



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

MULHERES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: trajetórias e r-existências.

LIDIANE DA CONCEIÇÃO ALVES

Brasília, março de 2019

LIDIANE DA CONCEIÇÃO ALVES

MULHERES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: trajetórias e r-existências.

Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia Social do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social - PPGAS da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines

Brasília, março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Stephen Grant Baines (Orientador)

Universidade de Brasília

Prof^a.Dra. Rosani de Fátima Fernandes (Examinadora)

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^a.Dra. Silvia Maria Ferreira Guimarães (Examinadora)

Universidade de Brasília

Brasília-DF, 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pela autora.

Dm ALVES, Lidiane da Conceição Mulheres Indígenas na pós-graduação: trajetórias e resistências. / Lidiane da Conceição Alves; orientador Stephen Grant Baines. -- Brasília, 2019.

128 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Antropologia) -Universidade de Brasília, 2019.

1. Mulheres indígenas. 2. democratização. 3. pós-graduação.

4. trajetórias. 5. resistências. I. Grant Baines, Stephen, orient. II. Título.

As mulheres indígenas que estão na linha de frente.
A minha família, pelo amor e apoio nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof. Dr. Stephen Grant Baines, pela orientação séria e respeitosa; pelos diálogos e pelo apoio; pela leitura atenciosa do texto; pela paciência em ajudar a desatar as ideias confusas em minha cabeça; obrigada pela parceria; pelos ensinamentos de antropologia e os compartilhamentos de leituras; obrigada pela forma humana que conduziu minha orientação ao longo dessa trajetória. Muita gratidão.

Ao meu amigo e eterno professor André Demarchi, pelos diálogos e pelo apoio; por ter compartilhando comigo as suas ideias, conhecimentos e experiências, que sempre me motivaram a prosseguir; pela paciência em ajudar a desatar o emaranhado de ideias confusas que me acompanhou no desenrolar desta dissertação.

Às mulheres indígenas com as quais eu dialoguei, Samara Pataxó, Kari Guajajara, Braulina Baniwa, Célia Xakriabá, Evelyn Piratapuia e especialmente, Keyla Pataxó, Núbia Tupinambá e Léia Macuxi com as quais dialoguei diretamente nesta dissertação; obrigada pelo carinho, respeito, amizade, companhia e toda a reciprocidade nos diálogos.

À Welitânia Rocha, minha amiga, colega de graduação e mestrado, companheira de pesquisa e de muitos trabalhos acadêmicos. Obrigada pelas contribuições acadêmicas e intelectuais; pelas palavras de encorajamento; pelos momentos de lazer que foram essenciais neste percurso em que rimos, brigamos, choramos e compartilhamos nossas angústias e inquietações. Por toda a reciprocidade ao longo de nossa Amizade.

Ao Leomar Gomes, pela compreensão, apoio, incentivos constantes e principalmente pelo carinho e companheirismo nos momentos em que a tarefa parecia grande, pesada demais. Obrigada pelos bons momentos proporcionados.

À minha família, especialmente à minha irmã e afilhada Beatriz, por todo amor e alegria proporcionada; à minha mãe Maria pelo apoio e amor incondicional; às minhas irmãs Ionar, Iolanda, Jucy, Leidelene; aos meus irmãos Nilson, Denilson e Denivaldo; e aos meus queridos sobrinhos pela compreensão da distância; pelo amor; pelo apoio; carinho e aconchego familiar.

Ao meu irmão Victor Cesar Vítor pela irmandade, amizade, carinho, parceria e os muitos momentos bons.

À minha família de Brasília –José Carlos Guimarães, Andressa Morais, Emerson Almeida, Stephanie Guimarães, Alex Cordeiro, Edy Lerato, Luciana Ferreira, Ivana Oliveira e Paula Fernandes, Felipe Cruz, Leonardo, Jurema Machado e Franklin por toda a amizade, lazer e conhecimento compartilhados com vocês ao logo dessa jornada em Brasília; um salve especial, a Beatriz Moura, Aline Miranda, e Welitânia Rocha com quem dividi muitas experiências e momentos especiais. Obrigada meninas pela amizade, parceria e irmandade. Vocês todos deram ainda mais significado a minha passagem por Brasília, e me ensinaram que os amigos são a nossa família longe de casa.

Aos amigos Larissa Martins e Emerson Almeida e aos seus filhos Caetano e Teresa pelo amor, carinho, amizade e parceria.

À minha amiga Vanusa Babaçu pela amizade, carinho e recepção na chegada ao planalto central.

Às professoras Rosani de Fátima Fernandes e Silvia Maria Ferreira Guimarães que acolheram o convite para participar da banca examinadora em minha defesa de dissertação, obrigada pelas leituras e pelas contribuições intelectuais.

Aos integrantes do Laboratório e Grupo de Estudos em Relações Interétnicas-LAGERI; o professor coordenador Stephen Grant Baines, e a minha amiga e colega de grupo Léia Ramos Macuxi, e os colegas Daniel Iberê Alves, Jose Carlos Guimarães e Franklin Silva por todas as discussões e contribuições intelectuais, que foram essências para o direcionamento da pesquisa.

Aos integrantes do coletivo negr@ Zora Hurston, Rosana Castro, Carol Costa, Guilherme Moura, Lucas Coelho, Aline Miranda, pelo apoio, amizades diálogos, teorias e luta. Amigos com os quais compartilhei muita tristeza, mas também muitas alegrias. Um grande salve à Zora Hurston.

Ao povo indígena Apinajé, pelos conhecimentos compartilhados, especialmente ao povo da aldeia Mariazinha e Cipozal, pelo acolhimento e amizade de sempre.

Aos meus colegas da turma de mestrado em antropologia 2017, por compartilharem comigo suas experiências, e pela reciprocidade acadêmica.

Ao Departamento de Pós-graduação em Antropologia Social-PPGAS/UnB, em especial aos técnicos admirativos, pelo apoio, gentilezas e momentos compartilhados.

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação de mulheres indígenas com a pós-graduação, considerando as apreciações, os sentimentos que experimentam no cotidiano da pós-graduação e ainda as representações que têm da escolaridade, incluindo a importância que lhes atribuem para a vida pessoal, coletiva e profissional. A presença de mulheres indígenas na pós-graduação é permeada por desafios, perspectivas e resistências cotidianas que redimensiona tanto a vida social dessas mulheres como a pesquisa e a produção de conhecimentos acadêmicos nas universidades. Adotei a etnobiografia como caminho para tornar visível o lugar das mulheres indígenas e valorizar a subjetividade e o significado da experiência individual, acadêmica e coletiva dessas mulheres na academia, utilizando as narrativas biográficas como principal fonte de análise para entender os processos educacionais de mulheres indígenas na pós-graduação a partir da intersecção de gênero e etnia, a fim de entender como são afetadas nessa zona de cruzamento entre dois marcadores sociais da diferença, dialogando majoritariamente com autores e autoras indígenas e negros que escrevem a partir de perceptivas decoloniais. Conclui-se que embora, os processos educacionais de mulheres indígenas se desenvolvam em um campo assimétrico de forças, foi possível identificar eventos cotidianos de existências, resistências e de transgressões de normas coloniais hegemônicas no território acadêmico, mobilizando uma série de práticas discursivas, com as quais propõem e participam da construção de uma universidade mais diversa, provocando transformações de cunho metodológico e epistemológico, enriquecendo e transformando a universidade e a produção científica.

Palavras-Chave: Mulheres indígenas, democratização, pós-graduação, trajetórias, resistências.

ABSTRACT

This dissertation analyze the relationship of indigenous women with postgraduate studies, considering the assessments, the impressions they experience in the daily life of postgraduate programmes studies and also the representations that have of schooling including the Importance that they atributo it in personal, collective and professional life. The presence of indigenous women in postgraduate studies is permeated by challenges, perspectives and daily resistances that resizes both the social life of these women and the research and production of academic knowledge in universities. I adopted the ethnobiography as a way to make visible the place of indigenous women and to value the subjectivity and the meaning of the individual, academic and collective experiences of these women in academia, using the biographical narratives as the main source of analysis to understand the educational processes of indigenous women in post-graduation programmes from the intersection of gender and ethnicity, in order to understand how they are affected in this crossing zone between two social markers of difference, dialoguing mostly with indigenous and black authors and authori who write from in decolonial perceptives. It is concluded that although the educational processes of indigenous women develop in an asymmetric field of forces, it was possible to identify daily events of stocks, resistances and transgressions of hegemonic colonial norms in the territory academic, mobilizing a series of discursive practices, with which they propose and participate in the construction of a more diverse university, causing methodological and epistemological transformations nature, enriching and transforming the university and the Scientific production.

Key words: Indigenous women, democratization, postgraduate, trajectories, resistances.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AALUMB- Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília

ATL- Acampamento Terra Livre

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPOREC- Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira

CIMI- Conselho Indigenista Missionário

CGEC- Coordenação Geral de Educação do Campo

CGEEI- Coordenação Geral de Educação de Escolar Indígena

CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

COQUEI- Coordenação da Questão Indígena

ENEI- Encontro Nacional de Estudantes Indígenas

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCTI- Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PBP- Programa Bolsa-Permanência

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIVIC- Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGAS- Programa de Pós-graduação em Antropologia Social

PPGD- Programa de Pós-graduação em Direito

PPGL- Programa de Pós-graduação em Linguística

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PUC- Pontifícia Universidade Católica

REUNI- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESU- Secretaria de Educação Superior

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UFG- Universidade Federal do Goiás

UFRR- Universidade Federal de Roraima

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNB- Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FOTOS

TABELA 1: Percentual de pessoas que frequentaram ou estão frequentando a pós-graduação por atributo e ano no Brasil.....	37
GRÁFICO 1: Número de campi de universidades Federais ao longo dos anos.....	61
FOTO 1: Maloca - Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília.....	98

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. PRIMEIRO CAPÍTULO: CURSOS E PERCURSOS: as trajetórias de mulheres indígenas na pós-graduação	20
1.1. Mulheres indígenas em cena.....	20
1.2. Notas sobre elas: narrativas autobiográficas.....	39
1.3. Interseccionando trajetórias	51
2. SEGUNDO CAPÍTULO: ROMPENDO OS MUROS (IN) VISÍVEIS DA UNIVERSIDADE	59
2.1. Pós-graduação: um território em conquista.	Erro! Indicador não definido.
2.2. A universidade tem muro, mas só vê quem sente....	Erro! Indicador não definido.
2.3. Mulheres indígenas na pós-graduação	87
3. TERCEIRO CAPÍTULO: EXISTINDO E RESISTINDO: para romper os muros.....	97
3.1. Maloca, lugar de fortalecimento	97
3.2. Desestruturando as estruturas	104
3.3. Construindo novas narrativas.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	122

APRESENTAÇÃO

No Brasil, nos últimos dez anos, desenvolveu-se uma série de políticas sociais e educacionais que possibilitou a entrada de estudantes da classe social empobrecida, indígenas, negras (os), quilombolas, camponesas (es) e ribeirinhas (os) na universidade. Entre os anos 2010 e 2016, observamos que têm se intensificado a criação de programas de apoio, fomento e elaboração de políticas públicas nessa área, visando a inclusão de grupos sociais no ensino superior. Contudo, desde o golpe em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a educação tem sido uma das áreas mais afetadas pela política de desmonte executada pelo Estado brasileiro. Desde então, ocorreram diversos cortes de verbas para educação, paralelo a isso, realizaram também a Reforma do Ensino Médio, e estão propondo o projeto de Escola Sem Partido.

O atual contexto político no Brasil é de grande instabilidade e insegurança na garantia dos direitos sociais. Com a eleição do presidente Jair Bolsonaro em outubro de 2018, a insegurança aumentou significativamente, principalmente para os grupos sociais que são os primeiros e mais afetados com as políticas de retirada dos direitos sociais. Uma das primeiras ações do presidente no início de janeiro, foi o ataque a uma das principais pautas dos povos indígenas e quilombolas, a luta pelo território, colocando nas mãos do agronegócio no Ministério da Agricultura a atribuição de identificar, delimitar e demarcar terras indígenas e quilombolas. Pois, “a separação entre a comunidade e a terra tem como sua face paralela, sua sombra, a separação entre as pessoas e seus corpos, outra operação indispensável executada” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017. p.191) pelo Estado.

Dentre os diversos setores que estão ameaçados com o governo do atual presidente, a educação e a universidade de modo especial, é uma das instituições que tem sido mais atacada desde o período eleitoral em 2018. No atual contexto político, a universidade é vista como uma grande ameaça pelo governo. Essa visão contribuiu para fortalecer os discursos de desvalorização do conhecimento científico e da universidade como instituição promotora do conhecimento. É certo que a universidade não é a única promotora de conhecimento, e nem o conhecimento científico é o único capaz de fornecer uma explicação lógica sobre o mundo. Contudo, a universidade tem uma grande importância para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, pois a universidade além da função de formar pessoas, também tem a função de pesquisa e extensão,

dialogando com outras instituições da sociedade, contribuindo com o desenvolvimento social e econômico do país.

Neste sentido, a atual ocupação do território universidade caracteriza-se como um movimento estratégico realizado pelos povos indígenas, quilombolas, negras (os), mulheres, moradores do campo e outros grupos marginalizados socialmente, pois a universidade, é uma trincheira onde ainda se pode falar e questionar a ordem estabelecida. A inserção desses corpos dissidentes na universidade é um movimento recente, reivindicado pelos próprios grupos sociais historicamente excluídos desse espaço. Assim, o ingresso e a permanência desses grupos sociais na universidade têm ganhado relevância em meus esforços de análise a luz da antropologia social. Nesta perspectiva, sigo o movimento e as pesquisas que têm olhado para as mulheres indígenas como sujeitos relevantes na produção de conhecimento antropológico.

Sandra Benites do povo indígena Guarani Nhandewa diz em sua dissertação *Viver na Língua Guarani Nhandewa (mulher falando)* (2018), que acredita em versões de narrativas. De acordo com a autora, cada narrador com técnicas e conhecimentos distintos, produz versões de uma mesma narrativa. Sandra Benites diz que,

surgiu a ideia de abordar a questão do *teko*, *tekoha* e *arandu*, todos ligado à terra, à educação escolar e à saúde indígena, mas a partir da perspectiva de uma mulher, já que, na maioria das vezes, só ouvimos da vida dos Guarani através de generalizações que partem de uma perspectiva masculina. As mulheres acabam invisíveis, assim como a sua importância na sociedade. Para incluí-las como protagonistas nas decisões e reivindicações delas, escrevi relatando minha própria história, para que maioria delas se reconheçam na minha caminhada, para autoridades executivas, judiciárias, legislativas, universidades e pesquisadores de diversas áreas reconheçam a importância do protagonismo das mulheres. (SANDRA BENITES, 2018, p.1).

Esse movimento que coloca as mulheres indígenas em cena como protagonistas e interpretes de realidades sociais, acompanha a visibilidade e o reconhecimento da capacidade das mulheres indígenas de mobilização e negociação tanto na política interna em associações, reuniões e instituições nas aldeias como também na política nacional. Em 2018, duas mulheres indígenas apontaram na política nacional: Sonia Guajajara foi candidata a vice-presidência da república ao lado de Guilherme Boulos pela chapa do Partido Socialismo e Liberdade-PSOL e Joênia Wapichana deputada federal eleita pelo partido Rede Sustentabilidade –REDE, a primeira mulher indígena a exercer o cargo no país. Além disso, observamos uma crescente participação de mulheres indígenas como

protagonistas em muitos outros espaços sociais e políticos até então inacessíveis, fazendo a linha de frente na luta pelos direitos indígenas.

Durante o Movimento Terra Livre - ATL em abril de 2018, em plena efervescência da instabilidade e insegurança dos direitos já adquirido e a ameaça política que a possível eleição do candidato Jair Bolsonaro representava, na plenária das mulheres indígenas, algumas mulheres falaram sobre a situação das mulheres indígenas frente a política de retrocesso dos direitos sociais no Brasil. Ao se referir ao Estado, Elisa Pankararu disse,

Nós estamos vivendo um momento caótico. Não é invenção e nem vitimismo é um fato, desde o primeiro golpe em 1500, quando os invasores homens chegaram e saquearam o Brasil. Violentou homens, mulheres e crianças e deixou de herança a cultura do branco, a exploração e violentação das mulheres indígenas. Nós mulheres indígenas temos a missão de proteger nosso território, os encantados deixaram essa missão. Nós mulheres somos vítimas diariamente pelas violências invisíveis e covardes, ou mesmo direta do Estado, por isso, temos que lutar contra essa sociedade colonizadora que olha para o indígena com discriminação e violência. Existem pessoas preparadas para nos destruir, de dentro de seus escritórios e gabinetes, usando uma caneta eles assinam a nossa morte.

Assim, desde o primeiro golpe, como se refere Elisa Pankararu ao violento processo de invasão dos portugueses no Brasil em 1500, até os últimos golpes na política brasileira, os povos indígenas têm sido os mais afetados pela política de retirada e de negação dos direitos sociais. Neste contexto, as mulheres indígenas na universidade e /ou no território tem se destacado no Movimento Indígena, como sujeitas de grande articulação e atuação política na luta pelo território, saúde e educação indígena. Diante disso, inspirada na força dessas mulheres que então na linha de frente, centrei meus esforços em entender os desafios perspectivas e as resistências de mulheres indígenas afetada pela interseccionalidade de gênero e etnia no cotidiano da pós-graduação a partir de suas narrativas e trajetórias, como veremos no capítulo I desta dissertação. Analisar os dilemas que envolvem o cotidiano de mulheres indígenas na universidade fornece elementos para entender não só a situação de mulheres indígenas na pós-graduação, mas também a conjuntura da educação superior no Brasil, no momento político atual.

Diante do histórico contexto de ataque direto aos direitos sociais e políticos dos povos indígenas e outros grupos marginalizados socialmente, a ocupação da universidade torna-se ainda mais relevante, pois no campo assimétrico de forças nos quais esses grupos

estão expostos o conhecimento científico e a formação acadêmica pode ser uma aliada importante no enfrentamento, na resistência e na resiliência. Como veremos, os povos indígenas no Brasil, são vistos pelos setores conservadores da sociedade brasileira como sinônimos de atraso e empecilho para o desenvolvimento do país. Diante disso, são atacados diariamente, por fazendeiros, grileiros, garimpeiros, mineradores, consórcio de usinas hidrelétricas e outros agentes sociais. A maioria desses ataques quando não patrocinado é negligenciada pelo Estado brasileiro. Neste sentido, o racismo na sua forma estrutural ou institucional, como definido no capítulo I, é a maneira pela qual o Estado impõe suas políticas assistencialista de maneira descontextualizada da realidade indígena.

Com o racismo a humanidade não se realiza de maneira plena para os indivíduos e coletividades que têm seus direitos e cidadania cerceada pela estrutura racista que opera de maneira adstringente, privilegiando os grupos privilegiados e desfavorecendo os grupos historicamente desfavorecidos. Não existe uma democratização do acesso aos espaços de privilégio. Assim, mulheres, indígenas e negros foram mantidos de fora dos aparelhos tecnológicos estatais de produção dos discursos e dos corpos. Nesta perspectiva, atualmente, as narrativas estão em disputa. Não só no mundo indígena Guarani, como mostra Sandra Benites (2018), mas em diversos espaços na sociedade. Com a entrada de mulheres e homens, indígenas e negros na universidade, desencadeou-se uma batalha discursiva e conceitual no campo acadêmico. As disputas de narrativas têm sido uma entre outras atitudes mobilizadas por estes coletivos na universidade. Esses estudantes estão reivindicando para si, o direito de criar e conceituar a partir de suas próprias categorias. Assim, categorias como aculturação e transformação da cultura dá lugar à atualização da cultura e ressignificação dos bens materiais e simbólicos da sociedade nacional.

A relação entre indígenas e universidade, tem se intensificada cada vez mais. A universidade como local de encontro entre indígenas pesquisados e pesquisadores/professores não indígenas gera um desafio para ambos os envolvidos. Assim, mesmo diante das resistências da universidade, com a efetiva e integral inclusão de estudantes indígenas, observamos que, a atuação dos estudantes indígenas no interior das universidades, mobiliza o desencadeamento de mudanças epistemológicas, metodológicas, redimensionando a pesquisa de campo, a escrita etnográfica e a produção antropológica. No entanto, nos questionamos em que medida a universidade está disposta a dialogar de maneira horizontal com as epistemologias indígenas?

Segundo Escobar (2003), a coexistência e a afirmação da complementariedade desses conhecimentos nas diversas práticas sociais, e especialmente nas ciências, ainda estaria longe de ser consolidada. Com isso, segue a assimetria estabelecidas nas relações entre conhecimentos acadêmico e conhecimentos indígenas. Por um lado, a aquisição dos conhecimentos acadêmico pelas mulheres indígenas, amplia os conhecimentos que já possuem aumentando suas possibilidades de analisar e questionar não só os fatos e os fenômenos sociais, mas a sua própria condição enquanto mulher indígena no mundo indígena e não indígena. Como observaremos nas narrativas autobiográficas no capítulo I, muitos questionamentos surgem na medida em que as mulheres indígenas articulam os conhecimentos indígenas e acadêmico em suas experiências.

Contudo, este trabalho não localizou fontes de dados que possibilitassem a análise das desigualdades relacionadas as diferenças de gênero entre os povos indígenas no contexto da aldeia e dos territórios. Assim, não será possível nem mesmo é de minha pretensão no momento, delimitar aqui de que forma a categoria de gênero impacta a vida socioeconômica das mulheres indígenas em suas comunidades, restrinjo-me apenas a pensar o impacto da interseccionalidade da identidade indígena e de gênero que afetam mulheres indígenas no contexto da universidade na pós-graduação. Diante disso, trataremos da capacidade que possui o racismo estrutural como definido por Almeida (2018), (ver capítulo I) de incorporar mecanismos de subordinação da identidade indígena e de gênero, impondo inúmeras barreiras à livre circulação social o que, como veremos, impacta tanto nos níveis de escolaridade quanto as possibilidades de livre participação no mundo do trabalho e em outros espaços sociais.

Neste sentido, o interesse em entender os processos de desigualdades sociais, raciais e de gênero no campo educacional, ganhou ainda mais destaque em minha trajetória enquanto pesquisadora mulher, negra e de descendência indígena vindo da região norte do Brasil. Assim, olhar para as desigualdades educacionais que afeta os sujeitos racializados, neste caso, as mulheres indígenas, na pós-graduação a partir e com as reflexões de Léia Macuxi, Keyla Pataxó e Núbia Tupinambá, justifica-se pela necessidade de um olhar que evidencie as particularidades que envolvem a experiências de mulheres indígenas na pós-graduação. Contudo, é importante ressaltar que, minha trajetória de mulher negra e de descendência indígena se difere da realidade das três mulheres indígenas com as quais dialoguei, pois elas são afetadas diretamente pela condição de mulher indígena na sociedade.

Por acreditar que a escolha da metodologia e a escrita são atitudes políticas, essa pesquisa se insere em dois movimentos que considero importante para o desenvolvimento da ciência. O primeiro é o movimento que coloca as mulheres em cena como interpretes da realidade social, pesquisadoras e produtoras de conhecimentos acadêmicos. O segundo é o movimento que retoma a subjetividade e as experiências individuais como elementos científicos relevantes, utilizando as narrativas indígenas como fonte de produção do conhecimento, rompendo com as formas canônicas de produção da escrita etnográfica e antropológica. Assim, organizo a dissertação em três partes de discussão. A existência das mulheres indígenas na pós-graduação; transgressões e rompimentos de muros; e as resistências cotidianas no universo acadêmico.

No primeiro capítulo, “CURSOS E PERCURSOS: mulheres indígenas na pós-graduação” apresento as protagonistas da pesquisa, chamando atenção para o movimento que reconhece o universo feminino como um contexto importante, as mulheres indígenas como relevantes interlocutoras e interpretes de realidades socioculturais e as narrativas e trajetórias como fontes importantes e na produção de pesquisas científicas, pois “as histórias de vida continuam sendo instrumentos fundamentais para a compreensão e análise de relações sociais, processos culturais e do jogo sempre combinado entre atores individuais e experiências sociais” (KOFFES, 1994, p.140).

Apresento as trajetórias educacionais trilhadas por cada uma das doutorandas colaboradoras desta pesquisa, ressaltando as experiências particulares vivenciadas por cada uma delas em seus respectivos cursos de pós-graduação na Universidade de Brasília-UnB. Além disso, analiso como os colonizadores criaram historicamente a racialização dos sujeitos para justificar a inferioridade e a subalternização desses sujeitos racializados (negras (os) e mulheres e homens indígenas) e como o racismo na sua forma estrutural e institucional afeta as experiências individuais e coletivas desses mesmos sujeitos, especialmente das mulheres, criando muros e barreiras que limita e dificulta o acesso e a livre participação em diversos espaços sociais e políticos na sociedade.

No segundo capítulo “ROMPENDO OS MUROS (IN) VISÍVEIS DA UNIVERSIDADE”, evidencio a importância que a universidade e o conhecimento acadêmico adquiriram na atual situação de contato e interação dos povos indígenas e a sociedade nacional. Mostrando como o território universidade é uma reivindicação da população indígena e de outros grupos historicamente excluídos deste espaço. Contudo, essa entrada não ocorre de forma tranquila e fácil, é preciso transgredir e romper os muros

visíveis e invisíveis, físico e metafísico, que historicamente impediu a entrada desses grupos na universidade. Inspirada em Bell Hooks (2013), de que é preciso transgredir as normas que não compreende a diversidade de formas de ensinar, aprender e viver no mundo, mostro de que maneira as mulheres indígenas questionam a permanência dos muros conceituais e discursivos criados pelo racismo para dificultar o ingresso e a permanência de corpos dissidentes na pós-graduação.

Neste sentido, destaco o sofrimento acadêmico, a ausência de referência, as experiências de racismo, exclusão social, entre outros, como muros que dificultam e até impedem a permanência e a conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação. Compreendendo as desigualdades no campo assimétrico de forças e sabendo que não é possível destruir os muros (in) visíveis da universidade por fora, de que é preciso ser implodido por dentro, as mulheres indígenas têm se mostrado rebeldes e subversivas as estruturas que não permitem a existência e coexistências de suas epistemologias e subjetividades neste espaço que não compreende os sujeitos e coletividades de maneira territorializada. Assim, neste movimento subversivo, elas vão rompendo os muros colocados para impedir ou dificultar a passagens e a permanência de corpos racializados e estigmatizados em instituições e em espaços sociopolíticos que conferem poder e status.

No terceiro capítulo, ‘EXISTINDO E RESISTINDO’, mostro que a existência exige resistência. Demonstrando a maneira pela qual as mulheres indígenas e outros estudantes criam possibilidades de sobrevivência e resistências no interior da universidade e dos cursos de graduação e pós-graduação. Evidencio que a espiritualidade, os rituais e a irmandade entre os estudantes indígenas é uma das principais estratégias de resistência mobilizada pelos estudantes indígenas no interior das universidades. Assim, saliento que a resistência na universidade também ocorre do enfrentamento entre o colonizado e o sistema colonial. Neste contexto, as desconstruções de narrativas e as disputas conceituais também são estratégias de resistências que exige o reconhecimento das diferenças epistêmicas, culturais, subjetivas, e espirituais como fatores relevantes e necessários para diversificação e o desenvolvimento do conhecimento científico. Pois, a presença ativa de indígenas e outros estudantes dissidentes tem provocado se não uma mudança, ao menos abriu uma fresta de luz por onde a academia e a produção acadêmica possam encontrar a saída do confinamento racial, teórico, epistemológico e metodológico no qual se encontra.

1. CURSOS E PERCURSOS: Mulheres indígenas na pós-graduação.

1.1 Mulheres indígenas em cena.

Escrevo da Katakumba¹ no subsolo da Universidade de Brasília, no momento sinto-me afetada pelo clima eleitoral, estamos a quatro semanas das eleições, e o clima é de muita tensão e opressão, os sentimentos que circulam são de ódio, intolerância e muita violência. As eleições presidenciais de 2018, transformaram o Brasil num campo de guerra. É certo que nunca vivemos na paz, principalmente nós mulheres, negras e indígenas marcadas por tantas outras diferenças, mas o fato é que esta eleição recolocou o racismo de volta a sua forma mais violenta e explícita. O ódio tomou conta das ruas e das redes sociais. Vivemos essas últimas semanas de desespero, tememos a eleição de um candidato que propaga o ódio, exalta a tortura, a ditadura, a homofobia, o machismo, o racismo e tantas outras formas de violência... enfim vivemos o medo de perdas de direitos, da possibilidade de um retrocesso desenfreado nas políticas de ações afirmativas e de tantos outros retrocessos na área educacional, principalmente agora, momento em que vivemos um processo de democratização da universidade pública.

Minha preocupação não poderia ser menor, já que o candidato com maiores intenções de votos nas pesquisas eleitorais, Jair Bolsonaro, representa uma ameaça direta e declarada à democracia, à universidade, à educação e tantos outros direitos. A educação tem sido minha pauta, defendo o direito à educação, e a igualdade de oportunidades nos processos de escolarização. Desde a infância, convivo com as desigualdades de oportunidades nos processos educacionais, preocupação que se tornou mais evidente à medida em que minha trajetória educacional foi se desenvolvendo. A minha experiência como mestranda no PPGAS na UnB, e os diálogos com outras mulheres negras e indígenas me direcionaram a refletir sobre os desafios de acesso, permanência e sucesso na pós-graduação, com e a partir das trajetórias educacionais, das histórias de vida de mulheres indígenas. Inspirada nas leituras de *Etnobiografia: subjetivação e etnografia* de Marco Antônio Gonçalves (2012), utilizo a potência criativa do indivíduo para a compreensão e a interpretação de realidades socioculturais, que se torna um caminho

¹ Espaço coletivo de estudo de estudantes da pós-graduação em Antropologia Social. O espaço fica no subsolo da Universidade de Brasília no campus Darcy Ribeiro. O nome Katakumba faz alusão as construções romanas subterrâneas feitas para depositarem os corpos dos mortos. O nome pode ter sido atribuído por se tratar de um lugar com pouca circulação de ar e quase nenhuma luz natural, sendo quase imperceptível a diferença entre dia e noite. A Katakumba é mantida pelo Departamento em Antropologia Social-DAN e pelos alunos que frequentam o espaço.

metodológico privilegiado para entender as trajetórias das mulheres indígenas. Buscando entender a partir das *experiências sociais, interpretações individuais* (KOFFES,1994), as barreiras e os desafios encontrados e vivenciados por essas mulheres na pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, considerados os mais altos níveis de escolaridade.

Segundo Gonçalves (2012, p. 09), através da etnobiografia, “o indivíduo passa a ser pensado a partir de sua potência de individuação enquanto manifestação criativa, pois é justamente através dessa interpretação pessoal que as ideias culturais se precipitam e tem-se acesso aos mundos socioculturais”. Nesta perspectiva, utilizo as interpretações pessoais de mulheres indígenas para compreensão do contexto da pós-graduação. Pois como costumava me dizer uma grande amiga Amnhimex Apinajé “As mulheres sabem das coisas”. Quando lhe perguntava sobre alguma coisa relacionada ao conhecimento, cultura e realidade social Apinajé, o que ela não sabia me dizer, quase sempre me direcionava para alguma mulher na aldeia, dizendo “aquela mulher ali sabe das coisas”.

Creuza Prumkwij Krahô (2017), em seu artigo *Mulheres-cabaças* chama a atenção para que os pesquisadores antropólogos e outros olhem para as mulheres indígenas enquanto potenciais sabedoras de suas realidades. A autora diz.

Todos os antropólogos que vão aos Krahô só pesquisam os homens. Eles não pesquisam as mulheres. A mulher fica de lado, sempre lá para os fundos da casa. Eles não chamam as mulheres para pesquisar. Fiquei observando isso desde quando meu marido era vivo e eu me perguntava: por que os antropólogos vão à aldeia e só pesquisam os homens? Só andam com os homens? Os mensageiros da aldeia são os homens, para dar notícia, para distribuir. Mas é falsidade os homens explicarem tudo porque não sabem tudo. (CREUZA KRAHÔ, 2017, p03).

Creuza atenta para as necessidades de *olhar, ouvir e escrever* as narrativas das mulheres sobre a realidade de seu próprio povo, realiza sua pesquisa de dissertação no Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais- MESPT/UnB direcionando seu olhar para as mulheres Krahô. Mais à frente acrescenta a autora “*mal acredito que tinha tanta coisa guardada com as mulheres mais velhas! Nunca saiu nada das histórias das mulheres Krahô, de como faziam as coisas, nenhum livro conta a mulher Krahô.* ” (CREUZA KRAHÔ, 2017, p.03), ressaltando a importância de entender as realidades sociais a partir dos olhares das mulheres.

Observamos que até pouco tempo, não só os pesquisadores eram homens como também seus interesses de pesquisas visavam o diálogo com a figura masculina. Vale

ressaltar que, as pesquisas encontram limitações em virtude do sexo do pesquisador em campo, pois na maioria das vezes o pesquisador homem tem acesso limitado as mulheres da comunidade. O que podemos observar com o trabalho *The Trobrianders of Papua New Guinea* (1988) da antropóloga Annette Weiner, que anos depois de Malinowski vai às ilhas Trobriandesas e descobre as trocas realizadas por mulheres, uma troca tão importante quanto o Kula descoberto por Bronislaw Malinowski nas Ilhas Trobriand descritos em *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1976). No entanto, mesmo após a inserção de mulheres na universidade e na pesquisa observamos uma continuidade nas pesquisas que colocam o homem como interprete das realidades sociais. Segato (1998), ao analisar o percurso do gênero na antropologia evidencia que Margaret Mead e Ruth Benedict são as primeiras a pensar as culturas não só do ponto de vista dos homens, mas também das mulheres considerando-as como atrizes relevantes do discurso antropológico.

