

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS:
VOZES INSURGENTES E CORPOS RESISTENTES NAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS

Autora: Nanah Sanches Vieira

Brasília, DF.

2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS:
VOZES INSURGENTES E CORPOS RESISTENTES NAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS

Autora: Nanah Sanches Vieira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Brasília, DF.

2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS:
VOZES INSURGENTES E CORPOS RESISTENTES NAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS

Autora: Nanah Sanches Vieira

Orientadora: Dra. Tânia Mara Campos de Almeida

Banca examinadora: Profa. Dra. Tânia Mara Campos de Almeida (PPG/SOL – UnB)
Profa. Dra. Rita Potyguara (Rita Gomes do Nascimento)
(Flacso)
Profa. Dra. Rosani Kamury Kaingang (Rosani de Fatima
Fernandes) (PPGD – UFPA)
Prof. Dr. José Jorge de Carvalho (PPGAS/DAN – UnB)
Prof. Dr. Joaze Bernardino-Costa (PPGSOL/SOL – UnB)

Brasília, DF.

2023

*Às indígenas mulheres que estão lutando por uma educação que afirme as suas
próprias realidades históricas e seus saberes, com todo o meu respeito, aprendizado,
afeto e admiração.*

Aos meus filhos, Ravi e Isabel.

AGRADECIMENTOS

Trabalhei alguns anos nesta tese conciliando-a, especialmente, com as tarefas da docência e da maternidade. Talvez escrevê-la tenha sido uma das “coisas” mais difíceis que já fiz. Em alguns momentos senti que não daria conta de me expressar e dominar a escrita com tanto primor quanto a ocasião pede; ou que não conseguiria organizar as rotinas do cotidiano para me dedicar às leituras e à tela do computador; ou, ainda, que não atenderia às expectativas de quem tanto confiou em mim para contar suas histórias. No meio do caminho, reencontrei um pequeno texto do poeta Manoel de Barros que diz assim: *Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Ao longo do processo de escrita, na luta contra a correntiza dos difíceis tempos que enfrentamos, algo mais forte me fez voltar a estas páginas para fazer a tese nascer. Foi assim, no encontro com a minha própria humanidade, que reside na possibilidade de olhar o mundo e me fascinar, de me encontrar com outras pessoas e amar e, durante a caminhada, me alegrar e confiar atenção ao que me inquieta, que chego à conclusão deste doutorado. O que aprendi enquanto escrevia esta tese e o quanto me encantei ao longo desse caminho é da maior importância. Outro tipo de encantamento, que também me atravessou durante essa jornada, foi o tanto de apoio recebido e que agradeço aqui.

Agradeço, especialmente e em primeiro lugar, às indígenas mulheres interlocutoras desta pesquisa, pela partilha generosa. Essa tese é de todas e de cada uma. Obrigada por não me deixarem esquecer de respirar.

Agradeço às professoras e professores que me formaram, em especial minha orientadora de mestrado e doutorado, Tânia Mara Campos de Almeida, por quem sou profundamente grata pelas intensas trocas intelectuais, pela paciência com meus tempos e por todo carinho e cuidado ao longo de tantos anos.

Agradeço às professoras Rita Potyguara (Rita Gomes do Nascimento) e Rosani Kamury Kaingang (Rosani de Fatima Fernandes) e aos professores José Jorge de Carvalho e Joaze Bernardino-Costa por terem aceitado o convite para comporem a banca de defesa desta tese. Suas leituras e contribuições ao meu trabalho muito me honram.

À minha mãe, imensa gratidão por seu amor incondicional e por ser a rede que embalou meus filhos durante minha jornada de intensa dedicação aos estudos. Ao meu pai e Niranjana, por serem casa e inspiração, e especialmente, pela amorosa hospitalidade na beira do rio com barulho de vento nas folhas. Às minhas irmãs e ao meu irmão e seus

filhos e filhas, minhas sobrinhas e sobrinhos, que são pedacinhos importantes de mim. À Inara, um “obrigada” especial por ter ajudado a deixar a versão final da tese mais bonita.

Agradeço às minhas amigas. Especialmente agradeço à Mariana Miranda, referência de amizade e muitos outros temas importantes para mim desde os tempos da escola, e à querida Rashmi, pelo café e as deliciosas aulas sobre florestas. Às minhas avós e avôs, *in memoriam*, e ao meu tio Sylvio, por formarem as minhas bases.

Às/aos companheiras/os da minha turma, que também passaram pelas dificuldades do atravessamento da pandemia no curso do nosso doutorado. Ao meu amigo Yacine, que nunca me deixou desistir. À equipe de servidoras do SOL, por toda a assistência prestada.

Ao meu companheiro, Vitor, sou grata pelo cotidiano de carinho, paixão, luta e família. Agradeço à compreensão e o suporte nas ausências e as infindáveis conversas sobre o tema desta pesquisa, além de sua dedicação na primeira leitura crítica destas páginas. À sua família, sou grata pelo suporte e carinho.

Aos meus filhos, Ravi e Isabel, agradeço as risadas, abraços e danças durante o percurso. Obrigada por serem a minha maior força.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de doutorado que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Gratidão!

*Nem todo conhecimento dá conta
de ser guardado em um livro
Se encontra no território e no
epistemológico nativo.
Produzindo seus conceitos,
inspirado no corpo da vivência,
Tecendo nossas narrativas por
meio da experiência.*

*Os nossos mestres são os mais
velhos que na palavra carrega
identidade,
Se a academia forma seus mestres
e doutores,
Nós também formamos doutores
da oralidade.
A força desta ciência do
território, muitos não têm o poder de ver,
Pois a força da oralidade, nem
tudo se pode escrever.*

*Existe a universidade da vida e a
vida na universidade,
Estar na academia só tem sentido
se não exterminar a identidade.
Na luta também adquirimos
conhecimento
Portanto toda luta é epistêmica,
Não há lugar de um único saber
isso seria matar a “diferença”.
Muitas vezes a sociedade se
assusta quando se fala no etnocídio,
sendo que na academia somos
vítimas da produção do epistemicídio.*

*Quando tentam negar o nosso
conhecimento,
É uma violência física e
simbolicamente,
Quando negam o território e o
nosso saber, nos matam coletivamente.
Muitos conhecimentos se
materializam
Outros carregam imaterialidade,
O conhecimento que não é
palpável porque carrega subjetividade.*

*A luta pelo território nos ensina,
prepara-nos em outra dimensão
Se na retomada (de terra)
enfrentamos os fazendeiros.
Na academia enfrentamos a sua
geração.
Na retomada enfrentamos armas
de fogo,
Viver lá é uma incerteza.
Já na academia a arma que nos
aponta é a escrita e a caneta.
A tutela apreende mentes e
corpos
Resulta em violência e opressão,
Mas enquanto povos, reagimos e
superamos com a força e expressão.*

Célia Xakriabá (2018).

RESUMO

O presente trabalho investiga como se desenvolvem e se entrelaçam as trajetórias das indígenas mulheres nas universidades brasileiras. Parte-se da perspectiva decolonial e interseccional para a compreensão analítica do enfrentamento à colonialidade do ser, saber e poder com o intuito de tratar, em sua importância e complexidade, do ingresso, permanência e presença do corpo-território das indígenas mulheres nas universidades brasileiras, especialmente na pós-graduação (em cursos de mestrado e doutorado) e docência, quando estão imersas no mundo da pesquisa e da produção científica. São considerados os significados da demarcação do território acadêmico a partir de uma dupla dimensão das suas experiências: a insurgência expressa nas suas palavras e atitudes, que se elevam cotidianamente e marcam trajetórias próprias durante seus cursos e vida acadêmica, e a resistência corporificada na afirmação coletiva da identidade, dos saberes étnicos ancestrais e no compromisso com suas comunidades originárias. Uma vez ingressas na Educação Superior, enquanto corpos-territórios, as indígenas mulheres são desafiadas a permanecerem em instituições que ainda não se pensam a partir dos e com os Povos Indígenas que as compõem. Por sua vez, constatou-se que a produção de conhecimento de autoria indígena apresenta-se profundamente enraizada em suas culturas, colaborando para a conservação e atualização de suas cosmovisões e valores comunitários em movimentos de autoafirmação étnica e de luta pelas suas terras. Ao longo destas páginas, discute-se que as tentativas de apagamento dos saberes e de extinção dos Povos Indígenas foi – e tem sido – uma história vivida diretamente pelas indígenas mulheres. A violência contra elas deve ser compreendida no contexto dos processos históricos que recaíram sobre seus corpos, mas à medida que estão se organizando em movimentos de resistência e reexistência, as imposições do poder vão sendo enfrentadas e se enfraquecendo. Afinal, elas não só resistem às opressões colonial-modernas, mas também reexistem, ou seja, reinventam-se como acadêmicas, contribuindo fortemente para a gestação de uma nova sociedade.

Palavras chaves: Indígenas mulheres. Colonialidade. Universidade. Corpo-território. Experiências vividas.

ABSTRACT

The present work investigates how the trajectories of indigenous women develop and intertwine with one another in Brazilian universities. It takes a decolonial and intersectional perspective for the analytical comprehension of the coloniality of being, knowledge and power with the intention of treating, in its' importance and complexity, the enrollment, permanence and presence of the body-territory of indigenous women in Brazilian universities, especially in pos-graduation (Master's and Doctor's degrees) and teaching, when they are immersed in the world of research and scientific production. The meanings of territorial demarcation are considered from two dimensions of their experiences: The insurgence expressed in their words and attitudes which become more elevated on a daily basis and mark their own trajectories during their courses and academic lives, and the resistance embodied in the collective affirmation of identity, of ethnic ancestral knowledge and in the commitment with their original communities. Once accepted in Higher Education, as body-territories, indigenous women are challenged to stay in institutions which do not think from or with the indigenous people. In turn, it has been observed that the production of knowledge of indigenous authorship presents itself deeply rooted in their cultures, collaborating with the preservation and updating of their cosmovisions and community values through movements of ethnic self-affirmation as well as the struggle for their own land. Along these pages, it is discussed that the attempts to delete the knowledge and the extinction of the indigenous people was, and has been, a story lived directly by indigenous woman. The violence against them must be understood in the context of the historic processes that fell on their bodies, but while they are getting organized in movements of resistance and re-existence, the impositions of power are faced and become gradually weakened. After all, they not only resist to modern colonial oppression, but they also reexist, that is, they reinvent themselves as academics, strongly contributing to the gestation of a new society.

Key words: Indigenous women. Coloniality. University. Body-territory. Lived experiences.

RESUMEN

Este trabajo investiga cómo se desarrollan e interconectan las trayectorias de las indígenas mujeres en las universidades brasileñas. Se parte de una perspectiva decolonial e interseccional para comprender analíticamente el enfrentamiento a la colonialidad del ser, el saber y el poder, con el objetivo de abordar la importancia y complejidad del ingreso, permanencia y presencia de las indígenas en las universidades brasileñas, especialmente en posgrados (maestría y doctorado) y en la docencia, cuando se sumergen en el mundo de la investigación y la producción científica. Se consideran los significados de la delimitación del territorio académico a partir de las dos dimensiones de sus experiencias: la insurgencia expresada en sus palabras y actitudes, que se elevan diariamente y marcan sus propias trayectorias durante sus estudios y vida académica, y la resistencia corporizada en la afirmación colectiva de su identidad, sus saberes étnicos ancestrales y su compromiso con sus comunidades originarias. Una vez que ingresan a la Educación Superior como cuerpos-territorios, las indígenas mujeres enfrentan el desafío de permanecer en instituciones que aún no se piensan desde y con los Pueblos Indígenas que las componen. Por otro lado, se encontró que la producción de conocimiento de autoría indígena está profundamente arraigada en sus culturas, contribuyendo a la conservación y actualización de sus cosmovisiones y valores comunitarios en movimientos de autoafirmación étnica y lucha por sus tierras. A lo largo de estas páginas, se discute que los intentos de borrar los saberes y extinguir a los Pueblos Indígenas han sido una historia vivida directamente por las indígenas mujeres. La violencia contra ellas debe entenderse en el contexto de los procesos históricos que han recaído sobre sus cuerpos, pero a medida que se organizan en movimientos de resistencia y reexistencia, las imposiciones del poder van siendo enfrentadas y debilitándose. Al final, no solo resisten a las opresiones coloniales y modernas, sino que también reexisten, es decir, se reinventan como académicas, contribuyendo en gran medida a la gestación de una nueva sociedad.

Palabras clave: Indígenas mujeres. Colonialidad. Universidad. Cuerpo-territorio. Experiencias vividas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – POSSE DA BANCADA DO COCAR E INDÍGENAS MULHERES ALDEANDO A POLÍTICA.	45
FIGURA 2 – MAPA: LOCAIS DE ORIGEM DAS INTERLOCUTORAS.	92
FIGURA 3 – PALAVRAS-CHAVES DE TESES E DISSERTAÇÕES DE INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS.	220
FIGURA 4 – CHAMADA PARA A 1ª MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS.	274
FIGURA 5 – CHAMADA PARA A 2ª MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS.	275
FIGURA 6 – ARTE DO PORTAL DA ARTICULAÇÃO NACIONAL DAS MULHERES INDÍGENAS GUERREIRAS DA ANCESTRALIDADE (ANMIGA).	275
FIGURA 7 – CAPA E ILUSTRAÇÕES DO CADERNO “MULHERES: CORPOS-TERRITÓRIOS INDÍGENAS EM RESISTÊNCIA!”	277
FIGURA 8 – CHAMADA PARA A 3ª MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS.	278
FIGURA 9 – ALESSANDRA MUNDURUKU E INDÍGENAS MOBILIZADOS DURANTE MARCHA DO ATL EM DIREÇÃO AO STF. BRASÍLIA (DF), JUNHO 2021	279

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIUnB	Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília
ABIA	Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos
ANMIGA	Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ATL	Acampamento Terra Livre
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIPIAL	Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
DAN	Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
ENEI	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FF	Fundação Ford
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUB	Fundação Universidade de Brasília
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEMMA	Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas
GRUMIN	Grupo Mulher-Educação Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INA	Indigenistas Associados
INCTI	Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação
MESPT	Mestrado em Sustentabilidade Junto aos Povos e Terras Tradicionais
MPF	Ministério Público Federal
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBP	Programa Bolsa Permanência
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNCSA	Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFLLIND	Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
ProUni	Programa Universidade Para Todos
RANI	Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

SECADI/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Supremo Tribunal Federal
TI	Terra Indígena
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPE	Universidade Estadual de Pernambuco
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Unidade Federativa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal da Amazônia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRONCO ALTACI KOKAMA	15
ESTRUTURA DA TESE	38
SOBRE ESCREVER NO FIM DO MUNDO: ENCONTROS E CONVERSÇÕES PARA SEGURAR O CÉU	40
DOS ENCONTROS COM AS INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS À CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO EM CONVERSAÇÃO	50
POSICIONAMENTOS TEÓRICOS E PREOCUPAÇÕES METODOLÓGICAS	60
O olhar das interlocutoras indígenas mulheres sobre esta pesquisa	84
CAPÍTULO I – REFLORESTANDO A UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS	88
1.1 INDÍGENAS MULHERES E SUAS REIVINDICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: ABRINDO OS CAMINHOS	110
1.1.1 Negociações e escolhas: “a maior parte do tempo eu passei mais só”	116
1.1.2 Análise das indígenas mulheres acadêmicas sobre as ações afirmativas: avanços e desafios	125
1.1.3 Trajetórias entre ir e vir: sem nunca perder o caminho de volta	132
1.2 A PRESENÇA DE DOCENTES E ESTUDANTES INDÍGENAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS COM BASE EM DADOS QUANTITATIVOS	135
1.2.1 Docentes indígenas: entre a subnotificação e o racismo institucional e estrutural	141
1.2.2 Indígenas na graduação: ingressantes, matriculadas/os e concluintes	149
1.2.3 Estudantes indígenas na pós-graduação: diante da persistência – e negação – do racismo acadêmico	152
1.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: DA ESCOLA À PÓS-GRADUAÇÃO, NEM UMA INDÍGENA A MENOS!	159
CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA VIVIDA DA COLONIALIDADE NO COTIDIANO ACADÊMICO E A INSURGÊNCIA NA AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA	162
2.1 A PERSPECTIVA CRÍTICA DA COLONIALIDADE DO SER	174
2.2 APAGUE OS RASTROS! “A EXPECTATIVA É A DE QUE SEJAMOS IGUAIS AOS DEMAIS ALUNOS”	177
2.3 O SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS E A FORACLUSÃO DAS INDÍGENAS MULHERES COMO PROJETO HISTÓRICO E HISTORIOGRÁFICO	180
2.4 A INSURGÊNCIA DECOLONIAL DE INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS: RETOMADAS E AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA	195
CAPÍTULO III – UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: A DEMARCAÇÃO DA ACADEMIA	201
3.1 MAPEANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE AUTORIA DAS INDÍGENAS MULHERES INSERIDAS NO TERRITÓRIO ACADÊMICO	209
3.1.1 Corpo-território ocupando e demarcando o território acadêmico	214

3.2 DE DENTRO PRA FORA: COSMOVISÕES, REFLEXÕES TEÓRICAS E ESCRIVIVÊNCIAS DE INDÍGENAS MULHERES	219
3.2.1 A escriturabilidade de indígenas mulheres acadêmicas	243
3.2.2 A contribuição da ciência das indígenas mulheres às ciências da universidade	248
3.2.3 O reconhecimento do modo de fazer ciência das indígenas mulheres acadêmicas: do território à universidade e de volta ao território aldeia	251
3.2.4 O projeto Encontro de Saberes: uma plataforma descolonizadora da universidade brasileira	255
3.3 PESQUISAR COM INDÍGENAS MULHERES E DESCOLONIZAR METODOLOGIAS	259
3.4 A REEXISTÊNCIA QUE SE APRENDE DAS RAÍZES ÀS SEMENTES: CORPO-TERRITÓRIO E OS MOVIMENTOS DAS INDÍGENAS MULHERES	269
3.5 O SONHO COMO CAMINHO DA RESISTÊNCIA E SUSTENTAÇÃO DA REEXISTÊNCIA: IMAGINANDO FUTUROS	280
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR ALIANÇAS AFETIVAS E UNIVERSIDADES PLURIEPISTÊMICAS	284
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
AUTORIA OU COAUTORIA INDÍGENA	289
AUTORIA NÃO-INDÍGENA	297
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	311
APÊNDICE II – INTERLOCUTORAS DA PESQUISA	312
APÊNDICE III – QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES DE INDÍGENAS MULHERES	316

INTRODUÇÃO: TRONCO ALTACI KOKAMA

Bom, eu me chamo Altaci Corrêa Rubim, meu nome indígena é Tataiya Kokama, significa “coração de fogo”, nós somos oriundos do Jacurapá, no rio Içá, no Alto Solimões¹. Meus pais nasceram no Jacurapá, meus irmãos mais velhos nasceram no Jacurapá e quando os mais novos nasceram, nós já fomos pra Santo Antônio do Içá, que significa “Santo Antônio do macaquinho da boca preta”. [...] Meu pai falava assim: “na hora da escola vocês vão pra escola, depois vocês vão pra roça”, que menina vai pra roça com a mãe e menino vai pescar, não com ele, porque já tinham outros irmãos, então já iam pescar com os mais velhos, essa era a divisão. O horário de escola era sagrado, ele e mamãe liberavam a gente. Crescemos assim. [...] E aí a cidade foi crescendo e integrando a nossa comunidade onde meu pai estava e todos os Kokama² que lá estavam. Foi pegando aquela comunidade e virou um bairro de Santo Antônio do Içá. Fizeram uma biblioteca nessa cidade. [...] Eu gostava muito de estar na biblioteca.

[...] Depois, quando eu inteirei dezoito anos, fui escolhida para trabalhar na aldeia da minha avó, que é Tikuna, a mãe do meu pai, e eu comecei lá o [ensino de] português como segunda língua, lá na aldeia da minha vó, que era cem por cento falante da língua Tikuna. E lá eu fiquei dois anos trabalhando na aldeia da minha avó, que é próxima também de Santo Antônio, uma comunidade indígena chamada Vila Betânia³. Eu continuei os estudos em Santo

¹ O rio Içá, como é chamado no Brasil, nasce em território peruano e na Colômbia é conhecido como Putumayo, servindo de limite com o Equador e o Peru. É um afluente andino do rio Amazonas, que no trecho entre a fronteira brasileira e a confluência do rio Negro passa a ser conhecido como Solimões. Jacurapá era uma comunidade indígena que foi tomada pelas águas. A Mesorregião do Alto Solimões está localizada no Sudeste do estado do Amazonas e totaliza uma área de 213.281,24 km², que representa aproximadamente 13,67 % da área do estado. Diversos Povos Indígenas vivem na região, como os Tikuna (maior população indígena do país), Kokama, Kanamarí, Matsés, Maruvo, Kaixana, Matis, Kambeba, Kulina Peno, Korubo e Witoto, somando aproximadamente 123 mil habitantes (IBGE, 2010), cujas terras abrangem grande parte do território dos municípios de Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá e Tabatinga.

² Povo em constante movimento devido aos conflitos por terras e águas para plantio e pesca. Os registros indicam sua presença nas margens dos grandes rios Solimões e Marañon desde o século XVII. Após tentativas de massacres, a partir da década de 1980 passaram a reivindicar a afirmação de sua identidade étnica. Atualmente estão localizados nos territórios do Brasil, Peru e Colômbia. Segundo Almeida e Rubim (2012), “os Kokama se organizam com base no critério de lugar e com base nos aparatos jurídicos e na relação com suas formas culturais, evocando o passado e acentuando sobremaneira a ‘revitalização’ por meio da educação diferenciada e da valorização das lideranças que falam a língua materna. Este movimento se estende do Baixo rio Negro (Kokama em Manaus) até Tabatinga (Alto Solimões)” (p. 75). De acordo com dados do Instituto Socioambiental (ISA), no Brasil há 14 terras indígenas onde está o Povo Kokama. Ver: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/pesquisa/?povo=51>.

³ A comunidade indígena Vila Betânia (nome dado pelos missionários), demarcada em 1993, está localizada no Município de Santo Antônio do Içá (AM), cerca de 880 quilômetros de Manaus, capital do estado do Amazonas. O bacharel em Antropologia Iury da Costa Felipe (de nome indígena *Tapü'cü rü Güatüciü*), pesquisador Tikuna, explica que o Povo batizou a comunidade de *Mecürane*, nome do primeiro morador e cacique da Aldeia, que significa “pena de mutum lindo”, e *Magütagü/Magüta* é a autodenominação do povo Tikuna, que quer dizer “povo pescado no igarapé Eware”, lugar sagrado (FELIPE, 2018, p. 12). As alterações provocadas nas tradições Tikuna pelo contato com os colonizadores e a sociedade envolvente são abordadas pelo pesquisador, que também conta sobre seu processo escolar realizado em escolas indígenas, provavelmente onde Altaci Kokama (Altaci Corrêa Rubim) lecionou,

Antônio mesmo, o ensino fundamental, primeiro grau que era na época, o segundo grau foi em magistério, e aí fui trabalhar na aldeia da minha avó. Fiquei dois anos e lá foi bem interessante porque quem dava aula, a maioria era não indígena, e eles tratavam muito mal os alunos, porque os alunos não falavam português, então eles achavam que os alunos eram burros. [...] Depois tinha que renovar contrato e aí começa a humilhação no interior para você renovar contrato. A humilhação com a mudança de governo. [...] Ficou super complicado e eu pensava: “não, eu não quero isso pra minha vida não, eu vou pra Manaus”. Aí uma colega minha falou: “olha, Altaci, lá em Manaus você tem a possibilidade de estudar, de trabalhar e conseguir condições melhores pra sua família”. E ela ainda falou: “e tem um estudo chamado faculdade que quando a gente faz ninguém precisa ficar se humilhando não, todo mundo quer contratar a gente como professor”. Eu falei: “ah então quero estudar pra ficar assim”.

E aí, agora, como pedir para o meu pai e a minha mãe? E ainda por cima eu tinha ficado noiva, quase noiva... Eu fiquei pensando: “bom, se eu me casar eu não vou pra Manaus, vou pra Tabatinga⁴, porque o noivo era de Tabatinga, eu vou pro lado da família dele... e se eles não me deixarem estudar?”. Aí fiquei pensando, “e se eles não me deixarem mais voltar pra minha aldeia, e se eles me prenderem por lá?” Aí falei assim, “quer saber, eu vou fugir!”.

[...] Era horrível, né? O barulho horrível você chegar na cidade, porque na aldeia não tem esses horrores de barulho, os ruídos da cidade... Você vai pegar um ônibus e não sabe, você acha que as pessoas vão esperar, mas ele é rápido e prende você na porta. [...] Na época, nós fomos morar em cima de um bueiro praticamente. Quando chovia tinha os ratos... a água subia e ficava colocando os ratos para fora da casa. [...] Eu falei, “eu ainda vou tentar mais um pouco, se eu não aguentar, volto”. E nós ficamos, eu e a minha irmã. Eu e ela conseguimos um trabalho pra ficar na casa de pessoas, mas fiquei muito frustrada porque eles não me deixavam estudar, toda vez que me viam com livros eles mandavam fazer alguma coisa. Eu vi que não dava e fui falando pras colegas que queria um trabalho que não fosse em casa de família. E aí elas falavam de uma escolinha que tava contratando professores e, como eu tinha dado aula na aldeia, falei: “vou levar o meu currículo, talvez dê certo!” E deu certo! Fui contratada por essa escolinha particular e dava pra pagar um quartinho. Pedi ao dono da escola um salário adiantado pra eu pagar o quarto pra sair lá da casa da patroa e foi assim. Consegui pagar o quartinho, falei pra minha irmã vir morar comigo, pra gente caminhar juntas, e assim nós fomos.

e com professores indígenas na comunidade *Meciürane* (Vila Betânia) desde a alfabetização até o ensino médio.

⁴ Tabatinga, município do interior do Amazonas, está localizado na tríplice fronteira entre o Brasil, Colômbia e Peru. Possui população estimada, em 2019, de 65.844 habitantes, sendo 30.115 indígenas (declaradas e consideradas, em Terras Indígenas e no município) (IBGE, 2010).

Eu imaginei, “bom, agora vou procurar saber o que que é essa faculdade”, aí descubro que pra entrar na faculdade tem que fazer vestibular, “o que que é o vestibular agora?”. Fui atrás, perguntando de um, perguntando de outro, como é que era. Fui fazer a primeira prova e tirei zero em tudo. Falei assim: “vou voltar porque esse negócio de faculdade é muito difícil, não consigo”. Falei pro meu pai: “pai, eu tô voltando porque esse negócio de faculdade não é como eu pensei não, não vai dar certo não”. E ele: “pode voltar!”. Eu tava indo pra escola pedir as contas pra voltar e uma colega minha me disse: “não, Altaci, não desiste não, tem um cursinho popular lá não sei onde, no cursinho tu vai conseguir”. Eu ligo pro meu pai de novo, “pai, dizem que tem um cursinho, dizem que vai ser bom pra mim”, “tá bom minha filha, mais um ano”. E aí começa a saga, né?! Pagar cursinho popular, que não era o curso que a gente pagava, mas as apostilas. Resumo da história: passei cinco anos estudando no cursinho popular para poder reaprender tudo o que o vestibular pedia, ou quase tudo! Pelo menos ter uma noção do que ia cair... E aí, em 2001, eu passo pra Universidade do Estado do Amazonas [UEA], ela tava sendo inaugurada, e aí eu passo pra fazer normal superior na UEA. Nesse processo, essa escolinha passa a ser uma escola conveniada e passa a ser uma escola da prefeitura, então o salário melhora também, e eu fico fazendo faculdade e trabalhando.

[...] Eu saí da minha aldeia com dezenove anos. Com vinte cinco anos eu passo na UEA, com trinta anos, não, com vinte e nove, eu termino a graduação, e quando eu termino a graduação eu já passo no concurso público pra SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Manaus]. Fui a 174, eram 200 vagas! Eu fui 174. Ao mesmo tempo eu entro no Movimento Indígena também, e é nesse movimento, junto com o professor Ely Macuxi⁵, que faleceu ontem pela COVID, que nós fundamos a Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus, onde a gente vai trabalhar com contratação de professores que vão ensinar a língua indígena. Pela primeira vez foi criada essa iniciativa em Manaus. Depois eu vou fazer especialização na própria UEA em pesquisas educacionais. Aí eu vou fazer uma especialização em PROEJA [Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos] para ensinar jovens e adultos e, em 2008, eu entro pro mestrado “Sociedade e Cultura da Amazônia”. E, então, eu faço o segundo concurso, que eu sou a décima, eu tiro em décimo lugar, em 2008, que é o segundo concurso que eu faço. O primeiro cargo que eu fiz na SEMED, era pra professor de nível médio, e aí em 2008 eu já faço concurso pra nível superior, na SEMED. Depois disso, em 2011, eu termino e defendo o

⁵ O professor e escritor indígena, Ely Ribeiro de Souza, do Povo Macuxi da Terra Indígena Raposa da Serra do Sol (RR), faleceu aos 59 anos, no dia 21 de janeiro de 2021, por decorrência de complicações da COVID-19. Foi uma referência para a educação indígena, causa pela qual lutou desde 1990. Em 12 de fevereiro, a Universidade Federal da Amazônia (UFAM) realizou, com transmissão *on-line*, a defesa póstuma de sua dissertação de mestrado em Antropologia Social, intitulada “Relações Interétnicas em contexto urbano: Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME”.

mestrado com o meu orientador, o professor Alfredo Wagner. [...] E depois eu termino, isso foi o mestrado, eu termino em 2011. Em 2012 eu passo pro doutorado.

Ah, esqueci de falar, em 2001, quando eu passo pra graduação, que eu entro na UEA, uma semana depois meu pai morre. Na semana que eu tinha passado, ele morre. Aí fica a minha mãe, e ele morre ainda de uma doença que hoje praticamente as pessoas não morrem com ela, que foi de tétano, que ele morreu. Porque não tinha vacina... e é uma morte horrível, né, você sabe o que é uma morte de tétano? E aí, quando eu termino o mestrado, que eu passo pra fazer o doutorado, que eu recebo a notícia, que eu falo pra minha mãe, um mês depois ela morre, em 2012. E aí ela me pediu pra ser enterrada, ela tava em Manaus em tratamento, ela morre e ela me pede pra ser enterrada em Santo Antônio e eu levo ela pra Santo Antônio do Içá, para fazer a vontade dela, e só depois eu volto pra Brasília pra fazer o doutorado. Eu venho pra Brasília de mudança para fazer o doutorado, dia 5 de maio, e caio em coma aqui em Brasília. Eu sou acometida de uma doença autoimune que é rara, chamada “púrpura”, e me dão 24 horas de vida aqui... Aí eu passo por aquele processo de sair do corpo, entendeu, de ficar em coma um monte de tempo, ficar olhando todo mundo, e só ouvindo as pessoas passarem perto de mim, e eu fora do meu corpo, assim, só vendo... E, depois disso, passo 2012 praticamente entre HUB [Hospital Universitário de Brasília], Hospital de Base, até que eu volto pra casa e consigo fazer o plasmaférese, que é a transfusão de plasmas em mim, e eu me recupero, mas até hoje eu faço acompanhamento no Hospital de Base. Eu tenho um médico que falou que não era pra eu continuar estudando, mas eu falei pra ele que eu passei tanta coisa pra estudar, e eu não ia... não era com medo da morte que eu ia parar. [...] Mas, e aí, eu venho pra cá, né? Recupero! E volto a fazer o doutorado.

[...] E é com a professora Enilde Faulstich que a nossa parceria dá certo e nessa caminhada até hoje nós continuamos trabalhando juntas. Termino, em 2016, e a tese é indicada para o prêmio CAPES por criar uma política de vitalização de línguas. Crio o termo “vitalização”, que antes tudo era “revitalização de línguas” e fomos nós que criamos o conceito, que diferenciamos os conceitos de “vitalizar” e “revitalizar”. Nós não ganhamos, mas fazer que nem a professora Enilde, que só de tá presente, só de competir, já foi muito bom ser indicada [risos]!

Em 2016, eu volto pra Manaus como gerente da Educação Escolar Indígena do município. Fico 2017 e no final de 2018 sai um edital pra concurso aqui em Brasília pra professor, o PBSL, português como segunda língua, e eu me inscrevo para esse concurso que só se realiza em 2019. Dos 45 candidatos eu tiro o primeiro lugar! De 45 candidatos! E foi bem tenso, todo esse processo de seleção, porque eu tive que me preparar muito, porque assim, todos eram doutores, muitas pessoas que eu conhecia eram minhas concorrentes. Eu conhecia outros que já eram professores concursados de universidade, mas queriam vir pra cá pra Brasília. E eu pensei assim, “qual é a chance que eu tenho de passar no concurso, que eu tô vendo gente

tão experiente aqui na área”, entendeu? Com anos de experiência na área e eu com pouca experiência de Ensino Superior, principalmente no nível que estava sendo cobrado o concurso. [...] Bom, passei!

Voltei de novo pra Manaus para trabalhar e fui chamada, depois de um tempo fui chamada, no dia 8 de março de 2019, Dia Internacional da Mulher, eu fui chamada para assumir, eu assinei a minha entrada como professora da Universidade de Brasília [UnB]! Um sonho assim, cara, quando eu vi, eu falei assim, eu caí de joelho, não acreditei, porque era, tudo foi uma pressão muito grande, tudo, tudo, tudo! Quando houve o sorteio da prova didática e da prova escrita e que caiu os temas que eu trabalho, que é com política linguística, com a elaboração de material didático, eu assim... minha perna começou a bater uma na outra: “eu sei, eu sei, eu sei”, ficou tipo um tique [risos]! Eu falei, “tenho que me acalmar, tenho que me acalmar, eu sei o tema, eu sei o tema!”. Tudo que eu sabia caiu! Os dois temas que foram sorteados e caíram nas provas eram aqueles que eu mais dominava, entendeu?! Então, tinha que ser, né?! Mais ou menos isso. No final, eu fiquei com 9.98 na pontuação geral e é só deus mesmo nesse processo todo que nós vivenciamos... Eu falei: “eu passei! Nossa, não acredito! Passei, passei, passei!”. E, poxa, mas fiquei triste, mamãe não tava, meu pai... Mas meu Povo tá aí! Tá pra lutar e pra continuar! E assim cheguei em Brasília. Brasília... Um ano depois vem a pandemia e na pandemia veio a questão do estágio probatório.

A gente começa a ficar preocupado com o conteúdo que a gente vai dar em pesquisa, ensino e extensão, mas graças a deus, como eu venho de um projeto que trabalha bastante com pesquisa, com produção, com tudo, isso só somou pra esse processo, e esse ano eu participei da seleção mundial, foi uma seleção mundial para compor os representantes do GT [Grupo de Trabalho] internacional para pensar os dez anos da política linguística da UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] e eu fui escolhida em terceiro lugar! Agora eu sou membro⁶ por dez anos, mas a cada três anos são eleitos três representantes mundiais das 7 regiões do Brasil. Nessa primeira eleição, fui eleita para participar desse GT mundial. E foi legal porque eu não falo inglês e uma professora falou, “nossa Altaci, eu sou sua intérprete oficial, se tiver reunião, é só falar que você está comigo, eu estou com você”, falei, “poxa, professora, obrigada!”. E, assim, eu acho que das conquistas, estar hoje num GT mundial da UNESCO, eu trabalho com o fortalecimento da língua desde 2000.

E com isso, hoje eu tô na UnB como professora, professora adjunta, porque eu passei pra um concurso de adjunto, um concurso muito difícil... eu sonhava antes, em qualquer universidade, como professora auxiliar. Falei, “meu deus, adjunta, adjunta, eu não acredito”, então é muita honra, e eu agradeço a todas as pessoas que participaram do processo da minha

⁶ Altaci Kokama é representante dos Povos Indígenas do Brasil, América Latina e Caribe no GT Mundial da Década das Línguas Indígenas (2022-2032), organizado pela UNESCO.

formação, professora Enilde, professor Alfredo, aos meus pais, à minha família de modo geral, e a todos que contribuíram pra mim... assim, eu não tenho nem palavras... eu não consigo não ser grata a todos.

[...] A presença de uma professora indígena na UnB tem impactado de forma positiva nos estudantes, mas minha formação não terminou, eu passei para um outro mestrado⁷ e o tempo passou a ser um dos desafios para atender a demanda de estudantes interessados em trabalhar comigo. [...] Depois, hoje com a pandemia, o que me leva pra UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro], é porque nós não sabemos documentar línguas, os nossos anciãos estão morrendo e para você fazer uma política, pra você elaborar materiais didáticos, você precisa ter as bibliotecas vivas, você precisa ter o registro dessas línguas.

[...] O Kokama já é a minha segunda língua, porque eu sou... na realidade, eu nem sei qual língua que é a primeira, porque minha avó Tikuna, minha outra avó Kaixana, a outra é Uitoto. Aí, Kokama, que é meu pai, porque toda família do meu pai que é Kokama, mas são várias etnias porque eles se casaram com pessoas de Povos diferentes. Por isso as muitas dificuldades na minha escrita, porque tinha muitas influências de línguas, fora o espanhol, né, que a gente é da fronteira. [...] Aí o português específico também, porque ele vem com a influência de todas essas línguas, né? É muita coisa. Eu acho que todo o contato que eu tive desde criança faz, por exemplo, que eu faça várias coisas sem ficar agoniada, por exemplo, “ah, eu vou fazer mestrado”, “não, como é que você vai fazer mestrado? Você tá no GT mundial, você é professora da universidade, tu não vai dar conta...” Pra mim não existe isso, eu dou conta. [...] Por exemplo, na UNESCO a gente só fala espanhol, na UNESCO, inglês e espanhol, mas como o grupo é latino...Só falamos espanhol! Quando tem a reunião com todo mundo, não é só com América Latina, aí que fala inglês. Então, eu acho que é a forma de você conceber, é a forma de organização que você tem, é porque as línguas elas se organizam de uma forma diferente, e se você vive com isso, não é que alguém te diga: “agora tu pensa em Kokama, agora tu pensa em Tikuna, agora tu pensa em espanhol”, é tipo assim, “agora tu faz a comida, agora tu vai dar aula, agora... Vai dar tudo errado, porque tem que focar”, porque o que que é “normal”? É você fazer uma coisa de cada vez assim, “normal” é fazer uma coisa de cada vez pra poder dar certo. Dá certo também, né, mas quando você vem desse mundo que eu venho, já é acostumado a fazer tudo isso, as coisas se organizam, só deus sabe como organiza no nosso cérebro e como a gente faz.

⁷ Entre os candidatos autodeclarados indígenas, Altaci Kokama foi aprovada em primeiro lugar, na turma de 2020, no Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND), da UFRJ.

[...] Hoje, conversando com os estudantes indígenas na Maloca⁸, na UnB, eles estão lutando, já tiveram muitas conquistas, já tiveram tempos mais difíceis e ficaram com muito medo de perder essas conquistas nesse governo e também com a mudança da reitora⁹, caso tivesse ocorrido. A UnB está na vanguarda nas questões das ações afirmativas. Mesmo eu tendo entrado por um concurso público, que não foi por ações afirmativas, mas a acolhida da UnB... ela tem esse viés de valorização, de respeito à diversidade, às ações afirmativas. E para os alunos, ainda não é o que nós queremos, eu falo de modo geral, como indígenas, mas na UnB já estamos com essa parte bem avançada: a entrada, os vestibulares específicos... A permanência que ainda é uma luta. [...] Então, há um processo todo de violência simbólica dentro das universidades e em todos os cursos. [...] Esse é um processo que a academia precisa repensar. E ela só vai repensar se construir junto.

[...] Porque na época que a ação afirmativa nos concursos para negros aconteceu era pra ter entrado os indígenas, mas houve uma desarticulação dentro do Movimento e não foram os indígenas. E agora, por exemplo, em Manaus, o Movimento Indígena pesado colocou a proposta para entrar cotas em todos os níveis de concurso. Assim... eu fui uma que pulou no meio de um monte de tubarões, eu fui a que pulei, a sardinha que pulou pra fora, entendeu? Mas eu sei que essa caminhada não é fácil, não é! É a forma mesmo de conceber o concurso! Porque eu tiro por mim que o enunciado da prova do concurso da UnB, eu acho que tinha umas trinta linhas. E olha que eu reli pelas técnicas que eu aprendi no cursinho. Eu consegui abstrair o que eles estavam querendo, que era muita informação. Mas, como política, essas coisas mudam. Por que que os negros estão ocupando cada vez mais espaços? Pela política de ações afirmativas, a mesma luta os indígenas estão tendo já. Não estão parados, não!

O fragmento transcrito da entrevista com a professora Altaci Kokama (Altaci Corrêa Rubim) toca nas preocupações que direcionam a proposição desta tese: investigar como se entrelaçam as trajetórias particulares das indígenas mulheres¹⁰ acadêmicas e

⁸ Centro de convivência dos estudantes indígenas na UnB, onde também se localiza a Coordenação da Questão Indígena da Diretoria da Diversidade (Coquei/DIV).

⁹ Marcia Abrahão Moura é professora do Instituto de Geociências da UnB, desde 1995, e reitora, desde 2016, tendo sido a primeira reitora mulher da UnB. Em agosto de 2022 foi reeleita e ficará no cargo até 2024. Quando reeleita, houve receios de que o então presidente Jair Bolsonaro interferisse na escolha da comunidade acadêmica e não a nomeasse. Seu primeiro mandato foi marcado pela ampliação das políticas de diversidade, acolhimento e permanência de estudantes em situações mais vulneráveis.

¹⁰ Na ocasião da qualificação do projeto desta tese, em 2020, ao integrar a banca examinadora, a professora e doutora em Antropologia Rosani Kamury Kaingang (Rosani de Fatima Fernandes), chamou a atenção, dentre várias outras contribuições a este trabalho, à inversão de “mulheres indígenas” para “indígenas mulheres”. Considerando que se tornar mulher é uma realização que ocorre a partir do contexto cultural, a identidade étnica deve aparecer antes da construção de gênero. Esta reflexão também aparece no trabalho da antropóloga Ana Manoela Soares, indígena do Povo Karipuna do Amapá, que afirma: “antes de sermos

compreender seus aportes teóricos e conceituais em contraste com a consciência monoepistêmica, eurocentrada e racista reproduzida nas universidades brasileiras. Aqui, são dois caminhos que se abrem: conhecer suas diversas experiências e apreender suas reflexões acerca dos dilemas teóricos, epistemológicos e/ou metodológicos de produzir conhecimento enquanto indígena mulher e pesquisadora, possuindo voz insurgente e corporalidade resistente que provocam fissuras nas estruturas coloniais dos espaços acadêmicos.

No primeiro momento, desenvolvo o trabalho reconstituindo as trajetórias das interlocutoras indígenas acadêmicas e refletindo, com ênfase na análise de suas narrativas, sobre as estratégias – individuais e coletivas – e as relações engendradas no espaço acadêmico, na luta pelos títulos de mestra e doutora. Assim, com o intuito de tratar, em sua importância e complexidade, da presença delas nas universidades brasileiras, especialmente na pós-graduação (em cursos de mestrado e doutorado) e docência, quando estão imersas no mundo da pesquisa e da produção científica, considero os significados da demarcação do território acadêmico a partir da dupla dimensão das suas experiências: a insurgência expressa nas suas palavras e atitudes, que se elevam cotidianamente e marcam trajetórias próprias durante seus cursos e vida acadêmica, e a resistência corporificada na afirmação coletiva da identidade e dos saberes étnicos ancestrais e no envolvimento nos projetos dos Povos Indígenas.

No segundo momento, o trabalho se debruça a uma revisão bibliográfica para refletir as especificidades e o alcance de suas produções científicas (artigos, monografias, dissertações e teses), considerando a extensão de seus pensamentos em termos epistemológicos, ou seja, em teorias e conceitos mobilizados, diálogos construídos e confrontos estabelecidos. Considero que a produção acadêmica das indígenas mulheres constitui um conjunto de saberes que se aproximam devido a questões comuns por elas vividas, mesmo em diferentes áreas do conhecimento. Logo, preocupo-me com o entendimento de como as universidades atravessam suas vidas e como elas afetam as universidades. Para a análise das trajetórias e experiências das indígenas mulheres e do mapeamento do conhecimento produzido, decidi pela composição deste trabalho em três capítulos, que juntos configuram reflexão crítica e atual sobre a interseccionalidade de gênero, etnicidade e colonialidade no âmbito acadêmico de modo a colaborar para a

mulheres, somos indígenas, somos Karipuna, Guajajara, Baré, Tembé. [...] Ou seja, nascemos com a identidade de um povo e mais tarde constituímos o nosso ser mulher dentro dele” (SOARES, 2021, p. 3).

percepção de como as indígenas pesquisadoras se posicionam nessa estrutura e contribuem para tornar outra universidade possível.

As indígenas mulheres estão cada vez mais presentes e ativas como estudantes e pesquisadoras nos espaços acadêmicos, consolidando a universidade em território de disputa epistemológica e o diploma em ferramenta de luta para os povos originários¹¹. As entrevistas narrativas revelam os lugares e momentos das travessias engendradas em busca dos estudos, assim como os motivos de escolherem a pós-graduação, em que condições realizam seus cursos, sob quais negociações (com a comunidade, familiares, lideranças, parentes e movimento social), as temáticas abordadas em suas pesquisas, os suportes institucionais recebidos e como se dão as relações na universidade.

Do mundo-aldeia ao mundo dos brancos, diversas cidades, regiões e biomas geográficos e sociais são percorridos para circunscreverem um novo território, o do Ensino Superior (graduação e pós-graduação), imprimindo configurações sociais e políticas diferentes nos dois mundos e entre eles. Nesse percurso, trajetórias e enredos particulares vão sendo construídos. São indígenas universitárias, pesquisadoras e profissionais, que partem de variados contextos e se lançam nas diferenças culturais da sociedade mais ampla, assumindo a condição de serem estrangeiras no seu país, movidas pelo sonho da continuidade dos estudos e de uma formação que, na maioria das vezes, não as afasta das suas raízes. Pelo contrário, a produção acadêmica delas, enquanto epistemólogas nativas (XAKRIABÁ, 2018), tem se dirigido a temas que envolvem diretamente seus Povos, a condição existencial de seus coletivos, suas memórias ancestrais, seus saberes fundados no território e críticos ao mundo colonial-moderno (VIEIRA; ALMEIDA, 2022).

Introduzo esta tese fazendo referência a uma grande árvore matriz com seu tronco e muitos ramos¹². A trajetória de Altaci Kokama fornece chaves fundamentais para a

¹¹ Em “A luta pelo diploma e o diploma para a luta: educação superior para os Povos Indígenas”, monografia de conclusão no curso de Antropologia, na UnB, Julia de Alencar Arcanjo conduziu sua pesquisa de campo com estudantes indígenas da própria UnB e revelou que “além de seu compromisso com o rendimento acadêmico e com as respectivas comunidades de origem, os estudantes indígenas se mantêm engajados nas negociações pela conquista de espaços na universidade para sua formação identitária e pela melhoria de suas condições de vida” (ARCANJO, 2011, p. 12). No título de seu trabalho, Arcanjo faz referência à fala proferida pelo antropólogo Gersem Luciano Baniwa (Gersem José dos Santos Luciano) durante atividade de recepção dos/as calouros/as indígenas na Fazenda Água Limpa da UnB: “Toda a formação acadêmica e até mesmo o diploma não são nada mais do que um instrumento de luta poderoso” (p. 97).

¹² Para a elaboração da representação das indígenas mulheres acadêmicas como árvores de muitos e próprios saberes me inspiram os trabalhos das indígenas acadêmicas e do artista indígena contemporâneo Jaider Esbell, da etnia Macuxi, de Roraima, especialmente a sua obra “A árvore de todos os saberes” (2016), sobre a qual o artista explica: “ela foi concebida em 2016, na UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais],

compreensão das experiências e produção das indígenas mulheres no mundo acadêmico e por isso a reverencio como um tronco – uma trajetória de uma professora e intelectual indígena insurgente – que será constantemente revisitado no encontro com outros ramos, formados pela justaposição de conjuntos de depoimentos registrados nas conversas com as demais interlocutoras desta pesquisa. Cada ramo é um caminho para as origens, um modo de explicar a tomada de decisão política das indígenas mulheres de estarem na universidade para ocupar este e novos espaços. A árvore pioneira chega forte para dar conta de se instalar em solos mais áridos. Suas raízes vão abrindo espaço e fertilizando o terreno para que as outras sementes se instalem em melhores condições. Quando enraizada na terra, a árvore cresce e demarca o terreno com a sombra de sua copa para depois tornar-se adubo, inspiração e representatividade, ao mesmo tempo em que cria as possibilidades para a restauração da ampla floresta, um ambiente diverso com várias outras espécies cujas sementes chegam de vários lugares, trazidas pelos ventos, pelos pássaros ou rios. Onde há luz e água, as sementes encontram fertilidade na diversidade local e os alimentos que serão seus frutos poderão ser colhidos por todas e todos. Simbolicamente, em sua amplitude existencial a árvore nos permite expandir o conhecimento de nós mesmos e de nossas histórias. Nessa paisagem, quem sabe, em encontros e diálogos de saberes, seremos capazes de resistir radicalmente à monocultura da mente de que nos fala a filósofa, ecofeminista e ativista ambiental indiana Vandana Shiva (2003) e reflorestar o que foi desmatado em “dimensões psicossociais aos humanos, à terra” (LONGHINI, 2022, p. 6). Compreendendo que o projeto colonial desenraiza, a escrita desta tese tem a intenção de revolver a terra e adubar uma universidade pluriépistêmica porvir.

Ao longo desta jornada investigativa, lendo os documentos oficiais dos movimentos das indígenas mulheres, conhecendo suas diversas trajetórias e problematizações teórico-conceituais, entendi que a continuidade vital entre raízes e

em uma exposição internacional que teve com Povos Indígenas do Brasil, Peru, Bolívia, Colômbia e Equador e ela nasce com essa ideia de que o conhecimento, as nações originárias, elas acabam tendo uma raiz muito comum que é essa relação estreita com a terra. Os galhos da árvore [são] como um circuito de resistência, um circuito de existência, passando pelo mundo das águas e indo pra dentro da terra, pro interior da terra, aonde as culturas que estão enterradas e apagadas uma hora vão acabar ocupando essa parte aérea, essa parte mais visível de ressurgência mesmo, e aí eu convido vários artistas de diferentes regiões da América Latina para poder compor essa diversidade. Então cada círculo desses, seja no ar ou seja na Terra, embaixo da terra, como rizomas eles são preenchidos por assinaturas culturais desses povos”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WRHdt5WZhMw>. O painel coletivo pode ser visualizado no portal <http://www.jaideresbell.com.br/site/2017/06/02/exposicao-epu-tito-artes-e-indigenas-hoje-textos-da-curadoria-4/>.

sementes passa pelo reconhecimento dos troncos, ramos, folhas e frutos. Diante dessa floresta, me engajei a conduzir a reflexão sobre as trajetórias delas bem menos pautada por teorias externas e alheias às suas experiências e mais atenta ao que enunciam, de forma a reavaliar meu próprio arcabouço teórico-conceitual, inclusive.

Logo me dei conta de que minha maior demanda seria orientar o olhar para dentro das minhas próprias durezas e me abrir para a escuta, autorreflexão e aprendizagem de como abordar os contextos diversos das questões indígenas, os conhecimentos, as cosmologias, as práticas e as narrativas históricas em perspectiva originária para desenvolver a discussão aqui proposta. Neste desafio, como mulher não-indígena e diante da ausência de intimidade com suas experiências, me impliquei na dívida com os povos originários e me abri para o que era novo a mim, como condição de escrever esta tese. Atenta e disposta a desmanchar a rigidez epistêmica que se forma ao longo da tradicional formação no campo das Ciências Sociais, busquei expandir meus pensamentos indigenizando (SAHLINS, 1997) também a minha formação para problematizar, de fato, a arena racista da academia brasileira e fortalecer o campo do diálogo intercultural a partir de um esforço metodológico que a antropóloga argentina Rita Segato denomina “exegese recíproca”, inspiração adaptada para a construção textual que empreendo.

Durante minha pesquisa compreendi que as indígenas mulheres se nomeiam sementes, pois vislumbram o que estão deixando para as próximas gerações em suas relações com a natureza. Como as sementes de uma árvore, que semeadas no presente alimentam as vidas futuras, o sonho é que a presença – física e espiritual – indígena no mundo acadêmico se multiplique. Nesse sentido, esta tese está cultivada sobre a produção acadêmica de autoria indígena não só para afirmar um caráter político, mas para fazer parte do esforço empregado no verdadeiro reconhecimento pluriétnico da sociedade brasileira e do cultivo pluriepistêmico de nossas universidades. A noção de futuro é trazida para o presente uma vez que precisamos construir hoje o que sonhamos, ação que exige intenso envolvimento no diálogo estabelecido com distintas cosmologias e valorização da sabedoria indígena a favor de projetos de transformação social e práticas emancipadoras e democráticas.

O protagonismo é dos Povos Indígenas. Contudo, para abrir um pouco mais o caminho para as transformações que são necessárias no ambiente acadêmico para a presença digna e plena dos sujeitos indígenas – suas identidades, corpos e ciências originárias – nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, torna-se necessário compreender as suas trajetórias e experiências individuais nessas instituições, os projetos

e agendas políticas coletivas aos quais se integram e que constroem, assim como circular o que produzem no campo da escrita e da oralidade. É importante ressaltar a relação entre o Movimento Indígena e a luta pela educação em defesa do conhecimento que vem das práticas manuais, mentais e espirituais do território. É a conexão com o território que caracteriza o pensamento indígena. Se o território alimenta com ciência e epistemologia e o Movimento Indígena ensina e faz suas vozes ecoarem em resistência às injustiças que enfrentam, ao adentrarem as universidades as indígenas mulheres carregam o desafio e a responsabilidade de indigenizar os lugares ocupados (XAKRIABÁ, 2018, p. 102), de modo a confrontar o eurocentrismo nesses espaços e se (re)localizarem ao centro do trabalho de teorização, organização e produção de conhecimento (RAMOS *et al.*, 2022, p. 239).

No modo de ser e viver das indígenas mulheres há modos próprios de conhecer que fogem aos modelos explicativos ocidentais e não se restringem à academia. Na mobilização protagonizada pelas indígenas mulheres, mais fortemente desde a década de 1980, a conexão com a terra que habitam junto a outros seres se expressa de modo pujante em seus manifestos em reafirmação de seu papel, vivência e existência originária no mundo através de seus corpos-territórios. Priorizam a urgente equidade de gênero dentro e fora do mundo-aldeia enquanto enunciam: “a luta pela terra é a mãe de todas as lutas”. Reivindicam a continuidade de seus modos de vida e o reconhecimento como detentoras dos saberes ancestrais reproduzidos desde os seus lugares em confronto ativo com as políticas de integração praticadas no Brasil, que historicamente têm como pressuposto a invasão de seus territórios e a aniquilação de corpos indígenas tornados estrangeiros em suas próprias moradas. Francy Baniwa (Francineia Bitencourt Fontes), indígena antropóloga do Povo Baniwa, escreve sobre as teorias próprias das indígenas mulheres Rionegrinas do Noroeste Amazônico e a relação delas com a terra:

Quando se fala das mulheres indígenas dentro do contexto indígena, afirmamos que nossa relação com a terra é especial, a terra é mãe, por ser mãe, a terra é mulher, pois sustenta seus filhos, necessariamente temos que entender a mulher dentro de uma dinâmica que cria espaços políticos e ideológicos, espaços de troca de saberes, espaços de fortalecimento das identidades e das diferenças, de um espaço de negociação de interesses e de prioridades para atingir metas estabelecidas por muitos povos. Hoje, temos que pensar a especificidade dos nossos povos (nossas etnias) e pensar para todos os povos (todas as etnias) (FONTES, 2020, p. 183).

Justamente por entender que trabalham na “fronteira entre academia e ativismo” (RAMOS *et al.*, 2022, p. 240) e que demarcar a escrita faz parte da luta pela visibilidade em renúncia ao apagamento de suas diversidades, capacidades e histórias, é importante

fazer notar que as Marchas das Indígenas Mulheres, os Acampamentos Terra Livre (ATLs) e seus manifestos, cartas e documentos oficiais produzidos por elas e divulgados à sociedade também oferecem conceitos em voz própria das relações dos povos originários com a T(t)erra, além de apresentarem suas reivindicações em diversas áreas da vida social para a garantia de suas existências no passado, presente e futuro. Nestes potentes espaços orgânicos de encontros, discussões, dança e canto, mulheres, lideranças e guerreiras, detentoras de saberes tradicionais, geradoras e protetoras da vida rompem com silêncios impostos desde a invasão colonial, afirmam suas identidades e epistemes ancestrais e constroem, com os pés fincados na territorialidade, um movimento contra as violações sofridas em seus corpos, espíritos e territórios e em defesa de seus direitos.

Uma vez que, devido às condições impostas pela pandemia da COVID-19, foram poucas as oportunidades de adentrar seus mundos ou compartilhar os mesmos espaços no mundo acadêmico, há poucos elementos não-verbais na minha pesquisa, pois foram raras as ocasiões em que pude somar observações participantes aos dados de ordem discursiva. Portanto, meu trabalho também consistiu em apreender palavras e histórias envolvidas nessas mobilizações e organizá-las com o objetivo respeitoso de ampliar sua acessibilidade a variados públicos. Durante a pesquisa, pude estar presencialmente junto às indígenas mulheres acompanhando apenas nos momentos que descrevo a seguir, mas que foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

À época dos preparativos para a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas (que resultou dos debates entoados no XV Acampamento Terra Livre, em abril de 2019), eu ainda estava sob encantamento¹³ do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), que ocorreu entre os dias 3 e 5 de julho de 2019, na UnB, com o tema central “Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns”. Ali comprei o primeiro livro do meu levantamento bibliográfico, “Metade cara, metade máscara” (2018), autografado por Eliane Potiguara, após presenciar sua participação em painel sobre expressões indígenas contemporâneas junto ao artista Jaider Esbell, do Povo Macuxi, em mesa mediada por Celia Xakriabá (Célia Nunes Correa). Naquele dia,

¹³ Afirmo o encantamento como o encontro com a pulsão de uma política de vida que irriga o ser de possibilidades de liberdade, de modos de existir e praticar o saber firmadas em princípios cósmicos, como Simas e Rufino (2020) o concebem. Uma criação de sentidos para o mundo a partir de estratégias políticas e poéticas de desobediência, transgressão, invenção e reconexão cotidianas para atuar nas batalhas árduas e constantes de confronto com a adoecedora e devastadora matriz colonial elaboradas por aqueles Outros “capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, armando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência” (p. 6, *on-line*).

encontrei em Eliane Potiguara, escritora, professora e militante, a voz da mulher indígena que não se aceita silenciada e que “faz da escrita seu campo de batalhas”, como prefaciou Ailton Krenak (Ailton Alves Lacerda), líder indígena, filósofo e doutor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2016) e UnB (2022). Cheguei, portanto, à literatura sobre os povos originários através de uma das maiores referências indígenas, que dedica a vida à poesia, à ancestralidade, aos direitos dos povos e à organização e articulação de mulheres indígenas.

No mês seguinte ao CIPIAL acompanhei as mobilizações da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, organizada em torno do tema “Território: nosso corpo, nosso espírito”, que reuniu em Brasília (DF) entre os dias 9 e 14 de agosto aproximadamente 2.500 representantes mulheres de mais de 130 Povos Indígenas das diversas regiões do Brasil. Após cinco dias de encontro, foi divulgado o documento final da Marcha, que levava para o centro do debate, dentre as demandas mais urgentes, as relacionadas ao aumento da representatividade das indígenas mulheres nos espaços políticos, dentro e fora das aldeias, e em todos os ambientes que sejam importantes para a implementação dos seus direitos e garantia da cidadania que fora alienada dos Povos Indígenas. Dando visibilidade às ações das indígenas mulheres, escreveram: “Não basta reconhecer nossas narrativas, é preciso reconhecer nossas narradoras. Nossos corpos e nossos espíritos têm que estar presentes nos espaços de decisão”¹⁴. Ao final da carta concedem a si

a responsabilidade de plantar, transmitir, transcender, e compartilhar nossos conhecimentos, assim como fizeram nossas ancestrais, e todos os que nos antecederam, contribuindo para que fortaleçamos, juntas e em pé de igualdade com os homens, que por nós foram gerados, nosso poder de luta, de decisão, de representação, e de cuidado para com nossos territórios. Somos responsáveis pela fecundação e pela manutenção de nosso solo sagrado. Seremos sempre guerreiras em defesa da existência de nossos povos e da Mãe Terra (MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS, 2019).

Naqueles dias, as indígenas mulheres somaram à Marcha das Margaridas e aos atos pela Educação¹⁵. No que tange ao tema específico da Educação, aquele primeiro documento exigia que fosse assegurado

¹⁴ O documento “Território: nosso corpo, nosso espírito” está divulgado no site do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e em outras páginas na internet. A ver: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>.

¹⁵ “As mulheres são como as águas, crescem quando se encontram”. E, assim, no dia 14 de agosto as indígenas mulheres participaram da Marcha das Margaridas, tradicionalmente realizada a cada três anos, desde os anos 2000, e considerada a maior ação de mulheres da América Latina. Seu nome é uma homenagem à trabalhadora rural Margarida Alves, assassinada por fazendeiros por lutar por direitos trabalhistas. O Eixo Monumental de Brasília (DF) foi ocupado por cerca de 100 mil mulheres do campo, quilombolas, pescadoras, ribeirinhas, indígenas, quebradeiras de coco e trabalhadoras urbanas. Ver:

o direito a uma educação diferenciada para nossas crianças e jovens, que seja de qualidade e que respeite nossas línguas e valorize nossas tradições e que se dê prosseguimento ao empoderamento das mulheres indígenas por meio da informação, formação e sensibilização dos nossos direitos, garantindo o pleno acesso das mulheres indígenas à educação formal (ensino básico, médio, universitário) de modo a promover e valorizar também os conhecimentos indígenas das mulheres (MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS, 2019).

Desse modo, vislumbrei ali os fundamentos iniciais da minha pesquisa, afinal o Ensino Superior se apresentava como uma demanda delas e, embora já existissem estudos e abordagens sobre a presença indígena nas universidades brasileiras, permaneciam lacunas sobre a experiência específica das indígenas mulheres no mundo acadêmico¹⁶, o que evidenciava a relevância do estudo a ser realizado em perspectiva interseccional de gênero, etnicidade e colonialidade. Em frente à Biblioteca Nacional, quando a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas encontrou as manifestações em defesa da educação pública, Célia Xakriabá, na época doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pronunciou:

Como é que esse governo vai fazer, como é que a ciência vai fazer, como é que o capitalismo vai fazer no dia que acabar todas as árvores do planeta? Porque o dia que acabar todas as árvores, nós queremos saber, onde é que vai escrever essa caneta? Nós mulheres indígenas continuamos aprendendo muito mais com a árvore viva do que com o papel morto.

Suas palavras ressoaram em mim durante o desenvolvimento dos estágios iniciais da minha pesquisa e a investigação delineada nasceu com a proposta de considerar a universidade como ponto de partida, e não de chegada, para discorrer qualitativamente sobre o caráter social e relacional das vivências universitárias cotidianas de indígenas mulheres acadêmicas, assim como sobre seus papéis políticos e o caráter crítico de seus trabalhos científicos produzidos no campo das Instituições de Ensino Superior (IES). Em estágios posteriores, passei a me interessar em investigar como se dá a trajetória delas e apreender suas reflexões acerca dos dilemas teóricos, epistemológicos e/ou metodológicos de produzir conhecimento enquanto indígena mulher e pesquisadora, possuindo uma voz insurgente e uma corporalidade resistente diante da consciência

http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_350653567_24012019145732.pdf. No dia anterior, em 13 de agosto, atos pela Educação aconteceram em todo país em meio aos cortes da educação do ensino básico ao superior e congelamento da verba destinada à ciência e pós-graduação decretados pelo ministro de Bolsonaro. Em Brasília houve uso da Força Nacional para reprimir a mobilização.

¹⁶ Cabe destacar que, em 2019, Lidiane da Conceição Alves defendeu, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS da UnB, a dissertação “Mulheres indígenas na pós-graduação: trajetórias e r-existências”, trabalho inspirador que conheci no início da minha pesquisa. Alves tratou da relação entre mulheres indígenas e a pós-graduação tendo as narrativas biográficas de três mulheres indígenas na academia como metodologia para apreender como o racismo opera nesse contexto (ALVES, 2019).

eurocentrada reproduzida nas universidades brasileiras. Afinal, não se trata apenas de ingressar numericamente na academia brasileira, mas de territorializá-la, dela se apropriando e transformando-a em chão de encontro e diálogo de tantas alteridades que compõem o país.

Em contexto político e sanitário extremamente complicado, a 2ª Marcha das Mulheres Indígenas foi realizada em setembro de 2021, somando aos atos da qualificada resistência indígena em Brasília (AMADO; GUAJAJARA, 2022). Anteriormente, em 2020, ocorrera a assembleia virtual “O sagrado da existência e a cura da terra”, em grande mobilização nas redes digitais e, no ano seguinte (após o início da vacinação), foram organizados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)¹⁷ os ATLS denominados “Levante pela Terra”¹⁸ (em junho) e “Luta pela Vida” (em agosto), contando com cerca de 6 mil indígenas acampadas/os na Esplanada dos Ministérios em estado permanente de mobilização para acompanhar o julgamento da tese do “marco temporal”¹⁹. Os ATLS acabaram por coincidir com a mobilização das indígenas mulheres para a 2ª Marcha, dessa vez reunidas em torno do tema “Mulheres Originárias reflorestando mentes para a cura da Terra”, sob organização da APIB e Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA)²⁰. Durante esses meses estive diversas vezes nos acampamentos colaborando (voluntariamente) com doações e cadastramento das comitivas indígenas que chegavam de todo país, assistindo as plenárias e me encontrando pessoalmente com as interlocutoras indígenas acadêmicas com quem estive em diálogo e já tinha entrevistado. Durante o “Luta pela Vida” e a 2ª Marcha das Mulheres Indígenas realizei outras duas entrevistas semiestruturadas – as

¹⁷ Em 2005, a APIB foi criada pelo Movimento Indígena no Acampamento Terra Livre. O ATL consiste na mobilização nacional realizada anualmente, desde 2004, para tornar visível a situação dos direitos indígenas e reivindicar do Estado brasileiro o atendimento das suas demandas e reivindicações. Instância de referência nacional do Movimento Indígena no Brasil e no mundo. Ver: <https://apiboficial.org/>.

¹⁸ Para a leitura do “Manifesto pelo direito à vida e ao território dos Povos Indígenas”, do “Levante pela Terra”, ver: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/06/manifesto-levante-pela-terra_2021-06.pdf.

¹⁹ Em linhas gerais, a chamada tese do “marco temporal”, apoiada por ruralistas, propõe uma reinterpretação da Constituição Federal de 1988 através da argumentação de que os Povos Indígenas só poderiam ter direito à demarcação de terras que cumprissem um duplo requisito que tornou-se imperativo no reconhecimento de direitos territoriais indígenas desde o julgamento do caso Raposa Serra do Sol, ocorrido em 2010: estivessem sob sua ocupação ou em disputa comprovada (“prova de resistência persistente ao esbulho”) no dia 5 de outubro de 1988 (DUPRAT, 2018, p. 44).

²⁰ A ANMIGA é uma organização de referência nacional da articulação política de indígenas mulheres de todos os biomas do Brasil e foi oficializada, em 2020, em plena pandemia da COVID-19. Ver: <https://anmiga.org/>.

únicas feitas presencialmente –, que somadas às realizadas via plataformas digitais, devido à pandemia da COVID-19, totalizam 27.

Diante das emergências do nosso tempo, a 2ª Marcha das Mulheres Indígenas lançou a Plataforma Reflorestarmentes²¹: “trata-se de um grande chamamento que fazemos à humanidade, na tentativa de proporcionar a todos os povos do mundo uma nova forma possível de nos relacionarmos com a Mãe Terra, e entre nós, seres que nela vivemos”. O caminho proposto é viver e conviver de outra forma, a partir de cosmologias ancestrais e priorizando o cuidado com o corpo-terra. No documento final da 2ª Marcha, o “Manifesto das primeiras brasileiras – As originárias da terra: a mãe do Brasil é indígena”²² reafirmam suas lutas:

Nós, Mulheres Indígenas, estamos em muitas lutas em âmbito nacional e internacional. Somos sementes plantadas através de nossos cantos por justiça social, por demarcação de território, pela floresta em pé, pela saúde, pela educação, para conter as mudanças climáticas e pela “Cura da Terra”. Nossas vozes já romperam silêncios imputados a nós desde a invasão do nosso território.

[...] Somos muitas, somos múltiplas, somos mil-lheres, cacicas, parteiras, benzedeiras, pajés, agricultoras, professoras, advogadas, enfermeiras e médicas nas múltiplas ciências do Território e da universidade. Somos antropólogas, deputadas e psicólogas. Somos muitas transitando do chão da aldeia para o chão do mundo.

Mulheres terra, mulheres água, mulheres biomas, mulheres espiritualidade, mulheres árvores, mulheres raízes, mulheres sementes e não somente mulheres, guerreiras da ancestralidade (MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS, 2021).

Esta tese foi, em sua maior parte, desenvolvida enquanto projetos que fragilizam os direitos reconhecidos dos Povos Indígenas eram pautados nas instâncias do Estado brasileiro e indígenas sofriam repressão truculenta em protestos pacíficos. Ao mesmo tempo, no contexto dos eventos históricos das Marchas das Mulheres Indígenas era revelada a fortaleza delas como um dos principais movimentos sociais da democracia brasileira na contemporaneidade (CASTILHO; GUIMARÃES, 2021). Atualmente, nos diversos espaços de articulação política, as indígenas mulheres seguem ampliando a capacidade de atuação como protagonistas na defesa dos seus direitos, vide a campanha “Aldear a Política” da Bancada do Cocar, em 2022, que elegeu Sônia Guajajara e Célia

²¹ Ver: <https://anmiga.org/manifesto-reflorestarmentes-reflorestarmentes-de-sonhos-afetos-soma-solidariedade-ancestralidade-coletividade-e-historia/>.

²² O “Manifesto das primeiras brasileiras – As originárias da terra; a mãe do Brasil é indígena” (2021) foi publicado originalmente no portal da ANMIGA durante os encontros da 2ª Marcha das Mulheres Indígenas, disponível em: <https://anmiga.org/manifesto/>.

Xakriabá deputadas federais pelos estados de São Paulo e Minas Gerais, respectivamente; a recente criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), com a posse de Sônia Guajajara como ministra; e a nomeação de Joênia Wapichana²³ para a presidência da FUNAI, que a partir da Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023, passou a ser denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Nos documentos dos movimentos sociais, as indígenas mulheres se mostram múltiplas e chamam atenção para a questão particular de que seus posicionamentos no mundo dependem do território: nele estão as memórias ancestrais e dele que são lançadas as sementes para a garantia da existência. Quando presentes nas universidades, apresentam-se corpo-território carregado da ciência indígena e fazem a diferença como pesquisadoras na resistência ao apagamento histórico, alienação da cidadania e da condição de sujeito a que foram submetidas. Corpo-território é categoria frequentemente escrita e falada por elas ao se referirem às experiências coletivas de demarcação das universidades também como território indígena. Corpo-território dá significado ao cotidiano distante da comunidade e atualiza a mobilização das indígenas mulheres no contexto mais amplo da luta do Movimento Indígena pela proteção de seus territórios. Uma noção que expressa pertencimento em diáspora e costura vínculos de sororidade na diversidade, criando maneiras de viver bem e juntas “desde o chão da aldeia ao chão do mundo”. Sendo o corpo o primeiro território de batalha, quando falam em corpo-território unem dois conceitos fundamentais a partir de uma crítica antirracista à modernidade, que requer considerar a diversidade das indígenas entre si e de seus Povos. Os campos discursivos são muito distintos, assim como são específicos os contextos políticos, étnicos, linguísticos, sociais, cosmológicos e organizacionais dos povos originários. Contudo, mesmo diante de diversas epistemologias e ontologias, é preciso considerar que o território é central para pensar as lutas engendradas no cenário político contemporâneo,

²³ Destaco a relevância das formações acadêmicas de Sônia Guajajara (Sônia Bone de Sousa Silva Santos), Célia Xakriabá e Joênia Wapichana (Joênia Batista de Carvalho) em suas trajetórias. Sônia Guajajara é formada em Letras e em Enfermagem e especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Desenvolvimento Sustentável e doutoranda em Antropologia na UFMG, Célia Xakriabá desenvolve sua pesquisa sobre as epistemologias nativas por meio das vozes indígenas na Universidade, onde levanta a questão: “quando entra nossos corpos são consideradas nossas ideias?”. No caso de Joênia Wapichana, primeira indígena mulher eleita deputada federal pelo estado de Roraima, em 2018, foi também a primeira indígena mulher a se formar em Direito no Brasil, em 1997, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Em 2011, conquistou o título de mestra em Direito Internacional pela Universidade do Arizona, nos Estados Unidos. No Supremo Tribunal Federal (STF), foi a primeira advogada indígena da história brasileira a realizar uma sustentação oral durante o julgamento que definiu a demarcação da Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol (RR).

assim como é preciso compreender que o corpo está ligado às disputas territoriais, pois o território é um espaço de reprodução da vida, elaboração sobre quem se é e de construção de comunidade.

Primordialmente, assumir o corpo-território é enfrentar a ideia de que o corpo é apenas algo individual, uma propriedade – o “meu corpo” – no binômio e em relação de inferioridade com a mente. É compreender os efeitos da prática política e as condições enfrentadas pelos sujeitos indígenas quando percorrem diferentes espaços. Isso significa que não é uma formulação apenas teórica e antagonista ao neoliberalismo, mas uma maneira de pensar o mundo em relação e complementariedade com todas as vidas, inclusive as ancestrais. O corpo-território, enquanto corpo político de direito que passou por uma narrativa tutelar onde outras pessoas falaram sobre esse corpo, enfrenta violências, reivindica direitos, preserva as ciências indígenas e transita em diversos cenários. Mas ainda é invisibilizado. A partir daí, derivam decisões políticas, como as que levam as indígenas mulheres às universidades, tendo em vista que produzir na universidade é estar em totalidade com o território e com as lutas dos povos originários. Ademais, no lugar da produção de conhecimento, as indígenas mulheres se deslocam do lugar de objeto de pesquisa para serem pesquisadoras, mesmo que enfrentando diariamente discriminações racistas fundamentadas em narrativas coloniais sobre seus corpos, mas mostrando que são muito mais que as cicatrizes da colonização.

A presença das indígenas mulheres na academia parte de uma mudança na própria percepção de seus papéis em suas comunidades, nas organizações indígenas, no mundo não-indígena em geral e, também, nas universidades, especificamente no campo da produção intelectual que, até recentemente, era realizada em sua maioria por indígenas homens. Esse quadro tem mudado com o ingresso e continuidade de indígenas mulheres na academia, cujo pano de fundo é a urgência na defesa de direitos envolvendo a demarcação das terras indígenas, condições adequadas de saúde, soberania alimentar e a educação em seus próprios termos. Portanto, o acesso às universidades é motivado pela sobrevivência e compreensão da necessidade de criação de outras possibilidades de diálogo e de se colocar nesse lugar da produção científica para garantir a proteção, não só de seus territórios, mas também de si, das crianças indígenas, dos seus familiares e lideranças diante da violência historicamente sofrida.

A história atravessa os corpos-territórios das indígenas mulheres que vivem em diferentes contextos (urbano ou nas aldeias), lidaram com situações de contatos diferenciadas e vivenciaram os deslocamentos forçados de seus territórios de modos

distintos, o que as colocaram e as coloca – no presente – em riscos e em relações de violência o tempo todo, incluindo o impedimento de usarem seus nomes, reproduzirem seus conhecimentos e transmitirem suas memórias. A experiência do corpo-território não é de uma apenas. Politizá-la é uma ação de repercussão coletiva, embora essa dimensão coletiva não seja generalizável já que cada Povo Indígena e cada corpo são únicos e enraizados em suas condições materiais e simbólicas próprias de existência, impossíveis de serem abstraídos e uniformizados.

Retorno aos elementos expressos na narrativa de Altaci Kokama, tendo em vista que sua trajetória apresenta questões centrais que serão tratadas nesta tese: diáspora, na infância e experimentada anteriormente pela sua família, de seu território tradicional para acessar a educação; percepção de uma vocação própria para os estudos; entendimento da educação como direito fundamental para a projeção de um futuro para si, suas famílias, comunidades e Povos Indígenas; conciliação dos estudos com trabalho – inclusive o trabalho doméstico em casas alheias; formação no magistério e a experiência como docente na educação básica; dimensões íntimas das negociações com a comunidade e familiares para poder estudar; enfrentamento às expectativas sociais e culturais de casamento, religião e maternidade; vinculação e responsabilidades no território e com seu Povo; situações de violência e negação de direitos; desafios e dificuldades de adaptação nas cidades e no ambiente acadêmico; atuação no movimento social indígena e estudantil; enfrentamentos epistêmicos; conexão com os saberes indígenas tradicionais; luta individual pelo ingresso, permanência, conclusão e sucesso acadêmico e profissional; conquistas, sonhos e perspectivas de futuro.

Altaci Correa Rubim, do Povo Kokama, primeira e única professora indígena mulher da UnB é atualmente docente no mesmo departamento em que realizou seu doutoramento em Linguística, onde defendeu a tese intitulada “O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território entre o Brasil e o Peru” (2016), na qual apresenta o processo de vitalização da língua a partir do reordenamento político e cultural do Povo Kokama na Amazônia, para além das fronteiras entre o Brasil e o Peru, e diante da mobilização coletiva de reafirmação étnica. Inserida na linha de pesquisa de Política Linguística, a tese defendida fornece reflexões sobre a metodologia de ensino da língua Kokama e materiais didáticos pedagógicos que visam auxiliar professores com intuito de contribuir para manter viva a língua ameaçada de extinção.

Ainda, sua tese traz uma análise etnográfica dos processos de territorialização da língua Kokama na Amazônia e seus efeitos. Segundo Altaci, seu trabalho busca atender

à demanda do próprio Povo por ações para vitalização da língua. Em colaboração com diversas comunidades, contribui para a “criação de uma proposta de Política Linguística para o ensino e a aprendizagem da Língua Kokama em comunidades, escolas e centros culturais” (RUBIM, 2016, p. 24) em consonância com crescentes iniciativas que estão sendo realizadas com os grupos do Brasil e do Peru e com menor intensidade na Colômbia. Com o objetivo de fazer parte de uma “política linguística construída por esse Povo para avivar sua língua” (RUBIM, 2016, p. 95), a Cartografia Social, por meio do mapeamento situacional – demonstrando a visão política territorial – dos movimentos sociais, se faz presente em sua pesquisa de doutorado sobre a língua Kokama. Foi durante o mestrado que Altaci Kokama participou do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) com o objetivo de dar visibilidade às identidades coletivas e aos processos de reorganização social das comunidades indígenas que demarcam suas territorialidades específicas na cidade a partir das reivindicações por uma Escola Diferenciada, que represente a identidade do professor indígena e de sua respectiva comunidade. Desde 2018, na UnB, ministra as disciplinas “Fundamentos de Aquisição de Primeira e Segunda Língua”, “Estágio Supervisionado”, “Tópicos Interculturais em Ensino de Português como L2” e “Projeto: Elaboração de Multimeios para os discentes do curso de Português como Segunda Língua-PBSL/UnB”.

Nossas primeiras trocas de *e-mail* ocorreram em dezembro de 2020, quando escrevi para me apresentar e convidá-la a ser colaboradora desta pesquisa. Expressei minha admiração pela sua trajetória acadêmica e seu trabalho, sobre o qual tomei conhecimento durante a programação da 1ª Conferência de Combate à Violência de Gênero na UnB²⁴, ocorrida em julho daquele mesmo ano. Consultei-a sobre a possibilidade de escutá-la a respeito de suas experiências durante seu percurso até ocupar a posição de docente na UnB, bem como suas opiniões e análises dentro desse contexto. Combinamos de retomar os contatos no mês seguinte, pois Altaci estava de férias em Manaus (AM). Mal sabíamos que naquele janeiro o caos se instalaria no sistema de saúde do estado, quando faltou oxigênio nos hospitais lotados devido à segunda onda da

²⁴ Organizada pela Coordenação de Mulheres da Diretoria da Diversidade da UnB, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários, a 1ª Conferência de Combate à Violência de Gênero da UnB aconteceu durante os dias 16 e 17 de julho e teve transmissão *on-line* ao vivo pelo canal da UnBTV. O intuito do evento foi traçar medidas para a política de permanência das mulheres na UnB, para o combate à violência de gênero e o fortalecimento das redes e parcerias para o enfrentamento deste tema na sociedade. A professora Altaci Kokama compôs a primeira mesa do evento, com o tema “Reconhecer a violência de gênero e sua relação com o racismo”. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=C_QW3mKDBGI.

COVID-19. Em 21 de janeiro, Altaci conseguiu chegar em Brasília e na tarde do sábado, dia 23, nos encontramos pelo *Zoom*, apesar de nossas casas estarem a poucos metros de distância, devido às medidas preventivas de isolamento social. Em agosto de 2022 nos encontramos pessoalmente durante a abertura da 22ª Semana Universitária da UnB, quando dividiu a mesa “Universidade de Darcy Ribeiro desde a perspectiva dos Povos Indígenas”²⁵ com o primeiro professor indígena do Departamento de Antropologia da UnB, Gersem Luciano Baniwa (Gersem José dos Santos Luciano), do Povo Baniwa, a escritora afroindígena Verenilde Pereira e o estudante indígena Oziel Ticuna. Embora o Memorial Darcy Ribeiro (Beijódromo) estivesse visivelmente esvaziado naquela noite, Gersem Luciano Baniwa afirmou:

o que importa é que estamos aqui e ocupando esse lugar e isso é uma pequena revolução histórica! Quem diria, em algum momento, parentes, uma mesa de indígenas para abrir uma semana universitária da UnB, uma universidade que tem um lugar e um papel histórico também importante. Há 15, 20 anos atrás isso seria uma verdadeira heresia. O importante é que estamos aqui! Os que estão aqui valem cinco vezes os que saíram. Isso é uma revolução histórica sim. [...] Agora acrescentamos ao jenipapo e ao urucum a tinta da caneta também, que tem um poder enorme.

Na maneira de apresentar o trecho – o mais extenso encontrado nas páginas desta tese – formado por fragmentos da conversa com Altaci Kokama, ocorrida em 23 de janeiro de 2021, optei por compartilhá-lo no mesmo curso da narrativa, porém com alguns cortes indicados por reticências entre colchetes. As minhas inserções ao longo do texto também foram destacadas entre colchetes para que a leitura pudesse ser facilitada. Em notas de rodapé, alguns elementos foram acrescentados para contextualizar momentos da narrativa. Segui esse padrão no tratamento das narrativas das demais interlocutoras. No entanto, quando não aparecem recuadas, mas no corpo do texto, estão em *itálico*.

As experiências acumuladas por Altaci durante sua trajetória acadêmica, desde a educação básica no chão da comunidade à docência na UnB, tornaram-se centrais para minha pesquisa pelos temas que foram abordados e que serão constantemente revisitados nos capítulos que seguem, pois fornecem chaves para a compreensão do fenômeno da presença das indígenas mulheres no mundo acadêmico. Convido, então, a uma leitura desta tese afetada por sua narrativa oral porque permite ampliar o contato com as trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas e florescer um sentimento de reaproximação com elas, as árvores.

²⁵ A transmissão da mesa-redonda está disponível em: <http://dex.unb.br/noticias/961-indigenas-sao-protagonistas-na-abertura-da-semana-universitaria>.

Em nossa conversa, Altaci contou abertamente sobre a própria vida, optando pela reconstrução de certos momentos vividos até o estágio atual. Demonstrou entendimento da excepcionalidade de sua trajetória, compreendendo que os caminhos não são abertos a todas as indígenas mulheres que se dedicam aos estudos sem políticas afirmativas. Dedicção e compromisso com a educação marcam sua trajetória, o que levou a me animar junto com ela por todas as suas conquistas narradas durante nossa conversa. Amorosa, demonstra gratidão e admiração por quem a ajudou na longa caminhada. Explicou também que nunca está sozinha, pois sempre leva consigo o Povo Kokama. Altaci valoriza seu papel na universidade. Ela sabe da importância de estar na UnB como professora adjunta, o que não a exime de fazer críticas pertinentes às estruturas que formam a universidade. Sua escolha é se dedicar integralmente aos estudos, ao Movimento Indígena e ao seu Povo. Reverencio a trajetória de Altaci Kokama ao destacá-la na abertura do meu trabalho, mas ao fazer dessa maneira, também reitero o compromisso da UnB, onde orgulhosamente me situo enquanto pesquisadora, uma das universidades pioneiras²⁶ no Brasil na ampliação de seus espaços ao adotar as cotas raciais como políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas e negras/os nos cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

²⁶ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade a adotar ações afirmativas com viés socioeconômico estabelecendo 50% de cotas para estudantes oriundos das escolas públicas de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, em 2000. A primeira política de ação afirmativa com corte étnico-racial implementada em universidade no Brasil foi criada no Paraná como cumprimento da Lei estadual nº 13.134, de abril de 2001, que estabeleceu para cada universidade estadual reserva de três vagas exclusivas para os Povos Indígenas inseridos dentro do estado. As regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e demais disposições deveriam ser estabelecidas pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (PAULINO, 2008). Após o Paraná, no Rio de Janeiro, em 2001, ficaram determinadas cotas para alunos negros e pardos ingressarem na UERJ, sendo seguida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2002, porém sem menção para indígenas. Em 2004, a UnB tornou-se a primeira universidade federal a estabelecer ações afirmativas, sendo no formato de cotas para negros e de vagas suplementares para indígenas através de uma resolução própria do Conselho Universitário, uma experiência que seria adotada posteriormente por outras universidades federais, sob fortes pressões do movimento negro e, ao mesmo tempo, críticas da opinião pública. Apenas com promulgação da Lei federal nº 12.711, de 2012, tornou-se obrigatória a reserva de vagas em todas as universidades federais para pretos, pardos e indígenas (público que será reconhecido como PPI). No Capítulo I desta tese será aprofundado o debate sobre como a implementação das ações afirmativas para os Povos Indígenas nas universidades brasileiras, especialmente nos programas de pós-graduação, impacta as trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas.

ESTRUTURA DA TESE

A tese divide-se em três capítulos. O primeiro, “Reflorestando a universidade: trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas”, está composto por duas partes. De início, apresento um panorama dos caminhos percorridos pelas docentes indígenas e dos desafios e negociações que encaram na carreira acadêmica, assim como discuto, de forma sintética, as ações afirmativas para os Povos Indígenas implementadas nas universidades brasileiras, estabelecendo conexão com as análises das próprias interlocutoras desta pesquisa acerca dos avanços e desafios para o ingresso nos cursos de graduação, para a permanência, conclusão e continuidade dos estudos no nível da pós-graduação. A segunda parte, voltada para uma breve contextualização estrutural do conteúdo extraído das entrevistas, está debruçada sobre dados quantitativos com intuito de interpretar o quadro da presença indígena nas universidades.

Por sua vez, o segundo capítulo, “A experiência vivida da colonialidade no cotidiano acadêmico e a insurgência na autoafirmação étnica”, focaliza na rememoração das experiências vividas no espaço acadêmico, imbricadas com a dimensão da autoafirmação da identidade étnica. Privilegio uma análise interseccional dos dispositivos de insurgência construídos individualmente e coletivamente para a denúncia e enfrentamento cotidiano do sexismo, do racismo e da colonialidade do ser.

Já no terceiro capítulo, “Universidade território indígena: a demarcação da academia”, voltado para a produção científica das indígenas mulheres, analiso o processo de reivindicação, ocupação e demarcação da universidade que elas realizam a partir de seus corpos-territórios e de suas escrevivências²⁷. O capítulo, então, se desenvolve como um esforço reflexivo que indica novos caminhos para a construção de uma universidade pluriepistêmica diante de uma agenda das indígenas mulheres de inclusão de seus corpos-territórios nesse lugar. Em um primeiro momento, busco analisar as particularidades da produção acadêmica de autoria indígena reconhecendo-a profundamente relevante para a reelaboração de um pensamento social brasileiro e das relações entre indígenas e não indígenas no Brasil. Apresento uma leitura atenta de teses e dissertações que realizam discussões sobre os modos de ser, saber e fazer das indígenas mulheres. Em um segundo momento, teço considerações sobre a pesquisa com indígenas mulheres em um viés feminista e decolonial. Por fim, reflito sobre aspectos mais recentes das articulações,

²⁷ Termo original da escritora Conceição Evaristo, que faz referência, no campo da literatura, à escrita de mulheres negras e de outros grupos minorizados, identificados a partir de pertencimentos étnicos, raciais e de gênero.

mobilizações e organizações das indígenas mulheres, considerando o contexto em que emergiram mais fortemente na cena pública, afirmando seus corpos-territórios. Considero que a luta pela defesa e retomada de suas terras é também por seus corpos. Finalmente, registro os resultados da pesquisa realizada, privilegiando as experiências de insurgência e resistência das indígenas mulheres presentes no mundo acadêmico e os desdobramentos sobre o papel que a universidade cumpre para os Povos Indígenas.

Ao longo do texto faço uso de extensas notas de rodapé como um recurso para registrar a historicidade envolvida nas trajetórias concretas de indígenas mulheres acadêmicas de diversos Povos Indígenas e lugares. Lanço mão deste recurso, portanto, pois são muitas histórias e vozes que se articulam, então as notas aprofundam contextos e temas paralelos que conversam entre si para mostrar essa trama de registros e investigações que se somam e que apenas uma narrativa textual não dá conta de torná-las visíveis. As notas de rodapé conformam uma estratégia textual de apresentação desse universo tão complexo e com tantas narrativas entremeadas.

A maior parte das interlocutoras aparece no trabalho com seus nomes reais (políticos, étnicos ou de registro) por decisão de afirmação e visibilidade de cada uma. As apresento pela primeira vez conforme me sugeriram escrever seus nomes completos, depois apenas com o primeiro nome. Para aquelas que preferiram a privacidade e o anonimato, as solicitei que sugerissem o nome fictício ou pseudônimo que seria empregado. Para resguardá-las também omiti aspectos de suas trajetórias acadêmicas. Esses casos identifico com asterisco na primeira aparição e no Apêndice II. Ao longo da tese procurei apresentar trechos das narrativas que não mencionavam outras pessoas e que não as colocariam em risco ou em situações constrangedoras no contexto acadêmico. Ainda, cabe registrar que, nas referências bibliográficas, optei por separar os textos de autoria e/ou coautoria indígena com os quais trabalhei dos que são de autoria não indígena. Acredito que assim haverá uma visibilidade maior da produção indígena com a qual estabeleço diálogo. Ainda, em posicionamento feminista, nas referências coloco o primeiro nome da autora ou autor em extenso, com intuito de visibilizar as pessoas que escrevem pelo seu primeiro nome e não as deixar escondidas no sobrenome, o qual, em geral, advém da linhagem paterna no Brasil.

SOBRE ESCREVER NO FIM DO MUNDO: ENCONTROS E CONVERSÇÕES PARA SEGURAR O CÉU

Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar.
Ailton Krenak (2019).

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa.
Davi Kopenawa (2015).

O trator havia derrubado todas as árvores que estavam nas proximidades e, até mesmo, as que existiam em volta das casas, de maneira que não havia uma única árvore para fugir do sol escaldante daqueles dias.
Isabel Teresa Cristina Taukane (2013).

Olha, eu acho que foi assim, uma situação pra aprender... gente, vocês têm que aprender, têm que aprender! Então, vem tudo junto, porque não dá pra dar os sinais se vocês não aprendem, então vai ter que vir tudo junto pra vocês aprenderem a ver o mundo com outros olhos, pra ver de que lado vocês estão realmente, entendeu?
Altaci Kokama (entrevista remota, 2021).

A pandemia nos trouxe reflexões e encaminhamentos enquanto desafios. Ela nos mostrou outras pandemias, eu acho que muitas reflexões foram feitas.
Elisa Pankararu (entrevista remota, 2020).

Em 11 de março de 2020, por meio do Decreto nº 40.509, foram definidas pelo Governo do Distrito Federal (GDF) as primeiras medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus, dentre elas a suspensão de atividades presenciais, incluídas as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada do Distrito Federal (DF), pelo prazo de cinco dias. Três dias depois, o Decreto nº 40.520 suspendia tais atividades por mais quinze dias. Nas semanas e meses seguintes, novas medidas de isolamento social e quarentena foram sendo atualizadas para conter a contaminação diante do aumento descontrolado do número de mortes em todas as regiões brasileiras e no mundo.

Segundo dados oficiais sobre a pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, divulgados no portal do Ministério da Saúde, até a data de 24 de janeiro de 2023 foram registrados 696.485 óbitos no Brasil, sendo 110.326 na região Sul, 334.766 no Sudeste, 134.159 no Nordeste, 51.452 no Norte e 65.782 no Centro-Oeste. Apenas no

DF, foram 11.838 óbitos acumulados²⁸. Junto com o pesar das dramáticas notícias das perdas, a sociedade brasileira passou a refletir sobre os impactos econômicos, sociais e políticos que seriam enfrentados e que deflagravam uma crise sem precedentes na história²⁹.

A pandemia afetou de maneira imensurável o desenvolvimento desta tese. Além do meu próprio adoecimento antes da chegada das vacinas, em março de 2021, e das sequelas sentidas pelos meses seguintes, o temor da morte, a ansiedade do confinamento, a preocupação com o sustento financeiro e com a saúde mental dos meus filhos, a constante busca por informação qualificada, os dilemas éticos coletivos, a conjuntura política do Governo Bolsonaro (2019-2022), o agravamento da desigualdade social e diversos outros temas inéditos relacionados à crise pandêmica concorreram com a atenção que precisava ser dada ao curso de doutorado em andamento.

