, como as datas e horários que seria de 03 a 05 de novembro de 2021, das 19 às 22 horas na primeira noite e das 19 às 21h30 nas demais, a estrutura do evento que contaria com mesas redondas e palestras e o tema do evento "Conhecimentos Indígenas como Sementes para a Interculturalidade", que havia sido sugerido na reunião anterior por Atere, (5) pedindo a opinião da Tsayra e do Porauá, que não haviam participado daquela reunião e também pedindo que apresentassem suas sugestões, especialmente de palestrantes. Ambos disseram concordar com o tema escolhido e com as datas e organização feita até aquele momento.

Porauá destacou as cobranças que têm sido feitas pelo CCI nas reuniões com a universidade sobre a falta de conhecimentos indígenas no currículo e que a temática escolhida ia ao encontro dessa reinvindicação dos/as estudantes indígenas. (6)

Tsayra sugeriu que se incluísse em uma noite a temática da Literatura e da Arte Contemporânea para a decolonialidade, sugerindo alguns/mas palestrantes para o evento, ressaltando que as visões que a sociedade não indígena possuí sobre arte indígena se restringem ao seu artesanato e que existem muitos/as artistas indígenas contemporâneos/as, citando a Daiara Tukano e que além de artista foi curadora indígena de exposições artísticas e de museu. Disse que seria interessante alargar a temática para além da universidade. (7)

[...]

Todas as sugestões foram aceitas por todos/as membros da reunião e Atere comentou sobre como ficaria a organização das noites do evento.

Após deliberações chegamos a esta organização:

Noite 1: Literatura indígena para decolonizar as letras (nome da noite ainda a definir)

- Abertura;
- Ritual;
- Mesa Redonda sobre Ritualidade Indígena;
- Palestra sobre Literatura Indígena.

(Sugestões de palestrantes: Eri Manchineri e outros/as a serem definidos).

Noite 2: Pesquisadores indígenas para decolonizar a epistemologia (nome provisório da noite, o nome oficial ainda ficou de ser definido)

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

· Mesa redonda com Palestrantes.
(Sugestões de palestrantes: Elisa Urbano, Edson Kaiapó e outros/as a serem definidos).

Noite 3: Arte indígena contemporânea para decolonizar o olhar e o sentir (nome provisório da noite, o nome oficial ainda também fico a ser definido na próxima reunião)

· Apresentação de vídeo com artesãos/ãs e artesanatos de aldeias de integrantes do CCI);
· Mesa Redonda com artistas contemporâneos/as indígenas;
· Apresentação Cultural.
(Sugestão de palestrantes: Daiara Tukano, Jaider Esbel, Denilson Baniwa).
(Sugestão para Apresentação Cultural: Edvan Funi-ô)

[...]

Após isso definimos que a próxima reunião para organização do evento ficaria marcada para o dia 18 de setembro de 2021, às 17h e combinamos que para essa reunião devíamos providenciar:

1. Elaboração do projeto escrito;
2. Verificação sobre a elaboração da arte do evento;
3. Verificação da possibilidade e interesse dos/as palestrantes sugeridos em participar;
4. Verificação sobre disponibilidade de pró-labore da universidade para palestrantes;
5. Levantamento de indicações de artesãos/ãs das aldeias de participantes do CCI para gravar depoimento e tirar foto de artesanatos para vídeo;
6. Pensar em pessoas do CCI para desempenhar as funções do evento.

Também foi decidido que o desenvolvimento dessas demandas até a próxima reunião e a definição sobre a cargo de quem cada uma ficaria seria feito via grupo de WhatsApp, que o Pucreon criou.

Com a conclusão do Pucreon e as despedidas de todos/as a reunião encerrou-se.

APÊNDICE B – Termos e Autorização

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na modalidade remota em Roda de Conversa, Entrevista Semiestruturada e Observação Participante; Termo de Autorização de uso de imagem e Carta de Autorização do CCI para realização de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RODAS DE CONVERSA - MODALIDADE VIRTUAL)[1] **(Resolução 510/2016 do CNS)**

PROCESSOS EDUCATIVOS DO CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS: PRESENÇA, MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu, Marcos José de Aquino Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) o/a convido a participar da pesquisa "Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos" orientada pela Professora. Drª. Maria Waldenez de Oliveira.

A presença de indígenas estudantes nas universidades brasileiras tem se tornado uma realidade especialmente após a implantação de ações afirmativas que visam apoiar o seu ingresso e a sua permanência na universidade. Sua vivência no ensino superior tem se mostrado desafiadora diante de inúmeras dificuldades enfrentadas por esses/as indígenas estudantes, o que tem gerado a criação de ações, movimentos e grupos pelos/as próprios/as indígenas estudantes, que atuam no apoio mútuo na busca pela superação das dificuldades, na luta por garantia de seus direitos, e na divulgação da presença indígena nas universidades. Na UFSCar o coletivo formado pelos indígenas estudantes é o Centro de Culturas Indígenas (CCI).

Assim, este estudo tem como objetivo: identificar e compreender processos educativos que emergem da prática social dos encontros dos/as estudantes indígenas no Centro de Culturas Indígenas, na UFSCar, São Paulo.

Você está sendo convidado/a por ser um/uma integrante do CCI, e sua participação nesta pesquisa é voluntária e consistirá em participar de rodas de conversa, POR MEIO REMOTO (VIRTUAL), através de aplicativos e/ou plataformas como Teams, Zoom, Google Meet, Whatsaap, etc, COM GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E/OU VÍDEO, abordando tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua participação no CCI e às suas experiências, vivências e expectativas pessoais e do coletivo, enquanto indígena estudante nesta universidade.

As rodas de conversa serão em grupo, com outros/as membros/as do CCI que aceitaram participar da pesquisa e realizadas virtualmente, em horário previamente combinado, conforme suas preferências e disponibilidades. As temáticas a serem tratadas não serão invasivas à intimidade dos/as participantes, entretanto, esclareço que os possíveis riscos com a participação na pesquisa podem ser: gerar estresse ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvam as próprias ações e/ou timidez de se manifestar na frente de outras pessoas.

Diante dessas situações, os/as participantes terão garantidas pausas nas rodas de conversa, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a sua participação na roda de conversa a qualquer momento, ou manifestar o desejo de não ter suas ações ou manifestações registradas e/ou inseridas na pesquisa. Serão retomados nessas situações os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação na roda de conversa, por qualquer fator descrito acima, solicito autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos/as os/as participantes.

Reforçamos que todo material produzido será apresentado aos/às participantes da pesquisa para sua análise, sugestões de alteração e validação, antes de serem incorporados à pesquisa.

Ressaltamos que poderá haver benefícios com a pesquisa, pois seus resultados podem contribuir tanto com ações do coletivo, quanto com ações educativas de outros grupos e pessoas que visem à melhoria das relações interculturais nas universidades, de forma que a participação nessa

[1] VERSÃO03_TCLE_RODAS_DE_CONVERSA_01/2021

Rubricas: Pesquisador:

Participante:

Página 1/2

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

pesquisa poderá auxiliar na compreensão dos processos educativos presentes nos encontros do CCI, podendo contribuir assim para a criação de registros das memórias e vivências de seus membros sobre sua importância, o que poderá ser útil para os futuros membros do coletivo, ao mesmo tempo em que poderá permitir reflexões sobre a presença indígena na UFSCar e sobre a interculturalidade.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, sendo atribuídos nomes fictícios com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito a AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E/OU VÍDEO das rodas de conversa e posterior transcrição, mantendo-a fidedigna.

Todas as despesas que o/a participante e seu(s) acompanhante(s) tiver(em) decorrente à participação da pesquisa serão ressarcidas de acordo com as suas necessidades.

INDICAMOS A IMPORTÂNCIA DE GUARDAR EM SEUS ARQUIVOS OU IMPRIMIR UMA VIA DESTE DOCUMENTO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Garantimos que você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento até a conclusão da mesma. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (019) 99730-1091.

Este projeto foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), tendo por objetivo cumprir e fazer cumprir a legislação pertinente no que diz respeito aos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, pautando-se pelos referenciais básicos: a bioética, a autonomia, a não maleficência, a beneficência, a justiça, dentre outros, e prezando pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado. (Fontes: homepage do CEP UFSCar, disponível em: http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/humanos e regimento interno do CEP UFSCar disponível em: http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/regimento-interno-cep).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (2ª a 6ª feira, das 9h às 18h):

Pesquisador Responsável: Marcos José de Aquino Pereira

Endereço: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Contato telefônico: (019) 99730-1091 e-mail: marcosdiaquino@gmail.com

( ) sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
( ) não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Local e data: São Carlos, 01/04/2021

Marcos José de Aquino Pereira
Nome do Pesquisador Assinatura do Pesquisador

Nome do/a Participante Assinatura do/a Participante

Página 2/2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - MODALIDADE VIRTUAL)[1] **(Resolução 510/2016 do CNS)**

PROCESSOS EDUCATIVOS DO CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS: PRESENÇA, MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu, Marcos José de Aquino Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) o/a convido a participar da pesquisa "Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos" orientada pela Professora. Drª. Maria Waldenez de Oliveira.

A presença de indígenas estudantes nas universidades brasileiras tem se tornado uma realidade especialmente após a implantação de ações afirmativas que visam apoiar o seu ingresso e a sua permanência na universidade. Sua vivência no ensino superior tem se mostrado desafiadora diante de inúmeras dificuldades enfrentadas por esses/as indígenas estudantes, o que tem gerado a criação de ações, movimentos e grupos pelos/as próprios/as indígenas estudantes, que atuam no apoio mútuo na busca pela superação das dificuldades, na luta por garantia de seus direitos, e na divulgação da presença indígena nas universidades. Na UFSCar o coletivo formado pelos indígenas estudantes é o Centro de Culturas Indígenas (CCI).

Assim, este estudo tem como objetivo: identificar e compreender processos educativos que emergem da prática social dos encontros dos/as estudantes indígenas no Centro de Culturas Indígenas, na UFSCar, São Paulo.

Você está sendo convidado/a por ser um/uma integrante do CCI, e sua participação nesta pesquisa é voluntária e consistirá em autorizar a observação participante do pesquisador durante as reuniões e eventos realizados pelo CCI, com gravação em áudio e/ou vídeo, e registro em diário de campo, tendo como foco os diversos aspectos que envolvem a sua participação no CCI, enquanto indígena estudante nesta universidade, a organização do coletivo, sua forma de comunicação, suas demandas, necessidades, lutas e realizações.

As observações serão realizadas conforme acordado com as lideranças do CCI, virtualmente, nas datas e horários em que forem realizadas, POR MEIO REMOTO (VIRTUAL), através de aplicativos e/ou plataformas como Teams, Zoom, Google Meet, Whatsaap, etc, COM GRAVAÇÃO EM AUDIO E/OU VIDEO. Os focos de observação não serão invasivas à intimidade dos/as participantes, entretanto, esclareço que os possíveis riscos com a participação na pesquisa podem ser: gerar estresse ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais, exposição das próprias ações e/ou timidez de se manifestar na frente do pesquisador.

Diante dessas situações, os/as participantes terão garantidas pausas nas observações, podendo interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, ou manifestar o desejo de não ter suas ações ou manifestações registradas e/ou inseridas na pesquisa. Serão retomados nessas situações os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação na pesquisa, por qualquer fator descrito acima, solicito autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos/as os/as participantes.

Reforçamos que todo material produzido será apresentado aos/às participantes da pesquisa para sua análise, sugestões de alteração e validação, antes de serem incorporados à pesquisa.

Ressaltamos que poderá haver benefícios com a pesquisa, pois seus resultados podem contribuir tanto com ações do coletivo, quanto com ações educativas de outros grupos e pessoas que visem à melhoria das relações interculturais nas universidades, de forma que a participação nessa pesquisa poderá auxiliar na compreensão dos processos educativos presentes nos

[1] VERSÃO04_TCLE_OBSERVAÇÃO_01/2021

Rubricas:
Pesquisador:

Participante: _____ Página 1/2

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

encontros do CCI, podendo contribuir assim para a criação de registros das memórias e vivências de seus membros sobre sua importância, o que poderá ser útil para os futuros membros do coletivo, ao mesmo tempo em que poderá permitir reflexões sobre a presença indígena na UFSCar e sobre a interculturalidade.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, sendo atribuídos nomes fictícios com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito a sua autorização para as escritas nos diários de campo, bem como AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO EM AUDIO E/OU VIDEO dos momentos de observação para posterior consulta e transcrição, quando necessária, em apoio aos diários de campo, mantendo-a fidedigna.

Todas as despesas que o/a participante e seu(s) acompanhante(s) tiver(em) decorrente à participação da pesquisa serão ressarcidas de acordo com as suas necessidades.

INDICAMOS A IMPORTÂNCIA DE GUARDAR EM SEUS ARQUIVOS OU IMPRIMIR UMA VIA DESTE DOCUMENTO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Garantimos que você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento até a conclusão da mesma. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (019) 99730-1091.

Este projeto foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), tendo por objetivo cumprir e fazer cumprir a legislação pertinente no que diz respeito aos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, pautando-se pelos referenciais básicos: a bioética, a autonomia, a não maleficência, a beneficência, a justiça, dentre outros, e prezando pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado. (Fontes: homepage do CEP UFSCar, disponível em: http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/humanos e regimento interno do CEP UFSCar disponível em: http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/regimento-interno-cep).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br
Endereço para contato (2ª a 6ª feira, das 9h às 18h):
Pesquisador Responsável: Marcos José de Aquino Pereira
Endereço: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Contato telefônico: (019) 99730-1091 e-mail: marcosdiaquino@gmail.com

( ) sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
( ) não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Local e data: São Carlos, 6 de agosto de 2021.

Marcos José de Aquino Pereira — Assinatura do Pesquisador
Nome do Pesquisador

Nome do/a Participante — Assinatura do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA – MODALIDADE VIRTUAL)[1] **(Resolução 510/2016 do CNS)**

PROCESSOS EDUCATIVOS DO CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS: PRESENÇA, MEMORIA E INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu, Marcos José de Aquino Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) o/a convido a participar da pesquisa "Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos" orientada pela Professora. Drª. Maria Waldenez de Oliveira.

A presença de indígenas estudantes nas universidades brasileiras tem se tornado uma realidade especialmente após a implantação de ações afirmativas que visam apoiar o seu ingresso e a sua permanência na universidade. Sua vivência no ensino superior tem se mostrado desafiadora diante de inúmeras dificuldades enfrentadas por esses/as indígenas estudantes, o que tem gerado a criação de ações, movimentos e grupos pelos/as próprios/as indígenas estudantes, que atuam no apoio mútuo na busca pela superação das dificuldades, na luta por garantia de seus direitos, e na divulgação da presença indígena nas universidades. Na UFSCar o coletivo formado pelos indígenas estudantes é o Centro de Culturas Indígenas (CCI).

Assim, este estudo tem como objetivo: identificar e compreender processos educativos que emergem da prática social dos encontros dos/as estudantes indígenas no Centro de Culturas Indígenas, na UFSCar, São Paulo.

Você está sendo convidado/a por ser um/uma integrante do CCI, e sua participação nesta pesquisa é voluntária e consistirá em conceder entrevista semiestruturada, individual, POR MEIO REMOTO (VIRTUAL), através de aplicativos e/ou plataformas como Teams, Zoom, Google Meet, Whatsaap, etc, COM GRAVAÇÃO EM AUDIO E/OU VIDEO, abordando tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua participação no CCI e às suas experiências e vivências enquanto indígena estudante nesta universidade.

A entrevista será individual e realizada virtualmente, em horário previamente combinado, conforme sua preferência e disponibilidade. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos/as participantes, entretanto, esclareço que os possíveis riscos com a participação na pesquisa podem ser: gerar estresse ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvam as próprias ações.

Diante dessas situações, os/as participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento, ou manifestar o desejo de não ter suas ações ou manifestações registradas e/ou inseridas na pesquisa. Serão retomados nessas situações os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da entrevista, por qualquer fator descrito acima, solicito autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos/as os/as participantes.

Reforçamos que todo material produzido será apresentado aos/às participantes da pesquisa para sua análise, sugestões de alteração e validação, antes de serem incorporados à pesquisa.

Ressaltamos que poderá haver benefícios com a pesquisa, pois seus resultados podem contribuir tanto com ações do coletivo, quanto com ações educativas de outros grupos e pessoas que visem à melhoria das relações interculturais nas universidades, de forma que a participação nessa pesquisa poderá auxiliar na compreensão dos processos educativos presentes nos encontros do CCI, podendo contribuir assim para a criação de registros das memórias e

[1] VERSÃO04_TCLE_ENTREVISTA_01/2021

Rubricas:
Pesquisador:

Participante: _____ Página 1/2

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (VERSÃO REMOTA)

PROCESSOS EDUCATIVOS DO CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS: PRESENÇA, MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu _____ , depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada "Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos", especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, tendo sido informado/a pelo pesquisador que a utilização de Registro Fotográfico e Registro em Vídeo se justifica por gerar material de registro, não apenas para a pesquisa mas para o próprio coletivo, que demandou essa necessidade, na conversa inicial com as suas lideranças, em que demonstraram grande preocupação em realizarem muitos eventos e não terem registro disso para transmitir aos/às futuros/as membros/as, e que esses registros serão realizados sempre com as orientações e assentimento das lideranças do CCI sobre o que pode ser registrado e de que forma, **AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador *Marcos José de Aquino Pereira,* do projeto de pesquisa acima citado, a realizar as fotos e/ou vídeos, POR MEIO REMOTO (VIRTUAL), através de aplicativos e/ou plataformas como Teams, Zoom, Google Meet, Whatsaap, etc, que se façam necessárias como fonte de registro e memória das ações do CCI, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor do mesmo pesquisador e dessa mesma pesquisa acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br
Endereço para contato (2ª a 6ª feira, das 9h às 18h):
Pesquisador Responsável: Marcos José de Aquino Pereira
Endereço: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Contato telefônico: (019) 99730-1091 e-mail: marcosdiaquino@gmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador Assinatura do Pesquisador

_____ _____
Nome do Participante Assinatura do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

PROCESSOS EDUCATIVOS DO CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS: PRESENÇA, MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu _____ , depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada "Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos", especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, tendo sido informado/a pelo pesquisador que a utilização de Registro Fotográfico e Registro em Vídeo se justifica por gerar material de registro, não apenas para a pesquisa mas para o próprio coletivo, que demandou essa necessidade, na conversa inicial com as suas lideranças, em que demonstraram grande preocupação em realizarem muitos eventos e não terem registro disso para transmitir aos/às futuros/as membros/as, e que esses registros serão realizados sempre com as orientações e assentimento das lideranças do CCI sobre o que pode ser registrado e de que forma, **AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador *Marcos José de Aquino Pereira,* do projeto de pesquisa acima citado, a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias como fonte de registro e memória das ações do CCI, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor do mesmo pesquisador e dessa mesma pesquisa acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br
Endereço para contato (2ª a 6ª feira, das 9h às 18h):
Pesquisador Responsável: Marcos José de Aquino Pereira
Endereço: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Contato telefônico: (019) 99730-1091 e-mail: marcosdiaquino@gmail.com

Local e data: _____

_____ _____
Nome do Pesquisador Assinatura do Pesquisador

_____ _____
Nome do Participante Assinatura do Participante

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, informo que o projeto de pesquisa intitulado "Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos" apresentado pelo pesquisador, Marcos José de Aquino Pereira e que tem como objetivo principal identificar e compreender processos educativos que emergem da prática social dos encontros dos/as estudantes indígenas no Centro de Culturas Indígenas, na UFSCar, São Paulo, foi analisado, e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

"Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar."

Data: São Carlos, 12 de Fevereiro 2021

Assinatura: _____

Centro de Culturas Indígenas da UFSCar. Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
endereço, e-mail: cci.ufscar10@gmail.com, telefone.

APÊNDICE C – Cartas Consulta enviadas à Coordenação do PPGE e à Pós-Reitoria da Pós-Graduação da UFSCar

Carta Consulta 02/2022

À excelentíssima Srª Coordenadora do PPGE, Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal.

Vimos nós, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) e coordenadora e vice-coordenador do Centro de Culturas Indígenas (CCI), por meio desta, solicitar à vossa excelência alguns esclarecimentos sobre as Ações Afirmativas no PPGE da UFSCar, tendo visto que essa temática foi apresentada como uma das demandas de estudantes indígenas participantes das Rodas de Conversa da pesquisa de doutorado intitulada "Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos", conduzida neste programa, na linha "Práticas sociais e processos educativos", sob orientação da Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira em parceria com o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar.

Chamou a nossa atenção a ausência de estudantes indígenas apresentando os seus projetos de pesquisa no XII Seminários de Teses e Dissertações – PPGE 2020, realizado entre os dias 08 e 19 de março de 2021, o que foi sinalizado na fala do pesquisador, diante do que foi indicado e depois disponibilizado via e-mail, pelo professor Luiz Gonçalves Junior, que integrava a banca e à época era o representante da linha a qual esta pesquisa se vincula, a Norma Complementar PPGE/No 01 de 22 de maio de 2017, com retificação aprovada na 440ª reunião da CPG, de 21/05/2018 que trata do estabelecimento de diretrizes e normas para a implementação, no referido programa, de políticas de Ações Afirmativas para a promoção da diversidade e da equidade de acesso nos cursos de Mestrado e Doutorado.

Após a leitura dessa documentação nos deparamos com as seguintes questões, às quais gostaríamos de solicitar esclarecimento, especificamente no que se refere aos/às Estudantes Indígenas:

1. "Dever-se-á garantir a especificidade de cada grupo (negros, indígenas e pessoas com deficiência) na elaboração do Programa";

Quais ações efetivamente foram implantadas com o objetivo de contemplar esse item?

2. "Destinar bolsas de mestrado ou doutorado para as/aos estudantes contemplada/os no Programa de Ações Afirmativas, desde que tenha disponível no cômputo geral de bolsas do PPGE";

Existe alguma bolsa específica para indígenas? Se sim, quantas foram concedidas nessa modalidade até o momento? Qual o procedimento para que seja solicitada? Existe um edital/processo seletivo específico para elas?

3. "Elaborar uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Ações Afirmativas do PPGE-UFSCar. Esta comissão deverá acompanhar os procedimentos de seleção e preenchimento das/os candidatas/os em cada linha do programa e realizar uma avaliação do Programa de Ações Afirmativas do PPGE/UFSCar em 2021."

Essa comissão foi criada? Quem são seus/suas membros/as? Quais os critérios para a sua escolha? Essa avaliação a ser realizada em 2021 já foi feita? Se sim, a que conclusões chegou? Existe algum registro desses resultados por ela aferidos?

Também tivemos acesso à Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar, aprovada na 120ª reunião ordinária do CoPG de 01/07/2020 e ao Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, aprovado na 247ª reunião ordinária do CONSUNI em 01/04/2021, através da já citada orientadora desta pesquisa, e questionamos:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

4. Se já existe no PPGE, e nesse caso qual (is), alguma mobilização efetiva para a adequação à essa nova política, especialmente no tocante aos itens 5.1.2, 6.2.3, 7.1.2 e 7.2 da PAA e ao Art. 67 do Regimento Geral, e se isso será implementado no próximo Processo Seletivo.

Ademais pedimos que nos seja informado: a) quantos/as estudantes indígenas já se formaram pelo PPGE e se estes utilizaram ou não o programa de Ações Afirmativas para ingresso e para concessão de bolsas e b) quantos/as estudantes indígenas atualmente cursam o mestrado e o doutorado no PPGE, se ingressaram através do referido programa e se possuem ou não bolsa específica para indígenas.

Finalmente nos colocamos à disposição e expressamos nosso desejo de que o CCI possa continuar participando ativamente, enquanto coletivo representativo dos/as estudantes indígenas da UFSCar, no diálogo e na presença de representantes de nossa indicação, sempre que solicitado/permitido pelo PPGE, nas comissões que de alguma forma nos digam respeito.

Certos de sua colaboração, no entendimento de que essas informações contribuirão tanto para o desenvolvimento da pesquisa, quanto para ensejar novas reflexões e ações sobre a presença/ausência indígena na universidade, especialmente nos programas de Pós-Graduação, agradecemos a sua atenção e externamos a nossa consideração e estima.