Neste sentido, o objetivo aqui é pensar os processos de gestão e controle das desigualdades e exclusão na pós-graduação a partir das experiências de mulheres marcadas socialmente não só pela identidade étnica, mas também de gênero. Pois as narrativas feitas por mulheres indígenas, mostraram-se um importante elemento para a compreensão dos processos de dominação, opressão social vivenciada por sujeitos que compartilham experiências comum. Com isso, tornam-se relevantes os diálogos que,

promovam a discussão em torno das mulheres indígenas a outros patamares, mostrando as instancias públicas que as mulheres indígenas são importantes atrizes sociais e históricas e que merecem ser contemplada em aspectos do mundo indígena e dos não indígenas, logo esta análise é de suma importância para entendermos a mulher indígena como um ser complexo e que necessita de estudos, debates e reflexões para que sejam ouvidas e tenham suas histórias recontada. (CUNHA E ARAÚJO, S/D, p. 11).

Cunha e Araújo chamam a atenção para a importância de estudos e produções que olhem para as mulheres indígenas como importantes atrizes sociais para pensar questões relacionadas ao mundo indígena e não indígena. Acreditando nisso, abordo as problemáticas em torno da pós-graduação, sob o prisma dos processos e trajetórias educacionais de mulheres indígenas.

Diante disso, as experiências vivenciadas e produzidas pelas mulheres indígenas ao longo de seus processos educacionais refletem as particularidades que são inscritas em suas trajetórias a partir das categorias de diferenciação que atravessam suas experiências, tais como: identidade étnica, gênero, e corpo. Como Machado (2010) afirma, é preciso

evitar a armadilha metodológica que nos leva a não apontar as posições distintas no espaço interacional. Portanto, a perspectiva que orienta as reflexões aqui apresentadas é a de que “as lógicas de gênero nas diversas dimensões da vida social podem ser múltiplas e há sempre que se indagar como elas se articulam” (MACHADO, 2010, p.105).

Assim, esta categoria é utilizada aqui enquanto “um instrumento que mapeia um campo específico de distinções, aquele cujos referentes falam da distinção sexual” (KOFES, 1993, p. 28-29). Entende-se que a partir da categoria gênero, conforme definida por Kofes, produz um alargamento do horizonte categórico e compreensivo o que, por sua vez, não exclui a categoria mulher enquanto um campo de referências dentro do escopo mais amplo do gênero, assim como as categorias “feminino” e “masculino” (KOFES, 1993). Mas, vale lembrar, que todas essas categorias possuem sua historicidade e especificidade locais, o que implica evitar as recorrentes buscas por uma possível unidade essencial feminina. Portanto, a categoria mulher é abordada neste trabalho observando os significados que as mulheres indígenas atribuem à sua condição de mulher indígena em seus processos educacionais.

Por concordar com a proposição de Donna Haraway (1995) de que os saberes sempre são localizados, este trabalho, se situa contra uma visão descontextualizada do conhecimento, que coloca o sujeito epistêmico ou observador numa posição neutra capaz de cartografar o mundo permanecendo longe e apartado das relações contingenciais entre pensamento e espaço. Neste sentido, esses escritos se localizam política e cientificamente na defesa pela igualdade de oportunidades nos processos educacionais, priorizando a experiência na forma como as mulheres indígenas vêm se constituindo no jogo de forças a que estão expostas. Refletindo sobre os resultados da persistência do racismo no âmbito do Estado, a partir das relações e ações institucionais no que se refere às implementações e execuções de políticas públicas de assistência estudantil para as mulheres indígenas na pós-graduação, cujo objetivo é analisar seus efeitos na produção de subjetividades em pessoas marcadas duplamente por diferenças historicamente subalternizadas na sociedade.

Diante disso, faz-se necessário o uso do conceito de interseccionalidade da estadunidense Kimberle Crenshaw sobre a combinação de vários marcadores sociais da diferença. Para Crenshaw (2002), a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o

patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Crenshaw cruza gênero e raça para identificar o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam afetando a vida de uma pessoa. Para explicar o que ela denomina de *discriminação interseccional*, a autora diz que se concentra na noção dos eixos ou das ruas.

Se uma pessoa imaginar uma interseção, ela visualizará ruas que seguem em direções diferentes – norte-sul, leste-oeste – e cruzam umas com as outras. Isso seria o que eu chamo de eixos da discriminação. Podemos pensar sobre a discriminação racial como uma rua que segue do norte para o sul. E podemos pensar sobre a discriminação de gênero como uma rua que cruza a primeira na direção leste-oeste. Esses são os sulcos profundos que podem ser observados em qualquer sociedade pelos quais o poder flui. O tráfego, os carros que trafegam na interseção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero. (CRENSHAW, 2002: 11).

O conceito de interseccionalidade possibilita ver o que não seria visível caso as categorias de gênero, raça e de etnia fossem pensadas e analisadas de forma separada, pois a articulação dos eixos identitários (gênero, etnia, raça, classe, corpo, sexualidade, religião, geração, territorialidade, e etc.) evidenciam a diversidade das identidades e experiências de mulheres vítimas de discursos e práticas sociais que sustentam desigualdades, exclusões e várias formas de violência em nossa sociedade.

Além disso, a interseccionalidade nos exige do trabalho infundável de tentar pôr em caixas separadas o que deve ser colocado não em uma, mas em várias caixas simultaneamente. Pois os impactos, sentimentos e subjetivações produzidos e experienciados por pessoas atravessadas por vários marcadores não deve ser visto a partir de um único ângulo, mas de todos os ângulos possíveis e de forma simultânea. Neste sentido, cabe olhar para os processos de subordinação de gênero e a inferiorização étnico-racial que afetam as mulheres não-brancas na sociedade.

Lélia Gonzalez (2011), em seu artigo “*Por um feminismo Afro-latino-Americano*” fala da percepção e da condição da mulher negra e indígena no continente americano, mostrando que negras e indígenas são as testemunhas vivas de um processo de exclusão. A autora diz que,

ao impor-nos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história. (GONZALEZ,2011, p. 14)

Como vemos, o preconceito e a discriminação racial e de gênero operaram como critérios adstringentes na alocação de posições no mercado de trabalho, e nos demais espaços considerados de poder e status, favorecendo, a população branca a ocuparem estes espaços. Diante disso, agregar a noção de interseccionalidade dos marcadores raciais, étnicos e de gênero na constituição de múltiplas violações de direitos é imprescindível para pensar os processos de desigualdade material e simbólica no acesso à educação, a exemplo da pós-graduação, e entender como a discriminação interseccional (CRENSHAW,2002), opera através do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) empunhado sobre os corpos de mulheres indígenas, negras e quilombolas, construindo a naturalização de hierarquias e desigualdades que promovem a invisibilização, a violência, o feminicídio, e a ausência em espaços de poder.

Assim, mesmo diante de muitas conquistas de direitos civis, garantidos na Constituição Federal de 1988, uma parcela da população continua sem acessar esses direitos, pois as categorias “raça” e “étnica” permanecem “como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros dos grupos raciais subordinados àquilo que o código racial da sociedade define como ‘seus lugares apropriados’ (HASENBALG,1979, p.83).

Nesta perspectiva Gonzalez (1983) indaga “Por que vivem dizendo prá gente se pôr no lugar da gente? ” “Que lugar é esse? ” “Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? ” Apontando para o paradoxo no racismo à brasileira, que ao mesmo tempo em que tem "o preconceito de não ter preconceito" como disse Florestan Fernandes (1978), acha que o lugar do negro é nas favelas, cortiços e alagados.

Para compreendermos como a desigualdade racial opera na sociedade brasileira é preciso compreender o racismo como estrutural e estruturante na sociedade como sugere Almeida (2018). Para o autor,

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018: 25).

Como vemos, o racismo age de forma discriminatória resultando em privilégio para alguns e desvantagem para outros de acordo com cada grupo racial. De acordo com Almeida (2018), o racismo pode ser definido a partir de três concepções. A individualista, na qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica através do preconceito; a institucional, na qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação; e o estrutural que opera no modo “normal” com que o racismo se estabelece nas relações sociais, econômicas, políticas e jurídicas e faz com que o racismo mantenha ativa a desigualdade racial na estrutura social.

Segundo Quijano (1992), com o advento da conquista das Américas, os europeus conceberam a ideia de raça para justificar o esbulho e todo tipo de exploração. De acordo com o autor as características físicas entendidas como raciais, foram construções sociais estabelecidas pela diferença com os corpos europeus, desde a expansão imperialista europeia no século XV. Sendo, o mundo racializado e o racismo resultado do colonialismo. Essa estrutura colonial do poder, iniciada pelo colonialismo e continuada pelo imperialismo, produziu as discriminações sociais que foram codificadas como raciais, étnicas e etc.

Com isso, os colonizadores aqueles cujos, pegaram pra si o direito exclusivo de nominar e classificar o “outro” “os índios” “os negros”. Classificaram esses “outros” como humanos, mas a humanidade conferida foi uma humanidade ontologicamente inferior à dos europeus. Esta inferioridade era não apenas biológica, mas também culturais, psicológicas e materiais. O que o pensamento pós-colonial de Fanon diz ser a zona do não humano ou a zona do não ser de Maldonado Torres (2015).

Quijano (1992), explica como essa inferioridade estabelecida na colonização perdura até hoje como racismo:

Essas ideias moldaram profunda e duradouramente todo um complexo cultural, uma matriz de ideias, imagens, valores, atitudes, práticas sociais, que está constantemente envolvida nas relações entre as pessoas, mesmo quando as relações políticas coloniais foram canceladas. Esse complexo é o que conhecemos como "racismo". [Traduzido pela autora] (QUIJANO, 1992, p.2)

O pensamento decolonial entende que o racismo é a base das sociedades fundadas pelo colonialismo. Frantz Fanon em *“Pele negra máscaras brancas”* (2008) mostra que racismo e o colonialismo são modos socialmente construídos de ver e viver no mundo.

Para Fanon o racismo deve ser entendido como o estabelecimento de uma hierarquia de superioridade e inferioridade sobre a linha do humano, que vem sendo reproduzida ao longo do tempo.

De acordo com Fanon (2008), os sujeitos que estão em posição superior, nesse mundo hierarquizado, são considerados seres humanos por excelência, com direitos plenos em todas as esferas da vida, sejam eles civis, trabalhistas, de cidadania e outros. Mas os sujeitos situados em posição de inferioridade tem a sua própria humanidade questionada, ou melhor, negada. O autor analisa a construção do negro como negro, dizendo que, “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p.90). Nesta mesma perspectiva, em outra obra, acrescenta Fanon, “É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial” (FANON, 1968, P. 26).

Com isso, podemos conjecturar que, se não fosse o colonialismo, não haveria motivos para que as pessoas de vários lugares geográficos pensassem a si mesmas em termos raciais. Assim, “negros”, “índios” “nativos” são classificações do colonizador sobre os colonizados, que construiu o “ negro” e igualou todos os povos locais na categoria genérica de “índio”, naturalizando e cristalizando a imagem do indígena como ser primitivo.

No que se refere à situação indígena no Brasil, o que percebemos é que mesmo que a Constituição Federal de 1998 tenha superado a identificação integracionista, os povos indígenas ainda são vistos como transitórios, isto é, que em algum momento deixarão de ser indígenas. O indígena no Brasil vive uma situação paradoxal, pois de um lado, são impulsionados de forma violenta a se integrarem a sociedade, movimento que ficou mais forte no período militar entre 1964 e 1985 com o levante desenvolvimentista e de integração do país, que visavam a integração do índio à sociedade nacional, e por outro lado, ainda são vistos com uma indianidade transitória.

A sociedade nacional vê o indígena como um personagem folclórico, ou de forma genérica congelados no passado como apresentados nos livros, acreditando que o lugar do índio é na mata, confinado em um pequeno pedaço de terra, e ao sair desse lugar considerado seu “habitat natural” corre-se o risco de perder sua identidade indígena,

sendo muito conhecidos os comentários de que o índio na universidade e na cidade andando de carro não é mais índio.

No Brasil a percepção é do “Índio genérico”, de “culturas congeladas” e de que “os índios pertencem ao passado”, como questionado por Bessa Freire (2016), e o pensamento de que “tem muita terra para pouco índio” como apresentado na matéria da Folha de São Paulo em novembro de 2012, e também que “o índio é preguiçoso”, de que “terra indígena representa empecilho ao desenvolvimento” entre outras ideias preconceituosas. O movimento indígena e autores como Oliveira (1995) e Demarchi e Morais (2015), criticam e rebatem esses argumentos, pois “essa matriz direciona ou, poderíamos mesmo dizer, governa de modo eficaz e contundente as formas de relação da sociedade brasileira em seus mais diversos estratos sociais com as também diversas sociedades indígenas” (DEMARCHI E MORAIS, 2015, p.02). Contudo, esses argumentos preconceituosos que prevalece no imaginário social e circula nas mídias devem ser reconhecidos e nominados não apenas enquanto preconceitos e equívocos, mas sobretudo, enquanto racismos.

O discurso da indianidade transitória, ou seja, o discurso de que os indígenas não podem ter acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos na sociedade nacional sob o risco de perderem suas identidades e deixarem de ser indígenas é uma maneira pela qual o racismo estrutural se manifesta, visto que a negação da indianidade coloca o indivíduo na zona do não lugar, pois não será nem indígena nem branco. Sendo assim, a indianidade não é uma categoria que pode se esvaír com as relações estabelecidas com os não indígenas, haja visto, os povos indígenas situados no nordeste do Brasil que vêm resistindo a mais de 500 anos de contato com a sociedade nacional. Além disso, pesquisas mostram que a utilização dos bens simbólicos e materiais são apropriados e ressignificados pelos povos indígenas. Sobre isso, ver os escritos de Sahlins (1997), Gersem Luciano Baniwa (2011), Giraldin (2012), Demarchi (2015) entre outros que etnografaram e analisaram os processos de apropriação de bens nacionais e internacionais pelos povos indígenas.

Além disso, o discurso de que a indianidade possa se sucumbir em meio a sociedade nacional legitima a segregação, e a exclusão de mulheres e homens indígenas dos espaços sociais. Isso faz com que as pessoas não queiram dividir a sala de aula da pós-graduação com mulheres indígenas, não aceitem ter aulas com professoras indígenas e não suportem a possibilidade de ser atendidos por um médico ou medica indígena.

Assim, o imaginário do indígena na mata e do negro na favela, são percepções que fazem parte não apenas de um imaginário equivocados, mas de um pensamento racista, legitimado e naturalizado pelo racismo estrutural. Como disse Keyla Pataxó “*o sistema funciona para nos deixar fora desses espaços*”, empurrando os corpos racializados para o lugar da invisibilização onde ninguém os possam ver.

Neste mesmo sentido, Lélia Gonzalez questiona “por que será que as mulheres negras sempre são cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é "natural" que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais e etc e tal? ” (GONZALEZ,1983, p. 238), para explicitar que o racismo estrutural naturalizou a invisibilidade e a ausência de corpos negros e acrescento aqui os indígenas em espaço de poder e prestígio social. Almeida (2018), explica que o racismo não deve ser visto como uma patologia social, mas como uma forma de racionalidade, uma maneira de constituir as relações dentro de um padrão de normalidade e de compreensão das relações sociais, “o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais e das formações dos sujeitos” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Para o autor o racismo se baseia em três pontos estruturais, sendo eles: econômico, político e subjetivo, os três pontos em que os indivíduos são constrangidos cotidianamente.

Keyla Pataxó doutoranda em Direito na UnB relatou uma entre outras situações de constrangimentos vivenciadas por ela, situações provocadas pelo racismo estrutural que naturalizou a ausência de mulheres indígenas em espaços de poder e de empoderamento.

Pessoas nos perguntam se tem cotas para passar na OAB. As pessoas me abordam e dizem: ahhhh você passou na OAB, e tem cotas na OAB também? Digo: Não. Não tem. Passamos pelo mesmo processo que vocês. As pessoas ainda têm uma noção muito errada sobre as ações afirmativas. Eu defendo muito as ações afirmativas, porque se não fosse isso, muitas pessoas não estariam na universidade e tantos outros não teriam se formado. E não é porque não tem capacidade, é porque o sistema funciona para nos deixar fora desses espaços. (Keyla Pataxó, 2018).

O racismo estrutural cria nas pessoas brancas principalmente, o sentimento de universalidade, pois acostumaram a ver-se como a regra, o universal, e a sua alteridade o “outro” como a exceção, aquele que foge à regra como mostra Almeida (2018), isso explica porque o espanto e a surpresa quando encontra a exceção fora do seu lugar ocupando espaço de poder. Certa vez me questionaram como eu teria conseguido entrar no mestrado na UnB, a pergunta colocava em cheque a minha capacidade de acessar este

espaço considerado de status e poder. A pergunta além de constrangedora também foi perturbadora, fiquei me perguntando se de fato teria capacidade de estar ocupando este espaço, pois o racismo estrutural provoca não só o sentimento de surpresa naqueles que se consideram a regra, mas também o sentimento de incapacidade e de inferioridade na exceção.

Lembro-me que durante uma conversa com Keyla Pataxó sobre as facetas do racismo, ressaltamos a insegurança e o sentimento de incapacidade como resultados do racismo sobre nossos corpos. Keyla Pataxó disse, *“O racismo produz esse sentimento de incapacidade, mas nós não podemos pensar assim, por que é isso que eles querem, que não nos sintamos parte e nem capazes de ocupar esses espaços de poder. Se a gente deixar, nada é nosso e tudo é deles.”*

A baixa participação de mulheres indígenas e negras na academia brasileira, está relacionada aos constrangimentos em virtude dos marcadores de classe, raça, etnia. O que explica as existências dos muros e das barreiras colocados pelo racismo institucional para dificultar ou impedir a entrada ou o sucesso dessas mulheres nas universidades, quer na condição de docentes/pesquisadoras ou de estudantes de graduação e pós-graduação.

Para entender a diminuta participação de mulheres e homens indígenas e negras (os) na pós-graduação é preciso considerar, antes de tudo, essa ausência como sendo fruto do racismo estrutural que acometem não só a população negra, mas também indígenas e quilombolas. Com isso, surge a necessidade de se considerar a categoria racismo para entender o processo histórico de exclusão desses grupos da universidade e demais espaços de poder.

O racismo se manifesta a partir das instituições, entre outras formas, promovendo uma discriminação das pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Diante disso, torna se relevante a apropriação da categoria racismo para análises dos fatores e dos processos sociais que estão subjacentes às desvantagens sociais, as quais foram produzidas historicamente e que afetam grupos específicos da população.

Os efeitos do racismo institucional aparecem diversas vezes nas narrativas das mulheres indígenas doutorandas. Léia Macuxi diz *“eu quis fazer o doutorado em antropologia para conseguir entender os desdobramentos do racismo institucional em nossas vidas, e como produzir instrumentos para lutar contra ele”*. A fala de Léia Macuxi mostra sua preocupação em entender e combater o racismo empunhados sobre os

povos indígenas. A doutoranda em antropologia social mostra que precisamos falar de racismo contra os povos indígenas e que a antropologia pode ser um campo privilegiado onde este debate deve ocorrer. Além disso, mostra também que o racismo precisa ser reconhecido enquanto tal para então propor uma ação anti-racista. Assim, o racismo e ações antirracistas aparecem constantemente nas narrativas apresentadas pelas indígenas doutorandas. Diante disso, surge a pergunta como falar de racismo e anti-racismo relacionado aos povos indígenas?

É preciso ante de tudo, reconhecer as várias barreiras, os vários muros existentes na forma de silenciamento, invisibilidade e dificuldades enfrentadas pelas mulheres indígenas ao longo de seus processos educacionais até a pós-graduação, com sendo resultados do racismo estrutural. As narrativas apresentadas chamam a atenção para a necessidade de se discutir a noção de racismo sofrido pelos povos indígenas no Brasil. Pois as reflexões sobre o racismo contra povos indígenas é uma discussão considerada incipiente no campo da antropologia. Isso se deve em parte pela própria constituição da disciplina antropológica no Brasil.

Os efeitos da diáspora negra inviabilizaram pensar a categoria étnica relacionada aos negros no Brasil como ressalta Munanga (2009). Segundo este autor, a diáspora, isto é, a imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para várias regiões do mundo, criou a impossibilidade de identificar a quais grupos étnicos pertenciam essas pessoas e conseqüentemente gerou uma redefinição identitária, neste novo mundo. Isso contribui para a divisão acadêmica das categorias identitárias de raça para pensar o povo negro e etnia para os povos indígenas, conseqüentemente, essa divisão impediu por muito tempo pensar os processos de racismo relacionados aos povos indígenas, sendo os processos de deslegitimação, invisibilização, desumanização sofridos pelos povos indígenas no Brasil enquadrados na sutileza e leveza da categoria preconceito. De acordo com Munanga (2008), tanto o conceito de raça quanto o de etnia, são utilizados nos jogos de poder, seja na instauração de formas de dominação, seja na sustentação das lutas de resistência.

Mariza Peirano (1991), ao tomar a própria antropologia como campo de estudo em "*The anthropology of anthropology: The Brazilian case*" mostra como os estudos

acadêmicos no Brasil a partir das pesquisas² do sociólogo Florestam Fernandes e dos antropólogos Darcy Ribeiro, Cardoso de Oliveira e Otávio Velho dividiu os estudos sobre negro e índios, sendo o primeiro, campo por excelência da sociologia e o segundo da antropologia. Sobre isso, Peirano afirma que:

da sociologia francesa vem a ideia de que o estudo do “outro” deve refletir a própria cultura, e isso é claramente percebido na proposição de Cardoso: “Acredito que estudando a questão indigenista se estuda a sociedade nacional através da presença certamente desajeitada de os grupos tribais.” Aqui está implícito a ideia de que a “sociologia” estuda a sociedade nacional, enquanto a “antropologia” se concentra nos índios [tradução da autora] (PEIRANO, 1991, p. 92).

Essa divisão contribuiu para que os estudos sobre a noção de raça tornassem vinculada aos estudos sobre negros ao passo que os estudos sobre os povos indígenas eram feitos sempre pela perspectiva cultural e étnica. De acordo com Peirano (1991), durante o desenvolvimento da antropologia enquanto disciplina no Brasil, o indígena permaneceu sendo o “outro”, o diferente, a alteridade. Ao contrário da situação indígena o negro era visto como parte integrante da sociedade, e a abordagem era mostrar que, mesmo sendo uma sociedade multirracial, não existia uma democracia racial no Brasil.

Sobre os estudos referente ao negro na antropologia Osmundo Pinho (2008), ressalta que,

Os estudos médicos-criminalísticos de inspiração racialista lombrosiana, epitomizados por Raimundo Nina Rodrigues, e que incorporaram o negro como o “Problema Negro”, foram o lastro sobre o qual Freyre e Ramos reagiram, para sustentar o negro como um problema antropológico. Em Freyre, com maior brilho, o problema negro, como problema nacional, tornou-se a feliz solução final do mestiço. Em Ramos, a constrangedora noção de raça transmutou-se na versão assimilacionista de cultura. (PINHO, 2008, p. 02).

O autor ressalta que a discussão do negro na antropologia constitui-se pela abordagem culturalista e que o abandono da categoria raça pela antropologia contribuiu para uma cisão acadêmica entre os estudos sobre negros e indígenas no Brasil. A

² A Organização Social dos Tupinambá e A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá, (1963) A integração do negro na sociedade de Classes (1978) e O negro no Mundo dos Brancos de Fernandes. O Índio e o Mundo dos Brancos de Cardoso de Oliveira. 1976.

sociologia se preocupa com os estudos sobre o negro e a antropologia por sua vez dedica-se aos estudos indígena nas perspectivas culturais e étnicas.

Peirano (1991), explica que,

o resultado foi a tentativa de olhar para os negros como um dos grupos "oprimidos" da sociedade. Com os índios, o mesmo não ocorreu, apesar de todos os esforços para impedir a repetição do destino dos negros, a premissa de homogeneidade, que é um dos princípios básicos da construção da nação brasileira, não pegou em relação aos índios. Por não poderem ser incorporados como parte de um "nós" nacional, foram excluídos, tendo mantido o papel de "outro diferente". Esse fato é confirmado simplesmente olhando os títulos de dois livros escritos por Florestan Fernandes e Roberto Cardoso. : o primeiro, *O Negro no Mundo dos Brancos*, implica a inclusão dos negros na totalidade da nação; o segundo, *O Índio e o Mundo dos Brancos*, exclui o índio como um estrangeiro de uma nação definida por "nós". Curiosamente, o primeiro é considerado "sociologia" e o segundo "antropologia. [Tradução da autora] (PEIRANO, 1991, p. 98).

Essa divisão acadêmica das categorias raça e etnia contribui para cristalizar a noção de racismo direcionada apenas à população negra, excluindo os indígenas, ou invisibilizando as situações de subalternização e exploração igualmente racista da qual a população indígena está submetida.

Gillian Cowlishaw (2004) no caso da Austrália em "*Racial Positioning, Privilege and Public Debate*" mostra como os estudiosos foram se distanciando da categoria raça por considerá-la inadequada, com o surgimento de revelações sobre a implantação da ciência racial, a repulsa ao racismo desencadeou uma rejeição total da noção de raça, sobretudo relacionada aos povos indígenas na Austrália. "Estudiosos australianos progressistas tentaram substituir o conceito de raça (visto como regressivo, fixo e racista) pelo conceito de cultura (considerado progressista, maleável e politicamente neutro) na definição dos aborígenes." (COWLISHAW, 2004, p. 01). O conceito de cultura foi aceito pela comunidade acadêmica e pelas instituições estatais, consolidando-se teoricamente. Como mostra a autora.

Esses esforços foram poderosos no nível da terminologia e da teoria; a dicotomia foi aceita e usada para estruturar muitas pesquisas. No entanto, a separação aparente foi alcançada apenas limitando a "raça" a algo construído por biólogos; sua fonte na natureza raramente foi contestada. O termo "a raça aborígene" foi substituído por "cultura aborígene", mas a categoria se baseava nos mesmos marcadores e "cultura tradicional" carregava as mesmas mensagens simbólicas de hereditariedade, primitividade e negritude como "a raça aborígene"[tradução da autora] (COWLISHAW, 2004, p. 02).

A autora chama a atenção para as consequências da negação do conceito de raça na classificação dos povos indígenas na Austrália, ressaltando que a substituição de nomenclatura aumentou a mistificação e o não reconhecimento das diferenças e desigualdades que haviam sido construídas em torno de noções entrelaçadas de raça e cultura. Pinho (2008) fez a mesma observação no que se refere aos estudos do negro na antropologia brasileira. Para o autor a abordagem culturalista faz com que “tudo se passa, entretanto, como se a constituição da ‘diferença’ negra, como diferença cultural, não estivesse implicada na localização dos sujeitos sociais negros concretos num espaço de lutas e de desigualdade” (PINHO, 2008, p. 04). Cowlishaw (2004), sugere que ao abandonar a categoria raça os cientistas sociais também se distanciaram dos poderosos significados cotidianos da raça, e de seus desdobramentos na vida dos sujeitos subalternizados.

Diante disso, as pesquisas antropológicas no Brasil que analisam os racismos sofrido pelos povos indígenas são bastante incipientes. Assim, vemos a urgente necessidade de alargamento das categorias raça e racismo para entender os processos de desigualdade, genocídio, negação de oportunidades, invisibilidade e também da ausência de indígenas, sobretudo de mulheres indígenas ocupando espaços de poder e de empoderamento na sociedade. Pois a indianidade, assim como a negritude são categorias de racialização que afetam e vitimizam os sujeitos marcados pelas diferenças sociais e identitárias.

A definição de racismo como hierarquização do mundo conceituada por Fanon possibilita ampliar o entendimento da noção de racismo e observar as diversas formas e contexto em que o racismo opera. Ramón Grosfoguel (2011), inspirado nas leituras de Fanon analisa o racismo como uma hierarquia de superioridade/inferioridade sobre a linha do humano. O autor afirma que,

Dependendo das diferentes histórias coloniais em diversas regiões do mundo, a hierarquia de superioridade/inferioridade sobre a linha do humano pode ser construída com categorias raciais distintas. O racismo pode se marcar pela cor, etnicidade, língua, cultura ou religião. Ainda que o racismo de cor tenha sido predominante em muitas partes do mundo, não é a única e exclusiva forma de racismo. [Traduzido pela autora] (GROSFOGUEL, 2011, p. 98).

Vemos com isso, que a cor da pele não é a única maneira pela qual o racismo se manifesta e nem a população negra são os únicos sujeitos vitimados pelo racismo. Nesta

perspectiva, Peixoto (2017), analisa a situação de racismo a que estão expostos os povos indígenas Borari e os Arapium. A autora afirma que,

O não reconhecimento é uma forma de racismo. Os indígenas afirmados demonstram isso. Os Borari e os Arapium exigem o direito de existir. Isso contraria gente que com autoritarismo afirma saber quem é o indígena, lhes negando o reconhecimento e muitas vezes os ridicularizando. Na base desse pensamento de negação está o racismo. Estado e sociedade negam reconhecimento aos indígenas. (PEIXOTO, 2017, p.11)

A autora ressalta que a negação da identidade indígena é uma entre as maneiras pela qual o racismo se expressa. Observamos que o racismo para os povos indígenas opera tanto na negação da identidade indígena como evidenciado por Peixoto (2017), quanto no reconhecimento da diferença para justificar a desumanização e desqualificação dos sujeitos como ressalta a indígena antropóloga Léia Macuxi.

Antônio Bispo (2015), nos oferece uma releitura do contexto brasileiro a partir da luta quilombola diante da colonização. O autor mostra que os principais alvos da colonização na contemporaneidade continuam os mesmos de outrora, comunidades indígenas, tradicionais, quilombolas, ribeirinhas e etc. Num país constituído pelo racismo, escravidão, exploração do trabalho, pela desumanização, pela desterritorialização e muitas outras formas de violências justificadas pelas diferenças dos corpos que não se ajustam às regras e às ordens dos dominadores, é preciso lutar, é preciso resistir contra aqueles que nos classificam, nos significam e nos colonizam.

Diante disso, Bispo mostra o histórico de resistência e luta do que ele chama de contra-colonizadores diante do longo processo de colonização. Para Bispo, devemos

compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. (BISPO, 2015, p. 48).

A partir desta conceituação Bispo (2015), escreve como os *contra-colonizadores* se posicionam na luta contra a colonização, este instrumento estrutural de dominação que permanece no tempo. O autor ressalta que, atualmente a colonização se apresenta com novas vestes na troca de nomenclatura e muitas vezes é patrocinada pelo Estado Democrático de Direito. Muda-se de civilização para desenvolvimento, mas mantém a

histórica estrutura de dominação e violência nos novos contextos e nos novos processos de colonização na contemporaneidade, direcionada historicamente para os mesmos alvos.

Com isso, percebemos que o racismo é uma estrutura permanente que reelabora a maneira pela qual atua em cada contexto e em cada período histórico. Como vemos, o racismo também se manifesta a partir das instituições e o Estado/Nação tem legitimado historicamente o racismo institucional na sociedade. Assim, as ações afirmativas surgem no Brasil, como políticas públicas que se destinam a corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por negros e indígenas frente a um Estado nacional que os percebem, classificam e os significam negativamente. Sobre esta perspectiva Jurema Werneck afirma que,

O racismo institucional, também denominado racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. (WERNECK, 2013, p. 17).

A definição de racismo institucional foi elaborada pela primeira vez pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967. Para os autores o racismo institucional é “ a falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica”. (Carmichael e Hamilton, 1967, p.04). Diante disso, o que motiva a criação e o fortalecimento das ações afirmativas é a real possibilidade de que as desigualdades tendem a se perpetuar caso o Estado continue utilizando os mesmos princípios para distribuição de recursos e oportunidades. Princípios que se mostraram inadequados, favorecendo alguns setores da sociedade, resultando em uma desigualdade histórica entre os grupos que compõe a sociedade brasileira.

A narrativa das doutorandas indígenas Núbia Tupinambá, Léia Macuxi e Keyla Pataxó, questionam justamente a manutenção histórica das formas de dominação, exclusão no acesso aos bens materiais e simbólicos e a naturalização das ausências nos espaços de poder, mantendo mulheres indígenas e negras fora da universidade, da política nacional, de cargos e funções importantes no mercado de trabalho e etc.

Dados apontam uma presença majoritária feminina no ensino superior no Brasil. Como podemos perceber nos dados apresentados entre 2002 e 2005 na tabela 1 abaixo:

Tabela 1
 Percentual de pessoas que freqüentaram ou estão freqüentando pós-graduação, por atributo e ano. Brasil

Variáveis	Ano			
	2002	2003	2004	2005
Sexo				
Homens	49	48	49	50
Mulheres	51	52	51	50
Cor/raça				
Branças e amarelas	86	84	82	85
Não brancas (pretas, pardas, indígenas)	14	16	18	15
Região				
Sul/Sudeste	76	74	75	73
Norte/Nordeste/Centro-Oeste	24	26	25	27
Total	688.677	716.439	811.283	794.742

Fonte: PNADs (2002, 2003, 2004 e 2005).

Atualmente, os números continuam apontando para maior participação feminina no Ensino Superior. De acordo com os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação apontam que as mulheres são maioria nessa modalidade da educação brasileira. Os números mais recentes, de 2015, indicam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 150.236, uma diferença de aproximadamente 15%.

Contudo, ainda que o crescimento da participação feminina seja uma realidade, e os números dos últimos quinze anos, apresentem maior igualdade nessa relação, existe uma série de desafios para uma plena igualdade de gêneros na ciência. Cabe destacar dois pontos importantes sobre os dados apresentados na tabela 1, o primeiro é que áreas do conhecimento tradicionalmente masculinas, como Engenharias, Computação e Ciências Exatas e da Terra continuam com a presença maciça de homens, outro ponto a ser destacado é o fato de que a representação feminina na pós-graduação é majoritariamente de mulheres brancas. Nesse sentido, Carneiro (2002, p.75) argumenta que as chamadas ações que resultaram na democratização do ensino superior não contribuíram para as transformações necessárias no tocante à melhoria dos níveis educacionais entre os diferentes sujeitos. Assim, as mulheres indígenas, negras e quilombolas estão e continuam sub-representadas nestes espaços.