Em poucos dias, logo após os primeiros casos de contaminação e mortes registrados, o cotidiano de todas as famílias brasileiras foi completamente alterado no país, e foi assim também com a minha família. Enquanto minha filha mais nova não podia mais frequentar a creche nem as casas dos avós, tias e primos (minha rede de apoio e compartilhamento de cuidados), tampouco brincar com outras crianças na rua e parques, e meu filho adolescente precisava se adaptar a uma rotina de estudos com aulas *on-line*, o meu trabalho docente passou a ser realizado de dentro de nosso apartamento. Foi necessário aprender/pensar/paramentar uma espécie de estúdio de gravação com boa iluminação, microfone, câmera, ampliar pacote de dados de internet e garantir o silêncio nos momentos de transmissão ao vivo para transformar a casa em espaço laboral ao mesmo tempo em que organizava uma nova rotina doméstica em meio às incertezas daquele presente. Considero o registro do meu desafio em conciliar a maternagem, o trabalho doméstico e o trabalho docente remoto com as exigências do doutorado fundamental para localizar as peculiaridades do cenário no qual se desenvolveu esta pesquisa e trazer para o debate político as condições em que ocorrem o “trabalho intelectual das mães, especialmente em condições espaço-temporais adversas, como a do confinamento no lar em razão da pandemia” (OLIVEIRA, 2020, p. 154). Com efeito,

²⁸ Os dados oficiais eram atualizados diariamente no portal Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Último acesso em: 25 de janeiro de 2023.

²⁹ Apenas em 5 de maio de 2023, nas vésperas da defesa desta tese, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a pandemia de COVID-19 não é mais uma emergência de saúde pública de importância internacional, um claro resultado da vacinação em todo o mundo.

muitas das indígenas interlocutoras deste trabalho seguiram enfrentando desafios de ser mulher – mãe – filha – neta e pesquisadora.

Diversas pesquisas se debruçaram sobre a incidência da pandemia nos arranjos domésticos, familiares e laborais indicando que seus impactos foram sentidos de modo desigual na sociedade brasileira diante de especificidades de classe, gênero, raça, idade, etnia, região e local de moradia, determinando chances distintas de sobrevivência ao vírus para cada grupo social e seus efeitos sobre emprego e renda. Sobre a vida das mulheres, a crise sanitária teve efeitos desproporcionais por formarem a maioria das trabalhadoras da chamada linha de frente do enfrentamento ao coronavírus, aquela que tem mais contato com pacientes contaminados (assistência social e saúde), e por estarem presente em maior número nos trabalhos mais vulneráveis (comércio e serviços), que sofreram com maior intensidade os impactos econômicos (TOKARSKI *et al.*, 2021).

Na dimensão do trabalho reprodutivo, a estruturante divisão sexual do trabalho amplificou as desigualdades e foi sobre as mulheres que recaíram as sobrecargas (física, mental e emocional) e as dificuldades impostas pelo aumento das demandas de cuidado da casa e da família durante o isolamento social, “o que se relaciona diretamente com a exacerbação da situação de acúmulo e sobreposição do trabalho remunerado, doméstico, trabalho de cuidado e trabalho emocional” (ZANELLO *et al.*, 2022, p. 9). Outro aspecto captado em relação às mudanças provocadas no ambiente doméstico pela pandemia do novo coronavírus foi o aumento das situações de violência doméstica e familiar contra mulheres no confinamento, indicando que a casa não é um espaço seguro para muitas que são forçadas a conviver com seus agressores, conforme mostra a pesquisa “Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil” (2021), encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁰.

Na produção científica brasileira, campo notoriamente marcado por desigualdades, as carreiras acadêmicas de homens e mulheres também sofreram impactos distintos pelo cenário indefinido da pandemia. Em levantamento realizado pelo Movimento *Parent in Science* acerca dos efeitos de gênero, raça e parentalidade na produtividade acadêmica³¹,

³⁰ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>.

³¹ Foi realizado um levantamento através de questionários respondidos por quase 15 mil cientistas, durante os meses de abril e maio de 2020, no Brasil. Responderam ao questionário discentes de pós-graduação, pós-doutorandas(os) e docentes/pesquisadores. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true.

dentre alunas/os de pós-graduação que estavam conseguindo trabalhar remotamente no ano de 2020, 25,7% eram mulheres negras, 27,8% mulheres brancas, 32,4% homens negros e 38,7% homens brancos. Quando verificado o efeito do gênero e parentalidade, apenas 11% das pós-graduandas com filhos conseguiam se dedicar às suas pesquisas, 34,1% das mulheres sem filhos, 20,6% dos homens com filhos e 41,1% dos homens sem filhos. Dentre todas/os as/os respondentes ao questionário da pesquisa, 83,4% das mulheres e 77,5% dos homens sentiam impactos da pandemia no progresso de suas dissertações e teses. Ademais, os resultados mostraram que, quando consideradas as submissões de artigos, mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela pandemia.

Embora dados de 2020 apontem que 57%³² das/os estudantes de Ensino Superior eram mulheres, ainda existe uma sub-representação étnico-racial de indígenas e negras nas posições mais altas das carreiras científicas, especialmente em áreas de ciência, tecnologia, engenharias e matemática (chamadas de áreas STEM). Investigações anteriores à pandemia já traziam o grande impacto da parentalidade na produtividade acadêmica, indicando que a maternidade penaliza mais as mulheres do que a paternidade incide sobre a carreira científica dos homens, ficando as mães para trás (CARPES *et al.*, 2022). Durante a pandemia, no Brasil, foram as cientistas mulheres e mães que enfrentam sistemas de opressão que se cruzam, como etnia e raça, os grupos mais atingidos pelas dificuldades em lidar com o trabalho remoto e as demandas domésticas, levando-as a reduzir o número de horas dedicadas à pesquisa (STANISCUASKI *et al.*, 2021).

Mensurar os impactos e os desafios da conciliação entre maternidade e carreira acadêmica de mães cientistas exige dar conta da interação de diversos fatores implicados nessa realidade. Nas instituições federais de Ensino Superior, a cada 10 estudantes de graduação, um/a é mãe ou pai, ou seja, possui filhas/os, dessas/es 46,2% são estudantes indígenas aldeadas/os, 20,2% estudantes indígenas não aldeadas/os e quilombolas, 12,9% negras/os e 8,3% brancas/os. Chama a atenção o alto percentual de indígenas aldeadas/os com filhas/os, que é mais do dobro da proporção para indígenas não aldeadas/os e quase seis vezes a proporção de estudantes brancas/os com filhas/os³³.

³² “Mapa do Ensino Superior no Brasil”, Instituto Semesp, 2020. Disponível em: www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/educacao-10/.

³³ “V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras” (2019), realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp->

Sob vários aspectos, são estudantes indígenas que estão mais expostas/os às dificuldades para frequentar seus cursos superiores. Em relação à moradia, a proporção de estudantes que não moram no município onde estudam é de 32,9% entre indígenas aldeadas/os, sendo notável a diferença com estudantes brancas/os (23,4%) que se encontram nesta condição de migrantes. Nesse sentido, as experiências das indígenas acadêmicas – as que são mães e as que não são, em nível de graduação ou pós-graduado – possuem específicos matizes e preocupações.

Ainda durante o período de elaboração desta tese, a violência contra os Povos Indígenas agravou-se drasticamente. Em outubro de 2018, a eleição de um presidente da República de extrema-direita, misógino e declaradamente anti-indígena levou à paralisação das demarcações de terras indígenas, desarticulação da política indigenista e incitação a conflitos com os povos originários, incluindo perseguição a lideranças³⁴. A chegada do coronavírus, em 2020, associada à ausência de ações do Governo Federal para freá-lo, levou o vírus a se espalhar intensamente nas comunidades tradicionais³⁵. Tornou-se, portanto, inevitável pensar como as interlocutoras diretas desta pesquisa (e suas famílias, crianças, mais velhos, aldeias e comunidades) estavam sofrendo com o coronavírus, o medo, o luto dos parentes e as instabilidades da pandemia na rotina cotidiana de suas vidas pessoais. Cabe ressaltar que, mesmo no contexto da pandemia e

content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf.

³⁴ Ao longo de 2022, enquanto esta tese estava sendo escrita, foram publicados ao menos três relatórios denunciando o agravamento da violência sofrida pelos Povos Indígenas no Brasil diante do Governo Bolsonaro. O relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021”, do CIMI (2022), mostra que as invasões de terras indígenas aumentaram em contexto de acirramento de conflitos e ataques aos direitos dos povos originários, paralisação das demarcações e omissão completa em relação à proteção das terras indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Produzido em parceria entre a Indigenistas Associados (INA), associação de servidores da FUNAI, fundada em 2017, e o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), o relatório “Fundação anti-indígena: Um retrato da FUNAI sob o Governo Bolsonaro”, tratou da atuação do órgão em favor da agenda ruralista e em contrariedade aos princípios da política indigenista. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Fundacao-anti-indigena_Inesc_INA.pdf. Em “Povos Indígenas e a luta pela vida: retrospectiva 2021”, Luiz Eloy Terena e Sônia Guajajara tratam da resistência indígena frente às violações aos direitos dos Povos Indígenas que marcaram o ano de 2021. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/povos-indigenas-e-a-luta-pela-vida-retrospectiva-2021-1>. Cabe acrescentar ainda os capítulos sobre os Povos Indígenas dos Boletins “Políticas Sociais: acompanhamento e análise” (IPEA), especialmente o de nº 29, de 2022, que propõe uma análise da atuação do dito governo na gestão de políticas para os Povos Indígenas em território brasileiro. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11530/1/BPS_29_povos_indigenas.pdf.

³⁵ A APIB estima que entre o número de casos e mortes, a COVID-19 contaminou 900 mil indígenas no Brasil, registrando taxa de mortalidade entre indígenas dobrada da média brasileira. A ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/24/covid-19-taxa-de-mortalidade-entre-indigenas-e-o-dobro-da-media-brasileira>.

diante dos ataques da gestão Bolsonaro, a resistência do Movimento Indígena se fez protagonista em *lives*, nas redes sociais, publicações, produções audiovisuais (com destaque para a série “Maracá – Emergência Indígena”) e mobilizações históricas, conquistando apoio da sociedade envolvente, além das ações judiciais apresentadas contra a gestão do Governo Federal (como a denúncia apresentada ao Tribunal de Haia pela APIB e a Ação Civil Pública, em conjunto com a Defensoria Pública da União, pedindo, entre outras providências, a exoneração de Marcelo Xavier da presidência da FUNAI) e as denúncias levadas à ONU (no Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, em 2021, e durante o Fórum Permanente das Nações Indígenas para as Questões Indígenas, em 2022). Em 2022, as eleições foram marcadas pela ordem: “Aldear a política” (Figura 1), e em nenhum outro momento da história do Estado brasileiro tantas candidatas indígenas estiveram nas disputas eleitorais³⁶.



Figura 1 – Posse da Bancada do Cocar e Indígenas Mulheres aldeando a política.

Fonte: Perfil ANMIGA no Instagram (2023).

Disponível em: <https://www.instagram.com/anmigaorg/>.

³⁶ Nestas eleições, foram registradas/os 178 candidatas/os indígenas, o maior número desde quando começou a autodeclaração étnico racial das candidaturas, em 2014. Nesse cenário, o número de candidatas indígenas mulheres passou de 29, em 2014, para 85, em 2022. Pela primeira vez a APIB lançou uma Bancada Indígena, com 30 candidaturas, sendo 16 mulheres. Ver: <https://campanhaindigena.info/aldear-a-politica/> e <https://apiboficial.org/2022/08/29/apib-lanca-bancada-com-candidatos-indigenas-pela-primeira-vez/>.

Especialmente no contexto da pandemia, pesquisadoras e pesquisadores indígenas logo organizaram dossiês e registraram suas análises do cenário, como apresentado na terceira edição da Revista Vukápanavo, dedicada ao tema “Pandemia da COVID-19 na vida dos Povos Indígenas”, publicada em 2020. Na época, organizadoras/es da revista explicaram:

Mais do que uma atitude acadêmica, é uma postura política encabeçada por pesquisadores e pesquisadoras indígenas que, se valendo do instrumento de demarcar espaço no mundo acadêmico com a escrita, onde se busca imprimir prática política estritamente aliada ao Movimento Indígena (AURORA, TUXÁ, AMADO, 2020, p. 7).

Para as indígenas acadêmicas, as experiências da chegada da COVID-19 as fizeram rememorar os relatos dos mais velhos sobre as epidemias anteriores de sarampo, tuberculose, malária e coqueluche levadas às comunidades pelos não-indígenas, antes por caravelas e agora de avião (AURORA; VERÍSSIMO; JURUNA; MONTEIRO, 2020, p. 53). A antropóloga Francy Baniwa, da TI Alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira (AM), escreveu: “Nunca pediram licença para entrar na nossa casa, foram entrando e se apossando do nosso lugar como selvagens. Foram entrando e nos matando com doenças que não conhecíamos” (FONTES, 2020, *on-line*)³⁷. Em análise interseccional de gênero e etnia, Maria Judite da Silva Ballerio, do Povo Guajajara, mestra em Direito (UnB), e Samara Carvalho Santos, do Povo Pataxó, doutoranda também em Direito (UnB), destacaram como as indígenas mulheres têm sido especialmente impactadas pela pandemia, além de elaborarem reflexão sobre o que é ser indígena mulher nesse cenário e como a categoria “gênero” precisa ser ressignificada para dar conta de suas agências políticas e das estruturas específicas que formam as complexas sociedades indígenas. Considerando o ano de 2020, e especialmente as mulheres dos Povos Tupinambá, Pataxó Hã-hã-hãe e Pataxó, localizados no sul da Bahia, onde primeiro desembarcaram os invasores colonizadores, destacaram como elas se organizaram em suas comunidades para defendê-las ao confeccionarem (e, em seguida, doar ou vender) suas próprias máscaras (um dos utensílios de proteção contra a COVID-19):

O que se pode perceber até aqui, é que há uma “costura” de interlocuções que se opera de forma interna e extracomunitária, e que as mulheres indígenas têm desempenhado esse importante papel, pois na medida com que costumam as máscaras ou vão em busca da doação delas, a um só tempo contribuem com luta pela sobrevivência dos seus povos diante do descaso do Estado para com

³⁷ Ver em: <https://amazoniareal.com.br/lembrancas-do-passado-e-o-medo-do-presente-nos-indigenas-diante-da-pandemia/>.

suas necessidades básicas. [...] Elas lideram a frente de enfrentamento ao Covid-19 em suas comunidades, bem como na defesa política de direitos coletivos dos seus povos, resistem às investidas em detrimento dos seus territórios ao tempo que cuidam dos que se convalescem com o ataque do vírus. São formas que se complementam nas estruturas de suas sociedades como faces de lutas coletivas gerais e específicas (GUAJAJARA; SANTOS, 2020, p. 112-114).

Contrapondo-se à invisibilidade histórica imposta às indígenas mulheres, o relato de Fontes, em chave interseccional, demonstra como atuaram durante a pandemia em sua comunidade:

A vida em tempo de pandemia mudou. A rotina das mulheres hoje é ir para o quintal ou para roça, tirar ervas e fazer chá para medicar os doentes. As mulheres foram e são as médicas da família toda. Cuidam dos maridos, filhos, netos, genros ou noras. Elas dizem que só vão parar de fazer chás, defumação, benzimentos e banhos com plantas, quando acabar a Covid-19 (FONTES, 2021, *on-line*)³⁸.

Valdelice Veron, indígena do Povo Kaiowá e doutoranda em Antropologia (UnB), por sua vez, percebeu o aumento da presença da Força Nacional em seu território chegando junto com as notícias sobre a COVID-19, o que agravou a aflição da comunidade. “Não sabiam se de fato essa presença se dava pela Covid ou se era alguma ordem de despejo contra as retomadas dos territórios tradicionais Kaiowá”, relatou (VERON; GUIMARÃES, 2020, p. 115). Esta narrativa demonstra o que os Povos Indígenas vêm enfrentando intra e extra territórios ao mesmo tempo em que tentam se proteger do vírus. Quando escreve sobre a relação das anciãs com a máscara, Veron aponta para os ensinamentos das mulheres Kaiowá e sobre a diversidade epistemológica como uma marca do pensamento indígena em suas diferentes perspectivas. Um conhecimento incorporado, vivo e em interação com o mundo.

[...] a máscara, outra prática de prevenção à Covid, significa um *mbora'u* (mau agouro). Usá-la significa não deixar sair a palavra, o espírito sagrado. Em Taquara, a *Nhandesy* ficou incomodada em ter que usar a máscara como uma forma de prevenção à Covid. A anciã teve que ir à cidade buscar seus auxílios e teve que usar a máscara. O uso da máscara, levada ou não ao rosto de mil formas pelos brancos, para os Kaiowá, abre uma discussão ampla sobre a vida, aciona o tempo do conhecimento. Com a máscara em mãos, tendo que decidir usá-la ou não, a *Nhandesy* passa a sentir e ensinar sobre seus significados e efeitos. A máscara não se refere somente ao uso e contenção do contágio, mas, para as mulheres Kaiowá, se refere ao pensar/usar com alguns efeitos. O propósito não é negar o seu uso, mas refletir. A máscara se opõe à grande fumaça do fogo doméstico que cura, une e permite compartilhar a vida e se iguala à fumaça do mal que sufoca o sopro vivificante, exalado pelo ar que respiramos. A pessoa kaiowá tem vida quando respira e profere belas palavras. O canto, o sopro, a fumaça do fogo doméstico, todos exalam e refletem a vida.

³⁸ Ver em: <https://diplomatie.org.br/a-visao-dos-indigenas-do-alto-rio-negro-sobre-a-pandemia-e-clima/>.

Usar a máscara significa imobilizar o fluir da vida. A anciã coloca a máscara, por alguns instantes, ela compreende a violência do contágio, da fumaça do mal, que adentra o fluir da vida, e ela se protege, usa a máscara. Com a máscara, ela adentra o espaço/tempo do branco, vai à cidade, lócus do contágio e retorna ao território. Na *tekoha*, local e tempo de viver o bom modo de ser kaiowá, sem a máscara, ela canta, reza e exala a fumaça da vida. Dona do fogo doméstico, ela coloca folhagens que curam, faz o alimento e reúne os seus (VERON; GUIMARÃES, 2020, p. 125, grifos originais).

Antes da pandemia da COVID-19, porém, o filósofo e escritor indígena Ailton Krenak inquietou a todos mostrando que já vivíamos um “fim do mundo”: um planeta devorado pelo extrativismo³⁹ e ocupado por uma humanidade que transformou a todos em consumidores (da natureza e de subjetividades), que chama a si própria de “civilizada” e que se pensa separada da natureza e distante do organismo vivo que é o planeta Terra. No caos do Antropoceno⁴⁰, diante da exaustão das florestas, dos rios e de outras formas de vida, hoje estamos todos diante da iminência da Terra não suportar mais a nossa demanda. Em “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), Ailton Krenak antecipou reflexões que tomariam um lugar central ao longo da pandemia. Em suas palavras, o “fim do mundo” pode ser aquele pregado pelos que não toleram o prazer e a fruição da vida e querem “fazer a gente desistir dos nossos sonhos⁴¹” (KRENAK, 2019, p. 27), mas

³⁹ Modelo de desenvolvimento que inclui a mineração, a exploração petrolífera e a monocultura para exportação e tem longa história na América Latina apesar de seus graves impactos socioambientais. No contexto político sul-americano, é possível falar em um “neoxtrativismo progressista”, em que “apesar das profundas mudanças políticas favoráveis à esquerda, os setores extrativistas mantêm sua importância e constituem um dos pilares das estratégias de desenvolvimento atuais” (GUDYNAS, 2012, p. 304). Segundo o sociólogo uruguaio Eduardo Gudynas (2012), o avanço do extrativismo fortalece processos de desterritorialização, em que o Estado não consegue garantir a presença da maquinária extrativista de forma adequada no território. Por conseguinte, a violência, desapropriação e violação dos direitos dos Povos Indígenas têm graves consequências para as indígenas mulheres diante da primazia dos interesses das empresas – sejam estatais, mistas ou privadas – e da diminuição da presença do Estado na tomada de decisões sobre os rumos da economia e no enfrentamento dos impactos, ou, como no caso brasileiro mais recente, do incentivo do ex-chefe do executivo ao garimpo ilegal, principalmente na Amazônia, e da sua atuação direta em vulnerabilizar as sociedades indígenas, precarizando órgãos de fiscalização e estimulando conflitos.

⁴⁰ Ainda que seja um conceito cujo marco histórico inaugural seja objeto de disputa por variadas correntes teóricas, o Antropoceno refere-se à época em que os seres humanos se tornam os principais agentes da mudança geológica determinando os rumos da história mundial (MALDONADO-TORRES, 2018). Donna Haraway (2016) enfatiza a escala, velocidade, sincronicidade e complexidade dos processos antrópicos nos efeitos planetários, resultando na “destruição de espaços-tempos de refúgio para as pessoas e outros seres” (p. 140). Em sua concepção, trata-se de um evento limite que marca graves descontinuidades. Assim, “o nosso trabalho é fazer com que o Antropoceno seja tão curto e tênue quanto possível, e cultivar, uns com os outros, em todos os sentidos imagináveis, épocas por vir que possam reconstituir os refúgios” (idem). Desses entendimentos, seria a COVID-19 uma reação da natureza à ação humana que poderia ser prevista e evitada, mas que agora exige de todos nós coragem para tomar decisões, se corrigir e mudar o rumo em direção ao *bem-viver*, única via de fato, pois traz a diversidade como fundamento: “É um desvio para o futuro, uma vez que na atual rota não tem futuro” (LUCIANO, 2021, p. 17).

⁴¹ Importante destacar que os sonhos estão relacionados à cosmovisão, ao transcendental e à tradição de diversos Povos Indígenas, tendo significados totalmente diversos da experiência onírica ocidental ou da ideia de que sonhar é o oposto de dar conta do sentido prático da vida. Sobre o tema, ver a tese sobre o

também representa um mundo em guerra, dividido em humanidades hierarquizadas, de desigualdades e misérias naturalizadas. Sua provocação sobre “adiar o fim do mundo”, portanto, “é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p. 61). Ailton Krenak costuma contar que, após os resultados das eleições de 2018 e da terrível promessa feita pelo então presidente eleito – “Eu tenho falado que, no que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena”⁴² – sua resposta para a pergunta “e como os índios vão fazer diante disso tudo? foi: Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa” (KRENAK, 2019, p. 31). Sua história me leva ao texto em que Bruce Albert, antropólogo que escreveu junto com Davi Kopenawa o livro “A queda do céu” (2015). Logo quando a COVID-19 fez sua primeira vítima entre os Yanomami, ele de súbito afirmou: “agora somos todos índios!”. O que significa que sem vacina, remédios e informações, só nos resta nos isolarmos: “nós, brancos, estamos hoje tão desamparados frente à COVID-19 quanto os ianomâmis frente às epidemias letais e enigmáticas (*xawara a wai*) que nosso mundo lhes inflige há décadas” (ALBERT, 2020, *on-line*⁴³).

Na resistência contra as invasões coloniais e o programa civilizador, os povos originários sempre mobilizaram estratégias com o propósito de adiar o fim do mundo, afinal “para os Povos que receberam aquela visita e morreram, o fim do mundo foi no século XVI” (KRENAK, 2019, p. 71). Em seu tom peculiar, Ailton Krenak faz referência à “capacidade do Movimento Indígena brasileiro se articular e se reinventar frente ao contexto e às estruturas opressoras” (AMADO, 2022, p. 3). Luiz Eloy Terena (Luiz Henrique Eloy Amado), indígena antropólogo, advogado e atual secretário executivo do MPI enfatiza que

o Movimento Indígena brasileiro nasceu desde o primeiro momento em que um líder indígena fez oposição ao processo colonial, ainda no período da Coroa Portuguesa. De lá para cá, em cada situação histórica houve variadas formas de resistência indígena, cada qual com seus agentes políticos, agendas e estratégias próprias (AMADO, 2022, p. 3).

mundo onírico Yanomami de Hanna Limulja (2019) e a dissertação de mestrado sobre a dimensão onírica de povos ameríndios de Shiratori (2013).

⁴² Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>.

⁴³ Folha de S. Paulo, 23/04/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2020/04/agora-somos-todos-indios.shtml>.

Em muitas tradições indígenas, pelos cantos e danças, as narrativas sobre o movimento de suspender o céu é comum e significa “ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (KRENAK, 2019, p. 32). Foi preciso que chegássemos à tal situação para que fosse escutado o que os Povos Indígenas e pensadores como David Kopenawa e Ailton Krenak têm falado há tempos sobre outras formas de se relacionar com a vida e a Terra.

Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo, você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. E as relações, os contatos tecidos no mundo dos sonhos continuavam tendo sentido depois de acordar (KRENAK, 2020, p. 47).

Por tudo isso, ousou relatar que a travessia desta tese, por caminhar entre as árvores indígenas mulheres, de narrativas e raízes diversas, e mirar uma floresta de coexistência de saberes, na urgência de contar histórias de insurgências e resistências, se pareceu com a ação de suspender o fim do mundo. Nas próximas páginas apresento os cenários da pesquisa, considerando como foi minha inserção em campo durante a pandemia da COVID-19, e o perfil das interlocutoras. Em seguida, posiciono teoricamente a investigação tecendo considerações sobre as implicações de ser uma pesquisadora branca desenvolvendo pesquisa junto com indígenas mulheres, de modo a situar-me nesta escrita em perspectiva antirracista e decolonial, e trato das perguntas centrais que nortearam a pesquisa. Discurso, ainda, sobre questões metodológicas e sobre as técnicas empregadas na coleta e análise sistemática dos dados. Iniciarei, portanto, contando dos encontros e conversações com as indígenas acadêmicas que colaboraram com esta pesquisa.

DOS ENCONTROS COM AS INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS À CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO EM CONVERSAÇÃO

Braulina Baniwa (entrevista remota, 2020): Eu falo de ciências de mulheres indígenas, porque minha mãe além de ser ótima produtora de pimenta, ela também produz cerâmica, produz cestarias, produz conhecimento, formação. É tudo isso que eu quero dizer, não falar de todas essas coisas, mas dizer que essas coisas existem e quem faz isso são as mulheres. Então, talvez meu objetivo, se um dia eu chegar a fazer doutorado, se um dia pensar em fazer trabalho voltado pra elas é, assim, sensibilizar que existem possibilidades, que caminhos existem. Se a escolha for de estudar, que têm todo meu apoio de encarar isso, assim, de forma positiva, porque **eu sempre falo, ou você se permite a viver esse mundo que não é nosso, mas sabendo que você vai ter várias barreiras...** é uma coisa que eu falo muito pra minha filha, as coisas

estão aí pra ser vividas, mas esteja disposta, porque as coisas não são fáceis (grifos da autora⁴⁴).

Eugislane Kawawa Moreira Lima Karajá (entrevista remota, 2021): Apesar de já viver, de já ter vivido na cidade, de conhecer um pouco, **o mundo da academia era totalmente diferente**, então assim, pra você ter uma ideia, eu não sabia usar um computador, nunca tinha pegado num computador, não sabia mexer, não sabia... e a academia, ela não quer saber muito, né?

Joana Munduruku (entrevista remota, 2020): E eu descobri uma coisa muito dura, quem tá de fora romantiza, né? Romanceia o indígena, romanceia o mundo indígena e não é nada disso. É uma realidade tão dura quanto a do branco, eu não sei qual das duas é mais dura. **E existe preconceito no mundo indígena tal qual existe no mundo do branco**, né?

Kowawa Kapukaja Apurinã (entrevista remota, 2020): E esses diplomas, esses certificados, esses papéis, eles dizem que eu tenho o domínio também dessas cifras, desses códigos não indígenas. E que me permitem fazer essas traduções. Porque pra tu traduzir alguma coisa tu tem de conhecer os dois mundos, e eu conheço esses dois mundos. **Eu me locomovo entre esses dois mundos**. Eu faço essas traduções. Para mim e para o meu Povo. Que é muito importante pra mim também ouvir o meu Povo, ouvir as mulheres do meu Povo, e mulheres de outros Povos.

Marcia Kambeba (entrevista presencial, 2021): Então estar numa universidade, ela não foi feita pensando em nós, e nem pra nós. Por isso a universidade não compreende a nossa relação de tempo e espaço. E o nosso conhecimento, pra eles, empírico, e pra mim não, porque é ciência também, e uma ciência importantíssima para a contemporaneidade, do hoje, **eu penso que a universidade poderia interligar os territórios. Interligar os mundos**, fortalecer essas ciências e aí sim a compreensão de mundo acontecer.

Os trechos acima das entrevistas realizadas com Braulina Baniwa, Eugislane Kawawa Moreira Lima Karajá, Joana Munduruku, Kowawa Kapukaja Apurinã e Marcia Kambeba evidenciam o reconhecimento delas de que são vários mundos em perspectivas de confluências e congruências, mas também de distanciamento e relações desiguais de poder. Durante as entrevistas com as indígenas acadêmicas, nossas formas de pensar se aproximaram em conversação como num diálogo intercultural em que se encontram diversas visões de mundo. Em exegese recíproca, nossos encontros se davam entre o mundo das categorias ocidentais do pensamento sociológico – o meu mundo enquanto pesquisadora – com os mundos das epistemologias indígenas. Elas próprias, no entanto, já buscam e já vêm fazendo várias conversações ao ingressarem no mundo acadêmico e elaborarem costuras de conversação com outras autoras e autores e demonstrando preocupação em construir seus trabalhos baseando-se em referências de parentas/es

⁴⁴ Alguns trechos ou palavras das entrevistas transcritas aparecem grifadas em negrito. Utilizo esse recurso para destacar pontos das narrativas que merecem maior atenção do/a leitor/ra e/ou que analiso com maior profundidade. Para não poluir o texto, deixarei a marcação “grifos da autora”, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10520, 2002), apenas nesta primeira vez.

indígenas, ou seja, são vários mundos e pensamentos colocados em processos de circulação e influência mútua, embora a produção delas ainda esteja envolvida de um exotismo dentro da academia, como se fossem infiltradas.

Ainda que cada indígena represente um Povo Indígena, nas universidades, contexto em que inúmeras cosmopercepções se encontram, elas não estão homogeneizadas tampouco apagadas em suas pluralidades étnicas e culturais, mas se aproximam e se reconhecem em uma identidade comum “indígena mulher” para realizarem suas críticas ao pensamento moderno e às categorias ocidentais em resistência ao epistemicídio e em solidariedade – e sororidade – para existirem nesse ambiente. Nesta tensão, a compreensão da interseccionalidade de etnia, gênero, colonialidade e classe se torna relevante para o entendimento de suas experiências de alteridade e de corpo-território no mundo acadêmico.

Defino, portanto, que as bases metodológicas deste trabalho são orientadas pelo que a antropóloga Rita Segato formulou como uma “exegese recíproca”, este tipo de conversação em que

o antropólogo participa e tenta induzir o leitor a que também o faça, ativando elementos afins da sua bagagem cultural, recuperando crenças e imagens, para ser confrontadas com as do outro, de maneira a lançar e receber luz nesse confronto. Em outras palavras, nenhum dos discursos envolvidos é utilizado para representar o outro, mas os dois são colocados em contiguidade tal como, de fato, ambos os mundos o estão (SEGATO, 2005a, p. 37-8).

Meu intento, ao lançar-me no procedimento elaborado por Segato, é produzir e intermediar um diálogo entre mundos que se encontram, “quase um confronto, entre dois textos culturais oriundos de tradições diferentes e, fazendo-os falar um com o outro, identificar por quais afinidades eles dialogam e o que os distancia⁴⁵” (2003a, p. 96, tradução da autora). Nesse sentido, percebi e escrevi, com Tânia Mara C. Almeida, que

Por meio de seus corpos, hoje, inscrevem-se em referências culturais atualizadas na aldeia e, paralelamente, também se inscrevem nas letras dos brancos, compartilhando em palavras e ações o seu lugar político e transgressor nos dois mundos e entre ambos. Com suas demandas, indígenas mulheres demarcam assim novos territórios, novas sensibilidades e novos conhecimentos, mostrando que querem ter as suas narrativas ouvidas e suas agências reconhecidas no ensino superior e pós (VIEIRA; ALMEIDA, 2022, p. 235).

⁴⁵ No original: “casi una confrontación, entre dos textos culturales oriundos de tradiciones diferentes y, haciéndolos hablar el uno al otro, identificar através de qué afinidades conversan y qué los distancia” (SEGATO, 2003a, p. 96).

Quando a pandemia da COVID-19 se intensificou, compreendi que as dinâmicas de distanciamento social se estenderiam e que as entrevistas com as indígenas mulheres seriam virtuais. A situação era desafiadora. Por um lado, me perguntava se elas aceitariam colaborar com a pesquisa circunscrita em momento tão tenebroso, um momento de luto; por outro, buscava reconfigurar a metodologia prevista buscando viabilizar as entrevistas por meio das novas condições tecnológicas. Se antes pretendia fazê-las no próprio contexto das universidades, buscando encontrá-las em eventos científicos, aquela realidade não era mais tangível. Então, no segundo semestre de 2020, me lancei às redes sociais no intuito de buscar o contato com minhas interlocutoras.

Em geral, nossas conversações foram mediadas pela tecnologia, inicialmente por meio de questionários *on-line*, depois por entrevistas narrativas e organização de *lives* virtuais. Assim, o uso de algumas ferramentas digitais foi fundamental para o desenvolvimento desta tese, desde a qualificação remota do seu projeto, em julho de 2020, quando compreendi que seria necessário rever a metodologia e as técnicas previstas que seriam empregadas na investigação, aos primeiros contatos com as interlocutoras até a análise dos dados levantados. As conversas ocorreram entre setembro de 2020 a janeiro de 2022 e foram gravadas por meio de aplicativos de chamada de vídeo (*Zoom*, *Meet* ou *WhatsApp*, conforme a preferência das entrevistadas). Destaco que o contato com as interlocutoras continuou através das nossas redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*). Mesmo quando estávamos na mesma cidade – pesquisadora e interlocutora –, conversávamos através dos meios virtuais para não correr, nem gerar riscos de contaminação. Foram 27 entrevistas, sendo 25 realizadas remotamente e duas presencialmente, uma delas durante o Acampamento Luta pela Terra (em junho de 2021) e outra na ocasião da 2ª Marcha das Mulheres Indígenas (em setembro de 2021), quando já estávamos vacinadas e seguindo os protocolos de uso de máscara e distanciamento. No Apêndice II apresento o quadro síntese com as trajetórias das interlocutoras da pesquisa, todas pós-graduandas ou pós-graduadas.

No total, somamos 38 horas e 48 minutos de gravação em áudio e 404 páginas de entrevistas transcritas que foram relidas incontáveis vezes para definir como apresentar e analisar esse rico conjunto de dados. A primeira entrevista ocorreu em 28 de setembro de 2020 e a última em janeiro de 2022. Entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023 foi retomado contato com as interlocutoras junto com envio das entrevistas transcritas com intuito de notificá-las sobre o andamento da pesquisa e que fizessem suas considerações sobre o que deveria ser alterado, revisado ou complementado ou, ainda, retirado, de modo

que não aparecesse na tese, garantindo que tivessem conhecimento preciso do que seria discutido na tese. Além disso, perguntei como desejavam ser identificadas ao longo do texto. Durante as entrevistas, algumas fizeram questão de que seus nomes fossem divulgados, de modo a dar visibilidade às suas próprias histórias, trajetórias e análises do contexto acadêmico, então neste segundo momento solicitei que confirmassem essa informação ou, caso preferissem o anonimato, que indicassem um nome fictício, assim, quando trago suas vozes no texto busco fazer de modo a não trazer outras informações que possam sugerir quem são, a qual Povo pertencem ou universidades e cursos realizados, pois muitas vezes são as primeiras naquelas instituições. Embora não fosse o objetivo central, o retorno do material transcrito às interlocutoras também possibilitou a atualização de informações acerca de suas trajetórias, incluindo as experiências de defesas e mudanças profissionais que ocorreram entre o intervalo do momento das entrevistas e o envio das transcrições.

Inicialmente imaginei que seria mais fácil fazer a pesquisa através de formulários eletrônicos do *Google Forms*, mas após uma ligação telefônica com Braulina Baniwa, indígena antropóloga, compreendi que a técnica mais apropriada para a investigação que pretendia realizar era a conversa por vídeo a partir de um roteiro semiestruturado. Braulina me contou que oficinas estavam sendo realizadas entre as indígenas para proporcionar o domínio das ferramentas de reuniões virtuais. Logo, elas certamente teriam acesso aos aplicativos de chamada de vídeo. Contudo, até aquele momento o questionário já havia sido respondido por nove indígenas mulheres acadêmicas. Esses primeiros dados levantados foram discutidos no capítulo “Reescrevendo histórias e inscrevendo-se no território acadêmico: as indígenas mulheres frente à violência nas universidades brasileiras” do livro “Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas”⁴⁶ (2022), organizado pelas pesquisadoras Tânia Mara Campos de Almeida e Valeska Zanello.

Considero pertinente detalhar como a pesquisa foi realizada neste cenário. Minha aproximação às interlocutoras foi possibilitada, em grande medida, pelo aplicativo *Instagram*, rede social de compartilhamento de fotos e vídeos *on-line* com enorme

⁴⁶ O livro completo pode ser acessado no site da Editora da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), <https://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=panoramas>. Seu lançamento fez parte da programação da UnB em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, sob o tema “Políticas de Gênero na UnB: trajetórias, desafios e perspectivas – UnB 60 anos” e pode ser vista em: https://www.youtube.com/watch?v=_xTtYDL24s8.

abrangência no Brasil, através do qual as “encontrei”, me apresentei, apresentei os objetivos da investigação em curso e as convidei para colaborarem. Foi por meio do *Instagram* que muitas das primeiras conversas aconteceram. Posteriormente, o diálogo e as negociações para a entrevista migraram para o *WhatsApp*, por onde as entrevistas eram agendadas. Com aquelas que não possuíam conta ativa no *Instagram*, o contato se deu por *e-mail* após busca ativa nos sites das universidades e nos seus artigos publicados para encontrar seus endereços eletrônicos. Foi via *e-mail* que enviei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice I) antes das entrevistas e retornei contato compartilhando a transcrição delas. Importante relatar que, uma vez que tínhamos trocado números de telefone e começamos a nos seguir nas redes sociais, tais dispositivos permitiram diversas trocas, assim passamos a nos acompanhar mutuamente em nossas trajetórias.

Nossas postagens compartilhavam, entre outros conteúdos, algumas conquistas e angústias da vida acadêmica, o que de certa forma nos aproximou. Via *Instagram* elas divulgavam em seus perfis pessoais, por exemplo, suas defesas de dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado, suas publicações mais recentes em revistas científicas, as participações em eventos acadêmicos que passaram a acontecer no formato de *lives*, suas vindas a Brasília para as marchas e acampamentos e, em alguns casos, suas próprias percepções acerca de processos vividos na universidade. Passei a acompanhar também os perfis de algumas associações de estudantes indígenas atualizados frequentemente com as suas demandas diante da realidade de suas respectivas instituições, como a Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB), o Coletivo Indígena da Unicamp e o próprio perfil do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI).

Ao marcar as entrevistas, me coloquei completamente à disposição da agenda delas, pois a preocupação com seus tempos se fez marcante. Primeiro, porque muitas estavam em momentos de elaboração de suas teses e dissertações, logo seus tempos com os prazos impostos pela academia eram preciosos; segundo, porque uma conversa através de uma ligação de vídeo tende a ser mais cansativa. As primeiras entrevistas me ajudaram a balizar esse tempo. Entendi que era mais interessante inicialmente escutá-las narrar suas trajetórias para só posteriormente fazer-lhes perguntas para a entrevista tomar o rumo de uma conversa fluida. Nesse aspecto, as entrevistas foram ficando mais agradáveis conforme fui compreendendo melhor o mundo que eu estava começando a conhecer. Dada a vastidão do material completo transcrito, apresentarei aqui trechos das entrevistas de acordo com a pertinência aos temas tratados.

Se inicialmente o roteiro semiestruturado tinha intenção de captar os momentos das trajetórias das indígenas mulheres nas universidades brasileiras, especialmente na pós-graduação, conforme os encontros iam acontecendo nossas vozes foram se entrelaçando e outros temas foram sendo abordados, especialmente em relação à produção científica e suas próprias análises das estruturas das universidades e seus programas de pós-graduação. Portanto, este trabalho científico foi sendo desenhado em caráter permeável (FLEISCHER; TORRES; GARCIA, 2021), como “uma polifonia que será registrada pela minha voz” (tradução da autora)⁴⁷, como escreveu Segato (2018, p. 18) acerca da interlocução entre dois sujeitos conscientes que se encontram em conversação, cada um com seus projetos e interesses, embora nossos projetos e interesses acadêmicos se confluíssem em vários pontos. Assim, as entrevistas tiveram o seu caráter narrativo mantido, de contações de histórias sobre experiências vividas, mas foram além, fornecendo também importantes avaliações e explicações dos fenômenos sociais envolvidos na presença delas na configuração do espaço e tempo das universidades sendo, ainda, elaboradas a partir de sentidos específicos às suas perspectivas de mundo. Como método central empregado nesta pesquisa, a entrevista narrativa fluiu como uma interação social cotidiana e espontânea uma vez que as interlocutoras que estruturavam o fluxo dos acontecimentos e da contação das histórias, como Putira Sacuena (Eliene dos Santos Rodrigues), indígena do Povo Baré, doutoranda em Bioantropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), alertou-me que ia acontecer logo no início da nossa conversa, a partir de sua oralidade particular.

Putira Sacuena (entrevista remota, 2022): Muitas das vezes eu acho que eu já vou falando muita coisa, sabe, porque quando a gente começa um raciocínio, não sei se tu prestou atenção com as outras, a gente vai embora. Eu acho que a gente tem muito isso. **A gente traz na nossa oralidade a nossa cultura, né, de quando o outro tá falando a gente deixa ele falar tudo que ele quer falar. Eu acho que a gente acaba tendo isso muito mais específico entre nós, né, do que ficar esperando a pergunta...** como eu já sei mais ou menos o que tu já falou [sobre a pesquisa], pode ser que eu siga. Tá? Aí se tu achar que eu tenho que parar para alguma coisa aí tu me falas também.

O esquema da narração, então, foi paulatinamente substituindo o protocolo pergunta-resposta do primeiro questionário e as entrevistas passaram a começar com uma introdução minha, passavam pela narração espontânea principal, seguiam por um momento de questionamentos e terminavam com falas conclusivas. A condução se dava por temas e tópicos selecionados previamente e que interessavam especificamente à

⁴⁷ No original: “una polifonia que va a ser registrada por mi voz” (SEGATO, 2018, p. 18).

minha pesquisa, mas que nem sempre seguiam a mesma ordem. No decurso da conversação, as questões iminentes apresentadas tinham o intuito de maximizar a reflexividade das narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). Sob essas circunstâncias, dialogamos sobre suas vivências acadêmicas, em especial durante a pós-graduação, com o intuito de compreendermos os desafios enfrentados para a permanência, continuidade e conclusão de seus cursos e como se davam as relações na universidade. Adiante, as perguntas eram apresentadas às interlocutoras na forma e momento mais conveniente ao longo da conversação (CARDANO, 2017) e tinham o objetivo de buscar inquietações, interesses, necessidades, sonhos e conquistas relacionadas aos estudos e pesquisas no campo acadêmico. Em seguida, buscavam interligar as trajetórias acadêmicas às trajetórias de vida e compreender dinâmicas de deslocamentos, lugares e momentos dessas trajetórias, desde os tempos da escola.

As interlocutoras indígenas mulheres contaram sobre os medos que sentiram ao adentrar na universidade, as negociações que empreenderam para seguir na carreira acadêmica e seus momentos de maior alegria. Analisaram como as políticas incidem ou como as faltas delas impactam especificamente as estudantes indígenas mulheres em geral. Informavam sobre as necessidades que buscavam atender com os estudos na graduação e pós-graduação e consideravam se os saberes indígenas estão sendo considerados nas universidades ou não. Refletiram sobre o que transforma na vida com a sua formação acadêmica e como a presença indígena transforma a universidade.

Importante observar que, a partir de nossos encontros, as interlocutoras influenciaram sobremaneira o desenrolar desta pesquisa elaborando considerações sobre a metodologia que estava sendo empregada, indicando referências bibliográficas, sugerindo outras colegas para serem entrevistadas, pensando junto os tópicos levantados na conversa e apresentando suas demandas. Ressalto que muitas delas são de áreas de formação próximas à minha e com suas leituras e trabalhos adiantados, além de relevante atuação profissional. Também por isso almejo entregar uma tese que apresente resultados que possam de fato contribuir com o cenário sobre o qual me debruço a investigar e com as expectativas das mulheres com quem dialoguei em posição de intelectuais e que se tornaram referências intelectuais à minha formação. Cabe registrar que, nessa relação, também fui observada e questionada por elas, o que me levou muitas vezes a falar de mim, dos meus filhos, das minhas experiências na UnB, da vida em Brasília, do meu conhecimento prévio acerca das questões indígenas, meus posicionamentos teóricos, dentre outros temas. Embora mediadas pela tecnologia, de certa forma foram conversas

em que ficávamos à vontade para perguntar e falar de si. Mas, principalmente, e sobre o que irei discorrer adiante, nas nossas trocas e diálogos fui recebida, lida e localizada na hierarquia social por elas como pesquisadora branca.

Em encontros realizados em plataformas digitais, nos ATLS e nas Marchas das Mulheres Indígenas, nos diálogos sobre as experiências na universidade, rememorando os processos sentidos e vividos até então, as trajetórias das interlocutoras foram sendo reconstituídas em suas narrativas. Não foram poucas as interlocutoras que me chamaram atenção para que, antes da entrevista, eu fizesse a leitura de suas produções. Assim, sugeriam que o que eu provavelmente gostaria de saber já havia sido escrito por elas em suas teses e dissertações no formato de memorial, autoetnografia, escrevivências e autobiografia, elaboradas com o intuito de tornar-se visível no campo da escrita acadêmica e tornar suas histórias, saberes e conhecimentos produzidos significativos. Por isso, essas narrativas autobiográficas presentes em seus trabalhos – que tratarei como escrevivências, a partir da obra de Conceição Evaristo –, aqui se misturam com os registros de nossas conversas. Assim, diante desse movimento de busca pelas suas dissertações e teses, o encontro com as indígenas mulheres também se deu através de seus trabalhos acadêmicos científicos, com os quais realizo interlocução ao longo da tese e sobre as quais me debruçarei com maior atenção no Capítulo III, a partir do quadro elaborado pela sistematização de trabalhos acadêmicos defendidos por indígenas mulheres no país (Apêndice III), extrapolando o conjunto das dissertações e teses das colaboradoras desta pesquisa.

Como foi dito, além das entrevistas realizadas virtualmente ou durante os encontros nos ATLS e nas Marchas das Indígenas Mulheres, outro momento importante para a construção desta pesquisa foi a realização dos três encontros do “Ciclo de Debates: A Primavera Indígena na Universidade”, realizados com divulgação e apoio do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB (PPGSOL-UnB), organizados e mediados em conjunto com Tânia Mara Campos de Almeida (professora doutora do Departamento de Sociologia da UnB) e Raoni Machado (pós-doutorando do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e doutor pelo Departamento de Estudos Latino Americanos da UnB, com pesquisa sobre o pensamento decolonial latino-americano e o projeto Encontro de Saberes) e conduzidos por convidadas/os, pesquisadoras e pesquisadores indígenas e não-indígenas de áreas diversas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Ciclo de Debates: A Primavera Indígena e a Universidade

Tema do debate	Palestrantes	Data	Link de acesso
A 2ª Marcha das Mulheres Indígenas e a Universidade: Luta e resistência no território acadêmico e protagonismo de pesquisadoras indígenas	Joziléia Kaingang; Yara Macuxi; Suliete Gervásio; Karina Bidaseca.	23/09/2021	https://www.youtube.com/watch?v=LthrABwdQ_w
Povos Indígenas: Acesso a direitos em contextos de violências no Brasil	Felipe Tuxá; Jaqueline Aranduhá; Braulina Baniwa; Ela Wiecko.	18/10/2021	https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_pzD3n6Kh-U
Cotas para indígenas no Ensino Superior e a perspectiva subjetiva do cotista indígena	Rosani Fernandes Kaingang; Fabiane Medida da Cruz Guarani-Kaiowá; Nayra Kaxuyana; José Jorge de Carvalho.	22/11/2021	https://www.youtube.com/watch?v=1JK06q6Fu7w

Fonte: Elaboração da autora.

Cabe explicitar ainda que nesta tese disporei de duas investigações realizadas ao longo do meu curso de doutorado, e que já foram publicadas, de modo a estender as reflexões e conclusões com os dados provenientes das entrevistas realizadas, adicionando novas considerações. No capítulo do livro já mencionado, tratamos da violenta realidade das universidades brasileiras às indígenas mulheres diante de três momentos de suas trajetórias: a difícil saída da comunidade ao Ensino Superior; a vivência no mundo acadêmico marcada por discriminações, racismo, machismo, assédio e desamparo institucional, também, e especialmente, pelo epistemicídio; e, a luta pela permanência na universidade até o fim de seus cursos. Demos conta de que em resistência ao apagamento histórico a que foram submetidas, estão se mobilizando e se colocando como protagonistas na produção de conhecimento e na luta por direitos e políticas públicas. Apontam, portanto, para uma transformação profunda nas estruturas da ciência, bem como nas estruturas físicas, operacionais e da dinâmica ética das sociabilidades competitivas e individualistas aí existentes (VIEIRA; ALMEIDA, 2022).

No artigo “O Brasil não reconhece os brasis: interpretações em prosa e verso de Graça Graúna”, discutimos, a partir de elementos e passagens da obra de Graça Graúna, pensadora indígena Potiguara, a importante contribuição da literatura indígena contemporânea na renovação da teoria social a respeito do Brasil e seu Povo, tensionando a Sociologia brasileira hegemônica na nossa representação de sociedade nacional, com destaque para a superação da invisibilização étnica atravessada pelo desejo de

emancipação social em perspectiva pluricultural (VIEIRA; ALMEIDA; CAMARGO DE MELO, 2022). Sendo assim, esses trabalhos anteriores pavimentam uma base para as novas contribuições que apresento a seguir.

POSICIONAMENTOS TEÓRICOS E PREOCUPAÇÕES METODOLÓGICAS

No conteúdo das entrevistas, pela voz e perspectiva das indígenas interlocutoras, na maneira como elas me confrontavam a respeito do meu lugar de pesquisadora não indígena, percebi com maior ênfase a importância de informar de onde empunho a caneta para escrever sobre suas múltiplas trajetórias – escolares e existenciais (SOUZA, 2017) – e experiências que partem de diferentes contextos históricos dos Povos Indígenas no Brasil. As falas a seguir me chamaram a atenção:

Rosa* (entrevista remota, 2020): Mas é porque eu gosto muito dessa história e eu lembro que desde a nossa última conversa eu fiquei com muita vontade de te contar, de te contar várias coisas que normalmente eu não contaria pra um **entrevistador branco**. Mas é verdade [risos]. Que a gente tem que ter um certo filtro, sabe? Essa experiência eu já tive principalmente com jornalista, que as coisas que a gente fala nem sempre são as coisas que vão parar no papel, né? Muitas coisas acabam sendo distorcidas.

Putira: Porque quando entra o contato com a gente, entra com o processo machista. De dizer que só podia ser liderança o homem, que só podia ser pajé o homem. E foram nos silenciando dentro do território também. E na verdade nós sempre estivemos na frente, nós sempre estivemos atuando, e agora que a gente vem com esse novo processo de dizer que nós estamos aqui, mas a gente sempre esteve aqui. **Vocês que estavam nos invisibilizando, nos silenciando**. Eu acho que a maternidade, ela precisa ser olhada com sua cosmogenia, cada maternidade é uma maternidade. São as maternidades. Né? É a mesma coisa quando a gente fala do parto tradicional, aí outras pessoas falam “ah, parto cultural indígena”. Não. Existe o parto Baré, o parto Baniwa, o parto Kayapó! São outras expectativas de cosmogenia, então a gente não pode igualar, né? **Porque tu iguala tudo isso**. Eu acho que isso tá mais relacionado a quem somos nós de fato enquanto indígenas mulheres e o que a gente traz na discussão. **Porque se vocês prestarem atenção nós somos de várias etnias**.

Braulina: Na comunidade a gente não fala português, na primeira idade a gente não fala português. Minha mãe não fala português até hoje. Eu sempre falo: “gente, **o que eu tô tentando falar às vezes vocês não vão entender**, porque português é segunda língua pra mim”.

Altaci Kokama (entrevista remota, 2021): Então, por exemplo, pensa comigo, **imagina que você é uma estudante indígena**, que fez uma graduação ou não, mas vem fazer um curso na UnB. Os professores vão ministrar esse curso, aí você chega, olha: “nós vamos fazer isso, isso e isso, assado”. A linguagem já você não vai compreender, porque você vem de uma outra realidade. Porque, o que acontece, e não é só com indígena, mas o professor dá uma aula que a linguagem não atinge o aluno. Ele vai falar e você não vai entender.

A leitura racial presente na primeira fala, de Rosa, coloca em questão a autodeterminação e a resistência cotidiana de dizer “não” à supremacia branca (hooks

2022, p. 234), além de associar a minha brancura ao meu papel de pesquisadora e à atitude de um entrevistador branco que em outra ocasião distorceu suas narrativas. Sua fala teve o efeito de me desestabilizar e me encarar na minha branquitude. Rosa me levou a refletir acerca dos meandros da branquitude no nível da investigação empreendida e a examinar como o meu marcador étnico-racial interferia na realização da pesquisa com indígenas mulheres.

Na literatura de ativistas e intelectuais negras e negros sobre o tema da branquitude no Brasil considera-se que uma das suas características é o poder de nomear o “outro”, racializando-o. Torna-se importante, portanto, centralizar o olhar desses outros grupos étnicos para deslocar o branco do lugar do “padrão”, “normal”, representante “universal” e “ideal” da humanidade, e desnudá-lo para uma compreensão das relações de dominação entre os grupos brancos, negros e indígenas. Desse deslocamento é possível romper com os silêncios sobre os brancos no país e sobre o que herdaram das violências cometidas contra as populações negras e indígenas escravizadas e que se explicitam, objetiva e subjetivamente, ainda hoje no Brasil (BENTO, 2022).

Pioneiramente, em seu artigo “A patologia social do ‘branco’ brasileiro”, de 1957, o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos buscou tensionar os estudos das relações de raça no Brasil da época alternando o problema do “branco” no lugar do “problema do negro”, que era visto como “negro-tema” – “uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção (RAMOS, 1957, p. 171) – e não como um sujeito histórico negro, nas suas palavras, na condição de “negro-vida” – “algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (idem). Para Ramos, o status de patologia social refere-se ao branqueamento e empardecimento (tema ao qual retornarei mais adiante a partir do pensamento indígena⁴⁸) da sociedade

⁴⁸ Cabe explicitar que não tratarei aqui do “pensamento indígena” como uma leitura de mundo comum e padrão a todos os Povos Indígenas, de forma a essencializar uma suposta autenticidade nativa ou corroborar para um exotismo, como Felipe Cruz (2017), indígena antropólogo, chama atenção fundamentando sua crítica nas imagens pré-concebidas e homogeneizantes dos Povos Indígenas ou do que se espera do acadêmico indígena, como uma espécie de alteridade caricata e empobrecida. Cruz denuncia a existência de dois movimentos, um inercial e outro condescendente. O primeiro, localizado no quadro científico da Antropologia, ocorre quando é exigida a aquisição de um *habitus* acadêmico que, por sua vez, também provoca o apagamento por semelhança, ou seja, o estudante só reproduz sem contribuir ou alterar o campo. O segundo, constitui num movimento em que indígenas são situados em lugar previamente destinado, seja de fornecedor de matéria-prima, seja de validador teórico. Refiro-me, então, às aberturas epistêmicas em favor de uma pluralidade de perspectivas capazes de provocar alterações expressivas ao que denominamos sociologicamente de pensamento social brasileiro. De forma a complementar e elucidar a reflexão desta

brasileira diante da negação do branco a qualquer associação cultural e biológica com o negro a partir da utilização de um sistema de estereótipos e pseudojustificações de desvalorização estética. Esse “desejo de brancura” da sociedade brasileira seria um “flagrante de como o brasileiro considera vexatória a sua condição racial” (RAMOS, 1957, p. 177), o que poderia ser constatado nos documentos estatísticos oficiais, especialmente no Norte e Nordeste do país. Nos termos do sociólogo Joaze Bernardino-Costa (2018), Ramos converte o “branco” brasileiro em um problema, um caso de patologia social das sociedades moderno-coloniais, colocado devidamente no lugar de objeto de estudo.

O problema de ser um problema significava que o negro discrepava do ideal da sociedade, portanto, o problema não era o negro, mas sim as respectivas sociedades hegemônicas. Ser considerado um problema, para Guerreiro Ramos, era consequência de uma sociologia inautêntica, que transpunha literalmente conceitos e expectativas forjadas na Europa e os adotavam acriticamente no Brasil. Em outras palavras, “o problema do negro” era produzido por uma sociedade que queria ser branca (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 250).

Sendo assim, a partir da obra de Ramos, Bernardino-Costa (2018) enuncia uma revolução político-epistêmica tratando da produção de conhecimento a partir de um ponto de vista privilegiado do sujeito negro e sua negritude no mundo pós-colonial. Suas reflexões em torno das convergências entre intelectuais do Atlântico Negro, além de outros trabalhos de sua autoria, inspiram-me a construir esta tese orientada pelo olhar sobre a realidade vivida de indígenas mulheres no mundo acadêmico a partir de suas próprias experiências, dilemas e negociações, mas também, como sujeitas do conhecimento, para suas produções intelectuais e conceitos específicos mobilizados, que coadunam para a revolução político-epistemológica das universidades e do pensamento social brasileiro.

A filósofa Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser” (2005), discute a questão racial no Brasil a partir de uma reflexão que integra a ação teórica e a ação prática militante. Seu estudo foi desenvolvido no contexto de emergência das políticas de ação afirmativa e remete às disputas discursivas em torno das cotas raciais para acesso às universidades. Como contribuição para o entendimento do racismo, articula o dispositivo de racialidade ao

nota de rodapé, trago duas questões levantadas por Gersem Luciano Baniwa: “E nós índios, o que pensamos de nós mesmos? Ou melhor, como nos identificamos ou nos posicionamos diante de nós mesmos e diante da sociedade brasileira e da humanidade?” (LUCIANO, 2006, p. 19).

biopoder do filósofo francês Michel Foucault para tratar dos mecanismos que consolidam a supremacia intelectual da racialidade branca (produzindo e articulando saberes, poderes e subjetividades) em referência ao “epistemicídio”, que por sua vez opera na sociedade brasileira através de “estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” (CARNEIRO, 2005, p.10). Assim, segundo Carneiro, a produção intelectual branca desqualifica o pensamento do ativismo negro sobre si enquanto legítima o discurso do branco sobre o negro. Ao inscrever a noção de “epistemicídio” na história da sociedade brasileira, remete aos investimentos de controle e supressão do conhecimento contra populações negras, inclusive sobre seus impactos na educação, que ora contribui para a afirmação, ora nega o sujeito. Para ela,

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (CARNEIRO, 2005, p. 97).

“Como ser ética sem perder a étnica”⁴⁹ é como Célia Xakriabá descreve seu principal desafio enquanto acadêmica indígena. Por isso, também denuncia o processo de epistemicídio e de desbotamento dos estudantes indígenas que ocorre no meio acadêmico quando esses não são considerados “produtores, autores e interlocutores do conhecimento nesse meio” (XAKRIABÁ, 2018, p.19).

⁴⁹ Célia Xakriabá em entrevista para a UnBTV, em março de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gdlEP0v0CW8>.

Reconhecer a participação indígena no fazer epistemológico é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos, desconstruindo esse pensamento equivocado de que nós indígenas não podemos acompanhar as tendências tecnológicas, bem como todas as outras coisas que existem fora do contexto da aldeia, ao mesmo tempo que também nos questionam sobre nossa capacidade de ocupar tais lugares, como ocorre no ambiente acadêmico (XAKRIABÁ, 2018, p.19).

Estar na universidade é “se posicionar cada vez mais enquanto indígena” (XAKRIABÁ, 2018, p. 50) no “mundo do conhecimento dos brancos” (DOLLIS, 2017B). É dizer quem se é, mas também de onde se vem e, assim, se perceber sujeito coletivo. É combater a história única sobre os Povos Indígenas e reivindicar contar a própria história (ANQUIRI, 2017). É possuir conhecimento corporificado – uma corporalidade resistente – diante das narrativas hegemônicas construídas pela branquitude sobre ser indígena – no passado – e sobre ser indígena mulher no presente.

O sociólogo Lourenço Cardoso (2010) vai se referir à existência de dois tipos de branquitude, sendo a branquitude crítica a que desaprova publicamente o racismo e a branquitude acrítica, que sustenta o argumento da superioridade racial branca. A compreensão desta distinção é necessária para problematizar e retratar o “opressor”, pois nem sempre aquele sujeito que publicamente discorda da tese da superioridade racial branca e desaprova o racismo o ratifica no âmbito privado. Em Cardoso, quando a identidade racial branca e o lugar de privilégio racial são visibilizados surge um conflito no branco antirracista, qual seja pertencer a um privilegiado grupo opressor e colocar-se contra a opressão. Branquitude é compreendida pela psicóloga Cida Bento (2022) através do pacto narcísico de autopreservação de privilégios entre pares e contra o “diferente” com arranjos discursivos de meritocracia. Um dos efeitos do pacto da branquitude é a desigualdade e exclusão social com marcadores raciais, outro é o apagamento histórico das lutas de resistência negra e indígena formando um traço de nossa memória coletiva. Também está ligada à branquitude a reação das pessoas brancas diante do aumento da presença de pessoas negras e indígenas em espaços de prestígio e poder. Em sua essência, a branquitude “diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (BENTO, 2022, p. 45). Diante das argumentações expostas, compreendo que sujeitos brancos antirracistas devem assumir a branquitude como preocupação analítica, isto é, precisam questionar e refletir profundamente sobre suas identidades e privilégios raciais.

Segundo a psicóloga Lia Vainer Schucman, “é condição *sine qua non* que o investigador saiba o lugar social e subjetivo de onde age, fala, observa e escreve”

(SCHUCMAN, 2012, p. 12). A partir dessas elaborações teóricas e conceituais identifico também os meus privilégios materiais e simbólicos⁵⁰ enquanto pesquisadora branca, especialmente dentro do crítico contexto pandêmico imposto pela COVID-19 somado ao cenário do Governo Bolsonaro, deliberadamente racista, que asseverou as desigualdades sociais e raciais no país. Apesar das dificuldades previamente descritas, durante o curso de doutorado mantive minha bolsa de estudos, meu emprego na escola em que dava aulas, tinha minha casa segura e próxima a hospitais e postos de saúde, internet de boa qualidade, computador próprio e dispunha de condições financeiras para comprar meus livros, o que também tem a ver com os ambientes em que fui socializada e com os recursos que poderia empregar na minha jornada acadêmica. Concomitantemente, reconheço e preocupo-me com as desigualdades e as marcas do racismo nas trajetórias daquelas que foram vítimas de violências históricas e com quem mantinha interlocução durante a condução da minha pesquisa.

Acadêmicas e acadêmicos indígenas vêm lançando mão de suas experiências “nativas” centralizando-as no desenvolvimento de seus trabalhos científicos e nas análises de suas próprias trajetórias no trânsito “entre as ontologias de seu povo e a do mundo ocidental” (APURINÃ, 2017, p. 486), isto é, deslocando o lugar da indígena pesquisada para o da indígena pesquisadora. A referência ao “mundo dos brancos” é constante no quadro de produções acadêmicas de autoria indígena. Dentre outras passagens, quando se referem aos brancos, recordam dos antropólogos em campo em suas comunidades; da chegada dos grandes empreendimentos e os consequentes impactos em suas terras e rios; de quando começaram a frequentar as escolas dos brancos e foram alvo de preconceitos; e dos choques com o conhecimento eurocêntrico dominante nos currículos das universidades, quando as acessam.

Em “Um olhar reverso: da aldeia para universidade”, Francisco Apurinã, indígena doutor em Antropologia Social pela UnB, discute sua passagem da condição de “nativo fora do contexto” (sendo alvo de preconceitos cristalizados na imagem do indígena incapaz de acompanhar a dinâmica da pós-graduação) à condição de pesquisador. Para

⁵⁰ Schucman (2022) diferencia os privilégios simbólicos e materiais em sua tese como sendo o que liga os brancos à uma identidade racial atribuída simbolicamente a significados positivos e supervalorizados de estética, inteligência, civilidade, progresso, superioridade, segurança, confiança financeira etc. Em termos materiais, estão relacionados às vantagens no acesso às diferentes formas de bem-estar social, como habitação, saúde, educação, oportunidade de emprego, além de fazerem parte de famílias que transferem riqueza por meio das heranças. Tais privilégios ainda são pouco percebidos pelos sujeitos que os obtêm, mas que continuam mantendo e perpetuando-os, afirma a autora.

que esse deslocamento pudesse ocorrer, precisou mais do que realizar uma imersão profunda nos ditos “clássicos” textos antropológicos, mas, acima de tudo, calibrar suas forças nos valores e saberes ancestrais da Nação Apurinã para dar conta de participar das discussões em sala de aula e fundamentar suas contestações analíticas na perspectiva dos povos originários, o que percebe que acabou colocando-o em ligeira vantagem em relação aos doutorandos não indígenas. Em suas palavras,

se há uma perspectiva subversiva na busca pelos conhecimentos do “homem branco” por nós indígenas, isso só torna sem dúvida bem maior nossa colaboração para o conhecimento antropológico, a partir do momento que a academia respeite nossas “diferenças” e nos permitam falar sobre nós, dentro dela, mas nos nossos termos (APURINÃ, 2017, p. 490).

Em perspectiva indígena, o professor e historiador Casé Angatu Xukuru Tupinambá, indígena e morador da Aldeia Gwarini Taba Atã (Território Tupinambá de Olivença), refere-se ao “homem branco” brasileiro como aquele que tem uma alma colonizada. O *jurua* (em língua Guarani) ou o *carai*ba (em Tupinambá) é percebido em suas formas coloniais de estar no mundo e se relacionar com os Povos Indígenas, não em referência única ao fenótipo ou ao binarismo de posições fixas constituídas pelos termos branco-negro. Nesse sentido, o modo de ser branco é a atitude arrogante de inferiorizar o “outro”. Em referência ao que nomeia “etnogenocídio”, Geni Núñez Longhini, pesquisadora e psicóloga do Povo Guarani, identifica a posição do branco *jurua* especialmente pelas diferenças nos modos de educar e vivenciar o tempo, mas também pelo lugar de dominação, hegemonia e autorreferência que ocupa na manutenção das formas contemporâneas da colonialidade com efeitos no apagamento indígena⁵¹. Sua tese de doutoramento em Ciências Humanas versa sobre o que constitui a identidade Guarani e como a perspectiva indígena Guarani define a branquitude, entendida também como “uma posição racial de dominação que busca submeter humanos e não humanos (demais animais, florestas, rios etc) ao seu projeto colonial de sociedade” (LONGHINI, 2022, p. 15).

A lógica do desenvolvimento é apontada pelos parentes como característica marcante da branquitude, acompanhada da crença na propriedade privada. Branquitude e ser branco são noções que aparecem de maneira indissociável na perspectiva dos/as parentes, sempre relacionadas muito menos à cor da pele e muito mais a um certo modo de habitar o mundo (metaforicamente

⁵¹ A fala de Casé Angatu aparece no terceiro episódio “Quem é o homem branco?” no programa “Entrevista – Branquitude”, disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9081648/>. A entrevista com Geni Núñez intitulada “Relações entre os povos brancos e indígenas”, consiste no episódio seis do mesmo programa, disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9081705/?s=0s>.

explicitado pelas monoculturas da terra, da fé, da sexualidade e do pensamento) (LONGHINI, 2022, p. 114).

Dessa maneira, a proposta de alargamento do conceito de branquitude atenta para a urgente necessidade de inclusão das existências indígenas nos estudos e conceitos debatidos no campo das relações étnico-raciais engendradas no país, uma vez que é justamente pelo entrelace entre raça e etnia que se articula a luta antirracista indígena. Em sua tese, Longhini define os paradoxos que sustentam o “etnogenocídio indígena”: a exigência de habitação em terra demarcada; falar a língua indígena; corresponder ao estereótipo colonial da “cara de índio”; e o apagamento indígena na produção da categoria do pardo. Este último acarreta a própria negação do racismo vivido pelos sujeitos indígenas e subnotificação dos Povos Indígenas nas estatísticas demográficas, consequentemente dificultando a elaboração de políticas públicas para enfrentamento das violências⁵². Assim, falar sobre branquitude em perspectiva Guarani é dar conta de que

não há como um genocídio indígena não ser também etnocida, assim como não há como o etnocídio não fazer parte do genocídio, justamente porque nossa cultura, línguas, costumes e modos de vida não são apenas nossa cultura apartada de quem somos, mas é nossa própria identidade, é nossa vida (LONGHINI, 2022, p. 56).

O recente trabalho de Longhini oferece-me suporte para discutir e compreender a branquitude em perspectiva relacional na pesquisa com indígenas mulheres. No segundo capítulo desta tese, será apresentado mais precisamente o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil e o racismo anti-indígena. Por ora, busco desvincular-me da branquitude para reafirmar meu esforço em construir este trabalho situando-o em bases antirracistas e decoloniais e implicado às especificidades, historicidades e complexidades dos Povos Indígenas para contribuir com os avanços e reparações, especialmente no âmbito da educação e do aprimoramento das políticas afirmativas, de acordo com o enfoque da minha pesquisa. Portanto, considero que sua potência seja somar como mais um espaço de diálogo respeitoso para e com as indígenas mulheres e não para dar-lhes voz ou representá-las, uma vez que como protagonistas de suas histórias e, engajadas em elaborações acadêmicas (com as quais realizo interlocução), falam por si (FERNANDES, 2015). Inspiro-me também em Célia Xakriabá (2021), quando ela declama: “Não é porque

⁵² Há evidências recentes de que, no rol das negligências e violação dos direitos do Governo Bolsonaro com os Povos Indígenas, soma-se o apagamento de indígenas de três Povos das estatísticas do próximo Censo, inclusive dos Yanomami, o que pode dificultar a consistência das políticas públicas na próxima década. Até dezembro de 2022, em apenas 35,28% das Terras Indígenas do Brasil a coleta havia sido totalmente finalizada. Para ver mais sobre o assunto: <https://sumauma.com/governo-bolsonaro-pode-apagar-milhares-indigenas-censo-2022/> e <https://sumauma.com/ibge-tera-de-explicar-como-contara-todos-os-indigenas/>.

você não é indígena e não mora em aldeia que você não deva lutar pela causa e defender as demarcações dos territórios indígenas. Não é porque você não é indígena ou negro que não deva lutar contra o racismo” (p. 219).

Putira Sacuena, indígena do Povo Baré de Santa Isabel do Rio Negro (AM), doutoranda em Bioantropologia na UFPA, por sua vez, marcou em nosso diálogo os dois lugares distintos da experiência histórica da época do colonialismo oriundos do contato entre o colonizado e o colonizador, nesse caso, o meu é o lugar da colonialidade, que nomeou a todos “índios” e invisibilizou as indígenas em termos de classificações hierárquicas, e vai mais além perpetuando desigualdades até os dias atuais.

Enquanto eu achava que “ser mãe” era algo que nos aproximava, embora sejam evidentes as diferenças nas experiências de maternidade, a fala de Putira sobre o parto irrompeu na conversa invocando a prioridade da etnicidade nas experiências das indígenas mulheres em recusa à identidade fixa e genérica, ou seja, o fato das mulheres parirem seus bebês é culturalmente e historicamente informado. Ademais, a afirmação da etnicidade deve ser entendida como uma forma de organização e protesto em confronto às políticas de miscigenação e homogeneização da população brasileira promovidas pelo Estado (servindo posteriormente como pretexto para espoliação de suas terras). São leituras próprias do mundo em constante reelaboração, uma categoria que invoca tanto uma origem quanto uma cultura comum em recusa às epistemologias coloniais.

Ao tratar do parto e da maternidade, Putira mostra ser fundamental a consciência da heterogeneidade dos Povos Indígenas no Brasil. Assim como não existe “o parto cultural indígena”, não há uma única história, língua, visão de mundo, modo de vida ou modelo para tratar das questões indígenas no país. Os dados mais recentes do Censo (IBGE, 2010) apontam que, em 2010, cerca de 817 mil pessoas se autodeclararam⁵³ indígenas no país, representando 0,4% da população total (contabilizada segundo critério de autoclassificação ou autoidentificação). Neste conjunto, não foram considerados os Povos considerados isolados e os indígenas que ainda não estão se autodeclarando como tal devido à repressão e preconceitos. O antropólogo Gersem Luciano Baniwa observa que está em curso no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização” (LUCIANO, 2006), o que

⁵³ O princípio da autodeterminação dos povos significou mudanças de paradigmas positivadas no âmbito do direito internacional que podem ser observadas nos seguintes documentos: Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, e Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007. No contexto nacional, a autodeterminação será assegurada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

explica o intenso crescimento (de 11,4%) das populações indígenas entre os Censos de 2000 e 2010, principalmente na região Norte, com 37,4% dos autodeclarados⁵⁴, seguido da Região Nordeste, com 25,5% e Centro-Oeste, 16%. Nas áreas urbanas, a maior participação dos Povos Indígenas encontra-se na Região Nordeste, 33,7%, seguido da Região Sudeste, com 25,1% e Norte, com 19,5%. Na Região Norte, as comunidades indígenas estão concentradas em sua maior parte nas áreas rurais (48,6%), seguida da Região Nordeste (20,4%) e Centro-Oeste (19,1%). Nesse contexto, os Povos Indígenas no Brasil estão concentrados nos biomas Amazônia e Cerrado e em áreas rurais, sendo que 57,7% desta população está distribuída entre 505 terras indígenas. No processo identificado por Luciano,

em que Povos Indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006, p. 28).

Como será discutido ao longo desta tese, a entrada na universidade tem contribuído para a reversão da invisibilidade, recuperação da autoestima, afirmação de identidades indígenas e reivindicação do reconhecimento da cidadania, assim como também influencia outros programas e incentivos do Estado para as populações de baixa renda que foram implementados no país, desde os anos 2000, e que incluíram os indígenas nesse grupo, mais precisamente os que habitam em áreas urbanas. Além disso o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vem aprimorando a investigação junto aos Povos Indígenas e orientando recenseadores a fazerem perguntas sobre etnia, Povo ou grupo ao qual pertencem e se falam alguma língua indígena. Para o Censo de 2022, campanhas de incentivo à autodeclaração têm sido realizadas pelo Movimento Indígena, a nível nacional, de acordo com o entendimento de que a obtenção de dados precisos sobre a distribuição dos Povos Indígenas, tanto para os que vivem em áreas urbanas como os aldeados, é fundamental para orientar políticas públicas específicas. Atualmente, a partir das últimas considerações do Censo 2010, vivem no país 896,9 mil indígenas de 305 etnias e são faladas 274 línguas indígenas, sendo a língua Tikuna a mais falada e a terra indígena mais populosa a Yanomami.

⁵⁴ Esses dados fazem parte do relatório “Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça”, do IBGE. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf.

Cabe assinalar que estimativas apontam que havia 5 milhões de pessoas no ano de 1500 no atual território brasileiro (LUCIANO, 2006). São 523 anos de resistência.

[...] e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos Povos Indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (LUCIANO, 2006, p 18).

No Brasil, o regime de natureza tutelar, antes de 1988, fundamentava-se na concepção de relativa incapacidade civil dos indígenas (daqui e da América espanhola⁵⁵) de fazerem funcionar suas próprias instituições, em consideração à construção colonial destes como inferiores, vivendo ainda em uma etapa evolutiva da humanidade que só era possível no passado, há muito já superada (DUPRAT, 2018, p. 65). Nesse cenário, no Brasil, o Estatuto do Índio, de 1973, manteve a tutela e a assistência aos indígenas atribuída ao órgão federal impedindo-os de acessarem o sistema de Justiça por si próprios e dependerem dos órgãos tutelares, estando sujeitos, desde 1910 ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, a partir de 1967, à FUNAI. No texto da Constituição de 1988, o caráter plural da sociedade brasileira passou a ser consagrado em contraste com os textos constitucionais anteriores, afastando o paradigma assimilacionista ao enfatizar, no seu capítulo oitavo, intitulado “Dos índios”, a autonomia dos Povos Indígenas em reconhecimento à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Art. 231).

Após séculos de opressão colonial, essa mudança na defesa das identidades e reconhecimento no campo de exercício de direitos é fruto de um longo processo histórico de lutas que culminou na destacada participação indígena na Assembleia Constituinte de 1987-1988. Segundo Luciano, naquele momento teve início a “superação do fantasma do desaparecimento dos Povos Indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes” (LUCIANO, 2006, p. 20). No segundo parágrafo do terceiro capítulo, sobre Educação (Art. 210), a Constituição de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Sobre aspectos relacionados à Cultura (Art. 215), o Estado assume a proteção das manifestações das culturas

⁵⁵ Para uma discussão aprofundada sobre o tema, ver Alcida Ramos (2012).

populares, indígenas e afro-brasileiras. Tais determinações representaram visíveis conquistas, inclusive no reconhecimento ao direito a uma educação intercultural diferenciada e bilíngue nas aldeias. Contudo, a falta de cumprimento do comando constitucional de demarcação das terras indígenas e os ataques violentos de opositores da causa indígena vêm ameaçando a sobrevivência dos modos de vida os Povos Indígenas (JUNIOR, 2018). Lembro-me de Segato que, ao relatar sobre as oficinas da Lei Maria da Penha dedicadas às indígenas interlocutoras e a luta por direitos e políticas públicas de equidade próprias do mundo moderno, analisa: “o Estado lhes oferece com uma mão o que já lhes tirou com a outra” (SEGATO, 2012, p.126), como uma maneira de remediar “os males que a modernidade já introduziu com soluções também modernas” (SEGATO, 2012, p. 128).

A perspectiva decolonial que assumo aqui alinha-se ao entendimento de que “a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 28). Autoras e autores intelectuais latino-americanos e caribenhos vêm apontando para a permanência das estruturas coloniais nos diversos níveis da vida ao mesmo tempo em que defendem a decolonialidade como um caminho para a superação da colonialidade do ser, saber e poder (BALLESTRIN, 2013). É justamente a partir dessas dimensões que se estrutura este trabalho, adotando-as para a compreensão analítica da colonialidade e da decolonialidade nas experiências subjetivas e coletivas vividas por indígenas mulheres, que são agentes questionadoras da modernidade/colonialidade no mundo acadêmico e para além dele. Se o “imperialismo estrutura a experiência indígena”, como afirma a socióloga indígena maori da Nova Zelândia, Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 31), a “colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36). A decolonialidade consiste na “guerra”⁵⁶ contra as lógicas da colonialidade e seus efeitos em termos materiais, epistêmicos e simbólicos. Nesse sentido, a luta é pela retomada de terras e recursos, mas a decolonialidade também está ligada às violentas e desumanizadoras

⁵⁶ “Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo”, pronunciou Ailton Krenak no episódio “Guerras da Conquista” do documentário “Guerras do Brasil.Doc” (2019).

implicações da lógica da colonialidade na experiência vivida (ser), nos modos de validar a produção de conhecimento (saber) e nas formas de exploração e dominação nas ordens econômica e política (poder). As indígenas mulheres carregam em suas subjetividades o cruzamento da colonialidade do ser, saber e poder e delas emerge o potencial engajamento crítico de se distanciar desses imperativos em profunda atitude decolonial.

Na obra de Aníbal Quijano, sociólogo peruano, a enunciação da colonialidade apresenta uma ruptura no pensamento crítico das ciências humanas na América Latina e no mundo pelo seu entendimento do novo padrão de poder global. A partir da experiência latino-americana, a população mundial passou a ser classificada pela ideia de “raça”, categoria mental moderna inventada para a dominação colonial, e pelo eurocentrismo, racionalidade específica deste novo padrão de poder e das relações de dominação hoje hegemônicas (QUIJANO, 2005). Pelo constructo da raça entendemos a inferiorização e subordinação dos Povos Indígenas, nomeados “índios” pelos dominantes europeus que se chamaram a si de brancos, e a história da apropriação de suas terras, “que é a própria história da colonização”, afirma Segato (2021, p. 52). Assim, segundo Quijano, a classificação racial da população – inferiores e superiores, colonizados e colonizadores, primitivos e civilizados – no processo de constituição histórica da América incidiu em novas formas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos, determinando os papéis e lugares das novas identidades sociais (indígenas, negros, mestiços, brancos) no interior do capitalismo colonial/moderno associando formas de trabalho não pago (servil ou escravo) às raças dominadas. Contudo, passa a residir na/com a América, além das novas relações materiais, um novo universo de relações sociais intersubjetivas e de elaborações intelectuais sobre o modo de produzir conhecimento como impacto da ordem eurocêntrica da modernidade. Em suma, o eurocentrismo

não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 126).

Nesse sentido, o racismo é entendido por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) como um “princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem” (p. 11). Logo, diante do eurocentrismo, os saberes também passarão por escalas de prestígio, como é possível ser

examinado pela perspectiva da colonialidade do saber (SEGATO, 2021). Se alguns têm o privilégio do conhecimento, a outros é negado conhecer e existir dentro da tradição do cientificismo e do eurocentrismo que deram origem a um universalismo abstrato, “um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica” (p. 13). Por isso, as indígenas mulheres afirmam o corpo-território em um projeto de afirmação da re-existência e de modos de conhecer e mudar o mundo a partir de suas experiências e saberes compartilhados em suas comunidades.

Inserindo-as no padrão de colonialidade, tenta-se submetê-las ao lugar do exótico e apagá-las. A colonialidade é, então, acompanhada pelo gênero, uma categoria também moderna e colonial (LUGONES, 2020). Nesse sentido, a decolonialidade consiste na própria “subversão epistêmica do poder, que também é teórica/ética/estética/política, conhecida como giro decolonial” (SEGATO, 2021, p. 72). Em Quijano, a esperança que vem se construindo no presente é a “libertação dos projetos históricos interceptados e cancelados dos povos interferidos pelo padrão da colonialidade – sociedades dominadas que veem agora o ‘retorno do futuro’” (SEGATO, 2021, p. 75), um caminho para o *bem viver*. Por isso são tão importantes para o feminismo decolonial, ao qual venho me alinhando teoricamente, os pensamentos, conceitos e teorias que surgem das práticas políticas coletivas (CURIEL, 2020) como aquelas contempladas nas práticas do Movimento Indígena, nos manifestos das Marchas das Mulheres Indígenas e em suas produções científicas, que são projetos epistêmicos e políticos construídos na fronteira entre a academia e o ativismo. Contudo, cabe ressaltar que não necessariamente as indígenas brasileiras se veem no feminismo decolonial, bem mais formulado nos Andes, em referência à *Abya Yala*⁵⁷, nem mesmo se veem como feministas, como discutirei no terceiro capítulo.

Em cada um dos capítulos desta tese serão expostas situações nas trajetórias das indígenas mulheres acadêmicas, não necessariamente autodeclaradas feministas, que evidenciam a colonialidade anti-indígena persistente nas universidades brasileiras no âmbito do ser, saber e poder para depois – o que mais importa – identificar e visibilizar

⁵⁷ *Abya Yala* é uma denominação histórica para o continente americano que significa “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” na língua Kuna, povo originário da Serra Nevada, na Colômbia. Vem sendo, então, mobilizada em sentido epistemológico e político pelos povos originários em contraponto à expressão América, cunhada pelos invasores europeus, com o objetivo de construir um sentimento de unidade e pertencimento dos Povos Indígenas neste continente frente aos processos de globalização e da colonialidade.

as estratégias e atitudes de insurgência e resistência que se juntam à ampla luta coletiva pela descolonização e transformação da realidade do mundo acadêmico e da sociedade em geral.

Em contexto Maori da Nova Zelândia, Smith (2018) situa a pesquisa “como um lugar revelador da luta entre interesses e modos de conhecimento do Ocidente e interesses e modos de resistência do Outro” (p. 12), os Povos Indígenas. Ao reconhecer a importância da perspectiva indígena sobre a pesquisa, a socióloga refere-se ao entendimento necessário da relação entre a pesquisa acadêmica e científica realizada nas universidades e os interesses que sustentam as estruturas coloniais, ou seja, a pesquisa sempre esteve implicada ao colonialismo, o que permanece nas memórias ruins de muitos Povos que passaram pelo processo de colonização.

Dar conta de tratar aqui das diversificadas trajetórias das estudantes e pesquisadoras indígenas mulheres na pós-graduação (como lugar privilegiado de produção de conhecimento inserido em uma estrutura hierarquizada de distribuição de prestígio) implica considerar como os sujeitos indígenas (individuais e coletivos) sofreram e sofrem histórica, contínua e bárbara subalternização na sociedade brasileira (SOUZA, 2017). No âmbito das universidades públicas no Brasil, caracteriza o espaço acadêmico, especialmente os programas de pós-graduação e o quadro docente, a igual desigualdade e exclusão do ponto de vista étnico e racial da sociedade brasileira (CARVALHO, 2006), obstante a implantação da política de ações afirmativas, as lutas antirracistas e as transformações por elas geradas, embora persistam “resistências da branquidade ao seu sucesso” (BORGES; BERNARDINO-COSTA, 2022, p. 2). Caberá aqui lançar um olhar para o que vem sendo proposto como bases, caminhos e brechas para a descolonização⁵⁸ da Universidade onde a “lógica racista da academia brasileira se conecta com os padrões globais de validação de conhecimento científico” (BORGES; BERNARDINO-COSTA, 2022, p. 11). A fim de “deshorizar a academia” é necessário o envolvimento em um trabalho duplo nas universidades brasileiras, defendem Antonádia Borges e Joaze Bernardino-Costa:

uma revisão dos seus vínculos com as formas de conhecimento forjadas nas nações imperiais (ou norte global) e uma revisão do conhecimento – para

⁵⁸ Apesar de tratar da decolonialidade e de um projeto de resistência decolonial, refiro-me a um processo mais amplo do que fora elaborado pelo grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, inclusive com referências ao pensamento indígena no Brasil (que ora fala em “decolonização”, ora em “descolonização”), por isso, às vezes, e para soar melhor na língua portuguesa, faço uso dos termos “descolonizar” ou “descolonização”.

usarmos uma metáfora cara a todos nós – produzido a partir da casa-branca no interior deste outro tipo de *plantation* que é a universidade (Borges 2020). *Dessenhorizar-se* implica uma crítica à produção de conhecimento e às formas de sua enunciação que têm caracterizado a ciência no Brasil – especialmente Humanidades e Ciências Sociais – e sua agenda é necessariamente antirracista, anticolonial e anti-imperialista (BORGES; BERNARDINO-COSTA, 2022, p. 21, grifos originais).

Os desafios no caminho da descolonização indígena são enunciados por Gersem Luciano Baniwa, para quem os “Outros” são os que se localizam em uma matriz ocidental europeia e considerados a partir de suas particulares referências cosmológicas Baniwa do Alto Rio Negro. Assim, desenvolve uma específica percepção das relações assimétricas entre os Povos Indígenas e os brancos no contexto da sociedade nacional e do Estado brasileiro. Com foco nas Ciências Sociais, em especial a Antropologia ativa e militante (intercultural e descolonizada), argumenta que deveriam reabilitar o senso comum e os conhecimentos tradicionais e ceder lugar

à indisciplina metodológica para dar lugar à diversidade, ao inesperado, ao sonho humano, ao possível e, sobretudo, à busca pelo desconhecido e pela liberdade de pensar, de fazer e de viver; estimular e valorizar o espontâneo, o que não é conduzido pelos dogmas criados e impostos, para que o homem recupere sua capacidade de pensar, inventar, criar, acertar e errar, enfim, ser humano e não máquina ou peça de uma máquina pré-moldada, ou seja, humano como humano ou o índio como índio (LUCIANO, 2019, p. 50).

Por um decolonialismo indígena, o professor e jurista Álvaro de Azevedo Gonzaga, descendente de avô paterno Guarani Kaiowá, escreveu:

Os estudos sobre as comunidades indígenas devem ser inseridos em uma perspectiva que ultraja e supera o passado colonial e as orientações propostas pelo cientificismo eurocentrista. Associam-se, assim, as novas epistemologias latino-americanas que propõem uma leitura decolonial e introduzem a temática indígena como referencial para construção de novos conhecimentos e novas práticas de relações humanas e com o meio ambiente. [...] O Decolonizar indígena é o *devoir* dos povos originários em que pensamos no futuro pós-colonização e escrevemos uma nova história com a tinta vermelha de garantir direitos (GONZAGA, 2021, p. 146-147, grifo original).

Retornando aos trechos transcritos no início deste tópico, retomo a fala de Braulina Baniwa, que trouxe as diferenças linguísticas enfrentadas no mundo acadêmico podendo ser ampliadas para o entendimento dos processos de discriminação e desprezo contra as línguas indígenas, especialmente nas escolas salesianas, “em que os índios se envergonhavam do uso de suas línguas” (CUNHA, 1986, p. 115). A diferença na língua mais que dificulta a tradução – o puro entendimento das palavras –, ela mostra que vivemos em mundos distintos, o que também pode se referir aos interditos nas nossas conversas, por eu ser uma mulher não indígena. Como explica a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1986) “a etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de

remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação” (p. 237). Nesse sentido, “a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção de mundo, e é também um diferenciador por excelência” (idem). Para Gersem Luciano, Baniwa como Braulina, segundo a cosmologia do seu Povo, a língua “é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que para estes, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico” (LUCIANO, 2017, p. 296). Quando um Povo indígena perde a sua língua, sua relação com a natureza fica afetada, assim como entre os seres e com os mundos existentes. Para Luciano,

uma língua só morre quando deixa de atender e resolver tarefas comunicativas e de contribuir para a organização cultural, política, econômica, social e religiosa da comunidade. Ou seja, quando perde sua função social e seu lugar histórico na vida real e cotidiana das pessoas e dos grupos. Nesse caso, ela é substituída por outra língua, em geral, por uma língua dominante (HAMEL, 1984). Por isso, não basta promover práticas da língua em razão de eventos ou interesses específicos, para valorizá-la. Ela só terá vitalidade se ocupar um lugar e uma função relevante na existência das pessoas e do grupo falante (LUCIANO, 2017, p. 303).

Deste modo, cabe a reflexão sobre o caráter monolíngue de nossas universidades, que não consideram as diversas línguas tradicionais dos Povos Indígenas, o que interrompe a possibilidade de qualquer projeto inter-epistêmico ser levado a sério, afinal: “sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. [...] Porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo” (LUCIANO, 2017, p. 302). Em função disso, mesmo diante da pluralidade linguística das indígenas mulheres acadêmicas que colaboraram com esta pesquisa, conversamos e escrevemos em português. De acordo com Luciano, é preciso confrontar a supervalorização das línguas e culturas brancas nas universidades de modo que as línguas indígenas estejam presentes e ocupem um lugar relevante nas dinâmicas acadêmicas (nas aulas faladas, exercícios escritos, livros didáticos, elaboração e defesas de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses etc), tornando a universidade uma verdadeira aliada no processo de dar vitalidade às línguas indígenas em seus cotidianos a partir de um consistente diálogo intercultural.

O Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e branqueocêntrica imposta aos povos indígenas. Não se pode

continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares aonde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos já algum tempo abolidos em nossa legislação (LUCIANO, 2017, p. 304).

Ouso, pela extensão, citar uma reflexão do líder e xamã Yanomami Davi Kopenawa, presente nas potentes páginas da obra “A Queda do céu” (2015), que justifica sua necessidade de “falar aos brancos”, o “povo das mercadorias”⁵⁹, dando-nos uma lição:

Queremos voltar a ser muitos e continuar a viver como nossos antigos. Não queremos virar brancos! Olhem para mim! Imito a sua fala como um fantasma e me embrulho em roupas para vir lhes falar. Porém, em minha casa, falo em minha língua, caço na floresta e trabalho em minha roça. [...] Quero alertar os brancos antes que acabem arrancando do solo até as raízes do céu. [...] Se o seu pensamento não estivesse tão fechado, vocês expulsariam os comedores de terra de nossa floresta! Vocês alardeiam que queremos recortar uma parte do Brasil só para nós. São mentiras para roubar nossa terra e nos prender em cercados, como galinhas! Vocês nada sabem da floresta. Só sabem derrubar e queimar suas árvores, cavar buracos e sujar seus rios. Porém, ela não lhes pertence e nenhum de vocês a criou!”. Todas essas palavras se acumularam em mim desde que conheci os brancos. Hoje, contudo, não me contento mais em guardá-las no fundo de meu peito, como fazia quando era mais jovem. Quero que sejam ouvidas em suas cidades, onde quer que isso seja possível. Então, talvez acabem dizendo a si mesmos: “É verdade! Nossos grandes homens não possuem sabedoria alguma! Não os deixemos devastar a floresta!”. Sei que seus chefes não aceitarão com facilidade o que digo, pois seu pensamento ficou cravado nos minérios e nas mercadorias por tempo demais. No entanto, os que nasceram depois deles e irão substituí-los talvez me compreendam um dia. Ouvirão minhas palavras ou verão o desenho delas enquanto ainda forem jovens. Elas vão penetrar em suas mentes e eles assim terão muito mais amizade pela floresta. Eis por que eu quero falar aos brancos” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 385-393).