São Carlos, de 11 de abril de 2022.

Atenciosamente,

Prof. Me. Marcos José de Aquino Pereira
Doutorando do PPGE

Jocimara Braz de Araújo (Uara Pataxó)
Coordenadora do CCI

Diêgo Antônio Julião
Vice-Coordenador do CCI

Ao excelentíssimo Sr. Pró-reitor da Pós-Graduação da UFSCar, Prof. Dr. Rodrigo Constante Martins.

Vimos nós, coordenadora e vice-coordenador do Centro de Culturas Indígenas (CCI) e pesquisador do PPGE, por meio desta, solicitar a vossa excelência alguns esclarecimentos sobre as Políticas de Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, tendo visto que essa temática foi apresentada como uma das demandas de estudantes indígenas participantes das Rodas de Conversa da pesquisa de doutorado intitulada "Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos", conduzida no PPGE pelo pesquisador Prof. Me. Marcos José de Aquino Pereira sob orientação da Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira em parceria com o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar.

Através da leitura da Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar (PAAPG), aprovada na 120° reunião ordinária do CoPG de 01/07/2020, que nos foi indicado pela já citada orientadora, verificamos que, pelos dados do último levantamento, realizado em 2017, a UFSCar contava com 53 programas de pós-graduação, em seus 4 campi, com mais de 4650 alunos/as pós-graduandos/as, dentre os/as quais apenas 6 eram indígenas.

Após a leitura dessa documentação e do Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar (RGPPG), aprovado na 247ª reunião ordinária do CONSUNI em 01/04/2021, nos deparamos com as seguintes questões, às quais gostaríamos de solicitar esclarecimento, especificamente no que se refere aos/às Estudantes Indígenas:

1. Quais programas de Pós-Graduação da UFSCar efetivamente adotam Políticas de Ações Afirmativas (PAA), especialmente no que se refere a uma mobilização efetiva para a adequação à essas novas políticas, em que se destaquem os itens 5.1.2, 6.2.3, 7.1.2 e 7.2 da PAAPG e ao Art. 67 do RGPPG, que contemplem estudantes indígenas?

2. Dos programas que adotam PAA, quais atendem às sugestões apresentadas na Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar:
    a. Vagas reservadas exclusivamente aos candidatos indígenas autodeclarados;
    b. Oferta de cláusulas nos editais de concurso de seleção, que atendam às especificidades desta parcela da população;
    c. Avaliação e correção da mesma considerando-se a língua portuguesa como segunda língua, sem prejuízo quanto à avaliação do conteúdo esperado;
    d. Dispensa da realização do exame de proficiência em língua estrangeira ou comprovação de proficiência em outra língua, que não seja o português.

3. Os programas que adotam PAA, possuem alguma bolsa específica para indígenas? Se sim, quantas foram concedidas nessa modalidade até o momento? Qual o procedimento para que seja solicitada? Existe um edital/processo seletivo específico para elas?

4. Caso exista algum programa de Pós-Graduação da UFSCar que ainda não adote as PAA existe alguma discussão e/ou previsão de implementação das PAA para o próximo processo seletivo para ingresso nesse programa?

Ademais pedimos que nos seja informado ou indicado de que forma podemos obter os seguintes dados: a) quantos/as estudantes indígenas já se formaram pelos PPGs da UFSCar até o presente momento e se estes utilizaram ou não o programa de Ações Afirmativas para ingresso e para concessão de bolsas e b) quantos/as estudantes indígenas atualmente cursam Pós-Graduação na UFSCar, se ingressaram através do referido programa e se possuem ou não bolsa específica para indígenas.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Também solicitamos que, após recebermos essas respostas, mediante a disponibilidade de vossas senhorias, que seja avaliada a possibilidade de se agendar uma reunião com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, se possível com a participação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), para tratarmos especificamente da forma e dos critérios para concessão de bolsas de estudo para estudantes indígenas na pós-graduação, pois temos algumas sugestões a fazer sobre essa temática, pois gostaríamos que as demandas e necessidades dos/as estudantes indígenas chegassem aos programas, no sentido de avaliarem medidas que possam ser tomadas para tornar mais efetivo o seu acesso e a sua utilização pelos/as indígenas que queiram cursar a pós-graduação.

Finalmente nos colocamos à disposição e expressamos nosso desejo de que o CCI, enquanto coletivo representativo dos/as estudantes indígenas da UFSCar, possa continuar participando ativamente sempre que solicitado/permitido, nas comissões que de alguma forma nos digam respeito através de seus/suas representantes.

Certos da sua colaboração, no entendimento de que essas informações contribuirão tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para ensejar novas reflexões e ações sobre a presença/ausência indígena na universidade, especialmente nos programas de Pós-Graduação, agradecemos a sua atenção e externamos a nossa consideração e estima.

São Carlos, 06 de abril de 2022.

Atenciosamente,

Jocimara Braz de Araújo

Jocimara Braz de Araújo (Uara Pataxó)
Coordenadora do CCI

Diêgo Antônio Julião

Diêgo Antônio Julião
Vice-Coordenador do CCI

Prof. Me. Marcos José de Aquino Pereira
Doutorando do PPGE

APÊNDICE D – Levantamento sobre a situação da implantação das Políticas de Ação Afirmativa nos programas de Pós-Graduação da UFSCar

Programa	Ano do edital analisado	Ações Afirmativas	Tipo	Vagas Específicas para Indígenas		Especificidades para Indígenas	
PPGCAm	2022 - 2º sem	Sim	03 vagas de 12 de cada reservadas para candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos).	0			
PPGCFau	2022 - 2º sem	Não		0			
PPGERN	2022 - 2º sem	Sim	20% negros e pardos, 5% deficientes, 1 vaga para indígena.	1			
ProEF	2022 - 2º sem	Sim	3 (três) vagas para negros (pretos e pardos), 1 (uma) vaga para indígenas, 1 (uma) vaga para pessoas com deficiência.	1			
PPGEnf	2023 - 1º sem	Sim	20% para as cotas étnico-raciais, 5% para pessoas com deficiência e uma vaga para indígena.	1		Dispensa de 2ª língua	
PPGFT	2023 - 1º sem	Sim	sendo 20% para as cotas étnico-raciais e 5% para pessoas com deficiência.	0	Exigência de Comprovante de liderança e do Parecer	Dispensa de 2ª língua	
PPGQEv	2023 - 1º sem	Sim	20% para as cotas étnico-raciais e 5% para pessoas com deficiência. Será contendo acréscimo de notas bônus sobre as médias finais para a consolidação da lista classificatória final. 1,0 (um ponto) para homens/mulheres negros (as), 1,0 (um ponto) para homens/mulheres com deficiência.	0			Pontuação bônus para negros e pessoas com deficiência mas não para indígenas.
PPGGeo	2022 - 1º sem	Não		0			
PPGTO	2023 - 1º sem	Sim	reserva de 6 (seis) vagas para negros/as (pretos/as e pardos/as), 1 (uma) vaga para pessoas com deficiência, 1 (uma) vaga para pessoas indígenas, 1 (uma) vaga para pessoas refugiadas e 1 (uma) vaga para pertencentes à população de travestis, transexuais ou transgêneros.	1			
PPGAS	2022 - 1º sem	Sim	Processo seletivo específico para indígena com 1 vaga. Nenhuma ação afirmativa nas vagas de ampla concorrência.	1/12	Cópia em PDF da Auto-declaração de que é indígena com documentação comprobatória de liderança indígena e da FUNAI.	Exame de Proficiência em 01 (uma) Língua Estrangeira (inglês ou francês), antes da realização do Exame de Qualificação, ou apresentar documento(s) comprobatório(s) de proficiência(s), se houver.	
PPGEMec	2022 - 2º sem	Não		0/23			
PPGEE	2022 - 2º sem	Não		0			
PPGQTF	2022 - 2º sem	Não		0			
PPGQ A	2022 - 2º sem	Não		0			
PPGPEP	2022 - 1º sem	Sim	Será reservada 25% das vagas (1 vagas) do Curso de Mestrado Profissional do PPGPEP/UFSCar para candidatos aprovados que se declararem negros (pretos ou pardos). Será reservada 01 (uma) vaga do Curso de Mestrado Acadêmico do PPGPEP/UFSCar para os candidatos aprovados que se declararem indígenas. Será reservado 1% das vagas (2 vagas) do Curso de Mestrado Profissional do PPGPEP/UFSCar para os candidatos aprovados para pessoas com deficiência.	1 vaga no Mestrado acadêmico e 0 Vaga no Profissional	Para os candidatos indígenas e auto-declarar a Coordenação do Programa, definirá, posteriormente a matrícula destes, a questão do exame de proficiência em língua inglesa.		
PPGKM	2022 - 2º sem	Não					
PPGF	2022 - 2º sem	Não					
PPGEcs	2022 - 1º sem	Não					
PPGEs	2022 - 1º sem	Não					
PPGGC	2022 - 2º sem	Sim	As 6 vagas ofertadas pelas ações afirmativas serão distribuídas para três grupos, da seguinte forma: a) 4 para pessoas pretas e pardas; b) 1 para indígena; c) 1 para pessoa com deficiência.	1	É obrigatório colocar nos quadros a seguir a autoridade, devidamente identificada, de 2 (duas) Lideranças Indígenas diferentes	Os que optarem pelas ações afirmativas também participarão da ampla concorrência.	Os docentes avaliadores não terão acesso às informações sobre as ações afirmativas, sendo que apenas após finalizado o processo é que serão aplicadas para o resultado da lista final de aprovados.
PPGBiotec	2023 - 1º sem	Não		0			
PPGOC	2022 - 2º sem	Não		0			
PPGE	2023 - 1º sem	Sim	Será reservado, no mínimo, 30% das vagas de cada linha para os candidatos aprovados que se autodeclarem negros (pretos e pardos), indígenas e/ou pessoa com deficiência.	6/62*	Auto declaração de candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas conforme a Norma Complementa Nº 01/2017 do PPGE, que dispõe sobre Políticas de Ações Afirmativas no PPGE. (Apenas aqueles (a) normalizo o campo Auto declaração de raça/cor).		
PPGFI	2023 - 1º sem	Sim	Assegurar o mínimo de 1 (uma) vaga para candidatos indígenas	1	Declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade e declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atestando que o candidato reside em comunidade indígena.	Para candidatos indígenas e surdos não será exigida comprovação de Exame de Proficiência em Língua Estrangeira	Os candidatos negros, indígenas e pessoas com deficiência concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas a ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo. Classificados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.
PPGLit	2023 - 1º sem	Sim	O PPGLIT reserva 50% das duas vagas para pessoas transgênero, negras e indígenas).	0	Autodeclaração		
PPGPsi	2023 - 1º sem	Sim	2 negros ou pardos 1 população de travesitis, transexuais ou transgêneros 1 pessoas com deficiência 1 indígena	1	Autodeclaração	A) 0,5 (cinco décimos) para candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as) (pretos(as) ou pardos(as)); B) 0,5 (cinco décimos) para pessoas pertencentes ao grupo de pessoas com deficiência; C) 0,5 (cinco décimos pontos) para pessoa trans (travesti, transexual e/ou transgênero); D) 0,5 (cinco décimos) para candidatos(a) autodeclarado(a) indígenas.	
PPGEPsi	2023 - 1º sem	Sim	Pessoas com deficiência- 01 (uma) vaga Pessoas indígenas- 01 (uma) vaga Pessoas negras (pretas e pardas)- 28% do total de vagas Pessoas trans- 01 (uma) vaga.	1	Pessoas indígenas, os candidatos que se autodeclararem como tal e que apresentem declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade, e declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atestando que o (a) candidato (A) reside em comunidade indígena.	Dos candidatos indígenas e surdos não será exigida proficiência em língua inglesa	Os candidatos com deficiência, indígenas, negros e trans concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo. 9.2.1. Os candidatos com deficiência, indígenas, negros e trans classificados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.
PPGCI	2022 - 1º sem	Sim	30% das vagas apresentam dos seguintes grupos: 5 vagas para negro(as), preto(as) e pardo(as), 1 vaga para indígena, e 1 vaga para pessoa com deficiência.	1	Declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por 2 lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade, e declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atestando que o candidato reside em comunidade indígena.	candidatos indígenas, surdos e estrangeiros, a prova de língua estrangeira contemplará apenas a língua portuguesa	
PPGCF	2022 - 1º sem	Não					
PPGEF	2022 - 1º sem	Sim	2 (três) vagas para negros (pretos e pardos), 1 (uma) vaga para indígenas, 1 (uma) vaga para pessoas com deficiência	1/12	Declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por 2 lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade, e declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atestando que o candidato reside em comunidade indígena.		
PPGCEM	2022 - 2º sem	Não		0/41			
PPGEP	2023 - 1º sem	Sim	06 (seis) vagas (23% do total) para os candidatos aprovados que se declararem negros (incluindo pretos ou pardos), 01 (uma) vaga para os candidatos aprovados que se declararem indígenas; 02 (duas) vagas (7% do total) para os candidatos aprovados que se declararem pessoas com deficiência	1/26		Declaração de pertencimento étnico*, devidamente assinada pelo(a) candidato(a) e por liderança reconhecida de sua respectiva comunidade para o(a) optarem da cota indígena, ou o "Declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)*, atestando que o candidato reside em comunidade indígena, ou, para o(a) optarem da cota para deficiente de entrega *Autodeclaração de candidatos com deficiência* também para o(a) optarem da cota indígena.	
PPGEQ	2022 - 2º sem	Não		0/25			

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

PPGEU	2023 - 7 vers	Sim	20% do total de vagas ofertadas no processo seletivo para candidatos autodeclarados negros(as) ou pardos (as); 5% das vagas para candidatos autodeclarados indígenas, de acordo com a caracterização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); 5% das vagas para candidatos com deficiência; Esses 5% como 5% das vagas para os que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública ou tenham sido bolsistas em escolas particulares durante todo o período de estudo	1121	Autodeclaração		
PPGECE	2021 - 7 vers	Não		0418			
PPGEMAT	2021 - 7 vers	Não		0418			
PPGCTS	2022 - 7 vers	Sim	3 (três) vagas para negros(as) (pretos(as) e pardos(as)), 1 (uma) vaga para pessoas com deficiência, 1 (uma) vaga para pessoas indígenas ou quilombolas, 1 (uma) vaga para a pessoas refugiadas ou em solicitação de refúgio e 1 (uma) vaga para pertencentes a população de travestis, transexuais ou transgêneros.	1415	Declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, acolhida por liderança reconhecida de sua respectiva comunidade		
PPGBEES	2023 - 7 vers	Sim	9 vagas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans	0109	Declaração para os indígenas: cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de indios(as) (PANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena assinada por liderança local (arquivo (.docx ou.pdf)		
PPGGCSP	2022 - 7 vers	Sim	17 vagas destinadas a servidores públicos (municipais, estaduais, federais) ou agentes públicos que, no momento da matrícula, estiverem com vínculo de relação público por período indeterminado. b) 03 vagas destinadas ao público em geral (qualquer candidato/a que não se enquadre na categoria anterior). c) 03 vagas reservadas a negros (pretos e pardos) e indígenas d) 01 vaga reservada a indígenas e) 01 vaga reservada a pessoas com deficiência.	1425	Declaração para os indígenas: cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de indios(as) (PANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena assinada por liderança local		
PPGIS	2022 - 2º sem	Sim	até 50% de suas vagas para pessoas transgêneros, negras e indígenas	0416	Declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por 2 lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade		
PPGL	2022 - 7 vers	Sim	8 negros, 1 indígena e 1 pessoa com deficiência	1142		Dispensa de proficiência para indígenas	
PPGFE	2022 - 2º sem	Sim	3 negros, 1 indígena e 1 pessoa com deficiência	1428	Declaração para os indígenas: cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de indios(as) (PANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo órgão indígena assinada por liderança local		
PPGS	2023 - 1º sem	Sim	Até 50% das vagas para candidatos autodeclarados negro ou candidato(a) que tenham cursado todo o Ensino Médio na rede pública de ensino, 1 indígena e 1 pessoa com deficiência, 1 para refugiado	1411	Declaração de pertencimento étnico devidamente assinada para o(a) optantes da cota a indígena	As vagas e os respectivos bônus destinados a indígenas, negros/as, pessoas com deficiência, refugiados/solicitantes de refúgio e migrantes beneficiados por políticas humanitárias pelo Estado brasileiro e a egressa(o)s do Ensino Médio público ou do Médio particular com bolsa serão consideradas apenas ao final do processo seletivo, na ocasião, após a detenção da relação do(a)s aprovado(a)s, no momento de construção da lista de classificados.	Acréscimo de notas bônus sobre as médias finais para a consolidação da lista classificatória final: 1,0 (um ponto) para mulheres negras; 1,0 (um ponto) para mulheres indígenas; 0,9 (um ponto) para mulheres com deficiência; 0,9 (um ponto) para mulheres na condição de refugiadas, solicitantes de refúgio e migrantes beneficiados por políticas do Estado brasileiro; 0,8 (oito décimos) para homens negros; 0,6 (oito décimos) para homens indígenas; 0,5 para homens com deficiência; 0,1 para homens refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes beneficiários de políticas humanitárias brasileiras; 0,1 (hum décimos) para egressos do ensino médio público ou privado com bolsa, de todos os gêneros.

Fonte: Elaboração nossa.

APÊNDICE E – Carta enviada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação com sugestões



Carta de Sugestões 01/2022

Ao excelentíssimo Sr. Pró-reitor da Pós-Graduação da UFSCar, Prof. Dr. Rodrigo Constante Martins.

Vimos nós, coordenador e vice-coordenadora do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI) e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE/UFSCar), por meio desta, apresentar algumas sugestões a vossa excelência sobre as Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) nos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, tendo em vista que essa temática foi apresentada como uma das demandas de estudantes indígenas participantes das Rodas de Conversa da pesquisa de doutorado intitulada "Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos", conduzida no PPGE pelo Prof. Me. Marcos José de Aquino Pereira, sob orientação da Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira e em parceria com o CCI.

Considerando a Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar (PAAPG), aprovada na 120° reunião ordinária do CoPG de 01/07/2020, verificamos que, pelos dados do último levantamento, realizado em 2017, a UFSCar contava com 53 programas de pós-graduação, em seus 4 *campi*, com mais de 4650 alunos/as pós-graduandos/as, dentre os/as quais apenas 6 eram indígenas.

Após a leitura dessa documentação e do Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar (RGPPG), aprovado na 247ª reunião ordinária do CONSUNI em 01/04/2021, nos deparamos com 4 questões, especificamente no que se refere aos/às Estudantes Indígenas, sobre às quais solicitamos esclarecimento a esta pró-reitoria, através de carta-consulta enviada via e-mail no dia 6 de abril do corrente ano e para a qual, até a presente data, não recebemos resposta.

Assim, dada a aproximação do encerramento desta pesquisa de doutorado, realizarmos um levantamento próprio, no mês de setembro de 2022, para termos uma visão sobre a realidade da utilização de Ações Afirmativas (AAs) para indígenas nos processos seletivos da Pós-Graduação da UFSCar, através dos últimos editais dos PPGs do *campus* São Carlos, restringindo o nosso estudo aos 42 do referido *campus* que possuem editais acessíveis em seus respectivos sites, para ingresso no 1ª semestre de 2022 (13), 2º semestre de 2022 (14) e 1º semestre de 2023 (14).

Desse total 17 programas não apresentam Ações Afirmativas, 2 apresentam AAs sem incluir indígenas, 3 reservam vagas étnicas sem diferenciação de vagas para indígenas e negros, 2 reservam vagas indistintamente para indígenas, negros, pessoas com deficiência e pessoas trans, 17 reservam 1 vaga especificamente para indígenas, 1 programa possui 1 vaga com acesso em processo seletivo específico para indígenas.

Entre os que utilizam AAs, sobre dispensa de exame de proficiência em 2ª língua, 6 programas apresentam dispensa em seus editais para candidatos indígenas. Para comprovação de sua condição como indígena, 14 programas exigem para participação no certame documentação assinada por 1 ou 2 lideranças da comunidade indígena atestando vínculo com ela, sendo que desses 7 exigem também documento assinado por um representante regional da FUNAI, 2 programas permitindo que utilize o Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas (RANI) em lugar da documentação da FUNAI e 3 aceitam autodeclaração.

Queremos registrar que para a comprovação de negros/as e pessoas trans exige-se apenas uma autodeclaração. Com isso, nos programas que fazem essa diferenciação nas exigências de comprovação, o próprio processo de inscrição se torna mais dificultoso para candidatos/as indígenas, que muitas vezes não residindo em suas aldeias de origem, precisarão fazer essa viagem ou mobilizar alguém que a faça por si, arcando com custos, prazos e entraves que prejudicam e podem até

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

impossibilitar a sua inscrição.

Também fizemos o levantamento de Ações Afirmativas nos PGs de outras instituições públicas que consideramos exitosas, dentre as quais destacamos:

a) Criação de Vagas Suplementares/Adicionais para estudantes indígenas em cada programa pela Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) que possui 2 vagas suplementares para indígenas em cada um dos programas de PG (lato sensu e stricto sensu); caso algum/a candidato/a indígena alcance a pontuação necessária para as vagas de ampla concorrência, que ele/a ingresse por elas, disponibilizando as Vagas Suplementares para outros/as candidatos/as indígenas; Para essas Vagas Suplementares/Adicionais no PPG de Antropologia Social da Unicamp essa vagas adicionais são preenchidas pelos/as candidatos/as optantes por AAs que, não tendo sido classificados/as para as vagas regulares, tenham obtido as maiores notas finais. Mesmo que tenham entrado pelas vagas regulares, sejam considerados como optantes para as demais ações afirmativas e políticas de permanência.
b) Existência de Programas de Mestrado Acadêmico e/ou Profissional especificamente para estudantes indígenas, como por exemplo o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que possui duas linhas de pesquisa: "Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural"; "Ensino, Docência e Interculturalidade".
c) Concessão de auxílios financeiros aos/às estudantes indígenas, em caráter temporário, desde o início do ingresso até a concessão da Bolsa de Estudo de agência fomentadora (CAPES, CNPq, FAPESP, etc) como feito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que provê "Bolsa Permanência" para Pós-Graduação pelo período de 6 meses, podendo ser prorrogada por até 2 semestres mediante disponibilidade de recursos orçamentários; apoio financeiro a estudantes indígenas de graduação e de pós-graduação, realizado pela UFFS, com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do orçamento institucional e de outras agências de fomento, de acordo com a disponibilidade orçamentária, considerando a vulnerabilidade socioeconômica dada pela condição indígena com adoção de política de moradia estudantil em nível de graduação e pós-graduação, por meio de programas específicos que contemplem as peculiaridades culturais dos estudantes indígenas e as possibilidades orçamentárias da instituição.
d) Orientação à Comissão de Bolsas que respeite a mesma proporção destinada às vagas de Ações Afirmativas quando da concessão de Bolsas de Estudo, como feito pela Universidade Federal de Goiás (UFG);
e) Realização de Processo Seletivo em separado e diferenciado para indígenas a exemplo do PPG de Antropologia Social da Unicamp no qual além dos requisitos comumente utilizados para seleção abrem-se outras possibilidades como de permitir que sejam apresentados documentos adicionais que os/as candidatos/as considerem pertinentes, como cartas de apoio da comunidade, de organizações indígenas, currículo profissional ou produções textuais, audiovisuais, entrevistas, entre outros, que poderão ser levados em consideração pela Comissão de Seleção. Essa opção por um Processo Seletivo específico para indígenas foi adotada pelo PPGAS da UFSCar.
f) Definição diferenciada de nota para aprovação de candidatos optantes por AAs como é feito no PPG em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que a classificação obedece à média final obtida pelos/as candidatos/as, com média igual ou superior a 7,0 (sete), no caso de acesso universal; e média igual ou superior a 5,0 (cinco), no caso de candidatos/as a que se aplica a reserva de vagas e no PPG em Educação da mesma UFRGS em que a nota mínima para aprovação final será 7,00 (sete) para os candidatas/os do Sistema de Ampla Concorrência e 3,00 (três) para os candidatas/os do Sistema de Reserva de Vagas;
g) Flexibilização da nota de corte caso não se atinja o percentual mínimo, como ocorre no

PPGAS da Unicamp para as ações afirmativas de negros/as e pessoas com deficiência, em que caso não se atinja um número suficiente de optantes com notas iguais ou superiores a 7,0 para compor o percentual de 25% de vagas de AA, a Comissão de Seleção deverá aprovar os(as) candidatos(as) optantes que tiverem obtido as maiores notas inferiores a 7,0 até que se atinja o coeficiente de 25%. Não havendo candidatos(as) optantes suficientes, este percentual será reajustado para o maior número possível.

h) Autodeclaração simples assinada pelo/a candidato/a comprovando a sua identidade como indígena e isenção automática da taxa de inscrição como ocorre no PPG em Política Social e Serviço Social da UFRGS.