Assim, as reflexões feitas pelas doutorandas indígenas apresentadas tanto nas notas autobiográficas quanto nas narrativas ao longo desta dissertação, tencionam e revelam o desdobramento do racismo em suas trajetórias educacionais operando de forma institucional e estrutural, principalmente no sistema educacional brasileiro, contribuindo para a manutenção das desigualdades e abandono de estudantes indígenas e negros. Neste sentido, a entrada de mulheres indígenas e negras na academia vêm proporcionando algumas mudanças, pequenas, porém contínuas nas pesquisas sobre gênero, raça, etnia e racismo no Brasil, contribuindo significativamente, para a construção de uma educação anti-racista.

Aos poucos têm crescido o movimento que colocam as mulheres indígenas em cena. Pesquisas como a de Keyla Francis de Jesus da Conceição falando sobre “*mulheres indígenas na política*” (2018); A de Welitânia Rocha sobre “*A vida de Nhiro: etnobiografia de uma cacica Apinajé*” (2016), falando da mulher indígena na política do território; Creuza Prumkwyj Krahô “*Mulheres cabaças*” (2017), sobre os conhecimentos culturais do povo Mehi; e também o de Léia da Silva Ramos sobre “*A mulher indígena no processo de formação social e cultural e a construção de propostas curriculares para a escola na comunidade indígena araçá da serra / t. i. raposa serra do sol*” (2013); e o de Alves, Rocha e Demarchi sobre “*Mulheres indígenas Apinajé e a Escola: um relato etnográfico*” (2015), que trata da situação da mulher indígena em seus processos de formação escolar; e também de Valéria Paye Pereira Kaxuyana e Suzy Evelyn de Souza e Silva sobre “*A Lei Maria da Penha e as mulheres indígenas*” (2008), entre outros trabalhos, de indígenas e não indígenas que veem as mulheres como potenciais intérpretes de realidades sociais.

Assim como os trabalhos acima citados, o presente trabalho também se insere neste recente movimento que coloca as mulheres indígenas tanto como protagonistas, contadoras, interpretes das realidades da qual estão inseridas como também pesquisadoras e escritoras, não apenas de suas realidades sociais, mas também dos fenômenos sociais, das coisas e de outros sujeitos sociais. Este trabalho lança mão da metodologia etnobiográfica para analisar o universo da pós-graduação a partir dos olhares de mulheres indígenas doutorandas na Universidade de Brasília. No tópico seguinte *Notas sobre Elas*, apresento as notas autobiográficas sobre as trajetórias educacionais escrita pelas mulheres que contribuíram na construção desta pesquisa.

É importante frisar que, as notas autobiográficas e as falas das mulheres indígenas utilizada ao longo da dissertação, compõem a principal fonte de conhecimento para as reflexões realizada nesta dissertação. Os dados da pesquisa foram construídos ao longo de dois anos durante o mestrado em Brasília. Neste sentido, utilizo as experiências dos eventos que serão mencionados ao longo do texto; as conversas etnobiográficas com Léia Macuxi, Núbia Tupinambá e Keyla Pataxó; e os diálogos informais com outras mulheres indígenas, para os questionamentos e análises realizados nesta dissertação. Assim, considero esta dissertação uma escrita compartilhada, escrita não só por mim e guiada pelo meu orientador, mas também pelas três doutorandas indígenas e por outras mulheres e homens indígenas (os) com os quais dialoguei direta ou indiretamente nesta pesquisa.

1.2 Notas sobre Elas: narrativas autobiográficas

Caminhos percorridos...

Núbia Silva Tupinambá^{3}*

Sou Núbia Batista da Silva, Xe Aê em Tupinambá⁴. Sou filha, neta e bisneta de Tupinambá e meu Povo sempre habitou a região de Ilhéus Sul da Bahia. Minha mãe saiu da Aldeia com 15 anos de idade, para morar com uma Tia na cidade, irmã do meu Vô e meu pai já morava na cidade. O meu Povo Tupinambá de Olivença, é nativo da região Litoral Sul da Bahia, na cidade de Ilhéus. A aldeia Tupinambá tem os traços dos aldeamentos organizados pelos Frades Jesuítas da Companhia de Jesus que, ao longo processo de crescimento e expansão do território Litoral Sul da Bahia, tornou-se Vila

³ Essa nota autobiográfica é de autoria de Núbia Batista da Silva, escrita como requisito para seleção de mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística –PPGL na UnB, e editada por ela para compor o tópico do capítulo I desta dissertação, intitulado “Notas sobre Elas: narrativas autobiográficas”.

⁴ Os Tupinambá de Olivença vivem na região de Mata Atlântica, no sul da Bahia. Sua área situa-se a 10 quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro. A vila hoje conhecida como Olivença é o local onde, em 1680, foi fundado por missionários jesuítas um aldeamento indígena. Desde então, os Tupinambá residem no território que circunda a vila, nas proximidades do curso de vários rios, entre os quais se destacam os rios Acuípe, Pixixica, Santaninha e Una. Com o longo processo de colonização houve um silenciamento da língua tupinambá, diante disso, os Tupinambá de Olivença falam o Português. Contudo, de acordo com Núbia Tupinambá ainda é possível perceber o léxico da língua Nheengatu na fala dos mais velhos da aldeia.

Nossa Senhora da Escada, extinta no período pombalino e transformada em vila de Olivença. Minha trajetória acadêmica é carregada de muito esforço. Quem me ensinou as letras do alfabeto foi a minha mãe. Ela viu a dificuldade que tive em aprender, sentou comigo e me ajudou a reconhecer as letras do alfabeto, me ensinou a ler e a escrever. Na verdade, não lembro bem desse episódio mágico da minha alfabetização... minha mãe é quem me conta.

Formei em magistério no Centro Integrado de Educação Rômulo Galvão no ano de 1989. Depois de formada em magistério busquei participar de formação em educação popular, nos programas sociais de educação popular na região Sul da Bahia expandidos por todo o estado e pelo Nordeste. Essa trajetória embebida de uma educação transformadora, fonte que teve o nome de Paulo Freire sempre em foco, foi me transformando e me impulsionando a desejar, a querer fazer o vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus no ano de 1995. Graduei em 1998 e em 2006 obtive o título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos, também pela referida Universidade. Minha monografia teve como título: Alfabetização De Jovens e Adultos e a Afirmação Da Identidade Étnica Do Povo Tupinambá De Olivença: o processo de formação de alfabetizadoras e alfabetizadores populares de jovens e adultos, ministrado pelo Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira - CAPOREC em Olivença no período de 1996 à 2004.

Volto para aldeia, fui ao encontro do meu Povo Tupinambá, que por ora estavam, como que esquecidos, acudados e proibidos de falar. Fomos proibidos de continuar falando a nossa língua materna e até dados como extintos. Foi quando decidi enveredar nessa busca para obter respostas existenciais, mergulhada numa visão cósmica, muito marcada por uma força de origem transcendental. Então fui para aldeia da minha mãe, dos meus avós e bisavós, que também é minha aldeia. Quando cheguei à aldeia, tive sensação de que nunca tinha saído de lá. A aldeia estava em mim, sou parte dela. Sou composta por ela e ela me compõe. Por esse motivo é que afirmo que volto para a aldeia, fui encontrar com os meus Parentes. Fui escutar nossas histórias e juntos, reunidos e unidos, nos encontramos. Somos o Povo Tupinambá de Olivença.

Quando me referi “volto para aldeia”, é para afirmar o sentimento de pertença, de que nunca saí da aldeia, que estava em busca da afirmação étnica, historicamente e documentalmente encoberta por um sistema legalmente instituído, marcadamente no regime pombalino. De posse dessa consciência histórica e política, volto para os iguais

como eu. Esse “voltar” se deu no processo de busca da afirmação étnica do próprio Povo. Esse momento só foi possível e, por isso é forte e significativo, pela nossa transcendentalidade, ou seja pela força universal e cósmica que nos une em uma rede invisível. Em outras palavras, compreendo que a minha inserção no mundo acadêmico da escrita e da leitura, está ligada com uma busca transcendental. Digo isso porque quando volto para aldeia, volto para escutar o meu Povo. Nessa escuta, pude entender do jeito do meu Povo o sentido maior de identidade. A identidade ela traz uma marca invisível, que se movimenta, e está presente em tudo que fazemos, onde estamos independentes do tempo. Eu ouvi dos mais sagrados das presenças em nosso meio: “você já era esperada. Você veio predestinada para reunir o seu Povo”.

Estava sim, imbuída no sentimento de reunir e unir de novo o nosso Povo, para fazer ecoar, mais uma vez, na região Sul da Bahia e no Brasil, a nossa presença como Povo Tupinambá em terras Tupinambá, silenciada há muitos anos.

Depois de 10 anos, em 2016 fui selecionada no mestrado em Linguística da UnB, com vagas específicas para o ingresso de Indígenas. Senti que mais uma vez, a força da minha busca transcendental se uniu nessa hora com a forma diferenciada do processo seletivo. Considero a UnB, representada em seu Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, uma instituição de educação, pesquisa e extensão, que trabalha para reparar o déficit educacional que o governo brasileiro tem com as populações indígenas. Contribuir para a reflexão de como a Universidade de Brasília, poderá desenvolver, a educação sob nossa perspectiva indígena? Essa foi a principal questão de pesquisa do estudo na perspectiva da Análise de Discurso Crítica no mestrado. E de forma mais ampla contribuir de alguma maneira para o debate sobre a política de acesso e de permanência de estudantes indígenas nas universidades.

Em 2017 Mestra pela Universidade de Brasília com o título de minha dissertação: “Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”. Como pesquisadora fui movida pelo interesse de compreender como os discursos e processos sociais se dão na Universidade, com a presença de estudantes indígenas admitidos pelo vestibular específico. Apresentei um panorama das vozes desses estudantes, com dados gerados das narrativas de estudantes indígenas de sete (7) diferentes áreas/ cursos oferecidos pela Universidade de Brasília em nível de graduação e de pós-graduação: Ciências Sociais; Medicina; Pedagogia; Educação Física; Engenharia Florestal; Artes; Biologia. No intuito de dá continuidade à pesquisa,

para trazer outras vozes, presenças e discursos, pretendo alargar e desenvolver as discussões e ampliar esse olhar no doutorado no mesmo programa.

Sempre firmada na compreensão de que a minha inserção no mundo acadêmico é parte da luta pelo meu povo, na vida profissional não foi diferente. Durante 9 anos fui Técnica em Educação Não Formal da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional- FASE-BA e no percurso fui fundadora e coordenadora do CAPOREC ao qual muitos parentes Tupinambá se associaram e juntos conquistamos uma educação diferenciada. Fui coordenadora Pedagógica da Educação Escolar Indígena no estado em 2008 a 2009 e assumir como diretora provisória a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, com nossa proposta pedagógica diferenciada. Atuei ainda como consultora na Coordenação Geral de Educação do Campo - CGEC em 2010 e em 2013 na Coordenação Geral de Educação de Escolar Indígena – CGEEL.

Inserção no mundo

Léia Ramos Macuxi^{5}*

Sou *Pepe'pa* que significa borboleta em Macuxi⁶, tenho 37 anos e atendo também pelo nome brasileiro de Léia da Silva Ramos. Sou filha de dois *Macuxi*, somos 9 irmãos, sendo 3 homens e 6 mulheres contando comigo sou a mais nova de todos da família. Nasci em uma comunidade indígena chamada de *Pacú* do povo *Macuxi*, comunidade do meu pai que está localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol no Município de Normandia no Estado de Roraima. Aos meus 3 anos de idade os meus pais foram morar na comunidade do povo *Macuxi*, chamada de Contão que está localizada também na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Município de Pacaraima no mesmo estado. Considerada a comunidade da família de minha mãe.

5 Essa nota autobiográfica é de autoria de Léia da Silva Ramos, escrita como requisito para seleção de doutorado no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social –PPGAS na UnB, e editada por ela para compor o tópico do capítulo I desta dissertação, intitulado “Notas sobre Elas: narrativas autobiográficas”.

⁶ Os Macuxi, povo de filiação linguística Karíb, habitam a região das Guianas, entre as cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, território atualmente partilhado entre o Brasil e a Guiana. Os Macuxi são falantes de língua pertencente à família Karíb. A distribuição espacial da população Macuxi faz-se em várias aldeias e pequenas habitações isoladas. Estima-se que existam 140 aldeias Macuxi no Brasil. O território Macuxi em área brasileira hoje está recortado em três grandes blocos territoriais: a TI Raposa Serra do Sol, a TI São Marcos, ambas concentrando a grande maioria da população, e pequenas áreas que circunscrevem aldeias isoladas no extremo noroeste do território Macuxi, nos vales dos rios Uraricoera, Amajari e Cauamé.

Aos meus 17 anos de idade me casei com Josué Ramos dos Santos, temos 4 filhos sendo 3 meninos e 1 menina. Mesmo casada continuei morando com a minha mãe porque ela estava doente com a diabete e não demorou muito tempo ela faleceu aos 55 anos de idade, pois não tivemos condições financeiros para dar toda a assistência médica. Mas graças a ela que sempre quis que eu estudasse e que nunca deixou eu desistir dos meus estudos por situação familiar ou financeiro ela sempre dizia que “tudo aqui é difícil mais não impossível” era o lema que ela usava para eu poder estudar. Uma frase que eu guardo sempre comigo. Em todos os desafios que encontro essa frase me faz refletir. E me dar forças pra eu seguir tanto na vida familiar e estudantil.

Com 20 anos de idade fiz uma inserção no mundo profissional, fui pela primeira vez trabalhar como secretária de escola a convite do tuxaua e diretor da comunidade Araçá da Serra, que fica localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Município de Normandia no Estado de Roraima dos povos *Wapichanas*, *Macuxis*, *Patamona* e taurepang.com uma população de aproximadamente 412 pessoas, falantes das línguas portuguesa, *Wapichana*, *Macuxi*, *Patamona*, espanhola e inglesa.

Em seguida fiz o seletivo para ser professora, fui aprovada e comecei a trabalhar na mesma comunidade. No ano seguinte saiu o primeiro concurso do Município de Normandia, fiz para a vaga de professora e consegui ser aprovada.

Atualmente, sou graduada em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Roraima-UFRR; Especialista em Gestão Escolar e licenciada em matemática pela mesma instituição, Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, atualmente estou cursando o doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade de Brasília-UnB.

Em 2004 fiz o curso de formação para professor a nível de Magistério no Programa chamado de PROFORMAÇÃO, que era realizado aos finais de semana e nas férias em 2005. Consegui ser aprovada no curso da Licenciatura Intercultural com habilitação em ciências sociais na Universidade Federal de Roraima. O curso também era somente nas férias, tendo êxito em todas as disciplinas e concluí em 2010. Nesse tempo fazia um trabalho junto com todos da comunidade, procurando sempre ajudar nas reuniões comunitárias, regional e estadual na parte da economia, saúde e principalmente na parte da educação buscando sempre projetos de sustentabilidade.

O povo *Macuxi* tenta sempre fazer acordos que satisfazem os anseios da maioria da comunidade, e tentam nessas tomadas de decisões resolver os seus projetos de vida, fazendo eleição para colocar os seus representantes legais, que são chamados de tuxaua. Que antes era passado de pai para filho. Hoje quem ganha com maior quantidade de voto é o que se torna “*tuxaua*”. Percebe-se que depois da colonização muita coisa mudou. Tivemos que reinventar formas de união. Cada comunidade tem suas regras e tem o poder de resolver tudo sobre o seu povo, na sua comunidade.

Em 2011 surgiu a seleção do Programa em Sociedade e Cultura na Amazônia/UFAM, prestei a seleção e fui fazer o mestrado pois sentia a necessidade de aprender mais sobre o meu próprio povo. Nessa trajetória já tinha tido os meus quatro filhos (as) e quando saí para estudar a minha filha estava completando um aninho de vida. Graças aos meus familiares e principalmente ao meu esposo que sempre me ajudou dando me forças para estudar e cuidando dos nossos filhos. Refletir sobre meu próprio lugar, me incentivou a escrever sobre o papel social da mulher indígena. Pois além de ser mulher, mãe, professora estava eu ali sendo uma pesquisadora e querendo mostrar como o meu povo estava sendo tratado e tentar buscar alternativas de vidas para as futuras gerações. Pois com a colonização muitas coisas mudaram muito rápido, o acesso as leis do mundo não indígena deixaram o nosso povo confuso.

A escola foi um meio de apagar as histórias de vida do nosso povo das nossas línguas e culturas. Hoje as comunidades lutam para fortalecer as nossas culturas através da escola, onde temos o nosso calendário específico e diferenciado onde todos os alunos, pais e responsáveis pelos alunos participam das atividades onde envolvem escola e comunidade.

Assim sendo professora e vendo a necessidade de dar continuidade às reflexões sobre o futuro dos nossos filhos, tive necessidade de aprender cada vez mais. Porque para mim ser professora é ser aquela pessoa que sempre está em busca de novos saberes e conhecimentos, para ajudar o seu povo e não ficar só em quatro paredes da sala de aula, mas fazer parte do movimento indígena, dialogar com outras pessoas e foi o que me direcionou para o doutorado em Antropologia. Pois sempre gostei de estudar, e hoje percebo que optar pelo curso de antropologia foi a melhor decisão já tomada. Foi a única oportunidade de poder estar presenciando de perto como o conhecimento é construído na visão indígena e na visão de diversos antropólogos.

No início do curso foi muito difícil por deixar toda a minha família na comunidade acreditando primeiramente em Deus e na sorte, por não ter condições de manter eles perto de mim. Pois tive que abrir mão de trabalhos assalariados como professora, orientadora, supervisora, atividade que fazia além da atividade como professora na comunidade, como orientadora de estudo a nível regional na região do Baixo Cotingo na T.I Raposa Serra do Sol. Deixei tudo para vir estudar, aqui em Brasília.

No primeiro semestre pude conhecer o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília (UNB) e pude fazer três disciplinas, vim muito entusiasmada com muitos questionamentos e muitas interrogações queria sempre resolver as coisas do meu jeito. Foi muito difícil, pois eu não conseguia me concentrar nos estudos a minha preocupação estava sobre a aprendizagem dos meus filhos, preocupações de mãe. E para completar a falta de residência específica para os povos indígenas na própria na Universidade que não existe. Concorri um edital geral mas não consegui ser aprovada para ganhar residência.

A minha vida estava cada vez de mal a pior, eu não conseguia compartilhar as minhas dificuldades com ninguém, fingia que estava tudo bem, que eu estava entendendo tudo, mais no fim estava muito mal. Muito ruim não conseguia produzir nada, todos os dias eu chorava demais, eu não via a hora de abandonar tudo e voltar a minha vida de ser professora e viver perto dos meus filhos e familiares.

Não consegui alcançar os rendimentos exigidos pelo programa, percebi que a metodologia de ensino das disciplinas ministradas por alguns professores do Programa de Pós-graduação em Antropologia, não atendem totalmente os nossos anseios, porque ainda somos vistos como objeto de pesquisa, eu ouvia que quando um dos nossos colegas indígenas e não indígenas falavam de suas experiências não eram respeitados, o professor não conseguia fazer as mediações e chegava a dizer que não tinha nada a ver com o que ele esperava, percebi que só a nossa presença já incomodava. As minhas angústias só aumentavam, em nenhum momento tive coragem de ir conversar com o professor, e em nenhum momento o professor também chamou para o diálogo. Tanto é que em uma das disciplinas cursadas não consegui obter a média mínima, recebi a notícia por e-mail quando estava de férias na comunidade.

Percebo que a entrada de alunos indígenas nas universidades por ações afirmativas, ainda há uma certa resistência até porque durante muitos anos o indígena era

o “objeto de pesquisa”, ainda sinto que somos menosprezadas aos poucos estou compreendendo como essas ideias ou melhor esses grupos se organizam, nesses departamentos. Não existe fórmulas para aplicar para haver aceitação de poder nos acolher nas universidades. Mais os nossos receptores precisam ser mais humanos, ter mais humildade e muita paciência para ter políticas voltadas à questão da inclusão social nas universidades, o indígena apesar de toda dificuldade, tem um sonho tem uma visão e que poderia ser pelo menos respeitadas.

Ainda são poucas pessoas que veem o indígena como processo de construção de conhecimento a maioria ainda tem uma visão pejorativa e preconceituosa com a maioria dos indígenas. Pois sei que é difícil formular novas epistemologia para o acesso ao saber. Eu sei o quanto é ruim se achar excluído do mundo devido à sua cor, raça e por fazer parte da minoria nessa sociedade excludente. Por não ter frequentado as melhores escolas, por não saber ler e muito menos escrever como a academia espera de cada um de nós.

Após esse sufoco busco sempre compartilhar as minhas angustias e sempre em busca de entender as ideias dos autores, e digo mais estou tentando entender melhor a organização social urbana, o mundo do outro, pois sei que é aqui que sofremos por não saber se expressar bem, por não indicar a dificuldade. Pois para nós tudo é ao contrário, a forma de nos relacionar com o outro com o espaço e é através da oralidade que o conhecimento indígena é repassado no dia- a - dia os saberes dos nossos antepassados e que agora temos que seguir nesse mundo tendo que aprender a expressar o nosso pensamento de acordo com o entendimento do saber dos autores, que é chamada de teoria que pra nós é chamada de conhecimento indígena.

Descobrimo mundos...

*Keyla Francis Pataxó⁷**

⁷ Essa nota autobiográfica é de autoria de Keyla Francis de Jesus da Conceição, escrita para compor o tópico do capítulo I desta dissertação, intitulado “Notas sobre Elas: narrativas autobiográficas”.

Sou Thyxaya 27 anos, pertencço ao povo indígena Pataxó⁸, registrada nacionalmente como Keyla Francis de Jesus da Conceição. Sou filha de pai e mãe Pataxó, somos 2 irmãs, sou a mais velha, nasci em uma comunidade indígena Terra indígena Fazenda Guarani no município de Carmésia em Minas Gerais. Cresci na comunidade recebendo os ensinamentos do povo Pataxó, aprendendo os ensinamentos de como ser uma mulher Pataxó, aprendia sobre as atividades de casa, aprendia também nas brincadeiras com outras crianças na aldeia, aprendia também na escola da aldeia. Estudei todo ensino fundamental e médio na aldeia.

Quando eu entrei para fazer a graduação eu entrei em uma universidade particular. Fiz o vestibular em uma universidade particular, conseguimos um convenio com as pessoas da igreja católica junto com o Conselho Indigenista Missionário - CIMI. E acredito que foi fazendo essas redes e tal.. devidos estes vínculos conseguiram que o aluno indígena depois que passasse no vestibular entrasse para o curso sem pagar nada. Na época uns primos meus fizeram e entraram para ciências biológicas. No ano seguinte, eu fiz e entrei para o direito e fiquei com meus primos numa casa custeada pelos jesuítas. Nossa aldeia fica distante a sete horas de ônibus até Belo Horizonte. Pra mim, o fato dos jesuítas darem este dinheiro e serem parceiro neste processo chega a ser perturbador, pelo que eles representam quando olhamos para o nosso passado, principalmente relacionado ao conhecimento escolar.

Em Belo Horizonte tive que aprender a andar na faixa, usar o sinal a pegar ônibus, não sabia nada. Minha prima que tinha ido uns anos antes me orientou sobre essas coisas, fui pesquisar na internet também me informar sobre essas coisas das cidades grandes, daí fui perdendo o medo. Daí fiz o vestibular e passei, mas só que eu não estava me sentindo na faculdade, era como se eu estivesse eu uma escola, talvez pelo fato de meu curso ser novo na universidade e tal...

Na primeira vez que eu fiz o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM eu consegui o Programa Universidade para Todos- PROUNI, mas eu não sabia onde era a universidade e não fui fazer o curso, acabei ficando nesta universidade mesmo, mas eu

⁸ Os Pataxó vivem em diversas aldeias no extremo sul do Estado da Bahia e norte de Minas Gerais. Em contato com os não índios desde o século XVI. O tronco lingüístico pataxó é o macro-jê. Os Pataxó hoje se esforçam para avivar sua língua Patxohã. Durante o processo de colonização a língua pataxó foi proibida e quase esquecida. Diante disso, a língua portuguesa passa a ser a língua utilizada pelos povos pataxó. Atualmente, está em curso um processo de revitalização da língua.

não estava gostando, daí tentei o PROUNI, novamente e consegui bolsa integral pro curso de direito na Pontifícia Universidade Católica –PUC de Minas Gerais. Na minha aldeia tem muitas pessoas na PUC, então eu pensei é pra lá que eu vou, mas quando eu olhei tinha tantas unidades de PUC eu escolhi uma que eu não sabia nem pra onde eu estava indo... e lá eu fiz meu curso de graduação. No curso de direito da PUC só tinha eu de indígena. Mas depois disso surgiu as ações afirmativas na UFMG, mas não tinha vaga para o direito só para outros cursos. Em geral eu sempre fiquei sozinha, desde a graduação, está em uma sala de aula que só tem eu de indígena sempre foi a minha realidade, na graduação, no mestrado também.

Como eu não ganhava bolsa na graduação eu tentava outras vias para permanência no curso, trabalhei em serviços temporários. Trabalhei dois anos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, e depois fiz o jovem aprendiz trabalhei um ano e meio nos correios. Já no final eu pude fazer o estágio. Eu fiz o seletivo no Tribunal de Justiça de Minas Gerais para o estágio e passei, fui estagiar com um juiz, eu poderia ficar em vários lugares, mas eu fui chamada justamente para trabalhar no gabinete com o juiz, o que eu não queria, mais eu aceitei, com muito medo é claro. Tinha medo de ser hostilizada no trabalho e tal, mas eu fui por que eu precisava trabalhar, não tinha bolsa e essa era uma grande oportunidade para me manter e também uma grande experiência profissional, eu ia trabalhar 4 horas e ganhar 800 reais, mais que um salário mínimo na época. Então eu fui trabalhar com o juiz. Depois eles aumentaram as horas eu passei a trabalhar 6 horas e ganhar 1200. Pra mim isso foi outra realidade eu que nunca tinha recebido nada, de repente ganhar 1200 eu vi aquilo como uma grande conquista, principalmente por que eu estava trabalhando na área.

Isso me fez refletir também, eu pensava tem gente que trabalha mais de 8 horas por dia e ganha um salário mínimo e eu trabalho 6 e estou ganhando bem mais que um salário mínimo. Isso me fez pensar nas desigualdades que existem na sociedade.

Eu encarei este desafio, mas tinha dias que eu saía de lá e pensava meu Deus eu não estou aprendendo nada, mas lá tinha uma assessora muito disposta a me ajudar... e o juiz era uma pessoa completamente diferente do que eu esperava, uma pessoa muito bacana, as pessoas diziam que quem trabalhava lá tinha muita sorte, por que aquele juiz era uma exceção, fugia ao padrão de comportamento de como normalmente se comportam os juízes. Então eu tive muita sorte de trabalhar com ele. Eu pude aprender muita coisa com ele. Ele tinha a autoridade dele, mas não usava isso para humilhar ninguém, além

disso, ele não perdia a autoridade tratando as pessoas de maneira igual e respeitosa. Digo que foi coisa de Deus. Porque não tem explicação. Fui para um lugar que eu não queria porque eu tinha muito medo, mas deu tudo certo. Eu pensava já tem a questão de eu ser mulher e ser indígena vou ser mal tratada lá dentro pelas pessoas, por que em qualquer espaço que a gente entra já vamos pensando [Ahh, sou indígena, sou mulher... vão me tratar mal]. Na verdade tive uma grande surpresa, porque normalmente as pessoas tendem a nos tratar com diferença. E o direito é um lugar muito machista, muito racista. Além disso, também sou jovem e a juventude no direito é sempre vista como falta de experiência.

Em 2018, fui em um evento no Peru, lá tinha outros advogados indígenas e teve um momento de sentar e conversar, e lembro que uma menina falou comigo assim: “uma coisa que eu quero deixar pra você Keyla é que você nunca se sinta inferior a ninguém nesses ambientes jurídicos, eles vão tentar colocar a gente como inferior. Porque eles sempre vão tentar fazer isso, mas você não deve permitir”. Ela tem mais experiência no campo jurídico, ela já exerce a função há bastante tempo. E isso ficou muito forte pra mim. Porque a gente realmente já começa se sentir inferior, você chega ali no delgado ou em outras pessoas com mais autoridade e a gente já começa a se sentir inferior. E eles aproveitam de sua posição para exercer essa autoridade sobre a gente: ah porque você é jovem, ah porque você é mulher, porque você é indígena, pensam que por essas condições não podemos conversar de igual para igual.

Durante a graduação foi surgindo uma vontade de ser juíza. Acho que esse juiz com quem trabalhei me inspirou muito. Vi que pode ser uma coisa boa. Além disso, sei que seria muito importante não só para meu povo, mas para os povos indígenas do Brasil de forma geral. Mas depois da graduação resolvi que queria dar outros passos, o que me levou a pós-graduação.

Eu vim em Brasília uma vez no movimento indígena. Então quando me mudei pra cá por razão do mestrado, foi de fato um grande impacto. Vim sozinha, foi bem difícil no início, mas daí fui criando laços. Assim que eu cheguei conheci Léia e a gente meio que se ajudou mesmo sendo de departamento diferente. Ai depois a gente foi se aproximando da maloca. A maloca foi um ponto de referência para adaptação aqui em Brasília. Além disso, teve a família que me receberam, eram pessoas que eu não conhecia mas que se dispuseram a me ajudar. Eles foram minha família aqui em Brasília. Morei um ano com eles, depois de um ano eles tiveram que voltar para Minas eu sair de férias e quando eu voltei tive que pensar onde eu ia ficar. A professora Ana me ajudou, fiquei na casa dela

até conseguir um lugar para ficar. Daí já estávamos planejando conseguir um lugar para ficar, um espaço na residência universitária - Colina. Onde morarmos hoje, isso também foi uma luta que vem de muito tempo. Uma luta dos primeiros que chegaram. Eu, Léia, Francisco Tucano, Apurinã, Franklin... e agora finalmente conseguimos um lugar, infelizmente não é uma política de assistência estudantil porque pagamos para morar na Colina, mas temos um lugar para ficarmos juntos.

Então foi um desafio mudar para Brasília foi a bolsa que não deu certo, a dificuldade na adaptação. Então você pensa assim. O programa abriu mas não está preparado para receber alunos indígenas. Eu fui a primeira aluna indígena a entrar no Direito desde que o programa abriu cotas para indígenas, mas assim ele abriu mas não dava o suporte que a Antropologia dava, por exemplo de garantia de bolsa para cotista. Então não tinha garantia nenhuma de bolsa nem de moradia e nem de nada. Mas era uma coisa que eu tinha vontade de fazer eu queria muito fazer o mestrado com um dos temas que eu abordei na monografia. Daí acabou dando certo o processo seletivo. E quando a gente entra a gente ver o quanto o programa não está preparado para receber indígenas. E vemos como o programa valoriza mais o estrangeiro do que o nacional, e valoriza menos ainda os estudantes indígenas.

O primeiro ano de mestrado, foi a primeira vez que eu não pude ir a uma festa do meu povo. Eu tinha saído para estudar fazer a graduação, mas sempre que tinha um feriado ou festa eu consegui ir participar. Então a primeira vez foi no primeiro ano de mestrado. Isso mexeu muito comigo. Fiquei muito triste. Pensava ahh... eu quero ir, mas não tenho bolsa não tenho dinheiro para ir. Daí eu fiquei muito triste. E também foi um período em que eu descobri muitas coisas. Aprendi muitas coisas através do movimento indígena, minha mente abriu para muitas coisas, tanto dentro como fora da sala de aula no movimento indígena. E aquilo era muita informação para mim. E eu tentava ir assimilando aquilo, mais ai eu ficava assim, chocada com muitas informações. Então o final de semana para mim era para descansar a mente. Porque eu já tinha gastado demais a mente.

Tanto na sala de aula como no movimento indígena e a maloca me proporcionaram muito conhecimento. Foram muitas informações importante para o meu crescimento e para minha formação. Tudo isso contribuiu para que desse tudo certo, terminei o mestrado e percebi que dava para continuar desenvolvendo questões da dissertação no doutorado, porque o primeiro ano de mestrado foi um ano de adaptação,

foi muita coisa nova, coisas que eu não sabia como lhe dá e no segundo o mestrado acabou. Então eu pensei, não eu tenho que continuar porque não fiz isso direito, foi muito confuso muito rápido. Daí tentei o doutorado fui a luta e deu certo, pretendo e espero que o doutorado seja mais tranquilo. Como agora eu já conheço meu lugar e já estou adaptada e tudo, no doutorado quero continuar pensando a partir da linha de raciocínio iniciada na dissertação.

Hoje na pós-graduação em direito vejo que eles constroem as políticas conversando com o coletivo negro e indígena. Mais ainda vejo muito problemas. Eles têm muito essa concepção de que o status do programa está acima da pessoa. Talvez, isso seja muito comum nos programas de Pós, eles estão em uma corrida para aumentar a nota na CAPES, uma corrida pela cientificidade, e neste percurso eles esquecem dos cuidados com as pessoas. Isso é muito ruim. Mas nós sabemos que este é um espaço de luta. A graduação a pós-graduação é um espaço de luta e temos que persistir, independente da dificuldade que tem. Tempos que ficar e dizer eu quero e eu consigo.

1.3. Interseccionando trajetórias

As trajetórias das mulheres desta pesquisa se interseccionam entre si e com as realidades sociais de muitas outras mulheres indígenas que estão experienciando a vida no mundo universitário. Cada uma das trajetórias apresentadas fornece elementos comuns, mas também especificidades com que cada uma resistiu e ainda resiste na vivência de seus processos educacionais. Assim, as notas autobiográficas apresentadas são o fio que conduz o caminho das análises sobre as problemáticas que envolvem a vivência e a presença de mulheres indígenas na pós-graduação.