Como foi dito, ao longo do trabalho de campo, devido às condições impostas pela pandemia da COVID-19, lancei mão das redes sociais para convidar para serem colaboradoras da minha pesquisa aquelas que nessas redes e nas universidades se auto identificam indígenas. Tratarei mais adiante, portanto, de como a universidade ativa as identidades indígenas e fortalece o movimento de retomada contemporâneo em enfrentamento ao “etnogenocídio” (LONGHINI, 2022, p. 35). Esse fenômeno pode ser entendido no quadro dos intensos trabalhos do Movimento Indígena ao longo dos últimos anos, que foi construindo entre as gerações um diálogo sobre a importância do diploma

⁵⁹ Expressão utilizada por Davi Kopenawa Yanomami em depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert presente no texto “Descobrimos os brancos” (1998), disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/yanomami/descobrimos_os_branco.pdf.

na defesa de seus direitos, passando pela busca da consciência do grupo indígena ao qual pertencem, especialmente os mais jovens, e pelo retorno às origens de suas próprias histórias em relação a um passado comum dos povos originários no Brasil. Entretanto, como será analisado, muitas vezes ao afirmarem suas identidades indígenas nas salas de aula sofrem a intensificação do preconceito e passam a ser tratadas como infiltradas devido à estrutura racista dessas instituições, forjadas na colonialidade. Tais sentimentos de ambivalência são elaborados por Braulina, antropóloga do Povo Baniwa, no artigo “Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos” (2018), no qual ela elabora sobre o racismo institucional que estudantes indígenas sofrem nas universidades. Sua reflexão decorre do modo como as indígenas mulheres são interpeladas aludindo que – sendo indígenas – ocupavam um espaço de prestígio que não deveriam. “A expectativa é a de que sejamos iguais aos demais alunos” (AURORA, 2018, p. 6), denuncia, apontando para a sub-representação indígena e a “ausência de informações e acompanhamento institucional a esses estudantes” (idem). Aurora sugere “que esta invisibilização pode ser entendida como prática de racismo institucional, sendo necessário falar e construir novas políticas de visibilidade acadêmica indígena de forma a promover a redução dessa violência” (idem). Aurora busca evidenciar que devemos explicitar os impactos do caráter rotineiro e contínuo do racismo institucional, por vezes aberto, noutras encoberto, além da discriminação no nível individual, como uma maneira de avançar os efeitos das políticas de ações afirmativas que incidem nas universidades desde o início deste século.

Por fim, o trecho transcrito na abertura desta seção, da interpelação da professora Altaci, demonstra em termos bastante didáticos que, para mim, pesquisadora não indígena, são necessários um esforço e uma sensibilidade ética para me imaginar no lugar das estudantes indígenas que chegam nas universidades. Este “deslocamento antropológico para a perspectiva do outro” (SEGATO, 2006) nutre minhas próprias perspectivas de afeto, reflexividade e disponibilidade à diferença, em outros termos, me conduz a uma abertura responsável à experiência da alteridade. Tema extensamente discutido pela Antropologia, assumo aqui a noção como foi definida por Apurinã (2017), para quem “a alteridade implica colocar-se no lugar ou na pele desse “outro”, alternando a perspectiva própria com a alheia. Nesse sentido,

a alteridade possibilita que as pessoas ou grupos se relacionem, mas para isso, é preciso conhecer a diferença, compreender a diferença e aprender com a diferença, respeitando o indivíduo como ser humano psicossocial. Porém, isso implica em conhecer melhor o desconhecido para se ter uma verdadeira

opinião e respeitá-lo diante da qualidade do que é outro. Isso me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo (APURINÃ, 2017, p. 501).

Há o reconhecimento de que são vários mundos (DOLLIS, 2017b), assim como diversas visões de mundo e sistemas de valores (SEGATO, 2006). Por não ser indígena desconheço, portanto, a experiência de chegar em uma universidade e não entender do que fala o professor, assim como os regulamentos, formas de sociabilidade e expectativas daquele ambiente. Contudo, me desloco de mim para me colocar no lugar de experiência delas e voltar o olhar para mim, “mas agora com um saber outro *e do* outro” em perspectiva não hierarquizada, como mostra ser possível Schucman (2012, p. 105, grifo original). Ainda sobre este tema, em reflexão localizada para o contexto das universidades, o antropólogo Felipe Cruz, indígena do Povo Tuxá da Aldeia Mãe, Rodelas (BA), defende que uma condição para “fazer da universidade um espaço plural” é promover uma

verdadeira abertura epistêmica, desfazendo a episteme que está atualmente em curso nas universidades, que é altamente monolítica, isto é, fechada tanto para outras formas de conhecimento como para o próprio Outro. Boa parte da problemática de se abrir para o Outro e olhá-lo de forma igual está na necessidade de, primeiramente, reconhecê-lo como tal – diferente, mas equivalente – ou ao menos de reconhecê-lo como alguém que tem algo a dizer e permitir que esse algo seja dito, sem benevolência, sem condescendência (CRUZ, 2017, p. 97).

O ouvir exige silenciar-se e se transformar em escuta: “mas ouvir não é o mesmo que pausar a voz, é gesto ativo para o encontro feminista – somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes das nossas”, argumentam a antropóloga Débora Diniz e a teóloga Ivone Gebara (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 17). Assim foi que ao me entregar para a escuta das experiências de sobrevivência das indígenas acadêmicas deixei-me afetar para melhor aproximar-me delas fora dos dogmas do racismo e do patriarcado, que “hierarquiza o ouvir, hierarquiza as falas, hierarquiza os sujeitos que falam” (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 25). Ao formular a questão “pode o subalterno falar?”, Gayatri Spivak (2010), professora indiana referência dos estudos pós-coloniais, remete ao problema da posição do intelectual que fala pelos outros (as camadas mais baixas da sociedade, os grupos marginalizados e oprimidos) sem lhes oferecer uma posição de onde possam de fato falar e serem ouvidos constituindo estes outros – sujeitos subalternos e colonizados do Terceiro Mundo – em objeto de conhecimento em um fazer científico hegemônico ocidental. Nas críticas tecidas ao papel histórico do intelectual, as possibilidades de fala da mulher subalterna, em um imbricamento com o gênero, vão de

encontro com o argumento da representação que, por sua vez, as reduz enquanto sujeitos, tratando-as como um bloco homogêneo e sem agência e sobre a qual foi escrita a história colonial violentamente inscrita em episteme imperialista. Os discursos de resistência a esses problemas que Spivak coloca na ordem de uma “violência epistêmica” estão sendo enunciados pelas indígenas produtoras de conhecimento científico e ativistas, que estão falando por si mesmas e buscam fazê-lo em seus próprios termos, sem precisar de representantes e representação nas Ciências Sociais, sendo nesta pesquisa sujeitas interlocutoras.

E se o lugar de uma indígena mulher fosse o lugar pelo qual esse mundo se organizasse e produzisse o conhecimento? Se fizermos esse deslocamento epistemológico, as condições do trabalho intelectual serão diferentes, o caráter da teorização será diferente. O pensamento dos povos indígenas é caracterizado por esta conexão indissolúvel com o território que habita e como todos os seres vivos (RAMOS *et al.*, 2022, p. 238, *on-line*).

As narrativas das indígenas mulheres contadas a partir das suas memórias mobilizadas em nossos momentos de entrevistas me levaram (a mim e a quem lê meu trabalho) a conhecer suas realidades vividas através de suas palavras que, por sua vez, expressam experiências profundamente inscritas em seus corpos-territórios. Na epistemologia crítica feminista, toda visão de mundo tem um corpo específico marcado e “apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (HARAWAY, 1995, p. 21). Refiro-me, portanto, às críticas presentes na literatura feminista acerca do debate sobre o fazer científico descorporificado que, em nome de uma objetividade – e uma estabilidade – desejada (retórica e alegórica), se constrói em teorias masculinistas, brancas, ocidentais e abstratas (HARAWAY, 1995; HARDING, 1993).

As especificidades históricas dos Povos Indígenas oferecem um saber localizado. Nas perspectivas múltiplas das indígenas mulheres acadêmicas (estruturadas por posições de etnia e gênero) este é um saber corporificado, uma explicação de mundo privilegiada, ou ainda, uma explicação rica de sentido do modo de *bem viver* nesse mundo. Ao ser convocada a me imaginar em determinada cena social para dar conta de compreender a experiência de uma estudante indígena recém-chegada na universidade, que se depara com uma linguagem incompreensível aos seus códigos, encontro a visão alocada sobre a vida desde um corpo complexo e posicionado (HARAWAY, 1995).

Rosa: Essa coisa do **isolamento da mulher indígena dentro da academia acontece muito**, porque até quando você tem um colega, às vezes o colega homem, não vai ter a mesma perspectiva que você do que tá acontecendo na sua visão de mundo, né, **é diferente do nosso colega homem, pode ser indígena, mas é diferente.**

A fala de Rosa remete às complexas experiências das indígenas mulheres inseridas como estudantes, pesquisadoras e docentes dentro dos espaços acadêmicos. Sua perspectiva pode ser abordada a partir das teorias do ponto de vista (*standpoint theories*), que emergiram no pensamento feminista a partir das décadas de 1970 e 1980 como uma proposta de lidar com a produção de conhecimento das mulheres construídas desde os seus mundos e organizações sociais. Neste ponto, aproveito para abordar o “ponto de vista” como método de investigação de grupos marginalizados cujas experiências cotidianas foram excluídas ou subjugadas nos cenários onde o conhecimento científico é produzido e que contestam suas epistemologias. Martin Nakata, indígena das Ilhas do Estreito de Torres, acadêmico australiano, pesquisador e estudioso no campo da educação indígena, é um proponente da teoria do ponto de vista indígena. Em sua obra, “*Savaging the Disciplines: Disciplining the Savages*” (2007), o ponto de vista indígena crítico é um tipo de engajamento que depende da reflexividade acerca do que os Povos Indígenas sabem e quais as relações sociais que informam acerca deste saber. Um dispositivo intelectual produzido que não pode depender de conceitos ou categorias previamente determinadas para explicar a experiência, ademais não é um simples reflexo da experiência cotidiana.

Para acadêmicos indígenas, isso requer o desenvolvimento de habilidades analíticas e de escrita bastante complexas. Para tanto, é preciso considerar três princípios da sua teoria do ponto de vista indígena: entender que a posição social do sujeito é discursivamente constituída e constitui um complexo sistema de relações sociais organizadas no cotidiano diante de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais; reconhecer a agência dos sujeitos indígenas enquadrada dentro dos limites e possibilidades dessa posição constituída; e compreender que há tensões, complexidades e ambiguidades entre o que pode ser dito e o que não pode ser dito no cotidiano, ou seja, os mundos indígenas e não-indígenas diferem entre o que é aceitável ou não. Há um potencial alcance do ponto de vista indígena na criação de compreensões mais objetivas do mundo a partir do diálogo intercultural que permite compreender suas posições em relação com outras epistemologias, inclusive facilitando esforços decoloniais. Em suas palavras,

É por isso que precisamos de uma teoria que, como seu primeiro princípio, possa gerar relatos/narrativas comunitárias de povos indígenas em espaços de contestação do conhecimento; que, como seu segundo princípio, atribua agência às pessoas; e que, como seu terceiro princípio, reconheça as cotidianas tensões, complexidades e ambiguidades como as condições mesmas que produzem possibilidades nos espaços entre posições indígenas e não-indígenas. Dessa maneira, nós podemos implantar um posicionamento

indígena que ajude a desvelar e a nos desvincular das condições que delimitam quem, o que e como nós podemos ou não podemos ser, para ajudar a nos vermos com alguma carga/incumbência/responsabilidade do cotidiano, e nos ajude a entender nossas variadas respostas ao mundo colonial (NAKATA, 2007, p. 217, tradução da autora)⁶⁰.

A proposta de Nakata me remete ao pensamento de Eliane Monzilar, do Povo Balatiponé-Umutina, que se dedicou à elaboração de etnografia a partir de lentes indígenas sobre a educação e a escola de sua comunidade em sua pesquisa de doutorado, se debruçando sobre os modos tradicional e não tradicional da aprendizagem. Sobre o seu próprio período de estudo e convivência na UnB, refletiu:

Neste contexto atual, o próprio indígena pode contar a história, escrever, registrar, pesquisar, a partir do pensamento e visão indígena, sendo protagonista da sua história, do saber da ancestralidade, não mais mero expectador, contribuindo e produzindo conhecimento, e que esses saberes possam estar dialogando em distintos espaços, dentre este a universidade (MONZILAR, 2019, p. 44).

Influenciada pelas elaborações teóricas de Nakata, para quem o ponto de vista é informado pela família e pela consciência coletiva, saberes, política e história, e não apenas uma posição social, mas um método discursivo de investigação capaz de produzir conhecimentos objetivos, nos trabalhos de Aileen Moreton-Robinson, pesquisadora feminista do Povo Koenpul (primeira nação Quandamooka, na Ilha Stradbroke, em Queensland, Austrália), o gênero importa (assim como acontece com todos os corpos racializados marcados por opressões cruzadas) em sua construção ao se considerar a produção de conhecimento das indígenas mulheres, o modo como são conhecidas e passam a conhecer e a maneira de experimentar o mundo, sendo assim, argumenta que o ponto de vista das indígenas mulheres⁶¹ é: “[...] atribuído por herança e conquistado por luta. É constituído por nossa soberania e constitutivo da interconectividade de nossa ontologia (nosso modo de ser); nossa epistemologia (nosso modo de saber) e nossa

⁶⁰ No original: “This is why we need a theory that as its first principle can generate accounts of communities of Indigenous people in contested knowledge spaces, that as its second principle affords agency to people, and that as its third principle acknowledges the everyday tensions, complexities and ambiguities as the very conditions that produce the possibilities in the spaces between Indigenous and non-Indigenous positions. In these ways we can deploy an Indigenous standpoint to help unravel and untangle ourselves from the conditions that delimit who, what or how we can or can’t be, to help see ourselves with some charge of the everyday, and to help understand our varied responses to the colonial world” (NAKATA, 2007, p. 217).

⁶¹ Para uma compreensão profunda dos desafios e avanços nas teorizações sobre a produção de conhecimento científico de um ponto de vista nativo, ver a tese de doutorado de Priscila da Silva Nascimento (2020).

axiologia (nosso modo de fazer)”⁶² (MORETON-ROBINSON, 2013, p.340, tradução da autora). Essas condições devem ser consideradas pelas suas respectivas identidades étnicas, sexuais, racializadas e de classe, assim como pela introdução do patriarcado branco que afeta suas soberanias e existências dentro e fora das suas comunidades⁶³.

Moreton-Robinson defende que a maneira de ser das indígenas mulheres é diferente uma vez que, como indígenas mulheres, suas posições sociais mudam dentro de suas comunidades e quando inseridas na sociedade nacional, o que influencia seus pontos de vista como pesquisadoras dentro da academia e em disciplinas diversas. Assim, deriva da corporificação com seus territórios vivos, o que informa suas maneiras de saber, onde o “eu” faz parte dos outros e os outros fazem parte de si e isso se aprende através de reciprocidade, obrigação, experiências compartilhadas, coexistência e memória social. Os modos de ser e saber, por sua vez, informam os modos de fazer, que é uma extensão de suas responsabilidades comunitárias e soberanias. No caso das acadêmicas indígenas, seus pontos de vista podem ser reconfigurados para se adequar às especificidades dos lugares sociais. Além disso, opressões interseccionadas as situam em diferentes relações de poder e afetarão suas experiências individuais sob as condições sociais, políticas, históricas e materiais que compartilham de modo consciente ou inconscientemente (KWAYMULLINA, 2018), como foi identificado por Rosa.

O pensamento de Nakata e Moreton-Robinson e seus posicionamentos sobre a colonialidade, embora produzidos em contexto australiano, oferecem aportes teóricos decoloniais para a reelaboração da Educação Superior em perspectivas interculturais e interepistêmicas sobre os Povos Indígenas nesta constante batalha para legitimar saberes, experiências e metodologias indígenas de pesquisa contra as práticas colonizadoras das

⁶² No original: “[...] ascribed through inheritance and achieved through struggle. It is constituted by our sovereignty and constitutive of the interconnectedness of our ontology (our way of being); our epistemology (our way of knowing) and our axiology (our way of doing)” (MORETON-ROBINSON, 2013, p.340).

⁶³ Sobre esse ponto, há consistentes divergências teóricas acerca da existência ou não de um patriarcado anterior ao colonialismo na análise das relações entre colonialidade e gênero. Quando Lugones (2014) analisa a permanência da intersecção de gênero/classe/raça como constructo do sistema de poder capitalista mundial e afirma que “gênero” não existe fora da modernidade colonial, “logo a resistência à colonialidade do gênero é historicamente complexa” (p. 939), entendo que, em sua perspectiva, não existia patriarcado nas sociedades indígenas anteriormente à intrusão colonial. Por sua vez, Rita Segato (2012) escreveu sobre a expansão do Estado modernizador no interior das nações indígenas que, com suas instituições e o mercado, rasga o tecido comunitário e provoca desordem em todas as estruturas e hierarquias que já existiam na ordem comunitária (mundo-aldeia) pré-intrusão, como as de gênero. Ou seja, a modernidade colonial também provocou transformações nos sistemas de gênero estruturados no mundo pré-colonial no qual Segato identifica que havia um patriarcado de baixa intensidade, uma dualidade hierárquica com regras próprias, diferente da organização patriarcal do gênero ocidental de tipo binário.

Ciências Sociais. Ademais, compreendem que ser pesquisador ou pesquisadora indígena é politicamente desafiador, mas intelectualmente criativo e rigoroso (MORETON-ROBINSON, 2013), o que coaduna com os resultados que aqui serão apresentados.

Nesse mesmo caminho, intelectuais do feminismo negro declaram o tornar-se sujeita na produção de conhecimento um ato político. bell hooks (1995) inspira a pensar como, entre as indígenas, o pensamento analítico crítico descoloniza e liberta suas mentes e as torna capazes de analisar as injunções simbólicas e concretas que atuam sobre elas e seus Povos, de tal forma que o trabalho intelectual se coloca a serviço da sobrevivência e de força curativa. No entanto, quando vistas na universidade, são intrusas pelo olhar do sistema de imagens, preconceitos e estereótipos coloniais que estrutura as mentalidades. A partir dessas posições marginais, Patricia Hill Collins (2016) tem chamado de *outsider within* as intelectuais negras nos ambientes acadêmicos, pois, ao tratarem de temas chaves para além de paradigmas sociológicos, geram pensamento criativo via suas perspectivas únicas e biografias culturais diferenciadas. Nesse sentido, desfrutam dos benefícios de seus pontos de vista para produzir análises aprimoradas e críticas da sociedade, potencializadas pela própria posição interseccional da marginalidade. Tal conceito também fornece bases interpretativas para se compreender o pensamento das indígenas nessa dimensão de “estrangeiras de dentro” (VIEIRA; ALMEIDA, 2022).

Portanto, trata-se aqui de privilegiar seus saberes localizados, pontos de vista e trabalhos científicos em campos que já vêm sendo profundamente alterados pelos processos diversos que abrangem a presença de estudantes e pesquisadoras indígenas na pós-graduação. Não escrevo, portanto, a partir de suas narrativas e produções entendendo-as como teoria nativa que deve ser interpretada ou explicada pela teoria sociológica e antropológica (SOUZA, 2017). A subversão já vem acontecendo nas salas de aula, nos trabalhos de campo e na comunicação científica trazendo vitalidade aos espaços legitimados da produção de conhecimento e ativando seu futuro pelo presente.

O olhar das interlocutoras indígenas mulheres sobre esta pesquisa

Kowawa: Então eu penso que tem de ter a permanência para os Povos Indígenas... e **eu nunca tinha pensado nisso, tu tá me fazendo pensar nisso agora**. Especificamente para mulheres indígenas... Depois tu me lembra disso aí, porque eu quero lembrar, porque eu quero estudar mais.

Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri (entrevista remota, 2021): Me arrumei bastante pra essa tarde. [...] Esse percurso que eu escrevo na dissertação de mestrado, né, é esse lugar de pensar quais são os caminhos que mulheres indígenas fazem pra ter acesso à educação que deveria ser um direito, né? Então é muito importante pra mim, **eu quis muito participar dessa**

pesquisa, porque como você faz esse recorte da educação, dos caminhos que as mulheres fazem, é o que eu pesquiso e estudo e eu estou bastante ansiosa pra ler a sua pesquisa. [...] Então, se eu tô falando da ausência de registro de imagem de visualidades das mulheres indígenas eu tenho me preparado com muita responsabilidade pra quando eu não tiver esse registro fique. Então dar essa entrevista, participar dessa tese é uma forma de assumir essa responsabilidade, de ser um ancestral.

Rosa: Eu vou querer muito ler o seu trabalho depois, quando você terminar. [...] Mas é isso, mesmo eu compartilhando coisas da minha individualidade, é um ponto que mexe com muitas de nós, então **a importância também de ter um trabalho falando sobre isso pra poder mostrar assim pras pessoas quem são essas mulheres indígenas que estão na academia...** Eu acho que também, né, essa questão da desconstrução da academia... não só por nós, mas por pessoas que somam com a gente também, né. São coisas importantes.

Encantada* (entrevista remota, 2020): Às vezes eu fico assim de recusar, porque eu sei a dificuldade que é pesquisar. **A gente que é pesquisadora sabe o que que a gente sofre, né?**

A interação na entrevista e nos seus momentos prévios exigiu-me estar atenta às sutilezas plurais das indígenas mulheres acadêmicas como agente sociais e compreender o sentido que a pesquisa, em geral, e a situação daquele encontro em particular tinha para elas. Portanto, a percepção delas é também um “achado” da pesquisa, tendo efeitos significativos em sua construção, que foi conduzida de maneira profundamente preocupada em reduzir a reprodução de “violências simbólicas” da ordem pesquisadora-objeto de investigação (BOURDIEU, 2008, p. 695). A partir de nossas conversações elas também puderam observar suas próprias vidas e identificar criticamente conexões inesperadas em seus cotidianos acadêmicos (CARDANO, 2017). Afirmaram a relevância da investigação proposta, apresentaram expectativas sobre suas finalidades e demonstraram interesse em dialogar com o trabalho final. Ainda, como demonstrou Encantada, fez-se uma relação de solidariedade de “pesquisadora para pesquisadora” explicitada através da justificativa do “aceite” para colaborar com a troca.

No curso da sua realização, cada conversação era entendida como um diálogo entre o meu mundo e as próprias caminhadas pessoais das interlocutoras diante das diferentes experiências históricas, étnicas e de gênero engendradas no lugar social da produção de conhecimento científico na sociedade brasileira. Apesar da sensação de intrusão em seus mundos e mesmo diante das nossas diferenças sociais e linguísticas, a cada escuta me vi admirada pela grandeza de suas travessias, fortaleza de seus enfrentamentos e redes de fortalecimento e, especialmente, pela importância figurada – individual, mas principalmente coletiva – de estar na universidade. Essas relações sociais exerceram efeitos nos resultados obtidos e apresentados, como busquei refletir neste

capítulo metodológico, a luz do que discute Bourdieu: “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 2008, p. 693, grifo original).

Sobretudo, a autora desta tese é professora. Em mais de dez anos de vivências cotidianas de ensino ministrei aulas de Sociologia no Ensino Médio da Educação Básica e, mais recentemente, como professora do Instituto Federal de Brasília (IFB), atuo em cursos técnicos de graduação com turmas de múltiplas identidades estudantis. Em todo tempo, minha jornada acadêmica ocorreu junto com as atividades de docência, desde o mestrado ao doutorado, empreitada que influenciou meu olhar e formas de pensar o mundo. Interessa-me a construção da sala de aula (em uma prática pedagógica evidenciada por ideias e teorias) como um espaço de amor, liberdade, expansão da consciência crítica e fortalecimento das capacidades de pensar e agir de forma diferente para poder resistir e criar laços de solidariedade. Nos lembrando que somos todos “afetados por viver em uma cultura de dominação governada por uma política do patriarcado supremacista branco capitalista imperialista” (hooks, 2022, p. 291), bell hooks mostra que

nós (independentemente da identidade racial) só podemos ir além das crenças e das suposições prejudiciais que o racismo nos oferece aplicando estratégias de descolonização, isto é, estratégias destinadas a fortalecer nossa consciência da verdadeira realidade além da dominação e a nos fornecer uma visão de mundo opositiva e libertadora (hooks, 2022, p. 293-294).

Do mesmo modo como busco ativamente me engajar em uma prática coerente com o que penso, produzo e faço na academia e na sala de aula, nesta tese me inspiram as palavras de hooks sobre o amor no trabalho de descolonizar mente e coração ao reconhecer nossas importâncias e valores tornando visíveis outros modos de ser, saber e viver. Ela diz: “engajar-se na prática do amor é se opor à dominação em todas as suas formas” (2022, p. 301) e mais adiante afirma: “o amor como modo de vida torna possível que todos vivamos humanamente dentro de uma cultura de dominação enquanto trabalhamos pela mudança” (2022, p. 302). Em uma época de retrocessos, sua obra foi um lugar de respiro para dar conta de reagir ao absurdo tratamento de desvalorização e violência dado aos professores, à educação e à atividade científica no país, especialmente entre os anos 2016 e 2022. Sua trilogia sobre o ensino (hooks, 2013, 2020, 2021) é fundamental para meu pensamento

crítico e para a minha construção como professora, contribuindo inclusive ao meu entendimento na posição de mulher/professora/pesquisadora branca e de como poderia me comprometer e intervir com o antirracismo, o anticapitalismo e o feminismo decolonial no ambiente educacional.

Ademais, em hooks compreendi as interlocutoras desta pesquisa, muitas também professoras, como intelectuais insurgentes engajadas em uma educação específica e diferenciada para os povos originários e comprometidas com a busca pelo conhecimento e valorização dos saberes indígenas, em interação e exame consciente e crítico do papel da universidade. Nas palavras de hooks encontrei disposição para compreender os efeitos da colonialidade em minha formação. Nas sutilezas do complexo e diverso pensamento indígena conheci um caminho para descolonizar e compreender as mudanças necessárias na estrutura acadêmica sob a perspectiva da diversidade epistêmica e ontológica nos currículos e espaços universitários.

Como professora, tomo o profundo pensamento de Paulo Freire sobre educação em seu sentido mais humano como relevante para fundamentar o meu trabalho, especialmente a partir da sua pedagogia da esperança, que nos move a agir de modo reflexivo e coletivo, imaginando outros mundos, (re)construindo a história e transformando a realidade. Contudo, não é a esperança sozinha que transforma o mundo, ele diz, é preciso ancorar-se na prática para “tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 6).

CAPÍTULO I – REFLORESTANDO A UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS

Precisamos voltar a pensar as políticas de educação para os indígenas, valorizando as identidades plurais, formando professores indígenas, ampliando o acesso e a permanência no Ensino Superior.

Sonia Guajajara, em seu discurso de posse como Ministra dos Povos Indígenas, em 2023, em Brasília (DF)⁶⁴.

*Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.
[...]*

*Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.
Marcia Wayna Kambeba (2013).*

*Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que
saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação.
Ailton Krenak (2020).*

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda.
Paulo Freire (2000).*

As portas das universidades ainda eram pequenas quando Altaci Kokama decidiu ser docente na UnB, apesar de ter se formado doutora, em 2016, na mesma universidade, a primeira “federal brasileira a aprovar cotas para negros e índios, após quase cem anos de ensino superior público no Brasil” (CARVALHO, 2004, p. 10). Dada a oportunidade de atuar na sua área de pesquisa, chamavam atenção os currículos e a quantidade de professores inscritos para o concurso, no qual passou em primeiro lugar. Entristeceu-se e sentiu falta dos que morreram ao longo de sua trajetória acadêmica e não estavam para comemorarem juntos: *mamãe não tava, meu pai... Mas meu povo tá aí! Taí pra lutar e pra continuar! E assim cheguei em Brasília*, no Dia Internacional da Mulher, em 2019, quando foi chamada para assumir seu lugar como primeira professora indígena mulher da UnB. Ao mesmo tempo em que agradeceu a todas as pessoas que participaram e ajudaram durante sua formação, analisou o formato dos concursos e o quadro docente das universidades brasileiras: *Eu fui uma que pulou no meio de um monte de tubarões, eu fui*

⁶⁴ O discurso está disponível na íntegra em: <https://apiboficial.org/2023/01/11/nunca-mais-um-governo-sem-nos/>.

a que pulei, a sardinha que pulou pra fora, entendeu? Eu sei que essa caminhada não é fácil, não é!.

Nascida em Águas Belas, município localizado na área de transição entre o agreste e o sertão de Pernambuco, a professora Fábيا Fulni-ô (Fábيا Pereira da Silva) se apresentou de imediato: *me identifico como Fábيا Fulni-ô. Sou Fulni-ô, sou filha de Fulni-ô. Meu pai é Fulni-ô, minha mãe é não-índia. Existe esse contato aqui na cidade.* Em sua tese de doutorado (SILVA, 2016), explica que Fulni-ô significa “o que tem rio”, em referência à proximidade da terra indígena com a margem esquerda do Rio Ipanema, afluente do São Francisco. A cidade de Águas Belas está cercada pelo território Fulni-ô, povo que reside principalmente em duas aldeias, a aldeia sede e a comunidade Xixiakhla, a primeira junto à Águas Belas e a segunda a poucos quilômetros, em Supriano. A cerca de seis quilômetros da aldeia sede está localizado o Ouricuri, a aldeia sagrada, onde todos os Fulni-ô passam três meses por ano (setembro, outubro e novembro) em retiro.

Na área da Linguística, sua pesquisa investiga elementos da língua Yaathe, considerada a única que sobreviveu aos massacres investidos contra os Povos Indígenas do Nordeste, falada pelos Fulni-ô. Saía de Águas Belas apenas para estudar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde se formou desde a graduação ao doutorado. Sabendo do seu lugar, sempre voltava. Com bolsas de estudo, prestou vestibular com incentivo de uma professora, que depois da aprovação lhe acolheu em seu teto na capital e foi sua orientadora em todo o percurso acadêmico. Via nos estudos o único caminho para ajudar a família, sobreviver e contribuir com seu povo. Ao final da graduação foi ser professora na aldeia. Em 2013, ainda durante o doutorado, passou no concurso para o campus Sertão da UFAL, perto de casa. Ser professora não era uma meta, mas uma oportunidade que foi agarrada. Fábيا foi a segunda doutora indígena a se formar na UFAL e, mesmo sem ter usufruído das políticas de ações afirmativas, reconhece sua importância. Agora nutre o sonho de continuar os estudos do Yaathe e registrar sua escrita junto aos professores da escola na comunidade:

Fábيا Fulni-ô (entrevista remota, 2021): O que que é palavra na língua? Como é que eu delimito uma palavra? No sentido mesmo de demarcar. A língua já tem descrições, mas essas descrições precisam ser refinadas. E aí eu fui me dedicar ao estudo da palavra, da palavra prosódica. O que é, como é que eu delimito a palavra? O que que é palavra? [...] **E aí sempre eu faço essa ponte: eu faço os estudos e volto pra reunião com os professores pra mostrar, pra ver o que que tá dando certo, o que que não tá, o que que eles concordam, o que não concordam. E sempre nessa construção de uma escrita mais uniforme.** [...] Contribuir pra que a língua se fortaleça cada vez mais, e não só em termos de ensino na escola, o ensino na escola é importante, por várias questões, inclusive questões sociais, mas que a língua continue sendo de fato

preservada no seio da comunidade. A língua vem sendo preservada e existe uma força maior que faz isso acontecer. A gente tem um ritual em que a língua é usada, mas a comunidade tem uma língua viva, funcional. Não é uma língua só ritualística, ela é uma língua que na comunidade você vai ouvi-la. Você vai ouvir as pessoas falando. [...] E os próprios falantes começam a perceber que a língua que eles falam é uma língua importante. **Uma língua que a universidade valoriza, que os pesquisadores valorizam, então eles começam também a ter mais interesse ainda pela língua.** Eu vejo dessa forma. Então é um desafio que a gente enfrenta também pra provocar isso na comunidade. "Olhe, a língua precisa ser falada, a língua precisa ser mantida, preservada. Ensinem as crianças!". A gente não pode deixar essa língua morrer.

Tuxá da Aldeia Mãe de Rodelas, na Bahia, do território D'zorobabé, Rosilene Cataá Tuxá (Rosilene Cruz de Araújo) precisou sair da comunidade para estudar o Ensino Médio na cidade mais próxima. Naquele tempo iniciou seu *percurso de militância na educação*. Na época da nossa entrevista, morava em Oiapoque, na divisa com a Guiana Francesa, trabalhava na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e ainda cursava o doutorado em Antropologia na UnB. Com as aulas remotas em decorrência da pandemia havia retornado à aldeia, onde realizava sua pesquisa. Acompanhando-a pelo *Instagram*, vibrei com a notícia de sua nomeação como Coordenadora-Geral de Educação Escolar Indígena da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), pela Portaria nº 326, de 28 de fevereiro de 2023.

Rosilene contou que queria mesmo era ter estudado Enfermagem, *mas sair da aldeia pra estudar na capital não era possível* na época, então cursou a licenciatura em História perto de casa e depois fez parte da primeira turma da licenciatura intercultural⁶⁵ específica para indígenas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), enquanto dava aulas para o Ensino Médio em uma escola em Rodelas (BA) e atuava em práticas pedagógicas nos cursos de História, Geografia e Letras na Universidade Estadual

⁶⁵ Primeira iniciativa do Ministério da Educação (MEC) de inclusão coletiva de indígenas no Ensino Superior, as licenciaturas interculturais indígenas vão responder a uma demanda específica do Movimento Indígena de formação de professores indígenas e representar um avanço dos projetos de democratização da Educação Superior do Estado brasileiro voltados para qualificar professores em geral. Antes orientadas por ideologias assimilacionistas e integracionistas, as escolas eram pensadas para os indígenas e não dos indígenas. Os cursos de formação de professores indígenas foram criados para romper com a prática de atuação de professores “brancos” nas comunidades indígenas. Assim, “são concebidos em conformidade com os princípios gerais da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do caráter comunitário que fundamentam a Educação Escolar Indígena. Importa lembrar que tais princípios constituíram a pauta do Movimento Indígena por uma educação respeitosa e promotora de suas diferenças e de suas autodeterminações”, ressalta Rita Potyguara (NASCIMENTO, 2022, p. 133). O primeiro curso de licenciatura indígena foi criado na UNEMAT, em 2001. Atualmente são ofertados 25 cursos em 16 Unidades Federativas (UFs) (NASCIMENTO, 2022).

de Pernambuco (UEPE). Durante toda a sua jornada foi atuante no Movimento Indígena pela Educação Escolar Indígena. Nesse processo foi indicada pelo Fórum Estadual de Educação Indígena e chamada para assumir a Gestão de Educação Escolar Indígena – *era construir políticas públicas para a Educação Escolar Indígena pra toda a Bahia. Foi bem desafiador! [...]E a gente conseguiu fazer um trabalho interessante porque a gente construiu a carreira do professor indígena, foi o primeiro estado a discutir e a criar a carreira do professor indígena no magistério superior. Isso foi uma experiência muito legal!* – e junto com a oportunidade de morar em Salvador (BA) veio a possibilidade de cursar o mestrado em Educação Escolar Indígena na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 2016, passou no concurso da UNIFAP, onde foi coordenadora do curso de licenciatura intercultural indígena e, três anos depois, ingressou no doutorado em Antropologia da UnB, via edital específico para indígenas, para estudar os lugares sagrados na dinâmica territorial Tuxá: *e aí por isso a UnB, a Antropologia da UnB, o DAN [Departamento de Antropologia], que é uma coisa de nome e tal. Ficava no meio caminho, né, metade Amapá, metade Bahia, onde sua filha estuda. Então ia facilitar a minha vida.* Mesmo enfrentando inúmeras dificuldades (financeiras, restrições alimentar, aspectos do racismo institucional e os desafios de conciliação do tempo dos estudos com o trabalho, a família e a militância, dentre outras), sua trajetória de dedicação profunda à educação indígena não surpreende o reconhecimento que a levou de volta a Brasília para compor o Governo Federal, em meados de 2023.

Dentre as 27 interlocutoras desta pesquisa, Altaci Kokama, Fábria Fulni-ô e Rosilene Cataá Tuxá são docentes de universidades federais. Ao todo colaboraram 8 doutoras, 13 doutorandas, 4 mestras e 2 mestrandas de 22 etnias. O Mapa “Locais de origem das interlocutoras” (Figura 2), construído em perspectiva interseccional de etnia e região relacionando-as aos seus territórios, identifica seus locais de origem e a presença dos Povos que são representados nesta tese por elas. São indígenas mulheres acadêmicas Anacé, Apurinã, Balatiponé-Umutina, Baniwa, Baré, Fulni-ô, Guarani Kaiowá, Karajá-Xambioá, Kokama, Kurâ-Bakairi, Macuxi, Manchineri, Munduruku, Mura, Omágua-Kambeba, Pankará, Pankararu, Pataxó, Potiguara, Potyguara, Terena, Tupinambá e Tuxá. Oriundas dos biomas Mata Atlântica, Amazônia, Caatinga e Cerrado que se formaram e/ou estão se formando nos programas de pós-graduação de Antropologia Social, Arte e Cultura Visual, Bioantropologia, Biologia Geral, Ciências Biológicas (Botânica), Ciências do Ambiente, Ciências Sociais, Clínica Médica, Desenvolvimento Sustentável, Direito, Direitos Humanos e Cidadania, Educação, Estudos de Cultura Contemporânea,

Estudos Étnicos e Africanos, Geografia, História, Letras, Linguística, Sociedade e Cultura na Amazônia.

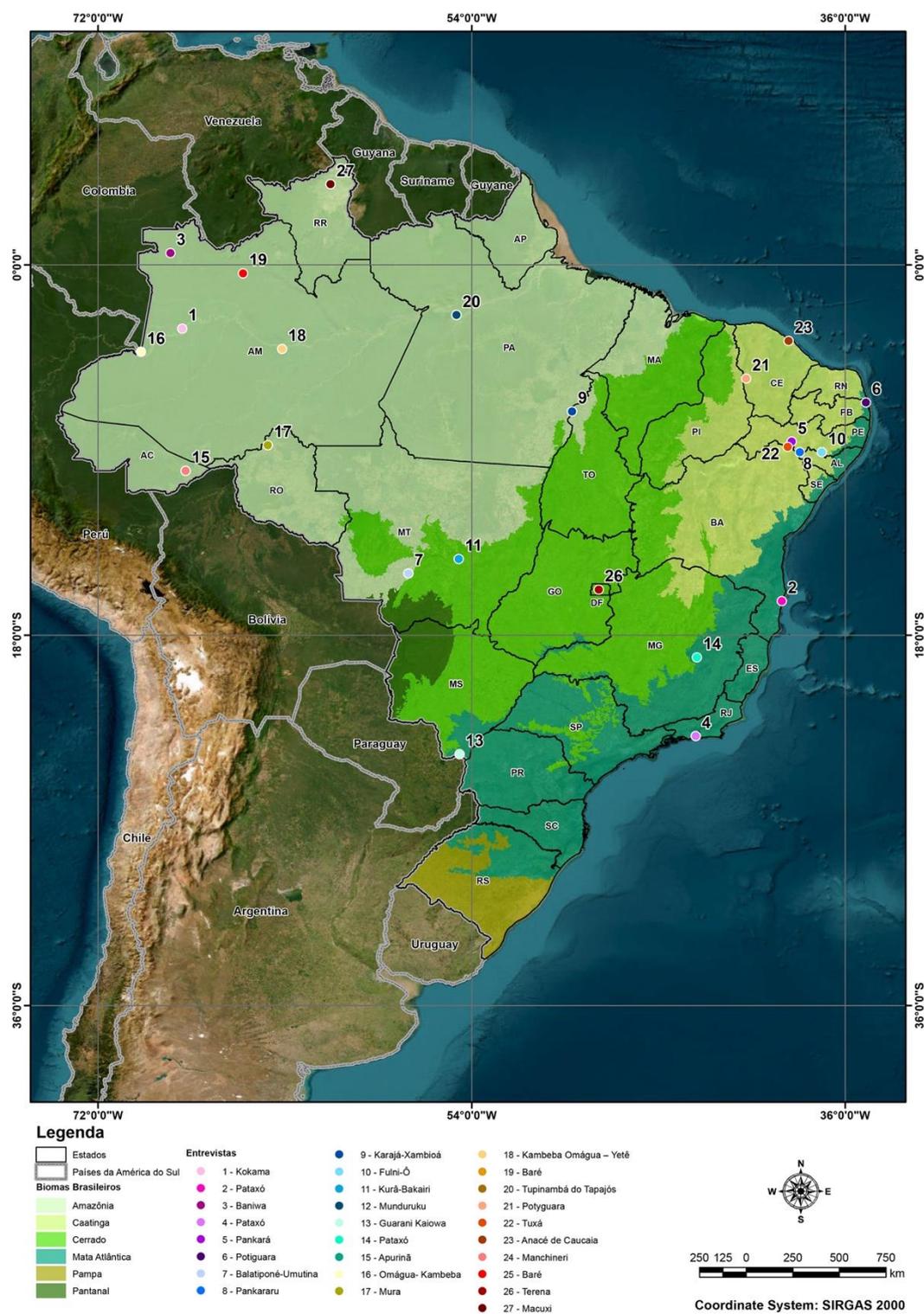


Figura 2 – Mapa: Locais de origem das interlocutoras.

Fonte: Estados e Biomas (IBGE, 2019). Terras Indígenas (FUNAI, 2023). Basemap (ARCGIS *on-line*). Elaboração da autora.

No Apêndice II, as informações sobre as trajetórias das interlocutoras são apresentadas com maiores detalhes de modo a identificá-las e os distintos locais que percorreram durante suas formações, desde a graduação ao doutorado. Suas teses e dissertações somam 32 trabalhos que estão inseridos em cinco das nove grandes áreas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), sendo 14 nas Ciências Humanas, 9 na Multidisciplinar, 6 na Linguística, Letras e Artes, 2 nas Ciências Biológicas, e 1 nas Ciências Sociais Aplicadas. A ausência de pós-graduandas/os indígenas ainda é percebida, de forma mais ampla (conforme mostrado no Apêndice III), nas grandes áreas das Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Engenharias e Computação, sendo conferida também no universo desta pesquisa.

Neste capítulo, partindo dos elementos que as trajetórias das professoras indígenas que chegam ao topo carregam, analiso o caminho daquelas que passam pelas universidades encarando diversos desafios diante da decisão de seguir uma carreira acadêmica. Estructurei o texto do capítulo em duas partes, a primeira composta por trechos de nossas conversações, apresentando-os como possibilidades de “ouvir” seus testemunhos interligados às suas análises sobre as políticas institucionais no âmbito universitário e as ações afirmativas. A segunda trata de considerações sobre a presença de docentes e estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras com base em dados quantitativos. Juntas formam um retrato atual da presença indígena no quadro docente e discente das IES, tanto na graduação como na pós-graduação no país.

Considero que para sobreviverem em ambientes com solo oligotrófico, muitas árvores desenvolvem raízes profundas e bastante ramificadas, mas uma árvore sozinha encolhe-se, não basta, pois apenas em coletivo expande-se e refloresta o mundo. Com a luta do Movimento Indígena em demarcar⁶⁶ o território acadêmico e indigenizá-lo surgem novos brotos, novas folhagens, novos ramos que se levantam por todo o cosmos para procurar energia luminosa. Inspira-me conhecer as trajetórias das indígenas acadêmicas a obra de José Jorge de Carvalho que, desde que ainda era incipiente o debate sobre as ações afirmativas e seu impacto nas universidades brasileiras, em meados dos anos 2000,

⁶⁶ Alguns termos do vocabulário das lutas pelos territórios indígenas (demarcação, retomada, autodeterminação) são frequentemente enunciados no debate sobre a presença indígena nas universidades, pelo entrelaçamento com sua dimensão de superação do confinamento epistêmico via a permanência na universidade em comparação com o processo de recuperação territorial, tema sobre o qual retornarei no Capítulo III.

já reportava que o foco da mudança do sistema universitário brasileiro não deveria estar nos perfis étnico-raciais das/os calouras/os, mas nos perfis étnico-raciais das/os pós-graduandas/os, bolsistas de pesquisa e professoras/es (CARVALHO, 2003).

A atualizada análise de cima para baixo das relações étnico-raciais nas universidades públicas permite verificar que o número de docentes e estudantes de pós-graduação indígenas e negros ainda é mínimo devido à intensidade e permanência do racismo acadêmico brasileiro. Ou seja, o fato de termos universidades ainda brancas em seus corpos docente e pós-graduado deve-se à estrutura racista da sociedade brasileira, mas também ao esforço e silenciamento da classe acadêmica sobre a exclusão racial no Ensino Superior brasileiro, reproduzida, inclusive e com maior intensidade, nos cursos de pós-graduação, na distribuição das bolsas de pesquisas e nos concursos para professores (CARVALHO, 2003).

Segundo os estudos mais recentes do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas (GEMMA/IESP/UERJ), atualmente as políticas de ação afirmativa⁶⁷ desenhadas especificamente para Povos Indígenas estão presente em 53 das 106 universidades públicas (67 federais e 39 estaduais) de 18 estados brasileiros, sendo 26 universidades públicas as que possuem os processos seletivos exclusivos para ingresso de estudantes indígenas. Há distintas maneiras pelas quais os estudantes indígenas são admitidos nessas instituições, através de critérios específicos de declaração de pertencimento étnico, vestibulares próprios, cursos especiais (como as licenciaturas interculturais), cursos mais demandados pelos indígenas dentre outros. As cotas e a adição de vagas extras são os dois métodos mais recorrentes de ação afirmativa utilizados nas universidades federais e estaduais, embora não sejam iniciativas contínuas, sendo enfraquecidas no cenário de arrocho financeiro. De um total de 67 universidades federais, 44 destinam cotas para indígenas apenas a partir das determinações da Lei 12.711, de 2022, e com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem medidas específicas para os Povos Indígenas (essas localizadas em maior número no Sudeste e Nordeste). As universidades estaduais oferecem vagas para indígenas via políticas

⁶⁷ As ações afirmativas são uma compensação histórica, conforme o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Trata-se de programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para corrigir desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades (art. 1º, VI). Destina-se ao combate à discriminação racial, intolerância étnica, reparação de distorções e desigualdades sociais. Em outros termos, ação afirmativa “trata-se de medida de discriminação positiva voltada para o combate às desigualdades que ganhou destaque no Brasil por meio da destinação de vagas reservadas exclusivas” (IPEA, 2019, p. 2).

próprias ou seguindo as determinações de leis estaduais, como no caso do Paraná, que, em 2001, implementou as primeiras políticas de ação afirmativa especificamente para indígenas nos cursos regulares de suas universidades estaduais. No país, somam 39 universidades estaduais, dentre as quais 9 não implementam políticas exclusivas para os Povos Indígenas, a maioria concentradas no Nordeste. Em geral, as vagas destinadas para Povos Indígenas ultrapassam a proporção autodeclarada indígena verificada na população dos estados, uma vez que representam menos que 1% na maior parte dos casos (FREITAS *et al.*, 2022).

Significativa produção vem sendo realizada sobre a implementação e relevância das ações afirmativas nas universidades brasileiras, com certa lacuna direcionada aos Povos Indígenas e suas demandas particulares, especialmente porque quando agregados na proporção dos “candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas” de cada estado torna-se “na prática impossível a separação de cada categoria” nos editais de oferta de vagas (FREITAS *et al.*, 2022, p. 3). Não é minha intenção discorrer sobre a história de implementação das políticas de ação afirmativa nas IES brasileiras ou seu quadro institucional atual, mas entender como têm impactado e são percebidas pelas indígenas mulheres que transitam nesses espaços.

Os debates atuais têm apresentado a necessidade de aperfeiçoamento dessas políticas após os dez anos da promulgação da Lei 12.711 (BRASIL, 2012), especialmente dos métodos que são colocados atualmente (exigência de serem indígenas aldeados ou egressos de escolas públicas, além de comprovação de renda, documentações de aferição identitária emitida por lideranças, provas de línguas estrangeiras, vestibulares escritos, etc.), mas também na forma como são incluídos no grupo étnico-racial “pretos, pardos e indígenas” (o coletivo chamado PPI), colocando em competição interna grupos historicamente oprimidos e que experimentam desvantagens educacionais distintas. Nesse sentido, em confrontação ao Artigo 3º da referida Lei, que prevê que cada instituição federal de Ensino Superior preencha suas vagas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da UF onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE, concordo com as proposições de que indígenas não deveriam concorrer com negros, pois estão proporcionalmente muito distantes na contagem populacional brasileira. Percebi, ainda, que há resistências internas aos corpos docentes

universitários em relação aos vestibulares indígenas baseados nos dados do Censo, inclusive na Região Norte, como relatado por Rosilene Cataá Tuxá em nossa entrevista:

Rosilene Cataá Tuxá (entrevista remota, 2020): A UNIFAP⁶⁸ instituiu a lei de cotas na universidade. Só que na distribuição da lei de cotas, da reserva de vagas pros indígenas, não tava condizente com a real necessidade da população indígena do Amapá. **Então o cálculo que era feito através do Censo, a forma como tava distribuído, não atendia, ou seja, dificultava mais ainda o ingresso dos estudantes indígenas dentro da universidade. [...] A gente percebeu muito nitidamente o racismo institucional, porque os professores não queriam aceitar créditos de indígenas nos cursos.** Isso nos cursos regulares que não a licenciatura intercultural. Era nos cursos de Biologia, História, Geografia, Direito. Enfermagem. Os professores se juntaram para não aceitar os indígenas, os ingressos indígenas nesses cursos. [...] Então os indígenas foram incitar uma reunião: "tá, vocês não vão aprovar o nosso vestibular específico. Então vocês também não vão mais pesquisar na área indígena". E eram muitas teses e dissertações em andamento. [...] Então foi uma experiência de racismo institucional muito forte e a coisa só começou a melhorar pro lado dos indígenas quando eles fizeram isso. Fecharam as portas das pesquisas de campo dentro das comunidades indígenas. [...] Mas o vestibular específico saiu, ingressaram muitos indígenas. [...] Foi cruel vivenciar essa experiência de racismo institucional, foi muito ruim. **Os indígenas só conseguem as coisas com muita luta. Muita luta mesmo.**

Ademais, constatei que, mesmo com todas as adversidades encontradas, as indígenas mulheres deslocam-se por todo o território nacional em busca de seus diplomas, não se restringindo às suas cidades e regiões de origem, mas mapeando as universidades que oferecem políticas afirmativas (CRUZ, 2017) e melhores condições para a realização de seus cursos de graduação, mestrado e doutorado. Recentemente, Carvalho defendeu, no terceiro encontro do “Ciclo de Debates: A primavera indígena na Universidade”, sob o tema “Cotas para indígenas no Ensino Superior e a perspectiva subjetiva do cotista indígena”, que estudantes indígenas não precisem mais de cotas, ou seja, que sua entrada nas IES ocorra sem restrições, “que eles entrem na universidade que quiserem, para fazer o curso que quiserem”, defendeu, a partir da criação de vagas extras, proposta que já havia desenvolvido em Santana *et al.* (2021). Isso beneficiaria a todos os estudantes, uma vez

⁶⁸ O levantamento realizado pelo GEMMA aponta que, “São Paulo é o único estado que em que há mais de 1.000 vagas reservadas para a população indígena, enquanto o Amapá, pertencente à região da Amazônia Legal, ocupa o outro extremo da distribuição, com a disponibilização de apenas 7 vagas” (FREITAS *et al.*, 2022, p. 16). No entanto, essas 7 vagas representam “na íntegra a parcela de 1% da sua população que se identifica como indígena” (FREITAS *et al.*, 2022, p. 17), o que mostra como é baixa a população autodeclarada indígena no Censo do IBGE nesse estado. O único caso em que a proporção de vaga é inferior à populacional é Roraima e no Amazonas, onde a população indígena é maior, o Índice de Inclusão Racial (IIR), que calcula a proporção de vagas reservadas para indígenas dividida pela proporção dessa população sobre a população total, é de apenas 1,15. Tais dados sugerem que, quando comparados aos de outras regiões, os estados da Região Norte têm os IIRs mais baixos (FREITAS *et al.*, 2022).

que aumentaria o número de indígenas, quilombolas, pretos e pardos, e a universidade seria de fato mais interétnica e intercultural e seu ambiente menos discriminatório.

No mesmo encontro, a professora antropóloga Rosani Kamury Kaingang (Rosani de Fatima Fernandes), do Povo Kaingang, destacou três pontos acerca dos resultados das políticas de ação afirmativa: primeiro, a mudança expressiva nos quadros das próprias comunidades, nos campos da educação, saúde e político das organizações indígenas, o que abriu a possibilidade de diálogo com outros conhecimentos que são requeridos para a atuação política e profissional junto à sociedade não indígena e que, ao mesmo tempo, segue permitindo a tradução para dentro das comunidades das leis indigenistas e dos direitos indígenas, por exemplo; segundo, a produção de uma intelectualidade indígena com indígenas produzindo e publicando suas pesquisas e dando visibilidade a conhecimentos, interpretações e a formas de ver o mundo, trazendo a possibilidade efetiva dos diálogos interculturais; terceiro, a inserção em espaços externos às comunidades, nas universidades, nos ministérios, nas procuradorias, conjugando forças para romper o racismo estrutural. Embora esses pontos já possam ser percebidos nas atuais composições do MPI e na própria FUNAI, desde meados de 2023, ainda se mostram necessárias as formas diferenciadas em concursos, como no caso das universidades, em que é irrisório o número de docentes e servidores técnicos-administrativos indígenas. Rosani concluiu sua fala tratando sobre a permanência dos estudantes indígenas nas universidades: “que a gente consiga concluir um curso superior sem adoecer, sem ter a nossa saúde mental comprometida”.

A compreensão da realidade social prescinde da apreensão das pessoas que se relacionam umas com outras na “superposição de vários mundos”. Ao tomar as relações sociais como inseparáveis da vida humana, considero a noção de trajetória como método de pesquisa a partir dos trabalhos da antropóloga Suely Kofes, que inverte as proposições do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1996) sobre a “ilusão biográfica”. Kofes defende que falar de trajetória é privilegiar a temporalidade e os espaços percorridos, é lidar com o “processo de configuração de uma experiência social singular” (2001, p 27). Dessa maneira, as histórias de vida são “instrumentos fundamentais para a compreensão e análise de relações sociais, de processos culturais e do jogo sempre combinado entre atores individuais e experiências sociais, entre objetividade e subjetividade (KOFES, 2007, p. 140). Aqui, proponho tratar das trajetórias imbricando-as com as categorias de etnia, gênero e colonialidade e refletindo sobre as indígenas mulheres como sujeitos que se engajam, participam, sentem, pensam, explicam, registram e reformulam a ação de modo a incorporar

suas interpretações (KOFES; PISCITELLI, 2011) e análises das múltiplas experiências históricas e socioculturais, enquanto indígenas mulheres, no enredo da presença indígena nas universidades.

A pesquisa sobre trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas permite perceber as relações engendradas por elas enquanto atoras políticas e autoras de trabalhos científicos articuladas aos processos sócio-históricos de demarcação da universidade como um território indígena, problematizando “os desafios enfrentados e as estratégias elaboradas” (FERNANDES, 2017, p. 214), individual e coletivamente, para ingresso, permanência, continuidade e sucesso acadêmico e inserção profissional, assim como indicam também como as ações afirmativas impactaram seus esforços e cotidianos de interação entre parentas e pessoas não-indígenas. Acima de tudo, a partir do que suas narrativas interpretam e denunciam, a pesquisa expõe como romperam limites e não apenas como esses as limitaram, situando suas trajetórias pessoais (a experiência singular, individualizada, entre constrangimentos sistêmicos e insurgências) em um movimento mais amplo de resistência e fortalecimento étnico dos Povos Indígenas e de contribuição para a descolonização do mundo acadêmico.

Como outros indígenas acadêmicos, em “Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade” (2017), Felipe Sotto Maior Cruz, indígena do Povo Tuxá, escreveu sobre sua trajetória pessoal sob intento de romper com os obstáculos oriundos das imagens preconceituosas e estigmatizantes sobre os indígenas. Apontando para a necessidade de uma contestação e reelaboração das historiografias nacionais que dê conta da agência dos sujeitos indígenas, segundo o antropólogo, as trajetórias e histórias diversas e concretas contadas pelos indígenas, “eles mesmos”, se contrapõem ao desconhecimento, à negação e à história unilateral reproduzida por séculos e que os cristaliza no passado. Em atenção às experiências mais subjetivas, a potencialidade do estudo das trajetórias é a marcação das possibilidades de serem reconhecidas em seus “saberes localizados”, enquanto indígenas mulheres de diversos, específicos e atualizados contextos, e em relação às políticas brasileiras de Educação Superior debatidas na contemporaneidade, espaço onde reivindicam falar e serem ouvidas.

Nesse exercício, não tomo as narrativas das interlocutoras somente como descrições para depois entendê-las em perspectiva estrutural diante de outros aportes teóricos. Como acadêmicas, intelectuais, gestoras, ativistas e professoras, seus relatos referem-se às suas experiências subjetivas, mas também apresentam análises sobre a

estrutura objetiva do meio universitário, constituindo um conjunto de perspectivas que se sobrepõem, logo não competem entre si.

Em um primeiro momento, discorrerei sobre como as interlocutoras doutoras e doutorandas estão atuando profissionalmente e se, ao longo de suas trajetórias, consideraram em algum momento integrar o corpo docente das IES federais e estaduais via concursos públicos. Quando lhes perguntei se ser docente universitária era uma meta, um sonho, ou como tinham sido as experiências com os concursos para docentes para aquelas que já os tinham feito, a intenção foi compreender o que as movia em direção aos concursos ou o que as impedia de realizá-los, além de buscar apreender como o racismo institucional e estrutural impactava a própria avaliação das candidatas indígenas nos processos seletivos. Dentre as doutoras indígenas, constatei que poucas tinham se inscrito em concursos para atuação no Ensino Superior, mas a maior parte delas já tinha experiência relevante na educação básica. Algumas almejavam, de fato, esse nível de ensino como uma maneira de retornar à comunidade e contribuir com a Educação Escolar Indígena diante de suas experiências acumuladas e conhecimentos aprendidos, como foi percebido também dentre as doutorandas. De modo geral, as poucas experiências relatadas com os concursos foram desagradáveis e confusas.

Por fim, percebi que foram raros ou quase nulos os momentos em que as indígenas acadêmicas tiveram aulas com professoras/es indígenas durante seus cursos de graduação, mestrado e doutorado ou em toda a sua jornada escolar, salvo aquelas que puderam estudar em escolas indígenas de educação básica em suas comunidades, o que tem implicações diretas sobre as/os estudantes indígenas que ingressam nas IES. Como analisado por Carvalho, em referência à incidência da falta de professores negros sobre os alunos negros, reflito que, do mesmo modo, a carência de docentes indígenas representa uma injustiça simbólica uma vez que a/o graduanda/o indígena não encontrará, em sua incipiente trajetória acadêmica “figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover” (CARVALHO, 2003, p. 305). A seguir apresento um mosaico combinado dessas situações vividas pelas interlocutoras indígenas doutoras, associando seus relatos de experiências aos significados desses processos, que não são idênticos, mas informam sobre a estrutura de funcionamento do mundo acadêmico, como os ramos de uma árvore.

Marcia Mura (Marcia Nunes Maciel) é de Porto Velho, *que antes de ser capital de Rondônia, é território ancestral Mura*. Ao concluir seu doutorado em História Social,

na USP, em 2016, optou por retornar a Nazaré (RO), às margens do Rio Madeira, e atuar na escola estadual da comunidade: *Porque eu queria estar no meu lugar e queria contribuir com a afirmação indígena no meu lugar. E com aquilo que eu propus na tese. Queria fazer na prática, tecer essas tradições indígenas, lá na comunidade que eu vivo, com os meus parentes.* No entanto, após cinco anos como professora na região e alguns meses depois da nossa entrevista, a escola articulou sua remoção alegando que Marcia insistia na temática indígena com os estudantes⁶⁹. Contou que encarou dois concursos para ser docente universitária, um ainda antes do doutorado – *eu realmente não estava preparada* –, e outro em 2018, em um momento em que uma enchente tomava conta da comunidade:

Marcia Mura (entrevista remota, 2020): quando deu a cheia, que ficou faltando cinco dedos para entrar água dentro de casa, na parte de trás já estava pelo meio, a gente estava fora de casa, estava abrigado na casa de outra pessoa, e a gente precisava tirar as coisas de dentro de casa e levar para terra firme. **Estava vivenciando tudo isso e não tinha cabeça para ficar estudando.** Porque tinha que enfrentar uma enchente que estava sendo grande daquele jeito por conta de uma hidrelétrica construída no Rio, um projeto que dizem que é pelo desenvolvimento, mas só está trazendo morte para a gente.

Doutora em Antropologia pela UnB, Eliane Monzilar, do Povo Indígena Balatiponé-Umutina, foi a primeira indígena a usufruir das ações afirmativas para ingresso no curso, mas naquele edital apenas uma vaga estava prevista para estudante indígena e ela passou em segundo lugar. Para garantir seu ingresso, precisou se organizar junto aos outros estudantes indígenas e convencer o programa que era importante tê-los ali, mesmo com a previsão de apenas uma vaga para estudante indígena no mestrado e outra no doutorado.

Eliane Monzilar (entrevista remota, 2020): Diante disso os candidatas indígenas, que fizeram tanto pro mestrado quanto pro doutorado, nós fizemos um documento: **por que apenas uma vaga pro mestrado e pro doutorado?** E eu tinha tirado em segundo lugar por questão de décimos, e aí a gente fez um documento pro colegiado falando da importância de estarem os indígenas, que seria muito bom pro programa, a gente fez um documento destacando vários elementos para que a banca se sensibilizasse, e aí foi que nós conseguimos. Ao invés de ser uma vaga tanto pra mestrado como pro doutorado, se abriu duas vagas e eu ingressei, eu com meu colega e mais dois colegas do mestrado.

⁶⁹ Sobre o caso, ver: <https://apublica.org/2021/10/professora-e-removida-de-escola-publica-por-insistir-na-tematica-indigena/>.

Anteriormente, Eliane já tinha participado da primeira turma (2011-2013) do Mestrado em Sustentabilidade Junto aos Povos e Terras Tradicionais (MESPT)⁷⁰, da UnB, composta por 14 indígenas e 12 profissionais não-indígenas. Tornou-se a primeira indígena mulher doutora pela UnB ao concluir seu curso, em 2019. Desde 2006 é professora efetiva no Mato Grosso, tendo participado também do primeiro concurso diferenciado para professores indígenas no estado. Durante o mestrado não conseguiu se licenciar para realizar sua qualificação, então precisou percorrer o trajeto de Cuiabá para Brasília todos os meses para frequentar as aulas. No doutorado conseguiu a licença qualificação de forma não remunerada, mas foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente mora na aldeia Umutina (MT) e atua na educação indígena em sua comunidade.

Neta e filha de mulheres Bakairi, a saída da aldeia para continuar os estudos foi incentivada pelas mulheres da família de Isabel Taukane: *A gente tinha que estudar. E, acho que eu tinha doze anos de idade, eu fui para cidade.* Seguiu os estudos em Química na escola técnica e, posteriormente, ingressou no curso de Propaganda e Marketing na faculdade particular, que ofertou vagas para estudantes indígenas com bolsas de estudos. *Paralelo a isso, eu participava do movimento de estudantes indígenas, porque na época a FUNAI se preocupava com os indígenas que vieram das aldeias.* Isabel expressa como a FUNAI teve um papel importante para favorecer o acesso indígena à educação, dando apoios variados (transporte, moradia e alimentação) àqueles que iam estudar nas cidades. Posteriormente, no bojo das ações afirmativas, foram firmados convênios⁷¹ com

⁷⁰ MESPT é um programa interétnico e multicultural, voltado a indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Sobre sua experiência, ver a tese “Contribuições ao estudo da diversidade cultural na educação superior” (2020), de Layla Jorge T. Cesar e o próprio portal do programa: <http://www.mespt.unb.br/>.

⁷¹ Cabe explicar que o primeiro convênio firmado entre a FUNAI e uma instituição federal de Ensino Superior foi com a Fundação Universidade de Brasília (FUB), em fevereiro de 2004, “com o objetivo de promover o acesso e a permanência de estudantes indígenas na UnB. [...] A construção do Convênio se relacionou com problemas que alguns estudantes indígenas de universidades privadas vinham enfrentando com o atraso no recebimento do auxílio financeiro da FUNAI, impedindo-os de arcar com as despesas das mensalidades dos cursos. [...] Desta forma, ainda em 2004 iniciou-se a transferência de oito estudantes indígenas, inicialmente, para em um segundo momento construir a proposta de um processo seletivo diferenciado de novos estudantes. [...] Quando os estudantes foram transferidos, substituiu-se o pagamento das mensalidades nas IES privadas pelo auxílio financeiro destinado diretamente aos estudantes para ajudar a custear sua manutenção em Brasília.” (ALMEIDA, 2014, p. 217-218). Ainda no âmbito do Convênio FUNAI-UnB, em 2006, a UnB realizou seu primeiro vestibular indígena, ofertando dez vagas para cursos específicos (Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem e Obstetrícia, Nutrição e Medicina) e as provas puderam ser realizadas em polos regionais: Belém (PA), Boa Vista (RO), Brasília (DF), Campo Grande (MS), Manaus (AM), Porto Seguro (BA), Recife (PE), São Gabriel da Cachoeira (AM) e Tabatinga (AM), contando com a inscrição de 1.176 candidatos inscritos, que deveriam apresentar histórico escolar,

universidades para a realização dos vestibulares específicos facultando a entrada de estudantes indígenas nas universidades em condições mais acessíveis, como analisado na tese de Nina Paiva Almeida (2014). Como Eliane, Isabel participou da primeira turma do mestrado do MESPT, mas seguiu seus estudos na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde concluiu seu doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea. Atualmente, é professora do estado e não alimenta a vontade de realizar concursos para ser professora na Educação Superior, apesar do vínculo mantido com grupos de pesquisa nas duas universidades por onde passou: *Eu quero vivenciar mais coisas da aldeia*. Isabel atua na escola Estadual Adão Toptiro, localizada na aldeia Abelhinha, Terra Indígena Sangradouro do povo indígena Xavante.

Servidora da Universidade Federal de Tocantins (UFT), Eugislane Kawawa Moreira Lima Karajá atua na pró-reitoria da Universidade. Pertencente à comunidade indígena Karajá- Xambioá (TO), sua decisão de estudar Pedagogia foi *uma escolha bem pensada, até por conta da necessidade da comunidade, nós não tínhamos um profissional nessa área, e a minha intenção era fazer a faculdade e retornar pra aldeia, porque era uma necessidade. A gente via que a educação era fragilizada, era uma educação precária, e aí eu queria voltar pra poder contribuir, pra poder trabalhar. Minha família morava lá, meus pais*. Saiu da aldeia aos 18 anos para estudar na cidade, deixando sua filha mais velha aos cuidados de sua mãe. No percurso conheceu seu esposo, passou no concurso, engravidou de seus outros três filhos e suspendeu a ideia de retornar à aldeia. Agora, inserida no quadro administrativo da UFT e doutora em Ciências do Ambiente com tese sobre *a questão da Educação Escolar Indígena na perspectiva do povo Karajá Xambioá* (do norte do estado do Tocantins) deseja *mesmo é trabalhar no setor de apoio pedagógico com alunos indígenas*. Eugislane sabe que as políticas de permanência⁷²

autodeclaração indígena e carta de recomendação da liderança indígena da aldeia de origem (ALMEIDA, 2014).

⁷² O Programa Bolsa Permanência (PBP), criado por meio da Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013, concede auxílio financeiro para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nas IES federais, incluindo estudantes indígenas e quilombolas, em valores diferenciados pelas suas especificidades, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação. Contudo, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu um novo regime fiscal e determinou o “congelamento dos gastos e retração nas ações de assistência (direcionadas não só pelo contexto de crise, mas pelas escolhas de priorização do gasto público pelo Governo Federal)” (MACEDO; SOARES, 2020, p. 444). Os impactos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) significaram a retirada de conquistas e direitos que ainda estão sendo mensurados. Nesse contexto, no primeiro semestre de 2018, o MEC do governo Temer determinou cortes no auxílio financeiro a indígenas e quilombolas que estudavam em universidades federais, resultando na subtração de cerca de 4 mil vagas anuais do PBP (CIMI, 2018).

evoluíram, mas ainda há o que avançar no desenvolvimento de programas de acompanhamento acadêmico e psicológico para os alunos indígenas, especialmente na pós-graduação.

Eugislane Kawawa Moreira Lima Karajá (entrevista remota, 2021): Eu sei das dificuldades, eu sei o que eles passaram, então minha intenção é tentar ir pra um setor que trabalhe acolhendo esses alunos indígenas. Eu acho que isso é fundamental. **A gente vai diminuir substancialmente as evasões, as retenções, se tiver um profissional que, além de ter a formação, tenha também o conhecimento, né? De vida, junto com esses alunos indígenas.** E aí quando eu finalizei a faculdade entrei no quadro geral do estado e observei, eu percebi que só a graduação, pra discutir as políticas de educação indígena, não seria suficiente. [...] Então assim, é um projeto que eu, pessoal, é uma briga política que eu vou enfrentar com a universidade, porque eu não vou ser mais uma técnica administrativa atrás de um computador elaborando edital, publicando edital... não! Eu quero fazer um trabalho de campo, eu quero pegar esses alunos que estão com dificuldade e ajudar esses alunos a permanecerem e não saírem da universidade. Então esse é o meu próximo projeto, é minha próxima briga aqui dentro da universidade.

Nascida no Médio Solimões, em Coari (AM), Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri, mestra e doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), entende seu percurso na universidade, enquanto indígena mulher, como uma retomada, *que é buscar cada vez mais poder estudar, ler, pesquisar, mas com a consciência de uma ancestralidade, com a consciência de uma responsabilidade, uma consciência de pensar como que eu me posiciono em todos esses lugares.* Desde a graduação é beneficiária das cotas para estudantes indígenas, mas para garantir sua vaga precisou entrar com um processo judicial para comprovar sua identidade indígena, uma vez que era exigida a comprovação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI).

Mirna: Esse processo durou quatro anos. Foi muito bom em alguns caminhos, essa pesquisa que aconteceu durante esses quatro anos com a minha família, com a parte da minha família que mora na aldeia, com a parte da minha família que mora em Manaus e no Alto Solimões. **Foi um momento importante de retomada para além de mim.** Então, eu percebo que a minha família teve que dar uma movimentada, que foi difícil, mas que trouxe também uma certa consciência. **Eu acho que a consciência pode acontecer sem ser difícil, não acho que ela precisa ser através de um processo judicial, mas a minha caminhada foi assim também.** Então, quando eu fui colar grau na universidade, eu recebi uma notificação falando que eu não poderia colar grau, porque o meu documento não tinha ficado pronto. E aí eu entrei com advogado que falou: “não tem como devolver a graduação dela”, e ele usou esse argumento e foi aceito, a universidade seguiu e a colação de grau aconteceu, mas antes do meu diploma sair o RANI chegou.

Sempre trabalhando como professora na educação básica, sua pesquisa de mestrado qualifica a presença da indígena mulher nas visualidades da cultura indígena na

escola. Quando conversamos, manifestou o desejo profissional de ser professora na Educação Superior, mas com receios.

Mirna: **Porque a universidade ainda é um lugar muito branco, eurocêntrico e às vezes eu tenho medo da universidade, sabe?** [...] Não acho que eu vou mudar a universidade, não tenho uma expectativa disso, mas eu tenho um pouco de medo da estrutura que a universidade tem, mas também tenho o desejo de trabalhar como professora de artes nesse espaço. Tenho desejo de poder orientar as mulheres indígenas se elas quiserem, claro. Tenho desejo de contribuir com a educação. [...] **E eu quero muito esse trabalho porque como professora é o lugar que tem o melhor salário**, ao mesmo tempo eu fico pensando, será mesmo que nesse lugar eu vou conseguir fazer as coisas que eu desejo, pelo menos um pouco, mas quero ter um trabalho que ganha bem, sabe? **Eu quero!**

Inicialmente, a conversa com Rita Potyguara (Rita Gomes do Nascimento) marcou-me pela maneira como ela recebeu minha proposta de pesquisa. Eu já conhecia alguns aspectos de sua trajetória profissional e a tinha como uma das minhas principais referências intelectuais no âmbito das políticas para a Educação Escolar Indígena e formação de professores na licenciatura intercultural. Rita me recebeu calorosamente: *agradeço por você ter me escolhido como uma das suas interlocutoras, é uma satisfação muito grande, e acho que faz parte dos compromissos que a gente assume publicamente, seja com as nossas temáticas, seja no campo dos movimentos, seja no campo da pesquisa acadêmica, no campo das profissões, enfim... Muito feliz também com o seu doutorado, que coisa boa, siga adiante!* Em seguida, me contou que vem de família extensa, que viveram entre idas e vindas pelo Ceará e Piauí⁷³, mas que se fixaram em Crateús (CE) *em busca de escola para todos os meus irmãos.*

Rita Potyguara (entrevista remota, 2020): Eu sempre falo como se tivesse lá em Crateús [risos]. Então você percebe a minha ligação com a minha terra, né, que é como se eu ainda estivesse lá. E aí eu sempre falo que lá é que é meu lugar. [...] Então, estudei na cidade de Crateús, fiz toda a educação básica lá, com muito esforço, na escola pública. **Quando eu era pequena era mais reconhecida como indígena do que eu mesma. As pessoas me apontavam como indígena, pela minha história de pertencimento.** Eu era criada pela minha avó e minha avó era parteira, rezadeira, era famosa na cidade, conhecida. Quando, mais tarde, eu já era adolescente foi que eu ingressei nos movimentos sociais, por meio da pastoral de Crateús. E a partir de então muito jovem comecei na militância no Movimento Indígena dessa pastoral, no movimento estudantil e no movimento partidário. **Nesse movimento fomos sempre nos reafirmando [em] nossa condição étnica.**

⁷³ Acerca do Movimento Indígena na Região de Crateús (CE), a tese de Estêvão Martins Palitot (2010) entende os processos de construção de identidades étnicas de diversos Povos Indígenas, dentre eles o Povo Potyguara.

Indígena do Povo Potyguara, foi professora da educação básica desde muito nova, e só depois se formou na *faculdade de Educação, que era a única que existia na minha cidade, fiz Pedagogia em Crateús*. Trabalhou no Núcleo de Educação Escolar Indígena do estado do Ceará, acompanhou os cursos de formação de professores e realizou seu mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ambos com estudos na temática da Educação Escolar Indígena e encarando a complexidade que é ser pesquisadora indígena: *Pesquisando suas próprias temáticas, temáticas que dizem respeito à sua vida. Ou seja, não é só a sua questão acadêmica, mas diz respeito à sua vida.*

Rita: Então esses três, digamos assim, **foram pontos de intersecção: pertencimento étnico, envolvimento profissional com a temática e envolvimento da militância no Movimento Indígena**. Eles se cruzaram e permearam toda a minha trajetória acadêmica. Inicialmente não foi fácil, realmente, nunca foi fácil ser estudante, trabalhadora, e depois na pós-graduação estudante sem bolsa.

Diante de tantos desafios enfrentados para concluir os estudos no Ensino Médio e na graduação, perguntei-lhe se lembrava quais eram as necessidades que buscava atender e quais eram as suas principais motivações para seguir na pós-graduação estudando Educação, sobre o que ela me respondeu:

Rita: continuar a estudar sempre foi um desejo, um desejo de empoderamento e de autoafirmação da minha condição de mulher, da minha condição feminina, de ser e estar no mundo. Aliada a essa condição também tem a ver com atuação profissional. Eu sou professora, então nós professores temos essa necessidade de estarmos nos formando continuamente. Daí, mesmo atuando na educação básica, a necessidade de pesquisar, a necessidade de se aprimorar, de continuar os estudos, sempre foi presente em minha vida. O mestrado veio dessa forma, o doutorado também. E o pós-doutorado também. **Sempre fez parte tanto desse empoderamento de mulher, de ser, de estar no mundo, como também de formação continuada que eu acredito que seja uma necessidade de todos nós profissionais, sobretudo da área da educação.** Então sempre foi nessa vontade.

Tendo se tornado mestra em 2006, e doutora em 2009, Rita Potyguara pôde observar a implementação das políticas afirmativas para os Povos Indígenas durante sua trajetória, mas sem ter sido beneficiária delas. Analisou que são importantes e necessárias as assistências no que se refere à alimentação e à moradia, mas que há um outro tipo de acompanhamento que vem associado às políticas afirmativas que é tão importante quanto:

Rita: Por exemplo, os vestibulares específicos onde são consideradas as línguas indígenas. Vestibulares específicos em que são consideradas a opinião através da carta de recomendação da sua comunidade. Isso é maravilhoso! Então, nesse sentido essas políticas são necessárias. Elas têm um conjunto de significações. **Eu tenho falado muito que não tem só a ver com assistência material do**

estudante, tem a ver com a assistência enquanto coletividade, que nós indígenas somos coletividades. A gente representa coletividades. Tem a ver com os nossos sistemas de conhecimento, com nossos sistemas de mundo, de ser e estar no mundo. E para isso as ações afirmativas são muito benéficas e promovem a diversidade nesse aspecto.

Foi conversando com Rita que percebi que, apesar de se formarem em cursos distintos na universidade, com temas de pesquisa variados e atuando em diversas áreas, as indígenas mulheres vêm da escola indígena, ou seja, há a base da sala de aula em suas trajetórias.

Rita: Claro que é de dentro da Educação Básica que ela [a preocupação com o diálogo com os saberes] vem porque na escola, na Educação Básica, a gente tem uma instituição própria para a gente pensar esse diálogo de saberes. Não é também algo fácil de acontecer. A Educação Escolar Indígena tenta se construir e se consolidar nessa tensão dialética entre os saberes tradicionais e o de cada povo, que é a educação indígena propriamente dita, e a educação escolarizada. Mas isso vem acontecendo de um jeito um pouco mais tranquilo, porque acontece dentro de um espaço próprio que são as escolas indígenas. **Quando isso chega na universidade, que é uma instituição não indígena, uma instituição outra, uma instituição completamente diferente desse projeto de escola indígena que a gente vem fazendo, esse diálogo fica mais tenso e mais denso, ele passa a acontecer dentro de um universo que tem muitas variáveis envolvidas. E aí uma das variáveis que tem impactos nesse diálogo de saberes é justamente a questão do preconceito, que infelizmente ainda tem preconceito epistêmico, um preconceito institucional com relação aos saberes indígenas.** Coisa que na escola indígena, é nós lá, professores, lideranças, é o tempo todo valorizando e dizendo que tem que ter, que é assim mesmo etc. Na universidade não, na universidade é uma outra luta, né? A gente convencendo, tentando fazer com que esses conhecimentos sejam aceitáveis, sejam relativizados, sejam também postos numa situação de igualdade. Não existe saber inferior ou saber superior. Existem conhecimentos, existem saberes. E aí essa luta toda que se dá numa tensão forte que se agrava com essa condição do preconceito enraizado nas nossas Instituições de Ensino Superior. Nessa ideia da ciência europeizada, que é o conhecimento científico, como se ele não nascesse do conhecimento comum, dos conhecimentos tradicionais também. Infelizmente, muitos professores, muitos pesquisadores... a academia está estruturada com base nesse pensamento. Então é uma dificuldade tremenda.

Rita Potyguara foi a primeira indígena mulher a ocupar um cargo de diretora na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, quando assumiu a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (2015-2019), no MEC. Também foi Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2010-2016), Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena (2012-2015), e realizou Pós-Doutorado *no Programa de Estudos Posdoutorais (PEP) da Universidad Nacional Tres de Febrero/Argentina (UNTREF/AR)*. É diretora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), onde coordena o Programa de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Direitos Humanos e Diversidade Étnico-Racial. Como professora, atuou em programas especiais na Universidade Estadual do Ceará (UEC) e

coordenou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)⁷⁴, formando professores indígenas. Comprometida em cargos de gestão, não realizou sua vontade de ser docente efetiva em uma universidade. Agora sonha com a aposentadoria do serviço público (atualmente é ouvidora do Conselho Estadual de Educação do Ceará) para *poder fazer outras coisas, mas é continuar trabalhando! E trabalhando justamente na minha área, que é a área da minha vida, né? A Educação Escolar Indígena*. No entanto, recordou-se que, enquanto atuava no MEC, prestou um concurso para a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Passou por todas as etapas, mas não foi aprovada: *E não foi aprovado ninguém, e foi uma coisa assim, um concurso bem estranho. [...] Mas, a carreira acadêmica, como docente, eu tinha vontade, muita vontade, inclusive! Atuei não como professora efetiva, mas como colaboradora. Trabalhei muito tempo*. Entremeando aspectos de sua própria trajetória acadêmica, desde os tempos da escola, com análises sobre a presença indígena e a formação de docentes nos cursos de Pedagogia, Rita entende por que sua voz indígena só foi levantada a partir da graduação.

Rita: Na minha educação básica inteira não se falava na questão indígena. Não havia também essa minha voz de, enquanto indígena reconhecida que sou, me colocar como indígena. Isso só veio se dar a partir da graduação. **Mas também nunca tive nenhum professor ou professora indígena, muito menos envolvido com a questão indígena.** Por exemplo, temos muitos cursos de pedagogia, infelizmente, que formam grande parte dos professores que atuam na educação básica em nosso país, sem falar na questão indígena. Não se abre para a interculturalidade, não se abre para o diálogo de saberes, não se abre nem para a Educação Escolar Indígena como uma modalidade que é reconhecida por lei. Não é? Não se fala ainda na 11.645, que tem que levar o conhecimento de diversos segmentos formadores da sociedade brasileira, que tem saberes, e que querem sim se ver nos livros didáticos, que querem se ver fisicamente na escola. Infelizmente, a gente ainda tá muito longe de conquistar esse espaço, esse ideal que a gente vem batalhando. Ainda é lamentável.

Portanto, para Rita Potyguara as universidades ainda precisam investir no enfrentamento ao racismo. *Primeira coisa: enfrentamento ao racismo que é manifestado contra os povos indígenas e contra os negros. Enquanto esse tipo de racismo não for enfrentado, poucas chances temos de construir uma universidade de fato plural e aberta à diversidade, né?* Em sua análise, o racismo impacta as oportunidades para ser professora

⁷⁴ O PROLIND foi criado em 2005 pelo MEC para apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para o exercício da docência na educação básica (ensino fundamental e médio) em comunidades indígenas e ações voltadas para a permanência de estudantes indígenas nas IES públicas (NASCIMENTO, 2022). De acordo com Almeida (2014), os recursos investidos pelo MEC nos seus três editais (2005, 2008 e 2013) somaram cerca de 15,5 milhões de reais. Atualmente, as licenciaturas interculturais são financiadas pelas próprias universidades, tornando-se cursos regulares.

indígena e interrompe as possibilidades do diálogo intercultural, sendo este um direito inclusive dos estudantes não indígenas na universidade.

Rita: **Hoje a gente não pode mais dizer que faltam professores porque faltam indígenas formados. A gente tem indígenas graduados e pós-graduados em diversas áreas do conhecimento.** Na Antropologia, nas Ciências Sociais, na área de Comunicação, na área da Saúde, na área do Direito, não é? A gente tem grandes expoentes, inclusive, nessa área do Direito. Na área da Literatura, das Artes... Óbvio que ainda é um número que a gente pode dizer que é pequeno, considerando as possibilidades e as capacidades indígenas. [...] **A universidade, para que consiga avançar na absorção dessa força de trabalho que somos nós indígenas, ela tem que se perceber, perceber que é importante ter esses outros atores que vêm de trajetórias específicas, que vêm com um olhar plural das epistemologias, das metodologias, dos modos de ser, de pensar, de estar no mundo.** E que a gente tem também essa experiência, uma experiência que tem a ver tanto com os nossos projetos comunitários de gestão, quanto na atuação nos espaços de poder da sociedade nacional. Então, aliando esses saberes, digamos assim, de dentro, com saberes de fora, que nós agregamos, que nós associamos... a gente vai se formando nesses múltiplos espaços. **Eu acho que a gente traria grandes contribuições para as universidades. Traria contribuições para a construção do conhecimento, traríamos contribuições para a formação do público acadêmico. Eu não tô falando só de indígenas atuando na formação de indígenas, eu tô falando de indígenas atuando na formação de não indígenas.** Eu acho que a gente teria assim uma contribuição grandiosíssima trazendo esse diálogo de saberes para o mundo. Não basta a gente ficar fazendo curso de formação só pra nós mesmos. A gente tem que estar nessa relação com os outros, que aí ganha a sociedade como um todo. Os não indígenas ganham com isso. É algo que eu venho discutindo agora, com relação, por exemplo, ao ensino da história e da cultura dos povos indígenas, que a gente sempre, claro que fazia parte das nossas lutas iniciais, ficar na afirmação, ficar no discurso de dizer que isso é um direito nosso, de nós povos indígenas. E hoje eu revento um pouco esse discurso, porque como a gente tá numa sociedade muito individualista, muito egoísta, eu tô revertendo. Eu tô dizendo: "é um direito, tá certo, dos povos indígenas, mas é um direito de um não-indígena também". É um direito dele, é um direito de aprendizagem, de saber que existe uma pluralidade, de que existem outros mundos, que existem outras línguas, que existem outras cosmologias. **É um direito do não-indígena ter essa formação plural. Quando eu digo que é um direito também do não-indígena, eu acho que soa melhor, que as pessoas assimilam isso, recebem isso melhor. Quando eu digo só que é um direito dos povos indígenas, eles ficam se sentindo ameaçados, entendeu? Infelizmente, né?** [...] Então a gente tem que jogar também nessa arena dos discursos: "é um direito seu saber da existência dos povos indígenas. É um direito seu essa multiplicidade de aprendizagens, essa abertura pro diálogo intercultural". Eu acho que pode ser que a gente consiga convencer algumas coisas e ganhar alguns aliados pro nosso jogo, pro nosso campo [Risos].

Para algumas das indígenas mulheres que colaboraram com esta pesquisa quando seus doutorados ainda estavam em curso, ser professora universitária aparecia como algo distante, sendo que as possibilidades mais concretas de atuação profissional futura estavam relacionadas aos cargos de professora nas escolas indígenas estaduais e municipais. Para outras, integrar o corpo docente nas universidades significa avançar com a luta dos Povos Indígenas que já ocupam este espaço, aprofundar seus estudos e

pesquisas e transformar suas estruturas. Dado o momento presente de revisão da Lei de Cotas, após seus dez anos, e “a urgência de intensificar a inclusão de docentes negros e indígenas nas universidades” (CARVALHO, 2022, p. 2), José Jorge de Carvalho vem ampliando o debate com a proposição de novas frentes de cotas para a redução da desigualdade étnica e racial nos quadros docentes: primeiro, as cotas de preferência geral e específica, em que se prefere candidatas/os negras/os ou indígenas aprovadas/os, independente de suas colocações nos concursos, além da imprescindível presença de candidatas/os negras/os e indígenas em “áreas acadêmicas ligadas mais diretamente às epistemes afro-brasileiras ou indígenas” (p. 16), inclusive atuando na formação de futuros professores da educação básica, como previsto nas Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008; segundo, as cotas por indução, implantada no mapeamento, incentivo e busca ativa por candidatas/os negras/os e indígenas pelos colegiados dos cursos em compromisso com um valor institucional assumido.

Assim, as cotas deverão ser aplicadas em diferentes segmentos da vida acadêmica, mapeando os mestres e os doutores em áreas de saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros e ampliando a busca para preencher também os cargos comissionados, de confiança, colegiados, diretorias e secretarias. Em todos eles deve-se aplicar a preferência, tendo como parâmetro a composição numérica da desigualdade étnica e racial em cada área (CARVALHO, 2022, p. 17).

Terceiro, por fim, as cotas epistêmicas, como vêm sendo experimentadas e afirmadas pelo projeto Encontro de Saberes⁷⁵, cujo início se deu na UnB, em 2010, pelo Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI-CNPq), com a inclusão de mestres e mestradas de saberes tradicionais afro-brasileiros e indígenas em uma disciplina regular que, agora, tem sua oferta ampliada em diversas universidades brasileiras, de modo a contemplar e unir suas tradições orais em atitude descolonizadora e antirracista de concreto rompimento com o eurocentrismo sob o qual está fundada a academia brasileira. Nesse sentido, “a descolonização do currículo passa necessariamente, portanto, por enraizar a formação dos futuros licenciados, bacharéis, graduados, mestres e doutores nas bases epistêmicas afro-brasileiras, indígenas e dos demais povos tradicionais”, propõe Carvalho (2022, p. 21).

⁷⁵ Há literatura considerável sobre as experiências do Encontro de Saberes já publicada e sendo produzida, como a tese de Raoni Machado Moraes Jardim (2018).

1.1 INDÍGENAS MULHERES E SUAS REIVINDICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: ABRINDO OS CAMINHOS

Primeira indígena doutora do país, Graça Graúna, mulher Potiguara, nasceu em 1948, em São José do Campestre (RN). É escritora, poeta, crítica literária, professora universitária e acadêmica. Sua formação em Letras ocorreu na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e voltou-se, em nível pós-graduado, ao imaginário sobre os povos indígenas na literatura infantil e ao lugar de alteridade da literatura indígena brasileira. Atualmente é docente da Universidade de Pernambuco (UPE), onde coordena o Grupo de Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa (GRUPEC-UPE) e leciona Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Teoria Literária. Possui vasta produção em livros, jornais e revistas, tornando-se referência no seu campo e além, enquanto uma expoente da polifonia das vozes intelectuais e literatas no país. Não tive a oportunidade de entrevistá-la, mas me aproximei de sua obra, junto com Tânia Mara C. de Almeida e Vitor C. Camargo de Melo, para refletir sobre suas potências sociológicas e, através delas, alcançar as implicações da literatura indígena contemporânea nos processos de renovação da teoria social a respeito do Brasil, seu povo e sua nação (VIEIRA; ALMEIDA; CAMARGO DE MELO, 2022).

Graça Graúna costuma dizer que faz da literatura sua canoa para navegar no mar da oralidade indígena. Nessa embarcação, destacam-se o resgate da memória originária, a afirmação da identidade indígena e a transmissão intergeracional da palavra ancestral. Sem nunca perder o caminho de volta às raízes, vai entoando o que aprendeu nos rituais de Toré, com ancestrais Potiguara. Do mar de suas criações, Graça emerge feito flecha lançada ao futuro a partir de um mundo em colapso. Com os pés na terra, traz consigo imagens oníricas de um coletivo esperançoso: “Porque somos um em muitos, estamos aqui, em meio a grandes transformações, confiantes de que sonhando juntos, os nossos sonhos se tornem realidade. Estamos atentos aos horizontes” (GRAÚNA, 2014, p. 56). Lançando-se no mundo acadêmico, foi abrindo os caminhos para que outras pudessem ser e viver indígenas, afirmando suas identidades e cosmovisões originárias na (re)construção de projetos diversos e legítimos dentro da nação (VIEIRA; ALMEIDA; CAMARGO DE MELO, 2022).

Fazendo jus ao canto da ave Graúna, as configurações de Graça sobre o Brasil ecoam longe, por paragens interdisciplinares e ainda inomináveis. Com capacidade de denunciar o silenciamento impingido aos Povos Indígenas e africanos, ao mesmo tempo que analisa ferinamente mazelas da nossa sociedade, oferece novas possibilidades

interpretativas ao país, abrindo espaço rico de simbolismos em um meio em que jamais mulheres, quiçá indígenas, estiveram com a palavra e formularam conhecimento sobre e para a nação branca, masculina e burguesa. Por isso, sua perspectiva em verso e prosa contribui com originalidade feminina (em alguns momentos, de teor feminista) para amplificar novas temáticas e novas abordagens à discussão, tão cruciais à realidade brasileira que se pretende mais justa, equânime e plural (VIEIRA; ALMEIDA; CAMARGO DE MELO, 2022). Em dedicação às mulheres, ela escreve seu poema “Retratos”:

Saúdo as minhas irmãs
de suor papel e tinta
fiandeiras
guardiãs
ao tecer o embaló
da rede rubra ou lilás
no mar da palavra
escrita voraz.

Saúdo as minhas irmãs
de suor papel e tinta
fiandeiras
tecelãs
retratos do que sonhamos
retratos do de que plantamos
no tempo em que a nossa voz era só
Silêncio
(GRAÚNA, 2004).

Durante a minha pesquisa tive a oportunidade de conversar com indígenas mulheres que, assim como Graça Graúna, foram as pioneiras⁷⁶ em diversas situações no ambiente acadêmico, como visto até aqui. Algumas foram as primeiras de seus Povos e/ou famílias a ingressar na graduação ou pós-graduação, outras a usufruírem das cotas. Ainda entrevistei as que integraram as primeiras turmas dos cursos de licenciatura intercultural oferecidas no país ou a conquistar e usufruir de auxílios permanência, acesso à moradia e bolsas. Outras são filhas das/os que participaram da luta pela educação indígena em seus territórios e durante a Constituinte ou das/os primeiras/os que

⁷⁶ Embora a discussão sobre as pioneiras no Movimento Indígena, especialmente sobre aquelas professoras que lutaram pela Educação Escolar Indígena e pela Educação Superior, não tenha sido desenvolvida com profundidade nesta tese, não se pode perder de vista a representatividade das indígenas mulheres ativistas (e mulheres indígenas) desde os primórdios no Movimento Indígena e as outras formas de participação delas no Movimento Indígena contemporâneo, que compõem organizações próprias e/ou departamentos que debatem a situação específica das indígenas mulheres dentro da APOINME, APIB, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e outras articulações, além da ANMIGA, como foi observado pelas professoras Rita Potyguara e Rosani Kamury Kaingang no momento da banca de defesa deste trabalho.

conquistaram diplomas de cursos superiores, anteriormente às políticas afirmativas para os Povos Indígenas.

Ao chegarem na universidade, em 2005, Anari Pataxó (Anari Braz Bonfim) e sua irmã, Arissana, as primeiras estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que ingressaram pelas cotas no estado, não conseguiram apoio institucional, bolsas de estudos, tampouco moradia, apesar de terem tido suas imagens exploradas pela mídia.

Anari Pataxó (entrevista remota, 2021): Eu sei que eu tentei uns três vestibulares. Então tentei de novo e já foi o primeiro ano que foi implementado as cotas na universidade. Foram uns vinte parentes indígenas Pataxó que tentaram, mas desses vinte só eu e minha irmã que conseguimos entrar [...] **Antes das cotas não tinha conseguido entrar.** Eu tentei na UFBA, tentei na UNEB, tentei em outras particulares. Aí quando eu passei na UFBA foi como se eu tivesse ganhado na loteria, eu fiquei tão feliz! [...] Antes da gente chegar na universidade, por sermos as primeiras estudantes indígenas, o pessoal da TV Bahia veio fazer gravação com a gente, veio fazer entrevista. **Então passou na mídia, na televisão.** Quando a gente chegou na universidade parecia que todo mundo já sabia que a gente tava ali, quando o professor ia fazer a chamada, quando chegava na gente ele falava assim, “você eu conheço que eu vi na televisão. Você é a índia que passou no vestibular”, eu falava, “sou”, eu ficava toda constrangida ali.