Em relação aos PPGs da UFSCar entendemos como um avanço a aprovação da Resolução CoPG nº 13, de 25 de Abril de 2022, que define o prazo de até 18 meses, a contar da data desta resolução, para a implementação das PAAs por todos os PPGs, além de garantias que se referem a indígenas, como mencionadas no Art. 4, parágrafo único, Art. 6, 9, 10 e 13.

Entendemos também que essas PAAs, que serão acompanhadas como previsto nos Arts. 16 e 17 com a produção de relatório anual, necessitarão de alterações que as tornem mais eficientes e eficazes na plena realização daquilo a que se propõe, no caso específico por nós destacado, o aumento da presença numérica de estudantes indígenas nos PPGs da UFSCar.

Assim, visando dar a nossa contribuição para os debates e adequações que se mostrem necessários, vimos através desta, apresentar algumas **sugestões** que consideramos pertinentes.

Para isso partimos de consultas realizadas a ex-estudantes indígenas dos programas de Pós-Graduação desta e de outras universidades, material bibliográfico sobre ações exitosas em outras instituições, editais de programas da UFSCar, debate interno no CCI e entre os/as participantes da pesquisa de doutorado, análise de respostas ao questionário e roda de conversa que realizamos com 28 estudantes indígenas da graduação da UFSCar que manifestaram interesse em continuar seus estudos em grau de PG e participam das oficinas sobre elaboração de projetos de pesquisa, promovidas pelo CCI, em apoio ao ingresso deles/as nos programas de PG (como uma das ações resultantes da pesquisa de doutorado) e das reflexões que fizemos sobre essa temática.

Como resultado disso, apresentamos as **nossas sugestões** para a revisão, inclusão, adequação e/ou alteração das PAA para Pós-Graduação da UFSCar no sentido de produzirem impactos mais efetivos no ingresso e permanência de indígenas:

1) considerando o sistema de reserva específica de vagas para indígenas, previsto no Parágrafo Único do Art. 4 da PAAPG (UFSCar, 2022), sugerimos em seu lugar o uso do sistema de criação de vagas suplementares para indígenas, mantendo o total de vagas de ampla concorrência e para demais Ações Afirmativas. Caso o/a candidato indígena seja aprovado pelas vagas de ampla concorrência, que ele/a mantenha a condição de optante por AA para as demais políticas de auxílio, sem ocupar a vaga suplementar que continua disponível para ser preenchida por outro/a candidato/a indígena. Essa alteração ao mesmo tempo que amplia a possibilidade de mais indígenas por Programa ainda lhes poupa do estigma de estarem retirando vagas da ampla concorrência, estigma esse de que infelizmente ainda são vítimas.
2) a utilização de processos seletivos específicos para candidatos indígenas, com divulgação, edital e critérios próprios, inclusive com a possibilidade da utilização de formas alternativas para avaliação, que contemplem as diferenças culturais e linguísticas dos/as candidatos/as;
3) necessidade de um programa de apoio financeiro vinculado à aprovação de indígenas no processo seletivo, que auxilie a permanência do/a pesquisador/a indígena desde o início até o final de sua pesquisa, com a criação de um programa de destinação de bolsas de estudo especificamente para indígenas com a possibilidade de remanejamento de bolsas ociosas de um programa para outro, com a utilização de um edital geral unificado para concessão de bolsas especificamente para indígenas; Para captar recursos extras para bolsas provisórias, sugerimos a celebração de parcerias com empresas privadas que possam financiar a

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

permanência de estudantes indígenas até que recebam alguma bolsa de fomento permanente;

4) que as pontuações extras e a condição de optante por AAs sejam consideradas em todo o processo seletivo e não apenas após a sua aprovação pelas regras gerais para os/as demais candidatos/as. Também sugerimos o uso de notas de corte diferenciadas para esse grupo de candidatos/as, como por exemplo, nota de corte 7 para ampla concorrência e 5 para optantes por Ações Afirmativas, entendendo-se o caráter educativo que a PG deve possuir, criando meios para a superação de possíveis defasagens apresentadas pelo/a candidato/a aprovado, ao longo do período de sua pesquisa, garantindo assim a equalização de oportunidades e promovendo a aquisição e/ou desenvolvimento dos atributos necessários ao/à pesquisador/a e à manutenção da qualidade dos programas.
5) desburocratização para comprovação da condição de indígena, com a exigência de uma autodeclaração simples realizada pelo/a próprio/a candidato/a, com a dispensa de comprovação por estudantes indígenas egressos dos cursos de Graduação da UFSCar, que já realizaram a entrega dessa documentação no momento de sua matrícula, facilitando assim o processo de inscrição. Isenção automática da taxa de inscrição para candidatos/as optantes por AAs. Extensão para todos os programas da dispensa de exame de proficiência em 2ª língua para indígenas (item já previsto na PAA da UFSCar);
6) criação de Programas de Pós-Graduação (PPG), em nível de Mestrado Acadêmico e/ou Profissional, especificamente para estudantes indígenas, voltado às temáticas e demandas indígenas, como por exemplo no campo da educação indígena diferenciada, para pesquisa sobre metodologias e para formação de professores/as-pesquisadores/as, que se tornem formadores dos/as educadores/as das escolas indígenas de suas comunidades, atuando nas licenciaturas de educação indígena e produzindo material didático, curricular e de formação sobre essa temática.
7) criação de disciplinas específicas e pertinentes a cada programa que estudem temáticas e autores/as indígenas;
8) inclusão de conteúdos indígenas nos currículos das disciplinas dos PPGs, com inclusão de obras de autores/as indígenas nas suas bibliografias e nas das linhas de pesquisa.
9) consideramos bastante adequada a permissão do uso do Restaurante Universitário, através do Bolsa Alimentação, para alunos/as da PG optantes por AAs e sugerimos a inclusão do bolsa moradia para indígenas, devido à notória distância de suas comunidades em relação aos *campi* da UFSCar;
10) que a Comissão Permanente de Autoavaliação das Ações Afirmativas (CPA-AF) prevista no Art. 16 da Resolução CoPG nº 13/2022 ao produzir os relatórios periódicos previstos no Art. 17 da mesma resolução, sistematizem e consolidem as informações de todos os programas sobre andamento da implementação das PAA, quantidade de ingressos, permanência e evasão de cada grupo de optantes por AA, para que embasem as reflexões e tomadas de decisão das Comissões de Pós-Graduação (CPG) e do Conselho de Pós-Graduação (CoPG) para aprimoramento e adequação da PAAPG, mantendo um diálogo franco e permanente com os/as estudantes indígenas, através do CCI.

Queremos acrescentar que no já citado questionário respondido por 28 estudantes indígenas da graduação da UFSCar que manifestaram interesse em cursar a Graduação na UFSCar, 46,4% indicaram ser a questão financeira o maior impedimento para o ingresso de indígenas na Pós, 21,4% a dificuldade em elaborar o projeto de pesquisa e 14,3% dificuldades no processo seletivo. Para atender as duas últimas, o CCI, com o apoio do pesquisador signatário desta carta e do professor Dr. Luiz Gonçalves Junior, professor titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do PPGE desta universidade, iniciou em setembro de 2022 a realização de oficinas em apoio ao ingresso desses/as estudantes, como parte do projeto "Aldear a Pós da UFSCar", que prevê ainda outras ações que apoiem a produção acadêmica e a organização e participação em eventos acadêmicos, além de

apoiar no processo de divulgação e inscrição nos processos seletivos para a PG.

Diante do exposto, solicitamos que após a análise de nossas sugestões, mediante a disponibilidade de vossas senhorias, seja avaliada a possibilidade de se agendar uma reunião com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, se possível com a participação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade (SAADE), da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) para tratarmos sobre elas, sua possibilidade de implantação e/ou propostas alternativas.

Finalmente reforçamos a disposição do CCI, enquanto coletivo representativo dos/as estudantes indígenas da UFSCar, em continuar participando ativamente, sempre que solicitado/permitido, nas comissões que se refiram a esse âmbito.

Certos da sua compreensão de que essas nossas reflexões e sugestões visam apoiar novas reflexões e ações sobre a presença/ausência indígena na universidade, especialmente nos programas de Pós-Graduação, agradecemos a sua atenção e externamos mais uma vez a nossa consideração e estima.

São Carlos, 20 de outubro de 2022.

Atenciosamente,

Shelley de Jesus Barreto
Coordenador do CCI

Márcia Braz de Araújo
Vice-Coordenadora do CCI

Prof. Me. Marcos José de Aquino Pereira
Doutorando do PPGE/UFSCar

Centro de Culturas Indígenas da UFSCar. Rodovia Washington Luiz, Km. 235
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
E-mail do CCI: cci.ufscar10@gmail.com
E-mail do pesquisador: marcosdiaquino@gmail.com

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

APÊNDICE F – Temas da Semana do Estudante Indígena por ano

Tabela 2. Informações sobre a Semana do Estudante Indígena de 2015 a 2022.

SEMANA DO ESTUDANTE INDÍGENA (Edição)	ANO	TEMA	FORMATO
I	2015	"Indígenas – Reconstruindo a história do Brasil"	Presencial
II	2016	"Indígenas - O outro lado da História"	Presencial
III	2017	"Você sabe o que eu sei?"	Presencial
IV	2018	"Acadêmicos Indígenas: Propondo diálogo entre ciência e conhecimento tradicional"	Presencial
V	2019	"12 anos da presença indígena na UFSCar: Vivência, resistência e conquistas"	Presencial
VI	2020	"Os reflexos da pandemia por COVID-19 no contexto da educação e saúde dos povos indígenas"	Remoto
VII	2022	"Conhecimentos Indígenas como Sementes para a Interculturalidade"	Híbrido

Fonte: Elaboração nossa.

APÊNDICE G – Chegada nos cursos da UFSCar de estudantes pertencentes aos povos indígenas pela primeira vez

2008	Guarani, Manchinery, Terena e Xukuru
2009	Baniwa, Baré, Kalapalo, Paiter Suruí, Pankaru, Piratapuya, Tupiniquim e Xavante
2010	Barara, Kaingang, Omágua/Kambeba, Krenak, Mayoruna, Balatiponé-Umutina, Tariano e Tukano
2011	Atikum e Kadiwéu
2012	Kaxinawá, Munduruku e Rikbaktsa
2013	Dessana, Pankará e Wassu Cocal
2014	Pataxó e Canela
,2015	Kokama
2016	Apurinã, Arapasso, Irantxe, Kura-Bakairi, Tikuna, Tuyuka, Wanano, Werekena e Xakriabá
2017	Guajajara, Kaixana, Kamaiurá, Kayabi/Kawaywete e Marubo
2018	Waurá
2019	Koripaco e Kubeo
2020	Kambiwá, Makuna, Kotiria e Lanawá
2021 e 2022	Mura, Karapanã, Parintintin, Fulni-ô, Krikatí, Yebá-Mahsã e Ikpeng

Fonte: Elaboração nossa tendo como base a tabela publicada na obra "PET conexões saberes indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes" (SANTOS; SOUZA; PALOMINO, 2021, p. 22) e nas informações coletadas pela coautora Márcia Braz de Araújo junto aos/às estudantes indígenas e à Professora Thaís Juliana Palomino da CAAPe/UFSCar.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

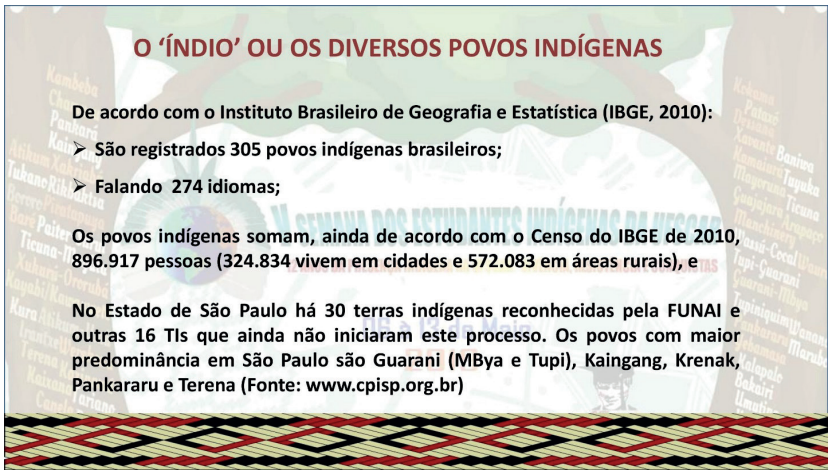
ANEXOS

ANEXO A – *Slides* de Formação do CCI para professores/as

Slide 1



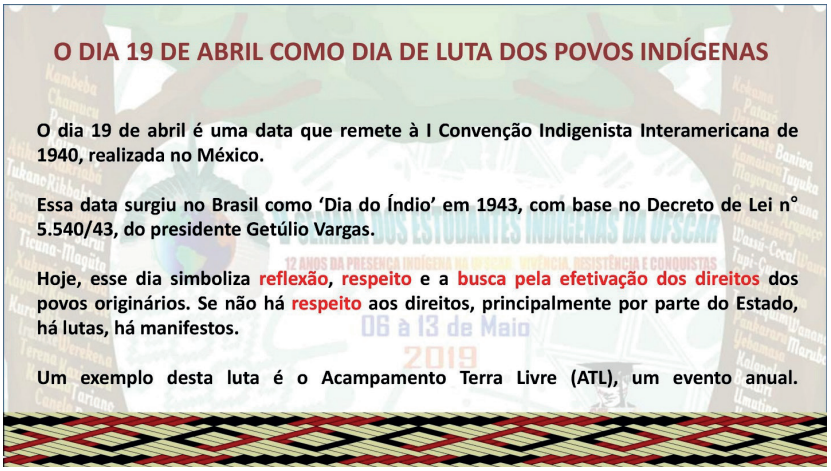
Slide 2



Slide 3

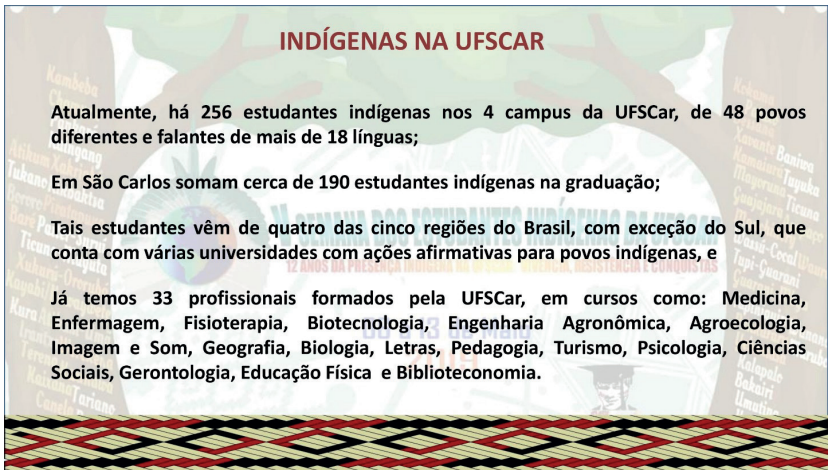


Slide 4



ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Slide **5**



Slide **6**



***Slide* 7 (Fotos do *slide* com rostos digitalmente desfocados por mostrar pessoas as quais não conseguimos identificar para solicitar autorização para uso de suas imagens).**

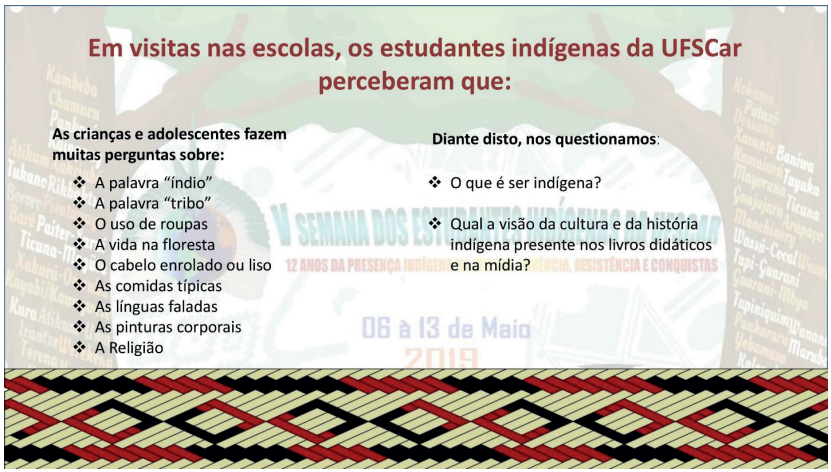


***Slide* 8**

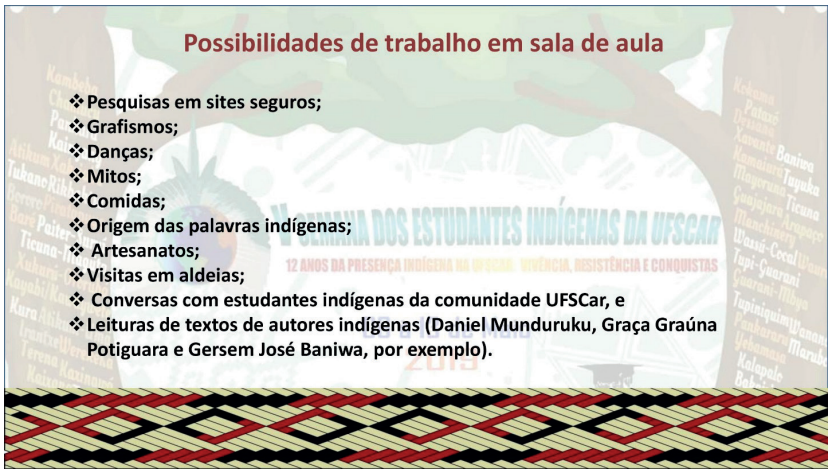


ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Slide **9**



Slide **10**



Slide **11**



Slide **12**



ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Slide **13**



Slide **14**



Fonte: Arquivo do CCI

ANEXO B – Artigo produzido conjuntamente entre pesquisador e estudantes indígenas

VI SEMANA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCAR COMO ESPAÇO PARA O DIÁLOGO DECOLONIAL, INTERCULTURAL E ENTRE EPISTEMOLOGIAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Marcos José de Aquino Pereira[65]
Geovane Diógenes da Silva[66]
Pedro Manoel da Silva Santos[67]
Guanilce Falcão Soares[68]

TABA 8 - Ailton Krenak, Davi Kopenawa Yanomami e Eduardo Viveiros de Castro Cosmologias, Cosmovisões e Epistemes em descolonização

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a VI Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar (VI SEI) como espaço para o diálogo intercultural dos povos originários entre si e desses com os não indígenas, tendo sido elaborado em conjunto por um pesquisador e estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que participaram da organização e realização do evento. A metodologia foi de inspiração fenomenológica com a utilização do relato de experiência. A presença indígena nas universidades tem se tornado uma realidade nas duas últimas décadas, gerando diversas problemáticas que se referem às relações, preconceitos, lutas e conquistas dos/as estudantes indígenas no ambiente universitário, seja no que se refere ao seu ingresso e permanência, seja no conhecimento e reconhecimento das cosmovisões e epistemologias de seus povos pelo meio acadêmico e pela sociedade não indígena, permeados pelas perspectivas da Modernidade e da Colonialidade, as quais, ao serem confrontadas com a realidade da pandemia causada pela COVID-19, têm se mostrado como insustentáveis, levantando diversos questionamentos sobre a necessidade de se buscar alternativas que promovam outras formas de inter-relações entre os seres humanos e os demais seres vivos, diante do que os conhecimentos milenares e as formas de vida dos povos originários, sobreviventes ao genocídio e ao epistemicídio, como o Bem-Viver, se mostram como fonte de inspiração. Em nossa reflexão, percebemos que, nesse cenário de pandemia e isolamento social, a realização da VI SEI, ocorrendo de forma remota, com o uso das tecnologias de comunicação, se configurou como uma resistência, trazendo as falas de diversas lideranças, de várias comunidades indígenas, das várias regiões do país, de forma que, a organização desses/as estudantes indígenas em coletivos, como o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI), e a promoção de eventos, como esse, se mostra como movimento de insurgência Decolonial e Intercultural, ajudando na divulgação, no intercâmbio e na valorização dos conhecimentos dos povos indígenas, sob uma ótica da Ecologia dos Saberes, apoiando as lutas e reforçando a identidade dos/as estudantes indígenas no meio universitário. Também observamos que a realização da VI SEI, em formato virtual, trouxe outras possibilidades de participação tanto de palestrantes e estudantes indígenas, quanto o acesso do público não indígena, mostrando-se como formato a ser considerado para eventos futuros.

Palavras-chave: Interculturalidade. Decolonialidade. Estudantes Indígenas.

INTRODUÇÃO

A diversidade de povos indígenas presente no território atualmente denominado como brasileiro, outrora de diferentes povos originários e com distintos nomes, é gigantesca. O Instituto Socioambiental (ISA, 2021) indica, com base no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, que existem mais de 305 povos indígenas no país. A Universidade

[65] Doutorando em Educação, UFSCar, marcosaquino@estudante.ufscar.br
[66] Graduando em Letras, UFSCar, gegepankararu@gmail.com
[67] Graduando em Pedagogia, UFSCar, pedromanoelpg@gmail.com
[68] Graduanda em Educação Física, UFSCar, guanilce@estudante.ufscar.br

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Federal de São Carlos (UFSCar) é uma das universidades brasileiras com a maior diversidade de povos indígenas atualmente (SILVA PANKARARU; SOUZA; PALOMINO, 2020). Desde o ano de 2008, com a realização de seu primeiro Vestibular Indígena, estudantes indígenas de mais de 46 etnias diferentes estão ou estiveram vivendo no município de São Carlos para estudar (SILVA PANKARARU; SOUZA; PALOMINO, 2020). Nesse *campus*, segundo levantamento interno da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) da UFSCar[69], 196 estudantes indígenas, de um total de 273 em todos os *campi* da UFSCar, encontram-se, neste ano, em formação e, em casos de estudantes com famílias, boa parte dos seus/suas companheiros/as e filhos/as os/as acompanham nesta etapa, como temos observado.

A presença indígena, na UFSCar e na cidade de São Carlos, vem se tornando cada vez mais importante e perceptível em diversos âmbitos, seja nas ações promovidas pelo coletivo Centro de Culturas Indígenas (CCI) da UFSCar, como palestras nas escolas públicas e privadas do município e da região, em Rodas de Conversa e eventos no SESC São Carlos e no SESC Sorocaba, nas Cerimônias de Colação de Grau, em eventos nacionais e internacionais, como o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que nasceu na UFSCar em 2013, e segue para a sua IX edição no ano de 2021, já tendo circulado, ano a ano, por todas as regiões do país; seja nas atividades promovidas pelos dois grupos do Programa de Educação Tutoria (PET "Ações em Saúde" e PET "Saberes Indígenas"); nos Grupos de Pesquisa; nos Projetos de Extensão e nos Programas de Pós-Graduação.

Com o intuito de delimitar um período de tempo para que essas trocas culturais e de conhecimentos tradicionais e científicos fossem potencializadas, nasceu, sob a coordenação do CCI e por demanda dos próprios estudantes indígenas, no ano de 2015, a I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar. À época, estes estudantes solicitaram que houvesse, na universidade, um momento/espaço de diálogo entre os/as indígenas estudantes de diversas regiões e povos do território atualmente denominado Brasil, assim como com a comunidade não indígena. Desde então, a Semana dos Estudantes Indígenas (SEI) da UFSCar realizou-se anualmente de forma presencial, até que em 2020, devido à pandemia e ao necessário isolamento social, apresentou-se o desafio de realizá-la remotamente.