Minha participação neste debate sobre as experiências e vivências de mulheres indígenas na pós-graduação, está relacionada a dois pontos principais. O primeiro, relaciona-se à minha experiência social, o que possibilita uma familiaridade e uma sensibilidade ao me desafiar a ouvir, e escrever trajetórias educacionais. A minha trajetória educacional assim como a de Núbia Tupinambá, Léia Macuxi e Keyla Pataxó é marcada pelas desigualdades de oportunidade que acometem alguns grupos sociais no Brasil.

Sou a sexta entre os dez filhos fruto da relação entre minha mãe Maria Neuza e meu pai Josué. Minha família materna é de descendência indígena e a paterna é

majoritariamente negra. Assim, me reafirmo enquanto mulher, negra e de descendência indígena vivendo a intersecção dessas identidades. Nasci e morei durante toda minha adolescência na comunidade na vila Arataú município de Pacajá no estado do Pará no norte do Brasil. Meu pai e minha mãe mudaram-se para o Pará após o casamento, mas tanto minha mãe quanto meu pai vêm do nordeste do Brasil. Minha família paterna é do estado do Piauí, alguns migraram para o Maranhão e outros para o Pará. Minha família materna vem de Alagoas do baixo São Francisco, meu bisavô Francisco quando vivo costumava me falar sobre os conflitos com os fazendeiros naquela região. Ele me contou que ele e muitos outros homens e mulheres trabalhavam para os fazendeiros em troca de alimentos, porque a vida sem a terra para viver e plantar os obrigava a trabalhar nas fazendas. Essa situação, fez com que ele deixasse Alagoas e viesse em direção ao Piauí a mais tarde chegasse ao Maranhão a procura de melhores condições para viver.

Ele dizia que as pessoas que trabalhavam para os fazendeiros naquele período eram todos indígenas. Minha avó diz pertencerem ao povo Kariri-Xocó do baixo São Francisco em Alagoas, mas não se sabe exatamente, e com o falecimento de meu bisavô em 2014, as informações tornaram-se mais difíceis, pois nem todos os filhos se identificam como indígenas. Quando pergunto sobre a identidade indígena alguns se identificam explicitamente como indígenas, outros dizem que apenas seu pai (meu bisavô) e os irmãos mais velhos são indígenas, mas eles não. Até o momento não fiz uma imersão nas minhas raízes como fez Nubia Tupinambá, mas é uma imersão que gostaria de encontrar forças para realizar.

Tendo em vista o longo processo de colonização em que os povos indígenas do Nordeste viveram e ainda vivem, vemos que muitos povos tiveram sua identidade negada, e foram obrigados a esquecer suas línguas e não praticar seus costumes, (sobre isso, ver. Oliveira, 1998)⁹. Foram expropriados da terra e explorados pelos fazendeiros da região. Essa era uma das razões que fez com que meu bisavô Francisco deixasse Alagoas e se distanciasse de suas raízes. Assim, nasci e vivi a realidade do Norte do Brasil, realidade que se difere em muitos aspectos da região Nordeste exceto no que se refere às desigualdades nas distribuições de bens econômicos e simbólicos e no acesso aos direitos basilares para o exercício da cidadania, tais como, moradia, saúde, educação e etc.

⁹ “Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” (1998) de João Pacheco de Oliveira.

Cresci na pequena vila Arataú, onde as crianças aprendiam em casa e nas ruas da vila todos os conhecimentos necessários até iniciar aos seis anos de idade a 1ª série na Escola Cecília Meireles. A escola tinha péssima estrutura física e didático-pedagógica, oferecia apenas a formação da 1ª a 8ª série, nos raros casos em que o aluno completasse a oitava série, era preciso se deslocar a 33 quilômetros pela rodovia transamazônica até a cidade de Pacajá para cursar o ensino médio, contudo, o trajeto tinha que ser custeado pela família do estudante o que tornava quase impossível a formação básica completa de um jovem nesta comunidade. Minha escolarização iniciou-se aos sete anos de idade, minhas irmãs mais velhas entraram na escola bastante atrasadas, conseqüentemente muitas delas não concluíram a educação básica.

Tendo em vista, as desfavoráveis condições financeiras que dispunha minha família, ao terminar o ensino médio não pude frequentar a universidade. Na verdade, isso se quer fazia parte de um projeto pessoal, profissional ou familiar. Não tinha familiaridade com a universidade, apesar de minha mãe e meu pai sempre dizer para estudarmos para conseguir um futuro melhor, nenhum de nós tínhamos noção do que poderia ser a universidade. Em 2006 separada de um pai, minha mãe mudou-se para Estreito no estado do Maranhão em busca de sua família materna. Foi em Estreito que conclui o ensino médio e entrei no mercado de trabalho e foi lá onde percebi que devia entrar na universidade. Nas escolas do interior o caminho para o ensino superior não é uma trajetória encorajada e se quer mencionada pelos professores, assim como a pós-graduação, que também não é divulgada e nem incentivada como possibilidade aos alunos das universidades do interior.

Três anos após terminar o ensino médio entrei na universidade. Em 2012, iniciei a Licenciatura em Ciências Sociais em Tocantinópolis na Universidade Federal do Tocantins-UFT, no interior do estado. Criada em 2000 no modelo multicampi, dividida em sete campus pelo estado, possibilitou meu ingresso na universidade no campus de Tocantinópolis a 30 quilômetros de Estreito Maranhão onde morava naquele período. Sou a única entre os dez filhos que frequentou a universidade e concluiu o ensino superior. Assim, é com muito esforço e a parceria e apoio de alguns professores de Ciências Sociais, em especial ao meu orientador de graduação André Demarchi, que atualmente sou mestranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília-UnB.

Assim, desde a infância convivo com questões relacionadas ao preconceito, e às desigualdades sociais que refletem em minha trajetória educacional, o que tem sido tema

de minha preocupação e que se tornou mais evidente à medida em que minha trajetória educacional foi se desenvolvendo. Atualmente, enquanto mestranda vejo a possibilidade de refletir sobre tais questões e dialogar com outras mulheres negras e indígenas sobre os desafios enfrentados ao longo das trajetórias educacionais. Neste Sentido, minha trajetória educacional enquanto mulher negra de descendência indígena se intersecciona com a trajetória de três mulheres indígenas com as quais eu dialoguei nesta pesquisa. Contudo, é importante ressaltar que minha trajetória enquanto mulher negra e de descendência indígena se difere das experiências de Núbia Tupinambá, Keila Pataxó e Léia Macuxi que vivem a realidade de mulheres indígenas na luta pelo território e outros direitos sociais, portanto vivemos processos de resiliências distintos.

O segundo ponto que me liga a este debate, diz respeito aos meus interesses de estudos. Desde 2012, venho pesquisando e me debruçando em leituras sobre educação escolar e ensino superior para a população indígena no Brasil. Neste sentido, o interesse no debate acerca das experiências das mulheres indígenas em suas trajetórias educacionais, vem desde a graduação, onde realizei uma pesquisa sobre as relações entre conhecimentos indígenas e não indígenas. Nesta pesquisa, realizada entre os Apinajé¹⁰ da aldeia Mariazinha, analisei a escola e a aldeia como pontos de referência que articulam esses dois conhecimentos.

Durante os cinco anos que morei na cidade de Tocantinópolis-TO (entre 2012 e 2016), em razão do curso de graduação em Ciências Sociais, permaneci em constante diálogo com os Apinajé através das parcerias estabelecidas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica-PIVIC e dos Estágios Supervisionados realizados na escola Estadual Indígena Tekator, da aldeia Mariazinha. Esses anos de convivência na escola Tekator, despertou-me o interesse em pensar a relação das mulheres Apinajé com a escola ainda durante a graduação. Atualmente no mestrado, direcionei meu olhar e meus esforços a refletir sobre o acesso/permanência, experiência, barreiras e os desafios

¹⁰ Os Panhĩ, conhecidos também por Apinajé, pertencem à família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê, falam a língua nativa apinajé, além do português que, foi adotado como segunda língua e é falado pela maioria dos jovens e adultos desde o contato com a sociedade não indígena, seu território está situado ao norte do estado do Tocantins. Os Panhĩ integram o grupo denominado por Curt Nimuendajú (1983), como Timbira. Os Timbira incluem, além dos Panhĩ, os Krahó, os Ramkokamekrá, os Apaniekrá, os Krikati, os Pykobyê, os Gaviões. Os Timbiras se assemelham culturalmente e falam línguas semelhantes (MELATTI, 1978).

encontrados e vivenciados por mulheres indígenas na pós-graduação da UnB (mestrado e doutorado).

As narrativas autobiográficas de Núbia Tupinambá, Léia Macuxi e Keyla Pataxó se interseccionam entre si, e em alguma medida com trajetórias educacionais de mulheres quilombolas, negras e de outras mulheres pertencentes aos grupos sociais dissonantes na universidade. Assim, durante nossas convivências na UnB, enquanto amigas e colegas de curso no caso de Léia Macuxi, compartilhamos diversas vezes experiências de racismo e a vivência dos desafios cotidianos que se apresentam na condição de muros (in)visíveis dos quais ressaltam Núbia Tupinambá e que afetam cada uma de nós de maneira diferente.

As dificuldades em compreender as línguas inglesa e francesa exigida nos programas de pós-graduação; conhecimentos prévios sobre teorias, músicas, arte; o domínio da norma culta da língua portuguesa; letramento acadêmico e muitos outros conhecimentos que a academia espera e deseja que o aluno tenha ao adentrar a universidade na condição de graduanda (o), sobretudo na condição de pós-graduanda (o), configura-se como barreiras e muros não só no percurso educacional de Núbia Tupinambá, Léia Macuxi, Keyla Pataxó, mas também no de muitos outros estudantes com históricos de exclusão e que não tiveram acesso aos bens simbólicos e econômicos que possibilitassem a apropriação dos conhecimentos acadêmicos exigidos.

Neste sentido, pensar o racismo que travessa os processos de escolarização tem sido o ponto chave para compressão das desigualdades educacionais entre os grupos sociais no Brasil. Na medida em que meus anos de estudos aumentam mais me interesse em pensar sobre os mecanismos que mantêm as desigualdades educacionais de mulheres não-brancas na sociedade, o que me levou inicialmente a pesquisar os processos de formação superior das mulheres Apinajé no Curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Goiás-UFG. Contudo, encontrei problemas que impediram a continuidade da pesquisa na UFG e conseqüentemente, ressaltou ainda mais a necessidade de pensar os desafios cotidianos vivenciados por mulheres indígenas, negras e outras na pós-graduação, que não tem um histórico com a academia. Essas questões me fizeram redimensionar a pesquisa e antecipar as discussões e reflexões que pretendia realizar em um momento posterior.

Com isso, em fevereiro de 2018, falei com Keyla Pataxó e Léia Macuxi sobre a possibilidade de refletir sobre os desafios, barreiras e perspectivas de mulheres indígenas

em programas de pós-graduação na UnB. Elas me incentivaram muito a direcionar minha pesquisa para essas questões, pois ambas consideravam ser de grande relevância política e científica, sobretudo no momento em que muitas mulheres indígenas começam a entrar no universo da pós-graduação. Neste sentido, as questões apresentadas e as incertezas criadas no cenário político em 2018, fizeram com que antecipasse meus esforços na compreensão dos muros e desafios enfrentados por mulheres indígenas na pós-graduação, considerando as apreciações que fazem da universidade e do curso de pós-graduação que frequentam, a interação com os seus colegas e professores, os sentimentos que experimentam no cotidiano da pós-graduação, as representações que têm da escolaridade e a importância que lhe atribuem para a vida pessoal e profissional como elementos importantes a serem analisados.

Neste sentido, escolhi pensar os processos de manutenção de desigualdades educacionais de sujeitos historicamente excluídos da universidade, orientada pela perspectiva etnobiográfica (GONÇALVES, 2012), na qual as trajetórias é o ponto de partida para a compreensão do social, a partir de uma análise das dimensões sociais da qual o sujeito participa, sendo uma forma de perceber a subjetividade inscrita na intersecção entre o individual e o social. Assim, utilizo as narrativas e as notas autobiográficas de mulheres indígenas sobre suas trajetórias (BOURDIEU, 1986), ao longo de suas experiências educacionais, como fonte principal para os argumentos e reflexões aqui apresentadas.

Segundo os dados de 2018 da Associação de Estudantes Indígenas da UnB, existem dezenove mulheres indígenas nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) da UnB. Ainda segundo dados da mesma associação estas estudantes pertencem aos povos Pataxó, Tupinambá, Makuxi, Baniwa, Xakriabá, Guajajara, Umutina, Baré, Tucano, Piratapuia e Ashaninka. Elas estão distribuídas nos seguintes Programas de mestrado e doutorado, sendo: (02) no Programa de Pós-Graduação em Direito Humanos - PPGDH; (02) no Programa de Pós-Graduação em Políticas Social - PPGPS; (06) no Mestrado em Sustentabilidade junto ao Povos e Terras Tradicionais – MESPT; (04) no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL; (02) no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS; (03) no Programa de Pós-Graduação em Direito –PPGD.

Assim, a partir desses dados iniciais que demonstram a presença de mulheres indígenas na pós-graduação *stricto sensu* da UnB, decidi delimitar-me às trajetórias de

três mulheres indígenas de povos e programas diferentes. Assim, me delimito ao diálogo direto com Núbia Tupinambá do PPGL, Léia Macuxi do PPGAS e Keyla Pataxó do PPGD, por considerar que as três trajetórias educacionais fornecem importantes elementos para as reflexões propostas nessa pesquisa, ademais, a utilização de mais trajetórias poderia ser um risco ao ponto de me esvaír na superficialidade das análises e não empregar esforços suficientes que correspondam ao potencial das narrativas apresentadas.

Além disso, as três trajetórias apresentam especificidades uma em relação a outra, por isso optei por introduzir na íntegra as notas autobiográficas que Núbia Tupinambá, Léia Macuxi e Keyla Pataxó escreveram sobre suas trajetórias educacionais e colocaram à minha disposição para utilização, por acreditar que as leituras integrais dessas notas autobiográficas permitem ao leitor, não só acompanhar os processos de produção dos dados, mas também, perceber elementos que possam escapar às minhas análises, pois o recorte retiraria a riqueza dos detalhes com que cada uma delas constroem uma narrativa sobre si mesma ao serem questionadas sobre suas trajetórias educacionais. Segundo Nóvoa (1992), as entrevistas etnobiográficas ou conversas etnobiográficas possibilitam aos sujeitos entrevistados a redescoberta, racionalização sobre suas experiências passadas, pela possibilidade de terem alguém que os ouça e os questione a partir das suas próprias lógicas e contextos.

Assim as conversas ou entrevistas etnobiográficas (VIEIRA, 2013), entrevistas abertas e dialogadas que tive com Léia Macuxi, Keyla Pataxó e Núbia Tupinambá, intencionavam conhecer não apenas a vida individual, mas suas compreensões sobre a universidade e as relações e interações na qual estão expostas na pós-graduação.

O antropólogo aprende, na sua aproximação ao terreno, a fazer perguntas em contexto e, assim, vai realizando entrevistas “como conversas”, de caráter etnográfico e etnobiográfico [...] Os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, ascende a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação. (VIEIRA, 2013, p.115)

Nesta perspectiva as conversas dialogadas permitem uma interação e o conhecimento mútuo entre as pessoas envolvidas no diálogo. Segundo Josso (2002), as narrativas (auto)biográficas, são um instrumento de pesquisa e, simultaneamente, de

(trans)formação, de (auto)formação aos sujeitos que são questionados dentro da sua própria racionalidade. Em nossas conversas eu questionava e o mesmo tempo era objeto de questionamento, pois na entrevista etnobiográfica o entrevistador é também o entrevistado. Além disso, tivemos conversas individuais para as primeiras desocultações e maiores aproximações e também conversas em grupos na forma de mesas redondas e conversas em outros espaços de convivências. Espaços e momentos que potenciaram maior reflexividade a partir de questionamentos mútuos que resultam do diálogo entre as pessoas envolvidas que compartilham percursos e aprendizagem semelhantes.

Assim, foi neste caminho através dos diálogos estabelecidos nos momentos de informalidades, momentos de luta, eventos acadêmicos, manifestações, momentos na Maloca e vivência cotidiana com mulheres indígenas, acessando fontes orais e escritas, foi possível construir material, dados e conhecimentos importantes para perceber e analisar criticamente o racismo institucional, a democratização da universidade, as políticas de ações afirmativas e a vivência no universo da pós-graduação a partir do olhar e da perspectiva de mulheres indígenas. Pois, vemos que os discursos dos gestores da educação no Brasil têm se voltado para diversidade na universidade, o que é muito importante, haja visto que, as ações afirmativas contribuem para o acesso de grupos sociais até então excluídos da universidade, porém é importante analisarmos de que forma a universidade e os programas de pós-graduações estão operando e se relacionando com essas diferenças no interior das instituições.

De acordo com Abramowicz et. al (2011), as políticas sociais e educacionais no Brasil exaltam a diversidade ao mesmo tempo que silenciam as diferenças. Com isso, vemos que, quando se trata do reconhecimento das várias identidades ou culturas, a concepção da diversidade é encarada do ponto de vista da tolerância, resistindo as mudanças que a presença desses grupos (indígenas, negros e quilombolas) exigem da universidade. Assim, com o silenciamento das diferenças, como ressalta Gersem Luciano Baniwa (2015), mantêm-se intactas as hierarquias e as estruturas hegemônicas, como forma de apaziguamento sem grandes rupturas com o modelo colonial de universidade. Veremos no capítulo que se segue, as reflexões apresentadas nas narrativas de mulheres indígenas sobre os muros (in)visíveis e as barreiras que dificultam a entrada e permanência de mulheres indígenas na universidade e na pós-graduação de modo especial.

2. ROMPENDO OS MUROS (IN) VISÍVEIS DA UNIVERSIDADE.

2.1 Pós-graduação: um território em conquista.

Atualmente, a universidade e a pós-graduação é um espaço que vem sendo conquistado pelos estudantes indígenas e por outros grupos sociais historicamente excluídos. Contudo a vivência desses estudantes na universidade são permeadas por entraves que dificultam e muitas vezes impossibilita a permanência no ensino superior. Neste sentido, o intuito aqui é mostrar como a universidade se configura como um território reivindicado por esses grupos sociais e mais especificamente, pelos povos indígenas, ao mesmo tempo, ressaltar as dificuldades e os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas ao longo de seus percursos enquanto pós-graduandas na Universidade de Brasília. Sobre isso, Léia Macuxi afirma,

Eles querem manter um nível de excelência nos programas de pós-graduação, eles não acreditam que os estudantes indígenas são capazes, de pesquisar e de escrever um bom trabalho, por que na universidade vamos sempre ser vistos como o índio no território de branco. Mas eu acredito que este território aqui da universidade e da pós graduação é nosso também, e nós vamos lutar por ele (Léia Macuxi, 2018).

O texto acima é um recorte de uma das conversas que tive com Léia Macuxi durante a pesquisa. Sua fala evidencia que a universidade e a pós-graduação é um território que vem sendo reivindicado e conquistado pela maioria dos povos indígenas. A fala de Léia Macuxi ao se referir à universidade como território nós leva a conjecturar que, a categoria território usada por ela, tem o intuito de conferir o sentido de luta e de direito semelhante ao aplicado à noção de território/terra demarcado, pois os povos indígenas têm buscado cada vez mais o ensino superior, apropriando-se de forma política desses conhecimentos, para entre outras coisas ampliar os conhecimentos sobre o mundo e se instrumentalizar na luta frente ao Estado e suas políticas de desenvolvimento¹¹ que oprime e violenta os direitos dos povos indígenas.

A educação superior para os povos indígena no Brasil remete a um processo histórico da educação escolar entre os povos indígenas. A educação foi imposta dentro

¹¹ Refiro-me ao desenvolvimento violento e opressor que as elites ruralistas têm conseguido com o apoio do Estado nas demandas que envolvem demarcações de terras; as implantações de megaprojetos em territórios indígenas; as políticas sociais que não tem a participação indígena na construção dos projetos e etc.

dos territórios indígenas com intuito de integrá-los a sociedade envolvente através da catequese, evangelização e da civilização patrocinada pela igreja e pelo Estado como podemos perceber nos trabalhos de Fernandes (2010), Gersem Luciano Baniwa (2011) e Giraldin (2012). No entanto, contemporaneamente a educação formal passa a ser vista como algo necessário para estabelecer o diálogo com a sociedade não indígena.

Diante dessa realidade, criada a partir do contato com os não indígenas o conhecimento científico passa a ser visto como mais um dos elementos necessários e integrantes da vida da maioria dos povos indígenas no Brasil. O ensino superior passa a ser uma reivindicação dos povos indígenas acionada tanto pela necessidade de professores indígenas formados para atuarem nas escolas indígenas, quanto pela necessidade de formar jovens nos mais diversos campos de conhecimento (medicina, direito, educação, engenharias e etc.), para atuarem como interlocutores e mediadores entre os interesses dos povos indígenas e os interesses do Estado. Assim, diante da relação de contato com não indígenas, gera a necessidade, por parte dos povos indígenas de se instrumentalizarem para dialogar com o Estado, na tentativa, sobretudo de garantir e manter seus direitos (território, saúde, educação entre outras políticas sociais.). Como vemos na narrativa de Keyla Pataxó

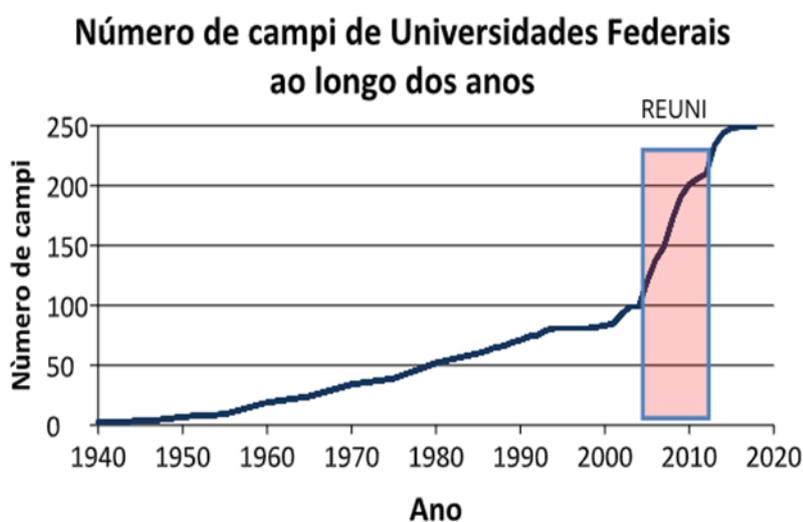
Eu quis fazer direito, por que uma vez a gente teve que prender um representante da SESAI que cuida da saúde indígena, temos muitos problemas com a saúde no território pataxó, eu era bem jovem e lembro que todos os líderes se reuniram, mesmo os que tinham rivalidade. Se uniram e falaram em uma só voz. Eles estavam sendo processados por cárcere privado e outras coisas... Eu percebi pelas discussões o quanto era necessário que algum indígena de nosso povo conhecesse as leis e tivesse conhecimento jurídico para ajudar a entender aquela situação toda. Daí decidi fazer direito. Desde o início eu fui incentivada a está aqui pelo movimento indígena, pelas questões que nos tocam, que nos afetam. (Keyla Pataxó, 2018).

Como vemos, o ensino superior, pode ser um grande aliado na luta pelos direitos indígenas sobretudo, na luta pela permanência e manutenção de seus territórios. Assim, o direito a uma escolarização de qualidade através da escola e mais recentemente da universidade vem sendo reivindicada pela maioria dos povos indígenas que mantêm contato com a sociedade não indígena no Brasil. Diante disso, a universidade compreendida como importante espaço de empoderamento, meio de socialização, de construção de narrativas, de produção e veiculação do conhecimento científico, torna-se um território reivindicado e que aos poucos vem sendo conquistado pelos povos

indígenas, quilombolas, negros e por outros grupos sociais historicamente subalternizados.

Nos últimos anos, a entrada desses estudantes na universidade tem sido possível a partir da democratização do ensino superior no Brasil. Neste sentido, cabe destacar que as universidades federais aumentaram significativamente nos últimos 15 anos e a principal política pública responsável por esse crescimento foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado no governo Lula (2003-2011), e outra fase de significativa criação de novos campi, entre os anos de 2012 a 2015. O REUNI também estimulou as universidades a modificar a sua estrutura, criando novos campi.

A expansão e interiorização da das Universidades Federais contribuíram assertivamente para a democratização da universidade pública e do ensino superior. O gráfico abaixo, mostra o crescimento das universidades com o REUNI.



Como podemos perceber no gráfico produzido pelo balanço social da Secretaria de Educação Superior-(SESu) 2003/2014, com o REUNI houve a expansão da rede universitária e também o crescimento do número de vagas ofertadas. Tendo em vista que, a maioria das universidades se encontravam nas capitais e cidades de maior porte, o objetivo do REUNI é atender o interior do país. Pois, com a concentração das universidades nas capitais brasileira os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar para as capitais, locais onde a oferta é mais ampla

e diversificada. Contudo, os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias não conseguem frequentar o ensino superior. Assim, a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater as desigualdades educativas atingindo estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões.

Apesar dos resultados desse investimento no desenvolvimento da educação superior no Brasil ter sido pouco discutidos, podemos observar que, a interiorização das universidades federais e o crescimento das universidades multicampi transformaram a realidade de muitas cidades e sujeitos, principalmente nas regiões norte e nordeste na qual historicamente concentra maiores taxas de desigualdade social e econômica no Brasil. De acordo com o balanço social da SESu 2003/2014, o processo de interiorização dos campi das universidades federais brasileiras ampliou o número de municípios atendidos pelas universidades de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e resultou em um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal.

Além disso, Junto com a interiorização e a criação de novas universidades no país, surgiu o debate pela democratização do acesso ao ensino superior por meio de acesso diferenciado. Entre os anos de 2004 e 2012 surgiram políticas para viabilizar o acesso à universidade. Neste período surgiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) programa que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior, e em 2012 a Lei de Cotas nas universidades federais e Institutos Federais. Duas importantes iniciativas que possibilitou o ingresso de muitos estudantes até então excluídos da universidade pela histórica desigualdade social no Brasil.

As presenças dos povos indígenas no ensino superior se iniciaram através dos cursos de Licenciaturas Interculturais, que segundo Paladino (2012) existem cerca de 26 cursos funcionando junto às universidades públicas, todos financiados pelo Ministério da Educação, exclusivamente para a formação de professores. E posteriormente, surgem cursos mais específicos, bem como, Educação do Campo, Gestão Territorial Indígena. E mais recentemente, outra forma que possibilita a presença de estudantes no ensino superior é propiciada por políticas de cotas através de Ações Afirmativas, que se materializam a partir do ingresso por meio de reservas de vagas, como também em acréscimo de vagas suplementares em cursos regulares e convencionais.

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos (CARNEIRO, 2002; OLIVEIRA e MOROSINI, 2008). Em julho de 2001, aconteceu no Brasil no estado do Rio de Janeiro a 1ª Conferência Nacional Racismo e Intolerância, como parte da agenda preparatória para a 3ª Conferência Mundial sobre Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban (África do Sul). Reuniram-se na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) cerca de 1700 pessoas representantes das comunidades negra, indígena, de pessoas com deficiência, cigana, homossexual, judia e também o movimento de mulheres, junto com a representação governamental com o objetivo de debater, com base em documentos especialmente produzidos, estratégias para superar o racismo e todas as formas de intolerância.

O evento teve grande impacto na mídia, despertando reflexões sobre a realidade do racismo e seus efeitos na sociedade brasileira. Em decorrência dessas discussões na 1ª conferência, o tema do racismo ganha visibilidade, muitos intelectuais negros, não negros e também ativista negros passam a denunciar praticas racistas na sociedade. Segundo Carneiro (2002), este período foi marcado por uma forte articulação do Movimento negro na luta por políticas de inclusão de minorias étnico-raciais no ensino superior, o que acarretou na criação de políticas de ações afirmativas. No entanto, a democratização da universidade pública, proposto pelo projeto de políticas afirmativas teve início do ponto de vista legal, com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que regulamenta a política de acesso diferenciado nos cursos de graduação nas universidades públicas. Não é do interesse desta pesquisa discorrer sobre ações afirmativas na graduação, pois entendo que autores como: Carvalho (2005); Silvério (2005); entre outros nos oferecem uma leitura minuciosa sobre o processo de ações afirmativas a nível de graduação no Brasil.

Vemos com isso, que o processo de democratização da universidade pública foi impulsionado pelo Movimento Negro e posteriormente pelo Movimento Indígena. Na última década, houve um aumento substancial da presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras. Esse crescimento mostra o impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal, mas, principalmente, decorre do movimento dos próprios povos indígenas que, entre outros caminhos, escolheram também o ensino superior como um espaço político de afirmação e a universidade como território de luta e disputa.

Faz bastante tempo que me dedico a pensar a educação escolar indígena. Eu sempre estive na luta pela melhoria das escolas e da educação em nossas aldeias. A luta por uma educação escolar indígena de qualidade é uma grande pauta para o movimento indígena e as ações afirmativas na universidade é uma importante conquista da luta do movimento indígena e do movimento negro. As ações afirmativas possibilitaram a entrada de muitos indígenas neste território chamado universidade, mas não pense que isso facilitou a nossa luta, isso apenas fortaleceu a luta. Tudo pro índio é difícil, e nós já sabemos disso, por isso, estamos sempre na luta. (Núbia Tupinambá, 2018).

A fala de Núbia Tupinambá nos leva a refletir sobre a importância das ações afirmativas no processo de democratização da universidade pública e para o fortalecimento da luta indígena. Recordo que, na ocasião a fala de Núbia Tupinambá adquiriu um tom firme apontando para o centro da Maloca dizendo que, muitos indígenas conseguiram chegar à universidade por uma conquista do movimento indígena, e que agora a luta deve continuar a partir e de dentro da universidade pelos próprios estudantes.

Durante a narrativa sobre sua trajetória educacional, Léia Macuxi apresenta uma interpretação positiva dos efeitos das ações afirmativas, reconhece a importância das ações afirmativas para que ela e muitos outros parentes (indígenas) estejam na pós-graduação, contudo para Léia Macuxi os resultados ainda não são suficientes:

Eu penso que as ações afirmativas são uma grande conquista, é por isso que estou aqui no doutorado, é por isso que muitos parentes estão. Mas ainda é insuficiente né. As vagas são restritas, e o indígena na universidade é visto como um problema como eu ouvi muitas vezes isso aqui na UnB, mas indígena não é problema, o que precisamos é de garantia de direitos como: a bolsa, moradia e alimentação, para permanência na universidade e conclusão dos estudos. (Léia Macuxi, 2018).

Inspirada nos questionamentos da doutoranda Léia Macuxi, observamos, que a presença indígena na universidade vista como problemática como apontado pela estudante, pode estar ligado a dois fatores. Em primeiro lugar, pela necessidade de mobilizar recursos destinada às políticas de atendimento aos estudantes indígenas na universidade. Em segundo lugar, as mudanças que a presença dessas estudantes provoca na universidade e na produção do conhecimento. Carvalho (2005), fala do confinamento racial do ensino superior no Brasil e diz que,

a polêmica gerada em torno das cotas coloca questões teóricas e epistemológicas sobre a legitimidade e o estatuto de verdade das interpretações das relações raciais no Brasil formuladas no interior desse universo acadêmico profundamente desigual do ponto de vista racial (CARVALHO, 2005, p.01).

Além das questões observadas por Carvalho (2005), destacamos uma grande resistência e apego aos modelos europeu de produzir conhecimento. Assim, o racismo institucional dificulta o sucesso da geração de estudantes pós Lei de Cotas e REUNI, que formam um perfil bem diferente dos estudantes que ocupavam as universidades de todo o Brasil a 10 anos atrás.

Keyla Pataxó escreve em sua nota autobiográfica a experiência e os desafios de ser umas das primeiras estudantes indígenas a entrar na pós-graduação no curso de Direito da UnB, desde que o programa aderiu as políticas de ações afirmativas. Destaco os questionamentos sobre a política de ações afirmativas no Programa de Pós-graduação em Direito-PPGD, que a advogada e doutoranda em Direito Keyla pataxó escreve em sua nota autobiográfica no capítulo I, (ver. pág. 49) e que foram reafirmadas em nossas conversas durante a pesquisa. Que diz,

O programa abriu para as ações afirmativas, mas não está preparado para receber indígenas. Eu fui a primeira aluna indígena a entrar no mestrado em Direito desde que o programa abriu cotas ... o programa abriu cotas para indígenas, mas não dava o suporte que a antropologia dava, por exemplo: a garantia de bolsa para cotista. Então, não tinha garantia nenhuma de bolsa, moradia e nem de nada. É quando a gente entra que a gente ver o quanto o programa não está preparado para receber indígena. (Keyla Pataxó, 2018).

Analisando o envolvimento e o compromisso do PPGD, Keyla Pataxó ressalta o despreparo e a falta de compromisso do programa com as políticas de ações afirmativas para o acolhimento de estudantes indígenas na pós-graduação, tendo em vista que, não oferece o assistencialismo básico para que possam permanecer no curso.

Keyla Pataxó e eu, falamos sobre nossas experiências de ser mulher e está na pós-graduação na UnB e sobre o que isso significa para nós, para nossa família e nossa história. Fiz graduação no interior do Tocantins em uns dos campus da Universidade Federal do Tocantins¹², em 2012 apenas o campus de Palmas localizado na capital do estado tinha pós-graduação, diante disso, a maioria dos estudantes do interior se quer tem conhecimento ou são motivados a ingressar em uma pós-graduação. Assim, o caminho

¹² A Universidade Federal do Tocantins-UFT, faz parte das universidades no Brasil que tem maior abrangência com campus instalados principalmente fora do município-sede, ou seja uma universidade multicampi.

até a pós-graduação é um movimento dificilmente trilhado por estudantes oriundos de universidades interioranas que na maioria delas são compostas majoritariamente por estudantes indígenas, negros, quilombolas, camponeses e pessoas da classe popular.