A exibição midiática da conquista das duas irmãs do Povo Pataxó, contudo, não tornou a vida delas mais fácil na universidade, pelo contrário. Além dos desafios e dificuldades financeiras para se manterem na cidade, da necessidade de se mobilizarem cotidianamente para melhorarem suas condições de permanência – *é tanto que logo no primeiro ano a gente enviou documentos pro Ministério da Educação falando das nossas dificuldades* –, da penosa conciliação dos estudos com os projetos de pesquisa que passaram a garantir as estreitas bolsas que lhes permitiam pagar aluguel na cidade, ainda enfrentaram racismo institucional através do controle e vigilância das instâncias mais altas da universidade:

Anari: Foi o primeiro ano de cotas, tava um discurso efervescente nas mídias, em tudo quanto é canto... “Ah, porque a universidade ia diminuir a qualidade agora que índio e negro tá entrando”. Tinha todos esses discursos da mídia⁷⁷. Então, quando a gente entrou, havia um olho em cima da gente. [...] **Você acredita que eu vim descobrir, depois de uma reunião, que a pró-reitora acompanhava nossas notas?** Eu não sabia... Olhava nossas notas! [...] E era

⁷⁷ O fragmento da entrevista com Anari Pataxó remete aos argumentos contrários às ações afirmativas que eram disseminados pela sociedade brasileira, especialmente pela mídia, enquanto seu projeto ainda era recente. No ano de 2004, Bernardino-Costa avaliou e demonstrou a invalidade de tais argumentos, dentre eles o que entendia que “as ações afirmativas comprometem a qualidade das universidades brasileiras”, sobre o qual o sociólogo afirmou: “Esse é o que consideramos o argumento mais falacioso e mal-informado de todos os que estamos mencionando, em virtude do preconceito e do desconhecimento de como funciona o mecanismo de ação afirmativa” (BERNARDINO-COSTA, 2004, p. 93).

assim, você tinha que estudar, não podia perder [a matéria], se a gente perdesse a gente perdia a bolsa e tava uma pressão em cima da gente. Falavam, “você têm que tirar boa nota, porque as pessoas estão tudo olhando pra vocês”. E eu vi a dificuldade do pessoal negro que também tava com essas bolsas. Eu via a dificuldade desse povo, e a bolsa era uma merreca ainda. [...] **Isso afetava a mente, né, o psicológico, porque a gente não se alimentava bem, se preocupava com as coisas básicas do cotidiano, a bolsa demorava pra sair e também não tinha dinheiro pra tirar xérox.** Então, tipo assim, a gente se virava nos trinta. [...] Mas era assim, quando o professor passava “você vai estudar esse assunto assim, tá em tal livro”, aí eu anotava, saía da sala e ia correndo pra biblioteca. Porque eram poucos livros na biblioteca e se eu não pegasse, outro colega ia pegar, então era assim que eu ia me esforçando pra poder me virar e dar conta do recado. [...] **A gente sofreu essa questão do racismo institucional, quando a gente entrou que a gente foi pedir apoio pra universidade, lugar pra morar, eles falaram que quem tinha que resolver o nosso caso era a FUNAI e não a universidade.** A gente chegou a escutar isso da pró-reitora estudantil na época, e ela ainda se dizia descendente de indígena, chegava com aquelas conversas pro nosso lado... Foi uma luta pra gente convencer ela pra conseguir o auxílio alimentação. Minha irmã fez um relatório brabo pra conseguir.

Anari Pataxó se formou em Letras, em 2009, no mesmo ano em que Célia Xakriabá ingressou na UFMG para cursar a Formação Intercultural para Educadores Indígenas, que concluiu em 2013. Em 2016, Célia começou seu mestrado na terceira turma do MESPT, na UnB, e em 2019 retornou à UFMG para o doutorado em Antropologia. Ainda constituindo o grupo que chamo das pioneiras, Célia Xakriabá é recorrentemente apresentada como a primeira mestra e doutoranda de seu povo, contudo ressalta que mais importante que ser a primeira é não ser a única nesses espaços e, se a bolsa assegura a permanência das/os indígenas, o desafio de ser universitária se coloca além do financeiro: “[...] já é um desafio no território acadêmico viver essa experiência, pois além de uma política de bolsa, carecemos de uma política de boa convivência. É necessário repensar as estratégias, pois não podemos retroceder nos passos e espaços que avançamos, pois essa é uma tentativa de nos excluir do lugar que ocupamos” (XAKRIABÁ, 2018, p. 8).

Em sua dissertação de mestrado, Célia reflete sobre os saberes e fazeres no território, ou no corpo-território Xakriabá, pensando a educação indígena dentro e fora das escolas indígenas através da noção de saber corporificado. Para ela, o protagonismo das indígenas mulheres na pauta da luta do Movimento Indígena pelo território já é reconhecido, mas vem sendo enunciado há pouco tempo o protagonismo delas na academia, no espaço da produção do conhecimento, diante da importância de “demarcar espaço em outro território, o território acadêmico, com o desafio de indigenizá-lo, transformando as suas práticas educativas” (XAKRIABÁ, 2018, p. 19). Ao reivindicar políticas públicas diferenciadas, “não é o índio isolado, mas o índio parte de uma nação

que absorverá os recursos para promoção de uma melhoria de sua vida” (CARVALHO, 2003, p. 322). Ademais, “as mulheres, a partir da sua perspectiva situada, são capazes de analisar a situação geral do povo e apontar as carências que afetam à totalidade da sociedade, assim como sugerir políticas públicas dirigidas à população em geral e em todas as áreas da administração” (SEGATO, 2003b, p. 41).

Retomo, portanto, a agenda de ações afirmativas às indígenas mulheres no Brasil organizada por Rita Segato, em 2003, elaborada com o objetivo de socializar um vocabulário útil para “a percepção e enunciação dos seus problemas específicos como mulheres” e, assim, orientar as políticas públicas para as indígenas e os seus povos, “já que o destino delas é inseparável do destino destes” (SEGATO, 2003b, p. 03). Na ocasião, mulheres de diversos grupos étnicos, regiões, ocupações, idade e tipos de atuação na vida política e doméstica foram convocadas a participar da Oficina de Capacitação e Discussão de Mulheres Indígenas, em Brasília, para que discutissem e definissem, a partir de suas próprias perspectivas e interesses, formas de cooperação entre elas e junto à FUNAI. Levando em conta a diversidade das relações (familiares, com seus grupos, e com as variadas instituições públicas, privadas e organizações não-governamentais), experiências, modos de organização, atividades e problemas sociais que afetam a qualidade de vida das mulheres dos povos indígenas, a categoria “gênero” foi instrumentalizada com o intuito de colaborar com a tomada de consciência e análise das indígenas de suas situações e, assim, organizar diretrizes, políticas públicas e direcionar recursos, considerando diversos temas, dentre eles, a educação.

A partir da constatação de que o Estado age desmontando “aspectos particularmente benéficos da ordem tradicional como foi o equilíbrio ancestral entre a esfera pública e a esfera doméstica”, é fundamental que “promova ações que se contraponham e desfaçam este processo” (SEGATO, 2003b, p. 22). Nesse sentido, são as ações afirmativas⁷⁸ que podem proporcionar esse contrapeso. Dentre as constatações oriundas do processo coletivo de escuta qualificada dos interesses das indígenas, estabeleceu-se a seguinte diretriz relativa à educação: Capacitar indígenas para assumir as tarefas da autogestão e cuidado das necessidades básicas nas comunidades (garantindo uma participação de 30% de mulheres nas vagas de todos os programas educativos e de

⁷⁸ Naquele contexto, as ações afirmativas eram entendidas como “resultado de Políticas Públicas implementadas justamente para reforçar aqueles setores da sociedade, como são tipicamente as mulheres, que necessitam de compensações e auxílios específicos para recuperar-se da posição desvantajosa em que se encontram” (SEGATO, 2003b, p. 22).

treinamento). Referente ao Programa de Formação de Profissionais Indígenas de Nível Superior e Práticos, foram determinadas ações de implantação de (I) cotas para estudantes indígenas nas universidades públicas federais e estaduais; (II) novos programas diferenciados de formação superior indígena; (III) um sistema regulamentado de incentivos fiscais para universidades particulares que concedam bolsas de estudos a estudantes indígenas; (IV) cursinhos preparatórios para o exame vestibular e bolsas de apoio para frequentar os mesmos destinados a estudantes indígenas; (V) bolsas e apoios de manutenção para estudantes indígenas com critérios de avaliação definidos e periódicos; (VI) formação de advogados e práticos em direito especializados em Direito indígena, de Agentes de Saúde (médicos, odontólogos, paramédicos, farmacêuticos, bioquímicos e administradores hospitalares)⁷⁹, de educadoras/es para atuarem na Educação Básica e de antropólogas/os⁸⁰. Para todas essas demandas, foi exigida uma reserva de 30% de vagas para mulheres.

Segato (2003b) defende que tais ações têm a condição de restituir às indígenas o que perderam, em termos de poder e prestígio, a partir do contato com os representantes do Estado e suas instituições, e, assim, reestabelecer o equilíbrio das relações de gênero, que tradicionalmente se davam de modo mais igualitário em seus contextos históricos e socioculturais. Nesse sentido, não é possível discutir a presença na universidade pela perspectiva das indígenas mulheres acadêmicas sem também apresentar o protagonismo delas no debate sobre o acesso a esse espaço por meio das ações afirmativas, reforçado durante as 1ª e 2ª Marcha das Mulheres Indígenas e durante as campanhas eleitorais que culminaram na eleição das representantes políticas Célia Xakriabá e Sônia Guajajara como deputadas federais por Minas Gerais e São Paulo, respectivamente, no pleito de 2022, assim como anteriormente verificado na candidatura da Sônia Guajajara à vice-presidência do Brasil, em 2018. Se, em 2003, as indígenas mulheres reivindicavam ações afirmativas à FUNAI, agora, elas próprias se apresentam como atoras do sistema político.

Com as conquistas das lutas empreendidas pelas pioneiras, as mais jovens passam a levar em consideração a situação atual das estruturas que as universidades oferecem

⁷⁹ O Programa deveria ser constituído dentro do formato ocidental, mas com ações de valorização e revitalização de saberes tradicionais, promovendo combinação de ambas as perspectivas sobre a saúde. A capacitação serve para orientação preventiva e oferecer tratamento emergencial com atenção especial à saúde da mulher (SEGATO, 2003b).

⁸⁰ Considerou-se equipar especialistas indígenas com vocabulário da argumentação antropológica em favor da valorização da diferença e oferecer-lhes acesso ao conhecimento sobre outras culturas originárias (SEGATO, 2003b).

para as pesquisas que desejam desenvolver, além do acolhimento aos estudantes indígenas. Foi assim que Kellen Natalice Vilharva, do Povo Guarani Kaiowa, tomou a decisão de sair da sua terra Porto Lindo, em Japorã (MS), para cursar o doutorado em Clínica Médica na Unicamp: *eles ajudam bastante o estudante indígena, com bolsa. Se uma porta se fecha eles tentam por outra. Os professores também são mais humanistas, sabe? Em ajudar o acadêmico indígena. E isso tudo, com os meus objetivos e com as portas abrindo, deu tudo pra dar certo na Unicamp.*

1.1.1 Negociações e escolhas: “a maior parte do tempo eu passei mais só”

“Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando”, afirma Gersem Luciano Baniwa (LUCIANO, 2006, p. 129). No entanto, a saída da comunidade e da aldeia ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação) é uma escolha entremeada por complexas negociações para as indígenas mulheres. Como na narrativa do filme “A febre” (2019)⁸¹, além da ausência de recursos financeiros, às vezes é preciso contrariar a vontade e o receio de parentes, enfrentar resistências internas à comunidade e inseguranças em seu íntimo para seguir a, normalmente, solitária caminhada em ambientes hostis.

Com várias dificuldades, algumas desembocam em distantes IES, deixando para trás filhos pequenos, outras os levam consigo (VIEIRA; ALMEIDA, 2022). Para poder estudar na cidade, Eugislane precisou negociar com sua mãe os cuidados com a sua filha: *pra eu vir pra cá minha mãe negociou, olha, você vai, mas você vai começar a trabalhar e você vai levar ela. Esse era o acordo que eu tinha com a minha mãe, então eu tive que fazer essa negociação. Eu vim, mas logo em seguida ela veio.* Já no caso de Juliana*, o acesso à moradia estudantil no espaço universitário ficou condicionado a esconder que tinha uma filha.

Juliana* (entrevista remota, 2020): Eu, por exemplo, quando eu fiz o processo pra concorrer uma vaga, eu até tinha colocado, eu coloquei que eu tinha uma filha, **mas a assistente social...** mas eu não ia trazer ela pra morar comigo, né? Eu só falei lá que eu tinha uma dependente e tal, **ela achou melhor eu tirar, porque talvez eu não conseguisse a vaga aqui, né?** E aí eu tirei o nome dela.

⁸¹ Filme brasileiro dirigido por Maya Da-Rin que conta a história de Vanessa, indígena Desana técnica em Enfermagem, que mora na periferia de Manaus junto com seu pai, Justino, mas está prestes a partir, pois foi aprovada em Medicina na UnB. Enquanto organiza sua partida, lida com o pai adoecido e as cobranças dos parentes mais velhos, que temem que ela se distancie dos conhecimentos tradicionais.

Mesmo contando com o apoio da família, Braulina expressa a relação entre o sofrimento por deixar seus filhos na comunidade no Alto Rio Negro e a falta de estrutura da universidade para quem é mãe, além do julgamento enfrentado por estar longe das crianças pequenas.

Braulina: Eu, quando eu vim na graduação, eu vim só, não trouxe meus filhos, meus pais falaram assim, “já que você quer estudar”... **minha irmã é a segunda mãe dos meus filhos, “você vai eu tomo conta deles pra você, melhor eles aqui com espaço, comida de casa, do que você levar eles pra um apartamento fechado, onde a gente não conhece ninguém”**, então, foi opção também de deixar eles, porque eu não sabia o que eu ia passar por aqui. E zero auxílios. Então, quem vem com filho pequeno não tem auxílio creche e não tem creche pra deixar o bebê. **Então eu comecei a ver, cara, assim, realmente, de fato, a universidade não é pra mulher que tem filho!** A universidade não é pra indígena que tem, que passa por várias situações, aí começaram a discutir a questão da depressão, dessa saudade... [...] E, ao mesmo tempo, eu fui fazendo também outras amizades, que eu conheci a partir da UnB, e fui conseguindo sobreviver, porque assim, **muita gente me chama de louca**, meu filho na época tinha dois anos, mal falava, meu filho fez dois anos dia primeiro de agosto, dia doze eu viajei pra cá. Tipo, convivi pouco tempo com meu filho, assim, claro que isso, é, ao mesmo tempo que você sente falta, isso também te dá força, que você tá com tempo pra vim e pra voltar, porque você tem que voltar. **Mas eu acho que um dos maiores desafios pra quem tem filhos é quando eles ficam doentes. Aí, minha irmã é foda! Porque ou eu estudo, me concentro pra estudar, ou eu sento pra chorar, porque dinheiro pra passagem que custa cinco mil reais pra ir e pra voltar de São Gabriel eu não tenho.** Porque minha bolsa é novecentos reais.

Quando há políticas institucionais voltadas para as mulheres nas universidades, não são consideradas as especificidades das indígenas. De acordo com as interlocutoras dessa pesquisa, é fundamental que se pense nelas em contexto familiar e se dê visibilidade às suas experiências próprias de maternidade.

Eugislane: Pra nós indígenas há uma cobrança ainda maior, porque, por exemplo, as pessoas sempre me questionam, “nossa, você é louca, você tem quatro filhos”! **Pra mim, ser mãe é uma coisa muito natural, eu venho de um lugar em que a gente é mãe mesmo e mãe de muitos, e mãe cedo, então é uma coisa que é muito natural. Mas quando você chega na academia você é chamada de louca, “você é louca”? Você é mãe e tá fazendo doutorado, você pirou?** [...] Realmente a mulher indígena tem muita dificuldade, porque é uma cobrança, assim, que naturalmente na sociedade indígena já existe, a mulher, ela nasce pra ser mãe, né? E aí quando ela é mãe, ela não consegue vincular muito esse papel da maternidade com a academia.

Do mesmo modo, os estudos sobre o ingresso, permanência e acolhimento nas universidades daquelas/es que são públicos-alvo das ações afirmativas pouco têm levado em conta que sobre as indígenas mulheres e demais corpos interseccionados recaem outras discriminações. Torna-se importante entender que são três momentos temporais específicos das trajetórias acadêmicas de indígenas mulheres: a difícil saída da comunidade até a chegada ao Ensino Superior; a vivência no mundo acadêmico marcada

por preconceitos, racismo, machismo e outras formas de ofensas, assédios cotidianos e desamparo institucional; e a luta pela permanência na universidade até o fim de seus cursos (VIEIRA; ALMEIDA, 2022).

Rosilene: **Eu acho que tem que pensar um pouco na questão do tempo da mulher indígena, né?** Por que eu falo do tempo da mulher indígena? A mulher indígena, ela sai pra estudar, mas ela é mãe, ela é mulher, ela é dona de casa e hoje ela é militante, porque as mulheres indígenas estão dentro das militâncias, no movimento nacional. Então **ela é militante, ela é do lar, ela é da roça. E ela é estudante. Então ela faz muita coisa. Eu acho que considerar o tempo da mulher indígena pra que de fato ela seja contemplada com uma política de permanência, de melhor assistência.** [...] Então acho que o tempo da mulher já é difícil, imagine o tempo da mulher indígena, **são mil papéis dentro da comunidade e fora da comunidade.** Então se a universidade pensar no tempo pra mulher indígena na academia, talvez sim pudesse ter aí melhores resultados no curso da permanência na universidade.

Rita: [...] a questão da maternidade nos acompanha e da forma como está organizada, está estruturada, na sociedade, a gente assume isso mesmo pra nós, mulheres. **A gente tem uma cobrança, a gente se cobra de tirar muito do nosso tempo que deveria, na nossa cabeça, tá sendo dedicado aos nossos filhos.** E a gente tem, de fato, que ter esse tempo pra eles, mas a gente queria sempre estar junto deles mais do que a gente pode. Quando a gente é sugada, assimilada, envolvida com o trabalho e com o estudo, como no meu caso, isso sempre foi associado, né? **Ser mulher, mãe, trabalhadora e estudante. Isso traz uns desafios tamanhos, viu? Inclusive com rebatimentos no nosso campo psicológico. Essa culpa da gente não estar sendo suficientemente atenta, não acompanhar suficientemente a trajetória escolar, a formação dos nossos filhos. Isso tem muitas implicações pra nós e pros filhos! Não vou nem entrar aqui no campo de como é que nossos filhos leem isso, mas estou falando, sendo assim bem egoísta, só do meu ponto de vista, das culpas.** E aí, obviamente, que se a gente tivesse uma creche na universidade, onde a gente pudesse levar os bebês da gente, os filhos da gente... Se a gente tivesse escolas, aquelas escolas que ficam perto das universidades, então tudo isso facilitaria. **Então se tivesse uma política específica que nos ajudasse nessa grande empreitada da vida que é ser mãe e ao mesmo tempo estudar e trabalhar, eu acho que a gente daria conta melhor do nosso recado com os filhos e a gente produziria mais, com certeza!** Sem dúvidas! Não tenho a menor dúvida disso! Produziria mais e com mais qualidade! E aí a gente não teria tanto adoecimento, porque a gente adocece, e isso tudo também tem efeitos nos nossos filhos. Não vou negar. Mas é algo que a gente, nós mulheres, a gente balança a rede com a mão, com a outra mão estuda pro vestibular, dá remédio pro menino, pra menina, e assim vai... [Risos]. Passa a madrugada nessa história e ainda vai no outro dia trabalhar ou pra faculdade. [...] Aí penso em toda a violência institucional que existe, se não tem violência, uma violência mais direta, mas assim, pelo fato de ser mulher, de ser explicita... Da parte de uma pessoa protagonizar, expressar uma violência contra as mulheres no que se refere a uma comunicação, digamos, verbal, mas tem uma violência institucional, né? Nas políticas, nas práticas cotidianas das instituições que são muito perversas. Quando não se tem apoio para as mulheres quando realizam suas pesquisas de campo, inclusive. [...] Não se fala nisso. Não se fala. Então é uma forma de violência. **A violência institucional é brutal e tem implicações muito fortes, né?** [...] Eu já ouvi alguns desabafos de algumas estudantes, elas sendo cobradas desse papel que deveria ser a mãe indígena, a mulher indígena. É bem complexo isso aí!

No encontro com Elisa Pankararu (Elisa Urbano Ramos), doutoranda em Antropologia pela UFPE, coordenadora do Departamento das Mulheres Indígenas da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e professora municipal em Pernambuco, fui convocada a olhar para o momento anterior ao ingresso delas, especialmente no contexto dos Povos Indígenas do Nordeste: *essas meninas elas são solteiras, elas não têm filhos, né? Elas são solteiras e dificilmente uma mulher casada no contexto cultural que eu estou citando, sairia da sua aldeia para morar, viver em uma outra cidade.* Em sua análise, [...] *a problemática não é constituída no ingresso, mas sim no que antecede esse ingresso, o que acontece em torno desse ingresso, logicamente atrelado à vida dessa pessoa.* Para Anari Pataxó, ser solteira é ser livre para poder estudar.

Anari entende que seria bastante provável que sua tomada de decisão pela continuidade dos estudos em nível graduado e pós-graduado impactaria sua vida pessoal em profundas dimensões no futuro. Entretanto, um desafio enfrentado por ela foi a experiência da condição de pobreza na cidade⁸².

Anari: Pra mim assim, quer dizer... pra mim foi tranquilo, porque assim, eu era solteira, né? **Não tinha marido, não tinha filho, eu tava mais livre pra poder, vamos dizer assim, descobrir outros espaços.** Eu também já tinha viajado pra outras comunidades, já tinha tido a oportunidade de viajar pelos movimentos que a gente era envolvido. [...] **O mais difícil foi o financeiro.** Porque meus pais não tinham condição, minha mãe sempre vendeu artesanato, meu pai era aposentado. **Então a gente passou muita dificuldade nos primeiros meses, a gente teve que ficar na casa dos amigos.** [...] **Foi difícil porque naquele tempo não tinha bolsa.**

Sabendo que conciliar os estudos com o casamento não seria possível, Altaci Kokama esteve defronte à necessidade de fazer uma escolha consciente. Assim, rompeu seu noivado quando decidiu que iria para a cidade de Manaus (AM) entender o que era o vestibular, pois desejava o Ensino Superior para melhorar suas condições de trabalho enquanto professora na escola indígena.

Altaci: E aí, agora, como pedir para o meu pai e a minha mãe? **E ainda por cima eu tinha ficado noiva, quase noiva... Eu fiquei pensando: “bom, se eu**

⁸² Essa saída da aldeia insere-as em uma nova hierarquia de estratificação social, agora nos espaços urbanos, caracterizada pelas classes sociais. Na narrativa de Anari Pataxó, o deslocamento da aldeia para a cidade é, também, uma entrada na pobreza por se encontrar desassistida para viver no mundo da universidade. Esse empobrecimento, que tem sua causa na indiferença institucional e na ausência do apoio econômico para se manterem no mundo dos brancos e manterem suas famílias (quando vão acompanhadas), se intersecciona aos outros marcadores de diferença e opressão latentes na sociedade brasileira. Em suma, essa situação soma-se ao projeto colonial de desenvolvimento etnocida do Estado brasileiro de transformação do indígena em pobre colocando em risco sua vida.

me casar eu não vou pra Manaus, vou pra Tabatinga, porque o noivo era de Tabatinga, eu vou pro lado da família dele, e se eles não me deixarem estudar?”. Aí fiquei pensando, “e se eles não me deixarem mais voltar pra minha aldeia, e se eles me prenderem por lá?” Aí falei assim: **“quer saber, eu vou fugir!”**. Falei: “mãe, eu quero ir pra Manaus”, aí ela, “vai pedir pro seu pai”, fui pedir pro meu pai e ele falou, “não, você não vai não, lá é muito perigoso, vocês são jovens, não tem como ter defesa contra a cidade, ela é muito grande, tem muita gente má”. Eu falei: “mas eu só quero estudar, eu não quero saber da maldade das pessoas, só quero estudar”, aí ele falou assim: “todos os seus irmãos que foram pra Manaus não voltaram mais e eu não quero que você fique por lá”. Voltei a falar com a minha mãe, “mãe, pelo amor de deus, me ajuda, convença o papai pra deixar eu ir, que eu não vou fazer coisa ruim, eu não vou ficar pra lá, eu vou voltar, e eu vou voltar com uma melhor condição pra nós”, e aí ela fala com ele e ele me deixou ir. **O meu noivo vinha me buscar meio-dia. O barco passou oito horas da manhã. Eu peguei as minhas coisas, e eu e meus colegas entramos no barco e fomos pra Manaus.** Ele ficou doido querendo ir atrás de mim lá em Manaus e eu não dei meu endereço, não.

Já na condição de docente universitária, ao final de nossa conversa constatou, como se já tivesse antecipado os prováveis resultados de sua ação:

Altaci: **Então, pra eu estar aqui, foi uma opção minha, não ter filhos, né, não quis me casar,** porque eu sabia que quando a gente casa não dá certo, eu vi toda a minha família, pelo menos, todo mundo que casa não dá certo essa questão de você estudar e fazer isso, aquilo, não dá certo. Mas não tenho, tipo assim, “ah, eu tô numa tristeza porque não me casei”, não, nada disso! Não, não tô triste não! Mas, assim, pra você ver essa relação patriarcal que há e que pra mulher é muito difícil.

As trajetórias de dedicação à graduação e à pós-graduação de Eliane Monzilar e Raquel Tupinambá (Raquel Souza Chaves) também foram marcadas por uma abdicação da *vida sentimental*, como elaborou Eliane. É como se a universidade não as permitisse conciliar os estudos com a vida pessoal. Ainda, é como se a “vida sentimental” não coubesse na trajetória de uma indígena mulher que decidiu romper limites culturais e históricos para estudar. Em suas reflexões, pontuam os efeitos mais íntimos das suas decisões e sobre como conferem sentido aos mundos por onde transitam.

Eliane: **Devido a me dedicar à questão profissional, à questão acadêmica, a minha vida sentimental eu deixei muito de lado, né?** E depois que eu terminei o doutorado eu quis voltar pra aldeia e reconstruir a minha vida sentimental e hoje eu convivo com um companheiro, né? Foi em janeiro que a gente começou a ter essa convivência e tô experimentando esse novo estilo de vida, que muito tempo eu vivi sozinha e pra mim assim é muito complexo, é totalmente uma outra forma de convivência, né? Com o outro.

Raquel Tupinambá (entrevista remota, 2020): Essa vida acadêmica acabou me deixando com pouca experiência na questão dos relacionamentos. Tive poucos relacionamentos, então, **a maior parte do tempo eu passei mais só.**

Como observado, trata-se ainda de uma estrutura anterior ao ingresso delas à universidade e no decorrer de seus cursos, que atua, explícita e sutilmente, para mantê-

las foracluídas (BUTLER, 2002, 2003) desse espaço institucional, nele invisíveis e menosprezadas, automatizando a ideia de sujeitas ilegítimas desse saber fundante do mundo moderno e que nada ali aportam com suas alteridades e culturas ditas pré-modernas. Sobre esse aspecto, reflete Braulina:

A violência contra a mulher começa a ser sentida no momento mesmo em que somos perguntadas sobre o que é ser índio? Como é ser mulher indígena? Não há como se sentir bem no ambiente de ensino sendo repetidamente interpelada dessa forma nas interações com colegas e professores (AURORA, 2018, p. 06).

Nesse sentido, a violência étnica e de gênero, que não cabe apenas nos termos discriminação ou preconceito, é da ordem do genocídio sofrido sistemática e historicamente pelos Povos Indígenas (VIEIRA; ALMEIDA, 2022) e da colonialidade do ser, processo relacionado às intervenções na subjetividade do projeto colonial, como será discutido adiante.

Outros tipos de negociações empregadas expressam, por detrás, exame minucioso das situações que enfrentam e irão se deparar durante o percurso acadêmico, como no caso das escolhas das bibliografias com as quais desejam dialogar em seus trabalhos e dos confrontos que surgirão nos concursos que se preparam para prestar. Suas narrativas mostram que avaliam, inclusive, os valores que estão em jogo no contexto da universidade.

Carina Oliveira (entrevista remota, 2020): Acho que a negociação também entra em relação à academia é quando eu sugiro os autores que eu acho que são importantes que entrem na minha dissertação.

Mirna: Hoje eu percebo que eu preciso fazer umas negociações de me apresentar, eu vou passar por bancas de concurso, né, eu sinto que nas seleções, tanto do mestrado quanto do doutorado, já tinham essas negociações, mas eu sinto que no concurso elas são muito mais, **tipo: “essa pessoa vai querer colocar a bibliografia toda indígena se ela passa aqui?”** Como que eu negocio esses lugares? É um desafio pra mim, acho que essa vai ser a minha principal negociação na vida intelectual.

Forjada no interior do Movimento Indígena, a presença indígena na universidade deve ser entendida frente às condições sócio-históricas de existência e resistência dos Povos Indígenas mediando a relação entre indivíduos e sociedade. É comum tornar como marco da presença indígena no Ensino Superior a Lei de Cotas. Embora sejam inegáveis os avanços conquistados a partir daquele momento histórico, a atuação do Movimento Indígena e de seus agentes políticos no que tange à importância do diploma para enfrentar as violações cometidas contra os povos originários data de, pelo menos, o período constituinte, quando lideranças indígenas, reclamando o direito à participação nos debates

que lhes dizem respeito, tomaram a decisão política de encaminhar seus jovens para as universidades para a continuidade da “luta com a caneta, não mais apenas com o arco e flecha” (AMADO, 2022, p. 6), percurso possibilitado em primeiro momento, antes da institucionalização das políticas afirmativas, por outras formas de ingresso e custeio (como os apoios da própria FUNAI e os recursos privados da Fundação FORD (FF), que desde 2001, oferecia bolsas para ingresso no mestrado e doutorado, por exemplo).

Nesses termos, estudar na UnB significou para Braulina a possibilidade de colaboração com o Movimento Indígena pela proximidade com o aparato do Estado na capital federal.

Braulina: Então, também foi uma opção de formação, além da UnB, acompanhar esses debates, poder apoiar diretamente meus parentes, independente de ser Baniwa ou não. [...] Então nas férias a gente, eu e minha amiga, a gente fica na FUNAI, na expedição de documentos, porque é um trabalho voluntariado que a gente faz com as mães, é um projeto assim de acolhimento mesmo, porque tem mães que não falam português, como é que vai tirar os documentos, essas coisas assim pequenas, mas que acaba fazendo a diferença na vida dessas pessoas. Então, a minha escolha é sempre estar num lugar onde eu possa colaborar direta ou indiretamente.

Na fronteira entre o ativismo e a academia, as indígenas mulheres narram suas lutas empreendidas no interior das universidades, participando dos coletivos estudantis por melhores condições de ingresso e permanência, e no Movimento Indígena, o que demanda também a compreensão de professoras/es e orientadoras/es.

Braulina: A outra coisa é que eles, se você entra no Movimento Indígena eles falam assim, “ou você para de fazer seu movimento pra dedicar ao estudar ou você tem que escolher”, eu tive que ouvir isso do meu orientador. “Você não pode continuar no movimento e estar numa universidade”, **eu falei, “eu vou lhe mostrar que posso fazer isso tudo e mais um pouco”**. E foi assim, a outra coisa que eles enxergam na gente, que a gente continua sendo essa pessoa romantizada, né? Estereotipada, “ah, meu indiozinho”, cara, no dia que eu ouvi isso de uma professora, que eu gosto muito, claro, “ah, os meus indiozinhos”, eu falei, “eu não sou indiozinho de ninguém!”.

Raquel: Acho que esse é um grande diferencial, né, uma coisa que também contribui muito e muitas vezes acaba pegando muito de nosso tempo. O movimento social que a gente faz. É muita militância. Tem muita pressão. Nossa e do povo. **Porque a gente precisa participar e acho que o sistema nos força a estar integrado nesses movimentos sociais.** Então acho que todos os Povos, os alunos indígenas, sempre tão de alguma forma participando do movimento social.

Portanto, o compromisso com o Movimento Indígena está na experiência vivida de cada estudante indígena quando transita pelo território acadêmico, o que leva Célia Xakriabá a afirmar que a luta é a escola de muitos, assim como é para ela.

Na maioria das vezes estes mesmo jovens e mulheres que estão nas universidades, têm também assumido cada vez mais a linha de frente das lutas juntamente com as demais lideranças nas agendas políticas, denunciando o genocídio, o etnocídio e o epistemicídio sofrido pelos povos indígenas brasileiros. É necessário que as instituições reconheçam estes outros agentes narradores e escritores indígenas, que assumem uma dupla luta, no território acadêmico e também assumem o compromisso na pauta de luta pelo próprio território. Afinal, somos plurais. Por isso não nos podemos ser subsumidos a uma categoria correspondente a "intelectuais indígenas". Somos jovens, estudantes, mulheres guerreiras. Parteiras, benzedeiras, doutoras, Indígenas politizadas (XAKRIABÁ, 2018, p. 101).

A seguir, o relato de Braulina apresenta a experiência de ser sujeito coletivo que não permite fazer escolhas pensando apenas em si, pois está vinculada a um amplo debate. Uma vez que numa comunidade indígena as pessoas se implicam umas com as outras, em cada decisão é preciso caber toda uma comunidade. Neste projeto coletivo, a formação acadêmica deverá ser colocada “a serviço de seu povo” (LUCIANO, 2006, p. 25). Assim, as cobranças também serão sentidas nos dois mundos, o mundo-aldeia e o dos brancos.

Braulina: Eu estava muito nesse movimento de formação de mulheres, dando oficina sobre direitos das mulheres, acesso à Lei Maria da Penha, discutindo diretamente nas comunidades. E eu tinha um percurso no movimento que virei uma liderança e uma referência na instituição assim, que eu era mulher, e elas queriam me colocar na diretoria pra coordenar mesmo. Eu lembro num evento na minha região, meu nome foi indicado acho que umas três vezes pra diretoria e eu levantei dizendo, com todo respeito, porque eram as minhas avós e as minhas tias indicando, eu falei, “não, esse momento eu tô escolhendo estudar e eu quero o aval de vocês, de vocês me apoiarem pra ir longe, porque eu vou estudar longe de casa”. Aí meu avô lá na comunidade falou assim, “é uma escolha sua?”, eu falei, “sim, ainda preciso estudar”, aí eles falaram assim: **“você tem todo o nosso apoio pra estar e por falar por nós e visibilizar nosso conhecimento, porque nosso conhecimento existe”**. Nossa, quando falaram isso me senti a pessoa mais abraçada por todo mundo, porque meu povo não abraça, a gente aperta a mão quem a gente gosta, isso é muito cultural nosso. Então, a minha indicação pra vir pra graduação foi numa assembleia com mais de dois mil pessoas. [...] E foi muito assim: “nossa, você vai, parabéns, você precisa ir mesmo, vai e volta!”. Assim, de todos os líderes dos povos com os quais eu trabalhei, eu senti assim, esse incentivo, né? “Braulina vai e volta, você sabe que você vai, mas você sabe que seu lugar é aqui”. **Então, a gente pede essa licença de se ausentar fisicamente, mas espiritualmente você continua lá no seu lugar de pertencimento.**

Nesse deslocamento das indígenas, para Célia Xakriabá, “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 um mundo partilhado” (XAKRIABÁ, 2018, p. 168). Ser pessoa não é possível separado do território, ambiente inteiro que não se entende de modo impessoal e apenas físico. Não sendo possível se reconhecer apartada do território, sendo dele indissociável, é também ao próprio corpo, categoria político-

epistemológica, a que se refere aquelas que têm “seu corpo como território em movimento” (XAKRIABÁ, 2019, p. 108). O corpo-território para onde vai leva sua terra, seu povo, sua família, sua espiritualidade, suas memórias e sua luta. A luta também se realiza no interior da aldeia ao empreenderem tal movimento, feito pela primeira vez pelas mulheres em conjunto, em especial via as cotas universitárias desde os anos 2010, e que vem exigindo a resignificação da tradição em projeto histórico transformador nos próprios termos indígenas, em que se reposicionam tanto dentro como fora da aldeia e no mundo branco. Esse projeto é compartilhado coletivamente, haja vista que muitas também contam com o apoio das mães, avós e mesmo pais.

Trata-se, portanto, de um deslocamento das jovens impulsionado pelas ancestrais e em sororidade entre as jovens de diversas etnias, representando compromisso social, visibilidade, reconhecimento, dignidade e respeito a si mesmas e seus povos, a partir dos projetos coletivos de seguir sendo um povo na singularidade étnica (SEGATO, 2014). Por meio de seus corpos, hoje, inscrevem-se em referências culturais atualizadas na aldeia e, paralelamente, também se inscrevem nas letras dos brancos, compartilhando em palavras e ações o seu lugar político e transgressor nos dois mundos e entre ambos. Com suas demandas, indígenas mulheres demarcam novos territórios, novas sensibilidades e novos conhecimentos, mostrando que querem ter as suas narrativas ouvidas e suas agências reconhecidas no Ensino Superior (VIEIRA; ALMEIDA, 2022).

Afinal, para Mirna Anaquiri, se a pós-graduação é lugar de guerra e enfrentamento, seu compromisso é ser rede para acolher as próximas indígenas mulheres que chegarão.

Mirna: Pensando em pós-graduação, intelectualmente, a companhia, as pessoas, o lugar, é muito enfretamento! **Hoje eu tenho falado assim, se uma mulher indígena me perguntar se é possível fazer um doutorado, um mestrado, eu digo que sim, mas vai precisar de uma rede pra deitar e chorar muitas vezes.** Porque eu acho que uma mulher indígena fazer uma pós-graduação ela tem que ter essa rede muito bem construída, sabe? Porque **lá não é um lugar de acolhimento, lá é o lugar da guerra** e pra ir pra guerra você tem que se recuperar sempre, tem que recarregar energia sempre, lá sempre tem uma batalha. Então algumas pessoas que leram a minha dissertação me escreveram e falaram: “é possível esse texto aqui, tipo, parece que é possível, então a gente pode tá lá”, eu falo, “pode! Vamos nos organizar pra sustentar a sua presença lá”, porque eu acho que a gente tem que ocupar todos esses lugares, eles são nossos por direito.

1.1.2 Análise das indígenas mulheres acadêmicas sobre as ações afirmativas: avanços e desafios

A Educação Indígena acontece no cotidiano comunitário dos Povos Indígenas via a oralidade “por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (LUCIANO, 2006, p. 130). Consiste em um processo próprio de socialização das crianças e jovens indígenas em seus tradicionais sistemas socioculturais a partir da transmissão dos conhecimentos dos pais, avós e lideranças de cada Povo. Por outro lado, a Educação Escolar Indígena “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO, 2006, p. 129).

De instrumento de integração na sociedade envolvente e apagamento das identidades e saberes indígenas, o giz foi “amansado” (conceito usado por Célia Xakriabá) pela oralidade indígena e a escola ressignificada a partir das concepções próprias de educação (XAKRIABÁ, 2018), transformando-a em “local das culturas”, um lugar de resistência étnica em suas referências curriculares plurais, como percebido pelos discursos de professores e lideranças indígenas do Ceará por Rita Potyguara:

Nestes discursos, a escola indígena é descrita como o lugar dos diálogos entre diferentes saberes e, por conseguinte, o espaço de fortalecimento das lutas do Movimento Indígena, dada a sua importância nos processos de construção e afirmação de identidades. Por meio deles pode-se refletir sobre os interesses e necessidades dos povos indígenas em relação à escola e como poderia ser construído um currículo que contemple tais interesses e necessidades, associados às questões de identidade, diferença e reconhecimento de direitos (NASCIMENTO, 2017, p. 374).

No doutorado, Rita Potyguara observou que as práticas pedagógicas das escolas diferenciadas dos Tapeba atuam como rituais de resistência étnico-cultural e de combate ao preconceito. “Entendidas enquanto importantes táticas e estratégias na busca pela demarcação de seu território, as escolas indígenas parecem ter sido escolhidas pelas comunidades étnicas como instâncias privilegiadas de negociação para a conquista desses direitos” (NASCIMENTO, 2009, p. 81). A demanda por educação diferenciada está intrinsecamente relacionada aos processos de reconquista e reconhecimento do território, constituindo uma das principais reivindicações indígenas na América Latina. Como visto, primeiro com a formação de professores indígenas (agentes políticos e educativos) nas licenciaturas interculturais para atuação nas escolas de suas comunidades, depois para intervenção e atuação profissional em prol das necessidades e interesses indígenas em

áreas estratégicas, a Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil “constitui-se em um fenômeno recente na história da educação brasileira, na política indigenista nacional e, sobretudo, na história de vida dos povos e das pessoas indígenas” (NASCIMENTO, 2022, p. 21). O aumento do acesso à Educação Superior é, portanto, decorrente do crescimento das taxas de escolarização e da mobilização política indígena em torno das demandas por educação.

Antonio Carlos de Souza Lima, professor do Museu Nacional da UFRJ, observou: “Hoje, há muito produzido sobre ações afirmativas, embora ainda haja muito a ser dito” (2018, p. 381). Quando lançado o olhar sobre as ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, verifica-se que ainda são pouco discutidas e sobre as quais me dedicarei adiante. Nesse sentido, cabe ressaltar que os estudos de trajetórias acadêmicas estão inseridos nas recomendações para o entendimento das demandas apresentadas pelos coletivos que se beneficiam das ações afirmativas uma vez que contribuem para a análise e aprimoramento dessas políticas e para a promoção da democratização da Educação Superior (NASCIMENTO, 2022). Inicialmente, as primeiras experiências de ações afirmativas para ingresso em curso de graduação datam da década de 1990 com convênios estabelecidos entre algumas universidades públicas e privadas e a FUNAI. Após uma década, de modo mais amplo, o debate sobre as políticas de ação afirmativa para entrada na pós-graduação ocorreu praticamente ao mesmo tempo em que as medidas foram adotadas na graduação, mas é importante ressaltar que na pós-graduação cada programa é responsável por deferir as regras do processo seletivo e publicar seus editais, sendo que, em alguns casos, decorrem de leis estaduais, noutros de resoluções de conselhos universitários. Na época, o incentivo dado pela instituição filantrópica Fundação Ford (FF)⁸³, via Fundação Carlos Chagas (FCC), através de subsídios do *International Fellowship Program* (IFP), criado em 2001, e o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil, de 2003, foram relevantes como as primeiras iniciativas dessas ações na pós-graduação (VENTURINI; FERES JUNIOR, 2020). A partir de 2012, mais propostas de ações afirmativas para o ingresso na pós-graduação começaram a surgir. Naquele ano, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu

83 Cabe mencionar o projeto Trilhas do Conhecimento (2004-2009), destinado a apoiar o acesso e permanência de indígenas nas universidades brasileiras, capacitar profissionais para que intervenham nas suas instituições e acompanhem políticas públicas de Ensino Superior e que contou com recursos da FF (LIMA; BARROSO, 2018).

Nacional (PPGAS-MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovou sua política.

Foi a partir de 2017, pelo incentivo da Portaria Normativa MEC nº13/2016⁸⁴, que as políticas afirmativas para o ingresso nesse nível educacional passaram a ser difundidas com mais intensidade de modo predominante na modalidade de cota (reserva de vaga) ou vagas suplementares (não interferindo no número de vagas da ampla concorrência), mas também no formato misto, seja com processo seletivo único ou separado com regras diferentes da ampla concorrência. Em 2018, cerca de 737 (26,4%) dos 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (com cursos de mestrado e doutorado) de universidades públicas (reconhecidos pela CAPES) e com notas de 3 a 7 contavam com alguma ação afirmativa⁸⁵, com destaque para a Região Sudeste, segundo o panorama traçado por Venturini e Feres Júnior (2020) baseado na análise dos editais de seleção (de 2012 a 2018) desses programas. Desses 737 programas, 63,9% adotavam exclusivamente o sistema de cotas, reservando um percentual de vagas para determinados grupos.

Nestes 737 programas de pós-graduação que autonomamente adotaram tais iniciativas, os estudantes pretos são os principais beneficiários das ações afirmativas (somando 687 iniciativas dentre os casos analisados), seguido do grupo pardos (682 iniciativas) e dos indígenas (675 iniciativas), uma tendência diferente da graduação, onde os principais beneficiários são egressos da rede pública. Venturini e Feres Junior identificaram que “até janeiro de 2018, apenas 18,3% dos programas criaram medidas por iniciativa própria, enquanto a grande maioria o fez em decorrência de resoluções dos conselhos universitários” (2020, p. 892). De acordo com as áreas do conhecimento, segundo definições da CAPES, esses programas estão proporcionalmente em grande maioria nas Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, em oposição às Engenharias, mais resistentes a essas políticas. Destaco que, em 2018, a primeira edição do “Boletim Observatório das Ciências Sociais” apresentou o perfil dos docentes dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil e averiguou que nos cursos de Antropologia, Sociologia e Ciência Política / Relações Internacionais, do total de

⁸⁴ A portaria, que levou em conta o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 12.711, de 2012, teve papel marcante na indução de políticas afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, contudo foi revogada pela portaria nº 545, de 16 de junho de 2020, do MEC.

⁸⁵ Segundo o levantamento de Venturini e Feres Júnior (2020), estão credenciados na CAPES 4.175 programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Os programas de pós-graduação acadêmicos com mestrado e doutorado representam 83,2% do universo total. Já os programas acadêmicos de universidades públicas que obtiveram notas de 3 a 7 na avaliação quadrienal, até 2017, correspondem a 2.763 programas, cerca de 79,6% de todos os programas acadêmicos e 66,2% de todos os programas do país.

docentes, 45% são mulheres e 55% são homens; 77% são brancos, 12% pardos, 3% pretos e 8% apareceram como “outros” (CANDIDO; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2018), invisibilizando informações sobre a possível presença de docentes indígenas nas Ciências Sociais.

Em relação à avaliação da nota CAPES, foi constatado que os programas melhor avaliados são mais resistentes às políticas afirmativas sob a justificativa de que poderão perder sua qualidade. Assim, dos programas com ação afirmativa, apenas 11,5% eram avaliados com maior padrão de excelência, ou seja, com notas 7 ou 6. No outro extremo, 30,0% haviam recebido nota 3 pela CAPES (VENTURINI; FERES JUNIOR, 2020). Este é um aspecto relevante, uma vez que a própria avaliação da CAPES poderia pontuar segundo critérios de diversidade étnico-racial e de gênero o perfil docente e discente dos programas provocando uma rápida transformação na composição de seus quadros.

Na condição de “intelectual implicada”, dado seu pertencimento étnico e militante no Movimento Indígena (NASCIMENTO, 2018), durante sua trajetória acadêmica e profissional (como gestora e docente), Rita Potyguara elaborou inúmeros estudos e pesquisas inseridas na temática da Educação Escolar Indígena e da democratização da universidade brasileira. Em relação à pós-graduação, denuncia o racismo enraizado contra os Povos Indígenas que perpassa as relações com as universidades e evoca o comprometimento com uma educação antirracista nessas instituições. Afirma:

Mesmo tendo um número pequeno de indígenas com pós-graduação, considerados na literatura acadêmica como intelectuais indígenas, acredita-se que eles poderiam contribuir para tornar a educação superior mais pertinente com a diversidade. Para isso seria necessário haver maiores investimentos na pós-graduação, área que ainda apresenta pouca presença das minorias étnico-raciais. Em que pese algumas IES terem instituído recentemente ações de inclusão desses coletivos em seus programas, há que se registrar que, na atualidade, vigora uma tendência política contrária à adoção de iniciativas como essas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao MEC, por exemplo, tem deliberadamente diminuído o número de bolsas e procurado sustar os efeitos de atos normativos que incentivam as instituições federais a estabelecerem ações afirmativas na pós-graduação (NASCIMENTO, 2022, p. 169).

Nesse sentido, Mirna compreende que o que acontece com as/os indígenas nas universidades é um reflexo do modo como são tratadas/os em toda sociedade envolvente e pelo Estado brasileiro.

Mirna: Porque quando não existe uma permanência é o momento que você observa como que essa pessoa está sendo tratada dentro da universidade, né, em quais condições. [...] **Quando a gente observa como que as pessoas indígenas estão sendo tratadas dentro da universidade, ela também tá sendo tratada em suas terras, nos seus trabalhos, dentro dos**

supermercados. [...] Eu penso que a gente tem muito pra avançar, muito. Quando a gente repensar e tentar igualar a quantidade de pessoas brancas com as pessoas negras e indígenas no corpo docente, sabe? Com estratégia de números, eu tô falando de números e de cores, porque eu tô falando de realidade! **Quantos professores indígenas eu tive no meu percurso em dez anos? Nenhum! E qual a expectativa que eu tenha pros próximos dez anos?** Ou a gente se posiciona, porque a discussão antirracista ela é muito presente, mas eu acho ela uma empolgação, sabe?

Com apoio da família, das lideranças indígenas e de toda a aldeia, aos dezoito anos Keyla Pataxó (Keyla Francis de Jesus da Conceição) foi para Belo Horizonte estudar Direito, pelo ProUni, na PUC-Minas, onde era a única indígena. Agora está na UnB, tendo ingressado via o primeiro edital com vagas reservadas para estudantes indígenas no programa de pós-graduação em Direito. Assim, concluiu seu mestrado, em 2018, com pesquisa sobre a invisibilidade indígena no processo eleitoral brasileiro e, no mesmo ano, ingressou no doutorado. Quando conversamos, em outubro de 2020, enfrentava as cobranças do pai, que cobrava um neto: *antes ele não queria que eu casasse e nem tivesse filho nova, hoje ele já quer que tenha, que eu não posso ficar só estudando, que eu tenho que arrumar uma família, arrumar um neto pra eles. É a cobrança que eu sempre fico ouvindo.* Hoje Keyla está grávida de uma menina. Durante nossa entrevista lembrou que quando chegou na UnB o programa de pós-graduação em Direito lhe ofereceu a bolsa no fim do primeiro semestre do mestrado, mas ela precisou dividir com dois colegas, ficando quinhentos reais para cada um. Aquela situação quase a fez desistir do curso, mas com apoio de uma professora e da igreja de sua comunidade foi possível aguardar a prometida bolsa de mestrado, que chegou em setembro daquele primeiro ano do curso.

Keyla Pataxó (entrevista remota, 2020): **A gente dividiu esse dinheiro e nisso também tinham algumas pessoas que me ajudavam, teve uma professora aqui da UnB que ajudava.** Então eu fiquei sem a bolsa, aí ela dava cem, duzentos algumas vezes. E teve a Igreja Indígena Pataxó na minha aldeia, a igreja evangélica Pataxó, onde o pastor é indígena e formou em Teologia, então ele voltou pra aldeia e fundou uma igreja com princípios bíblicos, mas que mantivesse a cultura, né? Que fortalece a cultura e não o contrário. **E ele também mandava, a igreja mandava cem reais por mês também, pra me ajudar com os meus estudos, porque sabiam que eu não tava tendo a bolsa.** Mas a bolsa mesmo da universidade foi só em setembro.

A proximidade com as igrejas cristãs, muitas delas inseridas dentro das comunidades e aldeias, também se apresenta como um incentivo para a continuidade dos estudos das indígenas mulheres, viabilizando os custeios da chegada e estadia nas cidades. Sem contestar a violência colonial da igreja sobre os Povos Indígenas, o depoimento de Keyla mostra como foram muitas vezes capazes de se rearticularem socialmente e

atualizarem suas identidades mesmo com todas as dificuldades⁸⁶. A partir da experiência de Keyla é possível perceber, em nível individual, os efeitos da mudança de postura das igrejas católicas, por meio do CIMI, e algumas outras cristãs em relação aos Povos Indígenas que, desde meados da década de 1970,

[...] passou a defender os pobres e desvalidos da terra, assumindo um novo modelo de atuação pastoral em que mudava radicalmente de lado, comprometendo-se com as classes menos favorecidas. Essa mudança de orientação pastoral foi responsável, entre outras coisas, pela criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, que passaria a atuar junto aos povos indígenas como parceiro político em suas lutas por terra e pelo direito de continuarem indígenas e, assim, se defenderem da política integracionista oficial (MUNDURUKU, 2012, p. 210).

Ademais, a narrativa de Keyla Pataxó remete à natureza específica da presença indígena nas universidades e à “inexistência de bolsas diferenciadas para a pós-graduação” (LIMA, 2018, p. 383) de indígenas e quilombolas, apesar de sua importância especialmente porque se deslocam de suas comunidades tradicionais para as cidades para realizar seus cursos de mestrado e doutorado e precisam fazer o retorno periódico à aldeia quando possível (FERNANDES, 2014).

Kellen Natalice Vilharva (entrevista remota, 2020): Na graduação, dependendo das universidades, está um pouco melhor que a pós-graduação. Como eu estudei na estadual e na federal, eu senti uma diferença grande entre as duas. A estadual parecia mais fácil, tem mais recurso, eu fiquei com essa impressão, porque na federal era muito burocrático, teve calouro que não recebeu bolsa até hoje! **As bolsas do MEC, da federal, eles estão cortando tudo!** Então os alunos eu via alguns saindo do curso deles, entrando em outros, pra poder trabalhar de dia, estudar a noite. [...] Na federal, a bolsa indígena, mesmo sendo maior, tem uma burocracia imensa que muitos indígenas não têm condição nenhuma de correr atrás. É assinatura da FUNAI, é assinatura de liderança, é documento de todo mundo da sua casa, é... como se fala? Holerite de todo mundo da sua casa, tem gente que tem oito irmãos, sabe? É muito absurdo! [...] **Aí na pós-graduação a gente tem a bolsa, mas se não conseguir essa bolsa não tem mais nada também. Não tem como ir atrás de uma iniciação científica ou uma bolsa de extensão, é mais difícil, né?**

Para as que já estão em momentos avançados em suas trajetórias acadêmicas, foi possível analisar as políticas de ingresso, assistência e permanência que estudantes indígenas têm usufruído. De modo geral, elas percebem que desde que ingressaram nas suas graduações até hoje, diante de suas experiências acumuladas na universidade, as políticas se aprimoraram, mas há ainda muito para avançar. No caso de Anari Pataxó, primeira indígena mulher a ingressar pelas cotas em uma universidade no estado da Bahia,

⁸⁶ Ver a tese de doutorado de Maria Regina Celestino de Almeida (2000).

a realidade de hoje é uma conquista evidente da atuação do Movimento Indígena e dos coletivos de estudantes indígenas, conquanto os impactos do Governo Bolsonaro e a lentidão de algumas universidades e programas de pós-graduação para entender suas especificidades e apoiá-las devidamente.

Anari: Bom, do meu tempo que não tinha nada, eu até falo pros meninos, eu falo que hoje eles estão num tempo melhor do que a gente, claro que não tá lá essas coisas, né, porque no nosso tempo a gente não tinha essa política das bolsas, especialmente os alunos da graduação. Mas também foi uma luta, né? Toda uma conquista do movimento, dos estudantes indígenas do Brasil, né? [...] Claro que agora com essa questão do governo as coisas se tornam mais complicadas... o que tá acontecendo hoje no Brasil não é favorável a nós, povos indígenas, a exploração de território, em vez das políticas de melhoria pro Brasil é tudo política predatória, recursos dos territórios, tudo isso afeta. E eu tenho percebido que nesses últimos tempos tem sido assim acirrado, **parece que o racismo se fortaleceu mais ainda, mais aos povos indígenas, mais declarado, antigamente era mais no discurso das pessoas, mas agora a gente vê no discurso do próprio governo, isso é uma coisa muito triste, sem respeito.** E eu vejo assim, com relação a pós-graduação ainda é um desafio, porque nem todas as universidades têm programas de ações afirmativas. A UFRJ ela tem processo seletivo pra indígena, algumas universidades já implementaram essas políticas de ações afirmativas para a entrada de indígenas, mas ainda eu vejo um grande desafio, eu converso muito com os parentes indígenas, eles ainda têm dificuldade na questão do acesso a bolsa, ainda é bem dificultado e agora com esse governo também as bolsas têm reduzido.

Altaci não foi beneficiária de ações afirmativas para o ingresso na graduação: *por isso que eu levei cinco anos pra entrar!* Mas teve a oportunidade de acessá-las no mestrado e no doutorado. Ao ser perguntada sobre sua avaliação das políticas de ingresso e de permanência para estudantes indígenas nas universidades, considerou o contexto que atualmente vivencia enquanto professora da UnB:

Altaci: Hoje, conversando com os estudantes indígenas na Maloca, na UnB, eles estão lutando, já tiveram muitas conquistas, já tiveram tempos mais difíceis e ficaram com muito medo de perder essas conquistas nesse governo e também com a mudança da reitora, caso tivesse ocorrido. A UnB está na vanguarda nas questões das ações afirmativas. Mesmo eu tendo entrado por um concurso público, que não foi por ações afirmativas, mas a acolhida da UnB... ela tem esse viés de valorização, de respeito à diversidade, às ações afirmativas! E para os alunos, ainda não é o que nós queremos, eu falo de modo geral, como indígenas, mas na UnB já estamos com essa parte bem avançada: a entrada, os vestibulares específicos... **A permanência que ainda é uma luta, porque a permanência não é apenas conseguir uma casa, conseguir fazer o aluno se acomodar, ter a sua alimentação, não é apenas isso. É dentro da universidade ter o respeito pelos saberes indígenas, que é um conhecimento tão importante quanto o conhecimento científico.** Nós ainda estamos nessa luta, porque muitos estudantes desistem, muitos estudantes não conseguem finalizar o curso, principalmente os cursos na área da biologia, que são cursos muito fortes, e os professores não têm... muitos, né... não vou generalizar, mas muitos não têm essa visão, essa sensibilidade de explorar mais essa parte cultural dos saberes dos estudantes que vão lá e, aí, os alunos não se sentem capazes de finalizar o curso, como na medicina também. Então, nós

temos muita luta aqui na UnB, mas, de um modo geral, a UnB está na vanguarda. A UFAM agora que tá aceitando fazer vestibular indígena. Tem cursos específicos, cursos para licenciatura para Munduruku, licenciatura para outros grupos, mas assim não é incluir... como é que eu posso dizer? Fazer a inclusão dos alunos e estudantes em todos os cursos, não tem, ainda não, tá longe ainda de acontecer, apesar de estar dentro do Amazonas. A UFAM era pra ser a UnB lá, mas a gente tem várias resistências dentro desses processos e a UnB é mais flexível. **Se você conversar com um estudante da UnB, ele vai contar, ele tem todo o apoio, todos os estudantes têm todo o apoio necessário e se não tem, eles lutam pra ter, e eles conseguem!**

Por fim, Isabel afirmou que a partir das cotas as/os estudantes indígenas passaram a existir nas universidades. Putira concluiu, pela autoanálise de sua própria trajetória, que as ações afirmativas dão certo.

Isabel Taukane (entrevista remota, 2020): Eu sou antes das cotas e desses programas de governo, né? E eu acho que em relação ao nada, que não tinha nada antes, eu fui uma estudante indígena, né? Doze pessoas foram estudantes indígenas dentro de uma universidade particular. **Na época que eu fiz graduação, e a gente era inexistente como indígena. Ai com essas políticas, ações afirmativas, os estudantes já começam a existir como estudantes indígena.**

Putira: Algumas pessoas me perguntam, “Putira, e quando tu voltas pro seu território, como que é o tratamento?” Eu digo, “não diferencia nada. Eu vou ficar aqui na roça, vou carregar mandioca, vou ajudar mamãe, vou ajudar todo mundo, vou continuar desse mesmo jeito, agora, se alguma liderança precisar de mim eu tenho que ir lá responder”. Tenho que fazer ofício, tenho que fazer documento, tenho que fazer tudo isso, independente da minha formação. [...] Quando as pessoas perguntam, geralmente eu gosto de dizer que eu sou fruto das ações afirmativas. E as ações afirmativas dão certo, elas vêm cumprindo o seu propósito. [...] **Então que gosto de dizer que eu sou fruto das ações afirmativas, de uma sementinha plantada e que gerou.**

1.1.3 Trajetórias entre ir e vir: sem nunca perder o caminho de volta

Muitas vezes as diásporas indígenas estão relacionadas à busca pela educação, se não para si, mas para seus filhos, forçando a saída de seus territórios para frequentarem escolas diante do entendimento de que a educação cria possibilidades de futuros e condições de vida mais dignas, o que também está relacionado à movimentação e formação de lideranças indígenas. Ao mesmo tempo, estar em uma escola com não-indígenas é enfrentar um preconceito imenso, como relatado por Eliane Potiguara, escritora indígena cuja obra se insere em uma literatura de combate e denúncia da diáspora, mas também de (re)definição do caminho de volta (VIEIRA; ALMEIDA; CAMARGO DE MELO, 2022).

Quando a menina começou a ir à escola, era a sua avó que a levava diariamente e permanecia do lado de fora das grades, tomando conta, observando todas as ações da neta. A menina nunca podia falar com as outras crianças, não conseguia se relacionar ou brincar com elas, principalmente porque a estigmatizavam por ser indígena e por sua avó ter hábitos de uma avó

diferenciada. Aquela avó tinha peitos grandes, caídos, barriga inchada, vendia bananas, tinha algum pedaço de ouro nos dentes, misturado às grandes falhas, como uma necessidade de elevar seu nível social que testemunhava a sua pobreza. *Mas sua fala, seu sotaque e seus hábitos denunciavam sua condição de migrante indígena* e as crianças e adolescentes debochavam cruelmente, em uma atitude xenófoba, que deixava Potiguara extremamente infeliz, se sentindo feia, magra e menor, não conseguindo compreender o sentido daquilo tudo. [...] Quando a “encarcerada domiciliar” se tornou professora primária, “o orgulho da família pobre, indígena e desaldeada”, a sua consciência crítica estava borbulhando a ponto de explodir (POTIGUARA, 2018, p. 26-27, grifos originais).

Nas conversas com as indígenas mulheres acadêmicas, foram mencionados os deslocamentos que realizaram junto às suas famílias para conseguirem acessar a educação básica.

Altaci: O meu pai ficou com a minha mãe no Jacurapá, onde ela nasceu, mas quando ele tinha dez anos ele foi levado pelos salesianos para Manaus, para ficar no internato, e aos dezoito anos ele fugiu e voltou pro Jacurapá, quando ele fica com a minha mãe. Então, ele chegou já com essa questão da escolarização, que ele tinha ficado no internato, e **quando os filhos nasceram, nós somos doze, doze vivos e cinco mortos, então ele saiu em busca de escola na aldeia, foi em várias aldeias [buscando] onde tinha escola.** [...] Até chegar em Santo Antônio do Içá, numa comunidade chamado Porto Américo, e ali começa a ter uma escolinha onde a gente foi colocado para estudar.

Anari: Atualmente moro no território indígena de Coroa Vermelha. Tô aqui agora na área da agricultura, onde minha mãe mora, mas tem a parte do centro que é uma área mais urbana, que é onde eu moro. Tenho oito irmãos e muitos sobrinhos. Eu nasci na divisa entre o território Pataxó na Barra Velha, que hoje com a nova demarcação faz parte do território, entre o município de Porto Seguro e Prado, um lugar que meus pais foram morar assim que se casaram, ali onde tem o Monte Pascoal, o parque nacional, numa roça que meu pai tinha. Morei até os cinco anos, mais ou menos, mas como era tudo arrodado de mata, e ficava tudo longe as coisas, **então quando a gente chegou na idade de estudar minha mãe falou assim “eu não quero que meus filhos fica igual eu sem estudo sem conta de estudar” e aí minha mãe, que ela também tinha vontade de estudar, ela falou “eu quero que meus filhos estudem” e aí a gente mudou.** Meu pai saiu desse lugar, ele vendeu essa terra que ele tinha lá nessa região, e foi para mais próximo da cidade de Itamaraju. Ainda era um pouco distante, a gente também andava uns quilômetros para poder pegar transporte para ir para escola. E eu estudei na cidade Itamaraju para concluir o Ensino Médio, eu e meus irmãos.

Algumas, no entanto, saíram de suas comunidades sozinhas e ainda muito novas para continuar os estudos no Ensino Fundamental. Uma vez nas cidades, em troca de moradia, foram trabalhadoras domésticas em casas alheias e só podiam encontrar seus pais nos finais de semana ou nas férias escolares.

Juliana: Ah, eu saí com onze anos. Porque lá tinha até a quarta série, sabe? Ensino infantil eu acho, né que fala? Fundamental. E aí, pra continuar os estudos eu tive que sair pro município, pra Santa Isabel. [...] Eu tive muito incentivo da minha família pra estudar. [...] **Quando eu saí pra morar em Santa Isabel a gente não tinha casa. Então, eu tinha que morar na casa de**

peessoas que minha mãe e minha vó conheciam e eu morava meio que de favor, né? Tipo, uma troca ali. Hoje eu vejo isso, porque muitas pessoas me aceitavam porque eu era menina, então assim, antes de eu ir pra aula a gente fazia todas as coisas de casa, lavar, passar, pra poder ir pra aula. Então, era uma troca. [...] **Hoje eu sou a única que tem graduação e que tô no mestrado...** Nós somos sete irmãos, eu sou a mais velha.

Altaci: Eu e ela [irmã] conseguimos um trabalho pra ficar na casa de pessoas. E minha irmã conseguiu se matricular, porque ela não tinha terminado o magistério. Ela conseguiu se matricular lá pela casa aonde ficaram com ela e aí ficamos em casas diferentes. Eles conseguiram matriculá-la e eu fui trabalhar na outra casa, mas **fiquei muito frustrada porque eles não me deixavam estudar, toda vez que me viam com livros eles mandavam fazer alguma coisa.** Eu vi que não dava e fui falando pras colegas que queria um trabalho que não fosse em casa de família. E aí elas falavam de uma escolinha que tava contratando professores e, como eu tinha dado aula na aldeia, falei: “vou levar o meu currículo, talvez dê certo!” E deu certo! Fui contratada por essa escolinha particular e dava pra pagar um quartinho.

No entanto, nas suas narrativas, o caminho de volta é sempre lembrado pela vinculação e responsabilidades no território e com seu Povo. Para Altaci, é coerente retornar, mesmo estando estabelecida enquanto docente concursada da UnB:

Altaci: O que eu vejo em relação aos povos indígenas é que muitas pessoas que se formam e se destacam deixam o povo, né? Vão viver as suas vidas... [...] Eu, por exemplo, “nossa, tem tudo aqui em Brasília”, ou, “por que você tá indo pra Amazônia, você não precisa tá indo, né?” Mas eu quero, porque eu não quero perder isso!

No contexto da COVID-19, senti mais forte a obrigação do retorno:

Altaci: É... eu voltei pra Manaus, não era pra eu ter ido porque já estava marcando vermelho em toda Manaus, mas eu tinha que voltar, porque no fundo eu estou num lugar privilegiado. É isso. No fundo, esse é um lugar privilegiado, né? **Eu precisava voltar pra eles verem, pra todos, que eu vou estar sempre lá. Eu vou estar lá e estar aqui e eles podem contar comigo.**

Anari também afirmou seu vai e vem entre a universidade e a comunidade: *Durante todo esse tempo eu não fiquei só lá, a gente sempre vem.* Elisa explicou: *Eu vou estudar, mas eu tenho, eu preciso dar um retorno, uma contribuição. E eu preciso dar uma contribuição porque os meus saberes vêm desse povo, a minha educação indígena é desse coletivo, esse território que me dá.* Para Fábria, o retorno está na origem de toda a caminhada: *Eu sempre tive vontade de ajudar a comunidade. Eu sempre me interessei muito pelas questões da comunidade, então a universidade foi uma porta pra que eu fizesse isso. [...] Para ser uma pequena parcela de contribuição no ensino da língua.* Para Rosa, sua jornada é uma forma de dar continuidade à caminhada dos mais velhos: *toda nossa caminhada eu digo que é guiada pelos nossos mais velhos... Toda a minha vivência, toda possibilidade do que eu vivo hoje, foi graças às pessoas que vieram antes de mim, que puderam ocupar espaços e... nossa, se é difícil pra gente agora,*

imagino que pra eles devia ser dez vezes pior! Assim, suas trajetórias remetem ao movimento da luta que leva o corpo-território às universidades como flechas em busca de reescrever suas próprias histórias e obter o diploma para atuar em defesa de seus territórios e da vida de seus Povos (AURORA; NASCIMENTO, 2020). Seguem, então, rompendo limites e comemorando suas conquistas:

Putira: No laboratório que hoje eu tô, ele é 7, é CAPES 7. Então é internacional. Sabe? [...] Mas a gente consegue, sabe? **É o que eu digo pra outros indígenas: A gente consegue!** A gente não consegue falar a nossa língua, mas a gente aprende inglês, francês, língua portuguesa, tudo a gente aprende, eles não aprendem a nossa, mas a gente aprende a deles.

Kellen: Eu tô muito feliz pelos caminhos que eu tô traçando. [...] **Cada diploma que a gente consegue é uma vitória da nossa comunidade, é uma vitória de todos e isso me deixa muito contente.** A vitória de um é a vitória de todos. Então, nas férias, quando eu volto lá pra aldeia, eu fico muito feliz quando alguma tia minha, alguma prima minha, a minha avó fala orgulhosa, “a minha neta é formada, a minha neta tá estudando, a minha neta estuda muito”, e **eu quero ser uma referência pros jovens**, pros meus alunos, sabe? Então, assim, um diploma, um jovem que consegue se formar, uma menina que consegue se formar, que consegue entrar na pós é uma vitória da comunidade inteira.

Rosilene: Dizem que a universidade está aberta 100% pra receber os indígenas, mas ela não está. Ela tenta estar. E, assim, eu acho que o grande problema é o racismo institucional, em que nós temos de um lado os sujeitos que abraçam a causa, e nós temos por outro lado os sujeitos que se pudessem não ver, não fazer nada, não faziam. Então ainda é uma faca de dois gumes, nossa situação ainda é muito complicada. **Mas a gente tem um ponto positivo porque eu acho que os indígenas estão insistindo na pós-graduação. E com essa insistência eles tão adentrando e tão mostrando que são capazes, que não são diferentes da sociedade, dos demais estudantes da sociedade brasileira.** [...] A coisa boa é esta! Os indígenas estão adentrando, estão resistindo, estão na academia, estão na pós-graduação e estão mostrando seus pontos de vistas nas suas escritas, né? Os indígenas estão mostrando as epistemologias indígenas nas suas teses, nas suas dissertações.

1.2 A PRESENÇA DE DOCENTES E ESTUDANTES INDÍGENAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS COM BASE EM DADOS QUANTITATIVOS

A discussão sobre a presença de docentes e estudantes indígenas nas IES brasileiras com base em dados quantitativos serve como uma breve contextualização estrutural para o conteúdo extraído das entrevistas, auxiliando na compreensão pormenorizada do estudo qualitativo das trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas. A partir dos dados mais recentes da base do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), dos registros na Plataforma Lattes do CNPq e da Coleta CAPES foi elaborado um retrato atual do quadro docente e discente das IES brasileiras e dos bolsistas nos programas de pós-graduação no país.

Os dados do último Censo Demográfico do IBGE, de 2010, apontam 820 mil indivíduos indígenas, falantes de 274 línguas e pertencentes a 305 Povos. Formam a população indígena no país 50,41% indígenas homens e 49,58% indígenas mulheres, sendo a maior parte das mulheres moradoras de áreas urbanas e a maior parte dos homens moradores das áreas rurais. No total, 32,2% da população indígena encontra-se em cidades e 63,8% em áreas rurais, sendo que 57,7% da população indígena estava distribuída em 505 terras indígenas (IBGE, 2010). Há, ainda, aqueles que vivem em situações de trânsito para acesso à educação, saúde, trabalho e programas de transferência de renda – como o Auxílio Emergencial e o Bolsa Família durante a pandemia da COVID-19, por exemplo (IPEA, 2021) –, assim como os que migraram devido ao êxodo rural ou expulsão de suas terras. De todo modo, não é mais possível desconsiderar que os espaços urbanos também são ocupados pelos Povos Indígenas.

Estima-se, por sua vez, a existência de 114 referências de indígenas isolados (indivíduos ou coletivos), o que coloca o Brasil como o país que abriga o maior registro de Povos Indígenas em situação de isolamento e a maior diversidade em território latino-americano (IPEA, 2020). Contudo, os dados de 2010 informam que aproximadamente 57,1% da população indígena não fala línguas indígenas, sintoma do presente cenário de ameaça e fragilidade de seus saberes, condições de existência e reprodução social. Quando não vivem em terras indígenas, o percentual se eleva para 87,3%. Quando são considerados os indígenas de 5 anos ou mais que vivem em terras indígenas, 57,3% falam alguma língua indígena em seus domicílios.

Em 1984, a liderança Marcos Terena chamou atenção para a situação dos indígenas nas cidades: “[Os indígenas] abstêm-se de identificar-se como índios para evitar problemas com a FUNAI, com a própria aldeia e até com os próprios empregadores. Escondem-se na cidade, perdem-se na civilização, negam sua origem sem ter condições de voltar” (WONG, 1984, p. 1562 *apud* SANTOS, 2019, p. 15). Entretanto, com as mudanças no cenário político no país e nos direitos dos Povos Indígenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, “a contagem da população indígena e a constatação de que estavam crescendo estavam longe de serem meros exercícios técnico-científicos. Eram também meios para se pensar as possibilidades sobre o futuro destes povos” (SANTOS, 2019, p. 16). Desde então, levantes indígenas vêm recuperando seus contingentes populacionais no país: em 1991, registrava-se 294.131 indígenas; em 2000, 734.127; e, em 2010, 817.963, de acordo com o IBGE. Em relação aos dados do Censo

2022 (IBGE), as divulgações preliminares indicam, atualmente, 1.652.876 indígenas⁸⁷ no Brasil.

Graça Graúna entende que esses números significam “uma vitória da esperança indígena sobre a sentença de seus algozes de 500 anos” (GRAÚNA, 2013, p. 39). A inclusão da população indígena nos dados oficiais é fruto da resistência daqueles que foram obrigados a deixar suas terras, além do reconhecimento dos Povos ressurgidos (em referência à autodeterminação) que, “(re)negados ao longo da História oficiosa, agora se conhecem em suas origens e identidades indígenas” (idem). Como já fora debatido, a Constituição de 1988 reconhece os Povos Indígenas como sujeitos coletivos, conferindo a essa identidade um feixe de direitos, sendo o entrelace da raça com a etnia uma das especificidades da luta antirracista indígena diante de uma invisibilização dos povos originários, inclusive estatística (LONGHINI, 2021).

São recentes os estudos demográficos oficiais sobre a população indígena⁸⁸. Apenas em 1991 foi incluída a categoria “indígena” na pergunta sobre cor ou raça nos levantamentos do IBGE, com conhecimentos ampliados nos dois Censos seguintes: 2000 e 2010. Segundo o antropólogo João Pacheco de Oliveira, possuidor de vasta experiência de trabalho com o tema, o Censo 1991, que “mostra índios em praticamente dois terços dos municípios brasileiros, destrói uma série de mitos em relação à concentração indígena em apenas determinadas áreas” (PACHECO DE OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 234).

⁸⁷ Ver: <https://apiboficial.org/2023/04/05/censo-registra-mais-de-1-milhao-de-pessoas-indigenas-no-brasil/>.

⁸⁸ Os primeiros esforços para contabilizar a população indígena partiram da sociedade civil, com estudos do CIMI, no final da década de 1970, e do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em meados da década de 1990 (SANTOS *et al.*, 2019). Em 1872 foi realizado o primeiro Censo da população brasileira, ainda durante o Império. Neste primeiro levantamento censitário já foi inserida a investigação da cor, sendo que o respondente podia se auto classificar entre as opções: branco, preto, pardo ou caboclo, e ainda classificar seus escravizados entre as categorias preto ou pardo. Em 1890, foi realizado o segundo Censo Demográfico, dessa vez sob a República, após a abolição da escravatura, com a classificação da população em quatro categorias: branco, preto, mestiço (que seriam pardos) ou caboclo (indígenas). Tornando-se decenal a partir daquele ano, exceto duas interrupções em 1910 e 1930, nos Censos 1900 e 1920 a informação sobre cor não constou na pesquisa, retornando em 1940 e classificando a população em pretos, brancos e amarelos. Os pardos eram os registrados como “outra declaração” reunindo, na divulgação do estudo, índio, caboclo, mulato, moreno etc. Os Censos 1950, 1960 e 1980 captaram quatro grupos: branco, preto, amarelo e pardo; o de 1970 não investigou o quesito cor. Sobre os indígenas, nos Censos 1940 e 1950 foi possível captar grupos de indivíduos que falavam alguma língua indígena e o Censo 1960 inseriu a categoria “índio” para os que viviam em aldeamentos ou postos indígenas. Apenas nos Censos Demográficos 1991 e 2000 passaram a ser captadas informações do quesito cor ou raça com a autoidentificação. O Censo Demográfico 2010, seguindo a mesma metodologia de captação, introduziu no questionário básico o quesito cor ou raça, abrangendo toda população, e passou a investigar etnia e língua falada para aqueles que se declararam indígenas e para os residentes em terras indígenas que não se declararam no quesito cor ou raça, mas se consideravam indígenas. Apenas com o Censo de 2010, portanto, o Brasil passa a conhecer, em termos numéricos e censitários, a sociodiversidade indígena (IBGE, 2010).

Já o Censo 2010, em colaboração com a FUNAI, aprofundou aspectos relativos aos Povos, línguas e terras indígenas, mas foi insuficiente em relação aos dados sobre indígenas que residem nas cidades. Naquele ano foi inserida a pergunta de cobertura: “Você se considera indígena?”, realizada para aqueles que moram em terras indígenas, mas não se declararam “indígenas” na pergunta sobre “cor ou raça”, com vistas a ampliar a captação da população indígena, cujo percentual atual no Brasil é de cerca de 0,5%. Para Pacheco de Oliveira, “o retrato do Brasil ainda está focado no branco” (PACHECO DE OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 240), assim

o número de índios no Brasil é muito pequeno porque as nossas estruturas reprimem a possibilidade de ser indígena, inclusive o censo demográfico. O censo deveria ser mais amigável em relação às declarações de condição indígena. A pergunta “qual é sua cor ou raça” apresenta problemas, porque nem todos os indígenas têm uma única cor, como aliás qualquer ser humano. No caso deles, a ideia de raça é totalmente inadequada, porque os indígenas vão definir a sua raça como Xavante, por exemplo, ou vão falar “não sei”. Não vão associar raça à condição indígena. Nesse sentido, uma pergunta do tipo “você se considera indígena”, uma pergunta direta, elaborada pensando na forma como o indígena se percebe, permite que a opção de resposta “indígena” não esteja misturada com outras categorias de resposta que não dialogam com ela. Para muitos indígenas, principalmente em contexto urbano, o elenco de categorias que começa com branco, preto, amarelo, pardo, pode confundir-los. A aplicação dessa pergunta (“se considera indígena”), aliada a uma abordagem mais específica para a operação do censo demográfico nas comunidades indígenas, contribuiria para o desafio do IBGE de fazer um retrato da população brasileira que não oculte a sua diversidade (PACHECO DE OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 239).

Pacheco de Oliveira vai defender uma antropologia dos registros numéricos (2011) ao argumentar acerca da relevância e utilidade dos dados demográficos

para ampliar a compreensão sobre a história e as características atuais da população indígena, trazendo subsídios importantes para a análise da política e da legislação indigenista, bem como apontando os operadores técnico-científicos por meio dos quais as ideologias étnicas e raciais se expressam no contexto brasileiro (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, p. 125).

Sobretudo no caso dos censos oficiais, a presença indígena vai aparecer em três modalidades: em alguns episódios pontuais, separadas e insuficientes para uma análise consistente da evolução demográfica dos Povos Indígenas no Brasil (Censos 1872, 1890, 1940 e 1950); englobada em variáveis generalizadas e homogeneizadoras com outros grupos, logo diluída no tema da miscigenação (Censos 1960 e 1980); ou, quando omitidas as questões étnicas e raciais, explicada apenas com referência ao passado ou como uma população em vias de extinção, a partir de variáveis universais e assimilacionistas, uma vez que argumentava-se “que negros e índios eram igualmente cidadãos brasileiros e que seria juridicamente irrelevante e socialmente discriminatório distingui-los dos demais”

(PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, p. 145) (Censos 1900, 1920 e 1970). As duas últimas modalidades vão colaborar para a produção da invisibilidade dos Povos Indígenas na contemporaneidade, ainda justificada com base na “democracia racial”, mestiçagem e assimilação, que encontra na categoria censitária “parda” (categoria histórica, mas arbitrária) justamente essa intencionalidade social, explica Pacheco de Oliveira (1999). Para ele, uma vez no bojo da categoria não se consegue mais diferenciar e dimensionar as categorias étnicas e identitárias como são utilizadas pela população brasileira, estando os indígenas ausentes da mistura dos termos brancos e negros, especialmente quando se analisa a situação da Região Norte. Ocorre que o indígena não é mestiço, tampouco pode ser diferenciado por aspectos de cor ou demais traços físicos, mas antes pelo seu status jurídico, ou seja, em sua relação com o Estado na reivindicação por direitos, terra e assistência.

A categoria “pardo” é bastante controversa e cientificamente frágil, mas politicamente disputada, ressignificada e atualmente utilizada para redefinir grupos sociais, identidades e sujeitos de direitos das ações afirmativas. Os pardos no sistema classificatório e nas ações afirmativas foram tema do capítulo “Igualdade Racial do Boletim de Políticas Sociais”, do IPEA (2019), no qual se discute, por um lado, o pardo como uma referência aos mestiços da miscigenação das raças consideradas “puras”, agregando em seu interior diferentes fenótipos, “uma categoria desidentificadora, o repositório de múltiplas autodeclarações, que, por não poderem declarar outra coisa, nela depositam sua identificação social” (IPEA, 2019, p. 301). Por outro lado, seu caráter flexível, dependendo da leitura social que se faz em determinado contexto, aproximando indivíduos pela identificação relacional. Assim, agregar pretos e pardos se justifica pela distância que possuem em relação ao branco e pela discriminação que sofrem em razão de seus traços fenotípicos compartilhados (traços negros), “devendo por isso serem também os beneficiários de políticas destinadas à população negra como um todo” (OSORIO, 2003 *apud* IPEA, 2019, p. 302).

A “Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População” (PCERP/IBGE), de 2008⁸⁹, abriu a categoria parda (que normalmente subestima os Povos Indígenas nos dados oficiais, embora acerte no enfrentamento das desigualdades raciais) ao mostrar que

⁸⁹ A PCERP 2008 investigou a identificação étnico-racial da população brasileira a partir de pesquisa de campo em uma UF de cada Grande Região (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html>

as pessoas autodeclararam raça/cor devido à cor da pele (82,3%) e aos traços físicos (57,7%), mas também pela origem familiar e antepassados (47,6%) e pela origem socioeconômica ou de classe (27%). Quando perguntadas sobre origem familiar,

27,4% das pessoas pardas declararam ser de origem europeia; 31,8%, de origem indígena; e apenas 18,6%, de origem africana. Entre as pessoas autodeclaradas morenas, foi apresentado percentual semelhante quanto à origem familiar, sendo 25,8% de origem indígena, 21,2% de origem europeia, 11% de origem africana e uma ampla maioria que não sabe sua origem, 46,8% (IPEA, 2019, p. 302).

Nesse sentido, a compreensão da formação da nacionalidade brasileira prescinde de um entendimento histórico de como são produzidas essas investigações, sob quais interesses do Estado de classificar (ou não) e controlar os Povos Indígenas e a que usos servem (PACHECO DE OLIVEIRA, 2011). Ailton Krenak elabora uma aprofundada discussão em relação ao processo histórico e às violências coloniais que constituem a categoria parda para entender a configuração plural da sociedade brasileira na *live* “O truque colonial que produz o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza” (2021)⁹⁰. Em sua fala, reflete sobre como o racismo estrutural e o colonialismo foram marcando corpos na intenção de distingui-los do branco, que – não há dúvidas – sempre foi a cor do poder. No início da linha do tempo, Ailton Krenak lembra da Carta de Pero Vaz de Caminha, quando ele trata do achamento da gente deste continente – “eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas” ou ainda “a feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos” – , aqueles que viriam a ser chamados de “índios”. Essa gente foi atravessando séculos e a terminação parda foi sendo alternada de acordo com os contextos históricos e políticos, às vezes referindo-se à cor, noutras ao lugar social ocupado por determinado sujeito, conjugando mestiçagem e classe social, afirma. Para esses corpos manipulados, em determinados momentos no desenrolar da história, ser pardo era uma condição próxima do negro, aquele que poderia ser escravizado, negociado e vendido. Em outras situações, adotar a estratégia de ser pardo significava uma vantagem para poder ficar vivo. Nessa apreciação, sob domínio dos padrões, muitas famílias originárias que não foram aniquiladas assumiram essa terminologia de serem pardas para não serem mortas, ocultando suas identidades para a sobrevivência diante do inimigo. Então, desde Caminha, a categoria parda foi disputada de várias formas, mas sempre em perspectiva binária entre o branco e o não-branco. Entretanto,

⁹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvijNR9Nbgo>.

a reivindicação desse lugar, como foi dito, se abre para a questão dos direitos “dos índios”, como vai aparecer na Constituição Federal de 1988.

Os levantamentos realizados no Ensino Superior (graduação e pós-graduação), ainda insuficientes, precisam ser alcançados por todo esse debate sobre a consideração específica dos Povos Indígenas nos dados quantitativos, uma vez que estão em jogo direitos sociais. No caso do Censo da Educação Superior, somente em 2009 a variável raça/cor passou a ser captada, até hoje com elevado índice de subnotificação. Neste caso, a justificativa de que habitam lugares remotos ou falam outras línguas não pode ser utilizada para argumentar sobre a dificuldade em inserir estudantes, docentes e pesquisadoras/es indígenas nos levantamentos, uma vez que se encontram registradas/os nos sistemas de matrículas das universidades e percorrem seus espaços físicos. Contudo, leva-se a crer que a quantificação ainda é concebida a partir das representações dos Povos Indígenas presentes no senso comum e compartilhadas por recenseadores e elaboradores como se fossem os indígenas exteriores à sociedade nacional – e às universidades. Segundo Pacheco de Oliveira, “essa representação está articulada com políticas governamentais, classificações sociais e padrões de dominação estabelecidos ainda nos primórdios da colonização portuguesa, resultando em um longo processo histórico que se estende até o presente” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, p. 130).

1.2.1 Docentes indígenas: entre a subnotificação e o racismo institucional e estrutural

Em 2021⁹¹, segundo os dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2022)⁹², havia um total de 315.928 docentes em exercício⁹³ no Brasil⁹⁴,

⁹¹ Para o acesso às séries históricas da composição dos corpos docentes das universidades federais no que diz respeito à autodeclaração de raça/cor das/os docentes da carreira de magistério superior, ver Mello e Resende (2019; 2020).

⁹² A Sinopse Estatística da Educação Superior é a consolidação dos dados coletados pelo Censo da Educação Superior junto às IES. O documento é composto por um conjunto de tabelas organizadas por assunto e tema, de modo a auxiliar na formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, além de subsidiar estudos e pesquisas sobre a realidade da educação brasileira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

⁹³ Os docentes referem-se aos indivíduos que atuaram nas IES no período de referência do Censo. Os docentes são contados somente uma vez em cada organização acadêmica e dependência administrativa, independentemente de atuarem em mais de uma delas. Os dados incluem docentes que atuam nos cursos de graduação e/ou sequenciais de formação específica presenciais e/ou a distância.

⁹⁴ No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou IES.

sendo 7,14% na Região Norte, 23,17% na Região Nordeste, 41,32% na Região Sudeste, 20,01% na Região Sul e 9,55% na Região Centro-Oeste⁹⁵. Do total de docentes, 52,98% eram do sexo masculino e 47,02% do sexo feminino. Considerando o grau mais elevado de escolaridade, 0,03% não possuíam graduação, 1,25% possuíam apenas a graduação, 14,44% especialização, 33,50% mestrado e 50,77% doutorado.

No Ensino Superior brasileiro, há mais docentes atuando em universidades (59,48%), seguido das faculdades (21,33%), dos centros universitários (16,87%) e dos IFs e CEFETs (8,25%). Também em maior número nas universidades, foram registradas/os 172 docentes indígenas nas federais, 75 nas estaduais, apenas 1 em universidade municipal e 32 em universidades privadas (Tabela 1.1). Em centros universitários federais não há registro de docentes indígenas, há apenas 1 em estadual e 1 em municipal, contudo, 51 docentes indígenas foram registradas/os em centros universitários privados (Tabela 1.2). Nas faculdades, apenas 1 indígena é docente em federal, outra/o em estadual e 4 em faculdades municipais, além de 79 nas faculdades privadas (Tabela 1.3). Já nos IFs e CEFETs, há 32 indígenas docentes em todo o país (Tabela 1.4).

Tabela 1.1 – Número de docentes indígenas em exercício nas Universidades, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação
Brasil	187.907	91.663	172	39.613	43.273	75	14.442	2.441	1	212	52.998	32	10.355
Norte	13.122	9.546	29	4.899	2.489	7	606	314	0	2	905	0	292
Nordeste	42.281	26.254	57	11.789	12.232	37	5.463	0	0	0	4.321	4	703
Sudeste	74.214	28.684	37	13.338	16.156	11	5.955	1.122	1	92	29.059	21	6.459
Sul	42.690	17.630	28	6.951	8.925	11	1.610	605	0	10	16.053	7	1.621
Centro-Oeste	16.574	9.741	22	2.703	3.519	9	819	401	0	108	3.155	0	1.313

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

⁹⁵ No total da região geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto, o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação, dos municípios ou das IES, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

Tabela 1.2 – Número de docentes indígenas em exercício nos Centros Universitários, segundo a região geográfica, Brasil - 2021

Região Geográfica	Total	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação
Brasil	53.292	79	0	5	133	1	15	1.300	1	95	51.854	51	10.155
Norte	3.356	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.356	9	509
Nordeste	12.243	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12.243	15	3.376
Sudeste	24.115	79	0	5	133	1	15	842	0	44	23.114	20	3.768
Sul	8.781	0	0	0	0	0	0	159	0	6	8.629	0	1.701
Centro-Oeste	5.574	0	0	0	0	0	0	299	1	45	5.286	7	1.067

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Tabela 1.3 – Número de docentes indígenas em exercício nas Faculdades, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação	Total	Indígena	Não dispõe da informação
Brasil	67.404	818	1	95	4.973	1	659	2.290	4	394	59.788	79	10.798
Norte	4.667	0	0	0	0	0	0	10	0	0	4.657	4	1.000
Nordeste	15.701	0	0	0	40	0	1	888	4	109	14.835	25	3.445
Sudeste	31.708	775	1	94	4.365	1	502	1.227	0	256	25.727	41	4.178
Sul	9.602	0	0	0	344	0	4	129	0	28	9.136	4	1.271
Centro-Oeste	6.515	43	0	1	224	0	152	36	0	1	6.218	5	1.171

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Tabela 1.4 – Número de docentes indígenas em exercício nos IFs e CEFETs, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total	Indígena	Não dispõe da informação
Brasil	26.062	32	6.233
Norte	2.515	5	520
Nordeste	7.618	9	1.787
Sudeste	8.580	15	2.028
Sul	4.323	1	404
Centro-Oeste	3.063	2	1.502

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Quando analisada a presença de docentes indígenas segundo os dados por região geográfica, destaca-se a Região Nordeste com 151 docentes indígenas, 33,55% do total de 450 no país. Em seguida aparece a Região Sudeste (33,11%), depois Norte (12,00%), Sul (11,33%) e Centro-Oeste (10,22%). O maior número de docentes indígenas foi contabilizado nos estados da Bahia (68), de São Paulo (52), Minas Gerais (43), Rio de Janeiro (43) e Ceará (34). O Acre é a UF que informou o menor número de docentes indígenas ao Censo do INEP, contando apenas um/a em universidade federal (Tabela 1.5), algo que precisa ser problematizado, inclusive pela torção da categoria parda em referência às dimensões do etnocídio, como acionado por Longhini, “fundamental no apagamento simbólico das identidades indígenas e protagonista na histórica subnotificação dos povos originários” (2021, p. 69). Em perspectiva Guarani, ela afirma “somos da cor da terra e tem terra de todas as cores” (LONGHINI, 2021, p. 70).

A ligação entre a categoria parda e o etnocídio para os Povos Indígenas tem como pano de fundo a violência do projeto colonial ao longo da história que impõe sua cultura aos sobreviventes originários, deixando os corpos vivos, mas fazendo-os desaparecer em espírito. No ambiente atual de disputas políticas instalado há bastante tempo, em que o Movimento Negro se coloca na vanguarda e que também beneficia os Povos Indígenas, ser ou não ser pardo está relacionado aos direitos em relação ao poder branco junto com outros grupos sociais, sobre como o racismo incide em suas vidas e sobre como as políticas reparatórias devem atuar. Nesse cenário, Daiara Sampaio, indígena do Povo Tukano, artista plástica e mestra em Direitos Humanos e Cidadania, afirma as importantes conquistas do Movimento Negro no campo das políticas públicas no Brasil e, ao mesmo tempo, mostra que

a escrita e terminologias usadas nas leis de inclusão racial e combate ao racismo são uma evidência de que os debates sobre a definição de “racialidade” e “etnicidade” são diferentes dentro dos movimentos: alguns textos tratam ambos termos como equivalentes, sem considerar que tratam de processos sociais distintos, o que traz o risco de incorrer em paralelismos questionáveis entre a realidade negra e indígena, suas demandas, seus espaços, percursos históricos e inclusive seu combate pelo autorreconhecimento, autoestima, direito à terra, língua, cultura, saúde, religiosidade e educação próprias, sem falar do combate ao racismo, criminalização, marginalização, genocídio e o reconhecimento dos mecanismos de violência que são cotidianamente operados dentro de uma cultura eurocêntrica. (SAMPAIO, 2018, p. 52).