[69] Obtivemos este dado através do Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis, Prof. Dr. Djalma Ribeiro Junior, que gentilmente nos informou que esse levantamento foi realizado em 09/03/2021, indicando a presença de 13 estudantes indígenas no campus de Araras; 16 no campus de Lagoa do Sino; 48 no campus de Sorocaba; 196 no campus de São Carlos, pertencentes a 36 povos indígenas diferentes.

Alguns meses após a sua realização, em uma Roda de Conversa que integra a pesquisa de doutorado[70] que está sendo produzida em conjunto com o CCI, os/as estudantes indígenas expressaram o desejo e a necessidade de escreverem artigos científicos para, ao mesmo tempo registrar e divulgar as ações do coletivo e os conhecimentos de seus povos, já que muitos deles valorizam mais a tradição oral, mais características dos povos indígenas, diferentemente da cultura ocidental. Surgiu assim a ideia da escrita coletiva deste artigo, entre os/as estudantes indígenas da UFSCar, Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu), Pedro Manoel da Silva Santos, do povo Pankararu e Guanilce Falcão Soares, do povo Tariana, e o pesquisador, Marcos José de Aquino Pereira, doutorando pelo PPGE da UFSCar, tendo como temática a VI SEI, discutindo-a sob as perspectivas decoloniais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. O modelo civilizatório pautado na Colonialidade e na Modernidade confrontado com a realidade da pandemia

Com a pandemia causada pela COVID-19 a insustentabilidade da forma de vida humana desenvolvida na Modernidade, sob a perspectiva da Colonialidade, se manifesta de forma ainda mais evidente, como nos alerta Airton Krenak:

> O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda (2019, p. 23).

Percebemos que as diversas ações tomadas no combate à pandemia, como o isolamento social, o uso de máscaras e álcool gel, a vacinação, são medidas necessárias para amenizar a situação, salvar vidas e não causar o colapso dos sistemas de saúde pelo mundo, mas insuficientes para solucionar o problema definitivamente, já que foram anos de desmatamento dos *habitats* de diversas espécies, com a conversão do uso da terra (REUTER, 2016; FRUTOS et al., 2020; FRUTOS; GAVOTTE; DEVAUX, 2021) e a antropização de ambientes naturais, fatores de contato humano com seres patógenos (AFELT; FRUTOS; DEVAUX, 2018), gerando surtos de diversas doenças infecciosas humanas e a emergência de novos patógenos (IPBES, 2018).

Presenciamos também, em nosso país, o questionamento à pesquisa científica e à seguridade social pública e discursos que fazem a dicotomização entre a preservação da vida e a

[70] Pesquisa intitulada "Processos Educativos do Centro De Culturas Indígenas: presença, memória e interculturalidade na Universidade Federal de São Carlos" sob a orientação da Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

preocupação com o desenvolvimento econômico, a falta de investimento em atendimento de saúde pública e em pesquisa, voltada à cura de doenças, incluindo as viróticas, e ao cuidado preventivo e de acompanhamento com as demais doenças crônicas da população. Tudo isso demonstrou a ineficiência e o despreparo de nossas sociedades para o enfrentamento de uma realidade de pandemia.

Agora temos testemunhado a desigualdade econômica e social manifestarem-se na desigualdade de acesso à vacinação, com grande discrepância entre as porcentagens de vacinados em países ricos e pobres, demonstrando um ponto crítico da falta de cuidado com as pessoas mais vulneráveis, impactando de forma mais forte aqueles/as que já se encontravam à margem antes, os/as que estão "[...] a sul da quarentena" (SANTOS, 2020, s.p.), como diz Boaventura Santos, em sua obra "A cruel pedagogia do vírus" (2020b, s.p.), incluindo as mulheres, os/as trabalhadores/as informais, as populações de rua, os/as moradores das periferias, imigrantes e refugiados, deficientes, idosos/as, e tantos/as outros/as, em que destaquemos, em nosso país, as populações indígenas, tanto as que vivem em aldeias quanto aqueles/as que vivem em áreas urbanas, com diversas dificuldades em acessar a vacinação.

São questões urgentes para agora e também para o futuro, que exigem profundas reflexões, sobre a nossa relação com a natureza e entre nós, que foram exacerbadas pela pandemia, mas já explicitadas pelos impactos ambientais e sociais do atual modelo civilizatório.

1.2. Outras perspectivas e outras epistemologias para uma nova realidade: Decolonialidade, Ecologia dos Saberes, Interculturalidade e Bem-Viver como resistência ao epistemicídio sofrido pelos povos originários

Segundo Boaventura Santos, são esses momentos de despertar que se apresentam como propícios às mudanças, como no pós-pandemia:

> A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, s.p.).

Dessa forma podemos pensar em diversas propostas para uma sociedade além da Modernidade e da Colonialidade, como a da Transmodernidade, de Enrique Dussel (2016), a Ecologia dos Saberes, de Boaventura Santos (2010) e a da Interculturalidade, de Catherine Walsh (2005), que nos permitam buscar alternativas, que se demonstrem historicamente sustentáveis, e nisso podemos encontrar diversas perspectivas, epistemologias, cosmovisões e formas de se viver

milenarmente construídas e vividas pelos povos originários[71] de *Abya Yala*, como o Bem-Viver (MAMANI, 2010; ACOSTA, 2016), muitas das quais foram e têm sido invisibilizadas, subalternizadas e eliminadas, através do sistemático genocídio e epistemicídio, desses povos e de seus conhecimentos:

> o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, 9 durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)" (SANTOS, 1999, p. 283).

Dussel propõe uma nova perspectiva, a da Transmodernidade, na qual ocorra uma "co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc." (2005, p. 31).

Boaventura Santos, concebe a Ecologia dos Saberes, "reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interacções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia, entendendo que o conhecimento é interconhecimento" (2009, p. 44-45) e dando "consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo" (SANTOS, 2009, p. 47), na qual cruzem-se os conhecimentos, sem que haja uma unidade dos mesmos ou uma hierarquia entre eles, inclusive entendendo o conhecimento científico como um deles, buscando, a utopia do interconhecimento, que consiste em aprender os outros conhecimentos sem esquecer dos próprios, promovendo a interação e interdependência entre os saberes científicos e não científicos, com a recuperação e a necessária valorização desses para que se igualem ao *status* daqueles (SANTOS, 2009), de forma que:

> A nova epistemologia e a nova psicologia anunciadas e testemunhadas pela utopia assentam na arqueologia virtual presente. Trata-se de uma arqueologia virtual porque só interessa escavar sobre o que não foi feito e, porque não foi feito, ou seja, porque é que as alternativas deixaram de o ser. Neste sentido, a escavação é orientada para os silêncios e para os silenciamentos, para as tradições suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva das vítimas, para os oprimidos, para as margens, para a periferia, para as

[71] Utilizamos ao longo do texto os termos povos originários e povos indígenas como sinônimos, pois partimos das formas narrativas das pessoas autoras e das fontes consultadas, no que encontramos essa variação. Também usamos Estudantes Indígenas, porque é dessa forma que é usual para os/as membros/as do CCI. Temos consciência das discussões e debates sobre o uso deste ou daquele termo para nos referirmos a esses conceitos (vide Almeida (2020), Doebber (2017) e Lopes (2015)), mas consideramos que não seria algo pertinente aos objetivos deste artigo entrar nesta temática.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

> fronteiras, para o Sul do Norte, para a fome da fartura, para a miséria da opulência, para a tradição do que não foi deixado existir, para os começos antes de serem fins, para a inteligibilidade que nunca foi compreendida, para as línguas e estilos de vida proibidos [...] (SANTOS, 1999, p. 279-280).

Perspectivas do Sul, do Outro, dos povos que foram subjugados, mas que resistiram, como as do Bem-Viver (MAMANI, 2010; ACOSTA, 2016) que rompem com a lógica eurocêntrica/antropocêntrica, entendendo o ser humano em unidade com a natureza, como afirma Krenak (2019, p. 10) em uma perspectiva de que tudo é natureza, inclusive a humanidade: "fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza."

O Bem-Viver é um conceito derivado dos termos *suma qamaña* (Aymara) e *sumak kawsay* (Quéchua), que seriam traduzidos com maior fidelidade ao seu significado original, por Viver em Plenitude (MAMANI, 2010), presente entre diversos povos originários do continente americano, fruto de suas cosmovisões (CONTRERAS BASPINEIRO, 2016), referindo-se a suas formas de viver, refletidas em suas práticas comunitárias de respeito, harmonia e equilíbrio com a todos os seres, em um entendimento de que todas as vidas estão interconectadas, interdependentes e inter-relacionadas (MAMANI, 2010), que exige uma outra ética, que contemple relações mais afetivas e solidárias e não utilitaristas e individualistas, e sob uma outra lógica, a da Interculturalidade.

Segundo Catherine Walsh, o conceito de Interculturalidade refere-se a um processo dinâmico e permanente de relações, de comunicação e aprendizagem ocorrido entre culturas diferentes, em condições de respeito, de legitimidade mútua, de simetria e de igualdade (WALSH, 2005), sendo a sua realização em si, um processo de Decolonialidade, uma forma de insurgência, com os objetivos de desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da Colonialidade, em um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo surgiu da percepção dos autores e da autora da necessidade de se refletir criticamente sobre a importância da VI SEI, partindo das memórias de suas vivências na organização e participação no evento e por isso optamos pela metodologia de relato de experiência, que consiste em:

> uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto

> processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido (DALTRO; FARIA, 2019, p. 229).

Seguimos a inspiração fenomenológica, através da perspectiva de ir "às coisas mesmas" (GARNICA, 1997, p. 116) que remete à perspectiva dos povos originários de que a natureza "ensina a olharmos as coisas como elas são e não como gostaríamos que fossem" (MUNDURUKU, 2019, p. 36), de forma que, buscamos um desvelamento que parta de visões de quem iniciou o evento, e dessas visões ao serem relembradas e compartilhadas, ensejem o debate, que possibilite a identificação de unidades de significado, a construção de categorias, de forma que as "generalidades resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter perspectival" (GARNICA, 1997, p. 117), possa ser refletido através da intersubjetividade entre os/as sujeitos/as envolvidos/as (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021).

Utilizamos como técnica a escrita coletiva, com espaço para o diálogo, a escuta e o debate de ideias e de opiniões, com o uso de recursos tecnológicos para a comunicação entre as pessoas autoras, devido à realidade da pandemia, realizando uma recordação individual de nossas memórias sobre nossas experiências no evento, selecionando o que consideramos mais relevante relacionado à realidade atual, desenvolvendo a escrita narrativa e em seguida procedendo a nossa análise crítica, buscando relacionar essa parte narrativa à fundamentação teórica por nós desenvolvida, chegando assim às nossas considerações, que entendemos, devem manter um caráter de abertura à outras possíveis interpretações, representando tão somente as nossas reflexões e visões enquanto algumas das pessoas que participaram da organização e realização do evento.

Buscamos registrar com um maior detalhamento aquilo que foi apresentado e debatido pelos/as palestrantes durante o evento, com o objetivo, ao mesmo tempo, de gerar o registro desse conteúdo para reflexão e utilização de futuros/as membros/as do CCI e divulgar as ideias e conceitos ali explicitados, de uma forma mais ampla, para outros/as indígenas e não indígenas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar é realizada a cada ano como forma de demarcar o território dentro da universidade, no sentido de reafirmar os valores étnicos e culturais das diversas culturas presentes neste espaço. Organizada pelo Centro de Culturas Indígenas, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE) e Secretaria Geral de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade (SAADE).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Em sua primeira edição, em 2015, abordou o tema “Indígenas – Reconstruindo a história do Brasil”. A cada ano a SEI apresenta uma temática diferente e relevante para a sociedade em geral e para os povos indígenas presentes na universidade.

Em 2016, na II SEI, o tema central foi “Indígenas - O outro lado da História”, dando continuidade temática ao primeiro evento, com discussões ainda mais aprofundadas em relação à organização cultural dos povos indígenas. Em 2017, na III SEI, o tema foi “Você sabe o que eu sei?”, abrangendo ainda mais os conhecimentos e discussões acerca da cultura e identidade dos povos indígenas. No ano de 2018, na IV SEI, houve a necessidade de fazer um paralelo entre os conhecimentos adquirido na aldeia com a vivência na Universidade, abordando como tema geral “Acadêmicos Indígenas: Propondo diálogo entre ciência e conhecimento tradicional”, trazendo uma visão de mundo para que as pessoas pudessem conhecer como funciona a organização cultural dos povos indígenas em meio ao conhecimento tradicional passado de geração em geração. No próximo evento, em 2019, na realização da V SEI foi pensado pelo CCI que seria importante apresentar uma temática que realizasse um histórico das lutas e conquistas dos estudantes indígenas na UFSCar e para isso foi escolhido como tema geral “12 anos da presença indígena na UFSCar: Vivência, resistência e conquistas”.

Devido à pandemia causada pela COVID-19, tornou-se inviável que o evento ocorresse em 2020 de forma presencial. Surgiu assim o debate dentro do CCI sobre como proceder diante dessa situação.

Após diversas conversas concluímos que seria de grande importância a realização do evento, mesmo que de forma virtual, pois já se tornara um espaço conquistado e não deveríamos abrir mão dele, especialmente com todas as dificuldades causadas aos/às estudantes indígenas pela pandemia, com muitos tendo voltado às suas aldeias, e com as reduzidas oportunidades de encontro, causados por essa realidade, ficando muito forte o entendimento de que a realização desta semana de encontros era em si uma ação de resistência.

Tornava-se um ponto chave a utilização de recursos tecnológicos de comunicação para viabilizar a VI SEI, no que foi solicitado o apoio do doutorando que está realizando a pesquisa junto com o CCI, um dos autores deste artigo e, que sugeriu a utilização da plataforma *Stream Yard*, permitindo a transmissão através da página de *Facebook* do coletivo.

Tendo a coordenação dos estudantes indígenas, pessoas autoras deste artigo, e de outros/as membros/as do CCI, foram realizadas reuniões de preparação e organização do evento que

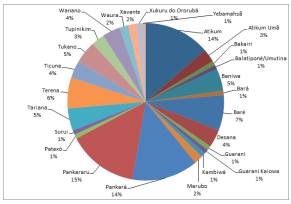
contaram com a participação da professora doutora Thais Juliana Palomino e Rubens Roberto da Palma Durães, representantes da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE, da ProGrad/UFSCar), foi elaborado o projeto, contendo definição de temas, datas, horários e palestrantes, definição das funções de cada um/a, foram produzidos materiais para divulgação, convites para palestrantes, formulários *on-line* de inscrição e registro de presença em cada noite do evento.

Definiu-se que a temática deste ano seria relacionada à realidade da pandemia, tendo a educação e a saúde como eixos condutores, da primeira e da segunda noite do evento, respectivamente, sendo a terceira noite reservada às lideranças indígenas. Também foram incluídas apresentação dos Programas de Educação Tutorial (PET) Indígenas da UFSCar, "Conexões Saberes Indígenas" e "Ação em Saúde", e um momento cultural com apresentação musical.

Em toda essa organização houve a preocupação de garantir a diversidade de povos indígenas e regiões do Brasil representadas pelos/as palestrantes e também facilitar o acesso dos estudantes indígenas, inclusive com a solicitação aos setores responsáveis da universidade do envio de *chips* de celulares com crédito para o acesso à rede 4G, o que infelizmente não ocorreu a tempo do evento.

Assim, a VI Semana do Estudante Indígena foi realizada entre os dias 2 e 4 de dezembro de 2020, com atividades no período noturno, tendo como temática "Os reflexos da pandemia por COVID-19 no contexto da educação e saúde dos povos indígenas", contando com 224 inscritos, dos quais 121 se declararam como indígenas (54%), pertencentes a 26 povos indígenas diferentes (Gráfico 1), de todas as regiões do país, em sua maioria estudantes universitários, de 35 cursos diferentes (Gráfico 2).

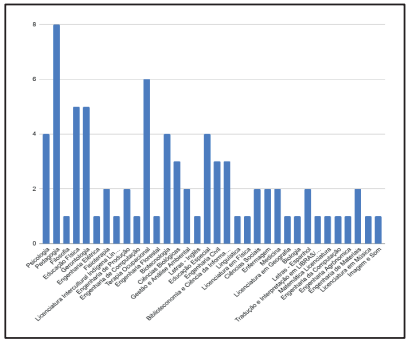
Gráfico 1. Distribuição de participantes indígenas por povo a que pertencem.



Fonte: Elaborado pelos autores e pela autora.

Gráfico 2. Distribuição dos participantes estudantes indígenas inscritos por curso frequentado:

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025



Fonte: Elaborado pelos autores e pela autora.

Na primeira noite do evento as temáticas abordadas pelos/as palestrantes foram sobre as dificuldades de acessibilidade dos/as estudantes indígenas diante da pandemia causada por COVID-19, com a estudante indígena do curso de Pedagogia da UFSCar, Wainambi Baré, do povo Baré, do Amazonas, contando suas vivências e de suas/as colegas nesse período. Em seguida, a mesa temática trouxe as questões de gênero na educação indígena, com a educadora, pesquisadora e mestre em antropologia pela UFPE, Elisa Urbano Ramos, do povo Pankararu, de Pernambuco, discutindo a mulher indígena, o feminismo comunitário e o movimento LGBTQIA+. Como último palestrante da noite, o pedagogo e mestre em Linguística pelo Museu Nacional/UFRJ, Jocelino Tupinikim, do povo Tupinikim, do Espírito Santo, falou sobre a educação escolar indígena e sobre os desafios e as realizações no ensino da língua materna em sua comunidade, no Centro Cultural Tupinikim Ka'arondarapé.

Também houve a apresentação de membros/as do PET "Conexões Saberes Indígenas" abordando as ações desse programa, destacando sua atuação no apoio aos/às estudantes indígenas, especialmente nos campos de pesquisa e ensino, contribuindo em suas lutas pela conquista e manutenção de espaços na universidade, em busca de uma maior valorização das aprendizagens interculturais, ampliando assim a percepção da presença indígena nos *campi*. Foi buscada a interação entre palestrantes e participantes através de perguntas via *chat*, que eram lidas pelos/as mediadores estudantes indígenas, o que se repetiu em todas as noites.

Imagem 1. Cartazes de divulgação da VI SEI:



Fonte: Acervo do CCI.

Na segunda noite foram palestrantes 3 profissionais da saúde indígenas, a enfermeira graduada pela UFSCar, Ariele Gomes Botelho, do povo Terena do Mato Grosso, a gestora em saúde, graduada pela UnB, Jennifer Benedito de Oliveira Pêgo, do povo Tupinikim do Espírito Santo, e o médico Ornaldo Senna, do povo Kaxinawá, do Acre, compartilhando as suas experiências e vivências, em sua atuação e contribuições no combate ao COVID-19, em suas comunidades, e quais conhecimentos e práticas da medicina tradicional indígena têm contribuído para a prevenção, o tratamento e combatem a circulação do vírus nas aldeias. Os palestrantes desta noite foram compostos por indígenas de 3 Estados do Brasil, que em suas falas destacaram a importância da valorização dos conhecimentos ancestrais e da promoção do diálogo intercultural, garantindo a diversidade e troca de conhecimentos entre as comunidades indígenas e dessas com a sociedade não indígena.

Também houve a apresentação de membros/as do PET "Saúde Indígena" que abordaram os seus objetivos ligados a melhoria da saúde nas comunidades e ao reconhecimento e valorização das práticas tradicionais indígenas em saúde, e contaram suas vivências nas diversas atividades realizadas na universidade e junto à comunidade são carlense, nos anos anteriores.

E em sua última noite de evento palestraram 2 lideranças indígenas, o cacique Ary Bastos, do povo Pankará, do Estado de Pernambuco, e o cacique Delmir Tikuna, do povo Tikuna, do Amazonas, que trouxeram as realidades de suas comunidades, destacando dificuldades e desafios enfrentados durante a pandemia.

O cacique Ary abordou como a realidade da pandemia impactou na vida de seu povo, na realização de rituais pelos pajés, no uso da tecnologia para comunicação e conscientização das comunidades, nos cuidados para preservar a saúde e a vida dos mais idosos, ressaltando a importância da espiritualidade de cada povo, destacando a relevância, nesse momento, da manutenção da organização e mobilização das lideranças indígenas na luta política por seus direitos. Falou de sua visão sobre a necessidade de se encontrar um equilíbrio na relação entre os

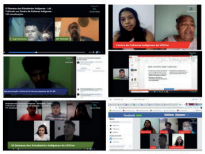
ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

conhecimentos tradicionais e a ciência não indígena, como saberes complementares entre si, dando como exemplos, no combate à pandemia, o uso de plantas medicinais pela medicina tradicional indígena e a expectativa pelas vacinas desenvolvidas pela medicina não indígena. Também apresentou a sua perspectiva para o pós-pandemia, dizendo que acredita que o novo vírus trouxe diversas lições, especialmente sobre o que cada um faz com a sua vida, a relação com os outros e principalmente com a natureza, e acredita que haverá muitas mudanças na forma como as pessoas enxergam essas questões, entendendo que os conhecimentos e maneiras de viver, presentes nas culturas indígenas, serão fundamentais na construção deste mundo do futuro.

O cacique Delmir trouxe a triste notícia da morte de seu vice cacique, em decorrência de complicações causadas pelo novo Coronavírus, informando que muitos/as indígenas de sua comunidade também foram contaminados/as, sendo que ele próprio e a sua família ficaram doentes, e com o uso de práticas da cultura tradicional se curaram. Referiu-se, em sua fala, à busca de seu povo por uma vida autônoma, utilizando seus conhecimentos ancestrais e também os conhecimentos não indígenas para o bem-estar da comunidade. Contou sobre os preconceitos que os/as indígenas vivenciam quando visitam a cidade de Manaus. Também destacou a importância dos/as estudantes indígenas nas universidades brasileiras, que trazem conhecimentos diferentes para os seus povos. Ao final de sua fala recebeu as condolências do cacique Ary, que reafirmou que os diferentes povos indígenas, mesmo distantes geograficamente, estão sempre juntos, dividindo suas angústias e tentando se ajudar mutuamente, como parentes.

E para o encerramento da noite e do evento o artista indígena cantor e compositor, mestre e doutorando em música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Anderson Cleomar, do povo Pankararu, de Pernambuco, que apresentou um repertório com composições suas, no seu entendimento da música como forma de ativismo, com letras de inspiração em temáticas indígenas que abordaram questões da Decolonialidade, da cultura ancestral, da relação com a natureza e do Bem-Viver, que receberam diversos elogios, comentários e agradecimentos dos/as participantes, através do *chat*.

Imagem 2. Alguns momentos da I Semana do Estudante Indígena.



Fonte: Acervo do CCI.

Na análise dessas nossas memórias do evento, após debatermos sobre as unidades de significado presentes em nossa narrativa, identificamos: forma de demarcar o território da presença indígena dentro da universidade; um espaço conquistado para afirmação da identidade indígena, busca de uma maior valorização das aprendizagens interculturais, dos conhecimentos, cosmovisões e epistemologias indígenas, combatendo o preconceito contra as culturas indígenas e os/as estudantes indígenas; espaço para diálogo entre conhecimentos indígenas e não indígenas; promoção do discurso decolonial e intercultural pelas vozes indígenas na diversidade de povos ali representados; percepção das diferenças nas visões e realidades de cada povo, evidenciadas pela forma como se relacionaram com a pandemia, e ao mesmo tempo a unidade de serem indígenas, entendendo-se todos/as como parentes; referência a perspectivas e a modos de vida com outra relação entre as pessoas e a natureza e a noção de que isso servirá como base para a construção do futuro indígena e não indígena. Isso nos remeteu às categorias: Resistência dos Conhecimentos, Cosmovisões e Epistemologias Indígenas; Decolonialidade; Interculturalidade; Presença Indígena; Bem-Viver; Diversidade/Unidade da Identidade Indígena.