Keyla Pataxó ressaltou que, a pós-graduação é fruto de um esforço coletivo, configurando-se como uma grande conquista para as pessoas desses grupos sociais. De fato, essa conquista deve-se a luta do Movimento Negro, Movimento indígena e de outros coletivos que se fizeram parceiros na luta. Atualmente, com a democratização da universidade a partir das ações afirmativas é possível ver, mulheres indígenas, negras, quilombolas, ribeirinhas e outras nos programas de pós-graduação de universidades como a de Brasília.

Considerando que a pós-graduação no Brasil é um espaço considerado historicamente de privilégio da elite branca (LUCIANO,2011; CARVALHO,2003), restrito a poucos, e a um perfil bem demarcado hegemonicamente, a presença indígena e negra na pós-graduação é sem dúvida uma grande conquista e uma realidade bastante recente na história educacional brasileira. Além disso, o acesso a pós-graduação através das ações afirmativas é bem recente, a Portaria Normativa nº 10, de 6 de maio de 2016, publicada pelo Ministério da Educação, que dava às instituições noventa dias para apresentar propostas para inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiências em seus programas de pós-graduação, ainda não está consolidada, de forma que tais políticas têm sido criadas de maneira autônoma por cada programa ou instituídas por leis estaduais ou resoluções dos conselhos universitários aplicáveis a todos os programas de uma universidade.

Diante disso, a instituição de ações afirmativas para a pós-graduação é pouco conhecida, sendo poucos os trabalhos que se dedicam a estudar como essas medidas funcionam na prática e como elas vem sendo estruturadas enquanto políticas públicas (VENTURINI, 2017). Neste sentido, as ações afirmativas na pós-graduação ainda não tomaram corpo, sendo construída de diferentes formas por cada instituição em seus respectivos programas de pós-graduação como evidencia Venturini (2017), em seu trabalho sobre os desenhos e estruturas dos programas de pós-graduação no Brasil.

A presença de estudantes indígenas na pós-graduação é uma realidade perturbadora, visto ser o elemento desencadeador de uma tensão que se inicia na disputa por uma narrativa ou por um território epistêmico como mencionado por Célia Xakriabá na II

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena-CONEEI em 2018. Nesta mesma perspectiva, Léia Macuxi afirmar que, na universidade os indígenas são vistos como o índio no território de branco, mas que desde já estão posicionados na luta pelo território acadêmico na pós graduação. Ambas as falas evidenciam o campo de batalha na qual a pós-graduação se configura para estes corpos que vivem em situações de confronto permanente pelos seus direitos e contra o racismo institucional.

Ramos (2015, p. 15) afirma que atualmente “o cenário é bem diferente do campo de pesquisa etnográfica tradicional em que o pesquisador perguntava e o ‘nativo’ respondia, em que o pesquisador era um intruso e o ‘nativo’ estava em casa”. Com a presença de estudantes indígenas nas universidades, continua a autora, “o terreno é compartilhado, as perguntas, respostas e contestações são mútuas e podem surtir efeitos inesperados para ambas as partes”.

A autora chama a atenção para as tensões geradas com a presença indígena na universidade, contudo o compartilhamento do terreno como chama a autora ou do território como ressalta as mulheres desta pesquisa, não ocorre sem conflitos entre as partes como evidencia a autora, no entanto, a luta e as dificuldades são bem maiores para aqueles que não estão de posse dos mecanismos institucionais de poder. Keyla evidencia em sua narrativa o tratamento desigual que recebem na pós-graduação:

É muito doloroso ver como o programa de pós valoriza mais o estudante estrangeiro do que o nacional, e valoriza menos ainda o estudante indígena. Mas na hora de ganhar prêmio usando o nome dos povos indígenas, isso eles sabem, se exibir a nossas custas. Isso é reflexo da dificuldade que academia tem de nós enxergar como corpo pertencente a este lugar e não apenas como objetos de pesquisa premiada. (Keyla Pataxó, 2018).

Vemos que o acesso a pós-graduação, ainda que seja majoritariamente nos programas de humanidades, significa que os muros estão em processo de rompimentos, mas que muitos outros muros ainda se apresentarão, seja no tratamento desigual como narrado por Keyla Pataxó, seja na negação desses corpos como disse Núbia Tupinambá ou no silenciamento do “*estou, mas não estou*” do qual ressalta Léia Macuxi e de tantas outras formas, constantemente atualizadas na qual esses muros (in)visíveis da universidade vão se apresentando para essas mulheres indígenas na pós-graduação.

Em Abril de 2018 aconteceu no Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas UnB – Maloca, a “IV semana dos acadêmicos indígenas da UnB.

Descolonizando pensamento: minha diferença pede respeito 'r-existimos'". Nesta ocasião conversei com Núbia Tupinambá dos meus interesses de pesquisa em escrever sobre o universo da pós-graduação a partir das experiências de mulheres indígenas na UnB. Ela se mostrou receptiva a proposta e disse:

As mulheres indígenas sempre tiveram um papel importante na luta e na conquista dos direitos em seus territórios, e na luta pela universidade, pelo direito de estar na graduação e na pós-graduação, nós mulheres indígenas também temos o nosso papel, porque tudo é conquistado com muita luta, e nós já estamos na luta. (Núbia Tupinambá, 2018).

Retomando a leitura das notas autobiográficas das mulheres indígenas e olhando para o cenário nacional observamos uma grande representatividade da figura feminina na linha de frente. Mulheres como, Tuíra Mebêngôkre que em 1989, diante da ameaça de construção da hidrelétrica no Rio Xingu em Belo Monte no Pará passa a lamina de seu facão no rosto do diretor da Eletronorte e diz: *"A eletricidade não vai nos dar a nossa comida. Precisamos que nossos rios fluam livremente. O nosso futuro depende disso. Nós não precisamos de sua represa"*.

Como Sônia Guajajara outra mulher indígena de grande representatividade na política nacional que ao lado de Guilherme Boulos formaram a chapa para disputar as eleições a presidência de 2018. Em 2017, Sônia Guajajara falou no Rock in Rio um dos maiores festivais de música do mundo. E disse: *"Ainda existe muita violência acontecendo com os povos indígenas, mas também são muitas mulheres indígenas lutando, na linha de frente, levantando facões de várias maneiras. Nós estamos na luta contra os estereótipos, na luta pela preservação das Terras Indígenas e pelo acesso à educação superior. Somos mulheres guerreiras, indígenas"*.

E também Joênia Batista de Carvalho Wapichana deputada federal pelo partido (Rede-RO), a primeira indígena eleita para o cargo no Brasil, venceu o Prêmio das Nações Unidas de Direitos Humanos. Joênia venceu o Prêmio das Nações Unidas de Direitos Humanos. Ao saber da nomeação, Joênia falou em entrevista em Boa Vista ao ONU News, *"Quando eu levo a palavra como primeira mulher indígena formada no Brasil, é justamente para dar um incentivo, para que essa minha imagem possa ser reproduzida, multiplicada dentro dos povos indígenas"*.

Assim, observamos que a luta e as resistências são cotidianas e fazem parte das trajetórias de vida de mulheres indígenas, vivenciada em todos os espaços onde elas se encontram, seja na aldeia, no congresso ou na universidade. Como ressaltou Núbia

Tupinambá a luta da mulher indígenas é feita em todos os lugares inclusive na pós-graduação.

Léia Macuxi fala de sua luta e compromisso com a educação de seu povo, e relaciona a sua trajetória enquanto mulher Macuxi, professora na escola da aldeia e doutoranda na universidade para ressaltar a sua responsabilidade com a educação dos jovens Macuxi.

Eu moro em um Estado anti-indígena, então na comunidade enquanto mulher Macuxi, enquanto professora e agora enquanto doutoranda tenho a responsabilidade de conscientizar os jovens para valorizar nossa língua materna. Para que eles não tenham vergonha de sua própria identidade. Eu fui educada dentro da comunidade no ensino infantil, fundamental e médio sempre com esse preconceito com a própria cultura indígena. Então Lili, a minha luta na educação lá na escola da aldeia e aqui na universidade é fazer com que os jovens não sintam vergonha de ser um indígena, que possam fazer graduação e pós-graduação sem deixar ser o que é. Um Macuxi. (Léia Macuxi, 2018).

Léia Macuxi contou-me sobre o desafio de conscientizar os jovens da importância de se afirmar indígena em um Estado que desvaloriza as línguas indígenas, nega corpos e deslegitima o conhecimento indígena. Como vemos no capítulo I, o racismo como resultado da colonização opera sobre os corpos colonizados desumanizando os sujeitos em função de sua cor, raça ou etnia. No contexto brasileiro, o estado se configura como uma grande ameaça aos povos indígenas. De acordo com Léia Macuxi “o estado é o inimigo que não tem corpo, é como uma força invisível, que a gente não vê, mas sentimos o peso de sua mão massacrando nossos corpos e nossas mentes”.

A doutoranda Léia Macuxi analisa a violência do Estado sobre os povos indígenas que através de intuições como escola e a universidade reproduzem uma política colonialista de desumanização dos sujeitos. Como vemos, o racismo institucional é uma falha da instituição na oferta dos serviços, principalmente, nos setores considerados essenciais na sociedade, como educação, saúde, moradia e território.

Na universidade o racismo institucional opera criando desvantagens para estudantes pertencentes aos grupos sociais dissidentes. Muitas barreiras são colocadas para dificultar e até impossibilitar a permanência de estudantes indígenas, negros, quilombolas entre outros corpos que adentram a universidade com outras epistemologias. Léia Macuxi escreve em sua nota autobiográfica, (ver. pág.45) os reflexos do racismo na construção da imagem dos estudantes indígenas como sujeitos incapazes de construir

conhecimento e dos desafios de não ter o letramento exigido pela academia. Esses fatores contribuem para o insucesso e para o adoecimento das (os) estudantes. Assim, a supremacia do conhecimento europeu e ocidental na universidade não só se legitima e se estabelece enquanto o único conhecimento válido, como também nega outras epistemologias, outras formas de conhecer e nominar as coisas no mundo.

Neste sentido, o racismo utiliza-se politicamente dos mecanismos institucionais visíveis e (in)visíveis para manter fora da universidade pessoas de grupos historicamente excluídos. Atualmente, a entrada desses estudantes na academia por meio de políticas de ações afirmativas ou não, exige um enquadramento a cientificidade acadêmica, se adequando as formas, métodos e epistemologias hegemônicas na qual a universidade se estruturou.

O discurso da cientificidade na pós-graduação se mostra pretensamente excludente como já mostrou os autores Santos (2010), Carvalho (2003), Maldonado Torres (2015), Escobar (2003) e outros. Uma retórica que tem como pano de fundo a reprodução das desigualdades e o confinamento da universidade nas mãos da elite branca da sociedade. Com isso, os estudantes negros, indígenas e quilombolas são desqualificados enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento científicos, sendo constantemente colocados na posição do sujeito pesquisado ou de ativista na academia.

As narrativas de Léia Macuxi, Keyla Pataxó e Núbia Tupinambá evidenciam a luta na busca pela conquista desse território chamado universidade e também fornece elementos para pensar as nuances dos muros existentes na academia, pois, se a entrada de indígenas na universidade representa em certa medida o rompimento de um muro as dificuldades e os entraves existentes representam os vários outros muros pretensamente (in)visíveis que existem, mas que apenas os corpos até então alheio a este espaço veem e sentem esses muros. Veremos com mais detalhes os muros (in)visíveis da universidade no tópico que se segue.

2.2 A universidade tem muros, mas só vê quem sente...

Olhando assim, parece que não existe muros nessa universidade, mas o que mais encontramos aqui são muros, muros de todas as formas. A universidade é um território cheio de muros, mas só vê quem sente, foi o que afirmou Núbia Tupinambá quando conversávamos sobre as dificuldades na universidade enquanto pós-graduandas na UnB. É possível perceber que as interpretações individuais apresentadas na narrativa de cada

uma das mulheres desta pesquisa sobre seus processos educacionais se entrecruzam revelando experiências sociais comuns. Recorrendo a narrativa de Núbia Tupinambá sobre os muros na universidade, percebemos que estes muros, são barreiras presente nas trajetórias educacionais não só de mulheres indígenas, mas também de muitos outros corpos dissidentes na universidade. Os muros se apresentam muitas vezes de forma sorrateira, sendo o grande responsável pela exclusão dos estudantes pertencentes aos grupos sociais eliminados da ciência e da universidade. Acrescenta a pós-graduanda.

Na pós-graduação existe muros de todas as formas, o muro da cultura, da identidade, da língua inglesa e francesa, da classe social, dos cursos, da escrita e etc. Então a universidade é um território cheio de muros, mas só vê quem sente. Posso te dizer que quem sente os muros, são os indígenas, os quilombolas, os negros. A verdade é que para estes corpos não existe passagem livre, sempre existirá muros para rompermos. (Núbia Tupinambá, 2018).

Núbia Tupinambá fala sobre os muros existentes na universidade para retratar as formas de reprodução das desigualdades sociais através das instituições acadêmicas. Ressaltando as desigualdades no tratamento e acolhimento dos alunos de grupo social desfavorecido historicamente. Ademais, a doutoranda em Linguística também questiona a supervalorização da universidade pelos conhecimentos socialmente adquirido pela elite branca. Diante disso, a exigência na pós-graduação pelo que Bourdieu (2007), chama de *habitus* contribui para reprodução e manutenção das desigualdades educacionais no Brasil. O conceito de *habitus* de Bourdieu, surge no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. Para o autor, *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191). O autor utiliza este conceito no contexto acadêmico para tentar explicar um conjunto de disposições corporais dotadas de historicidade, que estão inscritas nos corpos das pessoas e incorporadas através da herança cultural e da formação educacional.

Nesta perspectiva, os muros e as barreiras mencionadas pelas estudantes indígenas como fator dificultador dos processos educacionais, são legitimados pela exigência do *habitus* acadêmicos no espaço universitário, sobretudo na pós-graduação, o que significa o não comprometimento com a inclusão integral de estudantes indígenas, negros, quilombolas e outros na universidade. Representando a negação da identidade indígena,

da língua, dos trajes e dos corpos. Com isso, para conseguir se adaptar as regras acadêmicas os alunos indígenas, assim como outros que não tiveram familiaridade com a universidade, devem conhecer os códigos, adequar seus corpos, e se vestir do habitus acadêmicos. Como podemos perceber, na narrativa de Keyla Pataxó sobre a língua estrangeira na pós-graduação.

Eu tenho muita dificuldade com o inglês. No doutorado peguei uma disciplina que tinha muito inglês. [risos]. Daí eu pensei; pronto como eu vou fazer? Porque eu só tive contato com o inglês no fundamental, o programa de pós-graduação em direito não pede inglês para entrar, mas depois pede leituras em inglês. Mas eu dei conta da disciplina, foi muito difícil, porque a leitura do livro era toda em inglês. Além disso, fizemos um grupo de três pessoas. As três indígenas que não sabiam ler em inglês. [risos]. (Keyla Pataxó, 2018).

Nesta mesma direção, ainda pensando sobre os muros invisíveis da universidade apresentado por Núbia Tupinambá e Keyla Pataxó, a narrativa de Léia Macuxi apresenta não só a barreira linguística, mas também a escrita acadêmica como um grande desafio em sua trajetória educacional.

Penso que o programa que tivesse estudante indígena deveria ter uma atenção pra o acolhimento deste público, porque acredito que o maior desafio do indígena na universidade é a escrita do português acadêmico e para superar isso, não é o psicólogo, não é o psiquiatra, é um profissional que fizesse essa mediação esse diálogo entre a linguagem acadêmica e a linguagem mais simples. Uma pessoa que fizesse essa mediação e explicasse em uma linguagem menos acadêmica para o aluno indígena como fazer um trabalho acadêmico, porque é muito diferente, não sei se é só o programa de antropologia que tem uma carga de leitura tão grande assim. Além disso, tem o inglês, tinha vezes que os professores passavam dois livros em inglês para aula seguinte. Eu ficava pensando e agora não vou entender nada, e até sorria para não chorar [risos]. Quando os colegas iam falando sobre o que tinham entendido do texto eu ia anotando, eu lia algum outro texto que falava sobre o livro para poder me conectar ao grupo em sala de aula. É muito difícil quando você não temo privilégio de estudar inglês desde de pequeno em escola particular ou publica mesmo, como é o caso de muitos colegas nossos aqui na antropologia. Eu tive muitos colegas na minha turma que tiveram esse privilégio, e você também deve ter tido pessoas na sua turma assim Lili. (Léia Macuxi, 2018)

No que se refere as exigências acadêmicas criticadas pelas estudantes, podemos observar que são requisitos e normas da maioria dos programas de pós-graduação. Contudo, a meu ver, o grande problema reside na maneira como o racismo institucional

instituído nos programas de pós-graduação opera para manutenção das desigualdades sociais. Pois como vemos, a maioria das exigências age de maneira adstringente, separando e excluindo aqueles que não tiveram acesso aos bens simbólicos e material necessário para “bom desempenho na academia”.

Talvez devêssemos questionar, não a exigência do inglês na pós-graduação, mas a maneira como ele é exigido. Além disso, devemos refletir também, por que os alunos que chegam a esse nível de escolarização não tiveram acesso a uma formação de qualidade. No entanto, como podemos observar nas notas autobiográficas escrita pelas mulheres indígenas no primeiro capítulo, as trajetórias educacionais destas mulheres são permeadas pelas desigualdades de oportunidades. A educação básica ofertada pela rede pública de ensino no Brasil é bastante desfasada. Contudo, é no interior do país e principalmente nas aldeias que a situação é ainda mais grave.

Neste sentido, as barreiras são postas não somente para estudantes pertencentes aos grupos raciais, mas também para estudantes de classe social desfavorecida social e economicamente. Neste contexto raça e classe devem ser relacionadas como fatores importantes para entender o processo de desigualdades no contexto educacional. No entanto, me dedico a entender principalmente a situação dos sujeitos afetados por dois ou mais marcadores sociais da diferença, aqueles sujeitos que encontram no racismo em sua forma estrutural ou institucional um mecanismo de exclusão e expropriação dos direitos sociais, pois os muros invisíveis dos quais são mencionados pelas estudantes, não se apresentam da mesma forma para todos os estudantes que atualmente ingressam na universidade.

Assim, a narrativa da doutoranda Léia Macuxi sobre suas estratégias de enfrentamento e resistência na pós-graduação endossa a afirmativa de Núbia Tupinambá de que a universidade tem muros, “mas só vê que sente”. A pós-graduação tem uma exigência que é específica deste nível de ensino. Podendo ser uma experiência difícil até mesmo para aqueles estudantes que cresceram em meio aos conhecimentos valorizados na ciência ocidental. Contudo, é sem dúvidas uma carga ainda maior para os alunos de outras origens sociais que tem que lher dá com a desvalorização de seus conhecimentos na academia, ao mesmo tempo em que lhes são exigidos conhecimentos da norma culta que não tiveram acesso em seus percursos escolares. No caso de Léia Macuxi, por exemplo, que tem o português como segunda língua, estudou o ensino fundamental e

médio na aldeia e teve contato com a língua inglesa somente no doutorado, torna a experiência na pós-graduação ainda mais difícil.

Retomando a fala de Núbia Tupinambá a respeito dos muros (in)visíveis, quando diz que “*quem sente os muros, são os indígenas, os quilombolas, os negros. A verdade é que para estes corpos não existe passagem livre, sempre existirá muros para rompermos*”. Percebemos que a doutoranda em linguística Núbia Tupinambá torna visível a forma pela qual a universidade opera veladamente com o processo de exclusão dos corpos marcados pelas diferenças sociais, o que Santos (2010), chama de “*gestão controladas das desigualdades e da exclusão*” pode ser evidenciado na forma com que a universidade vem gestando a política de ações afirmativas para o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades do Brasil.

Neste sentido, a “*gestão controlada das desigualdades e da exclusão*” pode ser uma resposta do racismo institucional as políticas que visam a diminuição das desigualdades e as exclusões sociais dos espaços educativos, criando muros e consequentemente inviabilizando a permanência, a conclusão, adaptação e o sucesso dessas estudantes na pós-graduação, por não possuírem o habitus acadêmicos inscritos em seus corpos.

Léia Macuxi aponta em sua narrativa, o desejo de compreender como o racismo se estrutura e quais os desdobramentos do racismo institucional na questão indígena.

Eu quis fazer o doutorado em antropologia para conseguir entender os desdobramentos do racismo institucional em nossas vidas, e como produzir instrumentos para lutar contra ele. Então isso me levou a querer entender mais o porquê dessa situação indígena, o porquê desse racismo, desse preconceito tão pesado sobre nós. Eu acredito que posso travar essa luta de dentro da antropologia. (Léia Macuxi, 2018).

Durante a pesquisa, perguntei a Léia Macuxi o que a moveu enquanto mulher indígena a fazer justamente o curso de antropologia, uma entre outras áreas de conhecimento que historicamente esteve lado a lado com a colonização dos povos indígenas. A resposta de Léia Macuxi, me parece ajustada a estratégia do movimento indígena, que atualmente têm se colocado na luta por uma educação superior de qualidade a partir da própria universidade. Diante do que já foi exposto e observando a nota autobiográfica de Léia Macuxi no capítulo I, podemos perceber, que o conhecimento acadêmico adquirido pela estudante tem lhe possibilitado questionar a situação indígena

na sociedade e a sua própria situação enquanto mulher indígena dentro e fora de sua comunidade e em contexto nacional.

Por acreditar que o conhecimento acadêmico lhe possibilitaria entender o racismo institucional, Léia Macuxi se desafiou a buscar a partir da instituição educacional e da antropologia de modo especial, os mecanismos que sustentam o racismo e afetam cotidianamente a vida dos indígenas enquanto sujeitos racializados. Com isso, traz em sua narrativa a categoria racismo para falar da situação de negação de direitos e de existência na qual vivem os povos indígenas no Brasil.

Nesta perspectiva, as relações entre um “eu” e um “outro” marca o próprio surgimento da antropologia que, historicamente, tem se dedicado a produzir conhecimento sobre, com e, sobretudo, a partir das relações de alteridade e de construção de diferenças. Assim, o empreendimento colonial e algumas de suas reverberações no contato dos europeus com o Novo Mundo e seus habitantes, são importantes para compreender os processos de percepção e construção do “outro” a “Alteridade” que na maioria das vezes ocorrem em um campo assimétrico de forças na qual os sujeitos estão situados.

Hall (2015), diz que aqueles que ocupam a posição de dominador, a saber, o colonizador europeu, tem tido o privilégio e o poder de definir, caracterizar e significar o colonizado. Neste sentido, as construções identitárias de raça e etnia são imposição categórica do colonizador sobre o colonizado que significou o “outro” como sua alteridade. Essa subalternização do “outro” “é bem evidente ao considerarmos, no processo de colonização do Brasil, os papéis atribuídos aos negros e aos índios. Esses papéis subalternos foram, ao longo do tempo, sustentados, ratificados e legitimados discursivamente” (SILVA,2017, p. 44).

Como vemos no capítulo I, de acordo com Quijano (1992), na colonização das Américas o europeu nominou e significou o “outro” utilizando da categoria de raça para justificar sua superioridade e o domínio sobre os povos habitantes desse novo mundo. Neste mesmo sentido, estabeleceu-se como dominar usando o poder para eleger-se a se mesmo como dotados de humanidade ao mesmo tempo em que destituiu o “outro” de sua humanidade. Para Quijano,

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica

da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Assim, a classificação dos sujeitos como racializados justifica a exploração e exclusão dos sujeitos marcados pelas diferenças de cor e origem racial ou étnica. Diante disso, a presença das indígenas acadêmicas na pós-graduação, revelam o mal-estar causado pela presença de pessoas que trazem inscritos em seus corpos a afirmação de sua atuação enquanto sujeitas históricas, epistêmicas e políticas, desvelando os muros (in)visíveis da universidade que se estruturam com base na colonialidade do poder. Nesta perspectiva, emerge o conceito de colonialidade do ser. Maldonado-Torres pontua que,

se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber está relacionado ao rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, a experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRE, 2007, 130).

Ao observarmos as narrativas que enredam as trajetórias educacionais de mulheres indígenas é possível perceber os efeitos da colonialidade do ser em suas experiências sociais enquanto mulher indígena em suas relações e interações sociais. A colonialidade do ser opera sobre esses corpos, orientando não apenas a forma como as pessoas produzem seus corpos, mas como as próprias mulheres indígenas e negras produzem, percebem e se relacionam com o próprio corpo e com os outros corpos na sociedade. Assim, nessa relação de oposição entre colonizador e colonizados, outras mulheres indígenas, negras e quilombolas compartilham com Léia Macuxi, Núbia Tupinambá e Keyla Pataxó o peso do racismo na sua forma estrutural ou institucional.

Léia Macuxi em sua nota autobiográfica, (ver. pág.45) questiona o tratamento dado a presença indígena na universidade. A antropóloga Léia Macuxi diz que a percepção e o imaginário das pessoas no que se refere a presença indígena na pós-graduação, ainda está relacionada a imagem do “objeto de pesquisa” e que dificilmente são vistos como pessoas capazes de produzir conhecimento válido para academia. Esse tratamento é fruto da colonialidade do ser que coloca o “outro” o sujeito racializado na condição subalterna. Ao me contar sobre suas experiências na pós-graduação, Léia Macuxi diz,

os olhares são de constrangimentos...acho que eles pensam, é próprio “nativo” na sala de aula. E sendo no curso de antropologia acho que isso tem um peso ainda maior, porque a antropologia se constituiu a partir de estudos com povos indígenas, e a presença de indígenas na sala de aula em uma pós graduação, sei lá... é visto como “fora do seu lugar” (Léia Macuxi, 2018).

A fala de Léia Macuxi sobre sentir-se como a “nativa” o “objeto de pesquisa”, nos conduz a pensar sobre a desumanização e a negação de sujeitos marcados pela colonialidade do ser, que outrora forçados a provar que tinham alma agora na modernidade são confrontadas a provar a capacidade de pensar, refletir e de ocupar um espaço de status elevado como a pós-graduação. A luta agora é contra a colonialidade, o desdobramento da colonização na modernidade, que insiste em colonizar os copos indígenas, negros, quilombolas e outros, rejeitando ou criando muros para dificultar a presença e a permanência desses sujeitos em espaços como a universidade.

Considerando a fala de Núbia Tupinambá sobre os corpos que sentem os muros, e que não tem passagem livre e também a fala de Léia Macuxi sobre a percepção do indígena como “fora do seu lugar” percebemos o impacto da colonialidade do ser e do racismo estrutural que cristaliza o indígena na condição de “primitivo” determinando os espaços por onde eles devem circular. Ademais, a fala também enfatiza a representação dos corpos marcados pelas diferenças sociais em determinados espaços de poder. Assim, a categoria corpo assume importância para entender os impactos do racismo e da colonialidade nos sujeitos que cada vez mais são confrontados a pensar-se como território, e/ou como coletivos subalternizados.

Mauss ([1934]2003), em seu texto clássico sobre “*As técnicas do corpo*” se debruça sobre o tema do corpo, para mostrar os modos como as pessoas e cada sociedade “se utilizam de seus corpos”. Nas palavras de Mauss “O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar do instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem, é seu corpo.” (MAUSS, 2003, p. 407).

Mauss destaca a importância que se deve atribuir ao modo como os corpos são socialmente construídos, atentando para o fato de que, o mais sutil dos gestos, indica uma técnica elaborada que foi aperfeiçoada ao longo das gerações e que se perpetua através do tempo. Partindo dos mesmos princípios presente na noção de “*Fato Social Total*”, o

autor dar indícios de que em cada sociedade o corpo é o lugar por excelência, onde o ser psicológico e o ser social se integram.

Partindo da concepção do corpo dotado de subjetividades e conhecimentos específicos, podemos aferir que o corpo é o local onde se armazena os conhecimentos aprendidos em cada sociedade. Portanto, é o meio por excelência onde os conhecimentos aprendidos são expressados. Assim acompanhando a perspectiva pós-estruturalista que critica a forma como a produção de conhecimento euro centrado pretendiam-se universalizastes e não situavam seu conhecimento nem no espaço como mostra Dona Haraway (1995) nem no tempo como apresenta Fabian (2010), partimos do pressuposto do conhecimento situado do qual fala Dona Haraway (1995) pensando a corporalidade do conhecimento para construir uma compreensão do que estamos entendendo aqui, como sujeitos que pensam a si mesmos como corpo-território.

Célia Xakriabá analisa em sua dissertação as experiências Xakriabá de educação, mostrando que a educação no território Xakriabá é territorializada, e que a escola na aldeia tem uma interação e um compromisso social com o território. Célia traz uma noção de corpo-território, dizendo que,

Todos nós, povos indígenas, somos inequivocamente territórios corporificados, marcados por nossas ancestralidades, que vêm de muito longe, da força de nossa oralidade, cantos e formas que nomeamos as coisas e enxergamos o mundo. (Célia Xakriabá, 2018, p. 167).

Com isso, a autora apresenta uma noção de corpo-território que evidencia os diferentes processos de produção dos corpos na sociedade, ressaltando a territorialidade dos corpos indígenas. E mais à frente na mesma página acrescenta a autora,

[...] entendo que a nossa escola Xakriabá se controle sob um fazer epistemológico que visa nos construir como corpo-território em permanente processo de territorialização, portanto abertos a uma historicidade que deve ser reativada pelas nossas memórias que nos ensinam não só sobre o nosso passado, mas sobre nosso presente e o futuro em que continuaremos a ser corpo (re) territorializados.” (Célia Xakriabá, 2018, p. 167).

Diante do racismo estrutural que mantém historicamente pessoas indígenas, negras, quilombolas, neste caso mais especificamente, as mulheres indígenas apartadas dos espaços de poder, a exemplo da pós-graduação, me coloquei a pensar o que a entrada destes corpos até então excluídos e negados nos espaços sociopolíticos de poder representa na estrutura da produção de conhecimento acadêmico?

Neste sentido, a resistência da universidade em transformar as estruturas engessadas na qual se constituiu tem a ver entre outras coisas, com a transformação que os corpos indígenas e negros podem provocar nas epistemologias e nas metodologias estabelecidas e canonizadas na universidade. Pelo que ouvi das mulheres desta pesquisa, pelo que vejo e sinto, enquanto mulher negra do norte, posso afirmar que quando uma mulher indígena, negra ou quilombola entra no território da universidade, não é só uma mulher indígena por exemplo, que adentra a universidade, pois com ela entra conhecimentos, entra coletividades, subjetividades, historicidades, ancestralidades e formas de ver, nomear e significar as coisas existentes. Com isso, a presença desses corpos é muito incomoda para aqueles que sempre se sentiram donos dos espaços de poder, aqueles cujo privilégio inscrito em seus corpos lhes outorgaram como herdeiros legítimos a ocuparem estes espaços.

Assim, corpo-território pode ser compreendido aqui, como o corpo dotado de subjetividades, cujo sujeito atuante, pensa sobre e a partir de seu lugar no mundo, que tem historicidades, conhecimentos, ancestralidade, espiritualidades e suas posturas sociais e política impressas em seus corpos. Pois entendemos que estes corpos não são corpos ocidentais e difere antes de tudo, em suas subjetividades. Esta noção de corpo-território é indissociável a existência individual e coletiva do sujeito, e é exatamente por essa compreensão da dimensão do corpo como um território que mulheres indígenas, negras, quilombolas e outros sujeitos que se reconhecem como território são excluídos e invisibilizados dos espaços sociopolíticos de poder.

Assim, um corpo não é apenas um corpo. É também um território com seus entornos, os acessórios que o adornam, os sentidos que nele operam, os silêncios, os vestígios, gestos e a linguagem que nele se expressam e que dele se diz.

Eu sempre gostei muito de me pintar, quando eu estava na graduação eu ia sempre pintada para faculdade, e via como as pessoas me olham, um olhar de incomodo, acho que eles pensavam assim, porque ela se pinta para vir para universidade? Eles pareciam muito incomodados com minhas pinturas, porque de alguma forma eu estava reafirmando minha identidade, a partir de meu corpo e isso traz uma linguagem, um conhecimento que é outro e que causa incomodo. É claro que eu não preciso pintar meu corpo para que esse incomodo aconteça, ele está inscrito em meu corpo de muitas outras formas e que de alguma maneira denuncia quem sou. (Keyla Pataxó, 2018).

Diante de todas as possibilidades em torno do corpo, vemos que essas representações não são universais nem mesmo fixas, mas variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido. Os povos Pataxó, Tupinambá e Macuxi produzem seus corpos de forma diferente, considerando a espiritualidade e as especificidades da cultura. Com isso, existem particularidades com que cada uma dessas mulheres se relaciona com seus corpos e com os outros corpos no contexto da pós-graduação na cidade de Brasília-DF.

Quando a gente chega na pós-graduação, vamos reconhecendo no corpo do outro quem podem ser nossos parceiros, aqueles que compartilham histórias semelhantes, processos educacionais parecidos, essas pessoas nos entendem e geralmente é nessas pessoas que nós encontramos acolhimento. (Léia Macuxi, 2018)

Léia Macuxi fala do reconhecimento dos corpos como pares, aqueles que compartilham histórias e experiências.

Sobre isso, Keyla Pataxó enfatiza que,

[...] no mestrado eu me sentir ainda mais sozinha, tanto que eu me juntei com as pessoas da antropologia, e a caba que a gente sempre busca nossos iguais. Eu também encontrei pessoas acolhedoras no curso de direito, os colegas negros e tal, e na verdade foi este pessoal que me apoiou, quando não consegui bolsa no início teve um dos colegas negros o Rodrigo que dividiu a bolsa comigo e com outra pessoa. Então era 500 para cada um durante três meses, e foi o que me deu um suporte para ficar, até conseguir a bolsa porque sem isso eu não tinha condições de ficar. (Keyla pataxó, 2018)

As reflexões feitas pelas doutorandas Léia Macuxi e Keyla Pataxó nos orientam a pensar as formas como as relações vão se conformando nestes espaços. As estudantes indígenas falam do apoio e do compartilhamento de experiências em comum com colegas negros e indígenas na pós-graduação. A solidão pela ausência dos pares, (trataremos sobre isso no capítulo 3) faz com que alunos indígenas, negros e quilombolas procurem uns nos outros acolhimento e fortalecimento na luta contra o racismo institucional, que na maioria das vezes opera de forma diferente para cada um desses grupos, mas os alvos são sempre os mesmos.