Tabela 1.5 – Número de docentes indígenas em exercício, por organização acadêmica e dependência administrativa, segundo a região geográfica e a UF, Brasil – 2021

Região Geográfica e UF	Universidade				Centro Universitário				Faculdade				IFs e CEFETs
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Federal
Brasil	172	75	1	32	0	1	1	51	1	1	4	79	32
Norte	29	7	0	0	0	0	0	9	0	0	0	4	5
Rondônia	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Acre	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Amazonas	4	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2
Roraima	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Pará	10	2	0	0	0	0	0	4	0	0	0	2	2
Amapá	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tocantins	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Nordeste	57	37	0	4	0	0	0	15	0	0	4	25	9
Maranhão	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Piauí	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ceará	16	5	0	2	0	0	0	6	0	0	0	3	2
Rio Grande do Norte	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Paraíba	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pernambuco	7	2	0	0	0	0	0	1	0	0	4	5	1
Alagoas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Sergipe	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Bahia	17	28	0	0	0	0	0	7	0	0	0	13	3
Sudeste	37	11	1	21	0	1	0	20	1	1	0	41	15
Minas Gerais	7	1	0	4	0	0	0	5	0	0	0	23	3
Espírito Santo	7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Rio de Janeiro	13	4	0	6	0	1	0	5	1	0	0	9	4
São Paulo	10	6	1	11	0	0	0	9	0	1	0	9	5
Sul	28	11	0	7	0	0	0	0	0	0	0	4	1
Paraná	13	10	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Santa Catarina	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	2	1
Rio Grande do Sul	14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Centro-Oeste	22	9	0	0	0	0	1	7	0	0	0	5	2
Mato Grosso do Sul	5	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1
Mato Grosso	6	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Goiás	3	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	1	1
Distrito Federal	8	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Ainda chama atenção a baixíssima presença de docentes indígenas, mesmo com as mudanças no cenário mais recente. Em uma primeira pesquisa de larga abrangência sobre o alcance da Lei 12.990 (BRASIL, 2014), que reserva às/aos negras/os (pretas/os e pardas/os) 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos, os pesquisadores Luis Mello e Ubiratan Resende (2019; 2020) mostram como a fragmentação dos concursos públicos⁹⁶ para docência nas universidades federais tornam praticamente inócuas as ações afirmativas para negras/os, o que pode ser pensado por analogia quando constatados os reduzidos números absolutos de docentes indígenas que, embora não sejam mencionadas/os na referida Lei, já usufruem há mais de dez anos das ações afirmativas implementadas para ingresso no Ensino Superior. Entre 2014 e 2018, analisaram três mil editais de concursos no âmbito das carreiras docentes de 63 universidades federais e de 38 IFs das cinco regiões geográficas do Brasil e evidenciaram que a reserva de vagas aparece nos IFs apenas em 12,0% e nas universidades federais em 5,3%, ou seja, não tem sido cumprido o percentual de reserva de 20% das vagas. Além disso, concluem que

o governo federal não tem monitorado e avaliado, como legalmente previsto, os impactos da lei em questão na composição do quadro de servidores/as públicos federais, haja vista a ausência completa de dados públicos acerca da forma como as reservas de vagas para candidatas/os negras/os tem sido realizada nos concursos em geral e nos relativos às carreiras docentes em particular (MELLO; RESENDE, 2020, p. 23).

Cabe destacar o alto índice de casos em que não se dispõe da informação sobre raça/cor dos docentes (15,0%), o que talvez subdimensiona a presença de docentes indígenas no país, além de revelar a urgente necessidade de aperfeiçoamento das técnicas de coleta de dados do Censo do Ensino Superior, assim como destacado por Mello e Resende (2019, 2020) em alusão à cegueira racial nessas instituições, que traz consequências negativas tanto para a implementação como para o monitoramento e avaliação das políticas públicas no país.

Nesse sentido, merece ainda explicação a inclusão da alternativa "não dispõe da informação" nos dados apresentados pelo INEP, uma vez que a sua presença nos questionários do Censo viola expressamente o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) na medida em que institucionaliza a possibilidade de que órgãos públicos

⁹⁶ O cumprimento dos 20% foi pouco verificado por Mello e Resende (2020), o que deve-se a uma especificidade encontrada no art. 1º, § 1º da Lei (BRASIL, 2014), que estabelece: "A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)". Em geral, as instituições lançam editais com menos de três vagas ou com muitas vagas, mas, quando distribuídas por áreas de conhecimento, também oferecem menos de três vagas para cada.

permaneçam invisibilizando a questão étnico-racial. A subnotificação diminuiu nos últimos anos, mas ainda permanece elevada, colocando em parênteses o caráter censitário do levantamento, contrapondo-se à obrigatoriedade do preenchimento do quesito raça/cor, sendo legitimada pelas opções “Aluno não quis declarar a cor/raça” e “Não dispõe da informação” no sistema virtual de coleta de dados institucionais disponibilizado pelo Censo da Educação Superior (SENKEVICS, 2017).

As Tabelas 1.6 e 1.7 apresentam o número absoluto de docentes em exercício, em 2021, por sexo e raça/cor, segundo a região geográfica do país. Evidencia-se que docentes do sexo masculino que se autodeclararam brancos formam maioria no Brasil e encontram-se especialmente na Região Sudeste. Em geral, 60,0% do corpo docente se autodeclarou branco, 23,4% preto e pardo e 1,7% amarelo e indígena. Os dados mostram a maior presença de docentes indígenas mulheres na Região Nordeste e de docentes indígenas homens na Região Sudeste, somando um total de 169 do sexo feminino e 259 do sexo masculino.

Tabela 1.6 – Número de docentes do sexo feminino em exercício, por raça/cor, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total	Total Feminino	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação
Brasil	315.928	148.544	80.506	3.092	22.019	1.477	169	41.281
Norte	22.562	10.762	3.514	350	3.309	105	21	3.463
Nordeste	73.196	36.066	11.696	1.146	10.500	279	70	12.375
Sudeste	130.536	58.659	36.125	1.017	4.875	626	51	15.965
Sul	63.233	30.471	22.786	239	1.030	284	10	6.122
Centro-Oeste	30.158	14.525	7.467	381	2.529	195	19	3.934

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Tabela 1.7 – Número de docentes do sexo masculino em exercício, por raça/cor, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total	Total Masculino	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação
Brasil	315.928	167.384	88.642	4.217	25.558	1.756	259	46.952
Norte	22.562	11.800	3.341	482	3.753	104	32	4.088
Nordeste	73.196	37.130	11.685	1.417	10.920	273	70	12.765
Sudeste	130.536	71.877	43.809	1.511	6.669	858	93	18.937
Sul	63.233	32.762	23.550	354	1.450	324	41	7.043
Centro-Oeste	30.158	15.633	7.268	502	3.040	213	25	4.585

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Através dos dados apresentados é possível perceber o perfil afunilado que a carreira acadêmica apresenta no Brasil, o que já vem sendo discutido por pesquisadoras das áreas dos estudos de gênero e feministas: as mulheres permanecem sub-representadas

em posições de prestígio e poder na carreira científica (LIMA, 2013), fenômeno identificado pela metáfora do “labirinto de cristal”, por Betina Stefanello Lima (2013), com intuito de dimensionar a complexidade dos obstáculos “invisíveis” – mas concretos – encontrados pelas mulheres (especialmente, na área das Ciências Exatas e da Terra, onde insere-se a Física, como tratado no estudo de Lima) ao longo de suas trajetórias acadêmicas que impedem a ascensão aos postos de docentes e às altas posições da pesquisa científica. Aqui, pelas características dos dados, analisados ainda que brevemente, pude verificar o tipo vertical de exclusão das mulheres nas ciências. Ou seja, ao ingressarem nas IES formam maioria nas turmas de graduação, mestrado e doutorado, mas quando jogamos luz no topo da carreira, no perfil docente do país, constata-se que este é composto por maior quantitativo de homens. No entanto, os dados também mostram que depois dos brancos do sexo masculino, são as brancas do sexo feminino o segundo grupo com maior presença no corpo docente das IES brasileiras, totalizando cerca de 53,54% quando somados os dois grupos.

Foi o olhar interseccional de intelectuais ativistas negras que, entre 1960 e 1980 “passou a defender de modo assertivo que gênero, raça e classe não operam em separado” (PEREIRA, 2021, p. 446), que inaugurou uma nova perspectiva para o debate das diferenças e desigualdades. Pioneira sobre esta reflexão no Brasil, “um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas” (GONZALEZ, 1988, p. 69), Lélia Gonzalez propõe, a partir da categoria político-cultural de Amefricanidade, que se entenda como “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua formação ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Com foco na complexidade das relações sociais engendradas por indígenas mulheres no ambiente acadêmico, considero aspectos centrados em suas especificidades étnicas e o peso da colonialidade em suas trajetórias interligadas pela dimensão de gênero (esta última como uma categoria variável, histórica e instável para o entendimento de suas experiências vividas e produção epistêmica) nos trânsitos assimétricos que experimentam, enquanto indígenas mulheres, entre os mundos aldeia e universidade. Inspirada por Gonzalez, busco enfatizar a resistência na força cultural da construção da identidade étnica das indígenas acadêmicas e do Movimento Indígena na intensa luta por direitos nesse território América, um “sistema etnogeográfico de referência” (GONZALEZ, 1988, p. 77).

1.2.2 Indígenas na graduação: ingressantes, matriculadas/os e concluintes

Quando o Censo da Educação Superior passou a considerar a variável raça/cor, em 2009, verificou-se que o número de indígenas ingressantes em IES brasileiras era 2.780. Esse número subiu para 17.269 em 2018, após um considerável salto com a promulgação da Lei de Cotas, em 2012. Em 2021, o total de indígenas ingressantes foi 14.603, sendo 7.474 em universidades, 4.142 em centros universitários, 2.672 em faculdades e 315 em IFs e CEFETs. Dados sobre o ingresso nos cursos de graduação (presenciais e à distância) indicam um total de 3.944.897 novos estudantes de Ensino Superior em 2021, sendo 8,04% na Região Norte⁹⁷, 17,96% na Região Nordeste, 45,26% na Região Sudeste, 19,08% na Região Sul, 9,62% na Região Centro-Oeste e 0,03% no exterior. Desses, 54,20% iniciaram seus estudos nas universidades, 33,34% em centros universitários, 10,65% em faculdades e 1,80% em IFs e CEFETs. Portanto, as universidades são as que mais recebem estudantes de graduação no país.

Os dados que informam sobre as matrículas e conclusão dos cursos oferecem a possibilidade de uma análise sobre a permanência e o sucesso acadêmico. Em 2021, o número de graduandos matriculados em IES no país era de 8.986.554. Desses 25.713 eram indígenas mulheres, o equivalente a 0,29%. O total de concluintes nos cursos de graduação era 1.327.325, desses 5.405 indígenas mulheres, ou seja, 0,41%. De acordo com o atributo raça/cor, as indígenas mulheres somaram 7.977 ingressos em cursos de graduação (presenciais e à distância), em 2021, representando apenas 0,20% dos ingressantes. Contudo, 79,38% delas ingressaram nas redes privadas, seja em universidades, centros universitários e/ou faculdades, conforme pode ser verificado nas Tabelas 1.8 a 1.11.

⁹⁷ As regiões geográficas correspondem ao local de oferta do curso.

Tabela 1.8 – Número de ingressantes indígenas nos cursos de graduação – presenciais e a distância em Universidades, por raça/cor e sexo, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total geral	Ingressantes indígenas nas Universidades											
		Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
Brasil	2.138.197	1.961	1.051	910	679	374	305	21	12	9	4.813	2.615	2.198
Norte	160.998	507	253	254	148	87	61	6	3	3	719	368	351
Nordeste	338.525	287	152	135	65	34	31	0	0	0	843	450	393
Sudeste	1.073.052	161	75	86	232	118	114	9	5	4	2.135	1.200	935
Sul	369.194	488	276	212	64	38	26	3	2	1	580	320	260
Centro-Oeste	195.895	518	295	223	170	97	73	3	2	1	536	277	259
Exterior	533	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Tabela 1.9 – Número de ingressantes indígenas nos cursos de graduação – presenciais e a distância em Centros Universitários, por raça/cor e sexo, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total geral	Ingressantes indígenas nos Centros Universitários											
		Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
Brasil	1.315.364	0	0	0	1	0	1	2	1	1	4.139	2.278	1.861
Norte	108.087	0	0	0	0	0	0	0	0	0	727	413	314
Nordeste	257.375	0	0	0	0	0	0	0	0	0	909	513	396
Sudeste	482.940	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1.474	809	665
Sul	330.184	0	0	0	0	0	0	0	0	0	537	288	249
Centro-Oeste	135.954	0	0	0	0	0	0	1	1	0	491	255	236
Exterior	824	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Tabela 1.10 – Número de ingressantes indígenas nos cursos de graduação – presenciais e a distância em Faculdades, por raça/cor e sexo, segundo a região geográfica, Brasil – 2021

Região Geográfica	Total geral	Ingressantes indígenas nas Faculdades											
		Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
Brasil	420.349	1	1	0	78	30	48	36	19	17	2.557	1.439	1.118
Norte	39.546	0	0	0	0	0	0	0	0	0	368	176	192
Nordeste	91.156	0	0	0	1	1	0	33	16	17	291	175	116
Sudeste	205.260	1	1	0	77	29	48	3	3	0	1.668	970	698
Sul	43.480	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70	34	36
Centro-Oeste	40.906	0	0	0	0	0	0	0	0	0	160	84	76
Exterior	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Tabela 1.11 – Número de ingressantes indígenas nos cursos de graduação – presenciais e a distância em IFs e CEFETs, por raça/cor e sexo, segundo a região geográfica, Brasil - 2021

Região geográfica	Total geral	Total	Feminino	Masculino
Brasil	70.987	315	157	158
Norte	8.878	84	47	37
Nordeste	21.382	125	61	64
Sudeste	24.108	47	18	29
Sul	9.755	39	21	18
Centro-Oeste	6.864	20	10	10
Exterior	0	0	0	0

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2021. Elaboração da autora.

Por fim, de acordo com dados do CNPq sobre bolsistas de iniciação científica, em 2021, apenas 52 indígenas mulheres graduandas se beneficiavam dessa modalidade de bolsa, cujo objetivo é despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador/a qualificado/a⁹⁸. Naquele ano, 17.178 bolsas de iniciação científica (o menor número desde 2010) eram destinadas às pesquisadoras graduandas do sexo feminino, sendo que as indígenas representavam o menor grupo de beneficiárias do fomento, apenas 0,30% do total. As bolsistas de iniciação científica que se autodeclararam na Plataforma Lattes como amarelas eram 1,67%, pretas representavam 8,85%, pardas 28,04% e brancas 56,82%. Entre os bolsistas de iniciação científica do sexo masculino estavam distribuídas 11.795 bolsas, em 2021, e indígenas homens também representavam

⁹⁸ Informações sobre as bolsas do CNPq estão disponíveis em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy_of_modalidades.

apenas 0,30% do total, sendo que os bolsistas de iniciação científica que se autodeclararam como amarelos eram 1,40%, pretos 8,45%, pardos 30,49% e brancos 56,37%. Mais uma vez, verifica-se uma alta taxa de dados não registrados: 4,60% para os bolsistas de iniciação científica do sexo masculino e 4,30% para as do sexo feminino.

1.2.3 Estudantes indígenas na pós-graduação: diante da persistência – e negação – do racismo acadêmico

As bolsas de pesquisa são fundamentais para a formação e qualificação de pesquisadoras e pesquisadores de alto nível e para o fomento à pesquisa científica e tecnológica em todas as áreas do conhecimento no país. Atualmente são concedidas principalmente pela CAPES, do Ministério da Educação, e pelo CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Em fevereiro de 2023 foi anunciado pelo Governo Federal o aumento nas bolsas de pós-graduação e na quantidade de bolsas concedidas, que não eram ajustadas desde 2013. O valor da bolsa de mestrado subiu de R\$ 1.500,00 para R\$ 2.100,00 e a bolsa de doutorado foi de R\$ 2.200,00 para R\$ 3.100,00, chegando a R\$ 3.572,80 com a nova taxa de bancada do CNPq. No caso do pós-doutorado, o benefício passou de R\$ 4.100,00 para R\$ 5.200,00, ficando, pelo CNPq, R\$ 5.680 com o reajuste da taxa de bancada. No nível de graduação, o auxílio para a iniciação científica passou de R\$ 400,00 para R\$ 700,00 e a iniciação científica júnior, para o ensino médio, de R\$ 100 para R\$ 300. O aumento irá gerar importantes impactos na vida e trajetória acadêmica de 87 mil bolsistas da CAPES e 78 mil do CNPq de todos os estados e do Distrito Federal⁹⁹.

O acesso aos dados sobre a presença de acadêmicos indígenas em cursos de pós-graduação se deu a partir da solicitação dos mesmos junto ao CNPq e à CAPES através do Serviço de Informação ao Cidadão, por força da Lei nº 12.527 (BRASIL, 2011), que concede o direito fundamental a todos os cidadãos de acesso à informação perante a Administração Pública. No caso do CNPq, os dados são extraídos da plataforma do Currículo Lattes. Logo, foi possível coletar informações apenas daqueles que são eventualmente bolsistas nas modalidades voltadas a este público ou possuem, por outras razões, seus currículos registrados na Plataforma Lattes, que por sua vez integra as bases de dados de currículos e instituições da área de ciência e tecnologia com o objetivo de

⁹⁹ Os novos valores divulgados pelo Governo Federal foram divulgados em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/governo-federal-anuncia-reajuste-de-bolsas-do-cnpq-e-da-capes>.

padronização, gerenciamento e operacionalização das atividades de fomento em universidades e institutos de pesquisa do país. No caso da CAPES, em resposta à solicitação, primeiramente foi avisado que “a informação sobre etnia não é de preenchimento obrigatório na Plataforma Sucupira da CAPES. Dessa forma, não dispomos de dados para atender à solicitação”, contrariando o que havia sido resolvido no Art. 3º da Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016, suspensa pelo Governo Bolsonaro, que previa “a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação”. Cabe ressaltar que, após o recebimento da resposta da CAPES, por meio do Serviço de Informação ao Cidadão, insisti por outros meios (ligações telefônicas e envio de *e-mails* para diretorias e coordenações diversas, incluindo à Plataforma Sucupira) o acesso aos dados. Em maio de 2023 a Coordenação de Normatização e Informações de Avaliação enviou resposta via *e-mail* com a seguinte ressalva em relação ao total de discentes identificados a partir da etnia/raça: “[...] não é um dado de boa qualidade, uma vez que boa parte dos coordenadores de programa de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) não informa a etnia/raça dos discentes”. Nesses dados disponibilizados, a proporção de discentes matriculados que não informou raça/cor foi de 54,01%, em 2017; 49,98%, em 2018; 46,94%, em 2019; 46,04% em 2020; e 45,47% em 2021.

A Tabela 1.12 apresenta o total de discentes de acordo com cada situação construída a partir dos dados da CAPES. É possível verificar que os discentes indígenas formam o menor grupo por raça/cor em todas as situações. Ainda segundo os dados da CAPES, o total absoluto de discentes indígenas, em 2021, era de 1.186; sendo que desses apenas 504 eram bolsistas e 682 não eram bolsistas.

Tabela 1.12 – Número de discentes por ano, situação e raça/cor, Brasil - 2017 a 2021

Ano	Situação do discente	Total de discentes	Raça/Cor					
			% Branca	% Parda	% Preta	% Amarela	% Indígena	% não informado
2017	Abandonou	3669	29,16%	8,12%	1,61%	0,19%	0,16%	60,75%
2017	Desligado	9858	25,48%	8,51%	1,87%	0,43%	0,19%	63,52%
2017	Matriculado	275335	32,96%	9,77%	2,46%	0,65%	0,16%	54,01%
2017	Mudança de nível sem defesa	257	43,97%	3,89%	1,56%	1,56%	0,00%	49,03%
2017	Titulado	85310	30,59%	8,59%	1,97%	0,58%	0,14%	58,15%
2018	Abandonou	3686	36,46%	10,36%	2,98%	0,52%	0,16%	49,51%
2018	Desligado	10353	31,77%	11,08%	2,79%	0,55%	0,18%	53,63%
2018	Matriculado	285390	35,17%	11,00%	3,03%	0,63%	0,19%	49,98%
2018	Mudança de nível sem defesa	276	46,74%	3,26%	0,72%	2,17%	0,00%	47,10%
2018	Titulado	90469	34,36%	10,13%	2,35%	0,67%	0,15%	52,34%
2019	Abandonou	3656	35,50%	10,94%	2,71%	0,68%	0,27%	49,89%
2019	Desligado	10040	33,86%	10,76%	2,85%	0,78%	0,22%	51,53%
2019	Matriculado	292763	36,34%	12,23%	3,66%	0,61%	0,23%	46,94%
2019	Mudança de nível sem defesa	349	51,29%	7,16%	2,01%	0,57%	0,00%	38,97%
2019	Titulado	94503	35,04%	10,58%	2,75%	0,64%	0,16%	50,83%
2020	Abandonou	2906	35,93%	11,49%	2,92%	0,52%	0,21%	48,93%
2020	Desligado	6876	34,22%	12,73%	3,10%	0,68%	0,12%	49,16%
2020	Matriculado	305647	36,28%	12,77%	4,06%	0,60%	0,26%	46,04%
2020	Mudança de nível sem defesa	327	47,09%	6,12%	1,53%	0,61%	0,00%	44,65%
2020	Titulado	80114	38,47%	12,37%	3,43%	0,63%	0,19%	44,91%
2021	Abandonou	3848	38,51%	13,23%	2,99%	0,96%	0,18%	44,13%
2021	Desligado	9353	35,15%	13,76%	4,22%	0,67%	0,37%	45,81%
2021	Matriculado	325189	35,78%	13,28%	4,56%	0,61%	0,30%	45,47%
2021	Mudança de nível sem defesa	258	44,96%	6,59%	1,16%	0,78%	0,00%	46,51%
2021	Titulado	79985	38,49%	12,80%	3,91%	0,60%	0,21%	43,98%

Fonte: Coleta CAPES, 2023. Elaboração da autora.

Em junho de 2021, recebi da Coordenação de Comunicação Social do CNPq algumas planilhas contendo informações dos bolsistas de mestrado e doutorado agrupados por ano de término da bolsa, sexo e raça/cor. O número total de bolsas de doutorado com término previsto para 2021 somavam 2.144 e as de mestrado 4.087, dessas 1.089 beneficiavam doutorandas do sexo feminino e 1.055 doutorandos do sexo masculino; 2.166 mestradas do sexo feminino e 1.921 mestrados do sexo masculino, respectivamente. Naquele ano, pesquisadoras e pesquisadores de pós-graduação brancas e brancos formavam maioria dentre os bolsistas do CNPq. Em números absolutos, a soma

de bolsas de mestrado que beneficiaram pós-graduandas indígenas, pretas, pardas e amarelas com término previsto em 2021 (722 bolsas) não alcança a quantidade de bolsas que apenas pós-graduandas brancas receberam (1.306 bolsas), na realidade, é praticamente a metade. No caso das bolsas de doutorado, doutorandas indígenas, pretas, pardas e amarelas recebiam juntas 304 bolsas, menos que a metade das doutorandas brancas 702, maior grupo dentre bolsistas de doutorado quando considerados também os bolsistas do sexo masculino (Tabela 1.13).

As indígenas acadêmicas bolsistas do CNPq que tinham 2021 como ano de término previsto das suas bolsas eram 7 no mestrado e 5 no doutorado, indígenas homens eram 6 e 5, respectivamente. Desde 2010, segundo os dados provenientes do CNPq, as indígenas mulheres acadêmicas usufruíram de apenas 109 bolsas de mestrado e 56 de doutorado; indígenas homens acadêmicos 173 e 125. Cabe ressaltar, ainda a partir da série temporal de 2010 a 2021, apresentada na Tabela 1.13, que desde 2016 estudantes de pós-graduação passaram a registrar com maior frequência suas autodeclarações de raça/cor nos seus Currículos Lattes. De forma geral, o número de bolsistas de mestrado e doutorado do CNPq cai consideravelmente a partir de 2019.

Tabela 1.13 – Número de bolsistas de mestrado e doutorado do CNPq, por ano de término da bolsa, sexo e raça/cor, Brasil - 2010 a 2021

Ano	Indígena		Preta		Parda		Amarela		Branca		Não declarou		Não informou	
	Feminino													
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado								
2010	7	5	107	41	550	217	68	20	1723	940	293	130	432	78
2011	14	4	133	40	614	226	60	45	1973	1038	324	180	489	79
2012	12	5	144	53	630	287	67	43	2009	1194	363	222	370	87
2013	9	7	140	64	586	296	64	31	1918	1203	361	219	216	59
2014	8	4	119	66	532	297	67	28	1610	1212	317	250	93	26
2015	10	6	156	63	599	260	55	32	1852	1005	306	182	23	12
2016	7	1	164	57	574	251	66	35	1754	943	284	186	1	5
2017	11	6	157	66	658	287	66	27	1841	996	298	190	3	3
2018	11	3	172	62	603	273	63	28	1800	1077	273	171	0	0
2019	7	4	152	67	622	269	39	25	1764	1054	226	177	0	0
2020	6	6	172	89	592	254	32	27	1477	761	198	137	1	0
2021	7	5	144	52	531	232	40	15	1306	702	138	83	0	0

Ano	Indígena		Preta		Parda		Amarela		Branca		Não declarou		Não Informado	
	Masculino													
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
2010	15	8	98	56	475	221	30	24	1333	769	371	237	458	91
2011	19	8	159	50	592	245	50	21	1615	892	431	264	496	93
2012	12	17	161	61	596	281	43	26	1668	1011	399	317	448	90
2013	26	11	159	80	579	331	35	28	1572	1073	415	331	250	68
2014	16	9	172	68	523	351	49	23	1461	1028	350	328	112	26
2015	15	6	186	66	573	293	52	32	1567	888	356	273	43	20
2016	9	10	188	67	545	287	57	17	1504	800	330	218	4	6
2017	13	14	169	99	644	304	48	26	1541	904	309	234	1	2
2018	14	12	166	80	609	329	45	22	1622	967	266	236	1	0
2019	15	13	161	103	615	290	38	19	1583	868	270	244	0	0
2020	13	13	163	76	583	272	22	17	1396	733	177	177	0	0
2021	6	5	153	74	499	218	27	23	1085	599	150	136	1	0

Fonte: CNPq, 2021. Elaboração da autora.

De acordo com os dados apresentados, docentes indígenas formam o menor grupo nas IES, representando apenas 0,07%. Embora sejam as indígenas mulheres a maioria dentre estudantes indígenas ingressantes nos cursos de graduação, são os indígenas homens que integram em maior número o corpo docente no Ensino Superior no país. Sobre a exclusão vertical, esta é percebida nos dados do CNPq de 2010 a 2020, que mostram a existência de apenas uma pesquisadora indígena bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ) 1A (o nível mais elevado) em 2013, duas em 2014, uma de 2015 a 2019 e nenhuma em 2020. Já pesquisadores indígenas homens receberam três bolsas 1A em 2010; quatro em 2011, 2012, 2013, 2014 e 2020; cinco em 2017 e 2018; e sete em 2019. Para se ter uma ideia da dimensão do privilégio acadêmico, apenas em 2020 eram 338 pesquisadoras bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) 1A do sexo feminino brancas e 834 do sexo masculino brancos.

Constata-se, pelo exame crítico das estatísticas, que a universidade brasileira ainda é um ambiente complexo de exclusão étnico-racial entre docentes, pesquisadoras/es, pós-graduandas/os e graduandas/os, o que apenas uma análise interseccional dá conta de revelar, especialmente quando voltada ao entendimento das condições de permanência, conclusão e sucesso acadêmico e as oportunidades de qualificação e participação em pesquisas com fomentos, nos termos de uma desigualdade simbólica e material que permanece prestigiando a produção epistêmica de umas e inviabilizando outras. Isso significa, nesta pesquisa, que o acesso de estudantes indígenas não encerra o processo de

luta por esse – e nesse – espaço, que tem suas dinâmicas permeadas pelo sexismo, etnocentrismo, colonialidade e racismo. Enxergá-las nesses dados representa um esforço de enfrentamento da invisibilidade que sofrem em decorrência do racismo institucional, “tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2021, p. 37). Um exemplo desta concepção do racismo são os mecanismos institucionais dos processos seletivos de bolsistas e concursos para docentes sustentados pela ideologia da democracia racial e pela meritocracia, mantendo os grupos hegemônicos no poder, embora algumas concessões sejam feitas aos grupos raciais subalternizados e historicamente discriminados.

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade (ALMEIDA, 2021, p. 81).

Segundo Silvio Almeida, jurista, filósofo e professor universitário brasileiro, atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, só é possível falar de racismo nas instituições de modo vinculado à ordem social que se deseja assegurar pelo aparato institucional. Por isso, é necessário dar-se conta de que o racismo deve ser entendido pela estrutura da sociedade para, então, combatê-lo por meio de “práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2021, p. 48). Entendo, portanto, que um dos próximos passos a ser dado é o investimento em estudos que efetivamente capturem o perfil étnico-racial das/os estudantes e das/os ocupantes de cargos de prestígio no âmbito da Educação Superior visando a compreensão e remoção dos obstáculos e a promoção da ascensão de minorias ao corpo docente e de pesquisadoras/es, o que estaria em consonância com o Artigo 6º da Lei 12.711 (BRASIL, 2012), que prevê o acompanhamento e avaliação do programa de que trata a Lei de Cotas, e o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Ou seja, é preciso produzir estatísticas oficiais, pois elas são políticas de Estado e servem, ao mesmo tempo, para aperfeiçoar as políticas de promoção da igualdade do Estado. Em conjunto com pesquisas qualitativas e estudos de trajetórias, que já vêm sendo realizados considerando casos particulares de determinadas IES, é viável a criação de condições para o aprofundamento da transformação das estruturas dessas instituições. Contudo, ainda me pergunto até onde pode ir a demanda por inclusão nos termos atuais, já que a universidade ainda é um espaço de pouco (diria quase nenhum em alguns campos)

diálogo epistêmico intercultural, salvo as experiências de descolonização das universidades consolidadas no Encontro de Saberes, que serão aprofundadas no Capítulo III.

Estudar a presença indígena nas IES, seja pelos dados do Censo da Educação Superior do INEP, seja pelas informações oriundas do CNPq, é verificar imediatamente a precariedade dessas estatísticas, o que demonstra o restrito interesse científico e esforço institucional em relacionar esses dados a uma compreensão da diversidade e melhoria do ambiente para os grupos étnico-raciais minoritários: estudantes, pós-graduandas/os, pesquisadoras/es e docentes indígenas, negras/os e quilombolas. Constata-se que é preciso aprimorar esses recenseamentos com indicadores sobre suas características particulares (étnicas e raciais), desde uma reformulação dos instrumentos e metodologias de coleta ao tratamento, análise e divulgação dos dados, com a intenção de melhorar o entendimento do perfil das/os estudantes indígenas – em afastamento à representação genérica dos Povos Indígenas e de modo desagregado da categoria “pretos, pardos e indígenas” ou “amarelos e indígenas”, que dilui o entendimento particular da presença indígena –, dos problemas que enfrentam e, conseqüentemente, para a produção de uma proposta reconfigurada e atualizada das políticas e ações específicas nesse contexto feita com indígenas acadêmicos e propiciando assistência adequada na diversidade. Afinal, “os estudos populacionais continuam se mostrando um importante aliado na luta por reconhecimento” (SANTOS, 2019, p. 18).

Vale lembrar que os Povos Indígenas ainda não são contemplados na Lei 12.990 (BRASIL, 2014), em vigor no país há quase dez anos, o que impossibilita verificar com maior concretude os efeitos das ações afirmativas para docentes indígenas nos quadros das IES. A análise das desigualdades do topo à base aponta para a relação direta entre o racismo institucional e estrutural que permanece nas universidades brasileiras (apesar das ações afirmativas) e a redução no número de estudantes indígenas ingressantes no Ensino Superior¹⁰⁰ (potencializada pelos cortes das verbas destinadas às universidades, bolsas de pesquisa, auxílios permanências etc. instituídos pela Emenda Constitucional nº 95/2016). Estando os Povos Indígenas ausentes inclusive das previsões legais de reservas de vagas nos concursos públicos para integrarem o corpo docente, as conseqüências são sentidas

¹⁰⁰ Enquanto é verificada a redução da participação dos brancos no total de estudantes na Educação Superior entre 2012 e 2017, os negros (pretos e pardos) ampliaram sua participação durante o período. Por sua vez, o número de indígenas apresentou quedas de 2012 a 2013, de 2013 a 2014 e de 2016 a 2017. Para um maior detalhamento sobre o acesso à Educação Superior brasileira nas perspectivas de renda, raça/cor e regional sobre o perfil dos estudantes, ver a tese de Ana Luíza Matos de Oliveira (2019).

diretamente nas hierárquicas relações cotidianas engendradas no ambiente universitário com efeitos nas perspectivas acadêmicas e profissionais de estudantes indígenas quando adentram nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação. Temos, portanto, que entre 2009 e 2021, o número absoluto de docentes indígenas da carreira de magistério superior das universidades federais aumentou de 58 para apenas 172.

1.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: DA ESCOLA À PÓS-GRADUAÇÃO, NEM UMA INDÍGENA A MENOS!

Neste capítulo procurei tratar das tramas em torno da busca pela educação, desde a infância, em caminhada conduzida pelos familiares, chegando à pós-graduação. A Educação Escolar Indígena se dá com muitas negociações, luta e resistência pois, de certa maneira, a escola ainda é um desses lugares de replicação das formas de dominação tradicionais do que se chamou de tutela, como prática, e que foram internalizadas por alguns povos indígenas como frente a se combater quando estruturada em condições assimétricas. Assim, a escola vem sendo elaborada por indígenas acadêmicas/os fora de visões romantizadas sobre o que é o direito à educação escolar. No deslocamento do lugar de pesquisadas para pesquisadoras, indígenas acadêmicas se debruçam sobre a educação básica enquanto objeto de estudo, ao mesmo tempo em que seguem promovendo as mudanças epistêmicas já em curso nas universidades, retroalimentando a discussão de práticas pedagógicas e demarcando uma nova página da história.

Inseridas na luta pelos seus territórios, as indígenas mulheres acadêmicas vislumbram uma vida digna para si e para os seus. Nesse entremeio, as políticas educacionais, geridas com autonomia e centradas na afirmação das identidades e culturas indígenas, vão se forjando como ferramenta para o *bem viver* a partir do protagonismo indígena, como reivindicado pelo Movimento Indígena, em contraposição ao projeto colonial de escola. Contudo, sobre esse nível de ensino, verificou-se que o Ensino Médio ainda precisa ser inserido na pauta da Educação Escolar Indígena nas aldeias, pois quando não é ofertado nas comunidades indígenas é um fator de êxodo preocupante que força o deslocamento daquelas jovens cujas famílias não se encontram em contexto urbano.

Uma vez ingressas na Educação Superior, as indígenas mulheres são desafiadas a permanecerem em instituições que ainda não se pensam a partir dos Povos Indígenas que as compõem enquanto corpos-territórios (fisicamente e epistemologicamente). Após o ingresso e a permanência, é preciso avançar o debate em relação ao lugar de seus saberes nos currículos e em relação à prática profissional e carreira acadêmica, dando

continuidade aos enfrentamentos com a sociedade envolvente para fortalecer ainda mais seus projetos societários. Se as cotas e as licenciaturas interculturais estão retirando as/os indígenas da invisibilidade, as políticas de ação afirmativa para ingresso na graduação e as condições de realização da pós-graduação ainda carecem de medidas específicas que as/os beneficiem e que estão além das determinações da Lei 12.711, de 2012, pois seus resultados ainda são incertos em relação ao que representa em termos de inclusão social plena, para além do aumento no número absoluto de ingressantes do grupo PPI. Entretanto, há um novo cenário se desenhando para o aprimoramento da Lei de Cotas e de seus parâmetros em relação às/aos indígenas, assim como há expectativas em relação aos dados do Censo 2022 (IBGE), que já contabiliza 1.652.876 indígenas¹⁰¹ em todo o país nas suas divulgações preliminares, muito embora o Censo da Educação Superior (INEP) ainda não esteja acompanhando o debate acerca do modo de coleta de dados junto às populações indígenas nas IES com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Como discutido, outros estudos já apontaram que muitas instituições federais de Ensino Superior têm desrespeitado as determinações de fiscalização, controle e acompanhamento das cotas étnico-raciais (MELLO; REZENDE, 2019), além de estarem subordinando “a questão racial a outros critérios (escola pública e renda familiar), [o que] poderia estar provocando distorções no processo de inclusão de grupos sociais historicamente excluídos do Ensino Superior (pretos, pardos e indígenas)” (SANTANA *et al.*, 2021, p. 419).

Debruçando-me sobre as poucas informações referentes à pós-graduação e pesquisa, verifiquei que não são transparentes tampouco devidamente registradas e acompanhadas (tanto pelos programas de pós-graduação quanto pela CAPES e pelo CNPq, órgãos que concedem as bolsas de pesquisa) com o esforço necessário para aferir o perfil étnico-racial de pós-graduandas/os e pesquisadoras/es, além de serem de acesso dificultoso, o que bloqueia investigações e também significa pouco compromisso com a promoção da diversidade nos quadros científicos do país. Para as indígenas mulheres, a pós-graduação só se torna possível quando há uma rede de apoio para lhes ajudar a romper limites. Essa rede é formada por diversos atores sociais: igrejas, professoras/es, orientadoras/es, coletivos de estudantes indígenas e colegas, mas a universidade, institucionalmente, ainda se revela ausente. Mais uma vez, é importante ressaltar que ainda não são considerados pelos programas de pós-graduação e pelas universidades, em

¹⁰¹ Ver: <https://apiboficial.org/2023/04/05/censo-registra-mais-de-1-milhao-de-pessoas-indigenas-no-brasil/>.

geral, aspectos marcantes de suas experiências enquanto indígenas mulheres, como a maternidade, a distância de seus lares e as línguas indígenas, por exemplo.

Entendo, portanto, a presença relativamente recente de Povos Indígenas no mundo acadêmico focalizando as múltiplas vivências engendradas nas tomadas de decisão pelo ingresso no Ensino Superior e o significado da continuidade dos estudos na pós-graduação e, assim, percebo a insurgência expressa nas produções de conhecimento e atitudes de indígenas mulheres acadêmicas, que se elevam cotidianamente e marcam trajetórias individuais próprias durante seus cursos e vida acadêmica. Partem de escolhas orientadas pela experiência de uma consciência coletiva configurando complexo confronto às dimensões da colonialidade do ser, saber e poder.

No próximo capítulo será formulada análise sobre as experiências das indígenas mulheres de diversas etnias e oriundas de diferentes contextos históricos e territoriais na busca pelos seus títulos e fortalecimento da identidade enquanto Povos Indígenas (MONTEIRO, 2022). Discutirei como a busca pela educação básica e a experiência da Educação Superior e da pós-graduação permitem uma experimentação do mundo e de si que também condiciona o retorno para as comunidades indígenas em compromisso com seus Povos. Sinalizo para a existência de uma insurgência específica sustentada pela afirmação de suas vozes e saberes amparada pela luta coletiva e pelo entendimento da importância de seus desempenhos na garantia de direitos e melhoria da vida dos Povos Indígenas em um movimento de demarcação da universidade como território indígena. Afinal, elas lutam para serem mais do que *sardinhas que pularam pra fora* com o propósito de demarcar a universidade.

CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA VIVIDA DA COLONIALIDADE NO COTIDIANO ACADÊMICO E A INSURGÊNCIA NA AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA

BRASIL

*Que faço com minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?*

*Que faço com minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?*

[...]

*Que faço com minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?*

*Brasil, que faço com minha cara de índia?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história.*
Eliane Potiguara (2018).

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

Paulo Freire (1989).

Em “Educação como prática da liberdade” (1967), Paulo Freire escreve por uma nova sociedade brasileira¹⁰² sujeita de si mesma, promovida por uma tomada de consciência histórica, crítica e criativa, consequência de uma educação libertadora e respeitadora de homens e mulheres que existem no mundo e com o mundo, livres das expectativas dos outros e capazes de projetos autônomos de vida. Quando enraizados em seus contextos e conscientes, a solução para seus problemas não são “receitas tomadas de empréstimo” (FREIRE, 1967, p. 52), mas formada a partir de matizes orgânicos. Uma vez conhecedores

¹⁰² Importante dizer que Freire situa a sociedade brasileira de seu tempo em um momento de transição, de ruptura entre o passado e o futuro, entre uma sociedade fechada – “colonial, escravocrata, sem povo, ‘reflexa’, antidemocrática” (FREIRE, 1967, p. 65) a uma sociedade aberta, livre, com consciência popular e em vias de democratização, aquela que se autogoverna. Nesse trânsito, então, a educação tem importante tarefa.

de suas realidades e autoconfiantes, passam a se encontrar na condição de participantes, ou seja, de sujeitos da história. Em profunda conexão com suas experiências, é possível encontrar as soluções aos seus problemas: “*Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele*” (FREIRE, 1967, p. 57, grifos originais).

Aos educandos, é preciso oferecer instrumentos (método) de resistência ao “desenraizamento” armado pela civilização industrial, “mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem” (FREIRE, 1967, p. 89). Sendo inevitável tal contradição, é preciso humanizar os seres humanos colocando-os em diálogo a partir de uma educação que lhes faça terem forças para romper com toda relação de opressão e com os comandos da elite dominante, ideia retomada e aprofundada em seu segundo livro, “Pedagogia do Oprimido”, escrito durante o exílio e publicado em 1972. Em sua obra, a educação crítica e libertadora possibilita pensar, ver e escrever sobre suas experiências em sentido biográfico, reflexivo e historicizado, em suma, a objetivar seus mundos tornando-se consciente deles (e de suas contradições) ou, ainda, aprender criticamente para re-construir seus mundos em colaboração, amor e liberdade.

A experiência vivida é central na pedagogia de Freire e por isso recorro ao seu pensamento, em sua atualidade, pela possibilidade que sua leitura oferece de compreensão crítica da educação e da conscientização como um caminho para a inserção no processo histórico do sujeito em “busca de sua afirmação” (FREIRE, 2005, p. 24), como será desenvolvido neste capítulo. Daí sua enunciação:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p. 97, grifos originais).

Em reflexão sobre sua trajetória escolar, Jaider Esbell, artista do Povo Macuxi, relata que não poderia esperar que a escola, em seus moldes embranquecidos, contasse sobre a situação de seu Povo. O que lhe fez abrir os olhos para se manter rebelde e recusar o lugar de minoria periférica foi ter presenciado situações de violência ainda criança. No entanto, ele identifica que, uma vez imerso no “mundo dos brancos”, a educação aponta como um caminho para contra-atacar (ESBELL, 2020, *on-line*). Em “Autodecolonização

– uma pesquisa pessoal no além coletivo” (2020), o artista escreve sobre seu processo reflexivo de compreensão da realidade política, histórica e cultural dos Povos Indígenas no Brasil e de si mesmo – indígena Macuxi – em vinculação às suas formas de vida e em movimento de tomada de posição no mundo:

Aplicar pesquisa em pensar a minha passagem no mundo como alguém minimamente consciente de si tem me levado a lugares surpreendentes. A dinâmica do me levar faz um movimento retroalimentar considerando que eu não iria sem meu coletivo anterior, isto seja, a minha identidade ancestral (ESBELL, 2020, *on-line*).

Pensar e escrever seu trajeto – rastrear suas raízes mais profundas – “é um exercício que se faz quando se decide pela hora de enfrentar de fato as camadas de soterramento que a tentativa de apagamento depositou sobre os corpos coletivos” (ESBELL, 2020, *on-line*). Segundo Esbell, assumir a crise da identidade pressupõe a agência a partir de um campo próprio de possibilidades. Tornar evidente seu consciente movimento de reconstrução, como artista-pesquisador em postura decolonial, “é uma forma de denúncia, mas também uma busca por empatias” (ESBELL, 2020, *on-line*) que pode encorajar outros sujeitos a afirmarem suas identidades, além de reforçar a importância de se conhecer diversas trajetórias.

Negar a identidade nacional e reivindicar identidade anterior é uma atitude que desperta uma série de elementos que nos faz conscientes de nossa condição de primeiros e talvez configure uma das ações decoloniais mais potentes pois são aberturas para “os veios das águas” da ressurgência. São várias as tonalidades sob as quais se constrói ou reconstrói uma ou várias identidades e ter consciência de sua reconstrução é ter provocado a disruptura com o estado pleno da colonização (ESBELL, 2020, *on-line*).

Ao adentrarem o ambiente universitário, as indígenas mulheres se inquietam e se desafiam a conhecer sobre si, pois descobrem que ainda sabem – e sabemos todos – pouco sobre os Povos Indígenas. Qualificam-se, ao mesmo tempo, como pesquisadoras e preocupações de suas pesquisas porque nas imagens comuns sobre os Povos Indígenas se veem desumanizadas ao longo da história e dos projetos de nação em seus modos de ser, saber e fazer. Como diz Freire, em justificativa à sua pedagogia do oprimido: “Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem de problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 2005, p. 31). A luta é pela recuperação de suas humanidades violentamente distorcidas e roubadas.

Marcia Mura: E somente depois que eu já estava fazendo meu doutorado, foi que eu tomei essa coragem de me afirmar politicamente enquanto Márcia

Mura. Eu nunca deixei de me entender enquanto indígena, de que meu Povo é o Povo Mura. Mas eu não me apresentava politicamente enquanto Marcia Mura. Mas a partir do incentivo dessa rede indígena em São Paulo eu passei a tomar essa coragem. E aí quando eu volto pra começar a minha pesquisa de doutorado, que tinha já esse propósito de fazer sobre essa ocupação Mura no Rio Madeira, que era totalmente apagada e negada, e aí foi quando eu comecei a me aproximar e a dialogar com uma família Mura que fica também no Amazonas. E a partir da aproximação, da conversa, da construção e das narrativas em colaboração com eles, esse ir, esse voltar, esse construir essa narrativa, esse ler a narrativa pra eles e eles acrescentando e tirando... esse fazer em colaboração... aos poucos, a gente foi também se reconstituindo conforme as nossas narrativas. [...] **Eu ocupei o espaço acadêmico e a partir dessa ocupação eu tive a possibilidade de fazer essa pesquisa que dizia respeito a mim mesma, que dizia respeito à minha família e ao meu Povo.** Então, foi mais uma ferramenta que eu utilizei de uma forma consciente, principalmente no doutorado, pra fazer esse registro, de puxar o registro de memória ancestral. E essa formação, ela continua sendo utilizada como ferramenta de luta, pro Movimento Indígena, pra atuação na escola como professora, e na comunidade também.

É sobre esta luta de restauração da humanidade das indígenas mulheres que trato neste capítulo, pensando a violência que sofrem a partir da intersecção etnia/raça, gênero, classe e colonialidade. Teço considerações acerca da superação do silenciamento no engajamento e na autêntica conquista de suas vozes através da autoafirmação da identidade étnica que, inclusive, vai se ativando no decorrer do fortalecimento coletivo da presença indígena na universidade e do percurso das indígenas mulheres no espaço acadêmico, realizando-se em enfrentamento constante ao sexismo e ao racismo cotidiano que as negam, historicamente e até os dias atuais, o direito ontológico e histórico de ser.

Cabe explicar que entendo o racismo cotidiano a partir da pesquisa de Grada Kilomba (2020), que analisou narrativas biográficas de experiências de mulheres negras na Alemanha. Kilomba define: “o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como ‘*Outra/o*’ – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*” (2020, p. 78, grifos originais). Nesse aspecto, a experiência do racismo cotidiano ocorre, no caso da tese em tela, sempre que a indígena mulher é colocada como a “*Outra*” e repetidas vezes ao longo da história de sua vida, sendo aqui examinado no decorrer de sua trajetória nas universidades brasileiras.

Para a construção da reflexão proposta, sobre o lugar das indígenas mulheres nas universidades brasileiras e a contribuição que têm dado à ciência, também inspira-me o pensamento de Patricia Hill Collins sobre o *status* de *outsider within* das intelectuais negras em relação às suas posições de marginalidade em contextos acadêmicos. Formada pelos movimentos sociais e inserida na universidade, a *outsider within* (negras e indígenas

mulheres, e outras/os intelectuais que estão nessa condição situada nas margens da sociedade dominante) elabora diferenciadas análises interseccionais de gênero, raça e classe – de fora e de dentro – que podem revelar aspectos que abordagens mais hegemônicas das Ciências Humanas, em geral, não dão conta de enxergar, e que enriquecem correntes sociológicas contemporâneas.

Segundo Collins (2016), a autodefinição desafia as imagens estereotipadas das mulheres negras em um diálogo com as dinâmicas de poder, enquanto a autoavaliação consiste em um tratamento do conteúdo dessas autodefinições dando ênfase às suas próprias em substituição às imagens construídas e definidas externamente a partir de ideologias racistas e sexistas. Desse modo, indica que não é possível pensar que uma das opressões é a base e as demais são derivadas, uma vez que estão interligadas, assim como “perpassam múltiplos sistemas de dominação” (p. 108). Collins afirma, que “apesar dos obstáculos que podem confrontar as *outsiders within*, essas pessoas podem beneficiar-se desse *status*” (2016, p. 100, grifos originais) por conhecerem muito da opressão em diferentes instituições e espaços da sociedade, mas o fato de estar fora é o que lhes permite respostas mais criativas, menos pré-estabelecidas de encaminhamento das pautas de luta, por isso vislumbram também “uma análise igualmente holística da opressão” (p. 109).

No caso da indígena mulher, a interseccionalidade ainda contempla experiências diversas a partir de seu pertencimento étnico, das tradições e condições materiais e históricas de seu Povo, do bioma no qual seu território está inserido, da sua geração, língua, orientação sexual, maternidade dentre outras. Dentro do mesmo espaço acadêmico, por sua vez, em diálogos estabelecidos com outras indígenas mulheres, acabam revisando etnografias, iluminando teorias e produzindo categorias próprias sobre suas condições e culturas, o que permite uma autoavaliação e autodefinição de si mostrando que não são aquilo que, em termos eurocêntricos, foi descrito sobre elas e sobre os Povos Indígenas. Para tanto, é fundamental que possam estar em um lugar de fala e de escuta que lhes fora negado até então. Ademais, afirmam que não estão produzindo conhecimento sozinhas, mas em rede com indígenas mulheres raízes e sementes. Sendo assim, a academia, quando fundamentada em um projeto humanista e plural, passa a ser um lugar de criatividade e liberdade para a criação consciente de um novo quadro de referências – e de ativismo político e intelectual – apoiado pela aproximação e irmandade, ou seja, um lugar de resgate de autoestima e de referência de si mesmas de forma diferenciada de como vinham sendo retratadas anteriormente.

Mirna: Então hoje se você vê as minhas referências da graduação, não tem mulheres indígenas praticamente, nem mulheres tem na verdade! Quanto mais indígenas, negras! Então no mestrado é quando eu vou buscar essas referências, então eu vou tentar pensar assim: quais são as mulheres que estão escrevendo na pós-graduação, então assim, na literatura, né, a [Eliane] Potiguara, quais eram as mulheres que estavam no mestrado? Então eu fui olhar na pós-graduação da UnB. E aí essas referências de mulheres, de intelectuais que as vezes nem estão na universidade. Nessa época, a Célia Xakriabá, a Sônia Guajajara, essas referências que são mais conhecidas, elas são um estímulo de luta e de resistência. E aí agora no doutorado que eu me aproximo e que tem mais mulheres na pós-graduação, intelectuais da academia, né, porque intelectuais indígenas tem várias. **Porque quando a gente começa a ler um artigo da outra, ter uma relação comum de dificuldades, de aprendizagens, de conflitos, com orientadores e com orientadoras, com a bolsa, sabe? Então no mestrado e no doutorado os momentos que eu mais me apoio nessas mulheres.** Acho que na graduação não teve, no mestrado teve um desejo e agora eu faço um esforço, porque não tem muito, uma das coisas que eu escrevo na minha tese de doutorado é que sempre que eu vou ver um plano de aula, quando chega o início de uma disciplina, a primeira coisa que eu vou prestar atenção são quais são os referenciais teóricos que aquela professora ou professor botou.

Cito esse trecho da conversa com Mirna porque representa essa insuficiência da teoria social para uma adequada percepção das experiências das indígenas mulheres, o que torna importante que seus artigos, dissertações e teses sejam contemplados nos currículos da universidade, uma vez que são estes que congregam perspectivas analíticas de suas configurações sociais e suas próprias autodefinições enquanto sujeitos, em combinação com as perspectivas teóricas das áreas do conhecimento em que estão inseridas. No entanto, o que denunciam é a reprodução de um mesmo paradigma – uma mesma literatura e visão de mundo centrada em um padrão branco e masculino – nos debates acadêmicos que tem início, como descrito por Mirna, na marginalização de suas produções nos programas das disciplinas oferecidas nos cursos de graduação e pós-graduação. Ou ainda, no caso de Anari, no processo seletivo do mestrado, antes mesmo de seu ingresso no curso de Antropologia:

Anari: Ah, o que mais eles perguntam [na banca de seleção do mestrado] é qual o referencial teórico, ainda bem que isso aí eu já tinha me preparado, eu já tava já com tudo na minha cabeça. **Aí eles me perguntaram sobre o fato da gente ser indígena, o que fez da gente, o fato de ser indígena, porque que a gente resolveu pesquisar o povo da gente.** Porque tem esse pessoal, eles pensam assim, será que nós sendo indígena a gente vai realmente... Com que olhar a gente vai enxergar, né, **será que a gente vai ser uma pessoa neutra ou sei lá o que é.** Eu até coloquei isso na minha dissertação, na introdução. Eu falei, “oxe”! Ainda bem que assim, parece que foi deus que botou na minha cabeça naquele momento, **eu falei assim, se eles tinham as pesquisas deles, as teorias deles, eu ia ser porta voz do meu povo. Que eu ia dizer do meu povo. Se eles que eram pesquisadores, eles tavam pesquisando as teorias deles, eles também não vão ser porta voz da teoria deles? Eu também ia ser porta voz do povo Pataxó, do que o nosso povo acreditava.** Não acreditei, quando eu respondi a mesa calou, eu tomei um susto, eu falei, “eu perdi”. Eu falei, “lasqueira”! Eu olhei assim, sabe, todo mundo ficou calado

naquele momento, aí no meu pensamento, “lascou”, “perdi foi feio agora”! “Mexi na ferida deles”. [...] Mas depois a gente soube a notícia que fui aprovada, eu fiquei muito feliz com a notícia! [...] E aí foi que eu resolvi! **A minha pesquisa foi voltada pra essa questão da língua e contar todo esse processo de retomada da língua Pataxó, minha dissertação foi focada pra contar o trabalho que a gente fez, na verdade, um trabalho de pesquisa na aldeia, mas na universidade a gente tava trazendo essa voz e ao mesmo tempo dialogando com outras vozes dentro da universidade.** Naquele momento, aquele curso foi importante porque eu pude dialogar dentro também da área de Antropologia, trazendo esses assuntos, essas questões que pra mim ia ficar difícil lá no curso de Letras, que eles mais são estruturalistas, são mais conservadores.

Na terminologia de Collins, na recusa da conversão em *insider*, ou seja, de “pensar e agir de acordo com aquela visão de mundo” padrão (2016, p. 117), a *outsider within*, em contato e iniciada no pensamento acadêmico, mas a partir de suas realidades, produz um ponto de vista diferente capaz de perceber as parcialidades, omissões e distorções das teorias hegemônicas, inclusive sobre as interpretações construídas de si mesmas quando se colocam no centro da análise. Nas palavras de Collins,

A abordagem sugerida pelas experiências das *outsiders within* é de que os intelectuais aprendam a confiar em suas próprias biografias pessoais e culturais como fontes significativas de conhecimento. Ao contrário de abordagens que exigem submergir essas dimensões do *self* durante o processo de se tornar um cientista social objetivo, supostamente não enviesado, as *outsiders within* reintroduzem essas formas de conhecimento no procedimento de pesquisa. Na melhor das hipóteses, esse status parece oferecer às suas ocupantes um equilíbrio poderoso entre os pontos fortes de seu treinamento sociológico e as contribuições de suas experiências pessoais e culturais. Nenhum se subordina ao outro. Na verdade, a realidade vivenciada é usada como fonte válida de conhecimento para criticar fatos e teorias sociológicas, ao passo que o pensamento sociológico oferece novas formas de ver esta realidade vivenciada (COLLINS, 2016, p. 123).

Dito isso, neste capítulo lanço luz sobre como a violência se manifesta contra os Povos Indígenas dentro do mundo acadêmico, interligando diversas opressões em episódios que afetam as formas como as indígenas mulheres sentem e refletem acerca de suas presenças nesse ambiente, com intuito de apontar práticas sociais que fazem parte de um legado colonial da sociedade brasileira para, em seguida, apresentar suas autênticas autodefinições e autoavaliações, nos termos de Collins, o que as valida enquanto sujeitos humanos.

No testemunho de Raquel Tupinambá, e nas demais narrativas que se seguirão, o passado colonial ainda se mostra presente e reproduzido no cotidiano universitário através de discursos deslegitimadores e de continuado desconhecimento das existências indígenas no país – ainda “coisificadas”, como uma pedra em estado bruto – em prol do controle das posições de poder e prestígio.

Raquel: Eu já vivenciei processos discriminatórios no sentido de ser confundida várias vezes, por exemplo, com as moças da limpeza. Porque quem faz mestrado e doutorado no Brasil são pessoas brancas. Então eu parecia muito mais com as meninas que trabalhavam com a limpeza, que era o povo local, lá de Manaus, do que realmente com o povo que estava estudando, que a maioria das vezes são alunos que vem de outros estados, principalmente do Sul, Sudeste, e Centro-Oeste do Brasil, mesmo em Manaus. E outra coisa também com a orientadora, que eu percebia esse olhar de que você precisa aprender os formatos de como que a academia funciona. Então, é essa ideia de que, “ah, você não sabe por que parece que vem de um outro mundo, né? Você precisa saber como que as coisas são”, então eu ficava muito frustrada. [...] **Como se fosse uma pedra que precisava ser lapidada, sabe?** E ela era a pessoa que tava ali pra fazer isso.

As situações narradas pelas indígenas mulheres estão enredadas a uma história de abertura das universidades a partir das ações afirmativas, conforme debatido no capítulo anterior, e, por isso, amarradas ao tecido da sociedade brasileira. Se conjugam no cotidiano, mas levam a vários outros lugares sobre nós. Imbricadas umas às outras, são narrativas sobre autonomias, vitórias e resistências que aderem à problemática de valorização de suas memórias e identidades, provando que não se deixaram apagar no encontro com o colonizador e rejeitando as imagens criadas por outros sobre elas próprias. Ao mesmo tempo que remetem às origens, envolvem-se na afirmação de posições no presente (se fazem presentes) e se abrem para construir um futuro *bem viver*. No sentido epistemológico, veremos no capítulo a seguir, desenvolvem diálogos com o pensamento ocidental enquanto se reapropriam de suas cosmovisões e saberes tradicionais próprios de seus Povos em verdadeira exegese recíproca. Interrogam pressupostos, criam conceitos e os sistematizam na escrita científica, sem perder de vista seus papéis e perspectivas de indígenas mulheres. O fazem especialmente inseridas nas disciplinas das Ciências Humanas (Apêndice III), as quais são exatamente produtoras de chaves interpretativas e modelos de compreensão do mundo, de si e do outro.

Nessa história, no atravessamento do mundo acadêmico vai se abrindo uma consciência crítica que convoca a identidade indígena (que conjuga saberes, valores e relações sociais e políticas) para o enfrentamento de diversos embates e para a criação de novos arranjos institucionais em que se sabe responsável. Dessa maneira, Jaider Esbell explica:

Estes fenômenos de resistência são como olhos d'água, que, como bem mostra a geologia, são pontos de erupção de algo muito mais completo e complexo, fazendo parte de uma intrincada rede que se forma e se mantém muito mais abaixo ficando, portanto, protegido da ação aniquiladora vindo uma hora a irromper à superfície. A ideia de uma infiltração em uma estrutura aparentemente sólida é como as performances decoloniais se consolidam (ESBELL, 2020, *on-line*).

Preocupado em entender como opera no cotidiano atual a racialização dos Povos Indígenas e as experiências indígenas de enfrentamento ao racismo (coletivas e individuais), Felipe Sotto Maior Cruz, indígena Tuxá antropólogo, percebe que este tem sido um tema invisibilizado nas produções acadêmicas, nas políticas indigenistas e no imaginário social, acarretando uma permissibilidade em torno das violências estruturais que vivenciam (CRUZ, 2019). No Ensino Superior, ocorrem em todos os espaços de convivência, das salas de aula aos corredores, do mesmo modo que em outros espaços percorridos pelos Povos Indígenas na sociedade brasileira, sendo necessário compreender os processos históricos do racismo no país, além da associação entre raça e fenótipo (marcadores físicos), uma vez que não foi o conceito de raça que criou o racismo e sim o contrário. Cruz constata: “o que vários indígenas têm apontado é que, embora nós nos organizemos socialmente no presente a partir da chave da etnia, banir as concepções de raça da discussão indígena não faz com o que o racismo desapareça” (CRUZ, 2019, p. 152). Por isso as indígenas mulheres vão falar sobre o racismo que sofrem nas relações interétnicas engendradas no mundo acadêmico.

Mirna: Não se perceber pertencente àqueles espaços também era uma coisa muito difícil, não se ver. Hoje eu sinto que eu tenho mais segurança de falar, não que eu me veja, mas eu tenho mais segurança de entender, no meu coração, que todos esses lugares são meus também. Mesmo que meus colegas de pós-graduação não achem, sabe? É difícil! Por isso que eu falo pras mulheres assim: “a gente precisa de muito sustento pra tá nessa guerra”. **E a questão do estereótipo, né, não só na universidade, mas na universidade também. Então quando você chega e a professora, ou professor, “nossa você é índia, nossa!”, e aí eles já querem te fazer uma entrevista. Eu acho isso extremamente violento, invasivo, mal-educado, sabe?! Quase fala, “dança aí e canta”, quase não, porque já aconteceu.** E essas questões de racismo ou preconceito são muito presentes no imaginário do que é ser uma mulher indígena. Por isso que faço as performances também na tentativa de desconstruir, educar, não sei, um pouco de gritar também, tipo, **posso ser o que eu quiser, fazer qualquer coisa**, coisas comuns, as vezes eu percebo uns olhares assim, “nossa você faz isso como todo mundo faz? Bebe cerveja e viaja e passeia. Nossa, e agora você faz até yoga?”. A yoga é reservada a pessoas tão brancas, né, tão classe média, então que louco, né? Faço! **Então a universidade é um lugar que tenta ter uma aparência de desconstruída, mas ainda deseja muitas construções fixas das mulheres indígenas ou faz muitas críticas aos nossos comportamentos.**

Para Cruz (2019), a atuação dos coletivos indígenas universitários tem sido fundamental na publicização dessas denúncias, possibilitando um dimensionamento do caráter estrutural dessas violências, retirando-as do apagamento. Em seu estudo, percebe que as práticas racistas contra estudantes indígenas nas universidades operam através de refinados mecanismos que têm em comum um “caráter espacial” de eliminação de corpos indígenas desses espaços (confinando a identidade indígena a espaços restritos da

sociedade, e a universidade não seria um desses) e uma interpelação de suas identidades (através da desautorização da autoafirmação indígena em associação a uma ideia de pureza étnica, por exemplo, da ausência de uma dita aparência indígena ou de uma língua nativa).

Em interlocução com as indígenas acadêmicas, foram relatadas situações cotidianas de constrangimento em sala de aula decorrentes de práticas em que professores e professoras acabam reforçando, de modo autoritário, imagens de controle (COLLINS, 2016) e estruturas coercitivas de dominação, exclusão e marginalização ao exigirem que estudantes indígenas falem de suas condições como exemplos de opressão, exotismo ou, ainda, que dessem conta da realidade de todos os Povos Indígenas, homogeneizando-os ao invés de considerá-los em suas particularidades, como denunciado por Braulina:

Braulina: Eu acho que é falta de entendimento mesmo, sobre o que é você nesse espaço, porque a outra coisa que **eles pecam muito é considerar que por ser indígena eles acham que você vai saber de todos os Povos Indígenas.** Também ouvi muito isso em sala de aula, “ah, mas vamos ouvir da Braulina”, sendo que eles estão falando do povo lá do Acre, povo sei nem de onde. Falo, “gente, não dá pra conhecer todo mundo, eu falo de onde eu sou”, então essas coisas também acabam sendo muito chatas.

Em reflexão acerca do exclusivismo da “autoridade da experiência” e dos riscos do essencialismo em uma sala de aula diversa, que são usados para silenciar e excluir, bell hooks fala que os sistemas dominantes operam no ambiente acadêmico silenciando as palavras daqueles que integram grupos marginalizados. Logo, a afirmação da experiência pode ser entendida como “uma resposta estratégica à dominação e à colonização, uma estratégia de sobrevivência que pode, com efeito, inibir a discussão ao mesmo tempo em que resgata esses alunos de um estado de negação” (2013, p. 113). Contudo, enquanto educadora colocada aqui em diálogo com a obra de Paulo Freire, hooks aconselha (conselho que levo para a minha própria prática docente, fundamentada também nas diretrizes da Lei 11.645, de 2008) que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas que afirmem suas presenças em sala sem necessariamente recorrer ao mando da partilha da experiência, dando-lhes espaço na dinâmica da aula sem violentar a nenhum indivíduo. Neste caso, como mostra Kilomba, “ser incluída/o sempre significa representar as/os excluídas/os. E é por isso que, geralmente, nos é forçado o papel de representantes da ‘raça’” (2020, p. 173) e não uma pessoa com direito a uma história e uma subjetividade, mas uma imagem que se reproduz. Isso não significa negar a necessidade das alunas e alunos de quererem dar depoimentos sobre suas experiências, pelo contrário, “a política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e

significado à luta” (hooks, 2013, p. 120). Sua proposta, então, é de combinar modos analíticos de conhecer com o experimental – o ponto de vista privilegiado – para alcançar o que de fato se deseja: a criação de uma consciência comunitária de valorização da diversidade de experiências coexistentes. Assim, as experiências não são universalizadas (mulher) ou silenciadas (mulheres negras ou indígenas mulheres), mas precisam e merecem ser contadas por que são sobre a vida e sobre a memória.

A seguir, as vozes delas demonstram que tais interpelações as violentam, pois as fazem se sentir infiltradas no cenário da sala de aula, assim como acabam permitindo outras situações de conflito, nas quais as/os colegas também as tratam de modo hierárquico e competitivo com o intuito de marcar superioridade. São brincadeiras, exclusões, perguntas curiosas e ofensas racistas enunciadas por pessoas racistas (configurando um problema que vai além do racismo institucional) e que, quando articuladas ao sexismo, configuram ataques que acarretam diversos tipos de sofrimento e traumas, que causam danos às suas autoestimas e afetam os cursos de suas trajetórias acadêmicas, tamanho o choque violento sentido (KILOMBA, 2020), conforme exposto no conjunto ramificado a seguir.

Fábia: As pessoas perguntavam: “mas como é na sua comunidade? Vocês vestem roupas?”, é aquela ideia ainda do índio que não tem contato. Aí eu tinha que explicar: “minha gente, a gente tem uma comunidade que vive ao lado da cidade, que tem um contato há quinhentos anos aí com a população não-índia, que estuda, que usa celular, que usa antena parabólica”. **Então as pessoas ainda têm essa ideia atemporal, né? O índio parou no tempo e ficou lá aquele índio de 1500.** [...] Eu saí, fui estudar a graduação, mestrado, hoje tenho o título de doutora, mas nunca deixei a minha comunidade, as minhas raízes, a minha tradição cultural, a minha religião Fulni-ô, então eu sempre estive presente. Costumo dizer: **“um pé na academia e um pé na aldeia”**. Sempre minha trajetória foi marcada assim. **E eu acho que a universidade é importante nesse sentido de mostrar isso, de esclarecer e de contribuir com esse fortalecimento da identidade indígena, combatendo esse preconceito.**

Keyla: **Aquela curiosidade que as pessoas têm do indígena e que, ao mesmo tempo, é também um preconceito que eles têm.** Eu não esqueço disso, porque pra mim era tão ilógico que eu fiquei assim, “o que que essa menina tem de pensamento?”, porque **ela perguntou pros outros, porque pra mim ela não tinha coragem de perguntar, se eu sabia ler. Aí eu pensei, “como que eu não sei se eu tô dentro da universidade, como que eu não sei ler?”**. **Então, é assim: “ela é indígena, mas ela sabe ler?”** Então, as pessoas têm uma ideia errada do que é o indígena e mesmo o indígena estando em um espaço que o básico pra estar nesse espaço seria a leitura, ainda assim é questionado. Aí sempre vinha as perguntas de comida, de vestimenta. Uma vez eu lembro que a gente fez uma prova na PUC, era sobre Direito Constitucional, a gente estudou os capítulos da Constituição. E aí no final o professor perguntava “de todos os capítulos que a gente estudou na Constituição, qual que na visão daquele aluno, não seria necessário de estar na Constituição”. Aí eu pensei assim: “a maioria vai colocar que é dos índios, com certeza”, aí foi o que aconteceu, a grande parte colocou que o capítulo que não

era necessário estar na Constituição seria o dos índios. Mas aí por trás disso, depois de um tempo, eu percebi que era um racismo, preconceito do professor. Por que que ele ia fazer esse tipo de pergunta? No final das contas, ele só queria dizer que era desnecessário a gente ter um capítulo dos índios lá. Não tinha por que perguntar isso numa prova, né. E no dia que eu fiz essa prova, eu ouvi assim nos corredores, alguns comentários tipo, tinha um menino lá que ele falava assim, “ah, por que que o indígena ganha tudo? Ganha salário da FUNAI, não sei o que”, então essas pessoas têm uma visão totalmente errada, e mesmo tendo indígenas na sala, às vezes se reprime e eles não falam na nossa cara, mas assim, as conversas existem por trás, né? E aí, aconteceu essa situação dentro da graduação, já na pós, não, não teve nada assim desse tipo. **O que teve foi aquele sentimento assim, de quando você consegue apresentar um trabalho bem, aí vem as pessoas dando parabéns, só que aí você entende que aqueles parabéns é porque a pessoa achava que você não era capaz, você não vê ele dando parabéns pra outras pessoas, só pra você que é indígena, que deu conta de traduzir um texto em inglês.** Claro que a gente teve toda aquela dificuldade, né? Que era um grupo só de indígenas. E aí a gente foi conseguir apresentar, e a gente recebia vários parabéns, só que esses parabéns eram ao contrário, tipo, “ah, eu achei que você não daria conta, mas você deu conta, parabéns!”. Então acontecia, mas assim, mais camuflado.

Putira: São vários processos racistas que a gente passa. E o racismo dentro da universidade, ele se torna hoje um problema, porque quanto à conjuntura política que a gente tá vivendo hoje, as pessoas começam falar de vitimizar. E a gente sabe que não é vitimizar. Sabe? Porque é uma coisa que dói, machuca. “Ah, não é só porque tu és indígena, né?” Aí tu já começa a perceber que é racismo, né? **E aí o racismo dentro da universidade se torna muito dolorido. Tem casos de indígenas que não retornaram mais pra universidade.** A gente que vem do Movimento Indígena muitas das vezes a gente tá muito mais preparado do que os outros parentes que são da comunidade e não estão atuando fora da comunidade, do Movimento Indígena, que não sai muito. Quando ele sai acaba tendo esse impacto. Ele começa a perceber isso e não é o que ele quer. **Não tem estrutura psicológica pra lidar com isso. Porque no dia que eu fui de brincos de pena pra aula dela, ela [a professora] pegou no meu brinco e falou assim, “isso aqui não vai colaborar e nem vai mudar nada dentro da universidade”.** Nesse dia, isso pra mim foi racismo, no momento que ela faz isso e não pega no brinco das outras colegas, isso quer dizer o que? **Que quem eu sou não vai servir pra nada? Eu me senti mal naquele dia, eu não conseguia mais me mexer, eu tava numa aula. E eu não conseguia mais ter estrutura pra ouvir aquela aula. E de repente, quando eu percebo isso, eu digo assim, “pera lá!”.** Eu não vou ligar para o que ela tá falando, porque ela nem me conhece, ela não sabe de onde eu vim. Mas ela vai saber pra onde eu vou. [...] É duro, dói. E no dia que ela foi entregar as notas, eu fui a única a levar bolo e salgadinho pro encerramento do semestre. E ela tomou um susto quando ela viu a torta, agradeceu e tal, ela tomou um susto muito grande. E eu a agradei pelos ensinamentos dela e quando eu saí, eu lembro que falei pra ela, “professora, a senhora ainda vai ouvir muito falar da Putira, sacou?” E aí ela olhou pra mim e disse assim, “eu sei que eu vou”. Então depois, nas outras vezes que eu a vi no corredor, eu percebi que ela mudou. Mudou no sentido de ter mais cuidado pelo menos de falar. **Acho que isso foi uma das situações de racismo que eu passei, que é uma coisa que mexe muito com a gente, e as pessoas acharem que a gente deixa de ser indígena porque a gente tá com celular, porque a gente tá com notebook, porque a gente tá falando a língua portuguesa e tudo mais.** Eu lembro que em uma das mesas, uma vez teve dentro da UFPA, me fizeram essa pergunta, que que eu falava sobre isso. E eu respondi assim, nunca esqueci da minha resposta: “Eu acho muito interessante vocês virem fazer essas perguntas pra gente, vocês não têm pergunta mais inteligente pra fazer não? Porque eu tô cansada de responder essas perguntas de vocês. Sempre as mesmas coisas. Sabe? Eu vou responder

só de uma vez, eu não quero mais, se alguém gravar pode gravar e publicar aí a resposta, porque eu não vou mais reproduzir essa resposta”. Aí todo mundo começou a rir, né? Eu acho interessante. **Vocês invadem meu país, meu mundo, a minha vida, a minha ancestralidade, vocês disseram que a gente não tinha pudor, não tinha nada. Vocês batizaram a gente, vocês impuseram a língua portuguesa, porque era pra vocês falarem mais de trezentas línguas e vocês optaram por uma. Vocês vêm, invadem nossos territórios, montam um sistema cruel contra nós, a gente vem pra estudar pra entender esse sistema louco de vocês de vida, a gente dá um retorno pros nossos Povos, vocês invadem, roubam nosso minério, constroem toda essa tecnologia lá e que todas elas hoje eu sei que é construída com nosso minério, e vocês não querem que eu use nada desses minérios que vocês roubaram da gente? É muito injusto, vocês não acham não? [...] Todo mundo calou. Porque chega um ponto, sabe, que a gente não admite mais essas perguntas.**

Durante a nossa conversa, Altaci demonstrou seu incômodo quando outros colegas do corpo docente se dirigem a ela com as perguntas “*como é que a gente trabalha?*” quando há estudantes indígenas em suas turmas. Ela percebe que relutam: “*Não vou aprender mais nada, não vou mudar a minha forma de trabalho para que o estudante aprenda*”, e analisa *há um processo de violência simbólica dentro das universidades e em todos os cursos. Por exemplo, “eu tenho trinta alunos, uma indígena, eu não vou mudar o programa porque ela é indígena”. E quem disse que tem que mudar o programa?* Para a docente, é preciso valorizar o conhecimento que trazem para a universidade e adaptar a linguagem:

Altaci: Quando você for perguntar, não coloca uma prova com dez linhas de enunciado. **Pra indígena basta ser direto, “o que é isso?”** Agora, se você coloca um enunciado de dez, vinte linhas, ele não vai chegar ao final, porque é segunda língua... **Não tem que mudar sua metodologia, tem que entender o processo, você vai trabalhar com conhecimento, então o que que os alunos trazem de conhecimento?** [...] Não tem que mudar nada, é só ter a linguagem acessível! Esse é um processo que a academia precisa repensar. E ela só vai repensar se construir junto.

2.1 A PERSPECTIVA CRÍTICA DA COLONIALIDADE DO SER

Como já foi dito, Aníbal Quijano e outras/os pensadoras/es latino-americanas/os realizam intensa crítica sobre as teorias sociológicas eurocêntricas implicada em destacar a “raça” na compreensão das desigualdades no mundo contemporâneo colonial/moderno que “origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2009, p. 73). No decorrer da constituição do novo padrão de poder de caráter capitalista, com determinações no plano das relações intersubjetivas, novas identidades sociais e modos de produzir conhecimento foram se configurando – e se naturalizando. Trata-se de uma classificação social (hierárquica, racial e colonial) entre exploradores e explorados. Estes

últimos identificados pelos atributos biológicos do corpo colonizado (QUIJANO, 2009), que o insere em uma situação natural de inferioridade (QUIJANO, 2005).

Quando não efetivada a total destruição das sociedades colonizadas, o eurocentrismo, como racionalidade hegemônica da colonialidade do poder, obstruiu as memórias das populações colonizadas despojando-as dos seus saberes intelectuais, assim, “foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados” (QUIJANO, 2009, p. 111). A perspectiva da realidade eurocêntrica de produção de conhecimento e percepção de mundo foi, assim, imposta entre os dominados. Na ordem cultural global, o controle da subjetividade se deu a partir da colonização dos sentidos, do imaginário, das formas de produção de conhecimento, do universo simbólico, cosmológico, ritualístico e dos modos de expressão e de objetivação dos colonizados, ocorrendo em sua forma mais violenta entre os Povos Indígenas da América Ibérica, afirma Quijano (2009). Enclausurados pelo controle colonial e alienados de seus universos de subjetividade, também passaram a se ver como desonrados (SEGATO, 2021).

Reduzida toda a diversidade de povos e civilizações, linguagens, memórias e culturas à identidade “índio”, foram apagados em suas singulares e identidades históricas, assim como de suas heranças intelectuais. No novo dualismo eurocêntrico entre razão e corpo, o corpo (racializado e colonizado, reduzido a uma coisa), se torna objeto de conhecimento e de dominação do sujeito moderno dotado de razão (branco europeu). Em torno da colonialidade do poder, o lugar das mulheres foi localizado em proximidade com a natureza, produzindo historicamente relações de gênero e violências específicas diante da imposição colonial. Por outro lado, também foram configuradas recusas e lutas cotidianas pela libertação, integridade e autodeterminação (LUGONES, 2020).

A partir do ensaio “Colonialidade e gênero”, publicado pela primeira vez em 2008, María Lugones impulsionará a discussão analítica da colonialidade do poder pela investigação da intersecção entre raça, gênero e sexualidade sob intuito de compreender e tornar visível as violências que sofrem e subordinam as mulheres de cor no sistema moderno-colonial de gênero. Em sua perspectiva, “a interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra. A denominação categorial constrói o que nomeia” (LUGONES, 2020, p. 59). Para analisar as trajetórias e experiências das indígenas mulheres acadêmicas, faço apelo à interseccionalidade porque só assim nos é permitido enxergá-las.

Por fim, a diferença ontológica está implicada na colonialidade do ser como a diferença epistêmica na colonialidade do saber e ambas são produtos da diferença

colonial, assim como a colonialidade do poder. O conceito colonialidade do ser surgiu relacionado aos problemas do racismo e da experiência vivida da colonização e seus impactos nos sujeitos dos povos colonizados, particularmente na América Latina, que produziram interferências em seus modos de ser. A existência no mundo colonial, marcada pela raça e pelo gênero, está cercada por um sistema de representações simbólicas que invisibiliza a humanidade e naturaliza uma guerra antiética contra corpos racializados e feminilizados, colonizados e escravizados.

Em sua crítica ao pensamento moderno, Nelson Maldonado-Torres (2007) elabora uma análise da formulação cartesiana “Penso, logo existo” e indica que o que está por trás da afirmação é justamente a noção de ser, ou melhor, aqueles que estão historicamente e filosoficamente desprovidos de ser, já que “não pensam” ou pensam diferente do eu. É na negação ontológica que se fundamenta a base para o entendimento do privilégio do conhecimento na modernidade, uma vez que são recusadas faculdades cognitivas aos sujeitos racializados, desqualificados em suas epistemes. Neste dualismo moderno, se não pensam, não são.

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 44).

Sendo assim, a colonialidade do ser busca captar como os efeitos da modernidade/colonialidade se revelam na linguagem e são sentidos na qualidade da experiência vivida dos sujeitos colonizados quando estão inseridos nas dinâmicas engendradas em diversos contextos, em que a indiferença ao diferente é comum e fortalecida pelos sentimentos de inferioridade e superioridade (MALDONADO-TORRES, 2007). Nesse sentido, a colonização continua sendo experimentada por grupos colonizados através dos legados do colonialismo no presente vivo, o que exige considerar “o significado da colonização e a agência do colonizado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 29) tanto em suas lutas por libertação da lógica da colonialidade, quanto nos seus esforços para compreendê-la teoricamente. Por isso, como veremos, a escrita de si é fundamental e revolucionária, como escreve Gloria Anzaldúa: “Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia” (2000, p. 232).

2.2 APAGUE OS RASTROS! “A EXPECTATIVA É A DE QUE SEJAMOS IGUAIS AOS DEMAIS ALUNOS”

No ensaio “Experiência e pobreza” (1987), Walter Benjamin faz referência ao poema de Bertold Brecht ([1930], 2017) em que o narrador instrui repetidamente aquele que chega à cidade: “Apague os rastros!”. Este conselho evidenciava a necessidade de quem chega a se adaptar à mentalidade e ao comportamento individualista burguês, caracterizado por Benjamin pelo desejo de marcar a monumentalidade na história moderna via o domínio da técnica e do capital e o controle típico da racionalidade ocidental em uma sociedade livre de tradições.

Separe-se de seus companheiros na estação
De manhã, vá à cidade, com o casaco abotoado
Procure um quarto e quando seu companheiro bater:
Não abra, ah, não abra a porta
Antes
Apague os rastros!

Se encontrar seus pais na cidade de Hamburgo ou noutra parte
Passe incógnito por eles, dobre a esquina, não os reconheça
O chapéu que lhe deram, enterre-o na cabeça
Não mostre, ah, não mostre a sua cara
Antes
Apague os rastros!
[...]
(Isso me foi dito)
(BRECHT, [1930], 2017, p. 17).

No poema, o imediato estranhamento do trabalhador que chega à cidade para ser operário deve ser amortecido com a dissolução dos vínculos com a história coletiva de onde se vem. O narrador reproduz enfaticamente a advertência que recebeu – “Isso me foi dito” – e provoca a consciência de quem agora precisa viver como um indivíduo isolado – em dimensões política, geográfica, tradicional, comunitária, ritual, afetiva – para sobreviver na nova e hostil realidade urbana-industrial. No poema, o isolamento remete à clandestinidade histórica, social e cultural decorrente da renegação do seu próprio pensamento e identidade. O “rastro”, então, pode ser entendido como a presença frágil das marcas de uma existência anterior. O operário aqui tem a sua vivência prévia mais que em risco de apagamento, mas em exortação a que ele mesmo produza esse apagamento antes que a história pregressa o denuncie de alguma coisa. A obrigação de se despojar das origens e da continuidade da sua subjetividade nasce do princípio de tornar-se “Outro”, quando sobreviver custa o aniquilamento da memória coletiva, o anonimato e o afastamento de quem pode reconhecê-lo como igual. Então, as cidades não oferecem um lar, mas exige que toda identidade deve ser moldada pelo capitalismo.

Muitas mulheres e, também, homens não tem mais a possibilidade de retornar para suas aldeias para poder viver de acordo com seus costumes, pois não possuem mais nenhuma terra para onde retornar. Assim, são obrigados a permanecer na cidade onde não conseguem praticar esse modo de ser. Um local onde isso ocorre é a aldeia vertical, um prédio na região central do Rio de Janeiro, onde moram vinte famílias indígenas, a maioria não tem terra e nem vínculos fora da cidade, nasceram e sempre moraram na cidade. Viver na cidade do *juruá* e não poder praticar seus próprios rituais é um tipo de violência, principalmente quando não há como fazer o caminho de volta para casa. São indígenas que são tratados como se não fossem indígenas, sem políticas públicas específicas. Essa situação atinge muito as mulheres porque elas não têm apoio e vivem em situações economicamente frágeis (BENITES, 2018, p. 9).

Certamente, as diretrizes do auto apagamento a que se refere Brecht são diferentes das que mobilizo aqui para me aproximar das experiências de indígenas mulheres que chegam às universidades brasileiras, mais próximas às que Benites percebe. Contudo, as experiências delas revelam o golpe sentido diante das “instruções” de desaparecimento que muitas vezes recebem para darem conta de viver no hostil mundo acadêmico, sendo camufladas ou inexistindo, como no caso dos brincos de Putira, relatado acima. Desse modo, a chegada delas nas universidades também configura uma inserção em um novo sistema de estratificação em classes sociais, onde seus corpos e todo pensamento deve ser instrumentalizado e moldado para o êxito da produção e consumo. Do contrário, afirmar outras identidades passa a ser transgressão anticapitalista.

De alguma forma, em momentos de suas trajetórias, elas foram lembradas de que, sendo indígenas, acessavam um espaço de saber moderno do qual seus saberes e corpos não são dignos. Repito as palavras de Braulina: “A expectativa é a de que sejamos iguais aos demais alunos” (AURORA, 2018, p. 6). Suas culturas são, assim, continuamente desvalorizadas como resquícios de costumes selvagens que deveriam ser abandonados em nome da civilização ocidental (MILANEZ *et al.*, 2019). No entanto, em resistência e rebeldia, protagonizam a recusa da invisibilidade de suas identidades enquanto fortalecem frentes antirracistas e denunciam as especificidades do racismo e da racialização dos corpos das indígenas mulheres.

Enfatizo, então, que ao tratar das trajetórias das indígenas mulheres no mundo acadêmico, não considero o ingresso na graduação e/ou na pós-graduação como um fenômeno unificador que apaga a diversidade das suas experiências. Outras posições e identidades precisam ser consideradas, sem correr o risco de essencializá-las, como as de gênero, etnia, geração, bioma, religião, sexualidade, maternidade, por exemplo. Por isso, como já foi dito, não se trata de agrupá-las pela categoria de gênero unicamente como “mulher indígena”. Se trata, antes, de historicizar a experiência, como argumenta Joan

Scott (1999), o que implica analisar o posicionamento delas, indígenas mulheres, pela história das suas experiências e enquanto sujeitos de ação, “cujo agenciamento é criado através de situações e posições que lhes são conferidas” (SCOTT, 1999, p. 16), nas histórias de resistência de seus Povos e no contexto das políticas afirmativas da universidade brasileira voltadas à promoção da diversidade étnico-racial. Nesse processo, identidades, formas de se pensar e de falar de si também vão mudando.

Experiência é, ao mesmo tempo, uma interpretação e algo que precisa de interpretação. O que conta como experiência não é nem auto evidente, nem definido; é sempre político. Sendo assim, o estudo da experiência deve considerar sua posição na narrativa histórica. Em atitude oposta à imposição da autoanulação, estudantes indígenas estão reagindo e se organizando politicamente em associações e redes de apoio no ambiente acadêmico para denunciar “práticas de racismo institucional e continuidade colonial na universidade [que] reforçam o estigma de que não é espaço para os indígenas” (AURORA, 2018, p.7), além de promoverem, em destacado protagonismo, o diálogo com instâncias administrativas universitárias através da realização de eventos que mobilizem a comunidade como um todo a “aprender a lidar com a diversidade” (AURORA, 2018, p.7). As trajetórias que se desenrolam desde o ingresso na graduação, conquista do diploma, continuidade da formação nos programas de pós-graduação, até o sucesso profissional e acadêmico, são entendidas aqui como revolucionárias em uma sociedade que ordena “apagar os rastros”. Além disso, as produções acadêmicas (monografias, dissertações, teses, artigos, conferências etc.) irradiam intelectualidade, presença, identidade e projetos de futuro em experiências individuais e coletivas e vice-versa.

Atualmente, desafiam o projeto de desbotamento e epistemicídio ao qual muitas vezes são impostas para sobreviverem no contexto universitário. Ao contrário do esperado, seguem empunhando suas canetas e diplomas contra o auto apagamento dos Povos Indígenas e das experiências das indígenas mulheres e re-existem construindo um quadro irreversível de referências do pensamento indígena contemporâneo, em que suas experiências não são do tipo que bastam a si mesmas, mas significam associações coletivas, espirituais, intelectuais e interétnicas, fundamentadas em suas identidades em afirmação e em solidariedade, – e sororidade. É de conhecimento geral que as políticas de ação afirmativa não foram aprovadas com o consenso da sociedade brasileira. Na luta pelo ingresso, permanência e continuidade na universidade brasileira, os rastros (a transmissão e a reflexão a partir do diálogo entre o conhecimento acadêmico ocidental e os saberes e experiências dos Povos Indígenas) são fortalecidos em cada uma das

produções individuais. Ademais, em seus trabalhos acadêmicos as indígenas mulheres também se encontram, atualmente, referenciando-se umas às outras. Afinal, desde o processo de socialização de crianças e jovens indígenas, o modo de ser enfatiza a importância de cada um na coletividade, em conexão com o território, interligados à espiritualidade e à luta pela garantia da existência.

Cada passo é um aprendizado, uma conexão. Cada ser é uma história, mas não existe história sem território. Nossa história está inteiramente vinculada ao território a que pertencemos. No entanto, não se trata apenas do espaço geográfico onde nascemos, mas também da conexão que a ancestralidade nos permite agregar, sentir, vivenciar, transmitir e compartilhar conhecimentos. Na infância se aprendem valores, mas também é ali que as crianças nos ensinam que a força não se sustenta quando estamos sozinhos, e que ganhamos experiência com a coletividade (PIMENTEL; WAPICHANA, 2021).

2.3 O SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS E A FORACLUSÃO DAS INDÍGENAS MULHERES COMO PROJETO HISTÓRICO E HISTORIOGRÁFICO

Sob a ótica eurocêntrica, a historiografia oficial brasileira compreende a história dos Povos Indígenas de forma nada digna. O imaginário sobre os povos originários no Brasil permanece privilegiando, como marco inicial, a perspectiva do homem colonizador, reiterando as descrições que aparecem na carta de Pero Vaz de Caminha¹⁰³, documento histórico que registra a imagem da nudez tão inocente que chegava a ser caracterizada como selvagem (CUNHA, 1990). Representados ainda como gente que precisava ser amansada, que não praticava agricultura, não construía casas e não tinham fé, nem rei ou lei e ainda eram antropófagos. Essas imagens acabavam por essencializar suas realidades sociais e congelar suas identidades, estando atreladas aos séculos de colonização e a dois tipos danosos de representações: a positiva, sendo o indígena portador de uma “pureza’ que deve ser intocada”, em harmonia com a natureza, “reserva moral da humanidade”; e a negativa, onde aparece associado “à ideia de selvageria, bestialidade”, “bárbaro”, resistente à domesticação, obstáculo ao progresso e à civilização (FERNANDES, 2015, p. 323). Uma vez entendidos como “seres desprovidos de qualquer conhecimento, crença e estrutura organizacional” ficava autorizada “a adoção de medidas escravistas ou exterminacionistas” (MUNDURUKU, 2012, p. 24).

Segundo Pacheco de Oliveira, “a história da nação foi escrita sem reconhecer aos indígenas qualquer significação e importância, o que é algo errado e que inviabiliza inclusive as tentativas de reinterpretá-la sem adotar uma postura crítica radical” (2018, p.

¹⁰³ A Carta de Pero Vaz de Caminha consultada está disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf.

12). Ao longo dos séculos foram estigmatizados e excluídos de direitos, sendo tratados na sociedade brasileira, até os dias atuais, a partir de imagens generalizadas, preconceituosas e curiosas, como objetos arqueológicos inexistentes no presente (PACHECO DE OLIVEIRA, 2018), ao mesmo tempo em que são esquecidos nos estudos sociais e literários, como discutimos em Vieira, Almeida e Melo (2022). Assim, só lhes são permitidos serem o que imaginamos.

A racialização dos povos originários se deu pelo não reconhecimento da humanidade indígena, o que se faz vivo nas narrativas do descobrimento dando a entender que ninguém ocupava essas terras. Quando escravizados, passariam a ser chamados de “negros-da-terra”, “a partir do vínculo de originalidade com o território de colônia” (CRUZ, 2019, p. 153), portanto dispensáveis aos conquistadores, devendo ser eliminados e/ou apagados pelo extermínio ou pelo empreendimento civilizatório através das técnicas de catequização, casamentos interétnicos, das políticas assimilacionistas ou dos deslocamentos forçados (CRUZ, 2019).

A historiografia tradicional pouca atenção deu ao protagonismo da resistência indígena à colonização, e as abordagens da “transição” da escravidão indígena para a negra não apenas reforçaram a narrativa da extinção – que coloca os indígenas prementemente num lugar pertencente ao passado –, como também serviram para desconsiderar o violento sistema de exploração da força de trabalho, a espoliação e o genocídio que permanecem desde o primórdio da colonização até os dias atuais (MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2163).

Atualmente, no imaginário brasileiro sobre os/as indígenas, permanecem “resquícios daqueles *constructos de tipo colonial* manuseados desde a formação da Nação” (PORTELA; NOGUEIRA, 2016, p. 156, grifos originais) e que ainda hoje são manipulados na formulação de um discurso anti-indígena. Junto a isto, outros elementos devem ser considerados: o exemplo clássico é o que relaciona o uso do celular, da roupa, da televisão, do carro e de outros objetos e tecnologias da “modernidade” à descaracterização étnica da identidade indígena, vigorando a ideia do brasileiro misturado e associando a imagem do indígena à subalternidade (PORTELA; NOGUEIRA, 2016).

De maneira mais violenta e a partir de lentes misóginas e cristãs, essas visões distorcidas incidem sobre as mulheres indígenas e a maneira como foi pensada a contribuição delas para a formação histórica da sociedade brasileira, revelando o estereótipo da “índia genérica” (LASMAR, 1999). Uma das imagens mais difundidas das indígenas é aquela que associa as jovens à fertilidade exagerada e à sexualidade

disponível e promíscua¹⁰⁴ e as mais velhas ao canibalismo, reduzindo suas experiências humanas e sociais (LASMAR, 1999, p. 04). Nesse sentido, a problemática imagem construída da indígena mulher está relacionada a representações equivocadas estabelecidas a partir de perspectiva masculina hegemônica, cujos efeitos são notáveis, tanto no senso comum quanto nas Ciências Sociais, e que estão associados à invisibilidade de atores sociais (indígenas/mulheres) (LASMAR, 1999).