3. CONSIDERAÇÕES

Diante de um cenário pandêmico mundial, em que sobressaem-se as contradições e a insustentabilidade do modelo civilizatório sustentado pela Modernidade e pela Colonialidade, cabe aqueles/as que resistiram e resistem historicamente a esse modelo, superando genocídios e epistemicídios, os povos indígenas, continuarem reafirmando as suas identidades, os seus conhecimentos e os seus modos de vida, frutos de outras cosmovisões e epistemologias, que não dicotomizam os seres humanos e a natureza, pautando-se por relações diferentes entre si e com os demais seres vivos e partindo de uma percepção mais ampla que não limita o saber à racionalidade e a ação à utilidade, que remete às perspectivas do Bem-Viver.

Essa resistência também é realizada, quando, diante dos desafios e dificuldades dessa mesma pandemia, tivemos que nos adaptar, enquanto estudantes indígenas e pesquisador, a um formato muito diferente do que estávamos acostumados, e nos lançarmos a promoção de uma insurgência, ao propormos uma Semana dos Estudantes Indígenas totalmente remota, com o uso de tecnologias de comunicação, abarcando palestrantes indígenas e participantes indígenas e não indígenas de todo o território nacional, que acompanharam, de suas aldeias, cidades, universidades, 3 noites de debates permeados pela Interculturalidade e pela Decolonialidade, demonstrando-se, o

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

espaço virtual, como um promissor campo para as lutas em busca da ampliação da presença indígena.

Evento esse em que foram abordados tópicos de várias questões direcionadas para a temática indígena. Reflexões, críticas, soluções, metas, objetivos para o fortalecimento da presença indígena na universidade e nas sociedades indígenas e não indígenas. Ali foi promovida a troca de conhecimentos, experiências de estudantes indígenas, graduandos e egressos e também não indígenas, em que procuramos desmistificar a imagem preconceituosa, que infelizmente ainda se tem do universitário indígena, dentro dos espaços acadêmicos. Foi um espaço aberto, abordando temas diversos, sobre política, identidade, língua materna, questões de gênero, saúde e educação da diversidade dos povos indígenas ali presentes. Também foi um momento de muitas reflexões entre os/as estudantes indígenas, trazendo suas experiências, desafios, dificuldades e expectativas, temas sobre a questão da permanência, saúde mental, da formação dos estudantes indígenas, em tempos de pandemia.

Nossa percepção é que a SEI, enquanto ação anual do coletivo CCI, é um dos espaços conquistados na UFSCar que mais oferece oportunidade dos/as estudantes indígenas manifestarem e conhecerem mutuamente as suas culturas e compartilharem suas vivências dentro do convívio universitário, o que contribui para sua reafirmação pessoal de identidade indígena, sua permanência e também para a afirmação da presença indígena nos *campi* e para a sociedade.

Assim, como propõe a Ecologia dos Saberes, a SEI propicia o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, possibilitando o fortalecimento de ambos na formação do/a estudante indígena. O diálogo entre esses conhecimentos é fundamental para os/as profissionais indígenas egressos da UFSCar, que atuarão em suas respectivas comunidades, assim como contribui para a formação de todos os/as profissionais formados pela Universidade na medida que os/as educa para reconhecerem e respeitarem a diversidade cultural brasileira a partir da presença dos estudantes indígenas na universidade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

AFELT, A.; DEVAUX, C.; SERRA-COBO, J.; FRUTOS, R. Bats, Coronaviruses, and deforestation: Toward the emergence of novel infectious diseases? Lausanne (Switzerland): **Frontiers in Microbiology**, 2018.

ALMEIDA, H. A. P. Gonçalves de Magalhães em Defesa dos Povos Indígenas no Brasil: uma querela contra Varnhagenem "Os indígenas do Brasil perante a História". **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**. Uberlândia, vol. 33 n.2, jul./dez. 2020.

CONTRERAS BASPINEIRO, A. Aruskipasipxañanakasakipunirakispaw. *In:* SIERRA CABALLERO, F.;

MALDONADO, C. E. (eds.). **Comunicación, decolonialidad y buen vivir**. Quito (Equador): CIESPAL, 2016. p. 59-94.
DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2019. p. 223-237.
DOEBBER, M. B. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In:* LANDER, E (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.
DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, abr. 2016. p. 51-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso.>. Acesso em: 22 maio. 2020.
DUSSEL, E. **1492**. O encobrimento do outro. A origem do "mito" da Modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
ESCOBAR, A. Uma minga para el posdesarrollo. **Signo y Pensamiento** – Puentos de vista. n. 58, v. XXX, 2011. p. 306-312.
FRUTOS, R.; GAVOTTE, L.; DEVAUX, C. A. Understanding the origin of COVID-19 requires to change the paradigm on zoonotic emergence from the spillover model to the viral circulation model. **Infection, Genetics and Evolution**, mar, 2021.
FRUTOS, R.; LOPEZ ROIG, M.; SERRA-COBO, J.; DEVAUX, C. A. COVID-19: The conjunction of events leading to the coronavirus pandemic and lessons to learn for future threats. **Frontiers in Medicine**, v. 7, n. 223, maio, 2020. p. 1-5.
GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, ago, 1997. p. 109-122.
GONÇALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. S.; CARMO, C. da S.; AYALA-ZULUAGA, J. E. Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. *In:* TORO-ARÉVALO, S. A.; VEGA-RAMÍREZ, J. (Orgs.). **Manifestaciones de la motricidad humana**: brotes desde el sur. Valdivia: Ediciones UACh, 2021. p. 59-80.
IPBES. Summary for policymakers of the regional assessment report on biodiversity and ecosystem services for the Americas of the intergovernmental science-policy Platform on Biodiversity and ecosystem services. **IPBES secretariat**, Bonn (Alemanha): IPBES Media, 2018.
ISA. **Instituto Socioambiental**, 2021. Quantos são? Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F>. Acesso em: 20 maio 2021.
LOPES, A. B. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul:** uma perspectiva etnográfica. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
MAMANI, F. **Buen vivir/vivir bien**. Filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima (Peru): CAOI, 2010.
MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.
REUTER, K. E. Using stable isotopes to infer the impacts of habitat change on the diets and vertical stratification of frugivorous bats in Madagascar, San Francisco (EUA): **PLoS One**, 2016. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0153192>. Acesso em: 17 maio 2021.
SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra (Portugal): Almedina, 2020.
SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:*
SANTOS. B. S.; MENESES M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.
SILVA PANKARARU, G. D. da; SOUZA, M. M. de; PALOMINO; T. J. O processo de construção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar. *In*: MELLO, R.R de; REYES, C. R. (Orgs.). **Indi-age**: a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
QUIJANO, A. "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**, n. 122, 2012.
QUISPE, M. Estamos construyendo nuevos paradigmas. Prólogo. *In*: MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir/Vivir Bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. Lima (Peru), 2010.
WALSH, C. interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. *In*: **Memórias del Seminário Internacional**

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

"Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá (Colômbia): Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, Peru, 2005.

ANEXO C – E-mail com resposta do Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial ao nosso e-mail sobre priorização da vacinação de estudantes indígenas

Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial <nuddir@defensoria.sp.def.br>
Para: "marcosdiaquino@gmail.com" <marcosdiaquino@gmail.com>

31 de maio de 2021 11:28

Prezado Marcos Aquino, bom dia.

A SESAI tem adota o entendimento de que a vacinação indígena se dá de forma prioritária apenas em relação ao aldeados, conforme previsão de doses do PNI. O STF estendeu a vacinação aos não aldeados que não tem acesso ao SUS.

Assim, a vacinação de indígenas não aldeados demanda atuação contra a União a fim de que adeque o PNI para disponibilizar maior doses aos Estados. Assim, cabe prioritariamente o acompanhamento pela Defensoria Pública da União e pelo Ministério Público Federal, uma vez que eventual judicialização se daria na Justiça Federal.

Seguem os contatos:

1. *Defensoria Regional de Direitos Humanos da Defensoria Pública da União em São Paulo*

***Defensor(a) Titular 1º DRDH**: Ana Lúcia Marcondes Faria de Oliveira (Portaria DPGU 508/2020)*
***Endereço**: Rua Teixeira da Silva, 217 – Bairro Paraíso*
***CEP**: 04002-030 - São Paulo/SP*
***E-mail**: drdh.sp@dpu.def.br*
***Telefone**: (11) 3627-3441 / 3539*
***Defensor(a) Titular 2º DRDH:** João Paulo de Campos Dorini (Portaria DPGU 474/2019)*
***Endereço**: Rua Teixeira da Silva, 217 – Bairro Paraíso*
***CEP**: 04002-030 - São Paulo/SP*
***E-mail**: drdh.sp@dpu.def.br*
***Telefone**: (11) 3627-3441 / 3539*

1. *Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão em São Paulo- órgão do Ministério Público Federal.*

SÃO PAULO/SP
Procuradora: Lisiane Cristina Braecher
Substitutos: Pedro Antônio de Oliveira Machado

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Jefferson Aparecido Dias
Priscila Costa Schreiner Roder
Endereço: Procuradoria da República em São Paulo
Rua Frei Caneca, 1360 - Consolação
CEP: 01307-002 São Paulo/SP
Telefones: (11) 3269-5000 / 5060 - 3402-8022 / 8026
Fax: (11) 3269-5395 / 5069
E-mail: prsp-prdc@mpf.mp.br

Atenciosamente,

Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial
Defensoria Pública do Estado de São Paulo
Contato: (11) 3489-2750
Endereço: Rua Teixeira da Silva nº 217 - 4º andar, Vila Mariana
CEP 04002-030 - São Paulo/SP
E-mail: nuddir@defensoria.sp.def.br

Marcos Aquino <marcosdiaquino@gmail.com> sex., 7 de mai. de 2021 15:38

para dpg

Bom dia prezados/as senhores/as!

Existem 48 indígenas estudantes universitários na UFSCar, campus São Carlos, que não estão conseguindo se vacinar contra COVID-19. Já tentaram contato com a Secretaria de Saúde, junto à Vigilância Sanitária do município e lhes foi negada a vacinação, alegando que só indígenas que moram em aldeia são prioritários, mesmo sendo informados sobre a determinação do ministro Luis Roberto Barroso, do STF, de 16/3/2021 que determina que sejam incluídos no grupo prioritário os indígenas residentes em áreas urbanas também.
Essa é uma situação de grande risco para esses indígenas que vêm de aldeias de diversos estados brasileiros e, em muitos casos, retornam a essas aldeias.

A própria Universidade já tentou interceder tanto politicamente quanto institucionalmente, desde o início do ano e a situação não se resolveu.

Basta que um deles se contamine aqui e leve o vírus para causar um grave problema sanitário, que pode ser evitado através de sua vacinação.

Gostaria de sua orientação sobre como agir para denunciar isso ao Ministério Público, para que os/as senhores/as possam averiguar o que está ocorrendo e fazer cumprir a legislação. Se quiserem o contato de algum indígena estudante que possa dar maiores detalhes, posso lhes fornecer.

Sou doutorando na UFSCar e tenho acompanhado essa situação que me parece bem injusta e urgente.

Agradeço muito a sua atenção!

Marcos Aquino

ANEXO D – Manifestação do pesquisador junto ao MPF denunciando a não priorização de vacinação para estudantes indígenas da UFSCar e o Ofício de arquivamento da denúncia

ANEXO D – Manifestação do pesquisador junto ao MPF denunciando a não priorização de vacinação para estudantes indígenas da UFSCar e o Ofício de arquivamento da denúncia

Ministério Público Federal
Sala de Atendimento ao Cidadão

Manifestacao 20210042404

Pessoa Física	Sexo Masculino
Manifestante	MARCOS JOSE DE AQUINO PEREIRA
CPF	251.425.298-98
Nascimento	16/01/1977
Ocupação	Educação
Email	marcosdiaquino@gmail.com
Município	ÁGUAS DE SÃO PEDRO
UF	SP
País	Brasil
Endereço	
CEP	

Representação

Data do Fato	12/05/2021
Município do Fato	SÃO CARLOS
UF do Fato	SP

Descrição

Prezados/as senhores/as.Segundo fui informado por membros do Centro de Cultura Indígenas da UFSCar, existem 48 indígenas estudantes universitários na UFSCar, campus São Carlos, que não estão conseguindo se vacinar contra o COVID-19. Já tentaram contato com a Secretaria de Saúde, junto à Vigilância Sanitária do município e lhes foi negada a vacinação, alegando que só indígenas que moram em aldeia são prioritários, mesmo sendo informados sobre a decisão acerca da ADPF 709 MC / DF, do ministro Luís Roberto Barroso, do STF, de 16/3/2021, nos itens 13, 14, 15 e 16, que determina que sejam incluídos no grupo prioritário para vacinação os indígenas residentes em áreas urbanas.Essa é uma situação de grande risco para esses indígenas que vêm de aldeias de diversos estados brasileiros e, em muitos casos, retornam a essas aldeias.A própria Universidade já tentou interceder, tanto politicamente quanto institucionalmente, desde o início do ano e a situação não se resolveu. Segundo me informou o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis, Djalma Ribeiro Junior, via e-mail, a última negativa oficial da Vigilância Epidemiológica, ocorreu em 12/05/2021, sendo que até o momento, apenas 2 indígenas, que já haviam tomado a 1ª dose da vacina em suas aldeias, conseguiram tomar a 2ª dose em São Carlos, sendo os demais excluídos.Basta que um deles se contamine aqui e leve o vírus a sua aldeia para causar um grave problema sanitário, que pode ser evitado através de sua vacinação.Sou pesquisador na UFSCar e tenho acompanhando essa situação que me parece bem injusta e urgente. Se quiserem o contato de algum indígena estudante que possa dar maiores detalhes, posso lhes

MPF
Ministério Público Federal

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Ministério Público Federal
Sala de Atendimento ao Cidadão

fornecer.

Solicitação

Faço este relato ao Ministério Público Federal, pois como trata-se de população indígena, remete ao inciso V do Art. 129 da Constituição Federal, para que os/as senhores/as possam averiguar o que está ocorrendo e fazer cumprir a legislação, para que se garanta o direito à vacinação desses/a indígenas estudantes o mais breve possível. Aguardando retorno, agradeço muito a vossa atenção!

Ministério Público Federal
Sala de Atendimento ao Cidadão

Andamentos

Data	Tipo	Responsável
19/05/2021 13:17	Assume manifestação	MARIO LAGO
19/05/2021 09:42	Cadastro de Manifestação	MANIFESTANTE

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

OFÍCIO nº694/2021/GABINETE DE PROCURADOR DE PRM/SAOCARLOS

São Carlos, assinado e datado eletronicamente.

Ao Senhor
MARCOS JOSE DE AQUINO PEREIRA
Autor da Manifestação nr. 20210042404
marcosdiaquino@gmail.com

Ref.: Procedimento Preparatório - 1.34.023.000089/202145

Prezado Senhor,

Ao tempo em que o cumprimento, informo a Vossa Senhoria a promoção de arquivamento dos autos em epígrafe, conforme despacho anexo.

Informo ainda a possibilidade de apresentação de recurso nos termos do parágrafo 3º do artigo 10 da Resolução CNMP nº 23/2007[1] e do parágrafo 3º do artigo 17 da Resolução CSMPFnº 87/2006.[2]

Sendo só o que se apresenta, formulo protestos de estima e consideração.

Lúcio Mauro Carloni Fleury Curado
Procurador da República

[1] *"§ 3º Até a sessão do Conselho Superior do Ministério Público ou da Câmara de Coordenação e Revisão*

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI FLEURY CURADO, em 28/09/2021 16:37. Para verificar a autenticidadedacesse http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento. Chave 2C3EFC7C.D91610A7.56FFF1F6.B1F2B2EF



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

respectiva, para que seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento, poderão as pessoas co-legitimadas apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados aos autos do inquérito ou do procedimento preparatório."

[2] *"§ 3° Até que seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento pela Câmara de Coordenação e Revisão ou pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, poderão as associações civis legitimadas ou quaisquer interessados apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntadas aos autos para apreciação, nos termos do art. 9°, § 2°, da Lei n° 7347/85."*

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI FLEURY CURADO, em 28/09/2021 16:37. Para verificar a autenticidadeacesse http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento. Chave 2C3EFC7C.D9161DA7.566FF1F6.B1F2B2EF

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

Procedimento Preparatório nº 1.34.023.00089/2021-45

PROMOÇÃO DE ARQUIVAMENTO

Trata-se de procedimento preparatório instaurado nesta Procuradoria da República a partir de notícia constante do sítio eletrônico da Câmara Municipal de São Carlos, no sentido de ter sido solicitada priorização da vacinação contra a Covid 19 aos estudantes indígenas da UFSCar. Foi deliberada a autuação de procedimento voltado a acompanhar o tema, notadamente à luz dos critérios indicados na decisão proferida pelo STF no bojo da ADPF 709, considerando a competência federal para a disputa sobre direitos indígenas (art. 109, XI, do texto constitucional).

Posteriormente à autuação do feito aportou nesta Procuradoria representação sobre o tema, pela qual informou-se que fora negada vacinação prioritária aos estudantes indígenas da UFSCar, sob a justificativa de que seriam grupos prioritários apenas os indígenas que moram em aldeia (PRM-SCR-SP-00001945/2021, documento 7 dos autos).

Com vistas à obtenção de esclarecimentos documentados acerca da questão, expediu-se ofício à Secretaria Municipal de Saúde de São Carlos para que se manifestasse sobre a temática, indicando se há estudos voltados à inclusão de indígenas residentes no município entre os grupos prioritários para vacinação no plano municipal de imunização contra Covid 19.

Oficiou-se também à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) para que esclarecesse em que situação o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASISUS) oferece atendimento a indígenas residentes em área urbana, tratando-se de informação necessária para adequada compreensão quanto ao alcance do que decidido no bojo da APDF 709, pelo Supremo Tribunal Federal, no ponto em que indica a necessidade de priorização de indígenas urbanos que não tenham acesso ao SUS, necessitando de atendimento pelo SASISUS. Solicitou-se ainda que a resposta especificasse possível atendimento pelo SASISUS na região de São Carlos-SP.

Oficiou-se, por fim, à UFSCar para que informasse o número de estudantes

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI FLEURY CURADO, em 28/09/2021 15:33. Para verificar a autenticidade acesse https://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento. Chave 640321DE.1D937503.4161506F.497DBC9C



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

indígenas do campus São Carlos, informando se residem no município de São Carlos, bem como outras informações que reputasse pertinentes à luz dos apontamentos constantes da representação PRM-SCR-SP-00001945/2021.

As respostas trazidas foram objeto de referência no Despacho nº 718/2021, ao qual se faz remissão, por celeridade.

Referido despacho promoveu ainda exposição relativa ao panorama normativo e jurisprudencial existente sobre o tema, cabendo aqui novamente referenciar o teor de decisão proferida pelo Ministro Roberto Barroso em 17.05.2021, no bojo da APDF 709:

> *"No que se refere à vacinação prioritária de indígenas urbanos: a decisão foi expressa quanto à vacinação prioritária apenas de indígenas urbanos com barreira de acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e está fundamentada com clareza. Baseou-se nos mesmos critérios estabelecidos pelo Plano Nacional de Vacinação para definição de prioridades na vacinação: 'maior vulnerabilidade epidemiológica, modo de vida coletivo e dificuldade de atendimento de saúde in loco'. No contexto de uma pandemia, há diversos grupos vulneráveis (sobretudo quando se vive em comunidade de baixa renda), um universo amplo de pessoas a atender e recursos escassos. Portanto, a menos que demonstrada a desproporcionalidade do critério estabelecido pelo Poder Público, está justificada alguma deferência às prioridades por ele definidas. Nessas condições e por ora, o Juízo entende que tal desproporcionalidade não está demonstrada quanto a povos indígenas urbanos com acesso ao SUS."*

Considerando os termos de referida decisão, e tendo em vista a informação prestada pela SESAI, no sentido de inexistência de indígenas em contexto urbano sem acesso ao SUS, o despacho 718/2021 consignou a necessidade de averiguar se existem eventuais barreiras de acesso ao SUS no que toca aos discentes indígenas da UFSCar residentes em São Carlos.

Para tanto, determinou a expedição de ofício à FUNAI para informar se, em

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI FIGURY CURADO, em 28/09/2021 15:33. Para verificar a autenticidade acesse http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento. Chave 64032108.1093703.4161506F.497OBC9C

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

face do quanto decidido na ADPF 709, foi apurada a existência de indígenas sem acesso ao SUS no contexto urbano de São Carlos-SP.

Também oficiou-se à UFSCar para que, por intermédio de seu Departamento de Atenção à Saúde, verificasse junto aos discentes do campus São Carlos, notadamente aqueles ainda não vacinados contra Covid-19, se enfrentam barreiras de acesso ao SUS neste município.

A FUNAI/Coordenação-Geral de Promoção os Direitos Sociais afirmou, conforme doc. 38 dos autos (Ofício nº 45/2021/CGPDS/DPDS/FUNAI) não dispor de informações sobre a existência de indígenas sem acesso ao SUS na cidade de São Carlos, face a ausência de atribuição legal ou regimental para a execução da política de vacinação junto aos povos indígenas, bem como indicou não ser de sua atribuição a produção e sistematização de dados referentes aos indígenas atendidos. Esclareceu que esses dados são produzidos pelos órgãos responsáveis pelos serviços de saúde municipais e estaduais, Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e Ministério da Saúde. No sentido de qualificar o tema ora tratado, informou ser necessário *"... esclarecer o que seria entendido como 'indígenas urbanos com barreira de acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS)', pelos órgãos de saúde, pois, conforme consta no Ofício n. 448/2021, estes responderam à solicitação da Sesai afirmando 'a inexistência de indígenas em contexto urbano sem acesso ao Sistema de Saúde'. Não fica claro qual(is) barreira(s) foi(ram) considerada(s) para a construção desse entendimento. Considerando a Lei n. 9.836/1999, a Portaria n. 254/2002/MS e o decreto n. 9795/2019, seria importante constar se os indígenas que estão temporariamente, como os estudantes, ou permanentemente nas regiões urbanas têm assegurado o acesso universal, integral e diferenciado à saúde, conforme preconiza a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (Portaria n. 254/2002/MS)".*

A UFSCar, por meio de seu Departamento de Atenção a Saúde – DeAS (doc. 39, 39.1), após discorrer sobre a atual situação da imunização dos indígenas estudantes da IFES, afirmou não ter conhecimento de dificuldades para os alunos indígenas acessarem os serviços do SUS quando necessário. Confirmando isso, apontou o acesso à vacina da influenza para imunização dos indígenas, de acordo com o Programa Nacional de Imunização.

À luz do quanto apurado nos autos, não se verificou a existência de barreiras de acesso ao SUS por parte dos estudantes indígenas da UFSCar residentes neste município,

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI PIEURY CURADO, em 28/09/2021 15:33. Para verificar a autenticidadedacease http://www.transparencia.mpf.mp.br/validadocdocumento Chave 640321DE.1D937503.4161506F.4970BC9C



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

situação que, nos termos do quanto decidido na ADPF 709, autorizaria a vacinação prioritária.

De outro lado, em razão do avanço do calendário de vacinação neste município – a abarcar toda a população adulta –, o despacho 849/2021 determinou a expedição de ofício ao Departamento de Saúde da UFSCar solicitando que verificasse junto aos discentes indígenas residentes neste Município de São Carlos se tiveram qualquer barreira ou dificuldade de acesso às vacinas contra Covid-19 disponibilizadas às suas respectivas faixas etárias pelas unidades locais do Sistema Único de Saúde.

Sobreveio resposta no doc. 45, tendo o Departamento de Atenção à Saúde – DeAS da UFSCar informado que entrou em contato com o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, obtendo a informação de que os discente indígenas, residentes no Município de São Carlos, que buscaram a imunização contra a Covid 19 disponibilizada às suas faixas etárias pelas unidades locais do Sistema Único de Saúde-SUS, haviam sido vacinados sem dificuldades.

É o que cumpre relatar.