Na pós-graduação os muros se apresentam de variadas formas, afetando de maneira diferente cada um dos sujeitos imersos nestes processos. Quero dar ênfase para

as experiências narradas por Léia Macuxi, Núbia Tupinambá e Keyla Pataxó sobre as relações com professores, orientadores e colegas de curso.

Léia Macuxi falou sobre sua experiência um tanto negativa, da qual passou no segundo semestre de doutoramento em antropologia social na UnB.

Eu estava viajando para comunidade no recesso do segundo semestre do doutorado, quando eu soube do problema com meu trabalho final de disciplina. Eu saí da aldeia sabendo que o professor disse que meu trabalho estava mal feito. Então eu pensei agora é a hora, era a disciplina de um professor de etnologia que eu via cortar vários colegas indígenas em sala de aula, eu não conseguia me desenvolver no grupo, devido esse medo de falar e ser cortada em sala de aula. Mas eu fui, quando cheguei em Brasília fui conversar com o professor ele me disse para eu refazer o trabalho final da disciplina, para não ser reprovada. Eu disse, então tá vou tentar refazer. Mas eu não sabia por onde começar, tinha leitura dos textos, mas não sabia fazer um trabalho do modelo que ele queria ehhh... mas eu tinha que fazer para não reprovar. Daí com ajuda dos colegas indígenas, do meu parente Francisco Tucano que sentou e me disse: vamos fazer assim Léia. E fizemos, a ajuda dele foi essencial nesse processo. (Léia Macuxi, 2018).

A narrativa de Léia Macuxi sobre sua experiência no doutorado em antropologia chama a atenção para dois aspectos. De um lado, evidencia os processos de silenciamento que ela e outros colegas indígenas enfrentam em sala de aula. Por outro lado, ressalta o modelo do que pode ser considerado um trabalho bem feito. Evidenciando a meritocracia e o letramento ocidental hegemônico como elementos essenciais para produção de conhecimento válido na academia. Que de acordo com os autores Carvalho (2005) e Escobar (2003), são formas pela qual o privilégio se reproduz na academia brasileira.

Desta forma, os questionamentos feitos pela doutoranda Léia Macuxi não devem ser interpretados como um apelo a flexibilização do trabalho científico, mas como uma crítica importante à universidade no que se refere a manutenção da meritocracia como requisito necessário para ingresso e permanência na pós-graduação. Esses questionamentos podem mostrar-se fértil para a compreensão das relações entre condições objetivas dadas pela estrutura social e o sistema de disposições pessoais desenvolvidas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida.

Assim, a meritocracia mobilizada pela instituição na tentativa de manter o que eles consideram como o nível de “excelência” das produções científicas, torna-se responsável pelo sofrimento de muitos estudantes na academia. Por se sentir inapto e

inadequado na universidade como vemos na nota autobiográfica de Léia Macuxi ver, p30, muitos estudantes que não possuem domínio do letramento acadêmico são os alunos que mais sofrem tentando alcançar a “excelência” que o programa espera das (os) pós-graduandas (os).

O discurso meritocrático encontra uma forte adesão dos agentes sociais (incluindo discentes e docentes) à ordem estabelecida, que leva à cumplicidade deles com a conservação de privilégios de classes, à reprodução de desigualdades e à naturalização de diferenças, cuja emergência e manutenção são produtos resultantes do racismo estrutural que opera de diferentes formas em todas as dimensões da vida social. Neste sentido, a falta de sensibilidade por parte do professor em lidar com estudantes indígenas e outros estudantes que possuem trajetórias educacionais diferentes, reflete antes de tudo, o apreço pela manutenção dos privilégios na academia.

Segundo Venturini (2017), a pós-graduação é um espaço que constituiu-se hierarquicamente como mais alto nível da produção de conhecimento científico. Com isso, traz no bojo do discurso do rigor da cientificidade a deslegitimação de outras formas de produzir conhecimento (ESCOBAR, 2003). Assim a presença indígena na pós-graduação tem sido uma tarefa bastante desafiadora. Fernandes (2007); Gersen Luciano (2015); Cruz (2015); Benites (2015), são alguns entre outros autores indígenas que abordam os dilemas dos estudantes indígenas no ambiente da pós-graduação, apontando para os desafios de viver os dois mundos, indígena e não indígena, as responsabilidades e perspectivas enquanto indígenas acadêmicos, a invisibilidade, o não reconhecimento, ou mesmo a condescendência adotada do ponto de vista da diversidade.

Esses desafios, vivenciados cotidianamente na pós-graduação, são manifestações do racismo institucional, que identifica nos corpos-territórios as diferenças que o colonizador criou para a subordinar os sujeitos racializados. Keyla narra uma entre tantas outras situações racistas que diz vivenciar na pós-graduação.

Samara, Judite e eu, pegamos uma disciplina, que tinha que apresentar um livro em Inglês, mas todo os nossos colegas sabiam que nós não sabíamos inglês. [Risos] Então, depois que terminamos de apresentar o seminário foi uma surpresa. Os colegas vieram nos dá parabéns e daí ficamos pensando porque estão nos dando parabéns? Porque não deram parabéns para as outras pessoas que apresentaram? Porque o que fizemos foi uma apresentação normal como os outros colegas. Mas a questão era que eles pensavam: Ahhh... tadinhas as três indígenas que não sabiam inglês conseguiram apresentar, parabéns. Então a gente

percebia que essas pessoas não esperavam que a gente conseguisse, por isso a surpresa, por isso os parabéns. (Keyla Pataxó, 2018).

Por que o sucesso acadêmico de mulheres indígenas, negras e outras de grupos dissidentes é sempre uma surpresa?

Este questionamento tem pelo menos duas linhas de raciocínio que devem ser analisadas. De um lado, o reconhecimento das desigualdades de oportunidades que permeiam os processos educacionais e trajetórias de vidas das mulheres indígenas. Por outro lado, a surpresa do sucesso no enfrentamento delas.

O reconhecimento das desigualdades e a surpresa do sucesso desses sujeitos operam de maneira semelhantes, e tem raiz no racismo estrutural. Pois na maioria das vezes o reconhecimento é ressaltado apenas para inferiorizar e constranger estudantes indígenas e negros, e quase nunca para reconhecer os privilégios e corrigir as desigualdades sociais. O inesperado sucesso das pós-graduandas em direito pelos seus colegas, se explica pelo racismo estrutural que historicamente marcou esses e outros corpos como incapazes de realizar trabalhos reflexivos. Portanto, foram excluídos dos espaços sociais reservados para aqueles corpos considerados aptos para o trabalho intelectual, capaz de abstração e reflexão. A saber, o corpo ocidental branco e masculino.

Assim, com a existência de tantos muros que dificulta ou impede a passagem dos corpos afetados pela intersecção de gênero, raça, e etnia, a simples presença desses corpos no território acadêmico já significa por si só a transgressão das ordens estabelecidas. O sucesso é uma grande teimosia de quem resiste na luta contra os mecanismos de exclusão social.

Nesta perspectiva, a interação com o curso, com colegas, professores e orientadores de pesquisas, sem dúvidas é um fator importante a ser considerado dentro do bojo maior das circunstâncias que possibilitam a permanência e o sucesso dos estudantes de grupos sociais recém chegados à universidade. Diante disso, as relações de orientações experienciadas pelas mulheres indígenas na pós-graduação, mostrou-se relevante na medida em que apareceu com bastante ênfase em nossas conversas, como também nas falas durante a mesa redonda realizada em novembro de 2018, sobre mulheres indígenas na pós-graduação. Sobre isso, Núbia Tupinambá diz que;

No início do mestrado eu tinha uma orientadora, que não sei porque, mas não deu muito certo. Eu tinha minhas dificuldades

com inglês, com a escrita, e além disso, eu tinha limitações de tempo para me dedicar ao mestrado, pelo fato de ser dona de casa. Eu moro longe da universidade, e as vezes tínhamos orientação na casa dela em Águas Claras. O fato é que eu estava sofrendo muito. Daí ela me disse que se eu quisesse poderia mudar de orientação e eu escolhi mudar. Minha atual orientadora, a Juliana, que amo muito, foi minha orientadora na metade do mestrado e continua a me orientar no doutorado, ela é maravilhosa, foi a força do invisível que permitiu nosso encontro. Minha orientadora me orientava a fazer as disciplinas que podiam contribuir com minha pesquisa, e os trabalhos finais do curso seriam um capítulo para minha dissertação. Ela me entedia e contribuía para eu desenvolver no curso. Além disso, minha orientadora me diz: Núbia, feriado é feriado e férias é férias, você tem que separar isso dos momentos de trabalho, porque é importante pra gente não sofrer e ter saúde para continuar a trabalhar. (Núbia Tupinambá, 2018).

Durante a mesa redonda realizada em novembro de 2018, Keyla Pataxó diz,

Ao entrar no mestrado em direito, eu não sabia de nada não conhecia ninguém. Eu queria que a professora que falava sobre as questões indígenas e que é referência nesta área me orientasse, só que ela não podia. Por que além dela ser referência na questão indígena ela é referência na questão criminal, então ela tinha muitos orientando, vivia cheia e não podia me orientar. Ela disse que eu podia esperar para ver se tinha vaga e tal, mas o programa me pressionou a indicar um orientador... daí falei com ela e perguntei se ela tinha alguém que pudesse me orientar. Ela me indicou um professor para me orientar, só que meu orientador ele é mais próximo da questão constitucional e não tem proximidade com a questão indígena. Então foi um desafio por isso, mas ainda sim, ele se propôs a me orientar, e como eu deixei para última hora ele me orientou na medida do possível. Então eu não me sentia confortável na orientação, eu pensava assim, nossa eu não sei de nada, vou falar o que com ele. Me sentia insegura de mostrar o que eu tinha escrito, vivia correndo dele. Mas no final deu certo consegui escrever e ele leu meu trabalho e foi isso. (Keyla Pataxó, 2018).

As narrativas das doutorandas sobre as experiências de orientação durante o mestrado evidenciam a importância que essa relação assume na trajetória dessas estudantes na pós-graduação. Ainda que a instituição seja a maior responsável pelo acolhimento e integração dos alunos no ambiente universitário e acadêmico, os sujeitos sociais que participam dela colaboram para o processo de inclusão ou exclusão dos estudantes que ingressam pelas políticas de ações afirmativas. Assim, a orientação na pós-graduação, de fato é uma escolha muito importante, pois as relações de orientação, após serem oficializadas no programa costumam durar o período de tempo necessário para a conclusão da pós-graduação. O grau de integração e de diálogo estabelecido nestas

relações contribuem para aproximação ou distanciamento dos estudantes indígenas da academia.

Lembro que na ocasião Núbia Tupinambá não se sentiu muito à vontade para falar o nome de sua primeira orientadora, e nem para falar muito dos problemas que tivera com ela, mas o silêncio de Núbia Tupinambá em relação a primeira orientação acompanhada da minuciosidade com que descrevera a relação de companheirismo com sua atual orientadora deixou evidente que ela não queria rememorar uma experiência que não lhe foi agradável. E preferiu ressaltar apenas, a importância de ter uma orientadora com uma sensibilidade para entender a realidade de seus alunos, que respeita sua trajetória e seus conhecimentos enquanto mulher indígena Tupinambá. Lembro que ela ressaltou diversas vezes a pessoa humana que ela via em sua orientadora Juliana, e como ela contribuirá para seu desenvolvimento no mestrado.

Já no que se refere a experiência de Keyla Pataxó no curso de direito, a estudante diz que, no direito é difícil encontrar professores que estejam estudando outros temas que não sejam os temas clássicos da área de direito. Para Keyla Pataxó *“a escolha de orientador é sempre problemática porque dificilmente vamos encontrar orientadores pesquisando temas relacionados a questão indígenas, sobre a questão quilombola ou racial.”* Isso mostra que, o corpo docente do direito ainda está centrado nos temas tradicionalmente estudados, e que a entrada de estudantes negros e indígenas no direito, tem impulsionado outros tipos de pesquisa dentro do curso. Keyla Pataxó diz que o fato de seu orientador não ter proximidade com as questões indígenas, tornou a orientação bastante desafiadora para ambos.

Com isso, percebemos a importância que é dada a ação e postura dos professores e professoras orientadores na relação com orientandas e orientandos. A orientação de estudantes que não tem familiaridade com a academia exige muito mais do professor/orientador do que a orientação do aluno que nasceu privilegiado pelas possibilidades familiar, econômica e social de acessar o conhecimento acadêmico. Contudo, o diálogo efetivo e integral estabelecidos nesta relação pode ser produtivo para ambos os envolvidos, resultando na ampliação dos horizontes tanto para a orientadora (or) quanto para a orientanda (a).

Contudo, apesar da orientação ser uma variável importante a ser considerada no processo e na trajetória educacional de mulheres indígenas na pós-graduação, podendo

contribuir para aumentar ou diminuir as chances de sucesso dessas estudantes na universidade, o orientador ou orientadora não determina o sucesso ou o fracasso de seus orientandos, tendo em vista, que o processo de inclusão e exclusão é gerenciado, sobretudo pela instituição, como afirma Santos (2010).

Sobre isso, Núbia Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, fala sobre os aspectos envolvendo a relação de orientação de estudantes indígenas na UnB, chamando a atenção para a superação da ação personificada no professor. A autora diz que,

Ouvi e registrei de meus parentes, posturas magníficas de professores que agiram como verdadeiros ‘parentes’ com relação aos estudantes indígenas. Contudo, suas reflexões, não ultrapassavam a compreensão da ação paterna/materna, sem atentar para uma política pública de inclusão do diferente. Digo isso porque compreendo que uma política pública não deve ser tratada como relacionada a uma ação localizada, nem relacionada a uma pessoa exclusiva, como se fosse alguém especial dotada de uma percepção humanitária aguçada para agir diferente dos demais. (SILVA, 2017, p. 89).

Diante de tudo, vemos que as narrativas sobre orientação alertam para uma necessidade de um debate mais amplo que contribua para repensar não só a postura do orientador (a) ou do (a) professor (a), mas repensar toda a estrutura em âmbito institucional. Pois o comprometimento e envolvimento com as ações afirmativas e a democratização do ensino superior não deve ser uma atitude apenas individual, mas institucional e de todos os profissionais envolvidos com a educação e a ciência.

A democratização da universidade vem possibilitando o acesso ao ensino superior para muitos grupos sociais, e neste sentido, a universidade precisa romper com as estruturas excludente na qual se estabeleceu historicamente e se comprometer com uma inclusão efetiva e integral dos estudantes que foram excluídos da universidade.

Diante disso, vemos que a presença das mulheres indígenas na universidade é um resultado significativo da democratização do acesso à universidade. Isso tem contribuído para diversificação da produção científica, para os alargamentos na estrutura e para questionar epistemologias hegemônicas, pois mulheres indígenas enquanto intelectuais na pós-graduação, têm se posicionado contraria a colonialidade exercida nas instituições educacionais, questionando as narrativas hegemônicas e construindo conhecimentos a partir de suas experiências, criando possibilidades de existência e resistência na universidade e na pós-graduação.

2.3. Mulheres indígenas na pós-graduação

A universidade configura-se como um território novo e desconhecido para as mulheres indígenas e para outras pessoas de seguimentos sociais que foram excluídos deste território. No Brasil, o ensino superior no nível de pós-graduação, (mestrado e doutorado) encontra-se num processo muito recente de democratização, e nas palavras das mulheres desta pesquisa é um território em processo de conquista. É comum encontrarmos narrativas de mulheres indígenas que diz ser a primeira de seu povo a se formar ou a primeira indígena mestre ou doutora, pois essas são realidades de algumas, entre as poucas mulheres indígenas que, até o momento, conseguiram entrar e concluir uma pós-graduação no Brasil. Acompanhando os argumentos de Mirna Silva quando diz.

Estou em um lugar que é a Universidade, onde poucas mulheres indígenas estão e muitas não vão chegar por diversos motivos, seja pelo acesso, pela condição social e também pela impossibilidade de se manter nas Universidades. Hoje temos várias mulheres indígenas fazendo curso superior, mas os números ainda são pouco representativos. (SILVA, 2017, p.29-30).

Para muitas mulheres indígenas sair da aldeia para a universidade é um grande desafio. Muitas mulheres não vão para universidade pela dificuldade de acessar os cursos, pela impossibilidade de se manter na cidade, por razões de maternidade, ou mesmo pela incerteza de como se adaptar fora de suas comunidades, vivendo longe de seus costumes e de seu povo. Sandra Benites (2018), ressalta os cuidados com os corpos das mulheres Guarani como um dos elementos desencorajadores para tentar a vida fora de suas comunidades. A autora mostra que a produção dos corpos das mulheres entre o povo Guarani está ligada às etapas da vida e aos conhecimentos, e como esse cuidado torna-se um desafio para as mulheres que são desafiadas a viver fora da aldeia.

Atualmente é colocada uma nova rotina, que é posta em questão quando as mulheres guarani tem influência cultural externa e começam a sair da aldeia, em busca de outros “conhecimentos”. Assim, nós mulheres guarani nos apresentamos em outros espaços adotando, e se adaptando a outra imagem, o que leva a uma violência (simbólica?) do ser feminino guarani, que menstrua, engravida, dá à luz, é mãe, fala como mulher. (BENITES,2018, p. 08)

Benites fala das especificidades do corpo da mulher indígena, que na maioria das vezes são invisibilizados nos espaços fora da comunidade. Neste mesmo sentido, as mulheres indígenas de diferentes povos, estudantes da UnB, tem realizado rodas de

conversas na maloca para falar dos cuidados da saúde e do corpo da mulher indígena na universidade. No dia 05 de novembro de 2018, participei de uma roda de conversa na maloca, em que as mulheres indígenas trocavam experiências de como encontrar alternativas para manter o cuidado com o corpo longe de casa, diante do stress das grandes cidades, do cansaço, do excesso de atividades e da invisibilidade das particularidades do corpo da mulher na universidade.

Na universidade, bem como em outros espaços da sociedade, as mulheres tiveram seus direitos negados. Embora, atualmente a maioria dos discentes de graduação e pós-graduação seja do sexo feminino, como aponta os dados do senso da Educação Superior, de 2012, coletada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a universidade nem sempre foi um lugar de mulheres, pois a trajetória de inserção das mulheres no ensino superior mostra que, somente com a reforma do Ensino Superior conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 é citado o direito da mulher à educação superior.

Para acessar espaços sociais construídos para homens, as mulheres tiveram que anular-se enquanto mulher e suas especificidades tiveram de ser invisibilizadas para poderem acessar espaços como o mercado de trabalho, a universidade e outros espaços sociais e políticos na sociedade. Sandra Benites fala sobre o desafio da mulher Guarani ao sair da aldeia.

É fora da aldeia, para trabalhar e estudar, que a mulher guarani encontra a “dominação masculina”, kuimba’e kuera pu’aka, já que seu arando [conhecimento] não é conhecido nem respeitado, numa sociedade que parece ser só de homens.” (BENITES, 2018, p. 07).

A autora ressalta os dilemas que envolvem a inserção dos corpos femininos, das mulheres Guarani e podemos acrescentar também, mulheres indígenas de outros povos, mulheres negras e outras que também vivenciam esses dilemas nos espaços até então ocupado majoritariamente por homens. No entanto, é preciso atentar para os sentidos que as reflexões em torno do corpo da mulher suscitam. Na antropologia a discussão sobre as especificidades que envolvem o corpo da mulher se insere num dilema entre a essencialização e a desessencialização do feminino. Segato (1998) analisa o percurso do gênero na antropologia e ressalta como o debate sobre feminismo na antropologia configura-se como um paradoxo e tem sido constantemente evitado. A autora afirma que:

O dilema dos aportes da antropologia ao feminismo reside no fato de que, se o feminismo necessita da premissa dessencializadora dessa vertente para poder demonstrar que não existe uma determinação biológica para esse papel subordinado que nos é assinalado, por outro lado, ela também desestabiliza a consolidação de uma plataforma mulher para uma política que vigore através das nações e das sociedades. Configura-se, então, um paradoxo. (SEGATO, 1998, p. 10)

Como mostra Segato vivemos este paradoxo, contudo, vemos a necessidade de refletir sobre as diferenciadas posições em que corpos femininos e masculinos adentram espaços e posições na sociedade. Pois, houve “um avanço no que poderíamos chamar da ‘dimensão funcional do gênero’ ou seja, a mulher acedeu e até substituiu o homem em papéis que implicam o exercício do poder. Contudo, isto não garantiu uma reforma dos afetos” (SEGATO, 1998, P.04).

Com isso, vemos que, ainda que as mulheres estejam ocupando espaços de poder, antes ocupados apenas por homens, elas não são recebidas nestes espaços com alegria, respeito, admiração, satisfação... afetos positivos comumente direcionados à figura masculina em posição de poder. Contrariamente, são utilizados os mais sofisticados subterfúgios para deslegitimar a mulher criando uma pretensa inferioridade, quando esta ocupa uma posição de poder (nos mais diversos âmbitos). Diante disso, precisamos desessencializar de um lado e essencializar por outro, para garantir políticas que atendam as pautas da mulher, direcionando políticas sociais para os problemas que dizem respeito à condição da mulher na sociedade. No caso das mulheres indígenas os problemas são duplicados, pois a interseccionalidade entre a identidade indígena e a de gênero complexifica ainda mais sua inserção nos espaços até então de privilégio do homem não indígena.

Assim, não pretendo dar demasiada importância aos elementos que nos conduz a uma análise essencializada da mulher na sociedade, mas apenas abrir frestas para que possamos olhar para a realidade interseccionada de corpos não ocidentais que vivenciam e produzem seus corpos na interação com a sociedade ocidental, mas de maneira completamente diferente dos corpos ocidentalizados que separam corpo, mente e espiritualidades. Na concepção de corpo de muitos povos indígenas esses elementos não se separam e devem ser respeitados para a manutenção da saúde da pessoa.

Na universidade e na pós-graduação de modo especial os cuidados com o corpo são diariamente negligenciados pela pressão acadêmica exercida sobre os discentes e

docentes para manter a produção acadêmica do curso. Para conseguir ler a quantidade de texto para aula, ou para escrever o trabalho final da disciplina dentro do prazo exigido, nós mulheres, comumente, invisibilizamos os sinais de alerta que nossos corpos emitem e forçamos nossos corpos ao trabalho durante o período de menstruação e em outros momentos, mesmo quando ele dá vários sinais de que precisa descansar. Vivenciamos o dilema entre cuidar do corpo e atender ao ideal de produção que nos é imposto coercivamente pelo sistema educacional e em certa medida pelas cobranças da própria instituição da qual estudamos ou trabalhamos.

Assim, vemos que estes espaços não foram construídos pensando a inserção de mulheres. Pois o tempo gasto com o cuidado demandado pela especificidade do corpo da mulher é visto como desperdício do tempo de produção, e não como investimento na saúde e bem-estar da pessoa. Essas situações, tornam-se ainda mais problemáticas nos casos das mulheres indígenas, negras, quilombolas que compreendem o corpo a partir de suas próprias concepções, que difere sobremaneira, de como a sociedade ocidentalizada entende a noção de corpo.

É certo que, na pós-graduação, esses corpos não são os únicos a adoecer, pois todas às pessoas da comunidade acadêmica estão expostas a alguns dos elementos que desencadeiam o sofrimento mental. Contudo, os corpos marcados pelas diferenças são os mais vulneráveis ao sofrimento e adoecimento mental na academia, pois além da imposição do ideal de produção, elementos como a individualidade, competitividade, racismo, falta de acolhimento de sensibilidade e de respeito com as diferenças que atualmente compartilham o mesmo espaço, contribuem para o sofrimento e o adoecimento dos corpos que se encontram na interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença.

O processo histórico de exclusão de mulheres e principalmente de mulheres indígenas e mulheres negras dos espaços de produção e circulação do conhecimento acadêmico, contribuem para o sofrimento dos estudantes oriundos dos grupos sociais historicamente excluídos, pois ao chegarem na universidade a falta de referência somados aos tantos outros fatores já mencionados geram a solidão acadêmica. Assim, a experiência dos estudantes que vivenciam os primeiros resultados das ações afirmativas na pós-graduação é ainda mais desafiadora. Como escreve Keyla Pataxó em sua nota autobiográfica no capítulo I, e reafirmadas a mim em conversas.

Eu fui a primeira aluna indígena a entrar no Direito desde que o programa abriu cotas para indígenas. Quando eu cheguei em Brasília eu cheguei sozinha. Durante minha trajetória inteira desde a graduação eu sempre estive só, digo só, porque nunca tive outro colega indígena no curso de direito. Agora estou no doutorado e tenho duas amigas no mestrado, pela primeira vez estou compartilhando sala de aula com outras mulheres indígenas. (Keyla Pataxó, 2018).

A narrativa sobre sentir-se sozinha na academia, evidencia a ausência de estudantes indígenas não só na pós-graduação, mas também nos cursos de graduação, principalmente, nos considerados de maiores status como o curso de direito, medicina e engenharias. Com o início da democratização da universidade, os estudantes negros e indígenas principalmente, vivenciam um processo educacional sem compartilhar experiência com seus pares, pois ainda vivemos os resultados de um processo recente de abertura da universidade para entrada de estudantes historicamente excluídos.

Ao ingressarem na universidade esses alunos até então excluídos deparam-se com o excesso de cobranças, pressão acadêmica entre outros desafios. No caso das mulheres indígenas que saem do seu território para viver no território acadêmico a maternidade, a saudade de casa e da família é um grande desafio, e a falta de acolhimento por parte de colegas, professores faz com que as mulheres indígenas, sintam-se excluídas na pós-graduação. Como ressaltou Léia Ramos Macuxi se referindo ao sentimento de estar na pós-graduação dizendo: “na pós-graduação eu estou, mas não estou”, o sentimento de exclusão é um desafio enfrentado cotidianamente como afirma Léia Macuxi.

Eu sempre morei na comunidade. Essa vinda para Brasília foi a primeira vez na vida que eu fiquei longe de minha família e deixei meus filhos por tanto tempo para poder estudar. Eu tomei essa decisão, mas não pensei que seria tão difícil e doloroso para mim. No início eu pensava será que é só eu estou nesta situação? Ter que deixar filhos, marido, deixar toda a família para me deslocar para tão longe, enfrentando tantos desafios? Eu sou muito decidida nas minhas escolhas, mas tinha vezes que eu pensava em desistir. (Léia Macuxi, 2018)

Além dos problemas já apresentados na forma dos muros (in) visíveis na universidade e da ausência dos pares em sala de aula, a saudade é também um dos elementos desencadeadores de sofrimento na universidade, pois, é uma das maiores queixas por parte de Léia Macuxi que assim como outras mulheres indígenas precisou se ausentar da aldeia e ficar longe dos filhos para poder cursar o doutorado, essas situações, muitas vezes corroboram para o desânimo em continuar na pós-graduação.

A pós-graduação não propicia a integração das relações e nem a criação de uma rede de relações que extrapolem o âmbito da sala de aula e da universidade. O isolamento que parece fazer parte da pós-graduação, muitas vezes impulsiona alunos e professores a uma vida solitária, o que torna-se um risco à saúde mental. O processo de exclusão e isolamento na vida universitária pode ser visto como um dos fatores que gera o adoecimento mental de muitas pessoas no âmbito universitário, nos níveis de graduação e pós-graduação. Venturini e Goulart (2016), ao analisar a solidão e saúde mental no âmbito universitário, alertam para necessidade de desvelamento dos processos que produzem exclusão na vida universitária. Esse tema tem ganhado visibilidade e vem sendo discutido pela comunidade acadêmica em todo Brasil.

Durante a IV Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, com tema “Descolonizando pensamento: minha diferença pede respeito ‘r-existimos’”, abordaram temas como: sexualidade, saúde mental, educação, assistência estudantil, indígenas na política, direitos indígenas e etc. Durante a mesa sobre saúde mental no dia 17 de abril de 2018, a estudante e participante da mesa Maria Conceição Fulni-ô disse:

A garantia de assistência estudantil tais como: bolsa, passe livre, isenção do valor da alimentação no restaurante universitário, moradia entres outros, está diretamente ligada a saúde mental e ao bom desempenho do aluno na universidade. A universidade cobra o bom desempenho e a excelência, mas não dá a necessária atenção e assistência aos alunos, principalmente aos que mais precisam dela, indígenas, negros e quilombolas e outras pessoas pertencentes às populações tradicionais.

As questões colocadas por Maria Fulni-ô é uma reflexão que vem sendo feita entre os estudantes indígenas, negros, quilombolas e outros coletivos que precisam da garantia da assistência estudantil para uma permanência com qualidade e saúde na universidade. O debate sobre o adoecimento ou sofrimento mental é um debate urgente, que precisa ser feito principalmente dentro e a partir das universidades, tendo em vista que, “os transtornos mentais têm maior chance de surgir, pela primeira vez, principalmente no período universitário” (VENTURINI E GOULART apud. CERCHIARI, 2016, p. 02), mais a frente os autores acrescentam que “geralmente a predominância dos transtornos depressivos tem maior prevalência entre as estudantes do gênero feminino, que apresentam queixas de sofrimento mental mais frequentes” (VENTURINI E GOULART, 2016, p. 02).

Saúde Mental na Universidade foi o tema da VI conversas da Kata¹³ em agosto de 2018, realizada pelos estudantes de pós-graduação em antropologia Social da UnB, com intuito de discutir sobre os impactos que a academia tem gerado na vida de estudantes, professores, terceirizados e servidores, fomentando propostas e estratégias que viabilizem a existência e a saúde da comunidade acadêmica. Fatores como: solidão, falta de acolhimento, auto-confiança, desumanização, racismo, frustrações, desrespeito aos diferentes aprendizados, competitividade, medo, sentimento de dúvida, academicismo, desvalorização de conhecimentos diversos e falta de expectativas foram apontados como algumas das causas e fontes dos sofrimentos acadêmicos.

Outro evento realizado na UnB com mesmo tema aconteceu no dia 25 de maio de 2018, às 10 horas na faculdade de Ciências da Saúde a roda de conversa protagonizada por mulheres negras e indígenas. As situações que mais preocupam as mulheres indígenas e negras são as “institucionalizadas”, como o preconceito e a violência o que tem intensificado o sofrimento dessas estudantes na universidade. Além disso, questões relacionadas a permanência de dezenas de alunos, principalmente dos que estão em situação de vulnerabilidade, foram levantadas e amplamente discutidas. Pois a permanência desses estudantes encontra-se ameaçada pelo sucateamento das universidades, que além do aumento no valor da refeição do Restaurante Universitário, as bolsas do Programa Bolsa-Permanência (PBP), uma ajuda mensal de R\$ 900 para moradia e alimentação, vivem num constante processo de suspensão e atrasos. O atraso dessas bolsas mobilizou o movimento de estudantes indígenas na UnB, e foi uma das pautas na II CONEEI em 2018.

Na roda de conversa de mulheres negras e indígenas os relatos de preconceito, discriminação e racismo estiveram presentes nas falas de várias mulheres no grupo. Compartilhamentos de histórias abordando racismo, silenciamento, violência e estereotipização de aspectos culturais das estudantes, a falta de acesso a bolsas e grupos de estudo, frustração e necessidade de buscar apoio entre iguais, foram os elementos citados pelas mulheres presente. Observamos que todos esses elementos citados se somam e contribuem de forma significativa para o adoecimento mental na universidade.

¹³ Conversas da Kata é um seminário de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na UnB, que está em sua sexta edição. O evento acontece sempre no início do primeiro semestre na Katakumba, salvo esta última edição que aconteceu no início do segundo semestre em agosto de 2018.

O texto da mestra Makota Kidoialê sobre o adoecimento mental das pessoas na universidade é fruto de suas reflexões e observações em sua aula no encontro de saberes no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia –INCTI¹⁴ na UnB. Ela observou que a universidade está adoecendo os jovens, e que seus alunos pareciam todos doentes. Makota escreve “senhora academia, dona dona dos saberes, mantenha nossos filhos vivos, é o mínimo que você pode fazer para nos comprovar sua importância” (MAKOTA KIDOIALÊ, S/D, p. 01). O texto apresenta uma crítica importante à universidade, este espaço que se pretende “dona dos saberes”, mas que adocece e faz sofrer aqueles que se dispõem a aprender do seu saber. Diante disso, como justificar a importância de uma instituição que adocece?

Nós mulheres negras, indígenas quilombolas e outras pessoas pertencentes ao grupo outrora excluídos deste território, desta instituição não queremos destituir a universidade de sua importância, de sua função de formadora e de lugar privilegiado para produção de conhecimentos científicos, ao contrário, quando buscamos a universidade, é porque reconhecemos sua importância social. Nossa luta é para permanecer na universidade, acessar e dialogar com o conhecimento produzido na academia. Criando estratégias de sobrevivência para possibilitar a existência no território acadêmico com sucesso e saúde física e mental.

Com isso, o tema sobre saúde mental na universidade é um tema que tem ganhado muita notoriedade nos últimos tempos, em virtude dos vários casos de adoecimento, depressão e suicídios envolvendo alunos de várias universidades no Brasil. Os eventos realizados por estudantes indígenas, negros, mulheres e outros na UnB em 2018, evidência a urgência de se falar sobre adoecimento mental na universidade. A maioria dos fatores citados pelos estudantes são estruturais, e o grande desafio é pensar como melhorar e possibilitar a sobrevivência no território da universidade, pensando a diversidade de grupos sociais que atualmente a compõem.