Em sua recente tese defendida no Programa de Pós-graduação em História da UFGD, Paula Faustino Sampaio (2021) lê criticamente fontes históricas desde 1960 a 2020 e constata que, mesmo diante de toda a atuação de lideranças indígenas mulheres no Movimento Indígena nesse período e da própria existência de documentos, relatórios, narrativas autobiográficas e entrevistas, ainda são poucos os estudos históricos sobre elas no país. No seu estudo, utiliza o termo “índia” em referência às representações coloniais construídas especialmente sobre a mulher do Povo Tupinambá, como a primeva da história do Brasil, em oposição à mulher ocidental nos modos de relacionamento, na posse ou não da propriedade, na relação com o trabalho e na cor da pele (eram as “mulheres negras da terra”, “índias da terra” ou “mulheres de cor”). E emprega o termo “mulheres indígenas” para analisar as abordagens dos estudos feministas, que dão precedência ao gênero em relação à etnicidade. Segundo Sampaio, as críticas elaboradas ao feminismo hegemônico estão relacionadas ao fato das indígenas não se sentirem apresentadas em suas lutas e de suas organizações nas categorizações de vítimas e inferiorizadas.

No campo da história das mulheres, as indígenas aparecem como sujeitas do passado, já nos estudos de gênero a abordagem trata do tempo presente. Assim, “esta divisão binária dos estudos sobre as sujeitas indígenas contribui para silêncio da história das mulheres sobre as indígenas no presente, e para o apagamento da compreensão de gênero para as indígenas no passado” (SAMPAIO, 2021, p. 76). Em sua interpretação, “as categorias e a dicotomização delas são formas de silenciar, apagar e generalizar a imagem da mulher indígena, em suma, de excluir as mulheres indígenas da narrativa historiográfica” (SAMPAIO, 2021, p. 77), justamente o modo como funciona a colonialidade do gênero (LUGONES, 2014), na qual o “gênero”, isolado, não evidencia

¹⁰⁴ Sobre este aspecto, a autora analisa especialmente o clichê racista e misógino da índia hiper sensual em “Casa-grande e senzala”, de Gilberto Freyre [1933] / (2003), em que, ao tratar da miscigenação e interação entre os povos nativos e os invasores, ressalta a contribuição da indígena para a formação da sociedade principalmente pela disponibilidade sexual e habilidades técnicas como o cultivo e preparo de alimentos, a domesticação de animais, a higiene corporal, o mingau etc.

a violência do processo colonial que, junto ao sistema de classificação racial, serviu para “dominar e explorar mulheres e homens dos territórios invadidos” (SAMPAIO, 2021, p. 175). Sendo assim, para as mulheres, a colonização significou a desumanização a partir de um processo duplo de “inferiorização racial e subordinação de gênero” (LUGONES, 2014, p. 28).

Sampaio ainda vai mostrar, em sua análise dos jornais do CIMI, como o indigenismo ligado à Igreja Católica, ao buscar agir em defesa dos Povos Indígenas, acabou construindo uma representação maternal sobre as “mulheres indígenas” a partir da imagem da mãe-guerreira, aludindo à resistência delas como protetoras da vida. A participação das “mulheres indígenas” nas mobilizações, a partir da década de 1970, e às suas decisões no interior das comunidades (inclusive na condição de cacicas), serão interpretadas em oposição patriarcal ao homem sujeito político. Nesse sentido, tanto na imprensa hegemônica quanto indigenista, elas vão aparecer apenas nos registros iconográficos, pois não terão voz nem serão nomeadas, o que acarreta a invisibilidade das suas atuações políticas ou o registro delas como complementares, um reforço e apoio do Movimento Indígena, “à margem das imagens de lideranças homens indígenas” (SAMPAIO, 2021, p. 160).

Essa reflexão de Sampaio leva às observações de Segato (2012) acerca do sistema de gênero da modernidade colonial. Para a antropóloga, a intrusão nas relações do mundo-aldeia leva a uma ordem “ultra-hierárquica” do papel de homens e mulheres, colocando-os como intermediários do mundo exterior para tomarem decisões públicas e relegando às mulheres uma perda de poder político e um ambiente de opressão decorrente do colapso e privatização da esfera doméstica.

Os vínculos exclusivos entre as mulheres, que orientavam para a reciprocidade e a colaboração solidária, tanto nos rituais como nas tarefas produtivas e reprodutivas, veem-se dilacerados no processo do encapsulamento da domesticidade como “vida privada”. Isto significa, para o espaço doméstico e quem o habita, nada mais e nada menos que um desmoronamento de seu valor e sua munção política, ou seja, de sua capacidade de participação em decisões que afetam a coletividade toda. As consequências desta ruptura dos vínculos entre as mulheres e do fim das alianças políticas que eles permitem e propiciam para a frente feminina foram literalmente fatais para sua segurança, pois tornaram-nas progressivamente mais vulneráveis à violência masculina, por sua vez, potencializada pelo estresse causado pela pressão exercida sobre os homens no mundo exterior. O confinamento compulsivo do espaço doméstico e das suas habitantes, as mulheres, como resguardo do privado tem consequências terríveis no que respeita à violência que as vitimiza. É indispensável compreender que essas consequências são plenamente modernas e produto da modernidade, recordando que o processo de modernização em permanente expansão é também um processo de colonização em permanente curso (SEGATO, 2012, p. 121).

Por fim, para a historiadora, o termo “indígenas mulheres”, em inversão gramatical, é empregado em sua tese dando ênfase à atuação protagonista e aos discursos delas como lideranças situadas na diferenciação colonial. Ela percebe um impedimento colonial anterior de ser indígenas mulheres em contraponto a uma evidente “construção histórica de representação sobre si ensejada por indígenas mulheres na condição de lideranças dos Povos Indígenas no Brasil” (SAMPAIO, 2021, p. 179), articulando a inserção em seus grupos étnicos à condição de mulheres, anunciando-se primeiro pela etnicidade e enfatizando o reconhecimento na diversidade, que define seus modos de ser em termos estruturais, históricos, sociais e políticos. Tal perspectiva também vem sendo utilizada pelas indígenas mulheres acadêmicas em luta nos movimentos sociais, com destaque para a atuação da ANMIGA, desde 2020, como será discutido adiante.

Formada em Letras e em Educação pela UFRJ, Eliane Potiguara é autora do poema “Identidade Indígena”, de 1975, conhecido como o primeiro escrito por uma indígena mulher em língua portuguesa (GRAÚNA, 2004, p. 18). Nele, declama o compromisso que assumiu perante os mortos: o de brilhar no palco da História, junto a outros indígenas, recuperando os poderes e resgatando as memórias de suas gentes. A literatura inaugural de Eliane Potiguara confronta a política colonizadora do pensamento ocidental de silenciamento da voz indígena ao assinalar a potência das histórias conservadas e transmitidas pela oralidade e, recentemente, escritas e afirmadas de modo a inserir-se na modernidade sem perder o contato com a tradição, mas “reivindicando sua participação em todos os aspectos da vida social, inclusive na vida literária” (FIGUEIREIDO, 2018, p. 292). Sua luta é para que indígenas tomem seus destinos em suas mãos, autogerenciem suas organizações e reconstruam a imagem e o discurso de si próprios.

Na narrativa autobiográfica e coletiva de Eliane Potiguara, sua vida de indígena mulher migrante do Nordeste se torna a de outras que também sofreram a saída involuntária de seus territórios e, assim, enfermidades, fome, maternidade, estigmatização de seus traços indígenas, loucura, escravidão, pobreza e trabalho precário nas periferias. Em “Metade cara, metade máscara”, relata os efeitos das separações das famílias causadas pelas invasões estrangeiras às mulheres: “invasões do passado, invasões do presente, invasões do futuro. [...] Era o início da solidão das mulheres, motivada pela violência, pelo racismo e por todas as formas de intolerância referentes inclusive à espiritualidade e à cultura indígenas” (POTIGUARA, 2018, p. 23). A diáspora, em consequência da expansão capitalista, acarretou desapropriação e destruição de etnias (VIANA, 2007),

massacre e opressão dos Povos Indígenas e exploração predatória do meio ambiente. No entanto, a indígena, na obra de Potiguara, “condicionada ao medo e ao racismo, sobrevive porque é criativa, é xamã, é visionária, é curandeira, é guerreira e guardiã do planeta” (POTIGUARA, 2018, p.61).

A escritora afirma que a libertação passa pela cultura, espiritualidade e cosmovisão das mulheres, pois resistem, preservam o saber, geram e educam sendo mulheres, mães, avós e professoras e segundo as tradições atualizadas de seus Povos. Protagonizam a resistência diante dos projetos colonizadores e se orgulham da ancestralidade. Lutam pelo direito ao território e à cosmovisão. Eliane Potiguara, então, enuncia em tom de denúncia e esperança:

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
 Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz.
 Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão
 Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.
 Não se seca a raiz de quem tem sementes
 Espalhadas pela terra pra brotar.
 Não se apaga dos avós – rica memória
 Veia ancestral: rituais para se lembrar
 Não se aparam largas asas
 Que o céu é liberdade
 E a fé é encontrá-la.
 [...]
 (POTIGUARA, 2018, p. 33-34)¹⁰⁵.

No seu poema “Brasil”, que abre este capítulo, o refrão indaga “o que faço com a minha cara de índia?”, convocando a enxergar a indígena mulher e suas vivências no presente, em oposição à visão romantizada do passado. Ao mesmo tempo, trata do Brasil plural, falante de múltiplas vozes que contam outras histórias em contraponto à história da nação mestiça que excluía negros e indígenas, evocando “outros mitos fundadores, outros discursos nacionais” (FIGUEIREIDO, 2018, p. 295). Em 2002, Eliane Potiguara publicou na célebre “Revista Estudos Feministas” depoimento sobre a participação dos Povos Indígenas na Conferência de Durban (como ficou conhecida a “Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela ONU, em 2001) especialmente das indígenas mulheres. Naquele tempo, sua reflexão descortinava a migração das populações indígenas para os meios urbanos e denunciava, quanto à questão de gênero, que a situação de violência, preconceito, pobreza e enfermidade sofrida pelas indígenas mulheres era

¹⁰⁵ Trecho do poema “Oração pela libertação dos povos indígenas”, de 1987, também disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/oracao-pela-libertacao-dos-povos-indigenas>.

dobrada, contudo invisibilizada, não existindo qualquer estudo ou estatística que documentasse como eram ameaçadas e violadas em seus Direitos Humanos. Por isso, em 1987, lançou o Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN)¹⁰⁶, uma iniciativa inédita no país para tratar da intersecção de gênero às questões indígenas (POTIGUARA, 2002).

Na perspectiva de Braulina Baniwa, o discurso de “salvar almas” dos colonizadores e a imposição de práticas religiosas não-indígenas violentou especificamente as mulheres ao provocar o silenciamento do conhecimento sobre o cuidado com o corpo, acarretando a perda dessa ciência de cura e prevenção de doenças entre os Baniwa, “que permitem a nós nos representarmos” (AURORA, 2019, p. 113). Para Braulina, toda análise do violento processo de contato interétnico exige considerá-lo permeado de resistência. Só assim se entende as configurações das “atuais práticas culturais na formação de corpos e subjetividades” (AURORA, 2019, p. 114), ou seja, em relação aos cuidados corporais e resguardos, estes ainda são vividos e transmitidos, mas em silêncio e de forma invisível, pois o saber indígena se tornou errado, impuro e indesejado para o mundo das mulheres. O uso de remédios tradicionais e a reclusão no momento da primeira menstruação permaneceram, mas outros rituais foram substituídos por batismos e orações evangélicas. Diante do sofrimento das guerras e epidemias, achou-se que era a coisa certa a se fazer para sobreviver.

Sobre este tema, Sandra Benites (2018), doutoranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ), diz haver grande conflito entre a ciência dos *juruás*¹⁰⁷ e os conhecimentos Guarani sobre a saúde das mulheres, o que gera incerteza quando a Guarani precisa conviver no mundo fora da aldeia, “numa sociedade que parece ser só de homens”, pois não trata do corpo lugar de conhecimento feminino.

Na ordem social Guarani, o corpo é a relação com o outro e é fundamental para a construção da sabedoria. Por isso, as mulheres Guarani devem ser consideradas como diferentes em seu próprio contexto (BENITES, 2018, p. 64).

O encontro com a dominação masculina, então, se dá sobre os corpos das indígenas mulheres quando precisam trabalhar e estudar no mundo dos brancos.

¹⁰⁶ O GRUMIN consiste em uma rede formada por indígenas mulheres aldeadas e das cidades. Segundo Sampaio (2021), o “Jornal do Grumin” (1989-1995) será o primeiro impresso produzido por indígenas mulheres e voltado à temática específica a elas. Ver: <http://grumin.blogspot.com/> e <https://elianepotiguara.blogspot.com/>.

¹⁰⁷ Benites é Guarani Nhandeva e os Guarani usam comumente o termo *juruá* para se referirem aos não-indígenas.

Os lugares que as mulheres ocupam nas instituições, os lugares onde elas circulam na sociedade juruá, não são pensados para o corpo de uma figura mulher. Não há uma preocupação maior para atender uma demanda de um corpo diferente, são sistemas únicos pensados para os homens. Esses lugares são pensados para o corpo de uma figura masculina, como se fosse um corpo de homem. Por isso que muitas mulheres Guarani não querem sair da aldeia por conta desses desafios que encontram fora da aldeia, porque não tem um lugar seguro para deixar seus filhos (BENITES, 2018, p. 9).

Em 2018, defendeu a dissertação intitulada “Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)” em que descreve as experiências vividas nos modos com os quais os Guarani Nhandewa transmitem conhecimentos às suas crianças e jovens. Em seu texto, reflete sobre sua caminhada como indígena mulher Guarani para tratar de temas como a terra, educação e saúde indígena. Na condição de pesquisadora, afirma:

Disso tudo surgiu a ideia de abordar esses temas, 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 a 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. Assim, senti e assumi uma grande responsabilidade, uma vez que a minha função é a de lutar ou escrever, em forma de documentos ou registro, nunca esquecendo das versões orais do meu povo. [...] Além disso, minhas atividades de pesquisadora e palestrante possibilitaram-me manter contatos com o mundo dos juruá, para entender como poderia fazer entender minha trajetória enquanto mulher (BENITES, 2018, p. 2).

Apesar das barreiras no caminho acadêmico, a participação em coletivos indígenas a fortaleceu enquanto indígena mãe e mulher. Através dos estudos na Antropologia, compreendeu a dinâmica cultural e passou a observar o modo de ser do seu Povo para, então, afirmar: “não queria ser mais uma mera informante, queria observar, analisar, refletir e criticar as teses e artigos que abordam o meu povo guarani, com os olhos de uma mulher” (BENITES, 2018, p. 2).

Ao tratar do movimento da aldeia durante os períodos de resguardos, Creuza Krahô (2017) também se dedicou a pesquisar sobre os cuidados com o corpo e a memória de seu povo. Seu relato é de quem passou por muitas dificuldades (sofrimento por deixar os filhos na aldeia, falta de recursos financeiros para se alimentar, desconhecimento da língua, adaptação na cidade), mas decidiu continuar estudando para defender seu Povo.

[...] alguns parentes não têm conhecimento de nossos direitos e sentem medo de serem escravizados, sentem medo dos cupen [não-indígenas] lhes fazerem mal, de perderem seus territórios. Como professora, posso aprofundar os conhecimentos que temos sobre como lutar para garantir esse sentimento de segurança entre os Krahô. Isso é sustentabilidade (KRAHÔ, 2017a, p. 16).

Como primeira mulher Krahô a se formar em uma universidade, afirma ter sido muito criticada por ser uma indígena mulher aprendendo a língua portuguesa.

Eu convivi e aprendi muito com os velhos e velhas Krahô e com a convivência compreendi as ideias boas da vida Krahô. Hoje, há poucos velhos e velhas vivos/vivas e sem eles/elas estamos perdendo muito conhecimento e por isso quero pesquisar e registrar com equipamento e caneta o que eles/elas têm a dizer. Pretendo guardar essas memórias, valorizar o pensamento deles para o mundo. Quero continuar me informando e ampliando minha percepção para continuar meu trabalho de educadora em um sistema escolar diferenciado de verdade, quero continuar a dar aula na minha língua materna com outras metodologias e onde nosso sistema de conhecimento seja valorizado (KRAHÔ, 2017a, p. 16).

Nas narrativas de cada uma, contadas nesses trabalhos acadêmicos, todas foram professoras da educação básica antes de chegarem à pós-graduação e, desse modo, perceberam o caráter colonizador da escola. O racismo é sofrido na escola porque ela é uma invasão cultural, e, para não repetir esse processo de colonização com seus parentes, enquanto professora, Benites percebeu que precisava lutar para falar com o instrumento dos *juruá* de igual para igual. Mas, enquanto indígena, a captura é muito forte. Benites, então, explica que ao entrar na Antropologia foi possível entender o que os brancos falam sobre os Povos Indígenas e que, agora como antropóloga, além de objeto de pesquisa ou informante, tem outras visões sobre a questão¹⁰⁸.

Por estarem na academia, trazem seus conhecimentos em suas experiências vividas junto com as memórias ancestrais para valorizar a sabedoria tradicional e dar visibilidade às indígenas mulheres que não podem estar nesse espaço. Sobretudo, percebi ao ler esses trabalhos, que ser acadêmica para as indígenas mulheres é carregar uma grande responsabilidade, como esclarece Benites:

Sinto que estou sendo vista como uma mulher guarani que pesquisa a vida das mulheres contemporâneas. Ao mesmo tempo, sinto que estou em uma posição de muita responsabilidade, sou uma espécie de indicador de soluções possíveis para problemas atuais, pela luta para fortalecer o nosso conhecimento, pela terra, pela efetivação dos direitos indígenas. Não só, tem também a luta para ampliar o reconhecimento do direito dos indígenas à diferença, sobretudo pela voz de uma mulher guarani que narra a sua história e compreende a sua cultura (BENITES, 2018, p. 3).

Para Graça Graúna, a importância do pensamento é que ninguém o apaga:

¹⁰⁸ Sandra Benites realiza essa discussão no episódio de 9 de dezembro de 2019 do projeto “Mekukradjá – Círculo de Saberes”, promovido pelo Itaú Cultural e idealizado pelo pesquisador, professor e escritor Daniel Munduruku, que tem pautado seu trabalho na difusão do pensamento indígena brasileiro. O projeto traz, em formato de *podcast*, pesquisadores/as e pensadores/as indígenas que refletem sobre temas importantes às culturas indígenas e a toda sociedade contando com uma diversidade de vozes. O programa foi gravado entre outubro de 2019 e março de 2022.

Quando a gente chega na academia querem moldar, falar por nós, pegar nossa mão. Eles têm as canetas, inventaram muitas coisas. Não quero generalizar, mas tem coisas que a gente precisa dizer. Até você ter a voz própria e andar com seus próprios pés, porque na verdade a minha voz, meus pés, minhas mãos, meus ouvidos, todo o meu ser está dentro de uma costura, de um tecido, de um ciclo indígena de onde eu venho para esse mundo que para nós ainda é novo. [...] No meu caso, eu optei, não entendia muito das coisas até botar o pé nessa universidade, [...] eu peguei a caneta como uma arma, a palavra como uma arma, como resistência para sobreviver e resistir a esses tempos difíceis e eu acredito que por meio da poesia ainda é a maneira de eu poder olhar para os meus netos e pedir para que eles não tenham medo de ser descendentes potiguara¹⁰⁹.

Povos Indígenas enxergam na universidade uma possibilidade de compartilhar seus saberes, cosmologias e formas de ser e viver no mundo fundamentadas em “valores comunitários, agregando valores ao conhecimento acadêmico, científico e pedagógico ocidental” (TERENA, 2013, p. 10). Uma necessidade de dominar os instrumentos do Ocidente e romper com as imagens construídas para afirmar a riqueza da diversidade cultural dos povos originários e seguir um caminho de autonomia (MUNDURUKU, 2012). A produção acadêmica de autoria indígena, “não só interpela as narrativas sobre o passado colonial, ao denunciar o silenciamento dos povos indígenas em favor de uma narrativa dominante, mas reafirma a resistência desses povos na formulação de seus próprios projetos para o presente e o futuro” (PORTELA; NOGUEIRA, 2016, p. 160), como discutido. Anteriormente reduzidos a objetos de estudos (CRUZ, 2016; ALVES, 2019), tiveram seus corpos e saberes enquadrados pela ciência ocidental da alteridade, mas agora reivindicam conquistar o espaço das universidades, que ainda é território desconhecido e de recente contato (ALVES, 2019), para demarcar suas existências e epistemologias como sujeitas de suas pesquisas. A presença de corpos indígenas no espaço universitário tem se colocado como uma reivindicação na luta contra o racismo, o colonialismo e o autoritarismo do Estado com o intuito de “consolidar uma crítica das estruturas sociais que cristalizaram esses grupos sociais, principalmente as mulheres, no lugar do silenciamento e da inferioridade” (ALVES, 2019, p. 84).

Como possibilidade de elaboração de “estratégias de enfrentamento a inúmeras formas de exclusão e preconceito, rejeitando a condição de subalternidade e exercendo o protagonismo como instrumento de inclusão” (FERNANDES, 2015, p. 329), Fernandes considera que a crescente inserção indígena na graduação e pós-graduação nas diversas áreas faz parte do caminho da descolonização, quando considerada a diversidade dos Povos

¹⁰⁹ Narrativa reproduzida no episódio de 2 de dezembro de 2019 do projeto “Mekukradjá – Círculo de Saberes”.

Indígenas, o diálogo intercultural e simétrico com suas epistemologias e a valorização da produção de conhecimento dos/as indígenas acadêmicos, de forma a superar o eurocentrismo na ciência e na história. Embora os relatos tornem possível compreender que suas trajetórias são marcadas por manifestações de preconceito e discriminação, essa é uma situação que deve ser investigada criticamente pela interseccionalidade.

Voz do feminismo negro norte-americano, Collins (2022) defende a interseccionalidade como uma ferramenta analítica crítica e autorreflexiva que fala sobre a “complexidade de um mundo social em constante mutação” e nos permite compreender, a partir de distintas cosmovisões, os problemas sociais, inclusive as práticas de poder no ambiente acadêmico, em comprometimento com as possibilidades de imaginar um futuro melhor e provocar mudanças sociais. A interseccionalidade “é um projeto de conhecimento” (p. 392) que evidencia o caráter multifacetado das relações de poder e as práticas de dominação e exploração, mas sobretudo, a resistência política e intelectual.

Em análise interseccional, o ponto de vista privilegiado surge da “paixão da experiência”, diz hooks (2003), referindo-se aos sentimentos mobilizados pela memória e narrados em retrospectiva, especialmente o sofrimento. No depoimento a seguir, Kellen Natalice Vilharva descreve o processo que encara para ocupar uma posição na universidade. Ao entrar na pós-graduação, logo passou a entender que precisa estudar mais que seus colegas brancos para se proteger de olhares discriminatórios que anunciam o racismo ao mesmo tempo que lhe enclausuram numa dupla solidão: o excesso de horas dedicadas aos estudos e a exclusão do grupo de colegas do curso.

Kellen: No mestrado foi terrível pra mim, porque como eu mudei de linha de pesquisa, o laboratório que eu entrei é um nível muito alto. Em muitos momentos eu me sentia inferior a eles. Depois de sair de um seminário acabada tive a impressão de que tinha professor que olhava a gente com desdém, sabe? Eu não sei se foi só impressão minha, mas isso acabava comigo. **Aí, eu procurava estudar mais mesmo, estudar mais, estudava mais ainda.** [...] E a solidão foi também por parte dos colegas. Na graduação a gente tem nossa turma, né? Pra tomar um café, pra almoçar. No mestrado não, é tudo muito corrido, você almoça sozinha, toma café sozinha, vai pro laboratório, vai pra aula, vai pro estágio.

Ainda é incipiente a preocupação com o crescente sofrimento mental que se instala em toda a comunidade acadêmica, especialmente entre estudantes indígenas, embora já possamos compreender que o mundo universitário é um espaço de intenso adoecimento. Para este entendimento, é imprescindível olhar para o modo como se organiza o saber acadêmico desde o século XIX, em solo europeu, e reproduzido no Brasil até meados do século XXI, dissociado de sentido existencial (“social, cultural e psíquico” e, inclusive,

com os outros seres), mas “enlouquecido pela produtividade, competitividade e desconexão com a vida em comunidade e com a natureza” (CARVALHO *et al.*, 2020, 146). Assim, temos hoje universidades que excluem epistemologias dos povos tradicionais entendidas como não científicas e em nome de um monologismo epistêmico ocidental, que opera em dualismos, separando as ciências exatas das sociais e humanas e o sujeito do objeto do conhecimento. Para a cura da academia e de nós acadêmicas/os, precisamos reinventá-la como um “espaço de produção de encontros” e avançar, então, no encontro entre as “ciências sociais antropocêntricas com as ciências natuespirituais cosmocêntricas dos mestres e das mestras” (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 160), com seus saberes de cura e cuidado, como vem sendo consolidado no projeto Encontro de Saberes, plataforma transdisciplinar de descolonização dos currículos eurocêntricos, como propõem, em coautoria, José Jorge de Carvalho, Makota Kidoiale (líder religiosa do Candomblé e mestra do projeto Encontro de Saberes), Emílio Nolasco de Carvalho (professor da UFF) e Samira Lima da Costa (professora da UFRJ).

Nesse sentido, Kellen vai perceber suas angústias e seu sofrimento se desmanchando e cedendo lugar à alegria pelo seu reconhecimento como legítima cientista e produtora de conhecimento acadêmico em confluência com as epistemes e narrativas orais dos mais velhos do seu Povo.

Kellen: Eu tô muito feliz pelos caminhos que eu tô traçando. No mestrado principalmente, porque **eu vi que na pós-graduação, quando a gente fala de conhecimento tradicional, principalmente na Biologia, nessas áreas assim, Ciência da Saúde e tudo o mais, as pessoas veem que o nosso conhecimento não é válido, a gente tem que provar. E eu tive muitos momentos no mestrado que eu entrei com esses conflitos, sabe? Como pesquisadora e como indígena. Então a minha banca de qualificação abriu os meus olhos, porque eu foquei muito na atividade farmacêutica e deixei o conhecimento tradicional de lado, e eu vi que não era pra ser assim, não posso ser assim.** Aí, no final, consegui construir uma ideia, da pesquisadora que eu quero ser e da linha de pesquisa que eu quero seguir. E registrar o meu conhecimento, conhecimento do meu povo, já é uma vitória. Porque se eu não tivesse trazido o conhecimento desse óleo, talvez não ia ficar registrado, e a minha dissertação, ela ficou muito bonita. Com a minha professora, nós fizemos os agradecimentos na minha língua em Guarani e em português, o resumo também nós fizemos em português, em inglês e guarani. [...] E ficou muito bonita a dissertação. Eu fiquei maravilhada! Muito! Sabe quando dá orgulho? [...] A gente tá tentando publicar o artigo. [...] Porque eu quero publicar numa revista internacional e com fator de impacto alto pro meu doutorado, né? **Aí, eu tô esperando a resposta, mas além de toda a pesquisa assim, laboratorial, eu coloquei um conto que a minha vó me contou da criação dessa larva, porque ela tá nos nossos contos. E eu acho que eu nunca vi nenhum artigo que colocou isso, sabe? De um conto relacionado a essa larva que eu pesquisei. E é isso que eu quero, na minha pesquisa, como pesquisadora, na minha carreira. De fazer essa diferença, sabe? De unir o conhecimento científico e o conhecimento tradicional na minha área, porque nas humanas, antropologia, história, linguística, até dá mais fácil, né?**

Até mais fácil pra inserir o conhecimento tradicional, pra falar sobre o conhecimento tradicional e na pesquisa, mas nas pesquisas biológicas da área da saúde parece que ainda existe um... como é que fala? Um bloqueio. Ainda não é muito acessível.

A partir do contexto estadunidense, hooks reflete sobre como a decisão de trilhar um caminho intelectual se trata de escolha excêntrica e difícil quando se vem de grupos marginalizados e se vive numa sociedade anti-intelectual. Em seu caso, compreende que a dedicação ao trabalho intelectual significou uma maneira de sobreviver e, ao mesmo tempo, compreender o mundo em sua volta e combater as experiências sofridas e abusivas em sua dolorosa infância vivida em uma comunidade segregada, sulista, pobre e operária: “Ferida, às vezes perseguida e vítima de abusos, encontrei na vida intelectual um refúgio, um abrigo onde podia experimentar uma sensação de atuar sobre as coisas e com isso construir minha identidade subjetiva” (hooks, 1995, p. 465). A escolha consciente de dedicar-se ao trabalho intelectual ofereceu-lhe prazer de viver, e isso valoriza mais que status ou reconhecimento. Assim, confirma que “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1995, p. 466).

Somo ao conjunto das imagens difundidas sobre as indígenas mulheres no cotidiano da sociedade brasileira a representação da “avó pega no laço”, sobre a qual a ativista, educadora, artista e pesquisadora Naine Terena, indígena do povo Terena, se refere em sua videoinstalação intitulada “Minha avó foi pega a laço” (2022), apresentada na Universidade de Manchester, na Inglaterra¹¹⁰. Sua manifestação estética combina telas de arames amarradas com fitas de cetim cor de rosa que aprisionam membros de uma boneca ao som do trecho de um acalorado debate realizado na Câmara dos Deputados, em junho de 2021, em que a então deputada Joenia Wapichana é profundamente questionada. “Minha avó foi pega a laço” leva o/a espectador/a à reflexão sobre o racismo estrutural e a violência de gênero de colonizadores naturalizada nos termos utilizados para reivindicar uma ascendência indígena sem quase nunca levar em conta a captura, o estupro e as agressões historicamente sofridas pelas indígenas mulheres. Esta forclusão anula a presença das indígenas mulheres na consciência da sociedade brasileira ao mesmo tempo em que afirma a herança do patriarca europeu, lançando a identidade indígena na

¹¹⁰ Ver: <https://www.digitalexhibitions.manchester.ac.uk/s/carla-pt/item/697>.

ilegitimidade: “Mas, e as mulheres “pegas no laço”? Onde estão? Continuam vivas? É possível que sim, mas é possível que não” (ANAQUIRI, 2022, p. 76).

Se tais imagens evidenciam o status desvalorizado e suprimido e, ainda, configuram obstáculos à mudança (ALMEIDA; PEREIRA, 2012), quando vislumbram a possibilidade de narrarem-se, as indígenas mulheres rompem com as representações subalternas sobre seus corpos marginalizados e sobre os Povos Indígenas, transformando-se em resistência. Na academia, muitas vezes no encontro com feminismos subalternos latino-americanos (BALLESTRIN, 2020) e no diálogo com outras indígenas que estudam nesses espaços universitários, suas vozes se aproximam em solidariedade e insurgem contra violências. Assim, se posicionam:

Ainda existe muita violência acontecendo com os povos indígenas, mas também são muitas mulheres indígenas lutando, na linha de frente, levantando “facções” de várias maneiras. Nós estamos na luta contra os estereótipos, na luta pela preservação das Terras Indígenas, pelo acesso à educação superior. Somos mulheres guerreiras, indígenas (ANAQUIRI, 2017, p. 38).

Na dissertação “Que memórias me atravessam? Meu percurso de estudante indígena”, Mirna Kambeba Omágua Yetê Anaquiri (2017), originária da aldeia Amadaim do Jadaú, médio Rio Solimões (em processo de demarcação), diz que sua família entendia como ofensa ser indígena, como se fosse ser selvagem, do mato, portanto negava essa identidade. Mostra, a partir de pesquisa autobiográfica, como sua identidade indígena afeta sua formação e prática nas artes e como sua formação acadêmica e construção docente auxilia no entendimento de sua identidade através do desenvolvimento de projetos no chão da escola. Mirna Anaquiri sente a responsabilidade de ser resistência na academia “para que no futuro outras mulheres indígenas possam também ocupar esses espaços com suas histórias” (ANAQUIRI, 2017, p. 29). Conheci Mirna na 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, em 2019. Trocamos números de telefone e logo passamos a trocar mensagens pelo *WhatsApp*, às vezes compartilhando algum texto que poderia interessar, enriquecer nossos estudos e debates, noutras eram desabafos e encorajamentos mútuos diante dos desafios do doutorado em plena pandemia. Mirna assistiu à qualificação do projeto desta tese e depois me fez questões importantes que me levaram a refletir sobre diversos aspectos da pesquisa que vinha desenvolvendo com indígenas mulheres sendo uma pesquisadora branca, colaborando com o refinamento das minhas inquietações sobre essa posição. Sua tese de doutorado é de uma beleza ímpar na qual nos conduz ao processo

de registro formal de seu nome indígena¹¹¹ – e de toda a sua família. Sobre seu processo de retomada de seu nome e de sua identidade política, declama, em alusão às palavras de Conceição Evaristo: **“Eles combinaram de apagar nossa história, mas nós combinamos de não esquecer!”** (ANAQUIRI, 2022, p. 46, grifos originais). Para Mirna Anaquiri, “a frase ‘minha avó foi pega no laço’ evidencia uma violência de gênero ancestral, que se mantém renovada nos dias de hoje” (ANAQUIRI, 2022, p. 76). Um dos propósitos de seu trabalho de pesquisa nas artes consiste, então, na construção de uma narrativa visual através da performance para “agitar as águas dessas muitas imagens e impulsionada pelo propósito de contribuir com reflexões sobre modos de ver e ser vista” (ANAQUIRI, 2022, p. 102).

Com o intuito de escrever “em primeira pessoa para mulheres indígenas” (ANAQUIRI, 2022, p. 25), sua tese se apoia no método autobiográfico e abre com a seguinte epígrafe de Glória Anzaldúa, voz chicana na teoria feminista: “Escreva sobre o que mais nos liga a vida, a sensação do corpo, a imagem vista, a expansão da psique em tranquilidade: momentos de alta intensidade, seus movimentos, sons, pensamentos. Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiência (ANZALDÚA, 2000, p. 235). Mirna narra sua trajetória na pós-graduação podendo usufruir de uma bolsa de estudos:

Tudo era muito novo, estranho, difícil e, ao mesmo tempo, surpreendente. Gradativamente fui tomando consciência de que estava tendo a oportunidade de estudar de modo centrado e com um objetivo. Pude comprar alguns livros e, embora ainda possa parecer incrível, pude lê-los. Pela primeira vez li um livro de 500 páginas. Ler os textos propostos em aula representava uma mistura de sacrifício e prazer devido à dificuldade de adentrar, estudar e tentar compreender mundos e ideias com os quais estava lidando pela primeira vez (ANAQUIRI, 2022, p. 33).

A reflexão sobre os mecanismos de foraclusão que sofrem no ambiente universitário foi apresentada em Vieira e Almeida (2022), quando colocamos em perspectiva essa resistência das indígenas mulheres acadêmicas ao apagamento (tanto enquanto objetos de estudos como sujeitas legítimas da produção de conhecimento científico) a que foram submetidas. Discutimos como estão se colocando como protagonistas na produção de conhecimento e na luta por direitos e políticas públicas. Apontam, portanto, para uma transformação profunda nas estruturas da ciência, bem como nas estruturas físicas, operacionais e da dinâmica ética das sociabilidades competitivas e individualistas aí existentes. A seguir, retomo a essa discussão a partir das narrativas das interlocutoras desta

¹¹¹ Ver: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/02/09/familia-consegue-na-justica-colocar-sobrenome-indigena-nos-documentos-e-comemora-reconhecimento-resistencia.ghtml>.

pesquisa para aprofundar a dimensão da resistência pela chave da insurgência, uma vez que seguem fortalecendo seus nomes, suas vozes e corpos-territórios em movimento de demarcação do espaço acadêmico como território indígena.

2.4 A INSURGÊNCIA DECOLONIAL DE INDÍGENAS MULHERES ACADÊMICAS: RETOMADAS E AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA

Está em curso um processo de conscientização coletiva da autoafirmação étnica. São intensas contra-narrativas originárias que visibilizam e ampliam pesquisas científicas, artísticas, vozes e práticas decoloniais nos campos do reconhecimento ontológico e epistêmico elaboradas em diálogo entre o contexto acadêmico e o território tradicional. Enquanto os coletivos de acadêmicas/os indígenas ajudam a se sentir menos só no ambiente universitário e impulsionam cada um/a à conclusão de seus cursos, a luta se fortalece a cada dia fora dos muros da universidade. A insurgência delas é verificada em suas vozes, que se erguem nos seus cotidianos denunciando e analisando o sistema vigente e produzindo conhecimento se apropriando do papel e da caneta, como defendido na dissertação de mestrado em Antropologia por Juliana dos Santos Santana, do Povo Tupinambá de Olivença (Sul da Bahia), e atual Chefe de Gabinete da Secretaria de Direitos Ambientais e Territoriais Indígenas do MPI, para quem a autoafirmação étnica tem profunda relação com a organização social do Povo, advinda da “luta por uma educação que os próprios indígenas fossem os protagonistas” (SANTANA, 2022, p. 92) e a demarcação das suas terras.

[...] houve um deslocamento, motivado pelos ensinamentos dos mais velhos, na ciência tradicional e nas formas de resistência do povo Tupinambá através das gerações, que de uma luta de um povo silenciado pelo preconceito e pela falta de reconhecimento fundamentado pelo interesse do branco pela terra Tupinambá, se tornou, em uma conjuntura na qual o povo tem o seu reconhecimento, afirma-se e se posiciona socialmente em defesa da garantia da demarcação do seu território, uma disputa cujo valor da escrita e do conhecimento acadêmico tem mobilizado um sentimento de pertencimento e afirmação étnica positiva. Sou Tupinambá, tenho orgulho de dizer, como diz nosso entoante (SANTANA, 2022, p. 14).

Durante nossos encontros e conversações, perguntei às mulheres como a universidade e suas próprias pesquisas lhes ajudavam a pensar sobre si mesmas e sobre a história do seu povo. A elaboração desta pergunta, especificamente, se deu após a escuta da fala de Luiz Eloy Terena no lançamento da Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos (ABIA)¹¹², em agosto de 2020, em que trata sobre os ganhos coletivos a

¹¹² Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=6yPP04ofXXM>.

partir das trajetórias individuais nos cursos de Antropologia, inclusive revisitando e desconstruindo o que já havia sido dito sobre seus Povos, referindo-se à qualificação da luta diante das devolutivas das pesquisas desenvolvidas às suas comunidades.

Suas respostas e percepções vão ao encontro do que foi descrito por Grada Kilomba como “tornar-se sujeito”: ganhar a voz dentro de um anseio coletivo, escrever (como um ato político), narrar a própria história, que antes estava escondida, e assim, passar de objeto a sujeito e se tornar “oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou”, um ato de descolonização (2020, p. 28).

Márcia Kambeba: Ah, me ajudou, porque foi a partir daí que eu fui começar a pesquisar mais sobre o meu Povo, pesquisar mais sobre toda a história. E compreender mais, não só sobre o meu Povo, mas sobre os outros Povos. Também a questão da mulher indígena, a questão da identidade, da memória. Então eu acho que sim, **a universidade me trouxe um arcabouço de possibilidades de buscar e entender**. E, também, pegar o que ela me trouxe e transformar num conhecimento que eu possa devolver pro meu povo de uma outra maneira.

Carina: Quando eu retornei da aldeia, eu tinha algumas questões que ficaram muito gravadas na minha memória e dentre elas esse cuidado com o corpo. E aí quando eu voltei pro Rio de Janeiro, eu tive muitos processos externos de apagamento dessas memórias e eu sofri muito racismo e **passei muitos anos da minha vida anulando esse pertencimento indígena. E, na verdade, eu comecei a odiar quando as pessoas me comparavam, digamos assim, lembravam de mim enquanto indígena**. Mas quando eu cheguei na universidade, desde o primeiro dia que eu cheguei, que eu sabia que eu tinha que fazer a monografia, eu já pensei que eu ia fazer alguma coisa relacionada à temática indígena, mas eu não fazia ideia do que seria. E, assim, com o olhar completamente estereotipado, né, isso justifica essa minha negação também, mas eu queria uma desculpa acadêmica, digamos assim. Então aquilo dali era uma desculpa acadêmica pra eu tentar fazer as pazes com as minhas memórias, com os meus ancestrais. [...] E a partir da literatura essas visões mais políticas, essas reflexões, elas também começaram a perpassar, porque eu percebi que a literatura ela não é restrita ao objeto livro. Ela na verdade é toda uma questão de pertencimento mesmo, é uma demarcação simbólica de território, então ela extrapola o objeto-livro. Então, a partir disso eu comecei a entrar por outros caminhos, e quando eu vi não era só uma desculpa acadêmica, começou a virar uma militância, e aí eu comecei a conhecer mulheres que eu admiro muito, comecei a conhecer pessoas na universidade, na fila da bandeirão, parentes nesse processo de retomada também e é esse o coletivo que a gente tá formando pelo WhatsApp. E a partir da literatura que surgiu a ideia de criar o perfil no Instagram, **então é todo um processo que começou com a negação, depois eu considero que foi uma desculpa acadêmica, até esse processo de retomada que dura até hoje**. E hoje eu tô no processo, porque eu preciso ter contato com os parentes, eu acho que é importante eu retornar pra aldeia.

Eliane: Então, o processo da graduação [formação de professores indígenas] foi esse processo de conflito de culturas, porque **até então eu me considerava assim, uma pessoa qualquer, sem história, sem nada, e a universidade cobrou isso de nós enquanto acadêmicos, foi a partir desse momento que nós começamos a perceber, a pensar, reafirmar a nossa identidade enquanto indígena, enquanto povo**. Então foram esses conflitos que a princípio surgiram dentro do espaço da universidade, não só comigo, mas com os demais parentes, né, com os demais colegas daqui. Então a gente começou

a buscar quem nós somos, quem realmente eu era, eu Eliane, né, tinha um povo, tinha uma história, então fomos fazer essa pesquisa com os anciões, em arquivos, em museus, então isso foi, eu acredito, que foi um grande embate. Eu particularmente, falando de mim, floresceu, cultivou várias coisas, então foi a partir do momento que eu tive essa reafirmação, essa luta da causa indígena mesmo, de lutar, de buscar mais informações pra que eu pudesse de alguma forma contribuir com a minha comunidade, né?

Eugislane: Assim, esse processo de redescobrimto, ele foi agora. Foi recente, foi no doutorado. A minha mãe, quando ela era criança, ela frequentava escola de uma cidade próxima da aldeia. E ela sempre conta que eles sofriam muito, ela e os irmãos sofriam muito o chamado *bullying*, né? Então as irmãs dela choravam, não queriam ir pra escola, e aí minha mãe cresceu, quando a gente foi pra cidade a minha mãe, não é que ela escondia, mas não era algo que era motivo de orgulho, sabe? Porque ela sofreu muito. Então a gente chega na universidade, quando a gente vem da aldeia e chega na universidade, você chega com esse receio. [...] A gente passa por fases dentro da universidade. Você passa pela fase de querer se esconder, você passa pela fase de querer se mostrar, então esse processo do doutorado, como eu investiguei a história, eu fui atrás de toda a história, de documentos, da FUNAI, de como foi o contato... Hoje eu olho pro meu povo e vejo como um povo que resistiu. [...] Nós quase fomos extintos. [...] Olhar pra minha história, olhar pra história da minha família, da minha mãe, da minha avó, da minha ancestralidade, e falar assim, “poxa, eu faço parte disso”. Então isso foi um processo de redescoberta. Eu quero mudar o meu nome. [...] Fazendo a dissertação, lendo e buscando, muitos parentes indígenas são conhecidos pelo seu nome de indígena, mas quando você pega o material acadêmico dele, o nome é outro, né? Então eu quero que as pessoas olhem pro meu trabalho e saibam que foi uma mulher indígena que escreveu ele. Então isso pra mim foi fabuloso, foi assim... quando eu entrei na universidade, eu tinha minhas pulseirinhas, eu tinha os brincos, e aí no processo você vai perdendo, vai tirando, né, porque as pessoas olham, perguntam como é que você coloca? Como é que sai? [...] Hoje eu tô na fase de me mostrar, eu quero que as pessoas saibam, sim. [...] Porque eu escuto muito, “mas você não tem nome de índio”. Tenho sim, quem disse que eu não tenho? O não indígena, ele olha aquilo que ele enxerga em você, aquilo que ele pode ver. Então, de certa forma, pra quebrar um pouco esses preconceitos e esses paradigmas eu resolvi me aparecer, sabe? Então isso ajudou muito, essa última etapa, **essa última fase do doutorado, me ajudou a me redescobrir como mulher indígena**. Por mais que eu sei, eu pertença, eu sou daquele grupo, aquele grupo me reconhece, apesar de tudo isso eu quero algo mais, eu quero mais, nesse sentido de reconhecimento, de me auto reconhecer, e que o outro externo me reconheça também, sabe? [...] Então foi algo que me deixou muito orgulhosa, assim, da minha comunidade, porque antes o meu olhar era assim, “poxa, a gente nem tem tanta cultura igual karajá da ilha, que ainda tem determinados rituais, determinados ritos de passagem, a gente perdeu isso, né?”. Foi um processo tão intenso de aculturação que pra nós estar hoje tentando revitalizar nossa cultura, tentando trazer aspectos que antes não eram mais praticados, é uma forma de resistir tamanha que merece um reconhecimento nosso, de que realmente nós somos um povo guerreiro que resistiu ao longo desse período de invasão, sabe? Então eu tô muito orgulhosa do meu... não do meu trabalho, mas do que eu encontrei no meu trabalho, sabe?

Joana: Foi justamente na universidade, através de vários parentes indígenas, porque lá estuda muito, lá tem muitos parentes indígenas, a universidade investe nisso. Eu tive a oportunidade de começar o meu autorreconhecimento. Minha autoaceitação como indígena, que até então eu escondia, porque eu precisava esconder. [...] Então, quando eu tava fazendo História eu tinha uma amiga, eu tenho, ela ainda é minha amiga, Chiquinha Pareci, famosa, doutora em Educação e ela é muito brigona, e ela dizia pra mim assim: “sai de dentro do buraco, índia, tu tá se escondendo”, e eu ficava calada. “Joana, não adianta,

aonde você for você é índia, todo mundo te vê! Comece a sua trajetória, vá buscar a sua história”. Conteí minha história pra ela e ela: “comece o seu retorno”. E aí, **aos pouquinhos, eu realmente fiz um retorno de trinta anos em busca da minha origem, do meu povo, da minha história.** [...] Eu sou uma professora, mas foi através do olhar da História que eu encontrei caminhos que me levaram de volta, ao que eu chamo de “caminhar na trilha dos ancestrais”. Então eu tive que fazer o caminho de volta nessa trilha para ter a minha identidade.

Mirna: Eu acho que quando eu entrei – pensando nas expectativas e no agora – eu não tinha a noção de onde eu tava entrando, porque **eu não tava entrando na universidade apenas, sabe? Eu tava entrando dentro da minha própria história, eu tava descobrindo eu mesma.** Eu tava descobrindo muitas fragilidades que a minha família tinha, descobrindo muitos parentes que eu não fazia ideia que existia. O diploma é muito importante, claro, né? Eu consegui muitos trabalhos, eu tenho uma condição financeira hoje muito mais confortável, eu tive acesso a muitas coisas importantes que me construíram como uma ativista indígena. Ter acesso à leitura é muito fantástico! Desde a adolescência eu sempre fui muito apaixonada por livros, mas agora eu posso ler quase todos os livros que eu quiser. Então isso é muito inspirador, isso alimenta a minha imaginação, a minha resistência, a minha alegria, as minhas expectativas. Eu sinto que a leitura é... eu tava lendo agora o Kopenawa... e eu sinto assim... um respiro, sabe? Quando eu leio as mulheres indígenas eu acho fantástico, eu falo, “é tudo nosso”! Se a gente firmar na encantaria, se a gente respirar fundo, a gente pode conseguir tudo, mesmo diante de um cenário horrível, mas a gente vai se organizar, as águas vão nos proteger e, ó, vamos!

Raquel: Hoje posso dizer que a academia, essa vida acadêmica, ela realmente me transformou, no sentido de pensar. O olhar pra dentro. **Hoje eu valorizo muito mais a minha cultura, o meu povo, e comecei entender, né, como se dá esses processos de colonização e como que eles estão latentes.** Como que a gente vive isso e como que a gente é forçado, ao longo da nossa história, a deixar, abandonar muitos dos nossos costumes, do nosso modo de vida mesmo, pra querer ser diferente.

Rita: Na minha graduação, a minha pesquisa, o meu trabalho final de conclusão do curso foi a imagem dos indígenas e sua relação com o mundo do trabalho nos livros didáticos. Então eu já começo a pensar sobre essas questões. E aí, claro, o mestrado e o doutorado, [risos], foi só isso que eu fiz! O ponto chave, na minha pós-graduação, foi esse. Foi essa relação com o meu pertencimento, como é que eu, pesquisadora, acadêmica, eu vou construindo uma metodologia, construindo reflexões. Como é que eu apresento meu “objeto de estudo”, digamos assim, como é que eu me apresento, como é que eu me relaciono com os meus interlocutores, com os meus colaboradores que são meus parentes... **como é que eu faço ciência sem esquecer da minha trajetória, do meu pertencimento? E aí eu vou desenvolver que não tem pesquisa neutra, que não tem ciência neutra, tem ciência onde a gente mostra de onde nós estamos falando, quem somos e o que a gente representa.**

Em referência às formas de resistência de suas ancestrais empregadas para sobreviver, e fortalecidas pela consciência de si, Mirna e Eugislane concretizaram o corajoso sonho de renascer indígenas ao ter em seus nomes os registros de seus Povos Kambeba Omágua Yetê e Karajá Xambioá (Karajá do Norte), respectivamente.

Eugislane: Olhe, o meu nome, eu me chamo Eugislane, né? Esse é o nome de branco que minha mãe me deu. Na língua indígena eu me chamo Kawawa, e

foi interessante esse processo final agora do doutorado porque eu assino no registro como Eugislane Moreira Lima, né? Mas tem o meu nome indígena e tem a minha etnia que eu carrego. E isso nunca tinha sido importante pra mim. Eu tinha o nome, pela minha comunidade me reconhecer, e por muitos também na minha comunidade assinarem assim, e nunca tinha sido algo que tinha me incomodado. Mas agora na reta final do doutorado isso me incomodou muito, e aí eu entrei com um processo, uma ação, para alterar o meu nome. A ação já tá quase no final, então a partir do dia, eu creio que pro mês que vem já, ou até agora, porque só tá faltando o despacho final do juiz, e aí eu vou passar a assinar, porque eu acho que isso é importante, sabe? **É, como eu te disse, mudou muito a minha percepção, então não basta, pra sociedade externa, não basta a gente ser indígena, a gente precisa parecer. E não é algo que eu quero pra dar satisfação ao outro, é pra mim, eu quero, eu me reconheço e não tem por que quem me vê também não me enxergar através do meu nome, né?** Então o meu nome é Eugislane Kawawa Moreira Lima Karajá. Pertencço à comunidade indígena Karajá Xambioá, aqui no norte do Tocantins, a gente faz divisa com o estado do Pará, e nós somos uma etnia que fazemos parte do povo Karajá. [...] É essa questão do meu reencontro comigo mesma, eu acho que fala um pouco disso, de territorializar, sabe? **Por que que eu decidi mudar o nome? Porque eu quero marcar território, porque eu acho que nós estudamos e entramos no mundo acadêmico e nós precisamos ser vistos no mundo acadêmico.** Então, se eu vou escrever, se eu tô escrevendo e eu vou publicar, eu quero que isso seja reconhecido. E aí a mudança do nome é uma forma de territorializar a academia, de territorializar os nossos estudos, né? E assim, realmente nós precisamos tomar esse espaço dentro da academia, e levar os nossos conhecimentos, levar nossa história.

Mirna: **Então quando esse nome saiu, eu senti assim, “posso morrer! Meu nome já tá pronto, nome da minha mãe, nome do meu irmão!”.** Se acabasse agora eu tava ok! E aí não acabou e tem muito mais! Muito mais, sabe?! Então eu tô muito feliz, muito agradecida, eu fico muito emocionada, que às vezes as coisas são muito difíceis! Mas eu tenho recebido toda proteção que eu preciso, sabe? Então assim, é muito grandioso, é muito bonito.

No cotidiano da universidade, as consciências se encontram. E esse encontro é permeável e dinâmico. Implicado em trânsitos e diálogos, em conversações onde os horizontes se ampliam. É necessário que a universidade seja verdadeiramente democrática, receptiva, humanizada, responsável, fortalecida e crítica, o que exige um comprometimento de se despir de preconceitos. E que suas acadêmicas e acadêmicos deixem de pensar sua realidade nos moldes do pensamento europeu, dando as costas para o que vem sendo produzido no Brasil. No capítulo seguinte, elaboro reflexão sobre a produção de conhecimento de indígenas mulheres acadêmicas preocupada em marcar um afastamento com os pressupostos e categoriais coloniais sobre o saber. Demonstro que são “produtos de situações sociais vividas” enraizados nos contextos reais das pesquisadoras, marcados por conjunturas políticas e temporais que vivem, configurados pelas instituições e redes nos quais são desenvolvidos (PACHECO DE OLIVEIRA, 2018, p. 16), mas acima de tudo, elaborados em diálogo e em referência aos múltiplos conhecimentos e conhecedores de seus Povos e que vêm contribuindo para a descolonização da ciência ocidental. Ouso afirmar, já de antemão, que estamos diante da

resposta que Segato (2012) nos convidou a discorrer, sobre as práticas decoloniais que abrem fissuras e desarticulam a colonialidade do poder e o papel das relações de gênero nesse processo.

CAPÍTULO III – UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: A DEMARCAÇÃO DA ACADEMIA

Junto com a minha presença indígena, eu levo todo um território, toda uma luta, toda uma resistência, toda uma cultura.

Márcia Mura (2020).

*Ao escrever
dou conta da ancestralidade,
do caminho de volta,
do meu lugar no mundo.
Graça Graúna (2006)¹¹³.*

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta
vigia a nossa memória.
Conceição Evaristo (1996)¹¹⁴.*

*Nós estamos fincadas na terra, pois é nela que buscamos
nossos ancestrais e por ela que alimentamos nossa vida. Por
isso, o território para nós não é um bem que pode ser
vendido, trocado, explorado. O território é nossa própria
vida, nosso corpo, nosso espírito.*

Documento final da 1ª Marcha das Mulheres indígenas,
(2019).

Hoje eu tenho clareza, os objetivos são mais claros, o que eu tenho que fazer, o que nós temos que fazer. A história de Altaci Kokama é marcada pela dedicação aos estudos. Ainda criança esse era um sonho alimentado pelo seu pai e sua mãe, que saíram de suas comunidades em busca de aldeias onde havia escola para os doze filhos. Quando conversamos, ela me contou: *Meu pai falava assim: “na hora da escola vocês vão pra escola, depois vocês vão pra roça”, que menina vai pra roça com a mãe e menino vai pescar... O horário de escola era sagrado, ele e mamãe liberavam a gente. Crescemos assim.* Ao se instalarem em Santo Antônio do Içá, Altaci logo viu ser inaugurada a biblioteca da cidade e sorriu com as memórias:

Altaci: [...] e como a gente não tinha forma de sobreviver, então a gente vendia frutas, açaí, tucumã, banana, tudo que plantava a gente ia vender, macaxeira... E eu lembro que eu ia vender, pegava um panelo de banana, às vezes era uma

¹¹³ Poema “Escrevivência indígena”. Disponível em: <https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrevivencia-indigena.html>. Publicado em: Cadernos Negros, vol. 29. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

¹¹⁴ Poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres”. Publicado em: Cadernos Negros, vol. 19, São Paulo: Quilombhoje, 1996.

bacia de banana pra vender, e aí quando eu dava assim um tempo, que eu não conseguia vender, eu escondia as bananas e ia pra biblioteca... eu gostava de ir lá [sorriu largo]. Eu ficava com vergonha, porque eu tava descalça, a minha roupa tava toda suja porque era a roupa que a gente vivia, não tinha roupa nova. Então, eu ficava olhando lá da janela, ela me via olhando, ela falava, “entra, entra!”, a moça da biblioteca. **Quando eu pensava, eu já estava há mais de duas horas na biblioteca, e lembrava que eu tinha que voltar e vender banana. Saía, então, correndo da biblioteca, pegava a banana escondida e voltava de novo pra tentar vender. Durante muito tempo eu fiz isso.** Tucumã e tal, tudo eu escondia... e eu gostava muito de estar na biblioteca.

Aos dezoito anos, quando terminou o magistério, foi escolhida para trabalhar na aldeia de sua avó Tikuna, sendo professora de português como segunda língua. Ao iniciar na nova missão, percebeu que a maioria dos professores não eram indígenas e *tratavam muito mal os alunos, porque os alunos não falavam português, então eles achavam que os alunos eram burros*. Passou a estranhar o silêncio das salas de aula e decidiu investigar a situação.

Altaci: Com a minha chegada na escola eu achei muito estranho, porque ninguém falava, eu perguntava pra minha vó por que que eles não falavam e ela falava “não sei porque eles não falam na escola”. **Era uma escola com vinte salas, mas você entrava e era um silêncio, todas as salas lotadas, com quarenta alunos em cada sala, e era um silêncio na escola.** Quando eu entrei na sala, que eu fiz a chamada e ninguém falou nada, só ficavam me olhando, eu levantei e saí para perguntar para a colega. Ela tava copiando na lousa e eu perguntei se era assim mesmo, se era normal, se eles não respondiam. “Não, eles não respondem não, eles só gostam de copiar”, ela falou. Aí eu fiquei... voltei, tentei falar, conversei, só eu falei praticamente, eles não falaram nada, ficavam me olhando.

Sem se contentar com a justificativa da colega, juntou-se aos seus alunos em um jogo fora da escola para entender por que não falavam em sala de aula, foi aí que percebeu: *Eles disseram que eles não podiam responder porque os professores achavam feia a voz deles, porque sai com a marca da língua um [língua materna Tikuna], né? E aí eles não falavam*. Foi conversando dia após dia, perguntando *que que eles queriam aprender, o que que eles precisavam saber*, que compreendeu: *queriam aprender a fazer bilhete, porque eles eram passado a perna pelos comerciantes*.

Altaci: Como antigamente Vila de Betânia, a comunidade, ficava a quarenta e cinco minutos de Manaus, então a pessoa ia lá, o comerciante, o regatão¹¹⁵ ia

¹¹⁵ “Regatão” é como se chama o comerciante embarcado de pequeno e médio porte. Em relato sobre uma viagem realizada com um regatão, em setembro de 1978, Melatti escreve: “O estricto controle de cursos inteiros ou longos trechos de rios por poderosos seringalistas e casas comerciais do auge da exploração da borracha há muito desapareceu. Entretanto acredito que naqueles municípios amazônicos de grande extensão que têm um rio e seus afluentes como sua única via interna de transporte, que liga sua sede urbana a dispersos moradores do sertão, os regatões ainda podem tecer suas redes, embora mais frouxas e esgarçadas, do tradicional sistema de aviamento” (2006, p. 1). Assim, era através dos “regatões” que as

lá, eles falavam o que queriam, o cara anotava e levava para Santo Antônio pra comprar e ele mesmo depois que trazia, né? E aí nisso ele acrescentava coisas que eles não tinham pedido... Quando viam a conta eles não tinham mais dinheiro para receber, porque já tinha ficado por conta da compra que tinham feito. E eles sabiam que estavam sendo passados pra trás, porque não dava certo. **Então fui ensiná-los a fazer bilhete, fazer contas e tudo o mais. Eles amaram! Resumo da história! Esses trabalhos foram feitos e eles queimaram a casa dos professores que não eram indígenas para poder escolher os próprios indígenas para serem professores da aldeia.** Hoje até tem não-indígena, mas eles já estão bem mais flexíveis com os indígenas, eles estão mais sensíveis com os indígenas, mas antes não eram. Antes eles só estavam lá pra ganhar dinheiro e fazer como se estivessem ensinando alguma coisa. Então achei bem legal o trabalho que nós fizemos já naquela época com os parentes Tikuna, mas eu fiquei lá só dois anos. Depois tinha que renovar contrato e aí começa a humilhação no interior para você renovar contrato. A humilhação com a mudança de governo. [...] Na época, a gente não sabia muito como lidar com isso, então como é que você ia barganhar uma contratação se você nem tinha falado em quem ia votar, né?

Aos 19 anos, Altaci decidiu sair de sua aldeia para estudar em Manaus. Aos 25, conseguiu ingressar no curso Normal Superior da UEA. Ao final da graduação foi aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e naquele mesmo momento ingressou no Movimento Indígena. Junto com o professor Ely Macuxi (que faleceu um dia antes de nossa entrevista) fundou a Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus (AM) para trabalhar com contratação de professores de língua indígena. Depois de concluir duas especializações (em pesquisas educacionais e em PROEJA) ingressou no mestrado “Sociedade e Cultura da Amazônia” (UFAM), em 2008. Em 2012, passou para o doutorado na UnB. Sua tese foi indicada ao Prêmio CAPES e, como ela disse, *ainda faz muito barulho e ocupa espaço*, por estar inserida em uma proposta de vitalização de línguas indígenas. Atualmente, Altaci é docente da UnB, representante dos Povos Indígenas do Brasil, América Latina e Caribe no GT Mundial da Década das Línguas Indígenas (2022-2032), organizado pela UNESCO, e mestranda em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND), pela UFRJ, decisão tomada diante da necessidade da política linguística de ampliar as condições de documentação de línguas. Deseja que sua dissertação se torne um produto *para que os próprios professores Kokama possam - aí eu falo pra Kokama, mas também para qualquer indígena - ter esse material como orientação para registrar e para documentar a língua*.

Na sua perspectiva, a língua é “um definidor de organização, não só para a comunicação, mas também para a vida de um povo, que, com ela, atualiza o passado, articula o futuro, pela memória esclarecida e fixada no presente” (RUBIM, 2016, p. 301).

populações indígenas localizadas nas margens do rio Solimões interagem com a população nacional em relação de comércios e trocas de produtos industrializados (FELIPE, 2018, p. 28).

A preocupação com a língua não está “só no que é imediato da sobrevivência, mas no que pode ser lançado para frente com esperança de dias melhores, idealizada coletivamente, quando um povo se torna protagonista de sua própria história pela sua língua” (RUBIM, 2016, p. 301). Em seus trabalhos, Altaci mostra que as mobilizações em torno da língua estão ligadas ao autorreconhecimento de uma política de identidade e autoestima. É dela a frase que abre o último capítulo desta tese, centrado na reflexão em torno da produção de conhecimento de autoria das indígenas acadêmicas, que vem se desenvolvendo atrelada ao processo sócio-histórico de ocupação, retomada e demarcação da universidade pelos Povos Indígenas no Brasil. Ciente do que sua presença como docente indígena representa para a UnB, faz sua análise com a clareza do que é preciso ser feito:

Altaci: Eu acredito que por mais que a universidade pense as políticas de entrada e permanência dos estudantes, cada professor, cada programa, ele tem os seus preconceitos, **porque a violência simbólica¹¹⁶ acontece desde a concepção da criação de um programa que pensa algo PARA OS indígenas, que não pensa JUNTO COM os indígenas.** Como diz os indígenas que estão na UNESCO: “nada para nós, sem nós” porque é uma imposição. Então, por exemplo, eu vou pensar um Programa de Pós-Graduação para indígenas, mas não tem nenhum indígena participando, mas porque eu trabalho com indígena e já me dou o direito de representá-lo e de pensar essa política, essa ação, isso já é uma violência simbólica. Por quê? Você vai, na implementação, colocar os indígenas como estudantes que só vão receber informações, que não têm poder de tomada de decisão, que não sabem o que querem, porque estão num programa que não foi pensado junto com eles. [...] Mas o que que é a universidade? Não é o professor que tem que se adaptar à realidade do aluno, é o aluno que tem que se adaptar à realidade do professor. Então é o aluno que tem que andar com o dicionário, é ele que tem que ler trezentos livros para entender aquela frase que o professor falou. Isso é o que? Uma violência simbólica. **Resumo da história: ao final, todos vão passar, todos vão ter título, aí eu pergunto: que formação foi essa que foi dada? Essa cabeça vai pensar? Porque uma formação que não faz a cabeça pensar, você não formar um ser pensante, não é uma formação. Então, foi pensado uma ação, uma formação, um projeto, um programa para ter título e não para ensinar o aluno a pensar. E não para fazer o aluno ler a sua realidade de forma diferente, pensar dias melhores, pensar como que a sua formação vai contribuir com o seu povo. Então, isso é uma violência simbólica.** E isso não falo só na UnB, eu falo em todas as instituições que, por mais que tenham essa sensibilidade de atender as populações indígenas, precisam ter esse olhar, que precisa ser construído junto, não pode ser só ofertado, entendeu? Porque aí surgem os doutores em indígenas: “eu falo pelos meus índios”, entendeu? E onde que estão os indígenas? “Ah, não tem formação”! Quantos indígenas têm formados em todas as áreas? Indígenas antropólogos, indígenas linguistas, indígenas historiadores, indígenas geógrafos, indígenas doutores, médicos, né? Também têm indígenas formados

¹¹⁶ Altaci Kokama faz referência ao conceito de “violência simbólica”, amplamente referido na sociologia francesa de Pierre Bourdieu, elaborado com foco na compreensão de como a dimensão simbólica (símbolos e práticas culturais) contribui para a manutenção e intensificação das desigualdades sociais, relacionando cultura e estrutura social na legitimação de distinções sociais, ou seja, de hierarquias de classificação e dominação, com efeitos expressos principalmente na ordem psicológica de indivíduos e grupos.

em direito, em tudo quanto é área hoje. Então, isso é uma violência simbólica. Como professora, eu vejo.

A relação entre o Estado brasileiro e Povos Indígenas, ao longo dos séculos de colonização, esteve fundamentada em ideologias racistas e eurocêntricas que duvidavam da humanidade e capacidade cognitiva desses povos. Posteriormente, as políticas indigenistas e integracionistas passaram a tratar os sujeitos indígenas como incapazes de viver e conviver na sociedade nacional, devendo ser tutelados. O Estado, via os órgãos indigenistas, passa a representar e decidir pelos Povos Indígenas. Apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, estes passam a ser considerados a partir de seus direitos de existir, pensar e fazer, tendo suas capacidades civis e cognitivas reconhecidas (LUCIANO, 2022).

Desde então, esses povos vêm insistentemente lutando por seus direitos de pensar, de falar e de serem ouvidos, de serem vistos e de decidir sobre seus destinos. A escola e a universidade passaram a ser consideradas espaços institucionais estratégicos para este exercício de cidadania e de democracia cognitiva. A crescente presença indígena na graduação e pós-graduação é reflexo de progressiva apropriação do espaço e do pertencimento acadêmico (LUCIANO, 2022, p. 9).

Uma vez nas universidades, ao contrário do que foi cogitado, a produção de conhecimento de autoria indígena apresenta-se profundamente enraizada em suas culturas, colaborando para a conservação e atualização de suas cosmovisões e valores comunitários em movimentos de autoafirmação étnica e de luta pelas suas terras como um direito originário, logo, anterior ao próprio Estado (LUCIANO, 2022). Do ponto de vista epistêmico, coloca em circulação os saberes tradicionais e sistemas de conhecimento para, em diálogo com as ciências modernas, contribuir nos campos da medicina, arquitetura, engenharia, linguística, ciências jurídicas, educação, antropologia, artes, biologia, filosofia, política, dentre muitos outros, compartilhando estratégias e soluções para problemas da contemporaneidade, como a questão climática e ambiental, por exemplo.

Assim, os povos indígenas estão contribuindo na construção de uma universidade que cada vez mais acolhe, agrega, soma, promove e expressa o universo ilimitado e plural de saberes, valores e sujeitos de conhecimentos. Uma universidade capaz de construir pontes, trilhas e horizontes civilizatórios que nos entrelaçam com as nossas diferenças e diversidades de existências. Durante séculos de contato com os povos europeus, os povos indígenas não foram apenas vítimas da colonização. Eles também colonizaram os

colonizadores com suas línguas, culturas, valores, saberes e fazeres e protagonizaram intercassamentos com não indígenas (LUCIANO, *on-line*¹¹⁷).

Neste capítulo, discutirei aspectos da produção acadêmica de indígenas mulheres com o intuito de compreender algumas de suas particularidades, como seus temas de pesquisa, alianças teóricas estabelecidas e dilemas epistemológicos e metodológicos enfrentados. A partir de nossas conversações e da leitura de algumas de suas dissertações e teses (que apresento no Apêndice III, junto com seus *links*, para facilitar o acesso de quem lê meu trabalho e servindo como um esforço de construção de acervo para futuras pesquisas, ou seja, um banco de dados a ser constantemente reelaborado e atualizado), as reconheço como de grande relevância intelectual, política e social para os Povos Indígenas (AMADO, 2020), mas também para a renovação das estruturas acadêmicas e do modo de se fazer ciência no Brasil. Compreendo que há cada vez mais lucidez sobre qual o papel atual das universidades para os Povos Indígenas e para a sociedade brasileira em geral. Em suma, minhas considerações coadunam com a afirmação de Luiz Eloy Terena:

Olhar para as trajetórias de vida e para as práticas intelectuais e políticas dos indígenas constitui um potencial exercício de romper com a colonialidade do poder e do saber. Pensar a intelectualidade indígena nos força a repensar as posições políticas e históricas das instituições de ensino superior tão amoldadas a práticas coloniais, e que, na grande maioria, impõem de cima para baixo procedimentos e “verdades” sobre os saberes locais de povos e comunidades que as circundam. No mesmo giro, reconhecer essa intelectualidade nos leva a refletir criticamente sobre matrizes epistemológicas que guardam sob o manto da cientificidade categorias seletas de um campo de conhecimento que frequentemente encontra-se fechado aos outros saberes periféricos, como indígenas, quilombolas e das periferias das cidades (AMADO, 2020, p. 3).

Partindo do pressuposto que o eurocentrismo limitou nosso conhecimento, entendo que a proposta analítica da colonialidade do saber revela o legado epistemológico do colonialismo ao denunciar que o pensamento social branco e racista cria fronteiras e limites que excluem e silenciam outras epistemologias, pois se apresenta como uma perspectiva universal. No capítulo anterior, foram discutidos aspectos da colonialidade do ser e seus efeitos na dimensão da subjetividade das indígenas mulheres. Neste capítulo, lanço o olhar para a crítica decolonial à categoria de sujeito inserido no paradigma europeu de racionalidade. Seria ele possuidor de um caráter liberto das estruturas sociais, individualista e individual, que nega a intersubjetividade e as relações sociais como bases

¹¹⁷ “As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil”, de Gersem Luciano. Publicado em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=3105>.

da produção do conhecimento ao mesmo tempo que exclui o “Outro” (o resto do mundo fora do contexto racional europeu).

Reprimida em suas formas de produção de conhecimento, a América Latina colonizada, já despojada de suas identidades históricas e herança intelectual singular, teve seu universo simbólico condenado ao título de subcultura e forçada a aprender e reproduzir a cultura dos colonizadores, tanto no seu aspecto material, tecnológico, religioso, quanto das relações intersubjetivas e do imaginário. A visão eurocêntrica, que junta tudo num mesmo mundo e sociedade concreta, passa a funcionar como uma armadilha epistêmica que impede que a América Latina lide com sua própria história e a mantém “prisioneira da colonialidade” em um cenário de desencontro com a sua experiência social, conhecimento e memória, gravitando em torno de um paradigma de modernidade/racionalidade que é ocidental (QUIJANO, 1992). Edgardo Lander (2005), sociólogo venezuelano, nos mostra que a força do pensamento neoliberal está justamente na sua capacidade de se mostrar como neutro, científico, universal e objetivo, ao mesmo tempo reflexo e produtor de uma sociedade que é, ela mesma, uma linha de chegada, um modelo civilizatório único, em uma minuciosa articulação entre saberes modernos e organização do poder. Entretanto, a proposta epistemológica decolonial não se explica como sendo apenas uma recusa às categorias que conformam a base da modernidade europeia, o que ela propõe é a urgente descolonização epistemológica, ou seja, do imaginário e de toda produção de conhecimento associada à noção de totalidade para fazer ruir a colonialidade do poder mundial e assim “libertar a produção de conhecimento, reflexão e comunicação, das armadilhas da racionalidade/modernidade europeia”¹¹⁸ (QUIJANO, 1992, p. 19).

Contudo, cabe marcar que Bernardino-Costa (2018) chama atenção para o fato dos significados da colonialidade do ser, saber e poder não estarem circunscritos apenas aos trabalhos dos teóricos do grupo Modernidade/Decolonialidade¹¹⁹, como também se apresenta na tradição do pensamento negro. O autor defende que intelectuais negras/os

¹¹⁸ No original: “liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (QUIJANO, 1992, p. 19).

¹¹⁹ Na coletânea de artigos intitulada “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas”, organizada por Edgard Lander (2005), o grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos, afirma buscar corresponder à intenção de produzir uma análise refinada e que saiba dialogar com o legado do conhecimento europeu, além do desejo de ser um marco para as ciências sociais latino-americanas, discutindo o impacto do eurocentrismo no pensamento social da região.

brasileiras/os discutiram esses aspectos da colonialidade, mas não foram reconhecidos, então vai buscar lhes outorgar visibilidade e inclusão apontando para “a necessidade de ampliar o diálogo entre o giro decolonial e a busca de emancipação da população negra” (p. 119). Em suas palavras, fazendo-o “em nome da justiça cognitiva” (p. 120). Assim, tal como defende Luiz Eloy Terena (AMADO, 2020), o pensamento indígena também vai oferecer arcabouço teórico e conceitual para contribuir na ampliação dos saberes sociais e no questionamento do caráter colonial e eurocêntrico da produção científica na academia brasileira.

Para os Povos Indígenas, a conclusão de um curso de graduação não se restringe ao seu destino no mercado de trabalho, mas permite ao sujeito indígena se ver como mais capaz para um diálogo menos assimétrico com a sociedade dos *purutúye*, na atuação em favor de seu Povo, mostra Simone Eloy Amado (2022), indígena do Povo Terena. Quando decidem pela continuidade da formação na pós-graduação, espaço e tempo do desenvolvimento de pesquisas científicas, rompem com a dicotomia sujeito/objeto de conhecimento e demandam o reconhecimento de serem indígenas pesquisadoras e pesquisadores, ao passo que reivindicam maior visibilidade, circulação e valorização para as suas produções.

Uma das marcas de seus trabalhos consiste na presença narrativa de suas próprias trajetórias, que ganham tinta no papel na forma de autobiografias, autoetnografias, memoriais e escritivências, recursos para contar experiências históricas de quem já experimentou posições sociais de subalternidade e para marcar um lugar de enfrentamento às narrativas hegemônicas e imagens coloniais reproduzidas sobre os Povos Indígenas. Assim, trazem o tom de suas vozes e o território tradicional em seus corpos para um ambiente onde não costumavam se encontrar.

Nesta escrita, que é ao mesmo tempo própria e coletiva, buscam autonomia para não se engessarem em padrões acadêmicos (PALADINO, 2022), enquanto refletem e registram as lembranças de infância, de conflitos em retomadas da terra, rupturas de padrões, violências sofridas, separações do seio familiar e dores de migrações nem sempre desejadas, muitas motivadas pelo acesso à educação. Em especial, o ingresso na pós-graduação emerge nesses textos como um momento de deslocamento por grandes distâncias, quando buscam programas com cotas e melhores condições de permanência e recursos. Assim, também descrevem os lugares percorridos, os aprendizados, as conquistas e a força pessoal, coletiva e espiritual que mobilizam para darem conta de concluírem seus trabalhos e os defenderem em bancas de mestrado e doutorado.

3.1 MAPEANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE AUTORIA DAS INDÍGENAS MULHERES INSERIDAS NO TERRITÓRIO ACADÊMICO

A Potiguara Graça Graúna, em 1991, foi a primeira indígena a defender uma dissertação de mestrado no país, no curso de Letras da UFPE, com o título “O imaginário dos povos indígenas na literatura infantil”. Merece ser reiterado que, assim como Graúna, muitas das interlocutoras dessa pesquisa são as primeiras de seus Povos e comunidades a ingressarem na graduação e a apresentarem suas teses e dissertações nos programas de pós-graduação do país. Entre 1991 e 2000, foram três trabalhos defendidos por indígenas mulheres acadêmicas nas universidades; entre 2001 e 2010, 10 trabalhos; no período de 2011 a 2020, 60 trabalhos; e, desde 2021, já se somam 19. O ano com o maior número de defesas de teses e dissertações de autoria das indígenas mulheres foi 2018 (seis anos após a Lei de Cotas), que somou 13 trabalhos defendidos. Após 2018, o número de defesas caiu para cinco em 2019; cinco em 2020; e voltou a crescer em 2021, contabilizando oito, mas caindo novamente, em 2022, quando foram apenas sete trabalhos concluídos. A maior parte das teses e dissertações mapeadas foi defendida em programas de pós-graduação da UnB, embora essa informação mereça ser aprofundada, uma vez que posso ter tido maior facilidade de encontrá-las nesse repositório institucional pela familiaridade com o sistema de busca ou por ter mais proximidade com estudantes indígenas dessa universidade.

Ao construir o quadro apresentado no Apêndice III, pude constatar, a partir do levantamento realizado, que 72 indígenas mulheres já concluíram cursos de pós-graduação até o momento (maio de 2023) no país, sendo 51 mestras e 21 doutoras. Ao todo, mapeei 93 teses e dissertações de autoria de indígenas mulheres. São 48 trabalhos defendidos nas Ciências Humanas, 16 na área Multidisciplinar, 19 na Linguística, Letras e Artes, sete nas Ciências Sociais Aplicadas, dois nas Ciências Biológicas e apenas um nas Ciências da Saúde. Identifiquei que seus trabalhos estão concentrados nos cursos de Antropologia (24), Educação (14) e Letras e/ou Linguística (15). De forma ampla, é possível dizer que na Antropologia elaboram reflexões sobre ser pesquisadora indígena; a relação com o Estado na luta pelo território; etnografias de lutas e processos de retomada; papéis sociais de gênero em vinculação com as cosmologias particulares de cada Povo; práticas e saberes específicos de cuidado com o corpo feminino e com as crianças; registros de memórias e de rituais; e análises de políticas indigenistas; atuação de associações e organizações nas comunidades.

Na Educação, tecem considerações sobre as tensões envolvidas na formação intercultural; atuação e identidades de professores indígenas; na implementação da

política dos Territórios Etnoeducacionais; experiências pedagógicas em contextos específicos; e distintas perspectivas de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Em relação à maior presença de indígenas mulheres neste campo da Educação, entendo que estão em um lugar no qual as mulheres, de modo geral, adentraram primeiro por ser um ambiente acadêmico mais aberto e possível de se chegar, bem como de refazer as autodefinições e autoavaliações, que trata Collins (como abordado no capítulo anterior), como também por estar relacionada à dimensão do direito à educação intercultural e à emancipação dos papéis sociais de gênero no lugar de suas próprias culturas e diante da sociedade envolvente, a partir do que elas querem construir.

Por sua vez, no campo das Letras e Linguísticas, seus trabalhos estão alinhados à perspectiva da importância do registro das línguas indígenas e das memórias dos mais velhos, com o intuito de reconhecimento e vitalização das línguas, além do fortalecimento de práticas culturais e pedagógicas. Tratam da reconquista, da retomada e de aspectos linguísticos e, também, da literatura indígena. Seus temas de pesquisa estão estritamente vinculados à atuação no território e à mobilização pelo território (nas escolas, em associações ou nas rotinas cotidianas), em abordagens complexas e com recortes étnicos e territoriais específicos.

Preocupadas em manifestar a voz e a perspectiva das indígenas mulheres diante de suas realidades distintas, enquanto pesquisadoras, denunciam o silenciamento dos Povos Indígenas, ao mesmo tempo que se afirmam existentes e detentoras/produtoras de conhecimento a partir de seus tempos, contextos e cosmologias particulares. Elaboram análises críticas das condições inadequadas de como vêm sendo implementadas as políticas de educação e saúde em suas comunidades, das relações interétnicas, dos conflitos com a sociedade nacional e das situações de violência que as vitimizam e aos Povos Indígenas no país, mas também, sobretudo, compartilham seus conhecimentos e mostram, em seus trabalhos acadêmicos e em suas narrativas, serem capazes de agir, refletir e criar coletivamente as soluções para as adversidades e problemas que as afetam e atravessam nos dias de hoje, junto aos seus parentes, posicionando-se protagonistas na formação de projetos históricos e nas decisões internas de suas comunidades.

Como salientado por Mariana Paladino (2022), costumam realizar suas pesquisas em seus territórios de origem, mas também há aquelas que são realizadas em outras comunidades ou dizem respeito a processos históricos de outros Povos, como no caso de Suliete Gervásio Monteiro, indígena do Povo Baré, que nasceu na comunidade indígena Tapereira, às margens do Médio Rio Negro, no noroeste do Amazonas, graduou-se em

Engenharia Florestal (UnB) e é mestra e doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania. Em sua dissertação de mestrado, “O retorno de Xawara no Território Yanomami: conflito, luta e resistência” (2022), ressalta:

Realizar “pesquisa” acadêmica é importante principalmente quando se trata de pesquisadores indígenas trazendo para o meio acadêmico os conhecimentos dos povos indígenas. No decorrer da escrita desta dissertação tive muitos momentos internos de conflitos, o primeiro foi eu pensar, como eu sendo indígena Baré eu iria “pesquisar” outro povo? Me questionei. Meu primeiro pensamento foi esse, mas rapidamente pensei, só porque sou Baré não significa que eu tenha que fazer uma dissertação sobre o povo Baré. É comum indígenas de um determinado povo indígena elaborarem seus trabalhos de conclusão de curso, suas dissertações ou teses com seu respectivo povo, mas resolvi fazer diferente. Este foi um desafio que me candidatei a trilhar (MONTEIRO, 2022, p. 67).

Nas suas páginas também tratou da escolha do tema de sua pesquisa, realizada em meio à pandemia da COVID-19.

A situação do povo Yanomami me deixou apreensiva, ansiosa, me fez refletir sobre o meu trabalho de mestrado, eu precisava fazer algo, o fato que aconteceu com minha vó me deu coragem para mudar o tema da dissertação. Durante uma orientação coletiva com minha orientadora, onde estavam presentes outros orientandos dela, a professora Vanessa perguntou se alguém gostaria de mudar o tema da pesquisa e eu prontamente respondi que eu gostaria de mudar. Minha orientadora apoiou a minha escolha (MONTEIRO, 2022, p. 67).

As escolhas de pesquisa foram apresentadas pelas interlocutoras durante as nossas conversações. Nas suas narrativas, fica evidenciado que as visões de mundo dos Povos Indígenas não podem ser espremidas em teorias modernas, mas são saberes localizados e corporificados (HARAWAY, 1995) por pertencimentos étnicos. Assim, na perspectiva das indígenas mulheres acadêmicas, suas produções não cabem em um quadro dicotômico que representa sujeito e objeto em polos exclusivos, assim como a luta e a academia, pesquisa científica e saberes tradicionais, demandas coletivas e interesses pessoais, território e universidade. As falas, a seguir, mostram como elas precisam desse diálogo com as ciências acadêmicas, mas não estão dispostas a pesquisar de modo acuado ou neutro, pelo contrário, buscam construir uma ciência indígena em conexão com suas demandas historicamente situadas, seus saberes tradicionais, os termos de suas cosmologias e na posição de sujeito do conhecimento indígena mulher.

Eugislane: Na minha dissertação fiz um trabalho de analisar um projeto de gestão territorial que estava sendo desenvolvido lá na minha terra. Aqui no Tocantins, somente dois povos foram escolhidos pra desenvolver esse projeto piloto, que foi os Xerentes e os Karajás Xambioá. Fiz uma análise do desenvolvimento desse projeto piloto lá, que conseqüentemente envolve as políticas de gestão ambiental e territorial em terras indígenas. Em 2016, quando já estava finalizando, eu falei, eu vou tentar o doutorado. E aí entrei,

em 2017, saí do mestrado e já entrei no doutorado. **E a minha tese é sobre a questão da Educação Escolar Indígena, trazer a perspectiva do povo Karajá Xambioá em relação à perspectiva de educação que eles querem, né? Porque a gente sabe que apesar da educação indígena ser classificada como intercultural, como diferenciada, como bilingue, na realidade, na prática, as vezes o que acontece é uma reprodução do modelo da escola ocidental, né? E então o que eu busquei com o meu trabalho foi identificar as vozes da comunidade, o que a comunidade espera, o projeto pra um futuro, o que ela busca com a educação. E isso acaba culminando numa necessidade de uma pedagogia própria. De uma pedagogia que demonstre... que abarque, na realidade, os processos pedagógicos que são próprios da comunidade indígena. E aí isso acaba apontando pra uma pedagogia da ancestralidade, uma pedagogia que leve em consideração a ancestralidade daquele povo, a ancestralidade daquela comunidade, a tradição, a cultura.** Porque isso acaba refletindo na educação do povo, mas não é levada em consideração dentro da escola sistematizada, né? [...] Quando eu entrei na academia e comecei a escrever vi que a gente praticamente não tinha nada, tinha uma ou outra pesquisa que as vezes englobava o Povo Karajá da ilha e comentava alguma coisa sobre os Karajá do Norte, que eles chamavam de Karajá do Norte antigamente, então isso me incomodou muito. **Então, hoje todas as minhas pesquisas, os artigos que eu produzo, tudo envolve o povo Karajá Ximboiá.**

Braulina: A minha região é muito da igreja protestante. A colonização sobre a religião que chegou lá foi a Missão Novas Tribos¹²⁰, que é uma religião vinda do Estados Unidos. Então, já na geração da minha mãe as comunidades se converteram na religião evangélica. A gente foi criado nesse universo de acreditar em deus, então eu acredito e eu acho que foi uma opção do pessoal lá, dos pais dos meus pais, foi na geração dos pais dos meus pais que a Igreja chegou, mas assim, claro, existem conflitos, desentendimentos de várias coisas, principalmente da minha parte eu também falo muito disso. [...] **A minha monografia toda foi tentando entender isso. E eu trabalhei com as tias da minha mãe, minhas avós, que elas não aderiram à questão da religião.** A gente tem famílias super resistentes nesse negócio, né? Não querem, não entra de jeito nenhum. [...] **Na minha monografia eu trabalho a questão da formação e cuidado do corpo, eu falo muito disso, que as mulheres produzem conhecimento, que as mulheres são detentoras de várias ciências. Historicamente se você for pegar etnografias e algumas pesquisas, você vai olhar mitologias, histórias, narrativas pelo olhar masculino, e isso sempre me incomodou, e eu fiz o contrário na monografia, eu queria ouvir as minhas avós, mas também eu ouvi os homens falando sobre esses conhecimentos das mulheres.** Então, aparece na minha monografia, vai aparecer no meu mestrado, tá aparecendo e tá ficando muito lindo, porque na minha família eu sou a primeira a ter graduação.

Outro aspecto discutido em nossas conversações foram os desafios da escrita acadêmica. Muitas se referiram às dificuldades com a língua inglesa, tanto no momento da seleção para ingresso nos cursos de pós-graduação, como ao longo da formação,

¹²⁰ A Missão Novas Tribos (*New Tribes Mission*) foi fundada em 1942, nos Estados Unidos, e é formada por missionários protestantes fundamentalistas. De acordo com Vilaça (2008), a entrada no Brasil se deu em 1946, quando os missionários passaram a viver junto aos indígenas da fronteira com a Bolívia para aprender suas línguas e traduzir a Bíblia em pregações. Condenavam práticas tradicionais e impunham rituais de conversão evangélica de salvação da alma. O protestantismo se instalou no Alto Rio Negro ao final da década de 1940, principalmente entre o Povo Baniwa do Rio Içana, e entre os mais velhos, tornando-os pastores, diáconos e anciãos, de forma a garantir que eles dariam continuidade aos rituais evangélicos (WEIGEL, 2003).

quando são colocados textos em inglês na ementa das disciplinas. Destacaram também incômodos com o uso dos termos e conceitos das ciências hegemônicas e colocaram o ensejo de fazer uma escrita particular e crítica. Segundo Putira Sacuena, “no decorrer de meu trabalho usei várias palavras que não nos representam, enquanto povos indígenas. As normas da academia muitas vezes são cruéis, entre essas usar referências que não nos dizem respeito. Peço desculpas aos Povos Indígenas do médio Rio Negro no Amazonas”. (RODRIGUES, 2019, p. 414). Quando conversamos, ela explicou seu anseio pela “autonomia da escrita” (PALADINO, 2022), baseada na construção de termos próprios.

Putira: Eu não uso a palavra epistemologia no texto, muito raro. Só quando eu tô citando alguma coisa e que eu falo, “nossas epistemologias”, “cosmologias”, entendeu? Aí tudo bem. Mas tipo, eu não vou falar de epistemologia no meu texto. Me desculpa. Por quê? Porque eu sei o que eu tô falando. **Eu falo de cosmogênias, porque cosmologia é o estudo dos cosmos, é o estudo de algo. E cosmogenia é o centro falando, é o estudo do centro. Então nós indígenas, somos nós que estamos falando, então somos nós que vivemos, nós que estamos ali. Tem muitas palavras que pra nós não fazem sentido, né?**

Portela e Nogueira (2016) identificam que a autoria indígena no Brasil ganha contorno sob três formas: produção de uma literatura indígena, produção cinematográfica indígena e produção acadêmica de pesquisadores indígenas. Por “autor” compreendem “aquele que se assume como pertencente a um determinado grupo ou segmento, isto é, a categoria genérica indígena, entendendo essa identificação como uma opção identitária que se converte em ação política” (p. 156). O “autor” localiza a perspectiva individual, caracteriza um modo de ser, saber e fazer, passa pela biografia, elabora análises de sua situação social, revela um projeto e resolve contradições. A escrita, então, parte de um lugar de autoria coletiva: é “um ato de inscrição, como registro de experiências não necessariamente textuais” (PORTELA; NOGUEIRA, 2016, p. 156). Portanto, a “autoria indígena” “não diz respeito simplesmente a um texto que tenha sido escrito por indígenas, e sim a um tipo de narrativa que passa pelo coletivo e que somente faz sentido quando referenciado como produção coletiva, não sendo, pois, uma presença essencializada” (PORTELA; NOGUEIRA, 2016, p. 157).

A “autoria indígena”, conforme percebido na produção acadêmica de pesquisadoras e pesquisadores indígenas, não aceita a neutralização de suas identidades e as imagens de tipo coloniais. Enquanto sujeitos de seus saberes e destinos, emancipam-se das grandes abordagens hegemônicas produzindo rupturas epistemológicas e uma nova teorização sobre os Povos Indígenas, enquanto sinalizam possibilidades de futuro para a universidade e a sociedade brasileira. Todavia, para os propósitos desta tese, não irei me

limitar a uma definição de autora, intelectual ou acadêmica, mas assumir que entre as indígenas o conhecimento se faz em alianças e trânsitos, sem fronteiras entre as ciências, a oralidade, poesias, cantos, benzimentos, artes visuais, pinturas corporais, ativismo, docência, sonhos, raízes e árvores.

3.1.1 Corpo-território ocupando e demarcando o território acadêmico

“A terra é território e não somente terreno”, afirma Célia Xakriabá. Em sua concepção, o saber dos Povos Indígenas tem como matriz formadora a ciência do território e, assim como o território, seus conhecimentos sempre foram alvo de ameaças. Adentrar e demarcar o território acadêmico é alimentá-lo com a ciência ancestral e “assumir o compromisso de contribuir na construção de outras epistemologias nativas, dando relevância à produção do conhecimento indígena no território acadêmico e em outras agências, na ciência do território” (XAKRIABÁ, 2018, p. 19). Nas trajetórias entre ir e vir, da aldeia para a universidade e de volta à aldeia, carregar a pintura corporal, por exemplo, é marcar em seu corpo o seu lugar de pertença, sua ancestralidade, o que constitui seu modo de ser no mundo. Quando ocupam o território acadêmico com suas presenças, os Povos Indígenas o demarcam de modo a não permitir o desbotamento.

A partir de uma proposta de alargamento do modo de pensar o processo de tutelação, Célia Xakriabá (2018) mostra como o Estado brasileiro se estruturou em uma política de controle de seus corpos-territórios que produziu um confinamento em territórios “violentados pelos processos de demarcação inconclusos ou colocados sob risco e suspeição - mas também de nossas mentes, nossas expressões ancestrais e por fim, de nossa identidade” (p. 65). São as experiências vivenciadas no território que afirmam a identidade, fortalecida pela educação e pelos rituais, em resistência à tutelação. Dessa maneira, explica que o corpo-território está sempre em processo de (re)territorialização.

O movimento indígena também é a escola de muitos, assim como é para mim. Para mim não existe articulação sem movimento, sem o corpo de vivência. O corpo precisa estar em movimento e reagindo na luta, porque o nosso corpo é território e é isso que segura o movimento indígena (XAKRIABÁ, 2018, p. 87).

Colocando em diálogo as perspectivas sobre o território de diversas lideranças e intelectuais indígenas, Suliete Baré vai mostrar que, nas cosmovisões dos Povos Indígenas, o território é condição de vida, pois sem ele não há educação, saúde, proteção ao meio ambiente, espiritualidade, tradição, identidade e cultura. No território estão os mais velhos e as lideranças, suas ciências e ensinamentos. Na luta pelo território e pela proteção dos direitos garantidos, os Povos Indígenas se unificam. Ela pontua: “mais que

se sentir parte, os indígenas são o próprio território” (MONTEIRO, 2021, p. 57), daí a importância da demarcação: “dando continuidade à preservação das culturas indígenas, do meio ambiente e nos garantindo o bem-estar e o bem viver” (p. 74). E nessa coletividade estão incluídos os rios, as montanhas, as árvores.

De acordo com Geni Núñez Longhini, “o termo ‘retomada’ é de grande importância para as lutas indígenas, seja a retomada de terra, como um gesto contracolonial diante da invasão que nunca parou de acontecer, seja também pela dimensão epistêmica, psicossocial e espiritual que esse movimento de retomar evoca” (LONGHINI, 2022, p. 22). Na academia, o objetivo da retomada epistêmica é colocar no papel as questões que importam aos Povos Indígenas, “compreendendo que a retomada epistêmica também é relativa a um território das subjetividades, também entrelaçado com as outras dimensões de luta” (idem). Esse pensamento reforça a ideia de que os Povos Indígenas não chegam à universidade para se nivelarem. Suas presenças fazem sentido pela diferença (KRENAK, 2018). Então, a presença indígena não só reivindica e ocupa o espaço com seus corpos-territórios, como também provoca ruídos e rupturas que transformam o espaço acadêmico. Assim, demarcam o território epistêmico. E as instituições precisam se abrir a essa potente transformação estrutural para incorporar as diferentes epistemologias e ontologias em suas dinâmicas (HERBETTA *et al.*, 2021).