Conforme se depreende do exposto, e em consonância com o detalhamento constante em despachos anteriores, não se apuraram elementos justificadores de priorização de vacinação na hipótese, à luz dos parâmetros trazidos na ADPF 709, não se tendo constatado a existência de barreiras de acesso ao SUS por parte dos discentes indígenas da UFSCar residentes neste município.

Nesse contexto, não se vislumbrando irregularidades na hipótese – notadamente à luz da última informação apresentada pelo Departamento de Atenção à Saúde da UFSCar –, e não havendo medidas outras passíveis de adoção no caso por parte deste órgão ministerial, não se justifica a manutenção do feito, razão pela qual, nos termos do art. 9º da Lei 7.347/85 e do art. 17 da Resolução nº 87/2006 do Conselho Superior do Ministério Público Federal (CSMPF), assim como do art. 10 da Resolução nº 23/2007 do Conselho Nacional do Ministério Público, promovo o ARQUIVAMENTO destes autos de Procedimento Preparatório.

A despeito de o feito ter sido instaurado de ofício, sobreveio representação aos autos (doc. 7), razão pela qual determino a cientificação do representante acerca do teor do presente despacho, bem como acerca da possibilidade de apresentação de recurso com razões

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI FLEURY CURADO, em 28/09/2021 15:33. Para verificar a autenticidade acesse http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento. Chave 64032106.1D937503.4161506F.4970BC9C

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAO CARLOS-SP

escritas e documentos, conforme § 3º do art. 17 da Res. CSMPF 87/2006 e § 3º do art. 10 da Res. CNMP 23/2007.

Após, remetam-se os autos à 6ª Câmara de Coordenação e Revisão para apreciação revisional quanto ao arquivamento, nos termos do inciso IV do art. 62 da LC nº 75/93 e do §2º do art. 17 da Resolução nº 87/2006 do CSMPF.

São Carlos, assinado e datado eletronicamente.

Lúcio Mauro Carloni Fleury Curado
Procurador da República

Assinado com login e senha por LUCIO MAURO CARLONI FLEURY CURADO, em 28/09/2021 15:33. Para verificar a autenticidadeacesse http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento. Chave 64032108.1D937503.41615068.4970B0C9C

ANEXO E – Nota Oficial do CCI sobre não priorização de estudantes indígenas na vacinação contra a COVID-19

Nota Oficial CCI

Sobre a questão da vacina aos estudantes indígenas que permaneceram em São Carlos e não puderam voltar para suas comunidades ou que porventura retornaram a UFSCar e não conseguiram se vacinar em suas localidades.

Nós Representantes do CCI viemos por meio deste relatar que tentamos de tudo para que os 58 estudantes indígenas pudessem ser vacinados antes do calendário de SP e que os mesmos não enfrentassem longas filas e etc.
Fizemos um ofício e um manifesto junto com o Prof. Marcos, demos entrevista relatando sobre a questão da vacina, fomos para as ruas em manifestação, enchemos a caixa de e-mail do Ministério público e do Ministério da saúde de mensagens, um aluno indígena da Unicamp entrou em contato para tentar ajudar e agilizar a vacinação e a última ação que fizemos foi entrar em contato com a vereadora Raquel Auxiliadora PT (Partido dos Trabalhadores) no qual a mesma fez uma carta de manifesto ao MP.

Tudo isso demonstra o descaso que a prefeitura e a gestão do Airton Garcia (PSL bozo) tem se comportado diante do CCI, cumprindo com a agenda da gestão e desgovernança do governo atual genocida, além de escancarar o embranquecimento que os mesmos querem fazer com nós Povos indígenas renegando um direito originário nosso.

Nós filhos da Terra lamentamos por não conseguir agilizar as vacinas para o coletivo e pedimos que todos os estudantes que ainda não se vacinaram que vá se vacinar e corra atras do seu direito enquanto cidadão Brasileiro.
Agradecemos o apoio de todxs!

Atenciosamente,

Filhos da Terra

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

ANEXO F – Programação II SBPC Indígena

Domingo, 12

Acolhimento dos participantes indígenas

Credenciamento

Abertura

Segunda-feira, 13

Minicurso - das 08h00 às 10h00

PINTURA
Ministrante: Ubiraci Silva Matos (Pataxó)
Tenda Indígena

Conferência - das 10h30 às 12h00

MOVIMENTO INDÍGENA E CONTEXTO POLÍTICO ATUAL
Conferencista: Sonia Guajajara (APIB)
AT 06 - Sala 133

Mesa-redonda - das 15h30 às 18h00

PESQUISAS, TERRITÓRIOS E CONHECIMENTOS INDÍGENAS
Coordenador: Luciano Ariabo Kezo (Cci/UFSCar, estudante de Letras, Umutina-Balatiponé)
Palestrantes: Tsitsina Xavante (REJUIND), Marcelo Garzon (FAI/UFSCar), Erick Marcio Mendes Muniz (Radio Yande)
AT 06 - Sala 133

Assembleia - das 18h às 20h

Coordenador: PET Saberes Indígenas
Tenda Indígena

Terça-feira, 14

Minicurso - das 08h00 às 10h00

ARTES E ARTESANATOS INDÍGENAS
Ministrante: Joci Pataxó
Tenda Indígena

Conferência - das 10h30 às 12h00

ASTRONOMIA INDÍGENA: OUTROS MODOS DE VER A LUZ
Conferencista: Walmir Cardoso (PUC-SP)
AT 06 - Sala 133

Mesas-redondas - das 15h30 às 18h00

SISTEMAS TERAPÊUTICOS INDÍGENAS E SUA INTEGRAÇÃO COM O MODELO DE ATENÇÃO À SAÚDE
Coordenador: Ornaldo Senna (CCI/UFSCar, Huni Kuin)
Palestrantes: Sofia Mendonça (UNIFESP), Genilson Pareci (Halitinã, Vanildo Ariabo - SESAI), Marina Denise Cardoso (UFSCar)
AT 06 – Sala 129

PLURALIDADES NO ENSINO: DIREITOS, LEGISLAÇÃO E HISTÓRIAS DE INDÍGENAS E AFROBRASILEIROS (ABA)
Coordenador: Jane Felipe Beltrão (UFPA)
Palestrantes: Cândida Soares da Costa (UFMT), Mauro Cézar Coelho (UFPA) e Patrícia Maria Melo Sampaio (UFAM)
AT 06 – Sala 133

PROJETOS CULTURAIS: IDENTIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ALDEIA BOA VISTA (UBATUBA / SP) (CESA)
Coordenador: Marilia Gomez Ghizzi Godoy (USP)
Palestrantes: Rosemari Faga Viegas (USP) e Virginia da Costa Liebort Lima (UNIFESP)
AT 06 – Sala 130

Assembleia - das 18h às 20h

Coordenador: PET Indígena Ações em Saúde
Tenda Indígena

SBPC | INDÍGENA

Quarta-feira, **15**

Minicurso - das 08h00 às 10h00

PINTURA CORPORAL XAVANTE
Ministrante: Muniz
Tenda Indígena

Conferência - das 10h30 às 12h00

POVOS INDÍGENAS, DESENVOLVIMENTO E ÉTICA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS
Conferencista: Antonio Carlos de Souza Lima (MN/UFRJ)
Apresentadora: Jane Felipe Beltrão (UFPA)
AT 06 - Sala 133

Mesas-redondas - das 15h30 às 18h00

TAXONOMIAS CIENTÍFICAS E CONHECIMENTOS INDÍGENAS
Coordenador: Mayara Suni (UFSCar, Terena)
Palestrantes: Rosilene Fonseca Pereira (Rosi Wahikon, Piaratapuia), Walmir Cardoso (PUC/SP) e Felix Rondon (SEDUC/MT)
AT 06 - Sala 129

QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL: DESAFIOS E IMPASSES (ABA)
Coordenador: Antonio Carlos de Souza Lima (MN)
Palestrantes: Henyo Trindade Barreto Filho (IBRAM), Carla Costa Teixeira (UnB) e Ricardo Verdum (INESC)
AT 06 - Sala 133

Assembleia - das 18h às 20h

Coordenador: Centro de Cultura Indígena da UFSCar (CCI/UFSCar)
Tenda Indígena

Quinta-feira, **16**

Minicurso - das 08h00 às 10h00

MUSICALIDADES INDÍGENAS
Ministrante: Eri Manchineri
Tenda Indígena

Conferência - das 10h30 às 12h00

A CIÊNCIA INDÍGENA
Conferencista: Cacique Valdemilson Ariabo Kezo (Umutina Balatiponé)
AT 06 - Sala 133

Mesas-redondas - das 15h30 às 18h00

SAÚDE MENTAL
Coordenadora: Dayana Teixeira (UFSCar, Piratapuia)
Palestrantes: Edinaldo Rodrigues (SESAI/PE, Xukuru do Ororubá), Flaviana Souza (USP), Marina Cardoso (UFSCar)
AT 06 - Sala 129

POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO SUPERIOR & AÇÕES AFIRMATIVAS: DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS (ABA)
Coordenador: Clarice Cohn (UFSCar)
Palestrantes: Rosa Helena Dias da Silva (UFAM), Marcos Luciano Messeder (UNEB) e Luiz Henrique Eloy (Terena / Advogado)
AT 06 - Sala 133

Sexta-feira, **17**

Minicurso - das 08h00 às 10h00

ETNOFOTOGRAFIA
Ministrante: Edgar Kanaikó (Xakriabá)
Tenda Indígena

Conferência - das 10h30 às 12h00

PESQUISADORES INDÍGENAS, CONHECIMENTOS E DIREITOS
Conferencista: Tsitsina Xavante (Rejuind)
AT 06 - Sala 133

Mesa-redonda - das 15h30 às 18h00

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR
Coordenador: Custódio Benjamim da Silva (FUNAI/SGC, Baniwa)
Palestrantes: Rita Nascimento (MEC, Potiguara), Gersem Luciano (UFAM, Baniwa) e Anari Braz Bomfim (Pataxó)
AT 06 - Sala 133

Confraternização - das 18h às 20h

Tenda Indígena

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

ANEXO G – Documento Final I ENEI

DOCUMENTO FINAL





ufscar

São Carlos, Setembro de 2013

1

Sumário

1. COMISSÃO DE RELATORIA – UFSCar 3
2. COMISSÃO ORGANIZADORA 3
COORDENAÇÃO 3
COMISSÃO ORGANIZADORA 3
COMISSÃO CIENTÍFICA 4
ARTE 4
3. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS 5
4. UNIVERSIDADES PARTICIPANTES 5
5. INSTITUIÇÕES PRESENTES 6
8. ETNIAS PRESENTES NO I ENEI/UFSCar 6
INTRODUÇÃO 8
1) Mesa 1 : AS AÇÕES AFIRMATIVAS E OS POVOS INDÍGENAS 11
2) Mesa 2- A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 14
3) Mesa 3 – PESQUISA E EXTENSÃO EM TERRITÓRIOS INDIGENAS 16
4) Mesa 4: SAÚDE INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE INDÍGENAS NA ÁREA DA SAÚDE 18
5) Mesa 5 – O MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE INDÍGENAS 20
9. Representantes indígenas que irão apresentar o documento final do I ENEI da UFSCar à SECADI/MEC 22
10. Encaminhamentos para a realização do II ENEI 22
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS 23

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

1. COMISSÃO DE RELATORIA – UFSCar

AMANDA RODRIGUES MARQUI (PPGAS e OEEI/UFSCar);
ANA ELISA SANTIAGO (PPGAS e OEEI/UFSCar);
ARTHUR BRANDOLIN;
CLARICE COHN ((PPGAS e OEEI/UFSCar);
CUSTÓDIO BENJAMIM DA SILVA (Baniwa, OEEI/UFSCar));
EDILSON MARTINS MELGUEIRO (Baniwa);
EDINALDO DOS SANTOS RODRIGUES (Xukuru do Ororubá);
ÉRIKA KAWAKAMI (PPGS e NEAB/UFSCar);
MARINA CÂNDIDO MARCOS (Terena);
MARINA NOVO (PPGAS e OEEI/UFSCar);
WAGNER LILLI (Terena);

Colaboração:
TALITA LAZARIN DAL´BÓ (PPGAS/USP)

2. COMISSÃO ORGANIZADORA

COORDENAÇÃO

Profa. Dra. MARIA WALBURGA DOS SANTOS (Coordenadora – CAAPE/UFSCar)
Profa. Dra. CLARICE COHN (DCSo/UFSCar)
EDINALDO DOS SANTOS RODRIGUES (CCI/UFSCar)

COMISSÃO ORGANIZADORA

AGENOR CUSTODIO – TERENA – MS
ALBERTO GONÇALVES CRUZ – PIRATAPUYA – AM
ANDERSON EMANUEL M. VASCONCELOS – TARIANO-AM
ARIOVALDO MASSI – TERENA – MS
CRISTIANA AUSENTINA BEZERRA DO NASCIMENTO – PANKARÁ – PE
CRISTIANE DOS SANTOS GABRIEL - TERENA – MS
CUSTODIO BENJAMIN DA SILVA – BANIWA – AM
DEISE MARY CRUZ – PANKARARU-PE
DEUSILENE CALOMEZORÉ TEODORO – UMUTINA –MT
EDILENE FIGUEREDO ALVES – DESANA- AM
EDINALDO DOS SANTOS RODRIGUES – XUKURU - PE
ELLEN CRISTINA DIAS – TERENA – MS
ELVINEIDE MAXIMO ALVES DA SILVA - WASSÚ COCAL - AL
EMERSON CHAVES – BARÉ – AM
ERINILSO SEVERINO DE SOUZA - MANCHINERY – AC
FERNANDA DOS SANTOS MENDES – TERENA – MS
GEDEÃO TEWATÉ – XAVANTE-MT
GENILSON O. KIRY – UMUTINA – MT
GIAN FABRICIO MASSI – TERENA- MS
ITAIANE MANEPA IPAQUERI QUEZO - UMUTINA - MT
JAIME DA SILVA - MAYORUNA - AM
JIENE PIO – TERENA – SP
KARLA CAROLINE TEIXEIRA – PANKARARU-PE

LENNON FERREIRA COREZOMAÉ – UMUTINA –MT
LUCIANA SANTOS-PANKARARU-PE
LUCIANO ARIABO QUEZO – UMUTINA -MT
MARCONDY MAURICIO DE SOUZA – KAMBEBA –AM
MAX FIRMINO – BARÉ – AM
MAYARA SUNI OLIVEIRA - TERENA - MS
ORNALDO BALTAZAR SENA – KAXINAWA – AC
PAULO AUGUSTO DOS SANTOS - PANKARARU – PE
PAULO HENRIQUE G. DA SILVA – PANKARARU- PE
ROSILENE CORREA DOS SANTOS MENDES – TERENA – MS
TAINARA TORIKA KIRI – UMUTINA – MT
VALDENILSON CANDELARIO – TERENA- MS
VALDIRO PEDRO – TERENA – MS
VALMIR SAMUEL FARIAS – TERENA –MS
VERA LÚCIA HENRIQUE SILVA – ATIKUM – PE
WAGNER LILI SEBASTIÃO – TERENA –MS

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. CLARICE COHN – DCSo/UFSCar
Prof. Dr. DANILO SILVA GUIMANHES – USP
Profa. Dra. MARIA WALBURGA DOS SANTOS – CAAPE-UFSCae
Profa. Dra. ROSELI RODRIGUES DE MELLO – DTPP – UFSCar
Dra THAIS PALOMINO – CAAPE- UFSCar

COLABORADORES

PROF. DR. TARGINO DE ARAÚJO FILHO – REITOR
PROFA. DRA. CLAUDIA REYES, PRÓ-REITORA – PROGRAD;
PROF. DR. NÉOCLES ALVES PEREIRA, PRÓ-REITOR - PROAD
PROFª. DRA. ELISABETH MÁRCIA MARTUCCI - CHEFE DE GABINETE DA REITORIA;
ANARI BRAZ BONFIM – PATAXÓ/BA, consultora SECADI/MEC
RAFAELA SOLDAN – DCSO – OEEI/UFSCAR
PAULA MARINA MONTEIRO – OEEI/UFSCAR
LUCAS ALEXANDRE PIRES – CSO – UFSCAR
BRUNO CORTEGOSO PREZENHY – DPSI-UFSCAR
DANIEL MUNDURUKU – DL/UFSCAR
ÉRICA KAWAKAMI – NEAB-UFSCAR
THAÍS PALOMINO – CAAPE
ESTER HELMER – CAAPE
THAÍS PRISCILA RIBEIRO – estagiária CAAPE
MARIANA DE MELO DA CUNHA – estagiária CAAPE
WAGNER SOUZA DOS SANTOS - COVEST
PATRÍCIA LOURENÇO - PROGRAD
EVANDRO MARCOS AMERICANO DE CARVALHO – PROGRAD
JOSÉ LUIS DORICCI – PROAD
ADEMIR DORICCI – PROAD
MARIANA PUZZO – ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA REITORIA
BEATRIZ MAIA - ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA REITORIA

ARTE

PAULO HENRIQUE G. DA SILVA (Pankararu)

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

3. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

1. Fundação Nacional do Índio – FUNAI;
2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)
3. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP-SP;
4. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP);
5. PRCEU-USP;
6. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFSCar;
7. CAPES;
8. Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar;
9. Rádio UFSCar
10. SESC São Carlos
11. Casa Sanca – Fora do Eixo

4. UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

1- UnB- Universidade de Brasília
2- UCDB- Universidade Católica Dom Bosco
3- UFBA- Universidade Federal da Bahia
4- UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
5- UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
6- UNIR- Universidade Federal de Rondônia
7- UNIFAP- Universidade Federal do Amapá
8- UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
9- UFPA- Universidade Federal do Pará
10- UFAC- Universidade Federal do Acre
11- UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
12- UFRR - Universidade Federal de Roraima
13- UFPR- Universidade Federal do Paraná
14- UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
15- FURG- Universidade Federal do Rio Grande
16- UFGD- Universidade Federal da Grande do Dourados
17- UEMS- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
18- UEL- Universidade Estadual de Londrina
19- UNIOESTE - Universidade Estadual Oeste do Paraná
20- UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa

21- UNEB- Universidade Estadual da Bahia
22- UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
23- UEA- Universidade Estadual do Amazonas
24- UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso
25- UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso
26- USP- Universidade de São Paulo
27- UFOPA_ Universidade Federal do Oeste do Pará

5. INSTITUIÇÕES PRESENTES

1. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)
2. Fundação Nacional do Índio – FUNAI;
3. Prefeitura Municipal de Dourados- MS;
4. Instituto de Psicologia – USP;

8. ETNIAS PRESENTES NO I ENEI/UFSCar

1. Arapiun
2. Atikum
3. Baniwa
4. Baré
5. Borari
6. Bororo
7. Desana
8. Gavião
9. Guajajara
10. Guarani
11. Iny Karajá
12. Javaé
13. Kaiowa
14. Kaimbé
15. Kalapalo
16. Kambeba

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

17. Kanhgang
18. Karajá
19. Karipuna
20. Kariri
21. Kinikinau
22. Kiriri
23. Koiupancá
24. Krako-Kanela
25. Makuxi
26. Manchineri
27. Manoki
28. Mayoruna
29. Palikur
30. Pankararu – PE
31. Pankararu - SP
32. Pataxó
33. Piratapuya
34. Rikbaktsa
35. Shanenawa
36. Suruí
37. Tariano
38. Tembé
39. Terena – MS
40. Terena - SP
41. Tukano
42. Tupinambá
43. Tupiniquim
44. Tuxá
45. Umutina
46. Waiãpi
47. Wapichana
48. Wassú cocal
49. Xavante
50. Xerente

51. Xokleng
52. Xukuru de Ororubá

INTRODUÇÃO

Este Documento Final tem como objetivo apresentar os resultados das discussões realizadas no **I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas** – ***Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior***, realizado em São Carlos – SP pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, entre 02 e 06 de setembro de 2013. O Encontro contou com a participação de aproximadamente 400 pessoas, entre profissionais e lideranças indígenas de todo o país de 51 povos.

A iniciativa de realização do evento foi dos estudantes indígenas da UFSCar, universidade que tem recebido alunos indígenas em vagas complementares abertas em todos os cursos oferecidos nos seus três campi, por meio de vestibular indígena, desde 2007. Atualmente, a UFSCar tem 77 estudantes indígenas vindos de todo o território nacional. Em 2013 foi inaugurado, nesta universidade, o Centro de Culturas Indígenas, onde os estudantes passaram a se reunir, com o apoio da universidade, em especial da CAAPE – Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade. O CCI é a consolidação do encontro que tem ocorrido na UFSCar desde o primeiro vestibular indígena, que prima pela diversidade, étnica, regional, e de cursos sendo realizados; assim, a UFSCar foi neste momento lugar privilegiado para se pensar um encontro nacional de estudantes indígenas, vivenciando a diversidade indígena e os desafios da formação em diversas áreas e da permanência na universidade, um encontro inédito que todos os presentes esperam que possa ter continuidade em uma periodicidade anual, e com rotatividade das universidades.

Os estudantes indígenas propuseram, então, um evento em que todas as mesas seriam compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, profissionais atuantes em diversas áreas – para debater os principais temas referentes ao acesso, à permanência e a formação de profissionais indígenas. A ideia foi a de, ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não-indígenas, chamar "nossas lideranças, que nos são nossa inspiração", como formulou Mayara Suny na primeira reunião em que apresentou a proposta ao Mg. Reitor Prof. Targino. Este evento, de concepção e organização dos estudantes indígenas, foi formulado e organizado em

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

reuniões semanais que aconteceram no CCI-UFSCar, nas quais tiveram o apoio da Profa. Dra. Clarice Cohn, do DCSo/UFSCar, que se dispôs a organizar com os estudantes o I ENEI e articulou institucionalmente, com a Reitoria e as Pró-Reitorias, assim como com a SECADI e a FUNAI, sendo responsável por responder por esta organização em nome da UFSCar, e também da CAAPE, em especial as Profas. Roseli Rodrigues de Mello, anterior coordenadora, e a atual coordenadora, Profa. Maria Walburga dos Santos. Mayara Suny, estudante terena de Ciências Sociais, ficou responsável pela organização do evento, recebendo uma bolsa da CAAPE para tal, e realizou isso desde que Edinaldo Rodrigues da Silva, Xukuru do Ororubá, formado, assumiu seu cargo na SESAI de Pernambuco e teve que partir, acompanhando a organização pela internet.

O evento teve o apoio da Universidade, logístico e financeiro, cuja reitoria ofertou hospedagem e alimentação às comitivas de estudantes indígenas de 27 Universidades selecionadas pela Comissão Organizadora do evento, e cujas Pró-reitorias (de Graduação - PROGRAD, de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE, de Extensão – PROEX, e de Administração - PROAD) apoiaram o evento, além do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSCar), da Secretaria de Educação à Distância (SEaD) e do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar[1]. As instituições parceiras FUNAI, SECADI, CRP-SP, IP-USP, PRCEU-USP, CAPES, SESC São Carlos e Projeto Infâncias foram também fundamentais para sua realização.

[1] O Magnífico Reitor Prof. Dr. Targino de Araújo Filho apoiou a organização do evento de modo incondicional. A Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Claudia Reyes, deu o apoio financeiro e logístico, colocando à disposição sua equipe, em especial Patrícia Lourenço e Evandro Marcos Americano de Carvalho, que auxiliaram na organização de hospedagem, translado, arte e confecção de cartazes, certificados, camisetas; a CAAPE participou ativamente, em especial as Pedagogas Thaís Palomino e Ester Helmer, e as estagiárias Thaís Priscila Ribeiro e a Mariana de Melo da Cunha; Wagner Souza dos Santos, da COVEST, foi de grande apoio; a PROACE forneceu as refeições no RU para estudantes bolsistas inscritos; a PROEXT forneceu apoio financeiro; a SEAD apoiou na cobertura do evento; o Prof. Neocles Alves Pereira, da PROAD, forneceu apoio logístico e financeiro, e o apoio técnico de sua pró-reitoria, em especial José Luis Doricci e Ademir Doricci. A Chefe de Gabinete, Profª. Dra. Elisabeth Márcia Martucci, foi um apoio contínuo e fundamental, e a Assessoria de Comunicação da Reitoria, Mariana Puzzo e Beatriz Maia, apoiou na divulgação e na cobertura do evento. Os estudantes reunidos no Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, financiado pela CAPES, auxiliaram na organização e relatoria. O Vice-Reitor Prof. Dr. Adilson Jesus Aparecido de Oliveira compareceu na Mesa de Abertura, e o Reitor Reitor Prof. Dr. Targino de Araújo Filho, a Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Claudia Reyes, e a Coordenadora da CAAPE, Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, prestigiaram o fechamento do evento. Na FUNAI, devemos agradecer Izabel Gobbi e André Ramos, da COPE - Coordenação Geral de Promoção da Cidadania da FUNAI, e Helena Stilene de Biase, da CTL da FUNAI de Itanhaém.