A vida acadêmica é uma experiência ao mesmo tempo coletiva e individual, cada pessoa dentro de sua coletividade vivencia a vida universitária de forma particular. Neste sentido, as mulheres indígenas na universidade compartilham experiências em comum,

¹⁴ O INCTI na Universidade de Brasília-UnB, aprovado em 2014 é destinado às atividades de pesquisa e projetos voltadas à inclusão no ensino superior e na pesquisa. Onde acontece o Projeto Encontro de Saberes do INCTI/UnB, projeto que visa a inclusão de mestres e mestradas tradicionais no universo acadêmico como professores e pesquisadores.

contudo existem especificidades expressadas por cada uma das mulheres desta pesquisa na maneira de ver, sentir e existir no território acadêmico.

Sobre a vivência na pós-graduação, Núbia Silva Tupinambá apresenta outras dificuldades, morando em Brasília com a família primeiramente, por motivos de trabalho e atualmente enquanto doutorada em Linguística, Núbia Tupinambá diz que,

Para mim, sendo mulher e ter que dá conta da família e ter que dá conta dos estudos. Estou com minha família aqui em Brasília. Meu esposo, minha filha e minha mãe. Graças a Deus minha mãe veio. Impressionante, ela tem 79 anos e ela veio cuidar de nós. E eu também cuido dela. Então as vezes vem umas ideias na cabeça sobre algumas coisas, mas não posso parar para escrever e refleti sobre isso, porque estou ocupada com alguma atividade que é do lar, estou ocupada com alguma tarefa que é da mãe, da filha da esposa... sabe? Que é do meu povo que me liga da Bahia, querendo saber alguma coisa. Então o cuidar, que é da vida tarefa do dia-a-dia, as vezes não caminha como o estudo. Então a dificuldade é conciliar essas duas tarefas, os estudos e responsabilidades da pós-Graduação e as responsabilidades de mulher indígena com os cuidados da casa e da família. (Núbia Tupinambá, 2018)

Núbia Tupinambá fala do desafio cotidiano em sua trajetória de conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal e familiar. Durante a pesquisa era sempre muito difícil encontrar Núbia para conversas longas, pois ela estava sempre entre uma atividade da universidade e outra familiar. Ela contou-me que, várias vezes sentiu vontade de desistir do doutorado, por que tanto a pós-graduação como a família requer muita dedicação. Mas ponderou ao me dizer que tinha muita sorte de ter a família com ela em Brasília, por que o sofrimento com a saudade da família é muito doloroso e sem dúvida uma carga muito mais difícil de lhe dá. De acordo com Venturini e Goulart (2016), estudos apontam para hipótese de que uma das causas dos transtornos e sofrimentos pode ser atribuída ao afastamento dos estudantes dos círculos de relacionamentos familiares e sociais.

A realidade de Núbia Tupinambá reflete a realidade de muitas mulheres indígenas e não-indígenas que moram nas cidades e tem que desdobrar-se entre muitas atividades, o cuidado com a casa e filhos, o trabalho fora de casa e os estudos. Neste sentido, as desigualdades nas distribuições e acesso aos bens materiais e simbólicos na sociedade contribui para que muitas mulheres dos seguimentos sociais desfavorecidos socialmente não cheguem ao ensino superior e quando chegam encontram muitas dificuldades para permanecer e concluir.

Contudo, é válido ressaltar que mesmo diante de todos estes desafios as mulheres indígenas lutam cotidianamente pelas condições de existência e resistência no território universitário. Núbia Tupinambá ressalta que *“estar no doutorado não está sendo fácil, mas ao mesmo tempo é bom também. As barreiras são colocadas, mas dia após dia, nós vamos rompendo os muros que nos separam, e impede nosso acesso ao território acadêmico”*, a resistência é diária e contínua, pois apesar de estarem no território acadêmico, ainda não houve uma conquista de fato, pois a democratização precisa ser ampla e integral, isto é, precisamos democratizar não apenas a universidade mas, sobretudo os conhecimentos. Pois os meios de produção e os espaços de circulação do conhecimento científico ainda é restrito a uma pequena parcela dentro da academia.

3 EXISTINDO E RESISTINDO: Mulheres indígenas na pós-graduação.

3.1. Maloca, lugar de fortalecimento...

Conforme as mulheres indígenas com as quais realizei esta pesquisa, os povos indígenas estão na luta, resistindo a mais de 500 anos de colonização e extermínio, lutando pelo território e resistindo a muitas outras formas de violência empunhada sobre seus corpos, e suas mentes. Os povos indígenas têm se organizado em diferentes frentes e espaços de luta, e a universidade constitui-se como o mais novo território de empoderamento de jovens indígenas para atuarem na luta pelos direitos indígenas. Os estudantes indígenas na UnB, se organizam no interior da universidade, alinhando suas pautas as demandas indígenas reivindicadas no cenário nacional, pois nos últimos tempos, a universidade tem se tornado um território de luta para os povos indígenas e demais estudantes pertencentes aos grupos sociais excluído socialmente.

Assim, a luta também é feita de dentro, os povos indígenas mobilizam estratégias que possibilitem a existência e a resistência dentro e fora da universidade. Assim como os processos de colonização têm se atualizado ao longo dos tempos as estratégias de resistência também se alteraram agregando outras formas de luta e outros espaços de atuação. Para os povos indígenas e negros, resistir sempre foi a principal forma de transgredir a ordem. Neste sentido, o intuito deste capítulo é ressaltar a organização dos estudantes indígenas, a socialização na Maloca, a superação de desafios, as disputas conceituais e discursivas, provocadas pela presença indígena no território acadêmico, como estratégias de existência e resistência mobilizada por estudantes indígenas no interior da universidade.

Para os estudantes indígenas da UnB a maloca é o principal espaço de fortalecimento e resistência. Como disse Keyla Pataxó *“a maloca é a nossa casa de apoio, o lugar de fortalecimento aqui na universidade. A convivência na Maloca com o coletivo de estudantes indígenas na UnB, me abriram os olhos para um mundo que eu não conhecia”*, o lugar onde fortalecem seus maracás e se fortalecem espiritualmente na caminhada acadêmica.

O Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília, ou Maloca como é chamada pelos estudantes indígenas na UnB, tem a estrutura circular, no primeiro andar tem dois banheiros masculino e feminino e uma cozinha, no andar de cima um laboratório de informática e espaço para estudos individuais. Feita de

madeira, a Maloca tem um espaço no centro, aberto nas laterais para livre circulação do ar, deixando o espaço bastante agradável pela ventilação. Como podemos observar na fotografia a baixo.



Figura 1 Maloca. Fonte: acervo da autora.

A estrutura da Maloca se assemelha a muitas casas de reuniões e de rituais construídas no centro da aldeia de alguns povos indígenas no Brasil. Geralmente recebem o nome de *pátio*, *casa de reunião*, ou *redondo* como entre os Apinajé, e tantos outros nomes, variando de acordo com a cultura de cada povo indígena. Esses espaços na aldeia assumem uma posição importante, sendo utilizada para reuniões da comunidade, para reuniões com algum representante do Estado, para realização de festas, rituais e outros planejamentos. É certo que em nem todos os povos e aldeias existe uma estrutura física construída para esta finalidade, ela pode existir na forma de uma árvore sombreada, ou um espaço limpo no centro da aldeia, mas qualquer que seja a forma, este espaço é criado pela presença e necessidade de organização dos povos indígenas em determinado local.

A presidente da Associação de Estudantes indígenas da Universidade de Brasília, Braulina Aurora, do povo Baniwa diz que *“a construção do espaço da Maloca significa marcar a nossa presença na academia como povos indígenas, significa que os indígenas estão presentes aqui”*. A fala da estudante nos leva a pensar a simbologia que o espaço tem nas aldeias, e que aqui na universidade ele ganha importância e significados semelhantes.

Diante das demandas apresentadas pelos estudantes indígenas, pela necessidade da existência de um espaço físico dentro da universidade onde os estudantes indígenas pudessem se reunir, fazer trocas culturais, se socializar e receber apoios pedagógicos a Maloca foi construída e entregue em 2016 aos estudantes indígenas na UnB. O espaço foi

criado com o objetivo principal de dar condições estruturais e pedagógicas para os estudantes indígenas. Como observamos na fala da estudante.

A maloca é o meu ponto de referência aqui na universidade. Aqui é o lugar onde eu venho para me fortalecer e também para estudar, as vezes eu venho mais cedo e fico aqui até a hora da aula. Quando eu precisei aprender inglês para entrar no doutorado, eu fiquei desesperada, procurei apoio na Maloca e a Patrícia teve a didática perfeita para eu adentrar na língua inglesa. Então é isso, aqui eu encontro minhas parentes, falamos sobre nossas alegrias conquistas e nossas dores. Aqui a gente brinca, e também nos apoiamos, eu não estou sozinha nessa luta e juntas somos mais fortes. (Núbia Tupinambá, 2018).

Núbia Tupinambá traz em sua narrativa a Maloca enquanto lugar de referência dentro da universidade, traduzindo o significado que este espaço ocupa em sua trajetória enquanto mulher indígena na pós-graduação da universidade de Brasília. O ponto de referência é um lugar do qual utilizamos para nos encontrar em um território ou no caminho que andamos. Para as mulheres indígenas doutorandas na UnB, a Maloca é o lugar onde elas e outros estudantes indígenas se encontram para se fortalecerem espiritualmente na caminhada pelo território da universidade.

Núbia Tupinambá também faz referência ao apoio pedagógico que encontrou na Maloca, evidenciando a atuação da Maloca não só como espaço de socialização entre os diferentes estudantes indígenas mas também como um importante apoio pedagógico para os estudantes da pós-graduação e principalmente da graduação. Sobre isso, Silva (2017), diz que,

o acompanhamento didático pedagógico/ monitoria específica. Esta é uma ação já conquistada pelos estudantes indígenas da graduação em alguns cursos, muito mais pela ação da coordenação indígena da Maloca. É necessário que se amplie para todos os cursos e que seja uma proposta pedagógica em cada curso no âmbito, por exemplo, do Decanato de Graduação. (SILVA, 2017, p. 92).

Núbia Silva Tupinambá mostra em sua dissertação a importância que os estudantes indígenas dão ao apoio e as monitorias que existem em alguns cursos de graduação, atentando para a necessidade de ampliação das monitorias e melhoria na prática pedagógica, pois o apoio pedagógico é essencial para compreensão de conteúdos e aprimoramento da prática de leitura e escrita acadêmica.

Retomando as narrativas de Léia Macuxi sobre suas experiências enquanto doutoranda no programa de Antropologia Social percebemos a ênfase que a estudante

atribui ao apoio pedagógico como uma prática a ser adotada pelos programas de pós-graduação que recebem alunos indígenas.

Então acho que o programa que tivesse indígena deveria ter uma atenção pra o acolhimento deste público porque, acredito que o maior desafio do indígena na universidade é o escrever, e para superar isso, não é o psicólogo, não é o psiquiatra. É um profissional que fizesse essa mediação esse diálogo. Uma pessoa que fizesse essa mediação e explicasse em uma linguagem menos acadêmica para o aluno indígena como fazer um trabalho acadêmico, porque é muito diferente, não sei se é só o programa de antropologia que tem uma carga de leitura tão grande assim, imagino que não. (Léia Macuxi, 2018).

Em outro trecho da narrativa Léia Macuxi diz que:

a maloca é um importante local de apoio para o estudante indígena. Porém, precisa de um apoio melhor. Hoje, me parece que melhorou bastante, já tem uma psicóloga e outras ações de apoio pedagógico. A Maloca é um centro chave para nós indígenas, é um local para reunião de grupo, local de estudo de convivência mesmo. Sei que ainda falta melhorar muito na parte de informática e assistência, mas ainda assim, é nosso lugar. (Léia Macuxi, 2018).

Em nossas conversas Léia Macuxi se refere a Maloca como o lugar chave e importante para ela e para os seus parentes. Ressaltando que, apesar dos problemas que ainda tem, a Maloca transforma a experiência dos estudantes indígenas na UnB. Lembro que durante nossas conversas Léia Macuxi mencionou o apoio das monitorias existente em alguns cursos de graduação que ocorrem na Maloca como uma medida a ser implantada como política institucional pelos programas de pós-graduação na UnB para uma verdadeira inclusão de estudantes indígenas na pós-graduação, pois segundo ela a universidade e mais ainda a pós-graduação não leva em consideração as lacunas criadas durante os percursos e trajetórias educacionais dos alunos indígenas até chegar a graduação e por conseguinte, a pós-graduação.

Assim, a maneira como a universidade acolhe atualmente os estudantes que foram excluídos socialmente, em razão de sua cor ou raça, está aquém das reais necessidades desses alunos que trilharam o caminho educacional permeado pela ausência de recursos básicos para uma boa educação. Diante disso, as diferenças nos processos de escolarização deveriam ser adotadas como uma variável importante na criação de políticas de inclusão desses grupos na universidade, para que de fato aconteça uma transformação na realidade desses sujeitos, construindo a possibilidade de permanência,

autonomia e o sucesso de estudantes indígenas, negros, quilombolas na universidade. Nesta perspectiva, observamos que as trajetórias educacionais das mulheres indígenas e de outros estudantes com processo histórico de exclusão são atravessadas por desafios e muitas barreiras que dificultam as experiências educacionais dessas pessoas. Contudo, é importante mencionar que mesmo diante dos diversos desafios ao longo do processo educacional, existe uma série de estratégias mobilizadas pelas mulheres indígenas para superação dos desafios colocados no território acadêmico.

Neste sentido, os rituais, o fortalecimento espiritual, e a socialização com outros estudantes indígenas na Maloca foi mencionado por Núbia Tupinambá, Keyla Pataxó e Léia Macuxi como estratégias importantes de resistência na universidade. Para os estudantes indígenas da UnB, o espaço da Maloca é uma conquista coletiva, um espaço de socialização importante que permite a articulação e o diálogo entre os conhecimentos indígenas de vários povos e os conhecimentos acadêmicos de diversas áreas.

Como vemos nas narrativas de Keyla Pataxó.

Eu não conheço a realidade de todos os povos, mas posso dizer que eu conheço a realidade de alguns povos de cada uma das regiões do Brasil. A UnB, o movimento indígena e a convivência com o coletivo de estudantes indígenas na Maloca me proporcionaram isso. Me abriram os olhos para um mundo que eu não conhecia. Pude viajar muito e conhecer muitas realidades. Isso é importante na minha profissão, já que pretendo atuar como advogada não só do meu povo, mas dos povos indígenas no Brasil. (Keyla Pataxó, 2018).

Keyla Pataxó evidencia a importância da Maloca como um espaço de trocas culturais e de muitos conhecimentos. Podemos observar em sua nota autobiográfica na (ver. pág.50) que a Maloca, o coletivo de estudantes indígenas da UnB, o Movimento Indígena e a sala de aula são equiparados como espaço de construção de saber e de formação política, social e profissional. Durante o almoço no restaurante Universitário Keyla Pataxó falou que sua participação no Movimento Indígena foi essencial para sua formação enquanto advogada e que desde que chegou a UnB para cursar o mestrado em direito, a sua convivência na maloca, as atividades e as viagens demandadas pelo Movimento Indígena lhe possibilitaram muitos conhecimentos.

Léia Macuxi também fala da Maloca como espaço de socialização de conhecimentos e de fortalecimento. Ela diz que “A maloca é um lugar dentro da UnB, que nós nos fortalecemos. O movimento de estudantes indígenas da UnB se fortalecesse

dentro Maloca, ela é uma referência nacional da UnB do ponto de vista indígena”. Isso remete à importância que a universidade de Brasília assume no cenário nacional. Além disso, percebemos que a existência de políticas de ações afirmativas consolidada na graduação, a existência da Maloca e de um coletivo de estudante indígenas na UnB, bem fortalecido, contribui para que outros indígenas de vários lugares e povos diferentes no Brasil, escolham a Universidade de Brasília como endereço estratégico para fazer seus cursos de graduação e também de pós-graduação.

Brasília é onde acontece a maioria das manifestações do movimento indígena. A nossa presença aqui em Brasília é importante, porque daqui de dentro da universidade conseguimos nos organizar para articular e apoiar as manifestações junto com os nossos parentes que vem de longe para Brasília. (Léia Macuxi, 2018).

Durante o mestrado na UnB, participei de dois Acampamento Terra Livre- ATL, uma das maiores manifestações dos povos indígenas que acontece anualmente em Brasília. Durante a semana do ATL em abril de 2018, fui para o acampamento com Keyla Pataxó, Léia Macuxi, Braulina Baniwa, Francisco Tucano e outros amigos, e percebi a movimentação e articulação dos estudantes indígenas que estão em Brasília para apoiar o acampamento, captando doações de alimentos, materiais para construção e manutenção dos acampamentos, além de participarem dos debates e contribuírem para viabilizar a entrada das lideranças nas audiências no congresso. Neste sentido, o apoio dos estudantes que moram em Brasília é importante para fortalecer a luta dos povos indígenas no Brasil.

Diante disso, observamos que, os estudantes indígenas na UnB, constituem-se protagonistas sociais organizados em coletivos e associações com capacidade de articulação com o movimento indígena na luta pelos direitos dos diversos povos indígenas do Brasil. Assim, é importante ressaltar que, a educação superior não é a única pauta defendida pela Associação de estudantes indígenas na UnB, eles estão conectados com as demandas da base. Léia Macuxi e Núbia Tupinambá, por exemplo, são engajadas na luta pela educação escolar de qualidade, Keyla Pataxó engajada na luta pelo território. Como podemos observar nas notas autobiográficas das mulheres indígenas doutorandas na UnB, as três trazem em suas trajetórias uma participação ativa na luta em suas comunidades.

Nos dias 17 a 19 de Abril de 2018 aconteceu no Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas UnB – Maloca, a “IV semana dos acadêmicos indígenas da UnB. Descolonizando pensamento: minha diferença pede respeito ‘r-

existimos””. O evento – a semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, foi realizada pela Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília – AAIUnB, junto com a Coordenação da Questão Indígena – COQUEI. Durou três dias, e foram três dias de muita movimentação na Maloca. Teve apresentações culturais na abertura do evento. Na ocasião os estudantes indígenas da graduação e da pós-graduação fizeram um ato público no “minhocão” – centro de aulas e também no Restaurante Universitário do campus Darcy Ribeiro. No evento tiveram várias mesas abordando temas como sexualidade, saúde mental, educação, assistência estudantil, indígenas na política, direitos indígenas e etc. O evento encerrou-se no dia 19, no dia do “Índio”, com muitas apresentações culturais e também a apresentação de um documentário produzido por eles mesmos sobre a vida entre a universidade e a aldeia intitulado “vivendo entre dois mundos”.

A realização da semana indígena acontece em virtude do crescente quantitativo de alunos de vários povos indígenas na Universidade de Brasília, tanto na graduação como na pós-graduação. Muitos deles acessaram o ensino superior através de programas específicos para a população indígena. Após alguns anos paralisado, a UnB realizou em 2018, o vestibular específico para o ingresso de indígenas em diversos cursos da universidade. Dentre as várias modalidades de ingresso esse é o mais defendido pela AAIUnB. Keyla Pataxó disse considerar o vestibular específico o meio mais efetivo para inclusão de estudantes indígenas na universidade, portanto sua continuidade nos próximos anos deve ser fortemente defendida pelos estudantes indígenas.

Com isso, podemos perceber que a melhoria da educação superior indígena e a democratização da universidade no âmbito da graduação e da pós-graduação é uma pauta dos estudantes indígenas na UnB. Contudo, como já mencionado, o coletivo de estudante indígenas na UnB, está comprometido com várias outras pautas em prol dos direitos indígenas e a luta pelo território é a maior demanda por parte dos povos indígenas no Brasil. Neste sentido, a Maloca é o ponto de referência, o espaço físico dentro da universidade onde essa luta é articulada e fortalecida, pois a luta pela democratização da universidade se justifica na aposta dos povos indígenas de que a luta pelos direitos também pode ser feita de dentro do território acadêmico.

Como observamos nas notas autobiográficas das mulheres indígenas doutorandas na UnB, o ensino superior é um aliado necessário no atual contexto, e a luta pela democratização da universidade e do conhecimento é imprescindível para o momento

social e político em que se encontram os povos indígenas no Brasil. Neste sentido, a presença indígena na universidade exige transformações estruturais.

3.2. Desestruturando as estruturas.

A democratização da universidade não se encerra com a entrada de estudantes indígenas, negras (os), quilombolas e da classe economicamente menos favorecida, acredito que é a partir e de dentro da universidade que este debate se consolida, uma luta travada principalmente pelos próprios estudantes pertencentes a estes grupos. Os últimos 10 anos foram decisivos no processo de democratização da universidade, mas o atual contexto político representa uma grande ameaça à educação e a continuidade da democratização do ensino superior, lançando a todo momento políticas de retrocessos e desmantelamento de 31 anos de esforços para inclusão na universidade. Com isso, o processo de exclusão racial e social volta a se fortalecer e a universidade corre o risco de engessar ainda mais sua estrutura.

Diante disso, precisamos desestruturar as estruturas estabelecidas pela colonialidade, estas que cristalizaram e outorgaram o conhecimento euro centrado como o único conhecimento cientificamente válido, deslegitimando os outros conhecimentos e os conhecedores deles. Assim, os conhecimentos ditos não científicos foram relegados a superstição e a empiria e seus detentores vistos como sujeitos destituídos da capacidade de abstração e reflexão crítica, incapazes de produzir um conhecimento válido dentro dos parâmetros científicos. Consequentemente, excluíram da universidade e de outros espaços de produção e circulação de conhecimento científico, todos aqueles corpos que pensavam e agiam diferente do modelo estabelecido pela ciência do ocidente.

O processo de negação do conhecimento tradicional e a legitimidade do conhecimento científico é um discurso bastante ampla e de grande profundidade, o qual merece um esforço a parte, este aprofundamento pretendo realizar em outro momento. Minha questão é bem mais limitada, neste momento, restrinjo-me apenas a pensar a desvalorização e não aceitação do conhecimento tradicional na academia e a exclusão dos sujeitos que detém esse conhecimento.

Como vemos nos capítulos anteriores, a universidade ainda é um espaço majoritariamente da população branca. As desigualdades sociais continuam sendo uma marca da sociedade brasileira. Assim, por exemplo, no Plano Nacional da Pós-

Graduação- PNPG, 2011-2010, encontramos poucas referências sobre a questão étnico racial. Conforme o documento, “constata-se uma grande desigualdade quando a comparação é feita levando-se em consideração alguns fatores como a questão regional, o pertencimento étnico, o gênero, a sexualidade, a condição social, entre outros” (BRASIL, MEC,2010, p.39), ou seja, o PNPG não problematiza as desigualdades raciais no acesso à pós-graduação, e a legislação aprovada, com vistas a diminuir as distâncias sociais entre brancos, negros e indígenas, não trata, especificamente, da pós-graduação.

A baixa participação de negros, indígenas e quilombolas e de pessoas da classe empobrecida em cursos de pós-graduação está relacionada a um processo histórico de exclusão desses grupos das universidades brasileiras, não apenas na pós-graduação, como também em cursos de graduação. Mesmo com o processo de democratização do ensino superior, os programas de pós-graduações ainda mantêm-se resistentes à ampliação das ações afirmativas, na tentativa de preservar o que eles consideram como o nível de “excelência” das produções científicas. Com isso, o discurso do mérito é bastante mobilizado. Como vemos na citação que segue.

Em 7 de setembro de 2013, o jornal Estado de São Paulo publicou uma opinião criticando as cotas na pós-graduação sob o argumento de que a reserva de vagas nesse nível educacional relativiza o princípio da competência (mérito) e resultará na perda de eficiência da pós-graduação. Ou seja, na visão do jornal, as cotas permitem o ingresso de pessoas não qualificadas em razão de um abrandamento ou relativização do critério do mérito. (VENTURINI, p. 16).

Contrariando estes argumentos Carvalho (2003), sustentam que a excelência não significa necessariamente uma marca de qualidade, mas sim uma marca de manutenção de privilégios, ou poderíamos dizer do racismo institucional, operando para manutenção de uma pequena parcela de pessoas como legítimos intelectuais produtores de conhecimentos válidos. Tendo em vista que, esse grupo pertencente as elites controlam as normas da academia usam seu poder para manter indígenas, negros e quilombolas fora deste território, é preciso lutar pela inclusão integral dos estudantes indígenas e negros (os) no ensino superior e na universidade. Ao analisar inclusão étnica e racial no ensino superior nas universidades brasileiras, José Jorge de Carvalho diz:

Devemos realizar uma inclusão generalizada dos negros e dos índios em todos os espaços do ensino superior, para que os seus saberes há tanto tempo negados tenham finalmente espaço para crescer e influenciar nossos parâmetros de saberes. Faremos a

inclusão não somente para que os negros se preparem melhor para competir no mercado e trabalho, mas também para que as nossas disciplinas expandam os seus horizontes e se renovem. Por exemplo, para que a nossa Psicologia seja mais rica, e que não reproduza apenas teorias psicológicas eurocêntricas trazidas dos EUA e da Europa, para uma população composta em sua metade de negros e índios – enfim, para desenvolver uma Psicologia que seja também negra e indígena. Para que os departamentos de Arte estudem também arte negra e indígena e não somente arte europeia. Para que os departamentos de Música ensinem também música africana e indígena e não apenas ocidental. Para que nossa Arquitetura também inclua as arquiteturas indígenas e africanas. Todos os saberes das nossas universidades se ampliarão a partir da inclusão de negros e índios. Os estudantes e pesquisadores das nossas universidades somente têm a ganhar com o intercâmbio intelectual que surgirá do convívio entre brancos, negros e indígenas. (CARVALHO, 2005, p.09).

Vemos que a presença de pessoas pertencentes as ditas minorias (negros, indígenas, quilombolas...) na universidade ainda é diminuta, e que a inclusão integral do modo como se refere Carvalho (2005), ainda não aconteceu, pois as desigualdades de acesso e as condições de permanência no ensino superior ainda é um grande desafio para esses estudantes. Os desafios e as desigualdades tornam-se ainda maiores no âmbito da pós-graduação, principalmente no caso dos estudantes indígenas que além das diferenças sociais, culturais, a maioria deles tem o português como segunda língua o que torna ainda mais difícil o processo de entrada e permanência no âmbito da pós-graduação. Pois além do português, exigem também o conhecimento em outras duas línguas estrangeiras, comumente Inglês e Francês. Assim, embora os indígenas estejam presentes na pós-graduação, são ainda em número tão pequeno que se quer constam nos dados apresentados no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –PNAD, sobre estudantes na pós-graduação.

Atualmente, é possível uma dimensão aproximada de quantos estudantes indígenas estão no ensino superior. O texto de Souza Lima nos oferece esse quantitativo. De acordo com Souza Lima (2018),

nos dados do censo da educação superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para 2015, eram então 32.147 indígenas matriculados, sendo 9810 em instituições públicas (7392 em instituições federais, 2268 em instituições estaduais, 150 em instituições municipais) e 22.337 em instituições privadas (Instituto de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, 2016). (SOUZA LIMA, 2018, p.428).

Os dados mostram um crescimento significativo da presença indígena em cursos de graduação nas universidades. No entanto, atualmente, não se sabe quantos indígenas entre homens e mulheres estão nos programas de pós-graduações das universidades brasileira. Segundo os dados analisados e apresentados no Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas de 2015, sobre as desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. Mostram que entre 2000 e 2010, existiam 0,2% de indígenas frequentando a pós-graduação no Brasil.

Assim, embora os dados sobre a presença de indígenas na pós-graduação ainda sejam escassos, devido à recente representatividade desse grupo na universidade, atualmente, com o alargamento das ações afirmativa, adotados por alguns programas de pós-graduação de algumas universidades, é possível falar da presença de estudantes indígenas no contexto da pós-graduação (mestrado e doutorado). Além disso, essas iniciativas de ações afirmativas também a nível de pós-graduação podem ser vistas, como uma evidência de que “o Brasil não vive uma democracia racial” (Guimarães, 2002, p. 148-149), reconhecendo que o país vive em meio a grandes desigualdades raciais.

Segundo Venturini (2017), até o momento de sua pesquisa foi possível mapear algumas iniciativas do alargamento das ações afirmativas nos programas de pós-graduações no Brasil.

Até o momento, a pesquisa encontrou 109 iniciativas voltadas para a pós-graduação, sendo que 99 decorreram de decisões dos próprios programas de pós-graduação e 10 foram criadas por determinação de leis estaduais ou de resoluções do Conselho Universitário válidas para todos os cursos de pós-graduação de uma determinada universidade. Percebe-se, portanto, que mais de 90% das políticas de ação afirmativa atualmente existentes decorrem de iniciativas dos próprios programas de pós-graduação. (VENTURINI, 2017,p.07).

Por ser as ações afirmativas no Brasil uma realidade bastante recente, como já mencionei não encontrei dados divulgados pelas instituições de pesquisa IPEA, IBGE, e nem em documentos de ensino superior PNPG, PNAD, que tenha abordado o tema de indígenas na pós-graduação. As poucas pesquisas que encontrei sobre a pós-graduação Venturini (2017), falam sobre o acesso de pessoas negras no âmbito da pós-graduação no

Brasil. Essa dificuldade de encontrar dados, deve-se em parte a pouca visibilidade dada a presença de indígenas nas pós-graduação, na pesquisa e nas universidades brasileira.

No entanto, o alargamento do acesso e permanência de estudantes indígenas no âmbito de pós-graduação nas universidades públicas é uma pauta do movimento de estudantes indígenas, e muito discutidas nos últimos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas-ENEI, que configura-se como um importante movimento para os debates sobre educação superior indígena dentro das universidades. Se por um lado, as discussões sobre educação escolar indígena já se encontram em um momento de *busca pela domesticação da escola* como sugere Giraldin (2012), no que se refere a educação superior a luta dos povos indígenas ainda é pela conquista do território da universidade e pela democratização do território epistêmico.

De acordo Oliveira e Morosini (2008), as minorias sub-representadas como negros e indígenas começam a ser representadas na universidade pública.

No caso específico da reforma da educação superior, percebemos que houve uma sinalização de benefícios para os estudantes de escolas públicas, para as etnias sub-representadas nas universidades (negros e índios) e para os jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas. Isto é, iniciativas como o PROUNI, maior oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do ensino médio público favoreceram segmentos sociais que tradicionalmente estão distanciados da universidade pública. (OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p.78).

No entanto, Carneiro (2002, p.75) argumenta que as ações que resultaram na democratização do ensino superior não contribuíram para as transformações necessárias no que se refere à melhoria dos níveis educacionais entre os diferentes sujeitos sociais.

Apesar da democratização do acesso ao sistema educacional e da melhoria dos níveis educacionais de negros e brancos, ocorrida a partir anos 90, a grande diferença de escolarização de negros e brancos mantêm-se inalterada. As políticas universalistas não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdade racial. (CARNEIRO,2002, p.75)

Diante da nova realidade da educação superior no Brasil, com a presença de indígenas na universidade, o desafio é pensar não apenas o acesso através das cotas, mas pensar a permanência com qualidade desses povos na universidade inclusive nos níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), espaço que ainda se constitui como privilégios de poucos.

Tendo em vista, o modelo epistêmico hegemônico e todo o processo de colonialidade em que a universidade foi historicamente construída como "um espaço epistemológico e político privilegiado" Escobar (2003, p. 61), por um lado, a presença de indígenas, quilombolas e negros é sem dúvida um grande desafio para as pessoas pertencentes aos grupos historicamente subalternizados. Por outro lado, estar nestes espaços é também uma intervenção teórico-política e de resistência na luta contra a colonização do modelo de conhecimento científico, conferido nas universidades. Como sugere Gersem Luciano Baniwa (2015), estar neste espaço configura-se como um desafio aos estudantes indígenas, que é utilizar dos conhecimentos das disciplinas para propor mudanças metodológicas e epistemológicas.

Diante deste cenário de tensão, poder e dominação dentro da estrutura acadêmica, a presença de indígenas na universidade pode ser vista como a luta dos contra colonizadores nos termos de Antônio Bispo (2015), na luta pela descolonização da universidade, propondo alargamentos. A entrada de mulheres indígenas, negras e de pessoas economicamente desfavorecidas na universidade tem balançado as estruturas estabelecidas, pois temos consciência de nossa condição de corpos territorializados, e sabemos que falamos de um lugar específico na geopolítica do conhecimento. Afirmar este lugar é uma crítica importante a colonialidade do saber, ao conhecimento produzido nos centros hegemônicos sob a perspectiva eurocêntrica, um saber que se pretende de lugar-nenhum para se tornar universal. De acordo com Walter D. Mignolo (2007), a epistemologia eurocêntrica é o legado do colonialismo que uniformizou a forma de compreender o mundo e excluiu as múltiplas epistemes que são próprias de cada povo e lugar.

Bell Hooks escreve sobre as mudanças de epistemologias e metodologias na universidade. Inspirada na pedagogia libertadora de Paulo Freire¹⁵, a autora escreve nos Estados Unidos a obra *ensinando a transgredir* (2013), sobre suas experiências enquanto aluna de graduação, pós-graduação e depois professora na luta cotidiana para transformar a educação na escola e na universidade. Segundo a autora é preciso romper com os velhos

¹⁵ Escritor brasileiro reconhecido por sua contribuição pedagógica no Brasil e América Latina, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire (1921-1997) defendia uma educação preocupada com os problemas sociais e com o desenvolvimento da consciência crítica. "Método Paulo Freire", desenvolvido na década de 1960 como estratégia para a alfabetização de adultos, possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

paradigmas educacionais, para tanto, “é necessário transgredir as maneiras canônicas do ensino e do aprendizado, para possibilitar uma educação multicultural” (BELL HOOKS, 2013, P. 45) e nos ensina que a libertação através da práxis, pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização dos modelos canônicos de ensinar, aprender, construir e ser no mundo.