Como analisado por Munzanzu, Barboza e Moura (2022), nas narrativas de estudantes indígenas, o território surge como um “conceito-luta” que ajuda no entendimento de como “a luta para estar na universidade e se manter nela, no caso das jovens e dos jovens indígenas, era reflexo da inspiração da luta pela vida e pelo direito ao território” (p. 23). Na condição de território, “a universidade passa a ser mais um espaço em que os conhecimentos são mobilizados na intenção de firmar a existência e os direitos do coletivo, neste caso, o direito de ter os conhecimentos respeitados e reconhecidos como tal por esse ambiente que legitima o saber” (idem). Assim, o processo de retomada do território epistêmico deve ser considerado também como uma reapropriação das epistemologias negras e indígenas que foram tornadas objetos de estudos pelas ciências ocidentais. “Nesse movimento, os objetos de pesquisa se tornam sujeitos pesquisadores e com isso constroem a possibilidade de contar e escrever sua própria história a partir de referenciais próprios, observa Alves (2019, p.89).

As narrativas a seguir ilustram a atribuição da universidade como território indígena pela voz das interlocutoras dessa pesquisa. Para elas, a universidade é território

do saber que precisa ser demarcado pelos corpos indígenas, suas línguas, histórias e modos de pensar.

Marcia Kambeba: A universidade, ela é um território... tudo é território na verdade! Nós estamos aqui num território [acampamento da Marcha das Mulheres Indígenas de 2022]. Demarcado por quem? Pelo quê? Pelas representatividades, identidades do povo. Então o que é territorialidade? São todas as relações que estão aqui. A língua, o cocar, a pulseira, e todos os elementos que compõem isso são as territorialidades, e todas as formas de pensar e entender o território e o lugar. **Então a universidade é sim um território do saber. Porque ali você territorializa com todas as outras ciências. E os nossos corpos precisam demarcar um território.** Onde quer que a gente esteja. Então, estar numa universidade, ela não foi feita pensando em nós, e nem pra nós. Por isso a universidade não compreende a nossa relação de tempo e espaço. **E o nosso conhecimento, pra eles, empírico, e pra mim não, porque é ciência também, e uma ciência importantíssima para a contemporaneidade, o hoje. Eu penso que a universidade poderia interligar os territórios. Interligar os mundos, fortalecer essas ciências e aí sim a compreensão de mundo acontecer. [...]** O corpo da gente já é um território. Como é que você demarca? **O meu corpo é demarcado com os colares que eu uso, com o cocar que eu ponho na minha cabeça, que tem uma significância para o povo Kambeba, que tem uma identidade que eu carrego. É demarcado pela língua materna que eu falo, ou eu canto, ou eu expresso. Então além de ser um território, ele é um território do sagrado.** Porque todas as referências, se eu fumar um cachimbo, é a fumaça de um tabaco sagrado que eu tô fumando, que não é qualquer tabaco. Como ele é feito, como ele é preparado, como ele é manuseado, tudo isso tem uma referência com o lugar, com a identidade, com os saberes que a gente traz. Então por isso o território do sagrado, por isso o território feminino, o território único. Singular, né?

Anari: Então eu comparei a nossa língua como um território em retomada, porque quando você retoma aquele território, muitas vezes ele tá degradado, então assim, tem alguma coisa, o território tá ali, as vezes precisa ser replantado pras árvores crescerem, então quando você começa a retomar aquele território as coisas começam a movimentar de novo, né? Por exemplo, se você planta, a roça vai voltar, os passarinhos vão voltar, então eu comparei a língua nesse sentido de retomada, mas retomada no sentido de como território retomado. [...] **O que acontece com a nossa língua, ela tava adormecida, então o que que a gente precisou? Precisou ir até os mais velhos, pegar tudo aquilo que a gente ainda tinha da língua Pataxó, e aí como diz os meninos, ela tava com o tronco cortado, mas ficou ali a raiz que foi brotando, né?** A gente teve que buscar fontes de documentos pra pesquisar, de documentos que tinha da língua Pataxó pra poder trazer, pra ampliar, pra juntar com o que a gente já tinha, teve que reconstruir. Inclusive a parte da própria estrutura e recriar as palavras que já existiam. É neologismo que chama, né? Como na língua portuguesa. O neologismo é presente em todas as línguas, mas aí a gente teve que sentar pra poder pensar, pra poder fortalecer mais, né, ampliar o léxico, ampliar o vocabulário, então assim, pra poder fortalecer essa língua e ela se movimentar, né, pra ela ir se movimentar.

Eugislane: Foi um processo interessantíssimo a escrita do trabalho. Porque você vai escrever e quer trazer os pensadores e aí o [orientador] puxava a minha orelha, “procura um pensador indígena que falou sobre isso”, então assim, foi um exercício que eu tive que fazer, e agora depois que eu fiz esse exercício eu falei “gente, é fundamental, eu sou uma indígena, eu preciso trazer os meus parentes que estão dizendo isso, e não fulano que disse a mesma coisa”! Então assim, eu acho que é um espaço com bastante potencial, sabe? **Pra gente territorializar e trazer a nossa história, a nossa vivência, porque se nós**

estamos na academia, nós não vamos só digerir o que o conhecimento ocidental pode trazer pra gente, a gente vai também contribuir. E é uma forma de territorialização dentro da universidade.

Contudo, há um aspecto sobre o corpo das indígenas mulheres que é importante marcar. O faço em diálogo com a obra de Rita Segato, que sugere que é no corpo das mulheres – o corpo outro – que é escrita a assinatura do poder (local, regional e nacional) em atos de violência que enunciam o controle sobre as pessoas e seus territórios, que por sua vez expressam uma estrutura simbólica que lhes confere inteligibilidade (SEGATO, 2005). Ao debruçar-se sobre o feminicídio como tema de estudo, Segato compreende que o corpo feminino também significa território, tanto em termos arcaicos, como recentes, porque “tem sido constitutivo da linguagem das guerras, tribais ou modernas, que o corpo da mulher anexe-se como parte do país conquistado. A sexualidade investida sobre o mesmo expressa o ato domesticador, apropriador, quando insemina o território-corpo da mulher” (p. 278). Na violência contra os corpos das mulheres está inscrita, portanto, a misoginia: “um sentimento mais próximo ao dos caçadores por seu troféu: parece-se ao desprezo por sua vida ou à convicção de que o único valor dessa vida radica-se em sua disponibilidade para a apropriação” (p. 279). Retorno, então, à imagem da “índia pega no laço”, humilhada e silenciada, onde o direito ao corpo da mulher originária é uma extensão do direito do conquistador ao território de seu Povo, espoliado e suprimido.

Segato vai mostrar que os efeitos da “expansão e intrusão contemporâneas da frente-estatal-empresarial – sempre colonial e, também paraestatal – nas comunidades indígenas do Brasil – que chamo aqui de *mundo aldeia*” (SEGATO, 2021, p. 121, grifo original) têm consequências específicas nas vidas das indígenas mulheres diante das mudanças que a introdução do “olhar pornográfico” provocou em seus corpos, tornando-os objetos e alienados de suas subjetividades. Ou seja, se na colonialidade permanente, o Estado segue intervindo, rasgando o tecido comunitário do mundo-aldeia (modo como organizavam-se as relações sociais antes da intrusão colonial), a implantação do olhar perverso do exterior sobre o corpo e a sexualidade tem se expandido, afetando a vida das mulheres e produzindo estruturas semelhantes às relações de gênero modernas. Nesse sentido, Segato entende que o gênero “parecia existir em sociedades pré-coloniais, mas o faz de uma maneira diferente do que na modernidade” (p. 159). Assim, ela se aproxima dos argumentos de Julieta Paredes e da ideia de “entroncamento de patriarcados”, como também vão se apoiar nas perspectivas de Segato e Julieta Paredes Carvajal alguns trabalhos de autoria das indígenas mulheres, discussão realizada no próximo tópico.

Quando essa colonial-modernidade se aproxima do gênero na aldeia, modifica-o perigosamente, intervém em sua estrutura de relações, captura-as e as reorganiza de dentro, mantendo a aparência de continuidade, mas transformando os sentidos. Acontece, então, como disse, um efeito de verossimilhança, uma vez que as nomenclaturas permanecem, mas são reinterpretadas à luz de uma nova ordem moderna (SEGATO, 2021, p. 159).

Julieta Paredes Carvajal é indígena Aymara da Bolívia, integrante do grupo *Mujeres Creando Comunidad*, criado nos anos 2000, e uma das fundadoras do Feminismo Comunitário de Abya Yala. Em “*Hilando Fino: Desde el feminismo comunitario*” (2010), desenvolve o conceito de *entronque patriarcal* como uma maneira de reconhecer uma nova realidade de cumplicidades e interesses engendrados nos territórios entre um patriarcado anterior ao colonialismo e o que chega com as invasões coloniais. Descolonizar o gênero, em sua perspectiva, é recuperar as lutas das indígenas mulheres mais antigas e assumir uma voz própria no presente.

Categoria central para o Feminismo Comunitário, o corpo é considerado a forma de existência de cada ser humano, o que nos situa no mundo e nas relações sociais, entre elas as de poder, mas também é o lugar da liberdade. Corpos indígenas desenvolvem atributos de uma existência individual e coletiva, interligando três áreas: a própria biografia, a vida diária e a história dos Povos. Assim, nas comunidades e sociedades, vão sendo construídas imagens de si mesmas que se projetam social, cultural e politicamente. O que ocorre é que, ao longo do processo colonial, essas imagens das mulheres foram sendo carregadas de machismo, racismo e classicismo. Sendo assim, de acordo com Carvajal, o corpo é o primeiro campo de ação e luta, desde a fundação da existência humana, mas um corpo em sua concepção integral, não cindido e em contraposição à mente, como na perspectiva ocidental. Um corpo que luta, mas também que é sensível, espiritual, sensual e criativo. Assim, afirma: “queremos colocar o corpo para fazer movimentos sociais e políticos que escolham propostas e juntem os nossos sonhos e esperanças”¹²¹ (CARVAJAL, 2010, p. 100). Ademais, para Carvajal, ter um corpo de mulher não significa o mesmo que ter um corpo de homem, sendo necessário provocar mudanças que façam as mulheres sentirem alegria e felicidade em seus corpos de mulheres.

Neste entroncamento sobre o qual nos apresenta o Feminismo Comunitário, é no corpo que racismo e sexismo se encontram, fazendo dele um lugar histórico. O mesmo ocorre com o corpo das indígenas mulheres (CELENTANI, 2014). A partir das narrativas e produções científicas das indígenas mulheres engendradas no território acadêmico,

¹²¹ No original: “Queremos poner el cuerpo en hacer movimientos sociales y políticos que recojan las propuestas y junten nuestros sueños y esperanzas” (CARVAJAL, 2010, p. 100).

quando refletem sobre suas próprias corporalidades e cuidados com o corpo, compreendi que quando falam em corpo-território, se dão conta de seu lugar pessoal e coletivo no mundo e reconhecem seus direitos. Assim, fazem referência à origem num lugar e ao fato de que carregam em seu corpo este lugar, suas heranças ancestrais, espirituais e saberes de diversas coletividades (AURORA; KAINGANG; MANDULÃO, 2023). Afinal, “quando uma indígena está ocupando um espaço, junto com ela está todo seu povo” (p. 9) e, reunida a diversas parentas indígenas mulheres de demais Povos, formam juntas um corpo político coletivo que, além de denunciar ataques, violências, silenciamentos e discriminações, anunciam a resistência e reivindicam um corpo-território bem alimentado, seguro, saudável, livre e aos seus modos.

Braulina: Olha, acredito que as mulheres ainda podem demarcar vários lugares, a gente tá nesse processo de demarcar territórios além dos nossos, principalmente território da escrita, território da produção de conhecimento com olhares femininos. E estamos chegando com tudo, acho que cada uma é uma força pra outra independente do lugar e do povo.

3.2 DE DENTRO PRA FORA: COSMOVISÕES, REFLEXÕES TEÓRICAS E ESCRIVIVÊNCIAS DE INDÍGENAS MULHERES

Nos trabalhos acadêmicos, normalmente a seção de palavras-chaves aparece após os resumos das teses e dissertações e seu uso é obrigatório – de acordo com norma específica da ABNT –, pois possibilita a indexação do trabalho científico pela indicação dos principais temas discutidos. Além disso, quando escolhemos as palavras-chaves de um trabalho, é exatamente onde queremos que o trabalho seja catalogado e buscado e, por isso, proponho uma reflexão articulada diante da composição de uma “nuvem de palavras”, construída através do software de pesquisa qualitativa NVivo13. Assim, busquei as palavras-chave das teses e dissertações das indígenas mulheres acadêmicas que mapeei e consultei suas frequências para identificar os temas que emergem de suas pesquisas. Limitei a análise para as 100 palavras mais frequentes e, dessas, constatei que as cinco que mais figuram são: “Indígena/s”, “Educação”, “Mulher/es”, “Povo/s” e “Escola” (Figura 3).

Autora	Título	Local e ano de defesa
Valdelice Veron	<i>Tekombo'e kunhakoty</i> : modo de viver da mulher Kaiowa (Dissertação)	Brasília (DF), 2018
Kowawa Kapukaja Apurinã (Maria de Fátima Urruth)	“Terra, vida, justiça e demarcação”: Mulheres Kaiowá e a luta pela terra indígena Taquara, município de Juti, Mato Grosso do Sul, Brasil (Dissertação)	Pelotas (RS), 2018
Léia do Vale Rodrigues	Mulheres indígenas, gênero e diversidade cultural: a institucionalização da temática de gênero na FUNAI, a partir da perspectiva auto etnográfica (Dissertação)	Brasília (DF), 2019
Francinea Bitencourt Fontes	<i>Hiipana, eeno hiepolekoa</i> : construindo um pensamento antropológico a partir da mitologia Baniwa e de suas transformações (Dissertação)	Rio de Janeiro (RJ), 2019
Elisa Pankararu (Elisa Urbano Ramos)	Mulheres lideranças indígenas em Pernambuco, espaço de poder onde acontece a equidade de gênero (Dissertação)	Recife (PE), 2019
Maria Judite da Silva Ballerio Guajajara	Mulheres indígenas gênero, etnia e cárcere (Dissertação)	Brasília (DF), 2020
Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri	Venho do povo das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente (Tese)	Goiânia (GO), 2022

Fonte: Elaboração da autora.

Há 11 anos, Lindomar Lili Sebastião defendeu, na PUC de São Paulo, com recursos da FF, sua dissertação de mestrado em Ciências Sociais com o título “Mulher Terena: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica”, dedicada ao seu Povo, em especial às mulheres. Seu trabalho contextualiza a história do Povo Terena e analisa as transformações dos papéis sociais, culturais e políticos da mulher Terena a partir do contato com a sociedade brasileira. Identifica que ocorreu uma ressignificação “do ser mulher Terena”, a partir de 1990, quando passaram a participar com maior intensidade das discussões que envolvem questões internas à comunidade. Ora escrevendo na primeira pessoa do singular, ora como “nós”, Terena, e movida pelo intuito de mostrar a relevância de se compreender os fatores que resultaram em mudanças na atuação da indígena mulher, Sebastião transmite sua vivência como Terena e mulher, destacando desde a sua participação na esfera da política tradicional na comunidade, e como professora e diretora da Escola Indígena, ao momento de saída para cursar o mestrado. Partindo do pressuposto de que as culturas são dinâmicas e de que a realidade do Povo Terena “deve ser conhecida, vista como sociedade equivalente a outras sociedades de cultura e tradições próprias, sem juízos de valor” (SEBASTIÃO, 2012, p. 18), percebe que a transformação dos papéis exercidos pelas mulheres não aponta para o abandono de suas práticas tradicionais, embora reconheça que o contato com a sociedade envolvente

resultou na adição de novos elementos culturais “de fora para dentro”. Contudo, não perde de vista a resistência Terena ao descrever a permanência da língua, dos rituais, cantos e danças tradicionais e a persistência de práticas exclusivas do universo feminino, como “elementos de coesão social, da vida em aldeia” (p. 22), o que a leva a constatar a afirmação da identidade do seu Povo em “uma soma de culturas”. “Todos nós temos a liberdade de ir e vir culturalmente, de incorporar novos valores que a cultura ocidental nos apresenta, tidos como um acréscimo, sem descaracterizar a nossa cultura, o nosso Terena de ser e viver” (p. 74).

Sua dissertação está apoiada em diálogos com teorias antropológicas clássicas, estudos anteriores sobre o Povo Terena (nos quais percebeu poucas referências às atuações das indígenas mulheres) e alguma literatura sobre gênero. Nela, discute com generosidade seus procedimentos de pesquisa e sua experiência no campo (inclusive o aprendizado decorrente de alguns embaraços e restrições ao desenvolvimento do trabalho por estar acompanhada de uma *purutúye* pesquisadora branca) relatando que, para alcançar o olhar antropológico, precisou realizar um complexo distanciamento do ser e viver Terena, o que incluiu a convivência entre os Guarani Mbyá de São Paulo com o objetivo de fazer analogias com os sistemas Terena.

Utilizando-se de técnicas de pesquisa provenientes de metodologias qualitativas como etnografia, observação participante do cotidiano das mulheres na aldeia, entrevistas semiestruturadas e histórias orais, seus resultados apontam que os papéis tradicionais da Terena anteriormente limitavam-se ao xamanismo, ao trabalho com o parto e com a cerâmica, à maternidade e ao ritual do canto, o que as mantinha distantes de questões públicas e de decisões internas, assim como do acesso à educação escolar (vedada às indígenas mulheres, em geral, em um primeiro momento, e posteriormente às casadas). Assim, eram esposas, mães e trabalhavam nas roças ao lado dos homens. Sebastião mostra que a comercialização dos produtos agrícolas nas cidades vizinhas era e ainda é considerada uma função feminina, propiciando um momento de contato com a sociedade envolvente e de enfrentamento de preconceitos.

As Terena reconhecem que foi com o convívio com os *purutúye* que elas aprenderam a fazer a feira, a falar o português para melhor conversar com as pessoas, a saber trabalhar com o dinheiro, a conhecer os preços dos produtos nos mercados, a melhorarem a própria produção na aldeia, a reivindicar espaços próprios no governo para que pudessem usufruir de um espaço melhor para seu trabalho de feirante e a identificar os políticos demagogos, que se apresentam com promessas de benefícios em troca de votos. Entretanto, diante da visão colonialista que persiste nesse país híbrido, elas também contribuem no reeducar a visão do homem branco perante a sociedade indígena. São elas

que educam o *purutúye* para reconhecê-los como semelhantes e humanos, apenas com diferenças culturais (SEBASTIÃO, 2012, p. 97).

Atualmente, as indígenas mulheres Terena exercem funções especialmente nos setores da Saúde (a partir de um amplo conhecimento das ervas medicinais e da atuação enquanto parteiras) e da Educação, atuando na administração de associações de mulheres, marcando presença na hierarquia tradicional e administrando e compondo o corpo docente das escolas municipais indígenas. São professoras, diretoras de escolas, universitárias e participam da política institucional como vereadoras. Assim, afirma que novas funções estão sendo desempenhadas pelas mulheres Terena de modo a romper com antigas formas de divisão do trabalho, mas sem perder no tempo e espaço do cotidiano seus papéis tradicionais.

Ressalta, então, a criação do Conselho Nacional de Mulheres Indígenas (CONAMI), em 1995, como uma ferramenta de debate, apoio e defesa dos direitos das mulheres indígenas no Brasil, dando-lhes visibilidade enquanto protagonistas de suas lutas e trajetórias. As associações de mulheres Terena, por sua vez, sob certa influência dos *purutúye*, formadas na busca por fontes de renda a partir de trabalhos autossustentáveis, como a fabricação de artefatos diversos, impulsionam a participação feminina nas reuniões de liderança nas comunidades. Considera que apenas diante do olhar antropológico e do pertencimento ao Povo Terena que foi possível conhecer e discutir a presença da mulher nos cargos de liderança na comunidade, tradicionalmente ocupados por homens, tendo como marco histórico a eleição de Dona Enir Bezerra, primeira mulher cacique Terena, na aldeia Marçal de Souza, em 2009. À guisa de conclusão, identifica a educação como um dos elementos que possibilitou “a mulher se posicionar, refletir, opinar, lançar suas ideias, exercer seus direitos e a fazer sua história” (p. 137).

Apenas seis anos após a defesa da dissertação, Lindomar Lili Sebastião defendeu, no mesmo programa, a tese “O protagonismo das *seno têrenoe* – Mulheres Terena” (2018), na qual ressalta o papel da formação educacional, do movimento indígena e dos processos de reocupação territorial nas novas atividades políticas realizadas pelas indígenas mulheres Terena nos espaços públicos¹²². Como percebi em diversos trabalhos

¹²² Lindomar Lili Sebastião vai entender como público “os espaços marcados para atuação hegemônica masculina, onde a mulher esteve praticamente excluída ao longo da história que se inicia com o encontro colonial e seus desdobramentos” (2018, p. 25). Para tratar da mudança na atuação feminina em relação ao espaço público, apropriado como território masculino, o faz em diálogo com Segato (2003), pensando a “relação de gênero entre a sociedade indígena menos hierárquica e menos assimétrica a partir da presente atuação feminina no grupo doméstico, tomando-o como seu espaço político” (SEBASTIÃO, 2018, p. 27). Sebastião vai mostrar que, mesmo influenciando as decisões coletivas da aldeia de dentro do campo doméstico, este também não é rígido, “visto que abriu possibilidades para a mulher ampliar o campo de

de autoria das indígenas mulheres, sua tese tem início com um poético e doloroso prólogo autobiográfico, contando sua própria trajetória de vida enquanto indígena mulher, mãe, esposa e professora vivendo entre o mundo dos brancos e a aldeia, articulando-a às histórias de resistência e enfrentamento de seu Povo sob o olhar de quem protagoniza o fazer etnográfico. Nestas primeiras páginas, reconhece que seu tema de pesquisa – a condição da indígena mulher na sociedade indígena e na sociedade envolvente – foi duramente desvalorizado por críticas de teor machista. Em sua perspectiva,

o machismo é uma espécie de práxis construída socialmente e historicamente fundamentada pelo patriarcado; na sociedade patriarcal, surgida do encontro colonial e da escravidão de pessoas indígenas e negras ao longo de séculos nesta parte da América do Sul, a mulher muitas vezes é considerada propriedade privada que deve ser mantida dentro de casa, reservada ao marido, ou ainda, considerada menor em um universo político dominado por homens, cujas origens em grande parte também remetem ao encontro colonial e seus desdobramentos no tempo da longa duração (SEBASTIÃO, 2018, p. 21).

Em sua tese, Sebastião conta que na busca pelo entendimento das relações de gênero nas sociedades indígenas, não encontrou pesquisas que tratavam das indígenas mulheres, até conhecer o Feminismo Comunitário em uma viagem à Bolívia, em 2017, tendo sido recebida na casa de Julieta Paredes Carvajal. Enquanto indígena brasileira, “antropóloga nativa Terena, pesquisadora indígena e sujeito da própria pesquisa”, como ela se posiciona, identificou no debate empreendido pelas indígenas Aymará e demais intelectuais latino-americanas uma inspiração para pensar as mulheres Terena. Dedicou, então, todo um capítulo para a discussão sobre gênero articulando o conceito a categorias e experiências indígenas com o apoio do Feminismo Comunitário diante da proposta de ruptura com os termos do feminismo ocidental. No que diz respeito ao Povo Terena, Sebastião esclarece que as relações de gênero indicam uma complementariedade na vida social, em que as tarefas das mulheres são interdependentes às dos homens e vice-versa, uma vez que “a perpetuação do grupo depende do trabalho complementar” (2018, p. 86). Assim, em diálogo também com a perspectiva teórica de Segato (2012), considera a sociedade Terena mais igualitária, ao contrário do imaginário que recai sobre seu Povo.

Importante ressaltar que a premissa do Feminismo Comunitário é que

o feminismo no ocidente responde às necessidades das mulheres em suas próprias sociedades, pois elas desenvolvem lutas e construções teóricas que pretendem explicar sua situação de subordinação. Ao instaurar-se no mundo

atuação mesmo com tensões, levando-as para os campos de conflitos territoriais” (idem). Sendo assim, o movimento pela luta dos direitos coletivos é também um lugar de reelaboração das relações de gênero, uma vez que nele as indígenas mulheres passaram a ser escutadas.

de relações coloniais, imperialistas e transnacionais, essas teorias se convertem em hegemônicas no âmbito internacional, invisibilizando assim outras realidades e outras contribuições (CARVAJAL, 2020, p. 195).

Partindo da comunidade como princípio de cuidado da vida, o Feminismo Comunitário da Bolívia se pensa a partir de suas próprias realidades vividas, como mulheres e homens em relação de uma complementariedade igualitária e horizontal, uma relação em que se reivindica respeito mútuo em uma comunidade. Há um reconhecimento de que a humanidade possui duas partes diferentes com identidades autônomas que, juntas, constroem uma identidade comum. Uma não pode negar – subordinar, submeter – a outra, pois estaria atentando contra o potencial da comunidade. Nesse sentido, “ao se submeter a mulher, se submete a comunidade, porque mulher é a metade da comunidade, e ao submeter uma parte da comunidade, os homens se submetem a si mesmos, porque eles também são a comunidade” (CARVAJAL, 2020, p. 201). Nesse sentido, reconhecer as mulheres invisibilizadas é reconhecer suas existências. Na prática, esse reconhecimento teria como efeito, por exemplo, a redistribuição dos frutos do trabalho e das lutas. Ademais, para Carvajal, deve-se retribuir dobrado às indígenas mulheres, pois elas estão mais empobrecidas que os homens, o que seria uma consequência do colonialismo, do racismo e do patriarcado. Pude constatar, como será apresentado, que as palavras de Carvajal têm encontrado eco em alguns trabalhos de indígenas mulheres no Brasil.

Em 2013, Isabel Teresa Cristina Taukane defendeu a dissertação “Na trilha das *pekobaym* guerreiras Kura-Bakairi: de mulheres árvores ao associativismo do Instituto Yukamaniru”, no MESPT (UnB), trabalho que se estrutura em torno da cosmologia Bakairi, seu Povo, para analisar o associativismo protagonizado por indígenas mulheres da Terra Indígena Bakairi, localizada no município de Paranatinga (MT). Assim como Sebastião, embora em outro contexto, Taukane verifica neste grupo de mulheres organizadas para o desenvolvimento dos projetos *Kâdâkera* (recuperação do algodão nativo) e *Enren Enamado* (reflorestamento dos buritizais) um caminho intercultural para o fortalecimento da cultura tradicional do modo de fiar e tecer, além de uma fonte de renda importante para enfrentar as dificuldades que vivenciam. Protagonizados por elas, oportunizam reconexão e ressignificação de seus mitos de origem das primeiras Bakairi.

Taukane reafirma a sintonia de seu Povo e suas formas de organização sociopolítica com a natureza, não podendo as práticas sociais serem dissociadas dessa mediação com os rios, morros, cavernas, plantas, animais e outros seres. Assim, foi seu trabalho que primeiro inspirou-me na configuração desta tese, por mostrar que as indígenas mulheres Bakairi se originam a partir de árvores, segundo a mitologia das

Pekobaym, que “diante do descaso e abandono de seus companheiros e a escassez de alimentos, se revoltaram e assumiram a função masculina, constituindo, assim, a sociedade de mulheres guerreiras” (TAUKANE, 2013, p. 19). Sobre as “mulheres árvores”, Taukane escreve que:

O “andar entre árvores”, para as mulheres Bakairi, significa andar entre as árvores que somos nós. [...] Representamos um arvoredo e queremos espalhar as nossas sementes de renovação e esperança neste terreno árido, no qual a trajetória histórica nos impôs os desafios de fazer frente a uma perspectiva colonizadora e sexista (TAUKANE, 2013, p. 15).

Ao focar o associativismo das Bakairi, realiza aproximação com o pensamento da antropóloga Rita Segato para refletir sobre o conceito de gênero em contexto indígena. Entretanto, para analisar as relações de gênero e o processo associativo entre os Bakairi, faz questão de afirmar “que busca trazer uma visão de quem percebe o seu Povo” e que vai fazê-lo considerando a própria mitologia Baikairi. Isabel Taukane, então, retoma a dissertação de mestrado de Darlene Taukane (sua tia e referência como primeira Bakairi a realizar o mestrado na área da Educação) para concluir: “Podemos considerar a sociedade Bakairi como sendo mais aberta na hierarquia, visto que sempre incluíram as mulheres na escolarização. [...] Podemos observar que se dão oportunidades semelhantes sem distinção de sexo” (TAUKANE, 2013, p. 55).

Em nosso encontro, Isabel Taukane explicou como se organizam as mulheres de seu Povo a partir de sua própria história de vida:

Isabel: Minha mãe sempre trabalhou. Porque minha mãe é mãe solo, né? Minha mãe é mãe solteira, e meu pai não é indígena, né? Minha mãe que é Bakairi. E é mãe solteira, tipo assim, meu pai só me fez. Mas minha mãe sempre trabalhou e eu fui criada pela minha avó na aldeia, por isso que eu cresci na aldeia, porque minha mãe sempre trabalhou na cidade. Ela trabalhou na Casa do Índio como serviços gerais. **Ela fala assim, as mulheres Bakairi, acho que têm esse feminismo primitivo como aqui fala, né? A gente tem lugar na nossa sociedade, tem cantos próprios, o que subjugou as mulheres foi a colonização, mas assim, dentro da nossa cultura as mulheres têm seu espaço. Seu espaço político. [...] E isso vai ser comprovado... quando colocou escola entre os Bakairi já tinha mulheres estudando, entendeu? As mulheres sempre participaram politicamente, porque tem seu espaço dentro da cultura. Elas sempre conheceram as ervas, as mulheres Bakairi não tem muito filho, entendeu? [...] E elas se permitiram ter espaço para o desenvolvimento do artesanato, dos cantos, tem uma cultura feminina... As mulheres Bakairi ancestrais, elas tinham sua cultura feminina. [...] E as mulheres antigas respeitavam muito essas questões, a formação feminina.**

Até aqui, percebi como mobilizam o acesso à educação como fator relevante nas análises do nível de hierarquia e/ou igualdade interna nas relações de gênero desenvolvidas nas comunidades, o que pode ser verificado, em suas narrativas, a partir

das nossas interlocuções, e nos seus próprios trabalhos, como escreve Isabel no último parágrafo da sua dissertação:

Nós, mulheres indígenas, podemos instrumentalizar-nos com os conhecimentos não indígenas, para assim contribuirmos de forma qualificada com o nosso povo e com os outros povos indígenas e, assim, estabelecer conexões que nos favoreça, a fim de termos qualidade de vida em nossas aldeias. Sabemos que está em nossas mãos a responsabilidade de escrever uma nova história nas páginas de um processo histórico tão sofrido e que, dessa vez, podemos mostrar o sucesso da nossa resistência e, de cabeça erguida, emanamos o sentimento de vitória e superação de nossas próprias limitações, muitas das quais nos foram impostas também. Assim, temos a capacidade de construir um futuro digno para os nossos filhos e filhas (TAUKANE, 2013, p. 87).

Em “Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha”, dissertação de mestrado de Joziléia Daniza Schild, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2016, encontrei uma discussão sobre a articulação em rede das mulheres Kaingang baseada na trajetória de vida da autora, indígena Kaingang e primeira do seu programa de pós-graduação. Enfatizando a narrativa de outras mulheres Kaingang, discute seus percursos nas lutas por sobrevivência física e cultural contextualizando-os com a invasão gradativa e expulsão de seus antepassados do território. Na vasta historiografia sobre o Povo Kaingang, Schild observa que a mulher aparece relegada ao ambiente doméstico, enquanto o homem figura como liderança e autoridade, entretanto, em suas palavras:

O que acontece na esfera doméstica ultrapassa essa lógica superficial, pouco ainda explorada. Entre as mulheres Kaingang existe uma rede construída por laços afetivos, sanguíneos ou não. Elas estão em constante troca de informações umas com as outras e muitas vezes conseguem, nessas trocas, articular ideias e as incutir nos seus companheiros de modo que eles defendam essas ideias para favorecê-las nos contextos das comunidades (SCHILD, 2016, p. 69).

Assim, sua pesquisa vai mostrar que as Kaingang têm sim domínio sobre a esfera doméstica, mas com o fortalecimento político de suas redes, desde os anos 1990, estão cada vez mais adentrando nos espaços públicos (escolas, institutos, universidades e o Ponto de Cultura localizado na TI) como artesãs, professoras e até cacique.

Como Isabel Taukane, Creuza Prumkwyj Krahô também apresentou sua dissertação no MESPT (UnB), em 2017, intitulada “*Wato ne hômpu ne kâmpa: convivo, vejo e ouço a vida mehi (mãkrarè)*”. Nela, estudou os resguardos – entendidos como práticas de cuidado com o corpo – que a pessoa Krahô realiza ao longo de sua vida, um “conhecimento que não está nos livros”. Em especial, buscou compreender a importância do resguardo para a mulher. Afirma que o registro desse conhecimento é principalmente

para as crianças Krahô, pois os mais velhos estão morrendo “e os mais novos não têm interesse, por isso, este trabalho pode ser um material importante nas escolas. Quero inserir o conhecimento Krahô dentro da dinâmica de estudo da escola. Esse trabalho também acaba por ser importante por ter o olhar da mulher Krahô” (KRAHÔ, 2017a, p. 16). A escolha de seu tema de pesquisa, portanto, não foi contingencial: “os resguardos tratam dos conhecimentos sobre o corpo, o território, os saberes” (p. 17).

Não há escrita entre os Krahô, então, para repassar o conhecimento sobre os cuidados no resguardo, a pessoa deve se envolver em fazer ou viver o resguardo. Essa é a forma de guardar no corpo, na pessoa, a sua memória, quem você é, quem é seu povo. A pessoa tem que viver e viver entre os Krahô é compartilhar o conhecimento dos antepassados (KRAHÔ, 2017a, p. 7).

Seu texto, que carrega fortes traços da oralidade, descreve que a forma como a escola e a saúde estão estruturadas em seu território não se encaixam e não respeitam a lógica Krahô, tendo em vista que na época de suas observações não contavam com profissionais indígenas. Os diálogos estabelecidos pela autora se dão especialmente com o educador Paulo Freire para mostrar o desrespeito com “o pensamento do outro”. Como professora, defende que a educação escolar deve estar *nas mãos* dos Krahô, o que envolve “o movimento de não deixar de ser Krahô”, ou seja, de compreender saberes, práticas e rituais tradicionais. Ao mesmo tempo, vê a necessidade do aprendizado no mundo dos *Cupen* (branco) dos direitos e deveres que os indígenas possuem enquanto cidadãos brasileiros.

Nesse contexto da escola, o indígena tem que viver um completo conhecimento, se ele não sabe sobre essa complexidade, ele estará incompleto. É necessário dominar os saberes indígenas e os não indígenas. Assim, se faz o movimento da aldeia a partir da complexa interação entre esses dois mundos que estão entrelaçados na vida dos Krahô (KRAHÔ, 2017a, p. 15).

Nascida *Mãkrarè* (autodenominação de seu Povo, chamado pelos não-indígenas de Krahô), Creuza foi ser andarilha, “‘caçando’ uma vida melhor para sua população sem direitos de vida, sem direito de ser pessoa no mundo que vivemos” (KRAHÔ, 2017a, p. 14). Nas viagens da aldeia à cidade, foi estudante de Ciências Sociais na UFG e tornou-se mestra pela UnB, passando por diversos desafios. Nas primeiras páginas de sua dissertação, relatou sua saída da aldeia:

Peguei minha mala e saí pensando o porquê de tudo isso, deixar minhas crianças com o pai e pensando se ele ia cuidar do jeito que eu cuido. Às vezes eu chorava com muita dor no coração, tanto que me apertava como uma corda no pescoço, eu saía chorando dentro do meu coração, saía de perto das pessoas para que elas não observassem que eu estava chorando (KRAHÔ, 2017a, p. 14).

Por meio dos estudos, Creuza busca o melhor para sua família e comunidade, mas a saída da comunidade não é algo comum para a maioria das *mehi*: “Os homens Krahô falavam que eu podia acabar deixando meu jeito de ser *mehi* e levando as outras mulheres para o caminho errado” (KRAHÔ, 2017a, p. 16). Apesar do incentivo do marido e filhas, para o seu povo “a mulher nunca deixa sua família assim”. “Mas, após ter vivido isso tudo, eu nunca mudei meu jeito de ser mulher guerreira no meio dos homens, sempre lutando para melhorar algumas coisas na vida da comunidade e dos Timbira do Tocantins e Maranhão” (KRAHÔ, 2017a, p. 16).

Nelly Duarte Dollis, Marubo do Vale do Javari (AM), doutoranda em Antropologia pelo Museu Nacional (UFRJ), defendeu, em 2017, a dissertação “*Nokê Mevi Revôsho Shovima Awe: O que é transformado pelas pontas das nossas mãos: O trabalho manual dos Marubo do Rio Curuçá*”, sobre a importância do trabalho manual a partir do ponto de vista das mulheres Marubo e na perspectiva da diferenciação entre clãs. Conta que seu trabalho foi escrito por demanda delas, queriam a história do artesanato no papel: “Até então, eu estava querendo pesquisar os antropólogos, como é que os antropólogos brancos atuam nas aldeias, conversar com eles e escrever sobre eles. Já que os antropólogos estudam indígenas, eu queria estudar os antropólogos. Esse pedido das mulheres foi mais forte” (DOLLIS, 2017a, p. 20). Nesse sentido, os objetivos de sua dissertação vão além dela, “valorizando o conhecimento tradicional para novas gerações” (p. 27). Como também foi observado por Paladino (2022), as demandas coletivas influenciam as escolhas dos temas de pesquisa e “em alguns casos, os parentes e as organizações indígenas sugeriram ou indicaram as carreiras ou os cursos de estudo por serem de interesse para o próprio movimento” (p.45).

Dollis também escreveu sobre estar entre os brancos na universidade. Momento em contiguidade com a experiência escolar anterior das indígenas em geral, quando saem do seu meio e se deparam com a violência na educação básica. Refere-se à sensação de abandono, pois precisou morar em casas de padres e freiras no Alto Solimões (AM) para frequentar a escola. Ao perseverar na continuidade dos estudos, conhecia seus desafios:

Mesmo ciente da luta difícil que iria enfrentar tanto na cidade como em meio ao movimento indígena por ser mulher, sabendo que me encontrava numa sociedade que privilegia o domínio político masculino, eu nunca me senti intimidada. Continuamente me incentivei a iniciar minha luta ali decretando para mim mesma que iria enfrentar as dificuldades de cabeça erguida (DOLLIS, 2017a, p. 50).

Ao buscar na memória, relata:

O ano era 2008, e, tanto no dia da inscrição no exame como nos dias de prova, eu ouvia vozes dizendo: “Ela é mulher, para que deixá-la estudar tanto?”; “Mulher não é igual aos homens”; “Não podemos contar com o retorno dela, se ela conhecer um homem vai ser o fim da linha”; “O pai dela acredita que ela vai ser algo no futuro”; frases acompanhadas de risos ao fundo. Minha convicção só aumentava: eu seria vitoriosa. Quando chegou a notícia de que eu havia sido aprovada no curso, ainda houve quem chegasse para mim e dissesse coisas como: “Esse curso que você escolheu, pouca gente escolhe, porque só tem valor para as pessoas de fora”; “Fazer antropologia é perda de tempo”; “É um curso para quem não tem nada para fazer”; “É ainda pior no seu caso porque você é índia, como você vai estudar a si mesma?”. Quando eu chegava em casa e contava para meus pais, com quem então eu tinha me entendido, eles diziam para eu não ligar, mas que estavam preocupados com outra coisa, já que meus primos lhes diziam que eu já tinha estudado demais, que ninguém sabia o que eu queria e que eu queria ficar só estudando porque eu tinha medo de trabalhar. Por conta disso, durante toda a minha graduação em Antropologia, tive que compartilhar o que aprendia com meus pais para que eles acreditassem que o curso não era um modo de enganá-los (DOLLIS, 2017a, p. 52).

Como indígena mulher, justifica: “não era uma questão de mostrar se eu pessoalmente tinha ou não entendido as aulas, mas de mostrar, antes de tudo, que mulheres também podem aprender, já que, para algumas etnias, uma mulher estudando seria o mesmo que nada” (DOLLIS, 2017a, p. 53). Entre os Marubo, os mais velhos insistem que os/as jovens perdem tempo na universidade e estão desatentos/as ao ensinamento geracional praticado na aldeia devido ao contato e invasão dos brancos. Pesquisadora do artesanato, sabe que transita entre o lá e cá, o mundo-aldeia e o dos brancos, assim como é cobrada pelos dois mundos. Afinal, conforme Segato (2012), a aldeia possui referências pré-intrusão colonial e organiza-se pelo *status* estabelecido hierarquicamente entre gêneros e grupos etários, bem como por solidariedades familiares. Distinta a ela, a sociedade branca, cuja noção de individualismo moderno organiza, sendo este o pilar do espaço público e do Estado juntamente com os princípios de mercado.

As indígenas mulheres, tradicionalmente em muitos Povos, não realizam o trânsito entre esses mundos. Os homens são os que falam com o exterior, com o Estado, seus agentes e outras instituições, acabando por serem considerados porta-vozes do coletivo e sua única figura política, especialmente desde o contato com o Ocidente, que apenas os enxerga como representantes do seu Povo (SEGATO, 2012). Isso é observado no maior acesso à língua portuguesa desde pequenos, no fato de fazerem as guerras, nas negociações com pessoas das redondezas e de fora, serviços em áreas próximas e, na academia, durante longo tempo foram considerados informantes privilegiados de antropólogos, que acabavam por declarar a cultura estudada apenas pela perspectiva

deles, ignorando os “grupos mudos”, como as mulheres (STRATHERN, 2006). Sequer estas eram passíveis de simbolização no meio a entes escrutinados, observados, objetificáveis. Sequer eram seres aptos à bizarra alteridade humana. Estes eram aqueles, pelo olho colonizador do cientista, os homens; elas dele foracluídas da espécie. Baseada em leitura particular de Lacan, Judith Butler (2002, 2003), filósofa estadunidense, mostra que a negação realizada pelo mecanismo da foraclusão é da ausência da inscrição em um campo simbólico que organiza e estabelece a dita realidade.

Com a dissertação “Saúde da indígena mulher: antropologia e câncer do colo de útero nas etnias Xikrin do Cateté e Asurini do Trocará no Pará, Amazônia, Brasil”, Eliene dos Santos Rodrigues ou, como prefere, Putira Sacuena, seu nome entre os parentes Baré, obteve seu título de mestra em Antropologia na concentração Bioantropologia em Genética Forense, na UFPA, em 2018. Putira relata que quando sua avó teve câncer de colo do útero dizia que essa era uma doença que veio pelo rio, doença de branco, e sofria mais quando tinha que ficar longe da aldeia, em tratamento. A partir de conversas com sua avó, sua pesquisa vai considerar as práticas de prevenção e tratamento do câncer do colo de útero diante da diversidade étnica dos usuários do Sistema de Saúde hegemônico no país, além das questões de gênero no atendimento à indígena mulher. Realizou seus estudos trabalhando “com o perfil epidemiológico dos povos indígenas localizados na área de adstrição do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Guamá Tocantins, com enfoque na prevalência de doenças não transmissíveis, acompanhada pelos parceiros não indígenas que tentam praticar a interculturalidade e apoiar os indígenas estudantes” (RODRIGUES, 2019, p. 415). Seu olhar para a categoria gênero vai se desenvolver em torno dos estudos do conceito de “mulher” nas políticas nacionais de saúde ao longo dos anos.

Citando a Constituição Federal de 1988, o professor Gersem Luciano Baniwa e a professora Rosani Kamury Kaingang, Putira afirma seu protagonismo como pesquisadora indígena junto aos coletivos indígenas e a importância de se respeitar a especificidade de cada Povo em seu estudo. “Cuida direito de nós, tu não é índia?”, escutou, e entendeu: “A confiança de ser indígena com certeza traz um melhor ‘bem estar’, principalmente entre as indígenas mulheres” (RODRIGUES, 2018, p. 63). Por fim, concluiu:

É fundamental inserir o contexto cultural das indígenas mulheres na construção de políticas de saúde voltadas para mulheres. A atenção à saúde dessas mulheres é precária, não garantindo ações eficientes de prevenção de câncer do colo do útero, além dos dados epidemiológicos serem insuficientes para avaliação das ações que são desenvolvidas (RODRIGUES, 2018, p. 92).

Sandra Benites e Valdelice Veron também defenderam suas dissertações de mestrado no ano de 2018, a primeira em Antropologia no Museu Nacional (UFRJ) e a segunda no MESPT (UnB). Em “Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)”, Benites (2018) analisa, através das suas experiências vividas e do conceito de “bilinguismo”, os conflitos entre a tradução e a educação Guarani imposta nas aldeias. Como verificado em outros trabalhos de indígenas acadêmicas, também aponta para as dificuldades que envolvem a formação continuada dos professores indígenas. Do mesmo modo, seu trabalho é introduzido pela sua história de mulher Guarani Nhandewa criada para ser *kunhã py’a guasu* (mulher com sentimento de coragem). Nesta introdução, conta sobre a participação nos movimentos políticos do seu Povo, sua infância na aldeia e a trajetória de formação escolar como aluna e, depois, como professora e acadêmica, aspectos que serão retomados ao longo do texto, enquanto discute que o corpo – físico e simbólico – e a língua são as bases da sabedoria Guarani.

Interessante observar que em sua dissertação há a constatação de que a ciência dos *juruás* (brancos) “pouco ou nada falam das questões femininas, como a menstruação, o cuidado com o corpo, o resguardo das mulheres” (BENITES, 2018, p. 7). Nesse sentido, constata que, quando tratam dos Guarani, não percebem as especificidades das indígenas, assim como também não são considerados aspectos da vida das mulheres brancas (seus pontos de vista, vivências e corporalidade) no pensamento ocidentalizado: “as mulheres são tratadas como se fossem homens que não sangram, homens que não engravidam, homens que não tem vagina” (p. 9).

Querer entender o que significa ser mulher guarani é discutir para “fazer aparecer” a mulher Guarani, envolvê-la diretamente, não só apenas falar sobre ela. Para um movimento das mulheres guarani, é vital pensar em estratégias para produzir, procriar, criar, originar, fabricar, e o corpo está no centro, mas o corpo feminino guarani. É outra, complexa e desafiadora, mas possível, uma versão feminista guarani (BENITES, 2018, p. 8).

Para explicar a forma de pensar das indígenas mulheres Guarani, Benites recorre à cosmologia de seu Povo sobre o mito da *Nhandesy*, responsável pelo modo de organização da vida Guarani, assim como também faz uso da metáfora da árvore na poética Guarani.

Entre o meu povo, mãe, *sy*, pode ser compreendida como uma árvore, pilar do ser humano. Já os filhos, *xe memby* - seriam os galhos, pois *memby*, falando na língua guarani e traduzindo, é uma coisa que nasce do mesmo corpo e sempre fica ali grudada. As espigas de milho, por exemplo, são *awati memby* porque surgem do tronco, “pé” do milho. Galho, em guarani, é *memby* porque nasce do mesmo tronco. Assim, quando me refiro aos meus filhos (as) sei que eles são os meus galhos, minhas espigas, pois estarão sempre grudados em mim, *sy*

re (na mãe). A árvore é como nós mulheres entendemos o corpo de uma mãe na língua guarani nhandewa. A estrutura do nosso corpo está ligada diretamente aos nossos filhos(as), mantendo uma relação próxima com eles, a exemplo da árvore e seus galhos, diferentemente dos homens que têm formas distintas de nomear, entender e se relacionar com os filhos e as filhas (BENITES, 2018, p. 12).

Então, questiona: “Como manter minha raiz, num mundo de antenas?” (BENITES, 2018, p. 15). A raiz é a origem e a identidade tradicional, a memória das avós e o conhecimento dos pais. A antena é o que vem de fora do sistema Guarani. Esse trânsito é realizado por Benites, desde a formação na escola *juruá*, e por todas aquelas que percorrem os dois mundos, do branco e da aldeia, para a formação na Educação Superior e atuação profissional. Também por isso a decisão de iniciar esta tese com o tronco Altaci Kokama e entendê-las, as indígenas acadêmicas, como árvores, para compartilhar uma configuração dada por elas às suas produções acadêmicas e me aproximar do pensamento indígena.

Em diálogo com a obra da professora e pedagoga Vera Candau sobre a interculturalidade e refletindo sobre suas próprias práticas pedagógicas, Benites analisa que o que acontece nas escolas indígenas – com “crianças aprendendo entre quatro paredes” – é totalmente diferente do processo de formação Guarani, que está além da sala de aula, mas defende ser possível romper com a dinâmica de sobrevalorização dos saberes da ciência *juruá* em detrimento de uma desvalorização do saberes das anciãs e anciãos (saberes tradicionais) através de processos interculturais, como trocas de sabedorias e de experiências. Contudo, destaca que não percebe o esforço das universidades em divulgar as culturas indígenas.

A perspectiva intercultural, segundo Candau (2008) tem algumas características. Primeira, promove uma inter-relação deliberada entre grupos culturais distintos inseridos em uma determinada sociedade. Segunda, parte de uma concepção dinâmica e histórica de cultura, em contínuo processo de construção. Terceira, se fundamenta na afirmação de que vivemos processos sociais de intensa hibridização cultural, ou seja, as identidades socioculturais estão abertas e as culturas não são puras. Quarta, pressupõe a consciência dos mecanismos de poder que envolvem as relações culturais. Quinta e última, não desvincula as questões da diferença e da desigualdade, mas afirma essa complexa relação em cada sociedade e a nível mundial, isso é, enfrenta os conflitos oriundos das assimetrias de poder. Assim, se configura a partir da realidade e de uma agenda política de transformação em compromisso com a justiça social. Nesses termos, Candau defende uma perspectiva de interculturalidade que promove uma educação para a negociação cultural, “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os

diferentes grupos sociais culturais” (2008, p. 52). Mas uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória pressupõe o questionamento do caráter monocultural e etnocêntrico dos currículos e das escolas, ao mesmo tempo em que deve reconhecer e valorizar as diferenças culturais e os diversos saberes. Vincula-se, portanto, às histórias de vida e aos processos de construção das identidades culturais, favorecendo processos de empoderamento dos atores sociais com vistas à organização e participação na sociedade civil, principalmente aqueles com menor poder. Para Candau, “o ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (2008, p. 54).

Em diálogo com o movimento indígena equatoriano, Catherine Walsh, linguista norte-americana e Professora da *Universidad Andina Simón Bolívar* (Equador), intelectual do grupo Modernidade/Colonialidade, relaciona a noção de interculturalidade com “conhecimentos outros”. Na América Latina, a interculturalidade está relacionada às “geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação” (WALSH, 2019, p. 9). No entanto, é possível considerar que sendo o “outro” a principal adjetivação epistemológica da interculturalidade, corre-se o risco de uma essencialização dicotômica e genérica, construída também em polarização com o Estado e com a academia, que perde de vista “as complexidades da realidade, dificultando a visualização de estratégias viáveis de modificação efetiva da realidade” (JARDIM, 2018).

Maxim Repetto (2019), professor do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), da UFRR, abre o conceito de interculturalidade para refletir sobre educação intercultural no Brasil. Segundo Repetto, o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, incluindo o direito à educação específica e diferenciada, considerou as próprias reivindicações dos Povos por um atendimento nas escolas indígenas diferente do implementado nas escolas urbanas brasileiras. Contudo, analisa que esse conjunto de conceitos – “diferenciado” e “específico” – acabou virando jargão e ficando vazio e genérico nos documentos oficiais. Assim, Repetto (2019) analisa seu próprio trabalho na formação de docentes indígenas e aponta que o movimento de afastamento do discurso hegemônico de interculturalidade, como “diálogo entre culturas”, para o concreto desenvolvimento de uma perspectiva crítica foi permeado por conflitos na universidade em que atua, exigindo grandes

esforços, reflexão acadêmica e compromisso com os processos políticos na realidade cotidiana. Com isso, suas considerações se aproximam das tecidas por Sandra Benites sobre o que tem acontecido nas escolas. Para Repetto (2019), “romper décadas e séculos de imposição colonial não é uma tarefa fácil” (p. 85), assim como deve-se estar sempre atento para não usar tais definições – como educação intercultural, Educação Escolar Indígena ou interculturalidade – de forma automática, o que acabaria deslizando para velhas práticas que “não geram mudanças significativas e nem libertam aos povos e a nós mesmos” (p. 86).

Retornando à história de *Nhandesy*, no terceiro e último capítulo de sua dissertação de mestrado, Benites demonstra que as Guarani são consideradas diferentes em seus próprios contextos porque na “ordem social Guarani, o corpo é a relação com o outro e é fundamental para a construção da sabedoria” (2018, p. 63). O corpo é território porque tem identidade, ou seja, seu funcionamento está ligado ao jeito de ser mulher, construído a partir de rituais de passagem com diferenças e especificidades em relação ao corpo e ao jeito de ser homem. São corpos que produzem conhecimento.

É importante sempre pensar que a partir das nossas identidades e do nosso corpo podemos construir nosso direito e as políticas públicas para todas as mulheres, a partir das nossas necessidades. Isso eu chamo de “território”. *Teko* significa “modo de ser”. *Tekoha* é onde se constrói esse modo de ser, cada corpo é um território. Por isso, para nós existem vários *teko*. Existe *teko* das crianças, *teko* das mulheres, *teko* dos homens, *teko* dos jovens, *teko* dos velho(a)s, e assim por diante. Por isso nós Guarani sempre procuramos respeitar *teko* do outro, mesmo que não sejam iguais, e mais para equilibrar o movimento do lugar. O lugar em que nós nos movimentamos é movimentado pelas pessoas que estão nele. Se as pessoas não tiverem em harmonia com os outros, o lugar também não estará bem. Para as mulheres é difícil conciliar seus próprios corpos com o ambiente no qual estão. [...] Aqui, eu destaco o *teko* das mulheres, que não podem judiar do corpo. As pessoas em torno devem respeitar e contribuir para que as mulheres construam seus corpos saudáveis e construir corpos saudáveis não depende de uma pessoa só, depende de todos(as), principalmente dos homens. Por isso que a mulher não pode ficar calada. [...] Para os homens ter corpos saudáveis, ao contrário, precisam judiar do corpo. Como levantar cedo antes de o sol nascer, ir tomar banho, mergulhar no rio para começar o seu dia. Para ter corpos saudáveis, os homens devem ter paciência e alegria, não podem ter mal humor (BENITES, 2018, p. 70-71).

Dessa maneira, o *bem viver* Guarani (*teko porã*) pressupõe o exercício do diálogo e uma caminhada feita por homens e mulheres lado a lado, com a identidade fortalecida para construir seu próprio território e a si mesmos, e em resistência aos conhecimentos que vêm de fora.

Em “*Tekombo’e kunhakoty: modo de viver da mulher Kaiowa*”, Valdelice Veron (2018) utiliza-se do método da etnografia para abordar o modo de ser da mulher Kaiowá. Como pesquisadora indígena Kaiowá, deseja, com seu trabalho, contribuir com a reflexão

do próprio Povo sobre as transformações que sofreram ao longo do tempo. Para tanto, dedica-se a um estudo aprofundado do rito de passagem *kunhakoty*, que envolve o resguardo da menina com a chegada da primeira menstruação, quando ela vai se tornar mulher e formar sua sabedoria acessando os conhecimentos gerais repassados oralmente pelas Kaiowá, ligando-a aos seus antepassados.

Esta pesquisa se mostra importante por revelar a rede de transmissão que nos liga aos nossos antepassados. Nas comunidades, há mulheres e moças Kaiowá que não passaram por este conhecimento, por este ritual, devido às dificuldades de recursos naturais, expulsão dos territórios, violência de não-indígenas e por estarem interessadas em outras formas de viver. Algumas mulheres não dão mais importância a esse conhecimento, daí a necessidade de sistematizar e analisar este rito, discutir a importância central do mesmo na formação das mulheres kaiowá, para levar essa discussão às escolas e mostrar sua importância para a formação das mulheres guerreiras Kaiowá, que têm uma participação importante em manter esse coletivo e na retomada dos nossos territórios (VERON, 2018, p. 37).

Em suas páginas, lembra, ainda, do caminho trilhado como reconhecimento da própria história, da sua vida na cidade, em escola não-indígena, e de como cresceu “na movimentação das retomadas” do seu *Tekoha* (terra sagrada). Pelo seu Povo, saiu da sua comunidade para o mundo dos não-indígenas com o objetivo de “fazer o papel falar” e levando “os ensinamentos que aprendi com meu pai¹²³, na beira da estrada; a ter fé, que inunda de esperança e força, para fazer os enfrentamentos, usando a própria arma deles, através da escrita e da memória, para contar a história a partir de nós mesmos” (VERON, 2018, p. 15). Suas palavras fazem referências a diversos trabalhos de autoria indígena, incluindo a dissertação de Creuza Krahô.

Como discutido no capítulo anterior, Creuza, Sandra Benites e Valdelice Verón tensionam a Antropologia enquanto representação de todos os Povos quando relatam, a partir da perspectiva da Krahô, Guarani Nhandewa e Kaiowá, respectivamente, que experiências, discursos e lugares das mulheres nas sociedades indígenas são apagados ou relacionados a ideias equivocadas, estabelecidas a partir de uma lente masculina (LASMAR, 1999).

Os homens antropólogos que pesquisaram sobre nosso povo, não escreveram sobre esse assunto, sobre o modo de ser das mulheres Kaiowá e, quando o fizeram, foi distante, com um olhar não-indígena, regado pelo machismo e pela colonização. Eles não escutavam as mulheres, não as observavam, não sabiam que, quando estavam preparando alimento, também observávamos os visitantes, enquanto eles conversavam com os homens. Esses antropólogos não

¹²³ Filha do cacique Marcos Veron, morto em ataque à aldeia Kaiowá Takwara, Juti-MS, em 2003.

conseguiram captar os comentários que as mulheres faziam para ajudar nas respostas dos homens às perguntas deles (VERON, 2019, p. 7).

Kowawa Kapukaja Apurinã (Maria de Fátima Urruth), indígena Apurinã, defendeu sua dissertação “Terra, vida, justiça e demarcação: Mulheres Kaiowá e a luta pela terra indígena Taquara, município de Juti, Mato Grosso do Sul, Brasil”, em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Pelotas (RS). Seu trabalho se dedica à compreensão da atuação protagonista das mulheres Kaiowá na manutenção do *teko porã* e no processo de retomada da Terra Indígena Takuara. A partir do registro de narrativas em campo, especialmente de Valdelice Veron e sua família, Kowawa demonstrou como se organizam em redes e alianças para tomar decisões políticas e debater pautas internas e externas às comunidades, como a *Aty Kuña Guasu*, a Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani¹²⁴, que ocorre quase todos os anos desde 2006.

Vale ressaltar que a autora também se dedica à reflexão sobre a questão de gênero no cosmos indígena e, sobre o tema, reflete junto com o trabalho de Lindomar Lili Sebastião e outras indígenas mulheres que participaram do 13º Congresso Mundos de Mulheres (encontro que aconteceu concomitantemente ao 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero, no campus UFSC) que o feminismo não pertence aos Povos Indígenas, e que tanto o machismo como o patriarcado foram introduzidos pelos europeus em suas culturas no encontro colonial. De acordo com Kowawa (2018), o protagonismo das indígenas mulheres deve ser compreendido no cenário da luta pelos direitos dos povos originários, que não cabe nos modelos analíticos de outras sociedades.

Aceitar sem questionamentos os conceitos de feminismo a partir de outra cosmologia equivale a continuar o processo de colonização como ser humano feminista. Significa (re) produzir uma violência ao aceitar certa epistemologia ocidental como se o machismo e o patriarcado fossem fenômenos universais à toda a humanidade. Denota até o propósito de apagar a história dos povos indígenas, enquadrando-a numa história linear, evolutiva e eurocêntrica para legitimar a violência decorrente das relações de poder e exploração impostas a partir dos encontros coloniais iniciais (URRUTH, 2018, p. 44).

Por sua vez, Léia do Vale Rodrigues, indígena mulher Wapichana, escreveu “Mulheres indígenas, gênero e diversidade cultural: A institucionalização da temática de gênero na FUNAI, a partir da perspectiva autoetnográfica”, dissertação de mestrado defendida, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

¹²⁴ O portal da *Kuñangue Aty Guasu*, a Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani, está disponível em: <https://www.kunangue.com/>.

(PPGDH), da UnB, com a visão de quem atua diretamente, como servidora pública, com os processos institucionais voltados às indígenas mulheres no órgão indigenista oficial do estado brasileiro. Suas referências teóricas a levam a indagar sobre a relação entre colonialidade e gênero para responder à pergunta: “a FUNAI institucionalizou a temática de gênero, mas será que tem conseguido atuar de forma efetiva no reconhecimento dos direitos das mulheres indígenas, respeitando suas especificidades e diversidades?” (RODRIGUES, 2019, p. 8).

Sob orientação da antropóloga Rita Segato, sua pesquisa vai interligar “gênero” – na perspectiva decolonial e do Feminismo Comunitário –, às categorias “diversidade”, “decolonialidade do poder” e “mulheres indígenas” seguindo aportes metodológicos da “autoetnografia”, o que exige tratar de seu Povo Wapichana como seu lugar de fala. Ademais, a “autoetnografia” a permitiu “construir um relato a partir de si mesmo, do seu próprio olhar, da sua própria vivência aliada à reflexão de aspectos de sua relação com o outro, dos fenômenos sociais investigados” (RODRIGUES, 2019, p. 23). Enquanto os movimentos organizados das indígenas cresciam e se fortaleciam, sentia-se parte deste processo legítimo de luta pela via do Estado até se tornar coordenadora da Coordenação de Mulheres Indígenas (CMI/FUNAI), em 2007, quando percebeu a importância de construção de alianças com outros órgãos dentro do governo federal, como a Secretaria Nacional de Política para Mulheres, Secretaria Nacional da Juventude, INESC, o Observatório de advogados indígenas, CNPq e UnB. No cenário internacional, a GIZ, ONU Mulheres, Embaixada dos Estados Unidos e Embaixada da Noruega, organismos internacionais que possuíam projetos que envolviam as questões de gênero e geracional.

As mulheres indígenas sempre deixaram claro que não atuavam em caixinhas ou somente nas suas causas específicas, sempre demonstravam preocupações com o coletivo, mulheres e homens adultos, crianças, jovens e mais velhos e com os diversos contextos que envolviam esse coletivo. Isso me fez refletir e pautar a ampliação, em termos dos sentidos das atribuições institucionais, incluindo as questões geracionais nas prioridades da Coordenação (RODRIGUES, 2019, p. 31).

Dessa forma, foi criada, em 2009, a Coordenação de Gênero e Assuntos Geracionais (COGER/CGPDS), agregando as dimensões de gênero, pelo viés das mulheres e geracional, pelo viés da juventude. Sobre sua atuação no Estado, afirma ter vivenciado inúmeros desafios decorrentes de divergências étnicas, assédio, discriminação e perseguições políticas que a marcaram intensamente enquanto indígena mulher e agente pública. Com seu trabalho evidenciou que, ao longo dos seus 15 anos de atuação, houve um crescente desempenho da instituição sob o viés da transversalidade de “gênero” nas

políticas para as indígenas, assim como identificou que as relações de gênero variam de acordo com cada Povo Indígena, “em relação ao papel das mulheres, a espaços domésticos e públicos, a questões teóricas como complementaridade e assimetria, no campo dos direitos – direitos humanos, direitos dos Povos Indígenas, direito de Estado, direito internacional e, em relação ao contato com a sociedade envolvente” (RODRIGUES, 2019, p. 91).

Elisa Pankararu (Elisa Urbano Ramos), em “Mulheres lideranças indígenas em Pernambuco, espaço de poder onde acontece a equidade de gênero” (2019), dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPE, realiza investigação de campo junto à APOINME, criada em 1990, para compreender como lideranças indígenas mulheres têm desempenhado papéis em organizações indígenas. Seus embasamentos teóricos também partem das fundamentações de Rita Segato e do Feminismo Comunitário com intuito de construir uma interface com o feminismo indígena no Brasil diante de práticas das organizações de indígenas mulheres. Dentre as interlocutoras da minha pesquisa, Elisa, que é indígena do Povo Pankararu, professora e doutoranda, foi a única que se apresentou *militante ativista feminista indígena, uma indígena feminista*.

Elisa Pankararu (entrevista remota, 2020): Eu sou Elisa Urbano Ramos, **sou uma mulher indígena do povo Pankararu**. O território Pankararu fica no sertão de Pernambuco, entre os municípios de Itacaratu, Petrolândia e Jatobá. Eu sou uma professora indígena, de profissão, sou professora, e a minha graduação é licenciatura em Letras, e o meu mestrado é Antropologia, porque durante a minha trajetória, a minha militância na Educação Escolar Indígena fez com que eu me aproximasse de organizações de mulheres, e aí fui participando de algumas organizações, por exemplo a Comissão Permanente de Mulheres Rurais, onde os Povos Indígenas têm um assento... Atualmente eu estou como coordenadora do Departamento de Mulheres Indígenas da APOINME, mas atualmente eu tenho discutido mais questões de gênero do que mesmo de Educação Escolar Indígena. **Eu sou uma militante ativista feminista indígena, uma indígena feminista**, embora as pessoas, o próprio movimento indígena não concorde muito com o termo feminismo indígena, mas é a minha área de pesquisa, eu escrevo sobre isso, estudo sobre essa questão e há quem diga que as mulheres indígenas que falam de feminismo não moram na aldeia, elas convivem na cidade, não é o meu caso, eu vivo, convivo no meu território, nunca saí pra cidade, não passo mais que oito dias na cidade, raramente, né, em algum evento, alguma atividade e é isso. Então eu me identifico como uma indígena mulher pesquisadora, uma pesquisadora indígena, a curiosidade e a observação desde a minha infância com essa desigualdade com que é tratada as mulheres de modo geral, não apenas as mulheres indígenas, mas as mulheres no contexto geral, bem como as injustiças a elas atribuídas no dia a dia, nos espaços privados e públicos, faz com que eu pesquise sobre o assunto. Então eu me apresento assim.

Ao conceituar o feminismo indígena, lembra que o termo faz parte de um vocabulário que, em sua gênese, não faz parte da realidade sociocultural indígena, *mas já*

passou a fazer parte das nossas reflexões, explica. Por isso, sua proposta é usar o termo de forma emprestada e acrescentar a palavra indígena para mostrar que a luta que se engaja é contra o patriarcado imposto “que feriu e tomou a harmonia de nossos seres femininos e masculinos” (RAMOS, 2019, p. 79). Faz, então, menção a Segato para afirmar que é preciso falar de um feminismo indígena em referência às mazelas da colonialidade “e sendo contrária a elas, mas acrescentando a este fortalecimento a essência da mãe natureza, a harmonia entre as vidas. Pois a violência é nada mais que uma desarmonia constituída em contraposição a forma como esse universo se constituiu a partir da grande mãe terra” (p. 80). A citação de Segato a qual Elisa faz referência é a que trago a seguir:

Afinal o que é um povo? *Um povo é o projeto de ser uma história*. Quando a história tecida coletivamente, como os pontos de uma tapeçaria onde os fios desenham figuras, às vezes aproximando-se e convergindo, às vezes distanciando-se e seguindo em direções opostas, é interceptada, interrompida pela força de uma intervenção externa, este sujeito coletivo pretende retomar os fios, fazer pequenos nós, suturar a memória e continuar. Nesse caso, deve ocorrer o que podemos chamar uma *devolução da história*, uma restituição da capacidade de tecer seu próprio caminho histórico, retomando o tramado das figuras interrompidas, tecendo-as até ao presente da urdidura, projetando-as em direção ao futuro (SEGATO, 2012, p. 112, grifos originais).

Por fim, interessa a Ramos um feminismo indígena que interliga quatro elementos do cotidiano das indígenas mulheres: Espiritualidade, Território, Corpo e História. Feminismo indígena, para Ramos, consiste em

um conjunto de ações das mulheres indígenas em prol dos direitos coletivos que refletem no presente a trajetória de luta dessas mulheres fortalecidas nas suas espiritualidades, de forma que seus corpos estão para seus territórios como um corpo coletivo dotado de histórias, culturas e da memória de seus antepassados. E na sua especificidade comunga com a luta de outras mulheres contra as violências de qualquer natureza. Portanto **feminismo indígena** é ação, uma ação contínua porque começa com a relação de pertencimento das mulheres com seus territórios e suas organizações sociais, e tem continuidade nos espaços coletivos a partir das aldeias, nas participações nos rituais sagrados, nas assembleias e nas lutas por direitos sociais coletivos (RAMOS, 2019, p. 84, grifos originais).

Por sua vez, Francineia Bitencourt Fontes inicia seu aprofundado estudo antropológico sobre a mitologia Baniwa com suas escrivências, suas experiências vividas de “dentro pra fora”, apesar dos desafios de escrever em uma língua que não é sua. Orgulha-se de ser a primeira Baniwa antropóloga: “falar sobre meu povo e poder daqui por diante falar na mesma linguagem com os outros antropólogos não indígenas, pois temos a mesma formação e temos muito a ensinar a eles sobre nós mesmos” (FONTES, 2019, p. 16). Em “*Hiipana, eeno hiepolekoa*: construindo um pensamento

antropológico a partir da mitologia Baniwa e de suas transformações”, dissertação defendida no Museu Nacional (UFRJ), em 2019, escreve sobre as mulheres como se fosse, assim, descobrir suas raízes culturais. Para a antropóloga, as indígenas mulheres formam o elo entre seu grupo étnico e o dos maridos, além de serem figuras marcantes no Movimento Indígena e no mundo do trabalho, especialmente aquele realizado no âmbito caseiro, mas cada vez mais presentes no campo da política partidária, como ela descreve. Cuidam da vida, dos filhos, da casa, de fora da casa e da comunidade.

Maria Judite Guajajara dedicou sua dissertação de mestrado “à busca de um país mais seguro às identidades das mulheres indígenas”. Pelas lentes analíticas da interseccionalidade de gênero e etnia e tendo como referência a colonialidade do poder sobre os Povos Indígenas, percebe a manipulação do silenciamento de indígenas mulheres encarceradas em Boa Vista (RR) no não-reconhecimento de suas especificidades étnicas, o que atenta contra a garantia de seus direitos. Assim como a dissertação de Elisa Pankararu, seu texto se desenvolve em referência e com profunda influência dos debates engendrados durante a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, de 2019.

Em diálogo com o notável trabalho da intelectual e ativista estadunidense Kimberlé Crenshaw (2002), sua perspectiva de interseccionalidade trata das singularidades de gênero no contexto indígena e de etnia no contexto de gênero em reflexão sobre as consequências dessa interação para o entendimento específico da produção da subordinação das indígenas mulheres e de suas reivindicações, em especial no campo normativo penal. Afirmando que o Brasil, antes de tudo, é indígena, mobiliza a interseccionalidade para tensionar a universalização dos termos “mulher” e “indígena”. Constata que “gênero e etnia são categorias com impactos reais nas vidas das mulheres indígenas, e uma abordagem que se pretenda metodologicamente eficaz não deve se abster de utilizar as intersecções oriundas de suas relações” (GUAJAJARA, 2020, p. 34). Como, então, são tratadas as dimensões de gênero no contexto das bases normativas indigenistas é uma de suas preocupações centrais. Em “Mulheres indígenas: gênero, etnia e cárcere” (2020), defendida no Mestrado em Direito (UnB), parte de entrevistas semiestruturadas com três indígenas mulheres encarceradas “para indagar sobre a prática discursiva do direito penal na produção de subjetividade quando do estabelecimento do tratamento jurídico-penal à pessoa indígena” (GUAJAJARA, 2020, p. 12).

Finalmente, a tese “Venho do povo das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente” (2022), de Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri, com belíssimas ilustrações e fotografias de referências às mulheres originárias

e de sua própria trajetória e performances, entrelaça abordagens autobiográficas e experiências de indígenas e quilombolas com o intuito de refletir sobre sua formação docente e de outras/os professoras/es a partir de um projeto realizado em uma escola municipal de Goiânia (GO). Mirna formou-se mestra e doutora na Faculdade de Artes Visuais da UFG, de onde identifica que o fio que une as experiências envolvidas nas trajetórias de indígenas mulheres, quilombolas e negras acadêmicas são as ações afirmativas e as cotas na pós-graduação.

Diz ter se apegado aos escritos de Conceição Evaristo e bell hooks para reunir forças e dar conta de escrever sua tese em meio às angústias e tristezas da pandemia de COVID-19, assim como sente-se honrada ao dialogar com tantas outras autoras como Gloria Anzaldúa, Djamilá Ribeiro, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Célia Xakriabá Cristiane Julião Pankararu, Joenia Wapichana, Arissana Pataxó, Lélia Gonzalez, dentre outras, inclusive Julieta Paredes, para construir reflexão própria, baseada nas premissas do Feminismo Comunitário, sobre o processo de colonização da sociedade brasileira e as pautas de lutas das indígenas mulheres, pela vida, pela terra e pelo *bem viver*. Para Mirna, o Feminismo Comunitário é “um movimento da América Latina que se define como **ação**, e não como um conjunto de ideias” (ANAQUIRI, 2022, p. 70, grifo original).

Quando houver um debate entre os diferentes olhares feministas, poderemos perceber que a troca entre nós é o que assegura algum tipo de transformação das práticas que vem nos aprisionando nessa cultura colonial e patriarcal. Descolonizar é também entender que se pode aprender com outras cosmovisões, autodeterminações, direitos, justiça e marginalizações diversas. Mesmo que o discurso de pegar a mulher no laço nos atinja de modo geral, existem contextos distintos nos quais essas práticas nos atingem de modo específico. Além disso, é necessário entender que a violência contra as mulheres indígenas, bem como suas pautas e trajetórias, buscam questionar e/ou estabelecer uma representatividade de acordo com seus próprios sistemas de justiça, de normas e funcionamento social (ANAQUIRI, 2022, p. 70).

Em sua análise, é evidente que precisamos ressignificar e descolonizar o feminismo, o que implica no reconhecimento das trajetórias das indígenas mulheres como movimento social e no estabelecimento de uma discussão que coloque suas produções acadêmicas, escritas e referências em perspectiva, uma vez que têm como “foco o direito a contar as nossas próprias versões das histórias, um contar que ganha diferentes formas e especificidades ao rememorar e valorizar nossas identidades étnicas raciais” (ANAQUIRI, 2022, p. 71). Mirna escreve em primeira pessoa para afirmar seu envolvimento político e afetivo por uma educação que “reconheça e valorize os povos indígenas e tradicionais do nosso país” (p. 213). Almeja, assim, “que outras mulheres se sintam potentes para revelar suas histórias e propagar suas vozes” (p. 212).

3.2.1 A escrevivência de indígenas mulheres acadêmicas

Conceição Evaristo, pesquisadora, docente e escritora brasileira, traz na junção das palavras “escrita” e “vivência” a força da escrevivência, que relaciona experiências étnico-raciais e de gênero implicadas na escrita. Dentre vários caminhos para a leitura dos textos acadêmicos de autoria das indígenas mulheres, a escrevivência possibilita perceber a confluência entre a pesquisa e a experiência vivida – concreta – de quem escreve. Diante dos emaranhados entre a história individual e a coletiva, as criações delas muitas vezes falam de si, uma vez que partem de suas memórias, experiências, conhecimentos e trajetórias para contar suas histórias, mas quando lidas pelo suporte da escrevivência, trazem aspectos que não se esgotam no sujeito, pois carregam consigo as narrativas da vivência de uma coletividade ancestral, além de afirmarem a oralidade no plano da escrita.

O conceito nasce para tratar da literatura e das vivências e existências de mulheres negras a partir do imaginário que se cria do silenciamento delas, contudo não só reverte esse silenciamento como amplia o próprio “eu” revelando angústias, histórias e condições do “nós” em caráter coletivo. Profundamente ligada ao cotidiano e à vida do povo negro na sociedade brasileira, na perspectiva de Conceição Evaristo, a escrevivência faz parte do processo de se ver vivendo dentro de um processo histórico e de se escrever a partir da gramática do cotidiano, como uma “procura de entendimento da vida” (EVARISTO, 2020, p. 34). Ao mesmo tempo, é um processo de autoinscrição no mundo a partir da compreensão de que a letra não é apenas sua. Ela pensa a escrevivência “como um fenômeno diaspórico e universal” (EVARISTO, 2020, p. 29) a partir do resgate da sua imagem fundante, que é a Mãe Preta na sua condição de escravizada.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres negras, hoje a letra, a escrita, nos pertence também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser *brasileirovvida*, de uma forma diferenciada, por exemplo,

da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (EVARISTO, 2020, p. 30, grifo original).

As indígenas mulheres, ao darem seus testemunhos enquanto pesquisadoras, trazem o coletivo com elas. Sabendo que não vão se encontrar nos textos de outras cientistas sociais, escritoras ou pesquisadoras, utilizam seus trabalhos para se revelarem e se verem, mas também como armas dessa guerra constante contra os povos originários. Seus textos acadêmicos e literários, lidos e interpretados também como escrivência, se ampliam para além das formas e propostas da academia e produzem uma inscrição de suas vozes, corpos e saberes no mundo da escrita. Elas começam a contar histórias que não estavam sendo contadas ou eram contadas de forma deturpada; histórias que ultrapassam o tempo da colonização e refletem sobre a vida cotidiana e as epistemologias indígenas na contemporaneidade; histórias que não reconheciam as experiências vividas de indígenas mulheres.

Francy Baniwa mobiliza o conceito de escrivência para apresentar o seu entendimento sobre a experiência que teve como indígena mulher acadêmica e o seu interesse em estar neste espaço da universidade, fundamentado em dar visibilidade aos conhecimentos, papel político e protagonismo das mulheres Rionegrinas do Noroeste Amazônico. Como indígena investigadora, recusa o lugar de objeto de pesquisa, assim como também se afasta de uma pretensa neutralidade ao se posicionar em relação ao seu tema de estudo.

Na pesquisa ser mulher foi desafiador, pois certas coisas no primeiro momento pareciam tensas, mas ao longo da conversa as coisas que eu queria saber foram saindo sem precisar perguntar mais nada. Com as respostas do meu pai, eu percebia o quanto era lindo e enriquecedor ter um pai como ele, como é rico ser indígena, pois meu mundo era uma biblioteca viva e meus dicionários para explicação eram meus avós, avôs, meu pai e outros. Não estávamos aproveitando esses livros vivos. Ser mulher antropóloga e indígena é ter uma visão e ponto de vista diferente, um olhar diferenciado, pois temos um jeito de contar uma mitologia que valoriza a perspectiva e análise indígena e baniwa. A perspectiva feminina abre uma possibilidade que deve ser aprofundada em estudos posteriores (FONTES, 2020, p. 180).

A valorização e recuperação da memória, para a pesquisa de Fontes, começou quando ela se sentou junto aos mais velhos para escutar as sábias palavras daqueles que não estavam mais presentes, mas permaneciam vivos através das narrativas, cantorias, danças, pinturas corporais, festas e rituais. Com os pés no chão Baniwa, afirma: “É daqui que nós estamos pensando sobre nós mesmos, é daqui que temos que pensar em nós

(mulheres). Nós possuímos origens diferentes, somos herdeiras de filosofias próprias aos nossos povos” (FONTES, 2020, p. 182). Ou seja, cada Povo tem suas raízes étnicas, suas histórias, saberes e cultura e, quando nas universidades, enquanto lutam para superar as dificuldades do cotidiano acadêmico, lançam sementes para garantir um futuro para as próximas gerações.

Eu vejo que elas (avós, mãe, tias, primas, cunhadas) muito pouco escrevem sobre suas práticas educativas e experiências vividas. Se nós mulheres indígenas e acadêmicas não escrevemos o que elas ou nós falamos, essas experiências vão se dissolvendo, evaporando e não sobra mais nada. Mas se estivermos bem organizadas teremos muitas forças e cuidaremos muito melhor da qualidade de ensino que será repassado aos nossos filhos. Este diálogo sobre a participação feminina em vários momentos levou-me a perceber a coletividade que existe e que sempre existiu. Ao longo das falas e da escrita vemos as conquistas e os desafios enfrentados por nós. A tensão provocada pelo enfrentamento nas instâncias não indígenas, possibilitou acionar o coletivo, na forma das nossas organizações, com intuito de somar forças para defender os nossos direitos. Assim, podemos continuar mantendo o nosso conhecimento, transmitindo-o sempre de forma oral ou escrita, podendo ser contado em qualquer lugar, em novos espaços ou ainda nos espaços que vamos escolher contar a nossa própria história, sendo contada por nós mesmas (FONTES, 2020, p. 184).

Ao longo do processo desta pesquisa, entendi que a contação de histórias em torno do fogo “é a atualização parcial e circunstancial de experiências de vida carregadas de ensinamentos. Ensinamentos de homens e de mulheres, mas são as mãos delas que ajeitam as lenhas e tições em torno dos quais as palavras nascem, giram e sobem aos ouvidos” (SOARES-PINTO; RAMO Y AFFONSO; BENÍTES, 2020, p. 173). Fui especialmente tocada pela ideia de que, para os povos originários, “trocar palavras é tecer histórias, pois a memória viva que passeia por entre os mundos indígenas é distribuída e é só coletivamente que adquirem seus sentidos. A memória narrada é a costura das coletividades e a possibilidade sempre atualizada de que a vida perdure” (idem). Busquei, então, pelo conceito que emerge da obra de Conceição Evaristo, e afetada pelas histórias contadas e escritas por indígenas mulheres, neste encontro sensível com experiências que jamais vivenciaria com meu corpo e minha subjetividade, refletir sobre as produções acadêmicas de indígenas mulheres e entendi que, entre o vivido e o escrito, os registros da escrevivência iluminam identidades e revelam solidariedade.

Suas escrevivências transformadas em textos literários e acadêmicos devem ser consideradas como material relevante para cobrir lacunas do pensamento social brasileiro pela autoria indígena, até então percebida como irrelevante. Como mencionou Milton Santos, via a colonização, outras formas de pensar foram excluídas na medida em que as ideias oriundas da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos, foram significadas

como universais, o que acabou acarretando uma visão distorcida e redutora do mundo. A questão levantada por Santos é sobre a nossa capacidade de produzir uma interpretação de nós mesmos – “um pensamento brasileiro em lugar de um pensamento europeu ou norte-americano do Brasil” – de modo a compreender o mundo a partir do que somos e enriquecê-lo “universalmente com as nossas ideias” (SANTOS, 2002, p. 52). Para Fontes, “tem sido um grande avanço mostrar o quanto as mulheres têm suas próprias teorias para explicar sua existência no mundo e suas transformações” (2020, p. 79).

Importa afirmar que a escrevivência também se realiza além da literatura podendo ser ampliada para outros campos da criação e da pesquisa, inclusive pelas indígenas mulheres, para mostrar o sujeito que tem voz e fala de si, da afirmação do pertencimento étnico, de seu corpo, história e resistência. Na academia, sem necessariamente ser um texto escrito em primeira pessoa, se revela na dinâmica que dá sentido às monografias, artigos, teses e dissertações de mulheres historicamente silenciadas. Ao demarcarem o território acadêmico, portanto, produzem uma pesquisa fundamentada em memórias, oralidade e saberes que não são de uma apenas. Dentro das universidades, uma das instâncias de poder da sociedade, em que prevalecem as formas de conhecimento da branquitude, afirmar identidades que destoam do parâmetro não é fácil. A escrevivência, então, coloca em evidência epistemes que são vividas em outros lugares. Como revelado por Lélia Gonzalez (1988), o racismo disfarçado na América, onde “prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’” (p. 72) afeta experiências indígenas e africanas.

Assim como as mulheres negras, indígenas mulheres sofrem a precariedade – material, existencial, territorial – no mesmo solo brasileiro. Desse modo, quando escrevem, rompem os limites das dores de si para abarcar as dores e dramas que angustiam o sujeito coletivo. Suas histórias passam a se confundir com as histórias de seus Povos e as questões da sociedade são misturadas com as questões pessoais. Quanto às indígenas mulheres, suas produções em diversas áreas do conhecimento explicitam a presença de uma reflexão sobre suas trajetórias e experiências nas universidades que também servem para contar uma história coletiva, o que não se trata de tornar a condição da indígena mulher generalizável, mas possibilita o reconhecimento de suas histórias como coletivas e que o coletivo se reconheça em suas histórias. Estão inseridas na luta dos Povos Indígenas para ocupar e resistir neste lugar, além de ser contada por quem observa e analisa toda a ambiência do entorno. Afirmar, portanto, a escrevivência de indígenas mulheres é também lutar contra o epistemicídio.

Torna-se comum, especialmente nas partes introdutórias de suas dissertações e teses, o retorno às memórias da infância como uma necessidade de tocar no passado para ter condições de viver e compreender o momento presente com dignidade. Nas memórias narradas, desde a infância até o momento em que o “eu” cruza com o “nós” é reafirmada a conexão com o mundo a partir de uma identidade indígena brasileira plural. Ademais, nesses textos elas marcam o momento de êxito da conclusão de seus cursos acadêmicos, quando sentem que podem contar sobre seus processos de dores e sofrimentos vividos para chegar ali. A escrevivência também é terapêutica quando estamos refletindo sobre pessoas que estão em um ambiente que adoce as pessoas, que é a academia. Nesse movimento, contar a história pessoal é contar tantas outras histórias marginalizadas e afirmar saberes subalternizados pela sociedade envolvente e pela comunidade científica, criando uma cumplicidade, pois outras indígenas mulheres também passam a se reconhecer nas páginas dessas produções acadêmicas. Há um salto que vai das angústias pessoais à história de uma coletividade. Há um movimento entre o “eu” e o “nós” e o “eu” nunca está sozinha. Ou melhor, é impossível de se fazer sozinha. Nos seus textos, portanto, há um chamamento da ancestralidade e da comunidade na consciência de que suas próprias histórias carregam uma história coletiva que elas conseguem resgatar através da luta das e dos parentes, mesmo que os tenha perdido de vista.

Ao recordar sua trajetória escolar, Fontes relata sobre a vivência e o aprendizado “entre mundos”. Sobre o mundo-aldeia, relata:

A minha formação escolar, das séries iniciais até o ensino médio, ocorreu na comunidade, tendo professores indígenas. Eu não saí para estudar na cidade. Tudo que aprendi foi dentro de uma escola indígena e com professores indígenas da comunidade. Isso para mim é muito gratificante e enriquecedor. [...] Aprendi desde sempre com eles (pais, avós e tios) que temos que nos autodeterminar. [...] Dessa forma, eu também fui aprendendo com meu pai as formas corretas de nos afirmar perante as outras sociedades (FONTES, 2020, p. 181).

Aqui, debruçei-me sobre a leitura das dissertações e teses que abordam especificamente temas relacionados às indígenas mulheres a partir de suas próprias autorias. Compreendi ainda que, quando tratam de suas experiências e conhecimentos, quase nunca mobilizam literatura sobre “gênero” ou “feminismo”, com alguma exceção para uma aproximação com os trabalhos do Feminismo Comunitário, assim como os pensamentos de Segato e Lugones, mas elaboram refinadas interpretações e reflexões em conexão com os princípios filosóficos, categorias próprias, mitologias vinculadas às cosmovisões, histórias orais e aspectos linguísticos de seus grupos étnicos em relação

com a preocupação por autonomia e o bem-estar coletivo. Realizam complexas comparações diante do que conhecem da sociedade envolvente, a partir dos trânsitos realizados, especialmente em relação aos cuidados com os corpos femininos. Assim, se colocam atentas para evitar a posição de *insider* – ou o desbotamento – na realização de leituras de seus sistemas e relações sociais com epistemes que não são suas.

Considero, então, que não são recentes os trabalhos científicos de autoria das indígenas mulheres acadêmicas que realizam análises e discussões acerca dos modos de ser, saber e fazer das indígenas mulheres, mas percebo que ainda não são lidos e discutidos por outras/os acadêmicas/os mesmo quando ensinam refletir sobre as relações sociais de gênero entre os Povos Indígenas, o que mostra que as vozes e produções delas permanecem marcadas pela invisibilidade no mundo acadêmico, insistindo em confiná-las no lugar de objeto de pesquisa. Contudo, resistem à colonialidade do saber, fazendo referências às narrativas anteriores à chegada da colonização, tensionando epistemes eurocêntricas e permeando a universidade de novos significados com seus corpos-territórios e seus diversos sistemas de conhecimento com vistas a um futuro não só para os Povos Indígenas, mas para um Brasil verdadeiramente plural.

3.2.2 A contribuição da ciência das indígenas mulheres às ciências da universidade

Como vem sendo debatido, a caminhada de estudantes indígenas para a universidade não parte de um ponto zero, mas inicia-se nos saberes que “nascem e se irradiam no chão batido da aldeia” (AMADO, 2020, p. 1) e em diálogo com o movimento indígena, fazendo da escrita acadêmica uma ferramenta de luta epistêmica para a autonomia em resistência aos processos históricos de tutela (XAKRIABÁ, 2019). No trânsito entre os mundos indígenas e não indígenas, em manejo dos códigos de ambos, vão sendo projetadas possibilidades de futuro às indígenas mulheres de diversos Povos e elaboradas profundas conexões analíticas entre mundos. Além disso, como observado por Putira, há a constatação delas de que, enquanto sementes que brotam do território da comunidade, de dentro pra fora, contribuem com as ciências das universidades a partir dos saberes tradicionais das indígenas mulheres raízes.

Putira: Eu posso te dizer que, desde a minha infância, as mulheres, as indígenas mulheres, elas são as minhas maiores inspirações. Porque hoje, por exemplo, quando eu faço algum tipo de trabalho sobre medicina tradicional indígena, que eu não gosto de falar isso, eu digo que são ciências ancestrais, que é de onde surgem todas as outras, **as maiores fomentadoras de ciências ancestrais são as mulheres. Você chega num território indígena, são mulheres, chega num território ribeirinho, mulheres, chega num quilombo, mulheres. Os**

homens que têm o conhecimento, eles vão dizer que aprenderam com suas mães e suas avós, suas tias. E isso é fantástico, isso eu gosto de sempre deixar registrado, nós indígenas mulheres somos as melhores fomentadoras de ciências ancestrais, e que nós somos silenciadas, invisibilizadas, por um processo de colonização totalmente machista, que diz que nós não podíamos ser. E é uma coisa que eu falo muito com Braulina, eu e ela somos do mesmo território, né? Minha mãe é Baniwa. Só que a gente morava no Médio Rio Negro. **Eu sempre digo pra Braulina assim, que nós somos hoje a voz que foi silenciada que a gente tá colocando no papel.**

Protagonistas deste movimento de ocupação das universidades, que se intensificou nos últimos dez anos, ao chegarem no espaço da Educação Superior, articulam em seus trabalhos acadêmicos e reflexões teóricas, seus saberes tradicionais e cosmovisões indígenas plurais aos conhecimentos científicos europeus, provocando verdadeiras “rupturas com a submissão aos constructos de tipo colonial” (PORTELA; NOGUEIRA, 2016, p. 4) em variadas áreas do conhecimento. Em rede, ao mesmo tempo em que reivindicam uma permanência com qualidade e atenta às especificidades dos Povos Indígenas, as indígenas mulheres estão se afirmando como potentes interlocutoras no mundo acadêmico e dando conta de analisar e reconhecer seus legados.

Braulina: A gente sempre é discriminado com a incapacidade, né? **Quando você tem o trabalho, a pesquisa reconhecida com menção, destaque, seu trabalho sendo comentado, seu trabalho sendo publicado antes mesmo de você formar, coordenar eventos nacionais e internacionais, reconhecer a sua presença fazendo diferença, acho que isso é além de você ter “SS¹²⁵” no histórico assim.** E eu sempre fui uma aluna “MM”, porque ou eu fazia trabalho, ou ia trabalhar, ou ia pra um debate, então meus “MM” viraram “SS”. [...] **Pra mim “SS” é saber discutir toda a formação brasileira, histórica, isso anda comigo, eu leio o texto, vou lá, critico o autor, e não fico calada, eu acho que esses são os momentos da pessoa se sentar pra ouvir o que você tem pra falar e construir coisas juntos. É além do “SS”, de ter passado aqui. Eu sempre falo assim, saindo da UnB eu deixei legados, vários legados bons e os meninos estão continuando o trabalho, né?** Na universidade, na Faculdade de Educação, por exemplo, que eu acho que foi a Faculdade na UnB que teve mais resistência e discriminava os Povos Indígenas quando a gente dava palestra. Hoje é onde a gente conseguiu a extensão pra falar sobre Povos Indígenas, quer dizer, as coisas também vão mudando, né? [...] A Faculdade de Medicina, que os meninos também sofreram muita discriminação, hoje a gente tem um trabalho consolidado que é o Ambulatório Indígena, que a maior parte da coordenação são alunos indígenas. Quero dizer assim, que **aos poucos a gente vai sensibilizando as pessoas a colaborarem com a formação dos alunos. Não só indígenas como os não indígenas, de conhecer a realidade indígena, então são avanços muito positivos pra mim nesse formato.**

¹²⁵ No sistema de avaliação da UnB, sobre o qual Braulina se refere, as menções atribuídas ao rendimento das/os alunas/os em cada disciplina e seus equivalentes são: SS (superior) = 9,0 a 10; MS (médio superior) = 7,0 a 8,9; MM (médio) = 5,0 a 6,9; MI (médio inferior) = 3,0 a 4,9; II (inferior) 0,1 a 2,9; e SR (sem rendimento) = 0.