Contou-se ainda com a participação de representantes da SECADI/MEC, tanto na Mesa de Abertura, que contou com a presença da Dra. Rita Gomes do Nascimento, Potiguara, Coordenadora Geral da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECADI/MEC, quanto na pessoa do Sr. Thiago Tobias, que se dispôs não só acompanhar e debater as mesas, mas também a se reunir com os estudantes indígenas e demais participantes em uma reunião debatendo os mecanismos de permanência na universidade para estudantes indígenas, em especial a implantação da Bolsa Permanência, em uma mesa especial que contou também com a Pró-Reitora Adjunta da PROACE/UFSCar.

No evento, foram ainda realizadas as exposições PANKARARU: O POVO DOS ENCANTADOS, com fotos tratadas por Paulo Henrique Pankararu, no saguão da Reitoria, que mostra o orgulho de ser Pankararu, e QUINTAIS DO XINGU, do Projeto Infância, que retrata a infância indígena e ribeirinha dos povos do Xingu que têm seus rios condenados pela UHE Belo Monte, no Pará; os espaços em frente aos auditórios receberam arte e artesanato para venda; durante o evento, foi ainda redigida e assinada pelos palestrantes uma carta de apoio aos Munduruku, levada pelos representantes Munduruku para protocolar no Ministério Público. Cada Mesa foi iniciada por cantos e danças dos povos presentes.

O evento permitiu, portanto, amplo debate, e recebeu comitivas de 27 universidades e de 51 povos. Cada mesa, transmitida on line pela SEaD, permitindo amplo acompanhamento, tornou-se como que plenárias, já que todos os inscritos tinham relatos a partilhar, esclarecimentos e propostas a sugerir – em especial na Mesa 1, sobre Acesso e Permanência na Universidade, na qual representantes de cada universidade presente fez uma apresentação. O evento ficará disponível nos links que anexamos ao fim do documento, disponibilizados pela SEaD/UFSCar.

Apresentamos a seguir as propostas que foram discutidas e encaminhadas a partir das mesas do Encontro que foram exclusivamente compostas por indígenas – estudantes, professores, lideranças – e coordenados pelos estudantes indígenas da UFSCar. Uma primeira versão do documento foi escrita pela comissão de relatoria da UFSCar, a partir do registro dos relatores de cada mesa; ele foi então repassado para revisão para representantes de todas as universidades presentes; os documentos retornados geraram então a versão final, que será encaminhada pelo Magnífico Reitor da UFSCar, Prof. Dr. Targino de Araújo Filho, à Reunião do Conselho Pleno da ANDIFES, e ao Ministério da Educação, ao próprio Ministro. Assim também, em

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

reunião com o Sr. Thiago Thobias, Diretor da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), acontecida durante o ENEI, decidiu-se que este Órgão irá dispor recursos para a ida de cinco representantes dos estudantes indígenas, um de cada região do país, cujos nomes foram retirados na plenária final, para a entrega do documento nesta Secretaria.

1) Mesa 1 : AS AÇÕES AFIRMATIVAS E OS POVOS INDÍGENAS

COORDENADOR: Agenor Custodio Terena – formado em Imagem e Som/UFSCar

PALESTRANTES:

Marina Cândido Marcos – Geógrafa e Licenciatura Intercultural/UFGD

Edinaldo Rodrigues – Psicólogo, UFSCar, 2012. Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) de Pernambuco e membro do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.

Valdemilson Ariabo Quezo – Matemático/UNEMAT

Objetivo: Discussão das políticas de inclusão dos povos indígenas no nível superior através dos Programas de Ações Afirmativas, o processo de exclusão vivido pelos povos indígenas no que se refere às Políticas Públicas e que justifica as Ações Afirmativas. A importância da formação de indígenas, os ganhos e perdas com a formação em cursos regulares e não-específicos para indígenas e os desafios enfrentados pelos alunos.

Propostas:

1. Criação de rede de universidades para debater os diversos mecanismos e instâncias responsáveis para o acesso e permanência dos estudantes indígenas com a finalidade de aproximar os diversos programas de cada universidade, garantindo moradia, alimentação, bolsas, apoio pedagógico e espaços físicos de estudo de qualidade e específicos para atender a este público;

2. Criação de rede de universidades com a finalidade de discutir as modalidades de validação das identidades indígenas para a seleção e o ingresso de estudantes indígenas nas universidades, com ampla discussão com as comunidades e as associações indígenas;
3. Reconhecimento pelo MEC dos estudantes indígenas já ingressos nas universidades a partir de critérios de seleção como candidatos à bolsa permanência com reconhecimento das lideranças indígenas ou lideranças das aldeias indígenas com necessidade de comprovação adicional de sua identidade indígena;
4. Reforçar a auto-declaração como critério de ingresso, de acordo com as organizações políticas das comunidades de origem;
5. Que cada Programa de Ingresso de estudantes indígenas das Universidades públicas contemple estudantes indígenas residentes em cidades e centros urbanos, com a criação de um grupo de trabalho para o debate dos critérios e das modalidades deste ingresso;
6. Garantir uma vaga para representante indígena na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC que seja estudante universit;
7. Criação de Grupo de Trabalho na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC para debater o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade, em nível de graduação e pós-graduação;
8. Criação de cursos específicos nas áreas de saúde, educação e gestão territorial e ambiental para estudantes indígenas, ampliando as ofertas já existentes em cursos regulares e licenciaturas interculturais;
9. Criação de disciplinas sobre temáticas indígenas ministradas pelos próprios nas universidades para informar e esclarecer melhor aos estudantes e docentes do ensino superior assuntos referentes aos povos indígenas;
10. Fomentar o debate para a criação de programas de inclusão de estudantes indígenas nas universidades estaduais e particulares, e garantir o apoio dos estudantes indígenas do Ensino Superior e das experiências das Universidades Federais para a criação de Programas também nas universidades estaduais;
11. Formação de um Grupo de Trabalho para debater a criação de uma Associação Nacional de Estudantes Indígenas;
12. Ampliação dos Programas de Ações Afirmativas e de ingresso de estudantes indígenas na Pós-Graduação;

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

13. Formação específica de docentes e gestores conforme prevê a Lei 11.645/2008, para que sejam preparados para debater as temáticas indígenas e acolher os estudantes indígenas nas universidades;
14. Que as universidades garantam espaços de fomento para a produção acadêmica dos estudantes indígenas em pesquisa e extensão;
15. Garantir a institucionalização dos processos seletivos específicos já existentes nas universidades para além das cotas;
16. Debater a política dos Programas de Ações Afirmativas nas Universidades no que se refere ao oferecimento de cursos de Licenciatura Intercultural e cursos regulares como os que são oferecidos na UFSCar, de modo que se assegure o direito ao acesso a qualquer curso de nível superior;
17. Criação de cursos específicos para indígenas semelhantes às Licenciaturas Interculturais em áreas estratégicas tais como gestão ambiental e outros;
18. Garantir que os estudantes participem de projetos de pesquisas e recebam financiamento de pesquisas como PET, Rede de Saberes, PIBEX, PIBIC, PROIC e outros;
19. Criação de espaços de encontro e de apoio aos estudos para estudantes indígenas em cada universidade;
20. Apoio ao estágio para estudantes indígenas;
21. Garantia de mecanismos de retorno dos estudantes indígenas a suas comunidades de origem em cada intervalo letivo (férias), para que seu vínculo permaneça e para que sua formação possa ser compartilhada e debatida pela e com a comunidade, que assim pode participar ativamente deste processo;
22. Proteção dos estudantes indígenas para que não se tornem objeto de estudo no interior da própria IES em que estuda, a não ser com seu consentimento;
23. Orientação pedagógica para estudantes indígenas, para que possam completar seus cursos;
24. Ter um acompanhamento específico para os estudantes indígenas, oferecido pelas instituições de ensino, buscando garantir sua permanência nos cursos de ensino superior;
25. Realização de Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas anualmente;
26. Apoio do MEC para a realização anual dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas;

27. Apoio do MEC para a realização de 5 (cinco) encontros preparatórios com ao menos dois estudantes indígenas representantes de cada estado para compor uma comissão nacional a organização do II ENEI, na construção do Tema, definição de palestrantes, e organização.

2) Mesa 2- A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

COORDENADOR: Custódio Benjamin da Silva (Baniwa) – Pedagogia UFSCar
PALESTRANTES:
Anari Braz Bonfim – Mestre em Linguística/UFBA e Consultora SECADI/MEC
Edilson Martins Melgueiro (Baniwa) – Doutorando em Linguística/UnB
Rosilene Piratapuia – Mestre em Antropologia Social/UFAM
Félix Rondon Adugoenau (Bororo) – pós-graduando em Educação da UFMT, SEDUC/MT
Josias Sateré – Biólogo/UEA
RELATORIA: Amanda Rodrigues Marqui (PPGAS/UFSCar, OEEI/UFSCar)

Objetivos: Discutir o modelo da educação escolar indígena e as necessidades de adequação deste modelo para afirmação dos povos, sua diferença em relação ao modelo tradicional de educação, os objetivos da formação da escola indígena, a inserção dos alunos indígenas em outros modelos educacionais fora da aldeia.

Propostas:

1. Garantir o ensino específico e diferenciado de qualidade nas escolas indígenas e garantir que a escola não substitua ou desvalorize os modos tradicionais de educação;
2. Garantir que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação respeitem a legislação que assegura a qualidade e a especificidade da educação escolar indígena, bem como reconheçam os processos próprios de ensino e

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

aprendizagem propostos nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola tais como: calendário específico, material didático que contemple a realidade e especificidade de cada povo de acordo com as necessidades, transporte, merenda e demais demandas das comunidades atendidas;

3. Formação e capacitação dos conselheiros dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação para que estejam preparados a avaliar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas respeitando a legislação referente à educação escolar indígena;
4. Formação das instâncias de acompanhamento para a permanência do estudante indígena nas universidades, e contratação de profissionais, indígenas ou não-indígenas, que tenham experiência com o modelo escolar indígena específico e diferenciado e com a temática indígena;
5. Que os Projetos Políticos Pedagógicos sejam amplamente discutidos e elaborados com a participação comunitária e com a colaboração, quando solicitada, de pedagogos, lingüistas, antropólogos, pesquisadores e gestores responsáveis pelo setor nos municípios e estados;
6. Criação de Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas (PPPIs);
7. Garantir a participação de representantes indígenas nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação;
8. Garantir uma vaga para indígena na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC;
9. Lutar e reivindicar para que os governos Federal, Estaduais e Municipais garantam recursos para continuar e ampliar os programas de formação dos professores indígenas em nível médio, superior e de pós-graduação;
10. Garantir recursos financeiros para a infra-estrutura: construções, reformas e ampliações de escolas indígenas e garantir que eles sejam executados;
11. Garantir apoio técnico e recursos financeiros junto ao Governo Federal, Estaduais e Municipais para que possam operacionalizar as ações pactuadas nos Territórios Etnoeducacionais (TEE) no Brasil desde 2009, e que ainda não estão sendo executados;
12. Ampliar o ensino nas aldeias e comunidades garantindo a possibilidade de que todo indígena curse o ensino fundamental e médio em sua aldeia/comunidade;
13. Garantir a possibilidade do ensino infantil, sem torná-lo obrigatoriedade;
14. Incentivar a merenda regionalizada com produção da própria comunidade;

15. Criar, dentro do MEC, uma Diretoria Geral de Educação Escolar Indígena em parceria com o movimento indígena;
16. Valorização dos conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação, tanto no ensino médio, como no ensino superior, respeitando-se as regras de circulação e de idades destes conhecimentos;
17. Que o governo federal, em parceria com os governos Estaduais, Municipais, garanta recursos para discussões, elaborações e publicações de materiais didáticos nas línguas indígenas;
18. Reconhecer que as escolas são espaços de luta da coletividade, isto é, um caminho de reflexão contínua sobre questões como territorialidade, segurança alimentar, lingüísticas, judiciárias, etc.
19. Constituir um sistema próprio de educação escolar indígena, inclusive com modelo próprio de financiamento, elaborado a partir de discussão do movimento indígena, das comunidades, das escolas, para que seja executada na esfera Federal, Estadual e Municipal, de fato uma pedagogia diferenciada e específica protagonizada pelos próprios indígenas;
20. Que os programas educacionais destinados aos povos indígenas não sejam anexos ou adendos adaptados de outros programas, como costumam ser atualmente, mas próprios a esta realidade;
21. Criação da Associação dos Estudantes Indígenas em nível nacional;
22. Criar e fortalecer o plano de carreira e salário dos professores indígenas;

3) Mesa 3 – PESQUISA E EXTENSÃO EM TERRITÓRIOS INDIGENAS.

Coordenador: Erinilso Severino de Souza (Manchineri) – estudante de Ciências Sociais/UFSCar

PALESTRANTES:

Eurico Sena (Baniwa) – advogado, docente da Licenciatura Intercultural - IEBA

Luciano Ariabo Quezo (Umutina) – estudante de Letras/UFSCar

Erinilso Severino de Souza (Manchineri)– estudante de Ciências Sociais/UFSCar

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

RELATORIA: ARTHUR BRANDOLIN (UFSCar)

Objetivo: Discutir a legislação que regula a entrada de pesquisadores em Territórios Indígenas, tais como as portarias da FUNAI, os protocolos de ética, o Cômite de Ética em Pesquisas em Seres Humanos no Ministério da Saúde, os riscos e benefícios da pesquisa e extensão nas comunidades indígenas, os pesquisadores e as contribuições com as políticas públicas.

Propostas:

1. Deve-se elaborar modos de consulta e autorização de pesquisas realizadas por pesquisadores indígenas com suas comunidades que respeitem os modos como as comunidades se organizam e regulam a circulação dos seus conhecimentos, consultando-se quais conhecimentos tradicionais podem ser divulgados na academia e, em geral, fora da comunidade.
2. Que os Comitês de Ética de Pesquisas com Seres Humanos reconheçam a autonomia das aldeias e comunidades na avaliação e autorização da entrada do pesquisador indígena ou não-indígena em Terra Indígena;
3. Criar critérios diferenciados para os pesquisadores indígenas que necessitem enviar seus projetos de pesquisa para aprovação ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos;
4. Discutir a abrangência temática de validade do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, que tem abrangido todas as pesquisas propostas na universidade brasileira e homogeneizando um modelo de consulta e autorização de participação na pesquisa chegando a impossibilitar a realização de pesquisas por indígenas em suas próprias comunidades e com suas famílias;
5. Que as universidades respeitem que nem todo conhecimento indígena pode ter ampla divulgação e difusão;
6. Elaborar um Termo de Acordo de Pesquisadores Indígenas e não indígenas (TAPIN) como foi realizado pela FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) em São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro-AM.
7. Criação de programas específicos de pesquisa e extensão para os acadêmicos indígenas;
8. Pautar uma discussão acerca da portaria nº 177/2006 da FUNAI;

4) Mesa 4: SAÚDE INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE INDÍGENAS NA ÁREA DA SAÚDE.

COORDENADOR: Ornaldo Sena (Kaxinawá) – estudante de Medicina/UFSCar
PALESTRANTES:
Vilma Benedito de Oliveira (Tupininquim) – estudante de Enfermagem/UnB;
Henrique Pankararu – estudante de Medicina/UFSCar
Edinaldo Rodrigues (Xukuru do Ororubá) – psicólogo formado pela UFSCar, SESAI/PE, CRP-SP;
RELATORIA: Marina Candido Marcos (Terena)

Objetivo: Discutir a política nacional de Saúde Indígena, o modelo específico e diferenciado das ações na comunidade, a formação de profissionais indígenas para atuar na atenção à saúde com comunidades indígenas, incluindo-se os estágios, a criação de parcerias com as universidades para formar indígenas na área de saúde para atuar na atenção básica, bem como a aproximações de saberes com o modelo tradicional de cura dos povos indígenas.

Propostas

1. Incluir como disciplinas obrigatórias *conhecimentos indígenas* na área de saúde e em outros cursos ministrados por professores indígenas e não-indígenas que tenham experiência e conhecimento desta área;
2. Contratação de antropólogos, especialmente nas SESAIs, para tratar da relação do profissional de saúde com o indígena;
3. Participar e elaborar um Planejamento Estratégico para o Controle Social para a saúde indígena;
4. Realizar o I Encontro dos Estudantes e os Profissionais Indígenas de saúde para discutir as políticas de saúde indígena;
5. Reconhecer e respeitar a contribuição dos pajés na formação acadêmica dos estudantes indígenas na área de saúde, permitindo a troca de saberes;
6. As Universidades devem permitir mais autonomia aos estudantes indígenas em formação na área de saúde;

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

7. Criação de cursos de especialização "Saberes Integrados" de modo que sejam contempladas distintas áreas de conhecimento;
8. Discutir uma política que garanta a atuação e a valorização do profissional indígena após sua formação;
9. Proporcionar cursos de capacitação aos profissionais de saúde indígenas de diversas áreas como parteiras, agentes comunitários de saúde, conselheiro de saúde, etc;
10. Melhorar e reformular o atendimento das ações de saúde que estão sendo oferecidas nas aldeias indígenas para que respeitem as práticas terapêuticas tradicionais;
11. Criar mecanismos para valorizar os profissionais de saúde que atuam nas aldeias e comunidades indígenas, de forma a reduzir a rotatividade desses profissionais e garantir um melhor atendimento aos povos indígenas;
12. Garantir que os estudantes participem de projetos de pesquisas: PIBEX, PIBIC, PROIC e outros;
13. Garantir que o estudante indígena possa realizar estágios em suas aldeias e nas Equipes Multidisciplinares das Secretarias de Saúde Indígena;
14. Incentivar que instituições do sistema de saúde recebam estudantes indígenas para realizar estágios, capacitando-as para tal;
15. Reconhecer e fortalecer a medicina tradicional das Casas de Saúde Indígena e nas instituições de maior complexidade, respeitando a especificidade de cada povo, e garantindo a qualidade do atendimento oferecido;
16. Garantir uma formação para os profissionais indígenas e não-indígenas da área de saúde que contemple o conhecimento acerca do Subsistema de Saúde Indígena;
17. Proporcionar uma aproximação entre os estudantes indígenas e não-indígenas de saúde e as aldeias e comunidades indígenas, de forma que estejam preparados para atuar de forma diferenciada, respeitando os conhecimentos e as práticas tradicionais;
18. Fomentar a criação de equipes de acolhida, com a participação de estudantes indígenas, para os pacientes indígenas nos hospitais de referência do subsistema de atenção à saúde indígena;

19. Realizar encontros e seminários com a participação de rezadores, parteiras e outras lideranças, com a participação de estudantes e profissionais indígenas e não-indígenas da área de saúde;
20. Criar fóruns e espaços para discussão específica sobre saúde mental indígena, possibilitando a troca de informações entre estudantes, profissionais e lideranças indígenas;
21. Reconhecer a centralidade da discussão sobre terra e territorialidade para a garantia de qualidade de vida e da saúde dos povos indígenas;

5) Mesa 5 – O MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE INDÍGENAS

COORDENADOR: Luciano Ariabo Quezo – estudante de Letras/UFSCar

PALESTRANTES:

Félix Rondon Adugoenau (Bororo) – pós-graduando em Educação da UFMT, SEDUC/MT

Jorge Oliveira Duarte (Marubo) – liderança indígena

Marcos Luidson (Xucuru do Ororubá)– liderança indígena de Pernambuco

RELATORIA: ÉRICA KAWAKAMI – NEAB-UFSCar

Propostas:

1. Que os povos indígenas se mantenham unidos para lutar contra as novas medidas institucionais que afetam diretamente os seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988;
2. Criação de novas associações e fortalecimento político-institucional;
3. Lutar contra a aprovação da PEC 215 e da Portaria 303 (PLP), que visam o fortalecimento do agronegócio e ameaça a soberania dos territórios indígenas;
4. Lutar contra a implantação de mineração em áreas indígenas e de grandes empreendimentos que tenham impactos sociais e ambientais para os povos indígenas;
5. Consolidar e regulamentar a consulta prévia e informada, a oitiva indígena, regulamentada pela OIT (Convenção 169, ratificada pelo governo brasileiro), tornando-a eficaz e obrigatória;
6. Fortalecer a Frente Parlamentar de Defesa dos Povos Indígenas;

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

7. Participação de indígenas, como profissionais reconhecidos, nos Grupos de Trabalho para delimitação de terras indígenas e para estudos de impacto ambiental;
8. Comprometimento dos estudantes e lideranças indígenas nas lutas de seu povo e do movimento indígena nacional a fim de que sua representação seja fidedigna aos desejos e anseios dos povos indígenas;
9. Articular uma rede para fazer atos no dia 25 de outubro em que se completa 25 anos de Constituição Federal de 1988 para que a sociedade possa compreender a gravidade da situação dos povos indígenas estão passando;
10. Fortalecer a luta política contra a deputada Kátia Abreu, anti-indígena nº 1 na Câmara dos Deputados, pois suas propostas afetam diretamente os direitos garantidos por lei aos povos indígenas;
11. Reconhecer a territorialidade como nossa bandeira de guerra e levantá-la em Brasília. Garantir que o Estado reconheça nossa territorialidade, pois dentro dos nossos territórios estão nossos elementos sagrados e fundamentais para a produção e reprodução de nossas culturas e para a garantia de nossa saúde e nossas vidas. Não podemos discutir território como recursos imobiliários, como os não-indígenas. O território é algo concreto, que você vê, você pesa, você avoluma, consegue traçar uma dimensão, mas a territorialidade não.
12. Fortalecer o movimento indígena no âmbito das Universidades para que os estudantes sejam comprometidos com as lutas de seu povo;
13. Que seja garantida a participação de nossas lideranças em todos os encontros que envolvam acadêmicos indígenas dentro da Universidade;
14. Garantir a presença de representação política em nível municipal e estadual, para representar o povo indígena junto com as organizações que existem, de acordo com a decisão tomada por cada povo indígena;
15. Garantir acesso a recursos financeiros disponibilizados pelos governos federal, estadual e municipal para desenvolver e executar ações nas associações e organizações indígenas;
16. Capacitação em gestão de recursos financeiros para os gestores e líderes de associações indígenas;
17. Fomentar o debate sobre a criação do Partido Indígena, de modo a abranger as questões que deverão ser contempladas e acordadas por todas as etnias;

18. Promover a divulgação das causas indígenas para conquistar mais adeptos a questões referentes aos direitos indígenas e suas violações;
19. Descolonizar o sistema e as pessoas, respeitando o modo indígena de pensar o projeto de um ponto de vista coletivo.

9. Representantes indígenas que irão apresentar o documento final do I ENEI da UFSCar à SECADI/MEC

Região Sul (Santa Catarina, UFSC)
Woie Kriri Sobrinho Patto
CPF: 061.246.329-00
RG: 4118571

Região Centro- Oeste (Mato Grosso do Sul, UEMS)
Tatiane Martins Gomes
CPF: 012.993.561-17
RG: 001.554.150 SSP/ MS

Região Nordeste (Pará, UFOPA)
Adenilson Alves de Sousa
CPF: 538.477.172-00
RG: 6485024
Cel: (93) 9219-9362

Região Sudeste (São Carlos, São Paulo UFScar)
Valmir Samuel Farias
CPF: 018.250.241-46
RG: 001.634.314 SSP/MS
CEL: (16) 99721-9867.
e-mail: kimvalmir@hotmail.com

Região Norte (Amazonas, UEA)
Josias Sateré
Cel: (92) 9505-8159
e-mail: bftmnoph@hotmail.com

Adicional: Poran Potiguara, UNB – sem necessidade de aquisição de passagem
Cel: (62) 8249-7585
e-mail: poranpotiguara@gmail.com

10. Encaminhamentos para a realização do II ENEI

Após o encerramento da MESA 5, foram apresentadas as propostas das Universidades que desejavam sediar o II ENEI (Encontro Nacional de Estudantes Indígenas). As

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

universidades UCDB, UFSC, UFMT e UFMS defenderam suas propostas para sediar o II ENEI no próximo ano.