Nesta perspectiva, Gersem Luciano Baniwa (2011), chama a atenção para a necessidade das universidades reverem suas estruturas, repensar conteúdos e metodologias. E ainda ressalta que, mesmo com a presença de estudantes indígenas no ensino superior, as universidades têm se mostrado resistentes à possibilidade de modificação epistemológica e metodológica. Com isso, é de fundamental importância, pensar a democratização da universidade pública, não só do ponto de vista de acesso e permanência das ditas “minorias” (indígenas, negros e quilombolas...), nas universidades, mas também do ponto de vista metodológico e epistemológico. Isto é, é preciso pensar a democratização epistêmica, como sugere Célia Xakriabá “*na academia nossa luta é por demarcação do território epistêmico*”, a fala da estudante indígena Mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, proferidas na II CONEEI sediada em Brasília em março de 2018, evidencia que as mulheres indígenas estão na linha de frente na luta pelo território acadêmico, para demarcar não só a presença indígena, mas também os seus conhecimentos.

O acesso e a permanência de indígenas nas universidades geram instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de repensar a universidade, pois como ressalta Souza Lima (2018),

as cotas, ou seja, dispositivos de acesso às universidades, ainda que extremamente importantes, não resolviam toda a questão, sobretudo para os povos indígenas: a pauta da luta pela diversidade não era nem é a mesma da luta por inclusão; a presença indígena nas universidades coloca problemas epistemológicos e conceituais de outra natureza que aqueles pautados pela inclusão, e é exatamente aí que está posto o desafio a indígenas e não indígenas. Assim, os caminhos para a equidade como meta são bastante distintos. (SOUZA LIMA, 2018, p. 383).

O acolhimento de estudantes indígenas na universidade exige um alinhamento entre as políticas de cotas e uma reestruturação nas formas de produzir conhecimento. Assim, a universidade se insere neste contexto, como espaço público requisitado pelos indígenas, negros e quilombolas como garantia de sustentabilidade étnica, racial e de

reelaboração de conhecimentos e de subjetividades a partir de outras lógicas de compreensão de mundo. É neste sentido, que a presença desses grupos sociais na universidade, contribui para transformações epistemológicas que caminhem na direção contra a colonialidade do saber, como sugere Walter Mignolo (2007).

Diante disso, mulheres indígenas, negras, quilombolas e outras na universidade, lutam por uma universidade mais diversa, para isso precisamos desestruturar a estrutura estabelecida. A nossa presença na universidade pressupõe mudanças, tais como: a redefinição do papel do pesquisador social; o reconhecimento do sujeito da investigação como ator social e construtor do conhecimento; a revisão de métodos e formas; compartilhamento do mesmo espaço com sujeitos até então excluídos; o reconhecimento da multiplicidade epistêmica; introdução de outras fontes de conhecimento na produção de conhecimento acadêmico, especialmente na antropologia.

3.3. Construindo novas narrativas

Com as políticas de ações afirmativas, os cursos de graduação e pós-graduação, tornaram-se um ambiente de confluências da diversidade de contextos e de histórias que contribuem para diversificar os perfis dos estudantes na universidade. É neste espaço construído historicamente como espaço de produção de conhecimento científico ocidental e colonial que as diferenças identitárias são marcadas positivamente ou negativamente. A Universidade neste sentido, ressalta as diferenças, revela as assimetrias especialmente identitárias, atua como espaço de embate, de conflito, de discórdia, de choque de contestação e de reafirmação de identidades étnicas.

Sobre isso, Lisboa (2017), escreve sobre sua pesquisa no Instituto Insikiran em Roraima com os estudantes indígenas, e diz que,

A Universidade pode assim ser um estímulo a tomadas de atitude mais afirmativas, mesmo que ela não revele necessariamente alguma verdade da qual já não se tinha conhecimento. Estar na Universidade após entrar nela como indígena é, por si só, uma decisão que traz muitas e imprevistas repercussões de ordem pessoal, dentre as quais eu ressalto o fortalecimento da identidade étnica. (LISBOA, 2017, P.189).

A exemplo do que escreve Lisboa, Mirna Silva em sua dissertação fala sobre sua trajetória enquanto mulher indígena mostrando como a entrada na universidade reforçou

não apenas sua identidade indígena, mas também sua luta em prol dos direitos indígenas. A autora afirma que, estar nesse espaço “é uma forma de questionar a cultura que me cerca, tentando provocar fissuras, transformando-as em frestas para abrir espaços e construir lugares que outros estudantes indígenas também possam ocupar” (SILVA, 2017, P.44). Isso evidencia a importância de mulheres indígenas ocuparem estes espaços, pois além de ser uma oportunidade de se colocarem como pessoas de direitos e abrirem caminhos para outras mulheres caminharem é também uma possibilidade de reconstruir narrativas e contar a história a partir do olhar das mulheres indígenas. Léia Macuxi diz que,

diante da exclusão dos povos indígenas da sociedade, eu me desafiei a entender essa situação, hoje eu consigo entender melhor que o Brasil, na verdade desde a sua invasão construiu uma narrativa, a narrativa do dominador... hoje todo mundo carrega e reproduz a história de quem pode contar sua narrativa. Então o que me move hoje a estudar antropologia é a possibilidade de ser uma mulher indígena antropóloga desafiada a construir outras narrativas outras histórias em defesa do povo indígena. (Léia Macuxi, 2018).

Os processos racistas que historicamente invisibilizaram e naturalizaram a ausência indígena nestes espaços, e conseqüentemente, justificou a exclusão desses corpos em espaços sociopolíticos de poder através de uma narrativa unilateral, são reconhecidas na fala de Léia Ramos, quando diz ser movida pela possibilidade enquanto mulher indígena de construir uma narrativa diferente da história oficial, que negou a humanidade aos povos indígenas e invisibilizou as contribuições indígenas, sobretudo das mulheres, sobre a constituição social, política e econômica do Brasil. Como pontuado por Mazariegos (2010), em seu trabalho sobre as mulheres intelectuais Mayas da Guatemala. A autora afirma que;

Somente há pouco tempo que as mulheres vêm denunciando que a história oficial apresenta os fatos e acontecimentos históricos utilizando um único modelo. Modelo, no qual não tem havido um interesse de visualizar as lutas, trabalhos e contribuições que os outros segmentos da população têm realizado. Pelo fato de terem identidades distintas à classe dominante, portanto, continuam fazendo com que sejam invisíveis e ainda mais vulneradas e excluídas. (MAZARIEGOS, 2010, p. 118).

Essa situação observada por Mazariegos (2010), na situação das mulheres Mayas também ocorre de maneira semelhante com as mulheres indígenas no Brasil, que foram invisibilizadas pela história oficial, contada por quem pode falar sua narrativa e utilizar

as instituições como a escola, a igreja e outros meios necessários para propagação e legitimação de sua versão da história. Léia Macuxi ressalta sua condição de mulher indígena desafiada a construir outra narrativa, escolhendo a universidade e mais especificamente a pós-graduação em antropologia social como local de enunciação, pois ela reconhece que sua narrativa só alcançará outro público para além do povo Macuxi e outros povos indígenas se passar pelo ritual acadêmico, ou seja, adquirir os conhecimentos ocidentalizados, pois essa é a forma pela qual os sujeitos e os discursos na sociedade ocidental são reconhecidos e legitimados.

Neste sentido, a universidade constitui-se como já mencionado, como um território em conquista, pois mulheres indígenas e negras veem na pós-graduação um lugar possível para o desenvolvimento de outras formas de ver e analisar os fenômenos sociais e também como possibilidade de narrar e escrever outra história, disputando narrativas como fez a filosofia feminista na década de 90 e como tem feito as (os) intelectuais negras (os) e mais recentemente (os) as indígenas.

Neste sentido, a entrada de mulheres indígenas, negras quilombolas e pessoas da classe pobre tem provocado se não uma mudança ao menos uma fissura na estrutura da universidade, pois a simples entrada destes corpos-território na academia já causa uma grande “perturbação” exigindo uma postura diferente tanto dos servidores e professores quanto da própria instituição. Além disso, as mudanças não são apenas do ponto de vista técnico do funcionamento de uma universidade, as mudanças são propostas também e principalmente, do ponto de vista metodológico, epistemológico e da legitimação do conhecimento científico como único válido.

Como vemos na nota autobiográfica de Núbia Tupinambá sobre seus interesses de pesquisas, (ver.p.40) observamos que as pesquisas feitas pelas estudantes indígenas questionam metodologias, narrativas, discursos e normas estabelecidas. Assim, transgredir as normas é essencial na medida em que a estrutura acadêmica estabelecida não compreende a diversidade de formas de ver, analisar as coisas visíveis e invisíveis acionadas pelos interesses de pesquisas de estudantes pertencentes aos grupos sociais até então excluídos da academia.

Considerando que, no passado a própria antropologia cristalizou a imagem dos povos indígenas como incapazes de refletir sobre sua própria realidade, sendo imprescindível um distanciamento entre o sujeito e a realidade estudada para construção

de um trabalho que atenda ao rigor científico e às exigências da epistemologia moderna. Considerando também que, atualmente, mulheres e homens indígenas estão na academia refletindo sobre sua própria condição na sociedade e produzindo conhecimento científico. Surge o questionamento. Como a academia vai lidar com a atual situação da produção do conhecimento?

Diante do principal pressuposto da racionalidade moderna, a saber a separação sujeito /objeto e a determinação de que a ciência se debruça apenas no que é possível ser medido, ordenado, comparado, classificado, nomeado e significado, a subjetividade não constituía objeto passível de estudos científicos. “A ciência ocidental teria excluído certos modos expressivos do seu repertório legítimo: a retórica em nome da (significação transparente e “evidente”), a ficção (em nome do fato) e a subjetividade em nome da (objetividade).” (CLIFFORD, 2016, p. 36). Assim, os cientistas deveriam escrever sobre o que eles pesquisam e não sobre o que eles são, deveriam escrever sobre suas descobertas e não sobre suas crenças, sentimentos e valores. Por isso, “apenas determinadas formas de conhecimento foram consideradas apropriadas para os planos de desenvolvimento: o conhecimento dos especialistas, treinados na tradição ocidental” (ESCOBAR, 2005: 63).

Esses argumentos cientificistas até então canonizados na metodologia antropológica e em outras áreas das humanidades têm sua contribuição no processo de deslegitimação das (dos) estudantes indígenas e negras (os) como pesquisadoras (es) de sua própria realidade. Além disso, o desafio constitui-se também no fato de que atualmente a universidade é o local de encontro e de diálogo entre o pesquisador e sua alteridade o “outro” o “nativo” o pesquisado, o que exige a redefinição do “outro” e de si mesmo na ciência e de modo especial na produção antropológica e etnográfica. Com os povos indígenas na universidade, torna-se inviável continuar com o movimento pendular do distanciamento entre a produção de dados (campo) e a produção do texto (texto antropológico), pois a universidade é ela própria o território de encontro, de conflitos, contestação e de disputas permanentes.

Neste sentido, as mudanças epistemológicas e metodológicas cunhadas pelos corpos dissonantes na academia situam-se numa perspectiva crítica à epistemologia moderna. Pois acreditamos que “uma reconfiguração dos contextos sociais de produção do conhecimento antropológico está sem dúvida em andamento, o que exige uma reconsideração do modelo hoje prevalecente, com sua quase exclusiva ênfase na pós-graduação” (COELHO DE SOUZA. 2017,p. 03). Consequentemente, exige a

desconstrução do ideal de conhecimento descorporificado como garantia de rigor e imparcialidade, pois como já evidenciado, as intencionalidades políticas, sociais estão presentes nas escolhas do que se estuda, como se estuda e o que se produz sobre estes estudos. Portanto, do ponto de vista político epistemológico, toda produção de conhecimento está relacionada a visão de mundo de quem a produziu, logo a descorporificação e a universalização é uma pretensão colonial que outorgou o homem branco, europeu para falar sobre tudo e sobre todos, legitimado pelo discurso do rigor científico e acadêmico.

James Clifford (2016), ao analisar os processos de escrita etnográfica, evidenciando como a ciência se distanciou da poética em um processo de enrijecimento na racionalidade científica, mostra que a etnografia dialoga com a literatura e defende a utilização da criatividade, da poética na produção antropológica. Clifford chama a atenção para uma possível metamorfose dizendo que “a antropologia, em sua forma atual, iria passar por uma metamorfose iridescente”. (CLIFFORD, 2016, p. 38).

Neste mesmo sentido, refletindo sobre as premissas teóricas e metodológicas da ciência antropológica, com intuito de situá-las em relação aos rumos recentes do pensamento antropológico que tem abdicado de teorias mais gerais em favor de um conhecimento mais “contextualizado”. Afirma Geertz ([1997]2001, p. 11) em *Saberes Locais* que “a antropologia é a disciplina mais favorável para estas novas tendências do pensamento” tendo em vista que, historicamente concentrou-se em entender perspectivas outras, formuladas pelos diversos grupos em torno das experiências e dos contextos em que se situam.

O movimento que Clifford chamou de metamorfose iridescente da antropologia, movimento que reconhece a subjetividade como objeto de estudo na antropologia, tem se intensificado com a entrada de mulheres indígenas, mulheres negras e outras coletividades na academia, permitindo que vozes, até então silenciadas nos discursos oficiais reivindiquem o direito de falar, evidenciando as tensões e disputas em torno das narrativas, excluídas e silenciadas que atualmente, recorrem à universidade, local de produção e circulação do conhecimento científico para construir novas narrativas. Como afirma Núbia Tupinambá.

Célia Xakriabá fez uma fala belíssima hoje pelo facebook, ela falava sobre o encontro das falas, do conhecimento, de como a universidade perde ao se fechar para diversidade, eu não sei

quando a UnB vai pulverizar essa Universidade com outros conhecimentos, porque a Célia soube usar os conhecimentos da universidade a favor dos povos indígenas. (Núbia Tupinambá, 2018).

Núbia Tupinambá menciona a fala de Célia Xakriabá para ressaltar a importância do encontro dos conhecimentos. De fato, atualmente a universidade é o local de encontro de muitos conhecimentos, mas que ainda permanecem invisibilizados e rejeitados pela ciência, e o que podemos aprender com a fala de Núbia Tupinambá é como a universidade perde, no que se refere ao desenvolvimento do próprio conhecimento ao negar e rejeitar o conhecimento de estudantes indígenas, negras, quilombolas, ribeirinhos camponeses entre outras epistemologias importante para análises dos fenômenos culturais, políticos e sociais, pois a universidade por muito tempo, manteve-se restrita em torno de si mesma, de modo que, atualmente, a abertura é uma necessidade urgente.

Assim, a presença de indígenas, negras (os) e quilombolas na universidade, possibilitara, ao meu ver, a segunda grande transformação nas ciências humanas e na antropologia de modo especial. Se a primeira grande transformação ocorreu com a ida do antropólogo ao campo, observar e participar da realidade social do pesquisado na aldeia, a segunda transformação, se dará no caminho contrário, com a vinda do “pesquisado” ao encontro do pesquisador na universidade, não mais na condição de objeto pesquisado, mas de pesquisadoras e pesquisadores, construtores de conhecimento científico. Nesta mesma perspectiva, em *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (2010) Silvia Cusicanque afirma que,

na década de 70 surgem, em toda a área, vigorosos processos de autoconsciência étnica e se formam organizações que reclamam para si, o direito de gerar suas próprias sistematizações ideológicas e políticas, se afastando do rol de intermediários, os intelectuais e cientistas sociais das diversas disciplinas (CUSICANQUI, 2010, p. 160).

A presença de estudantes pertencentes a esses grupos sociais na universidade, é um movimento contínuo, que, se constitui de maneira multidimensional provocando novas imersões teóricas e práticas, contribuindo para o desenvolvimento da ciência. Como mencionado por Carvalho (2005), a presença de negros e indígenas na universidade deve ser encarada não apenas do ponto de vista da dívida histórica, mas também como importante contribuição para ampliação e renovação das disciplinas acadêmicas. Com isso, é possível entender como esse movimento de disputas de narrativas e de visões de mundo proporciona novos rumos para a ciência e para as disciplinas acadêmicas.

Assim, na universidade e na pós-graduação de modo especial, estudantes mulheres e homens pertencentes aos grupos indígenas, negros e populações tradicionais propõem os alargamentos de horizontes, na qual o intuito principal é o rompimento de paradigma que reduziu os conhecimentos a um único tipo e a produção de conhecimento a uma única forma. Assim, diante das limitações em que não apenas a antropologia, mas a própria ciência se encontra, vemos a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade dos conhecimentos humanos. No território da universidade lutamos pela valorização e reconhecimento de novas epistemologias, novas metodologias, novas fontes e novas pesquisadoras e pesquisadores na academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade brasileira tem um papel relevante neste momento social e político como instituição de formação do pensamento crítico. Atualmente existem debates urgentes que se colocam e precisam de um olhar atencioso nessa releitura contra a colonização dos nossos corpos e mentes, das nossas escolas, e universidades, e dos conhecimentos. Precisamos avançar nessas discussões para que de fato a universidade e a produção do conhecimento atenda a perspectiva de transformações sociais e correção das desigualdades socioeconômicas almejadas pelos grupos e coletivos que trilham o caminho da educação, criando redes, relações, práticas, discursos e linguagens que possibilitem uma atitude contra a colonialidade do poder/saber/ser.

A democratização do ensino superior tem possibilitado a entrada de pessoas da classe empobrecida, mulheres, indígenas, negros, quilombolas, moradores do campo e ribeirinhos na universidade, provocando mudanças tanto na universidade como nos sujeitos e coletividades que agora ocupam esse território. Os resultados ainda são tímidos, em virtude da grande resistência que a universidade e a ciência têm em ampliar a noção de conhecimento e diversificar suas metodologias, métodos e formas de produzir ciência. Diante disso, os quase dez anos de democratização do ensino superior ainda é pouco tempo para observamos os resultados dessa relação e desse diálogo de maneira mais profunda, precisamos de mais tempo de política efetiva de inclusão integral desses grupos sociais na universidade, para conseguirmos um resultado mais favorável dos objetivos almejados pela política de ações afirmativas, tanto do ponto de vista de transformação da universidade, como da transformação social dos grupos que elegeram a universidade como meio possível de transformação social e econômica.

Os estudantes que ingressaram na universidade neste momento de democratização do ensino superior e da universidade pública, através das políticas de ações afirmativas ou cursos específicos para indígenas e populações tradicionais, produzem uma outra paisagem na universidade. Os perfis dos acadêmicos têm tornado as universidades brasileiras cada vez mais diversas. Neste contexto, o ensino superior e a vivência na universidade, também têm valores e significados bastante distintos, cada indivíduo vivencia e se afeta de maneira particular neste universo.

Tendo em vista o histórico de desigualdades econômicas e sociais e o processo de exclusão étnico e racial na qual indígenas negros e quilombolas foram e ainda são submetidos, a realidade é que mesmo com quase dez anos de democratização da universidade e de ações afirmativas, muitos desses jovens continuam fora da universidade. Com isso, percebemos através das trajetórias apresentadas nesta dissertação, que existe uma lacuna muito grande deixada pelas desigualdades sociais e econômicas que afetam toda a trajetória educacional dos estudantes que não tiveram acesso a uma educação de qualidade ao longo dos seus anos de estudo.

Diante disso, considerar as diferenças que compreendem as trajetórias de cada um sujeitos e coletividades que atualmente entram na universidade, pode ser, uma entre outras atitudes que podem contribuir para uma verdadeira inclusão na pós-graduação. Contudo, como lembra Coelho de Souza (2017), essas diferenças não devem favorecer ou se cristalizar na segregação dos estudantes na academia, mas

de maneira que a presença destes nos espaços universitários aparece como condição do florescimento de relações de conhecimento realmente capazes de contrariar os impulsos e efeitos epistemicidas de uma instituição como se sabe erigida com base em preconceitos universalistas e numa estrutura de privilégios racistas, colonialistas, machistas, classistas, capacitistas. Em termos de política para o ensino superior, nada me soa, hoje, mais urgente. (COELHO DE SOUZA, 2017.P.05).

É válido ressaltar, que a universidade, o ensino superior, a pós-graduação, o conhecimento científico, o acesso à produção e circulação de conhecimentos, são direitos reivindicados não apenas por mulheres e homens indígenas, mas por uma geração de estudantes oriundos de classes sociais empobrecidas, pertencentes aos grupos raciais e sociais historicamente excluídos e apartados não só do direito à educação, mas do exercício de sua humanidade de maneira plena. Contudo, mesmo com a abertura da universidade para esses grupos sociais, observamos que as mulheres indígenas e negras ainda permanecem sub-representadas na universidade, sobretudo na pós-graduação, pois as desigualdades educacionais e o racismo estrutural que afetam principalmente as mulheres racializadas, dificulta quando não impede essa trajetória. Assim, o quantitativo de mulheres desses dois segmentos sociais que conseguem chegar a esse nível de escolaridade ainda é diminuto.

Na universidade e na pós-graduação de maneira especial, o racismo opera a partir da cientificidade e do discurso meritocrático criando muros visíveis e invisíveis, físico e

metafísico, conceitual e discursivo que afeta a vida e dificulta as experiências cotidianas de mulheres indígenas e outros grupos sociais na pós-graduação. Diante disso, a invisibilidade, o não reconhecimento, e a condescendência adotada do ponto de vista da diversidade, são algumas maneiras pelas quais o racismo se impõe sobre os corpos afetados pelos marcadores sociais da diferença. Além disso, os estudantes indígenas mulheres e homens que ingressam na universidade enfrentam os desafios de viver o mundo indígena e não indígena, as responsabilidades, o compromisso com seu povo, as perspectivas enquanto indígenas acadêmicos e o engajamento na luta indígena, são algumas entre outras questões que permeiam a trajetória de mulheres e homens indígenas na universidade.

Contudo, os estudantes indígenas, mulheres e homens criam no interior das universidades estratégias de resistência e sobrevivência no território acadêmico. Assim, a espiritualidade, a ancestralidade, a irmandade, o cuidado com o corpo, o compromisso com a coletividade, a disputa de narrativas, a desconstrução de métodos e formas são algumas entre outras estratégias de resistências cotidianas realizadas pelos estudantes de graduação e pós-graduação na universidade. Como pudemos observar na fala de muitas mulheres indígenas, resistir para continuar existindo é o que têm feito os povos indígenas desde de 1500. Resistir, talvez seja a prioridade no momento, pois para os corpos que sentem os muros, “a vida é um combate interminável” citando Fanon em *os condenados da terra* (1968).

Diante dessa realidade apresentada, acredito que esta pesquisa poderá fornecer elementos importantes para pensar a presença de mulheres indígenas na pós-graduação, além disso, poderá contribuir com as pesquisas futuras que serão desenvolvidas com essa temática, pois esse tema oferece muitas possibilidades de análises, não sendo possível um esgotamento. Além disso, acredito que muitos pontos apresentados nesta dissertação merecem um aprofundamento e um olhar ainda mais atencioso, o que não me foi possível em virtude do pouco tempo que o mestrado me concedeu.

Ademais, os trabalhos existentes, que tomam a pós-graduação como campo e o olhar de mulheres indígenas como caminho para interpretação das realidades e de subjetividades interpostas neste campo de análise ainda são insuficientes para resgatar totalmente as contribuições das mulheres indígenas para o desenvolvimento da ciência, permanecendo as grandes ausentes da história, das narrativas e dos espaços sociais e políticos que confere status e poder na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A.C. J. da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea. Revista de Sociologia da UFSCar. V.2,p.85-97, 2011.
- ALMEIDA, Silvio. L. **Racismo Estrutural?** Coleção Feminismos Plurais.2018
- ALVES, Lidiane, ROCHA, Welitânia e DEMARCHI, André. Mulheres Indígenas Apinajé e a Escola: um relato etnográfico. IN. **Culturas e Histórias dos Povos indígenas: formação, direito e conhecimento antropológico**.2016.
- ARTES, A. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010**. Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, SP, 2015.
- BALANÇO SOCIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR-SESU 2003/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: Janeiro de 2019.
- BELL HOOKS, **Ensinando transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Martins Fontes. Editora: São Paulo. 2013.
- BENITES, Tonico. **Os antropólogos indígenas: Desafios e perspectivas**. Novos Debates/ABA 2(1): 2015.
- BENITES. Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Antropologia Social – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2018
- BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos: modos e significados**.Brasília.2015
- BOURDIEU, Pierre. “L’illusion biographique”. In **Actes de la recherche en sciences sociales**.1986.
- _____. **A economia das trocas simbólicas** (5a ed.). São Paulo: Perspectiva. 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília, DF: Senado, 1998.
- _____. Plano Nacional de Educação – PNE. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 março 2018.
- CAPES. Portaria nº 66, de 12 de maio de 2016. Brasília, 2016.
- CARMICHAEL, S. E HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York, Vintage, 1967.
- CARNEIRO, Sueli. **Movimento negro no Brasil: novos e velhos desafios**. Caderno CRH, Salvador, n. 36, p. 69-215, jan./jun. 2002.
- CARVALHO, J. J. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Teoria & Pesquisa, São Carlos, v. 42-43, p. 303-340, 2003.
- _____. **Inclusão Étnica E Racial No Ensino Superior: Um Desafio Para As Universidades Brasileiras**. Série Antropologia.382. Brasília. 2005.
- CÉLIA XAKRIABÁ, N.C. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**.

Brasília – DF, 2018, 213 p. Dissertação do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XXI. Organização de José Reginaldo Santos Gonçalves.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2016.

COELHO DE SOUZA, Marcela. **Contradisciplina: indígenas na pós-graduação e os futuros da antropologia.** Rev. antropol. (São Paulo, Online) | v. 60 n. 1: 99-116 | USP, 2017.

CONCEIÇÃO, Keyla. **A Invisibilidade Do Indígena No Processo Eleitoral Brasileiro: as Organizações Indígenas e a luta pela representação política.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito. Brasília. 2018.

COWLISHAW, Gillian. **Racial Positioning, Privilege and Public Debate.** Published in Aileen Moreton-Robinson (ed) 2004. *Whitening Race: essays in social and cultural criticism* Canberra: Aboriginal Studies Press.

CRENSHAW, Kimberlè. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista de Estudos Feministas, v. 7, n. 12, p. 171-88. 2002.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. **Indígenas na antropologia e os desafios da pesquisa dentro e fora da Academia.** Trabalho escrito para o simpósio "Antropología crítica y autoetnografías", Associação Latino-americana de Antropologia, Cidade do México, 7-10 Outubro, 2015.

CUNHA, R. e ARAÚJO, P. **As Mulheres Indígenas Nas Políticas Públicas: Diálogos Entre Gênero E Educação.** S/D. Disponível em: <http://www.itaporanga.net/genero/4/gt07/14.pdf> Acesso em: setembro de 2018.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa** Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DEMARCHI, André. 2014. **Kukràdjà Nhipêjx:fazendo cultura: beleza, ritual e políticas da visualidade entre os Mebêngôkre-Kayapó.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. Mais algumas ideias equivocadas ou o que não deve mais ser dito sobre eles. In: SILVA, Rejane Pinheiro da. **Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos.** Palmas, TO: Nagô Editora, 2015. cap. 02 .

Entrevista de Joênia Wapichana ao ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/>. Acesso em: janeiro de 2019.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos del otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano.** Tabula Rasa, 1. p. 51-86. 2003.

_____. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto.** Prefácio de Matti Bunzl; tradução de Denise Jardim Duarte. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro. Editora: Civilização Brasileira S. A. 1968.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** v. II. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Pós-Graduação em Direitos Humanos: relato de uma experiência.** Rev. Tellus. n. 13, P.149-154, out. 2007. Campo Grande -MS. 2007.

_____. **Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar.** Belém, PA, 2010. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito, Belém, PA, 2010.

FREIRE, Bessa. **Cinco Ideias Equivocadas Sobre o Índio.** REVISTA ENSAIOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 2016.2 / VOL. 01

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local** - Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa. Petrópolis, Vozes, (1997) - 2001.

GIRALDIN, Odair & MELO, Valéria M. C. de. **Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola.** Campo Grande, MS: Tellus, 2012.

GONÇALVES, Marco Antonio. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: **Etnobiografia: subjetivação e etnografia.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2012. P. 19-42

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira.** 1983.

_____. **Por um feminismo Afro-latino-americano.** Cadernos de Formação Política do Círculo Palmarino. N.1 2011.

GROSGOUEL, Ramon. **La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos.** En Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB Edicions, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Classes, raças e democracia.** São Paulo, Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **Stuart hall a partir da e na América Latina.** Artigo publicado on-line no International Journal of Cultural Studies, antes da versão impressa, em 24 de agosto de 2015. Tradução de Dayse Ventura Arosa.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** Cadernos Pagu (5), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 1995, pp.7-41.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: síntese dos indicadores sociais 2005. Disponível:<ftp://ibge.gov.br/indicadores_sociais/sintese_de_indicadores_sociais_2005/Tabelas/>. Acesso em: 20 março. 2018.

JOSSO, M-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educação/Universidade de Lisboa, 2002.

KIDOIALÊ. Makota. **Adoecimento Mental na Universidade**. S/D. Disponível no Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa-INCTI.

KOFES, Suely. **Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações**. Cadernos Pagu, v. 1, p.19-30, 1993.

_____. **Experiências Sociais, Interpretações Individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites**. Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 117-141.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. **Mulheres-cabaças**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 11, página 110 - 117, 2017.

LISBOA, João, F, K. **Acadêmicos Indígenas Em Roraima E A Construção Da Interculturalidade Indígena Na Universidade: entre a formação e a transformação**. Tese de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-UNB, 2017.

LUCIANO BANIWA, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

_____. **O desafio dos antropólogos. Os indígenas antropólogos: desafios e perspectivas** In: Novos Debates.vl.02 2015.

MACHADO, Lia. Z. **“Antropologia e feminismo diante da violência”**. In: Machado, L. Z. Feminismo em movimento. 2. ed. São Paulo: Francis, 2010, pp. 87-133.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

_____. Rousseau and Fanon on inequality and the human sciences. In: Gordon, Jane; Roberts, Neil (Eds.). **Creolizing Rousseau**. p. 121-142. London: Rowman & Littlefield, 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, Marcel. 1968 [1950]. As Técnicas do corpo. In. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify. 2003.

MAZARIEGOS. G. **TRAJETÓRIA E RESISTÊNCIA: uma análise antropológica das emergentes práticas discursivas das mulheres intelectuais Mayas da Guatemala**. 2008.

MELATTI, Júlio Cezar e MELATTI, **Ritos de uma Tribo Timbira**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1978.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, de Walter D. Mignolo**. Barcelona: Gedisa (2007 [2005]). Tradução do original em inglês: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. 241p.

MUNANGA. Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. Editora: Global. São Paulo. 2009.

NIMUENDAJÙ, Curt. **Os Apinayé**. Belém, PA, 1983. (Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco Índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In. **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. (Org) LOPES, Aracy e GRUPIONI, Donizete. Brasília, 1995.

_____. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana vol.4 n.1 Rio de Janeiro Apr. 1998.

PALADINO, M. (Org.) ; CZARNY, G. (Org.) . **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. v. 1. 120p .

PEIRANO. Mariza. G.S. **The anthropology of anthropology: The Brazilian case**. Série antropologia. 110. 1991.

PEIXOTO, Kércia. **“EU EXISTO”:** afirmação indígena e nomeação do racismo. **Os Borari e os Arapium da Terra Maró, Amazônia**”. Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia na Universidade Federal do Pará. 2017.

PINHO, Osmundo. **A Antropologia no Espelho da Raça**. Revista. Desigualdade na Diversidade. Porto Seguro. Bahia.2008

Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG.2011-2020. Brasília, dez. 2010. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. Acesso em: Novembro de 2018.

Quijano, Aníbal. **Réflexions sur l’Interdisciplinarité, le Développement et les Relations Inter culturelles em Entre Savoirs. Interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, résultats** (Paris: UNESCO/ERES). 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

- RAMOS, Alcida, Rita. **Por uma Crítica Indígena da Razão Antropológica**. Trabalho escrito para o simpósio "Antropología crítica y autoetnografías", Associação Latino-americana de Antropologia, Cidade do México, 7-10 Outubro, 2015.
- RAMOS, Léia. **A mulher indígena no processo de formação social e cultural e a construção de propostas curriculares para a escola na comunidade indígena araquá da serra / t. i. raposa serra do sol**. Dissertação apresentada ao Curso Mestrado da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 2013.
- RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA – 1995 a 2015. IPEA, 2016.
- ROCHA, Welitânia. **A Vida De Nhiro: Etnobiografia De Uma Cacica Apinajé**. Universidade Federal do Tocantins-UFT. 2016.
- SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I)**. Mana vol.3 n.1 Rio de Janeiro Apr. 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SEGATO, Rita. L. **Os Percursos Do Gênero. Na Antropologia E Para Além Dela**. Brasília. 1998. Série antropologia. 236.
- SILVA, Mirna. P. M. **Que Memórias Me Atravessam? Meu Percorso De Estudante Indígena**. Dissertação apresentada no Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.2017.
- SILVA, Núbia. B. **Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília. 2017 .
- SILVÉRIO, V. R. **Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-racial**. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, v. 5, p. 400, 2005.
- SOUZA E SILVA, Suzy Evelyn de e KAXUYANA, Valéria Paye Pereira. **Lei Maria da Penha e as mulheres indígenas**. Orçamento & Política socioambiental. Inesc, ano VI, n. 22, nov. 2007.
- SOUZA LIMA, Antônio, C. **Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho**. Horizontes. Antropológicos. Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.
- STRATHERN, M. **O Gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- VENTURINI, Anna. C. **Ações Afirmativas Para Pós-Graduação: Desenho E Desafios Da Política Pública**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2017.
- VENTURINI. E. e GOULART, M. **Universidade, solidão e saúde mental**. Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016.

VIEIRA, Ricardo. **Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural.**

Proposições, v. 24, n. 2 (71), maio/ago. 2013, 109-123.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. **Os Involuntários da Pátria.** ARACÊ – Direitos Humanos em Revista | Ano 4 | Número 5 | Fevereiro 2017.

WEINER, Annette. B. **The Trobrianders of Papua New Guinea.** 1988

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual.** Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2013.