Após o debate, foi decidido pela Comissão Organizadora do I ENEI que o próximo Encontro será organizado pela Rede de Saberes, porém sediado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Sugere-se que o ENEI torne-se um evento anual, sediado em universidades diferentes a cada ano, e que a SECADI disponha de recursos para sua realização. Sugere-se ainda que a SECADI apoie cinco encontros com representação regional (Nordeste, Norte, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) de estudantes indígenas, para delimitação dos temas dos encontros e de palestrantes com representatividade étnica, regional e de universidades ampla e, portanto, nacional.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos ressaltar a importância desse encontro como forma de dar maior visibilidade aos estudantes indígenas dentro das instituições de ensino. Isso possibilita não apenas que os estudantes e professores não-indígenas conheçam e reconheçam a existência e a presença desses alunos no espaço acadêmico, mas também possibilita um incremento nas frentes de apoio às demandas dos povos indígenas. Se um dos pontos acertados ao final do encontro foi a necessidade de descolonização, a ocupação do espaço acadêmico (não apenas com a presença dos alunos indígenas nos seus cursos, mas também com a ocupação dos *espaços físicos* da universidade proporcionada por esse encontro) é um passo bastante importante de descolonização de um ambiente que é fundamentalmente elitizado e marcado por um saber pretensamente superior e excludente.

As universidades precisam começar a conhecer a realidade dos povos indígenas do Brasil e se abrir para os conhecimentos e saberes indígenas, não entendidos apenas como "saberes populares", mas reconhecendo os fundamentos desse conhecimento e sua validade, mesmo que não comprovada pela ciência acadêmica.

O I ENEI foi realizado na UFSCar não sem razão: desde que o Vestibular Indígena teve início, em 2007, a UFSCar tem acolhido estudantes indígenas de diversas etnias e regiões do Brasil, de modo que cada dia possibilita a vivência de um encontro intercultural, entre indígenas e não-indígenas, e entre indígenas. Por isso mesmo também, esta comunidade conhece os desafios do convívio intercultural e do diálogo de práticas pedagógicas e conhecimentos, de modo a que os estudantes indígenas vieram a

pautar os temas em um encontro nacional. A existência de uma instância efetivamente pedagógica que cuida do acesso e da permanência dos estudantes indígenas – assim como os ingressantes por reserva de vagas, egressos de ensino público, negros, pretos e pardos, refugiados e PEC-G -, a Coordenadoria de Ações Afirmativas e de Outras Políticas de Equidade, a CAAPE, sediada na Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, embora não neutralize os dilemas e problemas, é importante meio de apoio a iniciativas como essas, e de mobilização.

O I ENEI revelou-se um espaço de diálogo entre indígenas, palestrantes e plateia, e entre indígenas e não-indígenas, a comunidade acadêmica em geral e demais participantes, tendo em vista ser um evento aberto, abrangendo temas fundamentais da situação dos povos indígenas no Brasil contemporâneo e o papel que a universidade tem para difundir, debater, visibilizar, e formar indígenas para atuar nesta nova realidade.

É também um espaço de debate das políticas públicas, e a presença de gestores – neste I ENEI, a SECADI, a FUNAI, a Reitoria e as Pró-Reitorias da UFSCar – permitiu um diálogo direto entre os beneficiários de programas e aqueles que os formulam e gerenciam, revelando-se importante espaço de debate, avaliação e monitoramento das políticas públicas, e de controle social.

O I ENEI permitiu também que se pautasse algo que ainda deverá ser melhor definido e debatido, que é a responsabilidade do estudante indígena com a sua formação e o retorno à sua comunidade. Fica clara a ligação do estudante indígena com sua comunidade, desde o seu ingresso na Universidade, que se faz tendo em vista seu pertencimento a uma comunidade indígena, até sua formação e retorno à comunidade. No entanto, deve-se sempre ter em pauta a autonomia do estudante, que não pode ter seu destino acadêmico pautado pela universidade, mas sim por seu povo e por ele mesmo. Deste modo, a oferta de vagas diversificadas – balanceando a atual tendência em que a maior parte das formações oferecidas para indígenas são as Licenciaturas Interculturais – é fundamental, seja pela criação de outros cursos específicos, seja pela ampliação de oferta de vagas nos cursos regulares das universidades, o que já se garantiu pela chamada Lei de Cotas, e agora deve ser consolidado com um preparo das diversas universidades para acolher os estudantes indígenas, suas práticas de ensino e aprendizagem, seus conhecimentos, seus hábitos. Deve-se ainda incentivar a inserção dos estudantes em grupos de pesquisa, não o condenando a realizar apenas uma formação utilitária de retorno imediato a seu povo, mas uma formação ampla que o habilite ao diálogo intercultural e à atuação profissional com competitividade. Por fim,

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

deve-se rever e debater os mecanismos de controle das pesquisas realizadas em terras indígenas e com comunidades e pessoas indígenas, de modo a incentivar, e não limitar ou constranger, a atuação de formandos indígenas com seus povos e comunidades em ensino, pesquisa e extensão. É importante que se pontue que o retorno que o estudante dará a sua comunidade deve ser definido por estes, estudante e comunidade, e não pressuposto pela universidade, muito menos pelos docentes e colegas, como é comum. Deve ser, isso sim, uma construção conjunta do povo e aquele que saiu para se formar, e o retorno periódico à comunidade de origem, com apoio da universidade, do MEC e/ou da FUNAI é importante mecanismo para a participação da comunidade na formação do estudante indígena em nível superior. Deve-se repeitar, ainda, as condições de ensino e difusão dos conhecimentos indígenas, de modo a que aquilo que deve ser restrito (como, por exemplo, aspectos importantes da formação e atuação xamaânica, ou conhecimentos que são familiares ou clânicos) possa continuar o sendo, o que só pode ser feito em debate com as próprias comunidades. Por fim, as universidades devem criar mecanismos de proteção aos estudantes indígenas para que eles não se tornem, a não ser quando o consintam, objetos de estudo.

O I ENEI demonstrou que de fato a universidade que se abre para a diversidade, e que recebe estudantes indígenas em seu seio, abre-se também para a convivência intercultural. Esta ainda tem muito a ser aprimorada, e por isso mesmo Encontros anuais deste tipo devem ser fomentados. Em especial, as relações de estudantes e professores não-indígenas com os estudantes indígenas, e a efetivação de um real respeito à diferença, que supere o jargão e ganhe a prática, começando-se com o reconhecimento dos conhecimentos trazidos por estes estudantes e de suas riquezas culturais e de saberes. Assim, novos conhecimentos e novas relações poderão vir a ser construídas, tornando a universidade algo melhor.

Os indígenas continuarão lutando por isso. As lideranças o disseram neste I ENEI, conclamando os jovens a se formarem para atuar profissionalmente, para atuar nos mecanismos de controle social das políticas públicas, e para se formarem para serem as lideranças do futuro, iniciando-se politicamente nesta experiência universitária, não só no convívio e no aprendizado, mas também na mobilização e formação de associações estudantis indígenas articuladas às lutas mais amplas dos povos indígenas no Brasil contemporâneo.

ANEXO H – Cartazes, programações e materiais produzidos pelo CCI para divulgação de seus eventos

Figura 55. Cartazes e programações da Semana do Estudante Indígena.



Fonte: https://cciufscar.wixsite.com/ufscar/seiufscar



Fonte: https://m.facebook.com/eneiufscar/

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025



Fonte: https://m.facebook.com/eneiufscar/



Fonte:https://www.facebook.com/photo/?fbid=10213077222351446&set=pcb.49609662411452022



Fonte:https://www.facebook.com/photo/?fbid=10213077222351446&set=pcb.49609662411452022

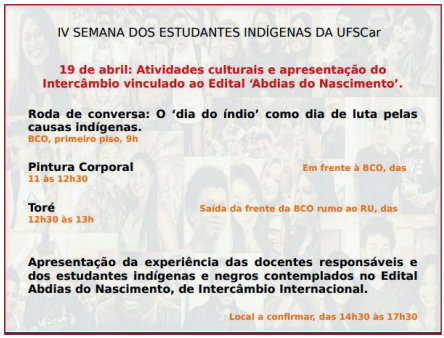


Fonte: https://www.saci.ufscar.br/data/pauta/53590_programacao_semana_indigena2018.pdf

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025


IV SEMANA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCar
16 de abril: Curso de Formação para Professores do Ensino Fundamental I
Palestra, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, para os professores com o objetivo de apresentar propostas para a abordagem pedagógica da temática indígena nas escolas, bem como discussão do que significa, para os povos indígenas, o 'Dia do Índio'.
Teatro Florestan Fernandes, 19h
17 de abril: Abertura oficial
Abertura Oficial da IV Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, com presença de Representantes da Universidade Federal de São Carlos, da Prefeitura Municipal da nossa cidade e de lideranças indígenas do Centro de Culturas Indígenas. Faremos uma homenagem ao estudante Eliton Cris, falecido em 2018.
Teatro Bento Prado Júnior, 19h


IV SEMANA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCar
18 de abril (quarta): Apresentação de trabalhos
Apresentação de Pôsteres com sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos por estudantes indígenas na UFSCar
Em frente à BCO, das 10h às 13h
Apresentação dos grupos PETs Indígenas (Programas de Educação Tutorial) e dos trabalhos acadêmicos e de extensão que vem sendo desenvolvidos por estes grupos
Auditório 1 da BCO, das 14h30h às 17h30







Fonte: https://www.saci.ufscar.br/data/pauta/53590_programacao_semana_indigena2018.pdf

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025





Fonte: https://cciufscar.wixsite.com/ufscar/v-semana-indigena-de-06-a-13-de-mai









Fonte: https://cciufscar.wixsite.com/ufscar/v-semana-indigena-de-06-a-13-de-mai

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 56. Cartaz e *Banner* do Vestibular Indígena da UFSCar.





Fonte: https://cciufscar.wixsite.com/ufscar/seiufscar

Figura 57. Cartazes Torneio Pajé.



https://www.youtube.com/watch?v=rPbIO3q5ZUY



Fonte: https://cciufscar.wixsite.com/ufscar/seiufscar

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

Figura 58. Logotipo do CCI até 2020.



Fonte: Arquivo nosso.

Figura 59. Logotipo do CCI a partir de 2021.



Fonte: Arquivo nosso.

ANEXO I – Cartilha de Acolhimento aos/às estudantes indígenas ingressantes de 2021

BEM-VINDOS

INGRESSANTES INDIGENAS UFSCAR 2021

Você chegou à UFSCar!!! Foram muitos passos até aqui, não é? Depois do Vestibular Indígena e tantas provas, começa agora uma nova etapa da sua vida. **Parabéns** e aproveite todas as oportunidades e novidades que a Universidade vai te apresentar. Você está em uma das melhores universidades públicas do Brasil! Uma grande conquista! Além de ser uma das instituições mais conceituadas - está entre as 10 melhores universidades do país no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com nota máxima (5) no Índice Geral de Cursos (IGC) em avaliação do Ministério da Educação (MEC) - é marcada pela diversidade.

Infelizmente, a recepção feita por veteranos e veteranas e pelas Coordenações de Cursos, assim como as conversas com colegas de turma, não será presencial por conta desse momento da pandemia. Por isto, pensando em como acolher você, ingressante 2021, e em como te aproximar da UFSCar, foi construído o site **Cheganças UFSCar**. (https://www.cheguei.ufscar.br)

O que é CCI?

O Centro de Culturas Indígenas é um coletivo criado pelos estudantes indígenas da UFSCar que visa defender os direitos pela permanência estudantil dos estudantes, está interligado ao movimento indígena a nível nacional. Trabalha em diálogo com setores administrativos da UFSCar tais como; SAADE, CAAPE, DEAe dentre outros.

O que é CAAPE?

Coordenadoria de acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes. A CAAPE é responsável por realizar as ações de acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes de graduação, prioritariamente, ingressantes: por reservas de vagas, Indígenas, Pessoas em Situação de Refúgio, Pessoas com Deficiências e pelo Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC- G). A Pedagoga Thaís Palomino, que atua na CAAPE desde 2009, é responsável pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes Indígenas, no campus São Carlos.



☞ O contato com a CAAPE pode ocorrer via facebook (**CAAPE CAAPE**), por email (**caape@ufscar.br**) ou pelo WhatsApp da Pedagoga Thaís **(16) 996295830.**

Ensino Não Presencial Emergencial - ENPE

Por meio das Resoluções CoG Nº 329 e 330, de 27 de julho de 2020, e 342 de 08 de dezembro de 2020, o Conselho de Graduação da UFSCar aprovou a abertura de calendário acadêmico para realização de novo período letivo para oferta de atividades regulares dos cursos presenciais de graduação da UFSCar exclusivamente por meios virtuais, estas normativas permitiram a realização dos períodos ENPE 1 e 2, de 31/08/2020 a 29/06/2021.

Com a persistência da pandemia, o Conselho de Graduação decidiu pela manutenção deste modelo de período letivo, aprimorado pela experiência inicial e regulamentado pela Resolução CoG nº 371 de 18/06/2021, para mais dois períodos letivos entre 16/08/2021 a 30/04/2022.

Pensando nisso, a Pró-reitora de Graduação reuniu neste espaço uma série de materiais destinados a apoiar docentes, discentes e demais interessados no que se refere ao letramento digital, lives formativas e informações do formato de Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE).

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025



Programa de bolsas de assistência estudantil.

Destinadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o programa oferta bolsas que contribuem para sua permanência na Universidade, as principais são: **Bolsa moradia e Bolsa Alimentação**. Para que isso aconteça o estudante deve estar cursando sua primeira graduação e passar por um processo seletivo para acessar essas bolsas.

Bolsa Alimentação: É um recurso destinado aos estudantes e servidores da UFSCar para que tenham alimentação por meio do restaurante universitário (RU), os estudantes bolsistas tem acesso liberado ao RU por meio de suas carteirinhas de estudantes. Também é oferecido, café da manhã, almoço e jantas todos os dias da semana, os finais se semana é oferecido alimentação exclusivamente aos bolsistas.

OBSERVAÇÃO: algumas bolsas são destinadas exclusivamente em caráter **presencial**, como por exemplo; moradia e alimentação.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O INÍCIO DAS AULAS REMOTAS NO ENPE



Nesta primeira experiência com aulas remotas no Ensino Superior, é necessário criar uma rotina para assistir às aulas online - que acontecem em tempo real (síncronas) ou que ficam gravadas (assíncronas) - e para realizar as atividades solicitadas pelos professores e professoras, você precisará de conexão com a internet.

Para as aulas síncronas a boa conexão se faz mais importante para que não interfira em sua rotina de aulas ou na sua compreensão dos conteúdos. Para melhor compreensão: estar em um momento síncrono é estar em sincronia com o professor ou professora e demais alunos e alunas. Ex: uma aula com o professor ou professora usando uma ferramenta de transmissão simultânea (ao mesmo tempo), o Google Meet, o Zoom e o Skype são exemplos de ferramentas que possibilitam isso.

Após o momento das aulas síncronas, o professor ou professora, geralmente, disponibiliza as aulas gravadas para eventuais consultas, momento esse que permitirá à você a realização de suas atividades em seu ambiente de estudos pessoal. Lembrando que, você também precisa ter acesso à internet para assistir às aulas gravadas. No geral essas aulas ficam armazenadas no Google Drive com acesso a ser liberado pelo professor, porém você precisa acessar com seu e-mail institucional (aluno@estudante.ufscar.br).



IMPORTANTE! *A UFSCar utiliza dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): o Moodle e a sala de aula do Google (GOOGLE CLASSROOM).*

"Nestes ambientes os professores e professoras postarão comunicados importantes referentes a suas disciplinas, horários, atividades, links para acesso às aulas e fóruns de dúvidas. Durante as atividades haverá momentos em que os docentes irão usar ferramentas de avaliação virtuais com seus estudantes".



Programa de bolsas de assistência estudantil.

Destinadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o programa oferta bolsas que contribuem para sua permanência na Universidade, as principais são: **Bolsa moradia e Bolsa Alimentação**. Para que isso aconteça o estudante deve estar cursando sua primeira graduação e passar por um processo seletivo para acessar essas bolsas.

Bolsa Alimentação: É um recurso destinado aos estudantes e servidores da UFSCar para que tenham alimentação por meio do restaurante universitário (RU), os estudantes bolsistas tem acesso liberado ao RU por meio de suas carteirinhas de estudantes. Também é oferecido, café da manhã, almoço e jantas todos os dias da semana, os finais se semana é oferecido alimentação exclusivamente aos bolsistas.

OBSERVAÇÃO: algumas bolsas são destinadas exclusivamente em caráter **presencial**, como por exemplo; moradia e alimentação.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O INÍCIO DAS AULAS REMOTAS NO ENPE



Nesta primeira experiência com aulas remotas no Ensino Superior, é necessário criar uma rotina para assistir às aulas online - que acontecem em tempo real (síncronas) ou que ficam gravadas (assíncronas) - e para realizar as atividades solicitadas pelos professores e professoras, você precisará de conexão com a internet.

Para as aulas síncronas a boa conexão se faz mais importante para que não interfira em sua rotina de aulas ou na sua compreensão dos conteúdos. Para melhor compreensão: estar em um momento síncrono é estar em sincronia com o professor ou professora e demais alunos e alunas. Ex: uma aula com o professor ou professora usando uma ferramenta de transmissão simultânea (ao mesmo tempo), o Google Meet, o Zoom e o Skype são exemplos de ferramentas que possibilitam isso.

Após o momento das aulas síncronas, o professor ou professora, geralmente, disponibiliza as aulas gravadas para eventuais consultas, momento esse que permitirá à você a realização de suas atividades em seu ambiente de estudos pessoal. Lembrando que, você também precisa ter acesso à internet para assistir às aulas gravadas. No geral essas aulas ficam armazenadas no Google Drive com acesso a ser liberado pelo professor, porém você precisa acessar com seu e-mail institucional (aluno@estudante.ufscar.br).



IMPORTANTE! *A UFSCar utiliza dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): o Moodle e a sala de aula do Google (GOOGLE CLASSROOM).*

"Nestes ambientes os professores e professoras postarão comunicados importantes referentes a suas disciplinas, horários, atividades, links para acesso às aulas e fóruns de dúvidas. Durante as atividades haverá momentos em que os docentes irão usar ferramentas de avaliação virtuais com seus estudantes".

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

NESTE PRIMEIRO MOMENTO É NECESSARIO SEGUIR OS SEGUINTES PASSOS:

1. Estar em casa, com a sua família, na rotina do dia a dia, pode, em alguns momentos, dificultar as coisas na hora de estudar ou de assistir a uma aula síncrona. Combine com seus familiares ou amigos/as que em alguns momentos você não poderá dar atenção a eles e nem ajudar nas atividades da casa. Fazer um quadro de horários considerando as suas atividades da Universidade e os horários de ajudar em casa podem facilitar a sua vida e também ajudar seus pais, avós, irmãos ou quem mora contigo a entenderem um pouco a sua rotina. Todas as pessoas que moram com você devem saber sobre esses horários.



2. Faça um quadro com todas as atividades curriculares (matérias) nas quais você está inscrito/a. Coloque os horários dessas aulas. Essas informações estão no SIGA. Mantenha esse quadro em um lugar visível. Ele pode ser feito em uma folha de caderno ou você pode usar a agenda do seu celular ou computador. Você também pode procurar o ProEstudo (link), que é um setor que pode te ajudar com a organização para os estudos.

3. Cada atividade curricular está organizada de uma forma, então, leia os planos de atividades e as orientações gerais de cada uma. Se tiver dúvidas, escreva no fórum de dúvidas (Moodle), no Classroom ou para o/a docente da atividade.

4. Quando você tiver aulas síncronas coloque despertadores sonoros ou lembretes para avisar dos horários. Se prepare para assistir às aulas. Algumas aulas podem contar como parte da frequência, ou seja, você precisa assistir para não ficar com falta. Importante: fique atento e atenta aos fusos horários de sua cidade, estado e país.

5. Para se manter concentrado/a durante as aulas, uma boa estratégia é anotar o que está sendo explicado para retomar depois. Aproveite também para anotar suas dúvidas e não deixe de perguntar para o/a professor ou professora, durante a aula, pelo fórum de dúvidas disponibilizado no AVA que estiver sendo usado ou até por e-mail.

6. Leia com atenção como será registrada e cobrada a frequência nas atividades. Se tiver dúvidas, pergunte ao/à docente.

7. Sempre use o seu e-mail institucional. Verifique-o diariamente, pois os avisos e mensagens de fóruns ou do Classroom serão encaminhados para esse seu e-mail.

8. Os/as professores e professoras pedirão para você realizar e entregar atividades. Podem ser resumos de textos, listas de exercícios ou trabalhos (individuais ou em grupos). Algumas dessas atividades propostas podem valer somente frequência e outras que valem nota e frequência. Se a atividade valer somente frequência, por exemplo: assistir determinado vídeo, significa que não haverá uma avaliação em si. Se for uma atividade que vale nota, você deve fazê-la e enviar para o docente no próprio Moodle ou Classroom. Se não souber como fazer isso, pergunte aos colegas e ao/à professor ou professora. Fique atento e atenta às datas de entregas das atividades solicitadas.

9. Verifique quais são as datas de entrega das atividades. Anote essas datas em um lugar visível ou use os lembretes de sua agenda no celular.

10. Algumas atividades precisam ser digitalizadas (escaneadas). Baixe programas no celular para isso. Sugerimos o programa CAMSCANER. https://apkmody.io/apps/camscanner-premium-mod-apk/download

11. Leia todas as dúvidas registradas nos espaços para dúvidas dos AVAs. Talvez a sua dúvida já tenha sido respondida anteriormente. Se não tiver nenhuma pergunta parecida com a sua ou se ainda ficou com dúvida sobre o conteúdo, escreva para os tutores/as, quando houver, ou para os/as docentes.

ISBN: 978-65-5360-902-0 - Ano 2025

SIGLAS USADAS NA UFSCAR

- RU: Restaurante Universitário
- AT: Prédio de aula teórica
- CA: Centro Acadêmico
- DCE: Diretório Central dos Estudantes
- ProGrad: Pró-Reitoria de Graduação
- DIGRA: Divisão de Gestão e Registro Acadêmico
- CAAPE: Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes
- IRA: Índice de Rendimento Acadêmico. Substituído no Regimento geral da Graduação por IDID (Índice de Desempate para Inscrição em Disciplina)
- PAC: Processo de Avaliação Complementar
- SIGA: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
- AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem. A UFSCar adotou dois AVAs, o Moodle (explicitado abaixo) e o Classroom (que é a sala de aula do Google)
- Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (AVA)
- ProACE: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
- DeAE: Departamento de Assistência ao Estudante
- DeAS: Departamento de Atenção à Saúde
- PAE: Programa de Assistência Estudantil (Programa de bolsas da UFSCar)
- USE: Unidade Saúde Escola
- PET: Programa de Educação Tutorial
- SRInter: Secretaria geral de Relações Internacionais
- SAADE: Secretaria geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
- IL: Instituto de Línguas
- BCo: Biblioteca Comunitária (São Carlos)
- PBP: Programa Bolsa Permanência (Programa do Governo Federal voltado à permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas Universidades Federais)
- CCI: Centro de Culturas Indígenas
- PEC-G: Programa Estudante Convênio de Graduação (Programa de Cooperação Internacional que conta com a vinda de estudantes do continente Africano e de outros países da América Latina para cursarem a graduação no Brasil)
- CAASCAR: Comunidade dos Acadêmicos Africanos de São Carlos e Região

CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS

Fonte: Arquivo do CCI.

científica digital

ISBN 978-655360902-0

VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

www.cientificadigital.org | contato@cientificadigital.org