Nesse sentido, em nossas conversações e diante do que se depararam ao longo de suas trajetórias acadêmicas, entre ir e vir, apresentaram suas análises críticas sobre o modo como as universidades estruturam os currículos e as práticas pedagógicas:

Eugislane: Hoje nós vivemos num conceito de educação muito disciplinar, então tudo é dentro das suas caixinhas. Você vai pra graduação e tá lá montada a matriz curricular, que antigamente se chamava grade curricular. Então tá lá tudo fechado. **Hoje, dentro da academia, o que eu percebo? Que existe essa ponte entre os conhecimentos, mas são papos isolados ainda, de professores, de ações, sabe? Depende muito de quem tá ali conduzindo o processo de ensino. E aí, dependendo desse profissional, ele faz essa ponte dentro da sua disciplina ou não. Então, pra isso ocorrer de fato, a academia precisaria passar por um processo de ressignificação de ensino.**

Putira: E cada vez mais que eu fazia Biomedicina, mais eu me apaixonava pela pesquisa, porque em cada disciplina você tem uma experiência nos laboratórios. E aí foi quando eu comecei a perceber, inclusive falei pras professoras, que o que elas faziam, a minha avó fazia, só que de uma forma diferente. Por exemplo, a primeira vez que eu fiz extração de DNA foi da banana. A gente amassa e tal, aquele processo todo, então... aí eu fiquei pensando “nossa, minha vó ia ficar super chateada se ela visse isso, por quê? A gente nem falou que a gente ia fazer isso com ela”. Você massacra a planta de uma forma... Aí eu falei: “gente! Mas, assim, dessa forma?”. Porque toda vez que a minha avó ia fazer um remédio, uma cura, por exemplo, pra picada de Tucandeira, ela chegava no mato, pegava aquela folha e falava: “olha, é pra curar fulano, viu? Eu vou pegar aqui, eu vou amassar tudo, é pra curar fulano, foi picado por isso”. A minha avó conversava. Você acaba tendo essa conexão o tempo todo, então eu aprendi muito isso com a minha avó, e aí muitas vezes mexia muito comigo, a farmacologia, né? [...] **E aí eu decidi ir pra área da Bioantropologia. Eu comecei a perceber o quanto a Antropologia, principalmente aqui na Amazônia, a gente fala de eurocentrismo, mas o quanto essa Antropologia, ela precisa se desligar dessa questão europeia, dessa questão americanizada, e começar a pensar mesmo aqui, sabe? [...]** E aí foi que eu fiz a minha dissertação, com indígenas mulheres da Amazônia, relacionado ao câncer de colo de útero, e eu utilizo toda a fala, toda a convivência com minha avó, sobre o que ela pensava sobre o câncer de colo de útero, que minha avó teve câncer de colo de útero. [...] **Então, ela [a professora] falava assim pra mim: “Eu conheço uma Putira antes, quando entrou na universidade, e hoje eu conheço uma outra falando língua portuguesa, escrevendo em língua portuguesa”. Aí eu falo pra ela: “e a senhora não aprendeu nada da minha língua, né?”** Então é uma coisa que a gente percebe, porque a academia, ela requer isso de ti, que tu sejas essa pessoa que ela não quer saber de onde tu vens, ela não quer saber qual teu modo de cultura, ela não quer saber de nada, ela quer que tu correspondas expectativas totalmente eurocêntricas, totalmente americanizadas, sem dialogar com de fato quem somos nós Povos Indígenas. Mesmo a gente estando na Amazônia.

Mirna: Na UFG, especificamente, tem um coletivo de estudantes indígenas e quilombolas, quando eu entrei não existia nada disso, nada assim! Era o início, povo nem sabia como que fazia, aconteceram muitas coisas horríveis dentro da universidade, muito preconceito, muito racismo, ainda acontece. **Porque as professoras e os professores não sabem a sua própria história que é a nossa história, a história dos povos originários.** Então eles não sabem lidar, sabe? E não acho assim, “ah coitadinho”, não! **Quem tem acesso à comida todos os dias, quem tem acesso a uma casa, à internet, faz seu corre, estuda, pesquisa, sabe? Porque isso é uma coisa que incomoda muito na universidade que é tipo, “ah Mirna desculpa, viu? É que eu não sabia”.**

Ah, gente, estuda! Eu estou aí estudando todos os dias, estuda! [...] E eu vou ter que estudar sempre, porque também tem esse corre intelectual, a gente precisa ocupar esses espaços.

3.2.3 O reconhecimento do modo de fazer ciência das indígenas mulheres acadêmicas: do território à universidade e de volta ao território aldeia

No momento de nossas entrevistas, as questioneei se percebiam haver um diálogo de saberes sendo efetivado nas universidades. Também me interessei em compreender se consideravam que suas produções estavam sendo valorizadas e visibilizadas no mundo acadêmico. A partir das nossas interlocuções, entendi que o reconhecimento acadêmico – quando são lidas, escutadas e publicadas – é uma das métricas que determina o sentimento de pertencimento e autoestima no ambiente universitário, fator que compensa a dedicação aos estudos. Ademais, quando protagonizam seus trabalhos em diálogo com os saberes da comunidade, afirmam que estão contribuindo com as ciências das universidades e com as demandas específicas de seus Povos, o que demonstra a importância de levar o território aldeia à universidade e retornar o conhecimento aprendido para o território. Assim, tão importante quanto o reconhecimento de seus pares e alunas/os na academia, é ser motivo de orgulho e contribuir para a comunidade.

Braulina: Tem uma coisa que me marcou muito quando eu terminei o meu PIBIC, em 2017. Estávamos a caminho da premiação dos melhores trabalhos e meu coordenador, meu orientador de PIBIC, me ligou, a gente tava a caminho, aí ele falou assim, “eu tinha lido todo o relatório do teu trabalho”, ele falou assim, “mas eu não tinha lido seu resumo que foi publicado, eu li, mas não com cuidado”, aí ele falou assim, “pois a partir de hoje, considera-se que você é minha referência pra não chamar mais ninguém de índio”. **Porque no texto eu falo que o termo índio é a pessoa de fora que nos chama assim, sendo que nós somos Povos, temos nossas etnias, temos nossas culturas, nossas línguas**, aí ele falou assim “é, eu acho que é isso mesmo, você tá no caminho certo”, e sim, foi um trabalho maravilhoso que eu fiz, eu continuo sendo parte do laboratório de pesquisa até hoje com eles. E foi um lugar que aprendi muito também.

Eugislane: E agora eu fiz quatro artigos e falei, “nossa! É legal fazer artigo!” Então eu quero continuar fazendo pesquisa, publicando. Me abriu um horizonte quando eu recebi o primeiro aceite da revista, fiquei tão emocionada, sabe? Eu consigo fazer! E foi algo que eu gostei de fazer, porque o artigo, ele é pequeno em relação a uma tese, né? Então você faz ali rápido, ele é mais condensado, mais resumido, foi algo que eu gostei de fazer, então eu creio que eu vou continuar publicando. **E eu acho que dentro da universidade, o campo de atuação que eu quero trabalhar vai me dar muitos artigos, sabe? Vai me gerar pesquisas que vão ser fundamentais pra universidade. E pra mim e pro meu povo, pros povos indígenas do Tocantins, eu acho que tenho muito a contribuir na posição que hoje eu estou. E eu não quero parar, sabe?** A última pesquisa que eu fiz... teve um cacique que, na entrevista, falou que eu era motivo de muito orgulho pra eles, porque tem muitos jovens que acabam saindo e não terminam, voltam pra aldeia sem concluir, ou ficam na cidade mesmo. [...] Eu vou ser a primeira indígena do estado que tá concluindo, a primeira no campus da UFT que tá concluindo o

doutorado. [...] Mas ouvir aquilo dele me deixou tão orgulhosa que eu falei, “poxa, valeu a pena, valeu a pena todo o esforço, valeu a pena todas as noites mal dormidas, todo o tempo investido”. Porque é isso, eu quero ser motivo de orgulho pro meu núcleo familiar, mas também pra comunidade de onde eu venho, a minha família toda tá lá. Então valeu a pena sim. **O meu projeto futuro é não parar, não vou parar, você ainda vai me ver por aí!**

Fábia: Eu trago com o meu trabalho essa discussão das línguas indígenas pra universidade. Às vezes, quando eu dou essa aula da disciplina de línguas indígenas, aí os alunos ficam assim... tem gente que nunca nem ouviu falar. Só escuta aquelas histórias de índio, que índio mora em uma oca, que índio anda pelado, né? Então quando a gente começa a discussão, a falar da quantidade de línguas que existiam antes, a quantidade de línguas que ainda existem, a ideia de que o Brasil não é um país monolíngue... Então, quando você traz a ideia de plurilinguismo no Brasil, aí os alunos ficam assim [admiração], "professora, e tem tudo isso?". Entendeu? **Então eu fico tão feliz de poder trazer essa discussão, de poder abrir esses horizontes.** "Professora, eu nunca ouvi falar nessas línguas, nunca...". Pra você ver, né?! A gente não tem essa discussão dessa riqueza linguística e cultural, de modo geral, que a gente tem aqui no Brasil. [...] Porque quando a gente trabalha com línguas, eu sou linguista, eu trabalho com línguas, mas aí eu trabalho com história, com sociologia de comunidades, com cultura. A gente não fala só da língua, né? A gente fala também de outros aspectos históricos, culturais, da formação social das comunidades. Eu acho que é importante a gente trazer essa discussão, e eu tenho participado de eventos, tenho falado sobre isso.

Ao final de nossas conversas, as indígenas mulheres acadêmicas elaboraram verdadeiros balanços sobre a contribuição da pesquisa acadêmica aos Povos Indígenas e apresentaram agendas próprias para um futuro das universidades brasileiras: diálogo e registro de saberes; visibilidade da luta, realidade e diversidade dos Povos Indígenas; representatividade do corpo docente; ruptura de estereótipos que recaem sobre os Povos Indígenas e as indígenas mulheres; formação e qualificação das/os professoras/es da educação básica para tratar de temáticas indígenas com as crianças; apoio pedagógico qualificado e acolhimento adequado aos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades; e a construção de um ambiente de respeito aos povos originários, às suas cosmovisões e à natureza. Em suas palavras:

Anari: **Eu acredito que a universidade me oportunizou a conhecer esse outro espaço de conhecimento e fez com que a gente também levasse os nossos conhecimentos e dialogasse lá.** E que bom que mesmo tendo algumas pessoas que não concordam, até porque nem tudo que é discutido na universidade também todos concordam, mas a gente tá levando esse diálogo, esse conhecimento. **E dando visibilidade também à luta do Povo Pataxó.** Quando a minha irmã entrou na universidade ela falou, “aqui não tem nenhum livro de arte falando da arte Pataxó”, ela falou que, então, ela ia escrever pra que os alunos da universidade pudessem também estudar a arte Pataxó! **Então eu acredito que cada estudante indígena que vai deixar seu registro lá também acaba fazendo com que outras pessoas conheçam os vários Povos Indígenas, conheçam a história, conheçam a vida dos Povos Indígenas, conheçam a luta dos Povos Indígenas.** E a gente começa também a mudar o pensamento, o desconhecimento que as pessoas têm sobre os Povos Indígenas. **Eu acredito que isso é uma coisa importante. Os estudantes indígenas que**

saem das suas comunidades e vão pras universidades levam esse conhecimento que ainda tá invisibilizado na sociedade.

Carina: Eu espero que as meninas que estão crescendo agora, as crianças que eu tenho contato, quando eu vou nas aldeias, me vejam também como alguém que as representa, não só eu como as outras parentas que têm a oportunidade de hoje estarem na universidade, **então eu vejo essa questão do pertencimento, eu vejo essa questão da representatividade, e aí pensando na questão acadêmica, é importante a nossa presença justamente pra pressionar esses currículos, essas ementas, essas referências bibliográficas, e eu pretendo continuar na academia. Eu pretendo dar aula na universidade tratando da questão indígena.** Eu vejo muito mais como uma questão política mesmo. [...] **O que a gente precisa é ocupar as universidades, ocupar todos os lugares.** Então eu enxergo essa caminhada acadêmica como uma tentativa de reparação dentro do possível. Uma tentativa de formar professores com outros olhares e que assim, nos seus campos de atuação, também possam debater fora dos estereótipos, fora dessa visão romântica, fora da questão selvagem, que é uma dificuldade muito grande que eu observo quando eu tenho esses diálogos com os professores.

Eugislane: **Acho que um lugar melhor para os estudantes indígenas é um lugar onde tenha menos preconceito, sabe? E pra gente chegar a isso, a gente precisa, eu acho, quebrar muitos paradigmas desde a educação básica.** [...] Essas histórias místicas que existem em relação aos Povos Indígenas... nós somos povos reais, estamos aqui, existimos! Cada um com sua cultura, mais de trezentos povos espalhados no Brasil inteiro, mais de duzentas e setenta línguas são faladas, nós não somos um país que fala somente o português. Muitas crianças na educação básica não sabem disso. Então acho que o primeiro passo são essas políticas de educação básica que mostrem quem são realmente os Povos Indígenas, sabe? [...] **E nas universidades eu acho que o que pode ser feito é uma preparação melhor de servidores, sabe? Pra atuarem nesses bastidores com esses alunos indígenas. [...] Eu acho que esse apoio, esse suporte pedagógico aos alunos indígenas, é fundamental. Pra que eles se sintam bem, se sintam acolhidos, pra que ele não sinta tanto o impacto de estar numa universidade, de sair do meio da sua comunidade e vir pra um lugar diferente.**

Mirna: **Eu acho que a primeira coisa que tem que ser compreendida na universidade é que os povos originários são os donos da terra e que a universidade também é um espaço dos povos originários. Então acho que a primeira coisa que tem que ser compreendida é que sem a terra ninguém vive, sabe? E sem a água ninguém vive, então se você não consegue respeitar a água, a terra, você também não vai conseguir respeitar os povos originários.** Então esse é um contexto do Brasil, esse é um contexto social, esse é um contexto político, esse é um contexto de cultura. Então assim, as doutoras e os doutores que dão aula hoje na universidade, elas têm essa relação de respeito com a terra, com o alimento, com a água? Elas têm essa relação de respeito com os povos originários? Porque sem esse respeito não vai ser possível construir, sabe?

Assim como nas experiências e trajetórias das indígenas mulheres acadêmicas nas universidades brasileiras, na recuperação e restauração de ambientes, as árvores pioneiras se instalam primeiro, em condições mais adversas. Elas precisam ser mais resistentes, suportam o sol mais forte e crescem num solo não muito favorável. A partir delas, vai sendo criado um ambiente mais ameno para as diferentes espécies que chegam depois. Encontram um solo mais enriquecido, porque as folhas e galhos foram se depositando e

formando um ambiente mais fértil, onde há melhores condições para outras sementes se desenvolverem. Nesse movimento, vai se formando uma nova floresta. Se as primeiras árvores que chegaram nas universidades tinham mais dificuldade de se estabelecer num lugar devastado, as próximas que vêm, frutos da Educação Escolar Indígena e das ações afirmativas, encontrarão melhores condições, até o momento que a floresta se recupera tão bem que não há mais diferença da floresta original. Este é um projeto dos antepassados, que lançaram suas sementes em lugares que ainda não tinham pisado.

Sem perder de vista que rios e pássaros também são fundamentais para a dispersão de sementes, as indígenas mulheres percorrem as distâncias entre vários biomas, como uma semente que cai na água, até encontrar um lugar onde conseguem se instalar. O mesmo ocorre com os pássaros. Eles comem uma fruta aqui e vão para outros lugares, ajudando a disseminar aquela semente ancestral, carregando-a como quem cuida de toda a T(t)erra. Como uma flecha certa que vai indigenizar a universidade. Empunhando a caneta e em posse de seus diplomas, demarcam o território acadêmico e o extrapolam, reflorestando mentes e histórias. Como me disse Anari Pataxó,

Anari: quando você retoma aquele território, muitas vezes ele tá degradado, então assim, tem alguma coisa, o território tá ali, às vezes precisa ser replantado pras árvores crescerem, então quando você começa a retomar aquele território as coisas começam a movimentar de novo, né? Por exemplo, se você planta a roça vai voltar, os passarinhos vão voltar.

As indígenas mulheres estão nas universidades, nos museus, nas literaturas, nas artes, na Esplanada, no Congresso Nacional, nos tribunais, nos hospitais, nas mídias. Nesta colheita coletiva, amplificam suas vozes e pensam diferente do que o Antropoceno e os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas oferecem. Se apresentam como a cura da T(t)erra¹²⁶ por entenderem que carregam a potência da recuperação de um pensamento devastado. Assim como para Paulo Freire (2005), a grande tarefa – “um ato de amor” – dos oprimidos é a libertação de si e dos opressores e, conseqüentemente, a restauração da humanidade e do mundo. O lugar da luta no campo dos saberes também é

¹²⁶ As indígenas mulheres estão mostrando que a pauta indígena não se dissocia da pauta ambiental e a agenda dos Direitos Humanos. De acordo com Sônia Guajajara, “nós mulheres temos esse cuidado, esse reparo, essa sensibilidade para estar fazendo essa luta articulada, conectando todos esses temas. Essa grande sensibilização mundial para que as pessoas entendam o sentido da Mãe Terra. Nós, indígenas, para poder manter a nossa identidade, mas o mundo inteiro para garantir a própria vida. Estamos hoje juntas e alinhadas com várias mulheres do mundo que se levantam também protagonizando a luta. Então nós estamos sim querendo contar uma nova história. Quando a gente diz que somos a cura da Terra, é que nós Povos Indígenas não nos separamos. Nós somos o território, nós somos a Mãe Terra, nós somos a água, nós somos a floresta”. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=1vF4mYnJRMU>.

de uma cura epistêmica. Para segurar o céu, o jeito é convencer quem devasta a respeitar e replantar a floresta. Agora é hora de ser refloresta¹²⁷.

3.2.4 O projeto Encontro de Saberes: uma plataforma descolonizadora da universidade brasileira

Ao concluir sua dissertação de mestrado, Fontes compartilha uma longa análise sobre a presença indígena nas universidades, que vem suscitando esperanças nas diversas áreas do conhecimento:

A tradição intelectual indígena de ver, pensar, organizar, enxergar o mundo, relacionar, perceber as mudanças do tempo e da sociedade, é o avesso da política do conhecimento na universidade, ela está ancorada numa outra epistemologia que não é aquela que aprendemos nas escolas e nas universidades convencionais. Da mesma forma como a ciência, os sistemas de conhecimentos indígenas são complexos, tendo como fios condutores a cosmologia e a cosmopolítica. Eles são transmitidos de maneira organizada como teorias de conhecimento no espaço e no tempo específico. Apesar da carga de conhecimentos aprendidos no seio de nossas sociedades, nós estudantes indígenas no universo da universidade somos tratados muitas vezes como sujeitos de “tábula rasa”, que estão sempre no polo dos aprendizes, carentes de conceitos e sem epistemologia própria. O ponto de partida é: Existe a possibilidade de “transgressão” dos alunos indígenas para construção de um pensamento “nativo”, mesmo estando na estrutura da universidade? Será possível aprender a filosofia indígena, utilizando os métodos científicos como instrumentos de sistematização dos conhecimentos indígenas? Para começar, nós indígenas temos que estar cientes de que a escola e a universidade não são espaços próprios de produção de pensamento e práticas indígenas. Sendo assim, não formará operadores do pensamento indígena, tais como os pajés, estes especialistas são vitais para as sociedades indígenas, possuindo o papel de produzir, acumular, transmitir e disseminar conhecimento para formar novos especialistas. Este é o caso na região do Alto Rio Negro. Por outro lado, a universidade pode oportunizar a pensar o pensamento indígena, na medida em que os mecanismos e métodos científicos podem servir como instrumentos para compreender as cosmologias e produzir os conceitos propriamente “nativos”, possibilitando um diálogo simétrico entre os modelos de conhecimento. Mas para isso acontecer é necessário que nós indígenas tenhamos bastante consciência de que o simples ingresso na universidade não assegura colocar nossa epistemologia e nossas ideias em pauta na sala de aula e nos Programas de Pós-graduação (FONTES, 2019, p. 222-223).

As análises de Fontes sobre a universidade me levam à proposta do projeto Encontro de Saberes, que se dedica ao diálogo entre tradições do pensamento no Brasil (indígenas, afro-brasileiras, dos demais povos tradicionais, além da filosofia ocidental) “com o intuito de ampliar o escopo do nosso pensamento e abrir novos horizontes filosóficos” (CARVALHO, 2019, p. 176). Essa proposta se assenta no desejo de “construir uma instituição acadêmica enraizada nas nossas tradições de pensamento”, o

¹²⁷ Referência à música “Refloresta”, de Gilberto Gil.

que implica, necessariamente, “afastar-se do padrão de universidades construídas nos países europeus: monolíngues, monológicas, monoculturais e monoepistêmicas” (p. 179).

Plataforma descolonizadora da universidade brasileira que desafia a hegemonia do modelo da ciência ocidental, o Encontro de Saberes fundamenta-se na relevância das epistemologias das mestras e mestres dos saberes de tradições afro-diaspóricas, indígenas e de demais povos tradicionais, assim como na intervenção no espaço universitário no sentido de transformá-lo em um modelo originalmente brasileiro para garantir trocas intelectuais horizontais estruturadas a partir de três troncos epistêmicos: ocidentais, indígenas e afro-diaspóricos.

Referência fundante do Encontro de Saberes e atual coordenador do projeto, o professor e antropólogo José Jorge de Carvalho explica que a universidade brasileira surgiu como uma versão simplificada do modelo europeu: “a condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas” (2018, p. 84). Nenhuma relação foi estabelecida, naquele momento, com os saberes, sujeitos e epistemologias indígenas e de origem africana, excluídos do Ensino Superior. Como consequência, as universidades brasileiras assimilaram o mito da modernidade europeia e ainda hoje se apresentam como excessivamente eurocêntricas e fundamentadas em currículos racistas, colonizados e branqueados. Ficou estabelecido um vínculo com o mundo acadêmico ocidental subalternizante e dependente, que consolidou um racismo étnico-racial e epistêmico generalizado no espaço universitário brasileiro.

Por este motivo, nosso ensino superior foi construído sob o signo de uma dupla exclusão: exclusão étnico-racial e exclusão epistêmica. Articulando cotas étnico-raciais, cotas epistêmicas, Encontro de Saberes, Notório Saber, polimatia e transdisciplinaridade, podemos agora formular um modelo de refundação completa do modelo eurocêntrico e branco de universidade brasileira. Uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias deve passar, necessariamente, por um rearranjo radical do seu modelo vigente, que pode ser descrito como monoepistêmico, monocultural, monolíngue, monoétnico e monorracial (CARVALHO, 2023, *on-line*¹²⁸).

Como discutido, junto com a luta e a implementação das cotas¹²⁹ para negros e indígenas nas universidades brasileiras, iniciada em 1999, na UnB, surgiu o debate sobre

¹²⁸ Ver: <https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=universidade-aberta-a-novos-saberes-sujeitos-e-epistemologias>.

¹²⁹ Junto com as cotas, se dá a abertura da universidade ao Encontro de Saberes, “um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores”. Dando importância do conhecimento e saberes desses outros grupos, entende-se que não se trata, simplesmente, de fazer as pessoas de grupos

o caráter eurocêntrico e a mentalidade colonizada das universidades (CARVALHO, 2018). Empobrecidos de conhecimento, esses espaços acadêmicos se constituíram a partir da negação de saberes tradicionais que existiam no nosso país para apenas reproduzir o saber europeu, letrado e moderno e negar a validade do conhecimento indígena e das tradições africanas (CARVALHO, 2011). Em resposta, o projeto Encontro de Saberes foi implementado, em 2010, como uma disciplina ofertada aos estudantes de graduação pelo Departamento de Antropologia na UnB (disciplina que cursei, já no nível do doutorado, em 2018) com a intenção de promover uma transformação do espaço universitário através de cotas epistêmicas ao levar mestres da sabedoria tradicional às universidades. Indígenas, quilombolas, comunidades afro-brasileiras e as culturas populares foram incluídos como professores para ensinar os seus múltiplos, eficazes e importantes saberes.

Descolonizar, no nosso caso, seria um duplo movimento. Primeiro, desvincular-se do mandato introjetado de repetir o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico). Ou seja, desobrigar-se de reproduzir o eurocentrismo compulsório. Para o Encontro de Saberes, descolonizar significaria desvincular-se. Nós nos desvinculamos da expectativa estabelecida, e com esse gesto nos desvencilhamos da camisa de força do eurocentrismo compulsório. (CARVALHO, 2018, p. 90).

Como uma proposta de abrir a universidade brasileira a novos sujeitos, saberes e epistemologias e colocá-la a serviço de toda a sociedade, refletindo sua diversidade, o projeto Encontro de Saberes configura-se a partir de quatro dimensões: inclusão étnico-racial, política, pedagógica e epistêmica. O engajamento se dá na ruptura com a exclusão e segregação étnico-racial e na mudança no grupo interno dos docentes com a possibilidade do encontro criativo e do diálogo intepistêmico nas diversas áreas do conhecimento. Diante disso, o aspecto revolucionário do projeto do Encontro de Saberes, inserido no princípio pedagógico que Carvalho (2011) vai denominar “tríade do pensar, sentir e fazer”, é, na presença de mestres da sabedoria não-eurocêntrica, ser epistemologicamente inclusivo e plural, tendo em vista que na ampliação da noção do saber cabem os mundos dos saberes indígenas, dos povos ribeirinhos, das tradições africanas e de quilombolas, a partir de uma valorização da oralidade, mas também do mundo da escrita europeia contra-hegemônica, entre muitos. Mais de 220 mestras e mestres já foram convidados para ministrar aulas nas universidades em parceria

excluídos entrarem na universidade, mas inseri-las com suas autoridades de saberes e dar uma nova forma para a universidade. Ver também: <https://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>.

estabelecida com 120 professoras e professores, promovendo diálogos em inúmeras áreas do conhecimento (CARVALHO, 2023, *on-line*).

Todos esses saberes são entendidos como necessários para a sociedade brasileira e, por isso, devem estar nas universidades, somando e ampliando no processo de descolonização da produção do conhecimento. Ou contracolônização, como prefere o mestre quilombola piauiense Antonio Bispo (2015), Nêgo Bispo, professor da disciplina e pesquisador do projeto Encontro de Saberes, desde 2012, referindo-se a “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” (p. 48). Sua luta é contra a colonização que seu povo sofreu e a que ainda resiste; seu campo de disputa é pelo jeito de ser.

Um outro desdobramento importante do Encontro de Saberes, que atualmente está presente em 18 universidades brasileiras e, fora do Brasil, na Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá (Colômbia) e na Universidade da Música de Viena (Áustria), refere-se ao resgate do conhecimento relacionado à espiritualidade e ao bem-estar, debate imprescindível atualmente nas escolas e no meio acadêmico, em que o sofrimento se mostra presente nos índices de depressão e suicídio de discentes e docentes. Segundo Carvalho (2011), junto aos mestres dos saberes locais, que são pessoas espiritualizadas e que estão constantemente fluindo neste trânsito da universidade à comunidade e da comunidade para a universidade, fertilizando-se em ambos os lugares, o saber não é quantificado e deixa de ser um instrumento do capitalismo, violento e destrutivo, mas uma maneira de formar profissionais mais sensíveis, mais conectados com a natureza e mais felizes.

Afinal, “qual a verdadeira função do conhecimento? Não é o bem-estar, a vida boa, a vida feliz?” (p. 10), questiona Carvalho (2011), ao passo que revela: “O saber tradicional é o saber adquirido na vida e está de acordo com o verdadeiro sentido do conhecimento. Trazer esta compreensão para a universidade foi muito gratificante” (idem). A expectativa gerada pelo projeto Encontro de Saberes é de mover todas as bases de sustentação da docência universitária, em verdadeira revolução epistêmica, desde a estrutura dos cursos à forma de contratação dos docentes, passando pelos currículos e, em especial, pelo juízo de certificação do saber e do letramento, através da proposta de conceder o título de Notório Saber (equivalente ao de doutor) às mestras e aos mestres, que, além de ministrarem disciplinas, também participam de bancas, palestras, grupos de pesquisa e co-orientações (CARVALHO, 2023, *on-line*). Assim, cotas e Encontro de

Saberes são os primeiros passos no sentido de uma descolonização – e reinstitucionalização, nas palavras de Carvalho (2018) – das universidades brasileiras.

Aprendi com o professor José Jorge de Carvalho que é possível “a passagem de um padrão curricular monoepistêmico para um currículo pluriépistêmico” nas universidades brasileiras, o que depende de uma construção coletiva realizada por “representantes de toda a diversidade étnico-racial e epistêmica do país” (CARVALHO, 2023, *on-line*). Nessa perspectiva, as transformações para sua refundação passam necessariamente pela consideração da diversidade linguística; das tradições orais; presença proporcional à caracterização demográfica do país de estudantes de todos os grupos étnico-raciais; implementação de novas e diversas pedagogias; professoras e mestres dos saberes tradicionais e portadoras/es de diplomas de doutorado de diversos pertencimentos étnicos, raciais e epistêmicos; diversidade epistêmica dos currículos, que devem ser sensíveis à região da universidade; e, por último, da importância dos diálogos interepistêmicos na construção da autoridade relativa de cada saber nos novos arranjos transdisciplinares.

3.3 PESQUISAR COM INDÍGENAS MULHERES E DESCOLONIZAR METODOLOGIAS

A partir dos anos 1980, diante das definições de “gênero” e suas abordagens nas Ciências Sociais produzidas principalmente nos países do Norte global (CONNEL, 2007), as experiências históricas vividas das mulheres passaram a ser pensadas “em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia” de modo a desafiar “o significado unitário da categoria das ‘mulheres’” (SCOTT, 1992, p. 87). Tais considerações levaram a historiadora norte-americana Joan Scott a invocar a “experiência” historicizada e contextualizada das mulheres como um novo caminho para se pensar a mudança levando em consideração “a relevância da posição ou localização de sujeitos em relação ao conhecimento que eles produzem, e os efeitos da diferença no conhecimento” (SCOTT, 1998, p. 308). De forma alguma, a “experiência” deve ser tomada como essencialista, auto evidente ou a partir de identidades a-históricas, afinal, “experiência é a história de um sujeito” (SCOTT, 1998, p. 320).

Por isso precisamos nos referir aos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam suas experiências. Não são indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. [...] Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz (SCOTT, 1998, p. 304).

Diante das articulações realizadas até o momento, me encontro onde me interessa: desvendar – e abandonar – as colonialidades do ser, saber e poder das experiências vividas pelas indígenas mulheres acadêmicas nas universidades brasileiras. Reconhecer as mazelas da colonialidade é tarefa primordial para descolonizar. Para sua realização, me apoiei em uma metodologia feminista antirracista, decolonial e interseccional e tomei a experiência vivida como privilégio epistêmico e fonte de conhecimento e a interseccionalidade como perspectiva (MIÑOSO, 2020; CURIEL, 2020). Uma posição decolonial feminista significa entender as “diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno” (CURIEL, 2020, p. 133). As metodologias feministas construídas a partir do feminismo decolonial, segundo Ochy Curiel, antropóloga afro-dominicana, exigem o reconhecimento e a legitimação dos saberes subalternizados e a problematização das condições de produção de conhecimento.

O ensaio “Mulheres-Cabaças” (2017b), escrito por Creuza Prumkwyj Krahô, foi um dos primeiros trabalhos que acessei quando comecei a me debruçar sobre a produção acadêmica e as trajetórias das indígenas mulheres nas universidades brasileiras. Li e reli muitas vezes as sete páginas desse texto em que ela fala de sua pesquisa de mestrado e do seu processo de conhecer-pesquisar, enquanto indígena mulher pesquisadora, os rituais do seu Povo Krahô de cuidados com o corpo, especialmente o resguardo das mulheres.

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. [...] Ao pesquisar, vi que a maioria das coisas não é do jeito que estão registradas, porque são as mulheres que fazem e os homens que contam. 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. Nenhum. O antropólogo pode ser mulher, pode ser homem, o que for, vai pesquisar os Krahô e só procura os homens. Eu pesquisei a maioria das mulheres. Eu fui atrás só das mulheres (KRAHÔ, 2017b, *on-line*).

Por muito tempo, repeti mentalmente a última frase da citação acima: “Eu pesquisei a maioria das mulheres. Eu fui atrás só das mulheres”, buscando dar sentido às inquietações que direcionam a minha escrita e em conexão ao que me constitui socióloga, formada na linha de pesquisa dos estudos de gênero e das relações étnico-raciais. Acima de tudo, percebi que privilegiar as marcas de gênero restringiria o entendimento do pertencimento étnico nas suas cosmopercepções, trajetórias, experiências e relações. A categoria identitária “mulher” que tem, inclusive, sua presença anterior à colonialidade e ao gendramento impostos pelas metrópoles às populações daqui e àquelas escravizadas da África, altamente questionada (OYEWÚMÍ, 2021; LUGONES, 2014), não pode se

manter na posição de substantivo desse termo. “Mulher” deve vir, portanto, após “indígena” ou após o nome da etnia para dar conta das relações de poder engendradas na história da sociedade brasileira, discussão que já foi realizada em outros trabalhos (VIEIRA; ALMEIDA, 2022; VIEIRA; ALMEIDA; CAMARGO DE MELO, 2022).

Mas, uma vez me propondo a pesquisar com indígenas mulheres e descolonizar metodologias, uma pergunta passou a me acompanhar: Existe um feminismo indígena no Brasil? De acordo com Lindomar Sebastião Terena, essa é uma pergunta recorrentemente direcionada às indígenas mulheres pela sociedade nacional, tanto nos espaços midiáticos¹³⁰ como nos acadêmicos. “Em decorrência da participação de mulheres nos movimentos sociais intensificadas nos últimos anos, associaram-nas atuantes como grupo feminista” (2018, p. 97), explica Sebastião, mostrando que “mesmo com a criação de espaços organizativos específicos, como a criação de associações para atender às demandas das mulheres, não significa que o movimento de mulheres ou as mulheres em movimentos sociais tenham se tornado agências feministas à moda ocidental” (SEBASTIÃO, 2018, p. 98).

Para observar as indígenas mulheres, entendi que deveria privilegiar a pluriethnicidade no país e, ao mesmo tempo, entender que as demandas delas, quando organizadas em movimentos, convergem em lutas coletivas na busca pelo *bem viver* como vozes de transformação social que denunciam “violências de todas as formas, não somente contra a mulher, mas também contra a omissão dos direitos indígenas, em especial, direitos coletivos, como a demarcação de territórios indígenas no Brasil” (SEBASTIÃO, 2018, p. 105). A partir daí, para Sebastião, torna-se possível pensar um feminismo indígena, tendo como base epistêmica as próprias indígenas.

Durante as entrevistas com as interlocutoras desta pesquisa, optei por não as questionar dessa maneira, porque compreendia que este é um tema controverso, então preferi observar *se e como* emergiria em nossas conversas. Entendi, por exemplo, que é através das conversas e estudos sobre o cuidado com o corpo das indígenas mulheres que aspectos sobre a violência de gênero são tratados pelas indígenas acadêmicas, em especial com aquelas indígenas que permanecem nas comunidades e com as mais antigas.

¹³⁰ No episódio “Feminismo Indígena”, do programa “O que querem as mulheres?”, por exemplo, a professora da Escola de Comunicação da UFRJ, Heloísa Buarque de Holanda, conduziu uma entrevista com três indígenas mulheres, Márcia Kambeba, Taily Terena e Marize Vieira de Oliveira, historiadora e professora Guarani, com a intenção de compreender a existência ou não de um feminismo indígena no Brasil. As indígenas entrevistadas concordam que o conceito feminista não se adequa ao contexto indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uZvNpKn0lfg>.

Segundo Juliana, isso ocorre *porque pra gente falar de violência ainda é um tabu. E a gente tenta falar esse assunto de forma que não seja invasivo. Principalmente pras mulheres que não estão na universidade*. De acordo com Joana Munduruku, é preciso reconhecer o machismo entre os indígenas e explicar que o que elas anseiam é o reconhecimento de que podem lutar lado a lado pelos seus direitos, o que já vem ocorrendo. Ainda, em sua percepção, a violência é terrível quando a indígena mulher *sai do seu universo e vai pro mundo do branco*. Para Márcia Kambeba, o que existe é o corpo, a alma e a sabedoria feminina, que está nas mulheres, mas também nas matas e nas águas. Já para Putira, mesmo reconhecendo que o feminismo é pequeno para as indígenas mulheres e não alcança as que estão nas comunidades, percebe que há um movimento importante de construção de referências de indígenas mulheres que estão em diversos espaços públicos mantendo seu *ser indígena*, como também observado por Braulina.

A seguir, apresento suas falas em um contexto mais amplo de nossas conversas.

Juliana: Não tem como eu chegar e falar sobre violência, falar sobre feminismo pras mulheres que estão na aldeia, que nem sabem o que é isso. Às vezes passa por violência, mas não sabem o que é violência e muito menos feminismo, que não é abordado. Então assim, abordar esses temas pra gente ainda é delicado. Eu não posso, porque eu sei o que que é feminismo, eu sei o que é violência, mas as mulheres que estão na comunidade não sabem. **Então, a gente procura primeiro a falar sobre o cuidado com o corpo, essas coisas e depois abordar a questão da violência aos poucos assim, mas entre a gente, com as mulheres que já estão na universidade a gente conversa, né, indígenas...** Mais abertamente assim, mas com as que estão na comunidade ainda não.

Joana: Hoje a mulher indígena tem uma força que até os homens indígenas que não gostam de reconhecer, que são machistas, começam a entender que nós temos capacidade, que nós podemos fazer e que nós fazemos a diferença. Porque eles precisam aprender o seguinte, nós não queremos o lugar deles não, nós não queremos tomar o lugar deles, nós não precisamos tomar o lugar deles. É isso que a gente tem trabalhado na mente deles, nós não queremos o lugar de liderança de vocês, nós não queremos desrespeitar vocês, o que nós queremos é mostrar que nós somos capazes de estar ombro a ombro lutando pelos nossos direitos e que nós temos a mesma capacidade de estar em várias situações, em vários cargos, em vários comandos sem desrespeitar o homem, porque o homem tem a força física e nós temos a força da resistência. Senão a mulher não tinha filho, eu sempre digo isso pra eles, “vocês não conseguem ter filhos, mas eu consigo”, então é a resistência e não é a força física. Então, nós temos essa diferença, mas isso não nos faz incapazes. Então isso dentro do mundo indígena tem mudado. O que precisa mudar são exatamente nos órgãos, nas universidades, mas a mulher branca também enfrenta situações similares a que nós enfrentamos na sociedade branca, né? A gente vê situações terríveis, né? Seja na universidade, seja no campo do trabalho profissional, seja no lar, as mulheres não indígenas também têm uma grande barreira, uma grande luta, a cada hora morrem quantas mulheres? Quantas mulheres são torturadas? **Então é uma luta igual com a mulher indígena, com a diferença que nós indígenas o mau trato que nós sofremos em maior impacto é no mundo dos não indígenas, porque no nosso mundo sofremos violências, vários**

tipos, mas não no grau e contexto do mundo do branco. Não sei se é porque o mundo indígena é tão reservado, mas pelo menos a gente vê que é um pouco menos. **Agora quando a mulher indígena sai do seu universo e vai pro mundo do branco, aí a violência é terrível. Tanto quanto a negra como a branca, a gente tá no mesmo patamar.**

Marcia Kambeba: **Pra mim não existe feminismo, existe feminino. Então tudo tem a alma feminina, a terra, a mata, a água, tudo tem a alma feminina, e a mulher, ela tá muito intrínseca a tudo isso. O corpo feminino, o corpo da mulher, a terra gestando cultura, a terra gestando vida. Então por isso a minha literatura, ela tem alma feminina, ela é mulher, né?** Então pela voz da mulher a gente passa sabedoria, a gente passa conhecimento, a gente passa a ancestralidade, memórias, história. Então por isso eu acho muito importante a minha avó, foi uma mulher muito potente na minha vida. Não tinha nem como não pensar a literatura feminina e a questão da mulher dentro desse contexto da literatura.

Putira: Acho que chega um momento que a gente precisa respirar, se encontrar com a gente mesmo enquanto indígenas mulheres, pensar mesmo essa estrutura, porque a gente acaba sendo referência pra outras mulheres. É uma coisa que eu começo a pensar muito sobre isso, principalmente quando as pessoas falam sobre a questão do feminismo. **Eu digo que o feminismo é muito pequeno pra nós indígenas mulheres e que a gente tem que falar dos feminismos, né? E que eu não posso discutir feminismo se as minhas mais velhas, se as mulheres do meu território não sabem o que é o feminismo. Então acho que ainda tá muito elitista ali com poucas pessoas e não chega na base que deveria chegar pra gente falar sobre violências. Eu acho que ainda falta muito isso. [...]** Porque é muito novo isso pra nós. Novo no sentido de discutir, de falar sobre ele da mesma forma que chega na sociedade não indígena. Ainda existe todo um processo. **Mas uma coisa que eu consigo observar muito bem sobre isso é que nos que começamos a ser referências pra essas outras indígenas mulheres, de tu tá estudando, de tu tá buscando, de tu tá podendo trabalhar, que tu também podes ser biomédica, tu também podes ser pesquisadora e médica, enfermeira e tudo, e tu não vai deixar de ser indígena.**

Braulina: Eu não tive oportunidade de fazer Ensino Médio estando na casa dos meus pais, eu tive que sair [da comunidade] pra terminar. Então, hoje em dia as jovens têm outras oportunidades, a gente tem vestibulares específicos para os indígenas, então se as parentas não estão na universidade é porque elas não querem. Porque oportunidade a gente consegue levar, as provas pra perto, na nossa época não tinham essas coisas. **Então, além de você ser mulher nesse lugar, você acaba também criando uma referência dessa procura de formação por parte das mulheres.** Claro que isso é muito livre e **tem a questão da discriminação, “ah, porque que não casa, não tem filho?”**, é muito, muito complexo. **Eu ainda sou ouvida, sou muito bem recebida nas comunidades, por conta do clã do meu pai, então eu tenho essa liberdade de ir e vir que outras pessoas não têm.**

Durante a participação no programa Roda Viva, da TV Cultura¹³¹, Txai Surui, jovem ativista brasileira do Povo Paiter Suruí, que ganhou grande visibilidade pelo seu discurso¹³² na Conferência da Cúpula do Clima (COP-26), em Glasgow, na Escócia, foi

¹³¹ O programa, que foi ao ar em 29 de novembro de 2021, pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=c685bptJSHo>.

¹³² Após a realização do seu discurso na COP-26, o então presidente Jair Bolsonaro a criticou, como se ela estivesse atacando o país. Txai Surui afirmou ter recebido incontáveis mensagens de ódio após a declaração

questionada sobre o feminismo indígena. A pergunta feita pela entrevistadora foi exatamente assim:

Txai, queria falar um pouquinho com você sobre feminismo indígena. A gente tem muita publicação sobre feminismo, sobre feminismo negro, mas nem tanto sobre a história do feminismo indígena e você vem de uma família em que sua mãe também é uma ativista e as mulheres são muito presentes em seu povo. Queria saber como você aprendeu a ser uma feminista jovem indígena? Como veio isso até você?

Txai ponderou e respondeu:

Acho que não sei se a gente pode chamar de feminismo, porque acho que o feminismo que tá posto aí ainda tá muito distante da realidade das mulheres indígenas, né, porque nossa realidade é diferente. Quando a gente fala das mulheres indígenas, a gente fala dos mesmos problemas que os homens e as crianças passam. A gente vai falar sobre território e sobre outras questões, mas uma coisa eu vejo muito forte que é esse empoderamento das mulheres. As mulheres indígenas estão dando um show, e meu pai [a liderança Almir Suruí, que estava sendo entrevistado no mesmo programa] que me desculpe [risos]. É exatamente isso, quando eu falei da maior delegação que estive presente na COP, em sua maioria eram mulheres. A gente está vendo as mulheres mostrarem essa força pro mundo inteiro, e mostrar que a sabedoria ancestral vem principalmente das mulheres. Eu digo uma coisa: quem entende melhor uma mulher do que outra mulher? E como que a gente chama esse planeta? A mãe Terra, não é o pai Terra. Então, a cura dessa Terra ela vai vir sim das mulheres. E acredito que das mulheres indígenas. É isso! As mulheres indígenas sempre tiveram essa força, essa sabedoria, e a gente tá mostrando pro mundo ao que veio, são grandes mulheres que estão aí na luta, na política, como a própria Joênia [Wapichana], que estão representando seus povos, como a Alice [Pataxó], que estão representando o Brasil, como eu tive o prazer de fazer, e não só mulheres indígenas, mas todas as mulheres no geral, tanto que a maioria aqui é mulher, nesse programa de hoje, para mostrar a força não só do feminismo, mas das mulheres, e como a gente precisa cada vez mais fortalecer e empoderar essas mulheres.

Durante as conversas com as interlocutoras dessa pesquisa, foram relatados alguns aspectos que elas percebem sobre a ótica de um machismo existente entre indígenas homens e mulheres. Os homens, por exemplo, não queriam as mulheres circulando, saindo para estudar, como se elas fossem se tornar más companhias e maus exemplos a outras mulheres. Assim, pela influência do processo colonial/moderno, os homens agem, mesmo indígenas, hoje, dentro de uma lógica de hierarquia patriarcal, que se instalou com a colonialidade do ser, saber e poder, como observa Putira.

Putira: Eu tinha maior respeito por esse indígena e perguntei: “mas por que tu não queres que eu converse com a tua mulher?” Aí ele falou: “Não, Putira, é porque, assim, vocês falam, vocês vão pra cima, vocês brigam lá pelas coisas pra nós, é legal e tudo, mas eu quero que ela fique em casa, com as crianças... sabe? Ela vai brigar comigo e na comunidade eles vão dizer, sabe... tipo assim,

eles vão dizer que a mulher tá mandando em mim”. Aí eu disse, “então tu me olhas assim, é? Que eu mando no meu marido e tal?” Eu comecei a falar isso pra ele. Aí ele “tu mandas no teu marido, né, Putira? Tu mandas no teu marido”. Tipo assim, né? Aquela questão de empoderamento, de tu tá falando, de tu tá a frente das organizações e tudo mais. E aí depois com o tempo ela falou mesmo assim, “Putira, ele não gostava que eu fosse igual tu, né, Putira? Olha aí, né, Putira? Agora eu tô estudando”. **Mas... é isso! A gente acaba sendo referência pra essas outras mulheres, de que elas podem sair daquele local. Porque quando entra o contato com a gente, entra com o processo machista. De dizer que só podia ser liderança o homem, que só podia ser pajé o homem e tudo. E foram nos silenciando dentro do território também. E na verdade nós sempre tivemos na frente, nós sempre estivemos atuando, e que agora que a gente vem com esse novo processo de dizer que nós estamos aqui, a gente sempre esteve aqui. Vocês que tavam nos invisibilizando, nos silenciando.**

Por fim, compreendo, como evidenciou a intelectual e ativista Lélia Gonzalez, que devido ao caráter multirracial e pluricultural das sociedades latino-americanas, não se pode formular um feminismo sem ser pautado na questão racial, o que significaria interpretá-las a partir de uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista em que brancos são considerados superiores e dominantes. Dando conta das discriminações dobradas configuradas nas profundas desigualdades raciais e sexuais existentes que mais oprimem e exploram as amefricanas e indígenas, é Lélia Gonzalez quem enuncia que “a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial” (GONZALEZ, 2020, p. 47) e, assim, propõe um feminismo afro-latino-americano fundamentando na irmandade e solidariedade.

Nesse sentido, embora a existência ou não existência de um feminismo indígena no Brasil não seja consensual (SOARES, 2021), emprego aqui gênero, etnia e raça como categorias centrais em um mundo opressivo em que o projeto da modernidade/colonialidade apaga a pluralidade e o reconhecimento de múltiplas experiências. Dessa forma, concentrei meus esforços de entendimento das experiências e trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas também a partir de um viés feminista não hegemônico, pois essa perspectiva oferece possibilidades de novos mapeamentos teóricos para a análise dos entrelaçamentos de etnicidade, gênero e colonialidade, sem essencializar a categoria “mulher”.

Contudo, ressalto que escutá-las sobre feminismo, sem dúvidas, abalou minhas próprias certezas intelectuais sobre o pensamento crítico feminista, mas também fui levada a uma compreensão mais profunda das motivações e habilidades daquelas que se dedicaram ao campo de estudos de gênero na academia, à militância e à caminhada por temas tão caros. No diálogo entre os feminismos e os discursos e produções de indígenas mulheres, desde os seus lugares de enunciação, também vislumbro contribuir para

desvendar e dismantelar a colonialidade que permanece entranhada nas asperezas do feminismo eurocêntrico. Sigo, portanto, atenta às instruções da feminista chicana autora de belíssima carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo, Gloria Anzaldúa: “O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico” (ANZALDUA, 2000, p. 233). Ao contrário, apontar para a diversidade étnica das indígenas mulheres se configurou preocupação teórica e metodológica fundamental desta tese. Por isso, as mencionei intencionalmente por “indígenas mulheres” para não afirmar um ser mulher anterior à experiência localizada de sua construção e vivência sociocultural, possuindo apenas variações adjetivas de um único denominador comum.

Por fim, “debater gênero” é considerado por Smith, como um dos projetos indígenas de pesquisa inserido no contexto mais amplo da “sobrevivência dos povos, suas culturas, suas línguas, a luta para se tornarem autodeterminados, a necessidade de tomar de volta o controle de nossos próprios destinos” (2018, p. 165). Para a socióloga Maori, a colonização, com suas intrusões de gênero, causou efeitos destrutivos sobre as relações entre indígenas homens e mulheres, causando efeitos destrutivos sobre as relações de gênero indígenas. Uma questão-chave para as indígenas, portanto, é realizar análises da colonialidade e promover a restauração de seus papéis tradicionais, direitos e responsabilidades.

A organização familiar, a criação das crianças, a vida política e espiritual, o trabalho e as atividades sociais foram todos desordenados por um sistema colonial que posicionava suas próprias mulheres como propriedade dos homens, com papéis que eram principalmente domésticos. As mulheres de muitas e diversas sociedades indígenas reivindicam uma relação totalmente diferente, imersa em crenças a respeito da terra e do universo, do significado da mulher e acerca dos empreendimentos coletivos que eram requeridos na organização da sociedade (SMITH, 2018, p. 176).

Quando conversamos, Elisa Pankararu demonstrou um profundo interesse em discutir “gênero” e apresentar um feminismo indígena no Brasil, em diálogo com o Feminismo Comunitário. Ela disse: *Se não existe feminismo indígena e as pesquisadoras não indígenas temem em falar do assunto, então quem tem que falar do assunto seria uma indígena mesmo! Mas não é por desaforo não, não é isso não.* Para Elisa, no país, a palavra “feminismo” é má interpretada:

Elisa: Tem uma interpretação pejorativa de que são mulheres querendo pisar nos homens, isso não existe, isso não tem lógica! **Então eu preciso dizer que essa palavra de domínio público no nosso contexto significa que não comungamos com violência de forma nenhuma. E aí quando eu digo que não comungamos com violência de forma nenhuma, nós estamos dialogando com feminismos de nossos tempos, né? Não com essa palavra,**

mas com essa tradução, é uma ação coletiva, porque está para o coletivo, é uma ação de defesa do território, da saúde, dos sistemas de educação próprio, das relações de convivência com nossos seres invisíveis e visíveis. Dos nossos seres água, árvore, terra, céu, eles são seres dos espaços sagrados, eles são seres também! Então se os seres humanos se definem visíveis e invisíveis a árvore é um ser, a água é um ser, o rio é um ser, o ar é um ser! [...] Então, vamos desmistificar, quem disse que não existe feminismo indígena? Quem diz? Será que não é aquele mesmo colega que estuda naquela sala onde o professor diz que tem muita terra pra pouco índio? [...] Mas eu estudo em outra escola e aí não dá pra seguir essa cartilha. [...] **Eu quero fazer o doutorado. Eu penso que eu tenho contribuído, porque as injustiças contra as mulheres são muitas, né? A Antropologia me ajudou a relativizar, porque antes eu ficava revoltada, né? Relativizar, eu quero dizer, no sentido de entender por que certas coisas existem, eu me revoltava, eu terminava discutindo, hoje eu paro pra entender o porquê.** [...] Mas, quando se fala em igualdade, os homens tremem na base, mas eu penso que as mulheres não querem ser homem de saia, não! Mas usufruir do direito humano. **Então eu vou vendo situações em que a mulher não é considerada ser humano, você é considerada aí, uma coisa qualquer, menos humano. E aí eu vou encontrando isso não apenas no meu Povo, mas eu vou encontrando nas cidades, nas ruas, nas capitais, em todas as classes sociais. Mas o meu objetivo mesmo é contribuir com o projeto societário do meu Povo, mas também de outros Povos a partir da instituição da educação escolar, que é o meu ganha pão e vinho, mas trazer as questões de gênero, trazer a presença da mulher também como algo divino, porque a presença feminina está no mundo dos espíritos sagrados, lá tem figuras femininas também.** Então, os seres sagrados têm mulheres também, então, enfim, meu sonho, o meu objetivo é fazer doutorado, trazer essas questões no sentido de contribuir com a presença feminina indígena e mostrar a gênese, e falar sobre a gênese da violência, porque o apocalipse todos já sabem, eu quero trazer a gênese, eu procuro a gênese, certo? E eu quero falar sobre a gênese da violência, da desigualdade, das injustiças contra as mulheres. E se eu falar da gênese eu contribuí muito para o final do apocalipse, eu penso.

Nas considerações tecidas por Elisa, há um tensionamento de uma imagem comum do feminismo que vai além das críticas a um feminismo hegemônico. Assim como, nos anos 1980, as mulheres negras propunham revisitar os feminismos (BARROS, 1995) se colocando como sujeito político diverso das mulheres brancas e dos homens negros e com demandas particulares que não poderiam ser invisibilizadas diante dessas outras minorias sociológicas, as indígenas mulheres passam a elaborar essas questões com muito cuidado, mais particularmente a partir dos anos 2000. Enquanto um movimento articulado e em relação às suas entradas nas universidades (movimento que também permitiu às indígenas mulheres ver as mulheres e homens não indígenas e acessar suas visões de mundo), junto à pauta do território e de retomada de um lugar de saber, apresentam sua força política sem perder de vista a coletividade para a construção de uma compreensão dos papéis tradicionais de homens e mulheres, constituídos no interior de suas comunidades, das transformações em suas experiências advindas dos contatos interétnicos e da demarcação de diversos espaços político na arena pública.

Ao adentrarem nas universidades, se colocam nesse espaço como corpo-território, um corpo político indígena mulher que não é determinado por uma dimensão biológica, mas constituído na relação social a partir de como entendem sobre o gênero, não podendo ser lido diante de outros referenciais. Do mesmo modo, produzem um conhecimento científico que não corresponde apenas à abstração racional moderna e monoepistêmica, mas se posicionam diante de uma condição estrutural e secular de exploração trazendo questões situadas e em articulação a outras epistemes. Assim como Bernardino-Costa (2018) enfatiza a importância das raízes (*roots*) no diálogo entre o projeto decolonial, a tradição do Atlântico Negro e os intelectuais negros brasileiros, percebo que as indígenas mulheres se afirmam em suas humanidades – ontologias e epistemologias – por meio de seus saberes e elaborando diálogos com demais povos que “foram subjugados pelas hierarquias raciais, de classe, de gênero, sexualidade moderno/coloniais” (p. 120).

Nesse sentido, formam alianças com toda uma rede de intelectuais, especialmente com aquelas que vêm das raízes (como as feministas negras, indígenas andinas de *Abya Yala* e dos projetos decoloniais), as “populações inferiorizadas pela matriz do poder moderno/colonial” (p. 130), formando uma solidariedade em aporte à universalidade. Ou seja, produzem ciência para além do seu lugar específico de enunciação, mas que ao mesmo tempo ganha generalidade a partir da experiência da corpo-geopolítica do conhecimento situada em toda a sua história e construída em comunidade, territorializando a academia e contribuindo para o projeto de pluriversalidade¹³³ em negação a um universalismo abstrato (GROSGOQUEL, 2016). Ademais, não deixam de chamar outras/os intelectuais, acadêmicas/os, autoras/es e pesquisadoras/es para um diálogo com seus trabalhos de modo a estabelecer conexões entre raízes e qualificá-las como interlocutoras na arena do debate acadêmico-científico.

¹³³ Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho, é um dos membros fundadores do grupo Colonialidade/Modernidade. Defende que, até então, as universidades ocidentalizadas “têm operado a partir de um uni-versalismo no qual ‘um (homem ocidental de cinco países) define pelos outros’ o que é conhecimento válido e verdadeiro” (2016, p. 46). Para descolonizar suas estruturas, então, deve-se realizar um “encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com ‘muitos decidindo por muitos’ (pluri-verso), em lugar de ‘um definir pelos outros’ (uni-verso)” (idem). Nesses termos, as uni-versidades ocidentais se transformarão em pluri-versidades decoloniais.

3.4 A REEXISTÊNCIA QUE SE APRENDE DAS RAÍZES ÀS SEMENTES: CORPO-TERRITÓRIO E OS MOVIMENTOS DAS INDÍGENAS MULHERES

Em sua dissertação de mestrado, Lindomar Sebastião (2012) realiza algumas comparações entre a maternidade Terena e a maternidade “no meio ocidental” com especial atenção aos cuidados realizados pelas parteiras com as mulheres antes e após o parto e com a criança recém-nascida. Relata o costume da maternidade indígena ser iniciada ainda na fase considerada como adolescência, entre os 15 e 18 anos, e o auxílio de outras mães na amamentação, em admiração ao fato de as mulheres brancas não amamentarem os bebês umas das outras tampouco fazerem-no em público, ou ainda de se preocuparem com a flacidez dos seios como consequência da amamentação.

Recorda que, quando ainda cursava o magistério, foi fotografada ao amamentar seu próprio filho de 4 meses na sala de aula, assim como outras mães também o faziam, sem compreender que aquilo era um tabu, mas dando conta do efeito político da cena: “e o professor chegou ao ponto de nos fotografar, mostrando a diversidade cultural para seus alunos da cidade” (SEBASTIÃO, 2012, p. 88). Para compreender o costume ocidental, recorreu ao trabalho da filósofa e historiadora Elizabeth Badinter (1985), sobre o mito do amor materno, e à sua descrição da restrição da amamentação nas classes altas da sociedade burguesa. Demonstra, então, que quando pensadas as sociedades indígenas e as experiências das indígenas mulheres, não cabem analogias com a sociedade ocidental. No Povo Terena, a educação dos filhos é uma tarefa da mãe, assim como o ensino da língua original, elemento cultural de forte identificação e afirmação dos modos de ser e saber Terena e de reprodução da tradição, mantendo vivo o tecido comunitário social (SEBASTIÃO, 2018).

Para Putira, o estranhamento sentido ao ingressar no mestrado em relação à sua maternidade não encontra respaldo nos costumes indígenas, o que a leva a problematizar uma contradição cultural que vivenciou na universidade.

Putira: Quando eu entrei no mestrado as pessoas tomaram um susto, né? “Como assim, tu tem cinco filhos, Putira?”. Uai, eu tenho cinco filhos, né? E ninguém acredita que meu filho tem vinte e quatro anos, né? “Ele tem vinte e quatro anos, gente, meu filho, a gente começa cedo nessa”, eu brinco assim. Mas é muito trabalhoso e é muito desgastante. **E a maternidade, ela não é olhada da forma que ela deveria ser olhada. É olhada como se tu tivesses que sofrer. Como se tu tivesses que pagar pela tua escolha de ser mãe. Como se tu tivesses que arcar sozinha, principalmente se você é separada, com as consequências, se der alguma coisa errado com o filho ou com a filha. A maternidade, é olhada pela sociedade dessa forma.** E eu começo a perceber que isso também tá chegando em outros territórios, coisa que não era, porque esse reflexo tá chegando. Por quê? Porque nosso território ninguém quer saber quantos filhos tu tens. Ninguém fica te perguntando. E se tu tá

doente, outras mulheres vêm te ajudar. E outras mulheres vão cuidar do teu filho. Se teu peito rachou porque tu tá amamentando, outras mulheres vão amamentar pra ti, até você ficar boa. Ou elas vão fazer massagem, ou elas vão pegar remédio, pegar folha pra resolver. Aqui não. Aqui a maternidade não é dessa forma. A maternidade é cruel, como que se tu tivesses cinco filhos, é como se tu fosses uma mulher que não valesse mais pra nada. Não é valorizado.

De acordo com Oyèrónké Oyěwùmí, socióloga nigeriana, na era da modernidade o gênero também surgiu acompanhando as categorias raciais e fundamentando dois eixos através dos quais pessoas são exploradas e sociedades estratificadas (2018, p. 171). Para a socióloga, quando se trabalha com a categoria “gênero”, significa considerar, de modo inquestionável, que as diferenças entre homens e mulheres são da ordem das práticas sociais e não dos fatos biológicos, além de produtos históricos. Partindo da premissa de que gênero é uma construção social, Oyěwùmí (2011) vai se debruçar sobre a historicidade do conceito para mostrar que, nos discursos dominantes ocidentais, ele é apresentado como transhistórico e, portanto, essencialista. Logo, quando tratamos de buscar compreender práticas, valores e experiências de mulheres e homens em outros momentos e lugares além dos países do Norte, é necessário questionarmos epistemologicamente o significado de gênero. Oyěwùmí mostra que, quando se interroga o conceito de gênero a partir das próprias experiências e epistemologias africanas, torna-se possível distanciar-se do discurso hegemônico que domina a escrita da história humana global, elaborada sob efeito do eurocentrismo e dos problemas específicos das experiências das mulheres euro-americanas.

Se pesquisadoras feministas ocidentais tornaram o gênero uma das categorias analíticas mais importantes para descrever o mundo e solucionar problemas, é necessário compreender que tais análises advêm de experiências específicas da sociedade ocidental, adverte Oyěwùmí, torcendo o conceito para entender outras formas de opressão que as próprias análises de gênero revelam ou ocultam: “por que gênero? [...] Qual das situações das mulheres a teoria feminista teoriza bem? E de que grupos particulares de mulheres? Em que medida essa análise facilita os desejos das mulheres de entenderem a si mesmas mais claramente?” (2018, p. 173). O que Oyěwùmí (2016) busca evidenciar é que as abordagens das pesquisadoras feministas ocidentais estão fundamentadas no sistema de família nuclear – uma instituição europeia –, e nas próprias preocupações, aspirações e interesses específicos dessas mulheres ocidentais, como o entendimento de que a esfera privada deve ser transformada em questão pública. Isso porque essa família, generificada por excelência, organizada com o casamento no centro, onde a mulher exerce a maternagem e é subordinada ao marido chefe-patriarcal, vai produzir e reproduzir,

necessariamente e incessantemente, filhos e filhas com identidades de gênero específicas e configurar uma sociedade também generificada. De acordo com Oyěwùmí, é sobre esse modelo euro-americano de família que a teoria feminista branca está debruçada, presa analiticamente e metodologicamente dentro da esfera doméstica e no papel de esposa.

Os estudos de gênero africanos apresentam dificuldades ao aplicarem conceitos do feminismo ocidental em suas investigações e isso se dá, segundo Oyěwùmí, porque o “gênero” também é uma categoria colonial que parte de especificidades euro-americanas que se pretendem universais, como o patriarcalismo e a subordinação de todas as mulheres, além de referir-se à dualidade binária do sexo, deslizando para interpretações distorcidas das relações, organizações e instituições sociais em África. Mas é importante radicalizar esse quadro a partir do conhecimento do mundo epistêmico local. Ou seja, qualquer análise e interpretação de África deve começar a partir da África, seus contextos, cotidianos e suas próprias categorias de conhecimento (OYĚWÙMÍ, 2011).

Nesse sentido, seu objetivo é tanto inserir a pesquisa africana na teoria geral quanto permeá-la de questões realmente locais. Ademais, ao introduzir a noção de “matripotência” da epistemologia Yorùbá, Oyěwùmí (2018) argumenta que as diferenças na construção da maternidade pós-colonização demonstram o impacto epistêmico ocasionado pela colonização europeia, pelo estabelecimento de noções como o individualismo, a cristianização e a globalização, substituindo valores, instituições e uma episteme matripotentes. Ocorre, portanto, um problema analítico quando pensamos sobre homens e mulheres fora do quadro das relações sociais e não distinguimos o ato de ser mãe do *status* que determinada sociedade atribui à maternidade. Ao refletir sobre feminismo e maternidade, Oyěwùmí (2011) percebe que, entre as feministas brancas ocidentais, a maternidade é culpada pelos problemas das mulheres, porque para elas o gênero na instituição da maternidade leva à sua patriarcalização, ou seja, à opressão das mulheres (falta de poder, agência e empoderamento econômico) e ao consequente apagamento da maternidade dos escritos e das vidas dessas feministas.

Suas pesquisas mostram que na sociedade Yorùbá do passado, gênero não significava um fator para classificar informações, mas que no contexto global atual é uma categoria central na construção e organização do conhecimento. Oyěwùmí (2016) se aproxima, portanto, da noção da colonialidade do poder, a partir de Quijano, que explica e naturaliza a dominação de grupos não-brancos fundamentando-se na superioridade racial europeia. O que Oyěwùmí vai chamar a atenção é que gênero não é inerente à

natureza humana, mas que a colonialidade do poder também estabeleceu um sistema de hierarquias de gênero inexistente anteriormente.

Em contexto africano, tematizar sobre gênero e poder também significa refletir acerca das contradições e desafios das políticas de gênero que vêm sendo adotadas na África pós-colonial e suas relações com o capitalismo, o Estado moderno, movimentos sociais, organismos internacionais e diversos aspectos e significados do poder. Sobre este aspecto, tal debate tem sido levantado pelas indígenas mulheres no Brasil acerca da aplicabilidade da Lei Maria da Penha¹³⁴ e da “saúde da mulher” nas comunidades indígenas, por exemplo, como salientado por Putira Sacuena em seus trabalhos. Assim, transbordo esta construção de Oyëwùmí na expectativa de compreender como são diferentes as práticas e valores das indígenas mulheres sobre a maternidade em relação ao teorizado pelo feminismo eurocentrado, aproximando, em alguns sentidos, as noções de “matripotência” e corpo-território.

Anteriormente, no tópico primeiro capítulo desta tese, discuti as complexas negociações empreendidas pelas indígenas mulheres quando escolhem ingressar na universidade, muitas delas relacionadas aos cuidados dos filhos. Compreendi que quando chegam ao ambiente acadêmico se veem dentro de uma construção social da maternidade que não lhes é familiar e que torna a trajetória delas ainda mais difícil, pois se deparam com julgamentos e falta de apoio institucional. A partir das narrativas das interlocutoras acadêmicas, considero que a universidade deve estar atenta às experiências próprias de maternidade das indígenas mulheres, assim como de outras estudantes (graduandas e pós-graduandas) que também são mães. Ser “Indígena-Mulher-Mãe-Universitária”, como Brito (2016) escreve em sua dissertação de mestrado, trata-se de uma vivência que só pode ser compreendida em conjunto, mas que a universidade ainda não está atenta para acolher as demandas que surgem da maternidade e da família das/os estudantes indígenas.

Nesse sentido, é importante considerar que a universidade não acolhe a maternidade das indígenas mulheres e como elas a concebem e politizam. Nesta corporeidade, a gestação e a maternidade estão articuladas à comunidade e à reprodução da vida. O corpo-território, então, comporta uma relação histórica, social e política que aponta para uma nova sociedade, como a gestação de um sonho, um novo projeto para a T(t)erra. É um lugar dinâmico de agência na vida comunitária e na sociedade envolvente, onde as relações de reprodução da vida são politizadas. O que se pensa no âmbito

¹³⁴ Sobre este tema, ver os artigos de Ela Wiecko V. de Castilho e Valéria Paye Pereira Kaxuyana e Suzy Evelyn de Souza e Silva, em “Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas” (VERDUM, 2008).

doméstico são relações que não podem ser vistas em um lugar naturalizado e exotizado, mas dizem respeito às cosmovisões dos Povos Indígenas e aos seus projetos de futuro, que conectam raízes, árvores e sementes.

Em seu potencial político, a maternidade faz parte das reivindicações de reconhecimento do corpo-território e da maneira como as indígenas mulheres estão se colocando no espaço público, inseridas em uma pauta contra a precarização das condições de existência dos Povos Indígenas. Apontando para a vulnerabilidade humana e ambiental e para os cuidados com a vida, elas têm ocupado as ruas na frente das lutas por sobrevivência. Denunciam que estão sendo diretamente atacadas e vulnerabilizadas pelas políticas neoliberais de extermínio dos Povos Indígenas e pelas não-políticas de deixar morrer.

O corpo-território da indígena mulher faz referência à Mãe Terra (RAMOS, 2019). Nas tradições ancestrais, os Povos Indígenas compartilham uma concepção de vida baseada na reverência à Terra como o ventre. O solo, onde estão as raízes da cultura. As crianças são ensinadas a se relacionarem com a Terra a partir de um profundo respeito pela natureza, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos (MUNDURUKU, 2009). Francy Baniwa explica essa relação:

Quando se fala das mulheres indígenas dentro do contexto indígena, afirmamos que nossa relação com a terra é especial, a terra é mãe, por ser mãe, a terra é mulher, pois sustenta seus filhos, necessariamente temos que entender a mulher dentro de uma dinâmica que cria espaços políticos e ideológicos, espaços de troca de saberes, espaços de fortalecimento das identidades e das diferenças, de um espaço de negociação de interesses e de prioridades para atingir metas estabelecidas por muitos povos. Hoje, temos que pensar a especificidade dos nossos povos (nossas etnias) e pensar para todos os povos (todas as etnias) (FONTES, 2020, p. 183).

No documento final da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas descrevem a si mesmas como “mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida”, e afirmam, “difundindo nossas sementes, nossos rituais, nossa língua, nós iremos garantir a nossa existência”. Desse modo, admitem para si o papel social, político e cultural de transmissoras dos saberes ancestrais. Ainda, o mesmo documento faz apelo à compreensão da especificidade do movimento: consideram que o machismo é uma intrusão colonial e buscam o retorno da complementariedade entre o feminino e o masculino da organização tradicional.

O movimento produzido por nossa dança de luta, considera a necessidade do retorno à complementariedade entre o feminino e o masculino, sem, no entanto, conferir uma essência para o homem e para a mulher. O machismo é mais uma epidemia trazida pelos europeus. Assim, o que é considerado violência pelas mulheres não indígenas pode não ser considerado violência por nós. Isso não

significa que fecharemos nossos olhos para as violências que reconhecemos que acontecem em nossas aldeias, mas sim que precisamos levar em consideração e o intuito é exatamente contrapor, problematizar e trazer reflexões críticas a respeito de práticas cotidianas e formas de organização política contemporâneas entre nós. Precisamos dialogar e fortalecer a potência das mulheres indígenas, retomando nossos valores e memórias matriarcais para podermos avançar nos nossos pleitos sociais relacionados aos nossos territórios (MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS, 2019).

Em manifestações, mostram que estão fincadas na terra como uma árvore. O território é a própria vida, corpo e espírito, afirmam. “Perder território é perder nossa mãe. Quem tem território, tem mãe, tem colo. E quem tem colo tem cura”. Enquanto cuidam do território, sustentam a vida na Terra: “Somos responsáveis pela fecundação e pela manutenção de nosso solo sagrado. Seremos sempre guerreiras em defesa da existência de nossos povos e da Mãe Terra”, politizando seus corpos em um campo de ação. Na Figura 4, a divulgação da 1ª Marcha evidencia a relação das indígenas mulheres com o Estado, naquele momento, representado pelo Congresso Nacional ao fundo, enquanto elas marcham em coletivo, com braços erguidos e entoando palavras de ordem. Nessa imagem, são muitas, e entre elas há duas indígenas mães com suas filhas no colo. Há o entendimento de que seus corpos são políticos. Com suas pinturas de jenipapo e urucum, com seus cantos e danças, apoiam um corpo ao outro. Nessa orquestração corporificada se apresentam na reivindicação por reconhecimento e valorização da vida dos Povos Indígenas. Exigem a demarcação de seus territórios e a demarcação de demais espaços políticos para garantir o futuro dos seus.

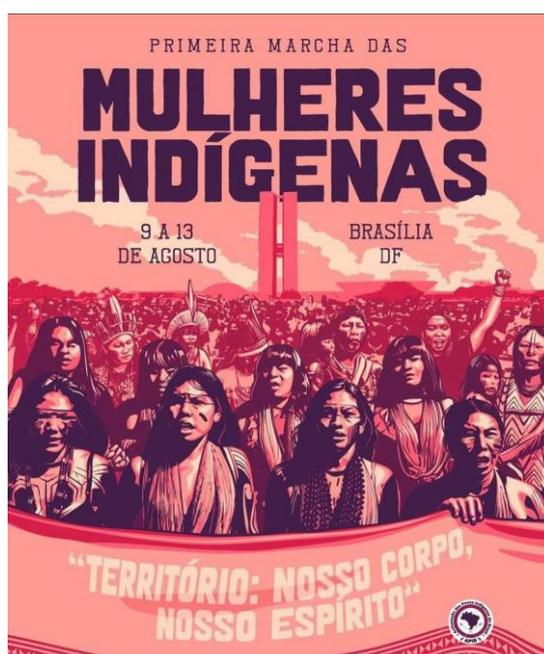


Figura 4 – Chamada para a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas.

Fonte: Portal Jornalistas Livres (2019). Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/vem-ai-a-primeira-marcha-das-mulheres-indigenas/>

Nas imagens de divulgação da 2ª Marcha (Figura 5), há uma referência mais evidente da conexão das indígenas mulheres com diversos elementos (água, solo, raízes, folhas, sementes e árvores). A indígena, com sua pintura corporal, está grávida ou amamentando.



Figura 5 – Chamada para a 2ª Marcha das Mulheres Indígenas.

Fonte: Perfil ANMIGA no Instagram (2021). Disponível em: <https://www.instagram.com/anmigaorg/>.

Foi no contexto da 2ª Marcha que a ANMIGA¹³⁵ foi criada, como resultado dos debates ocorridos no XV ATL, de 2019. A Figura 6 foi retirada do portal da ANMIGA e nela observa-se também a preocupação com a representação dos seis biomas brasileiros, colocando outro elemento na intersecção de suas experiências do chão da aldeia ao chão do mundo.



Figura 6 – Arte do portal da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA).

Fonte: Portal ANMIGA (2023). Disponível em: <https://anmiga.org/>.

¹³⁵ ANMIGA é uma das inúmeras articulações contemporâneas de indígenas mulheres em atuação no Brasil.

Trata-se de uma articulação de Indígenas Mulheres de todos os biomas do Brasil, “com saberes, tradições, lutas que se somam e convergem, que juntou mulheres mobilizadas pela garantia dos direitos e vida dos povos indígenas”. A ANMIGA se organiza a partir da compreensão de corpo-território e em conexão com a ancestralidade para elaborar a atuação política no tempo presente. Na Semana dos Povos Indígenas, do Abril Indígena, deste ano de 2023, foi publicado o caderno “Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!” (Figura 7), parceria entre a ANMIGA e o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN). Definem que são: “Mulheres Terra”, as co-fundadoras da rede; “Mulheres Raízes”, que estão no chão do território, articulando a rede para dentro das bases a partir de seus saberes e fazeres; “Mulheres Sementes”, que articulam e organizam as mobilizações nos estados; “Mulheres Água”, que atuam nas articulações e construções para além do território brasileiro. Também me servi, de certa maneira, desse arcabouço conceitual para a organização da estrutura desta tese.

Assim como os biomas formam este grande território, também é no coletivo que formamos o grande corpo-território indígena. Assim como as árvores se comunicam e se fortalecem entre si por um bonito sistema de comunicação por suas raízes, também nós, indígenas mulheres, estamos conectadas em rede. Rede que nos fortalece e que precisa de encontro físico para nutrir-se (AURORA; KAINGANG; MANDULÃO, 2023, p.27).

Ademais, no referido caderno, voltado especialmente aos profissionais da educação como instrumento de formação, se afirmam vozes, olhares e vidas plurais que não podem mais ser invisibilizadas em imagens genéricas. Dirigem-se também às próprias indígenas mulheres, assumindo um lugar de formação política das suas parentas, com o intuito de que possam “se ver” na publicação e enxergar o papel das indígenas na luta por direitos.

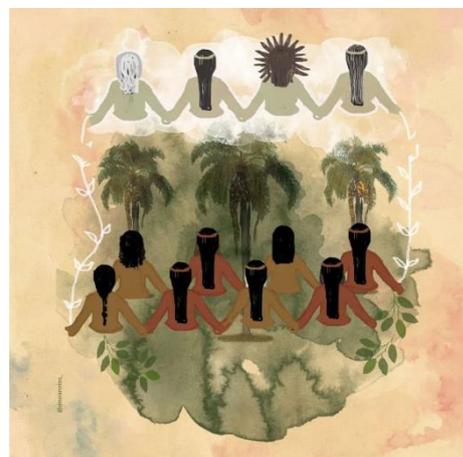




Figura 7 – Capa e ilustrações do caderno “Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!”.
 Fonte: Perfil ANMIGA no Instagram (2023). Disponível em: <https://www.instagram.com/anmigaorg/>.

Entre a 1ª Marcha e a chamada para a 3ª Marcha, que ocorrerá na primavera de 2023, a relação com o Estado se modifica na linguagem das imagens. Nesse intervalo, as articulações de indígenas mulheres emergiram mais fortemente na cena pública, aldearam a política e agora figuram dentro do Congresso Nacional (Figura 8), trazendo não só uma proposta nova de sociedade, mas participando do poder político enquanto Deputada Federal, Ministra dos Povos Indígenas, presidenta da FUNAI e assumindo cargos diversos. Ocupam, assim, um lugar de tomada de decisões e dão outro tipo de encaminhamento às demandas e tensões dos movimentos na arena política. A mesma imagem da indígena mulher grávida, segurando seu maracá, agora está acompanhada de crianças e com raízes fincadas no Congresso Nacional, demarcando-o.

Nestas imagens, os elementos do modo de posicionamento das indígenas mulheres, onde o corpo aparece entrelaçado ao que se deseja comunicar, com elementos que contam histórias das identidades indígenas, está sempre enraizado ao território, indicando que no corpo das indígenas mulheres foram inscritas as violências da colonialidade, mas que nele também se constrói a resistência e a comunidade. Como observado por Sampaio (2021), “pelos corpos como linguagem, indígenas mulheres tornaram visíveis corporeidades indígenas que a colonialidade de gênero quer invisíveis e submissas. Protagonizaram a representação de si. E, mais, contaram história da luta indígena pela participação de indígenas mulheres” (p. 332).



Figura 8 – Chamada para a 3ª Marcha das Mulheres Indígenas.

Fonte: Perfil ANMIGA no Instagram (2023). Disponível em: <https://www.instagram.com/anmigaorg/>.

Butler nos mostra que apenas quando reconhecemos a humanidade do Outro que podemos compreender as pessoas marcadas por vidas precárias (BUTLER, 2011). Na cidade de San Francisco, nos Estados Unidos, no dia 24 de abril de 2023, a liderança indígena Alessandra Korap, do Povo Munduruku, recebeu um dos principais prêmios internacionais dedicado a ativistas de movimentos ambientais, o prêmio Goldman de Meio Ambiente, em reconhecimento à sua luta contra o garimpo¹³⁶ em seu território Munduruku. Ao discursar na premiação¹³⁷, se apresentou:

Sou uma mulher indígena e estou diante de vocês esta noite para lembrar o mundo quem somos nós, Povos Indígenas, que vivem por toda a terra, que protege floresta, vidas, para vocês, seus filhos e seu futuro. [...] Aqui hoje sou uma de muitas mulheres, crianças, parteiras, jovens, pajés, caciques, que dedicam suas vidas à proteção do meio ambiente, que faz parte de nós, que vive em nós.

A Figura 9 é um registro fotográfico da Marcha do dia 22 de junho de 2021, quando indígenas de todo o país, integrantes do “Levante pela Terra: Povos Indígenas na Luta por Direitos”¹³⁸, se juntaram na capital federal fazendo uso de máscaras e álcool em gel. Naqueles dias sofreram repressão truculenta em protesto pacífico contra o Projeto de Lei PL 490/2007 (a tese do “Marco Temporal”, que fragiliza os direitos reconhecidos), enquanto este era aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania da Câmara

¹³⁶ O dossiê “Terra rasgada: como avança o garimpo na Amazônia brasileira”, lançado pela Aliança em Defesa dos Territórios, articulação política dos povos Yanomami, Munduruku e Kayapó, fornece explicações e dados alarmantes acerca do avanço do garimpo ilegal em Terras Indígenas no Brasil, inclusive no território Munduruku. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/terra-rasgada-como-avanca-o-garimpo-na-amazonia-brasileira>.

¹³⁷ O discurso completo pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=dAR3jAC59Zk>.

¹³⁸ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=1ED4dwc3G-k>.

Federal. Trago a fotografia como uma ilustração da presença de Alessandra Munduruku, assim como de outras lideranças indígenas, nas mobilizações indígenas que ocorrem por todo o território nacional, mas que se encontram periodicamente no ATL, maior mobilização indígena do mundo, na luta por direitos e por autonomia. Ressalto, porém, que na faixa que carregam, apresenta-se a demanda pelos recursos das universidades federais, o que demonstra que, na luta indígena, as reivindicações se unificam.

São evidentes as mudanças que as indígenas mulheres estão vivendo no país, efeitos da atuação do Estado, das ONGs, das universidades e, sobretudo, das suas potentes formas de articulação política e manifestações, profundamente marcadas por representações corpóreas, seja na ocupação e demarcação dos espaços públicos com a agência de seus corpos-territórios plurais, seja tornando seus corpos coletivos o meio de suas contestações democráticas, denunciando suas condições de vidas precárias, performando quem são, reivindicando reconhecimento e valorização e informando pelo que lutam.



Figura 9 – Alessandra Munduruku e indígenas mobilizados durante marcha do ATL em direção ao STF. Brasília (DF), junho 2021.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nas mobilizações e marchas recentes, as indígenas mulheres têm se afirmado corpo-território coletivo, por um lado para denunciar as agressões e formas específicas de exploração de seus corpos como mulheres, por outro, para afirmar que falam por si e que sempre foram as geradoras da vida e das tradições, em profunda conexão com seus territórios ancestrais. Se “os territórios indígenas são onde se encontram a maior parte dos biomas florestais conservados, principalmente a região amazônica, que é conhecida

mundialmente pela sua diversidade de riquezas naturais e minerais” (MONTEIRO, 2021, p. 74), as indígenas mulheres estão se posicionando, por meio de seus corpos resistentes e vozes insurgentes, protetoras da vida na Terra e produtoras de conhecimento nas universidades, inseridas na luta coletiva pela defesa e retomada de seus territórios.

Ao longo destas páginas, discuti que as tentativas de apagamento dos saberes e de extinção dos Povos Indígenas foi uma história vivida pelas indígenas mulheres. As violências contra elas devem ser compreendidas a partir dos processos históricos que recaíram sobre seus corpos. Segundo Lindomar Lili Sebastião (2018), antropóloga Terena, elas foram as principais vítimas da violência colonial, mas à medida que estão se organizando em movimentos de resistência e na luta por reexistência (BERNARDINO-COSTA, 2018) e afirmando as suas identidades originárias plurais e diversas, as projeções coloniais vão se enfraquecendo. Afinal, e em consonância com o que foi apresentado, não só resistem às hierarquias e opressões colonial-modernas, mas também reexistem, ou seja, reinventam-se. A seguir, discuto como o sonho é um projeto de reexistência histórica, pois aponta ao futuro, para a gestação de uma nova sociedade, uma vez que não se empenham em estar na universidade apenas para se inserirem no sistema, mas para modificá-lo.

3.5 O SONHO COMO CAMINHO DA RESISTÊNCIA E SUSTENTAÇÃO DA REEXISTÊNCIA: IMAGINANDO FUTUROS

Em “O Banquete dos Deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira” (2009), o escritor e professor Daniel Munduruku descreve a educação da criança indígena como um processo de deixar que o outro seja. Refletindo sobre o processo de aprendizado do menino e da menina indígena, diz: “Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas” (p. 55). Na sua percepção, “na sociedade indígena educar é arrancar de dentro pra fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida” (idem). Depois, na sociedade ocidental, afirma ter se decepcionado ao ver que “os professores agiam ao contrário. Colocavam de fora pra dentro. Os sonhos ficavam enlatados dentro das crianças e jovens” (idem). Assim, para Daniel Munduruku, o sonho é um exercício de liberdade, a expressão das nossas potencialidades, e cada docente deve saber alimentar o sonho de seus alunos deixando-os que “assumam a própria história com o respeito à história das outras pessoas, com o conhecimento de sua realidade pessoal, com autoestima, com amor” (2009, p. 74).

Durante nossas conversas, o tema dos sonhos surgiu na voz das interlocutoras indígenas acadêmicas. Para Braulina, o sonho é uma universidade indígena. Para Ara*, o sonho é mais do que ser professora, mas ser coordenadora do programa de pós-graduação onde realiza o doutorado e, assim, inserir a questão indígena. Para a antropóloga Cristina Potiguara, é ir longe nos estudos, pesquisa e docência e poder dar retorno ao seu Povo Potiguara. Para Elisa, o sonho é a equidade, que se traduz na ação coletiva em defesa de todos e todas. Para Mirna, seus sonhos de vida e felicidade só podem ser sonhados quando envolvem todo o coletivo. Para Putira, o sonho de ser professora é a realização do sonho da avó, que se mistura ao sonho em que os Povos Indígenas são respeitados.

Braulina: A gente sonha ainda ver **uma universidade construída por nós mesmos**, a partir dos conhecimentos indígenas, dialogada com os conhecimentos não indígenas.

Ara* (entrevista presencial, 2021): **Tenho o sonho de coordenar o meu doutorado, eu ser uma professora universitária.** [...] Eu quero trabalhar dentro da universidade, quero poder contribuir com conteúdo que de fato não esvazie tanto a questão indígena, então é isso.

Cristina Potiguara (2020): Eu sempre trabalhei com a perspectiva de dar um retorno pra o meu Povo. Assim, eu sei que estou indo em busca de um objetivo pessoal, de um sonho, e já consegui a graduação e se deus quiser eu vou terminar essa pós, se deus permitir vou pra o doutorado. Mas assim, durante a vida toda acadêmica, eu sempre levei como forma de dar um retorno pra comunidade. [...] Eu sempre gosto de falar que seus sonhos são sonhos, então assim, **pretendo sim seguir a carreira de pesquisadora, pretendo sim ser docente de universidade**, seja na Paraíba, seja em Rio Grande do Norte, seja onde for. **Assim, me abram as portas, né?** Eu pretendo ir muito longe, pretendo chegar ao pós-doc, eu pretendo, pretendo seguir, eu não pretendo parar de estudar.

Elisa: Então o mundo dos sonhos é uma categoria especialmente minha, às vezes eu preciso traduzir, **não é o sonho você tá dormindo, mas são esses espaços que determina essa equidade para além da determinação humana na sua maioria de homens**, né? Na sua maioria do patriarcado que está para além das terras indígenas, porque o patriarcado ele explorou mulheres, mas explorou homens. Então eu costumo dizer que explorou nossas mulheres, as nossas meninas, mas explorou os nossos homens, violentou os nossos homens também de gerações passadas, mas de gerações presentes, né, mas eu busco muitos elementos na minha espiritualidade, na cosmovisão do meu Povo, que é o meu lugar de fala, a minha relação de pertencimento. [...] O mundo dos sonhos é o pensamento. **Então por que a palavra feminismo não vai ser traduzida no mundo dos sonhos, né? E no mundo dos sonhos ela vai ser dita que é parte desse feminismo, parte de ação coletiva, parte de ação de defesa de todos e todas.**

Mirna: **Eu acho que as minhas metas e os meus objetivos são os meus sonhos assim.** [...] Como eu te disse no começo, né, eu acho que as coisas vão ficar mais difíceis, então meu sonho é ficar bem, é ficar feliz, é ficar viva e feliz, não sobreviver, sabe? Eu tenho a sensação de que eu não preciso de muitas coisas. Eu acho que eu preciso só de ficar tranquila e respirar fundo, ter água, ter alimentos, o básico assim. Então eu acho que uma terra, umas árvores pra subir, abraçar, abraçar a árvore e um salário que eu possa me sustentar e

contribuir com outras pessoas, né? **Porque os meus sonhos são coletivos, eles precisam alcançar outras pessoas.** [...]. Respirar fundo todos os dias, cuidar bem da alimentação, sabe, terminar esse doutorado, contribuir pra todas as mulheres que eu puder.

Putira: A minha avó sempre falava, né, que queria ter neta doutora, que ela via os doutores indo lá. **E eu acho que talvez eu vá conseguir realizar o sonho da minha avó mesmo.** [...] E eu acho que o meu sonho agora é ser professora. [...] Mas uma coisa é certa, sabe, **eu acho que meu sonho na verdade é que nós Povos Indígenas pudéssemos ser respeitados**, valorizados pela sociedade não indígena. Eu acho que isso é um sonho que é um direito. **É um sonho que se torna até um sonho porque a gente acaba não acreditando nessa sociedade.** Mas é algo que era pra ser concretizado, era pra ser vivido. **E meu sonho é que a saúde indígena seja de fato intercultural. E nossos pajés não sejam silenciados dentro do território.**

Em sua etnografia sobre os sonhos Yanomami, a antropóloga Limulja refere-se ao sonho como uma forma de resistir à morte, que sempre vem de fora e desejada por um outro, um inimigo. O sonhador é alguém que “não está de forma alguma condicionado aos sentimentos deste outro” (LIMULJA, 2019, p. 112). Se a morte vem da vontade alheia, os Yanomami recusam-se a se curvar a ela:

Os vivos resistem aos apelos incessantes desses outros, e é porque resistem que eles podem continuar existindo como Yanomami. Assim, embora a morte seja sempre um desejo que vem de fora, os vivos se negam veemente a sucumbir a ele. Aos apelos incessantes desses outros, os Yanomami simplesmente respondem: “*Ya nomaimi!, ya temi xoa!*” (Eu não morro, ainda estou vivo) (LIMULJA, 2019, p. 113).

De acordo com Linda Smith (2018), “uma das estratégias que os povos indígenas têm empregado de modo efetivo para se unir politicamente é pedir às pessoas que imaginem o futuro, que elas coloquem em suspensão situações atuais que geralmente são deprimentes, sonhem um novo sonho e definam uma visão” (p. 177). Neste sentido, esta tese foi escrita de sonhos narrados – individuais e coletivos –, de resistência (contra a destruição da Terra, de modos de conhecimento e vidas), inserida na “hora de potencializar essas iniciativas, duplicar o diálogo – e pensar o que exigirá de nós fazer com que ele seja de mão dupla nesse território que costumamos pensar como *exclusivamente* “nosso”, a academia” (SOUZA, 2017, p. 113, grifo da autora).

Ailton Krenak propõe o conceito de “alianças afetivas” para tratar de afetos que se desenvolvem entre mundos não iguais: “Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado” (2022, p. 82). Assim, como quem entra em uma casa que não é sua, com todo respeito, me envolvi na escrita desta tese experimentando um encontro com os universos indígenas em aliança afetiva (vista como

uma forma de aliança política, não romantizada, a partir do que nos afeta, do que nos diz respeito diretamente) com as indígenas mulheres que estão marcando presença no mundo acadêmico. Por acreditar no poder de transformação social da educação, em sua concepção mais ampla e diversa, escrevi por uma universidade pluriépistêmica porvir buscando centralizar a potencialidade dos modos de ser, saber e poder das indígenas mulheres a favor de um amanhã que se anuncia pelos Povos Indígenas com olhos para a resistência às injustiças que se fazem hoje.

Ao desejar que esta tese seja lida como uma pequena muda no projeto de reflorestar, espero que, dada a sua amplitude, seja mais uma contribuição para germinar esse território que é a universidade, conectar raízes e frutificar sonhos para adiar o fim do mundo. Escrevo como se fosse plantar uma árvore que um dia será a canoa de alguém¹³⁹. Para contribuir, de algum modo, como uma aliada, à luta das indígenas mulheres.

¹³⁹ Reflexão presente no Caderno Selvagem, episódio *Flecha 6 – O tempo e amor*, no qual Ailton Krenak narra sobre a beleza das relações colaborativas que são feitas no tempo e no espaço. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PeMBCABxXCQ>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR ALIANÇAS AFETIVAS E UNIVERSIDADES PLURIEPISTÊMICAS

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isso, enquanto te espero,
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera,
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir.
É perigoso falar.
É perigoso andar.
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Esperarei a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.
Paulo Freire.*

Nos lugares que ocupo e, principalmente, na condição de professora e de pesquisadora, a acomodação neutra ou ingênua nunca me pareceu possível. Neste exercício de pensar e refletir sobre as trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas nas universidades brasileiras, me encontrei com a esperança do verbo *esperançar* de Paulo Freire, que em uma de suas obras, a “Pedagogia da Autonomia” (1996), ressalta a importância da relação entre a alegria e a esperança na prática educativa. Nas suas palavras, a esperança faz parte da natureza humana, assim como “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 72).

Percebi que é com lentes freireanas que Altaci Kokama se faz docente, em interação profunda com os saberes e as realidades culturais dos seus alunos: *“você vê caminhos pra atingir seu aluno, você vai trabalhar com conhecimento, então o que que*

os alunos trazem de conhecimento? Pergunta pros alunos indígenas, “como que na tua aldeia trata dor de barriga?”, “como na tua aldeia...?” E você vai ter base para discutir como que trabalha com os remédios de outra forma dessa medicina ocidental, ela me explicou. A esperança em Freire tem dimensão coletiva. São sujeitos históricos vivendo o presente como possibilidade de intervenção na realidade – “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77) – e problematizando o futuro em sonho e utopia.

Em profunda articulação com as narrativas das interlocutoras deste trabalho, investiguei como se entrelaçam as trajetórias particulares das indígenas mulheres acadêmicas que se inserem no movimento recente de demarcação das universidades brasileiras pelos Povos Indígenas. Ao longo dessas páginas, revisitei a trajetória da professora Altaci Kokama diversas vezes, de forma que ela se tornou o tronco desta tese em uma composição com diversos ramos. No total, foram realizadas 27 entrevistas com indígenas mulheres mestradas, mestras, doutorandas e doutoras, entre setembro de 2020 a janeiro de 2022, a maior parte delas gravadas por meio de aplicativos de chamada de vídeo.

Como discuti no início, esta foi uma tese produzida no fim do mundo – cenário dramático da pandemia de COVID-19 e do governo de um presidente da República de extrema-direita, anti-ciência e declaradamente anti-indígena. Foram, portanto, inevitáveis as marcas desse contexto em sua tessitura, desde o modo como ocorreram os encontros e conversas com as interlocutoras, ao tom que vai se tornando menos pessimista e mais esperançoso e emocionado conforme a situação no cenário político e sanitário do país foi se transformando. O trabalho apresentado contempla esse momento de transição. Nas narrativas das indígenas mulheres, as experiências da chegada da COVID-19 as fizeram rememorar os relatos dos mais velhos sobre as epidemias anteriores, assim como impactaram suas próprias trajetórias acadêmicas. Em contexto mais amplo, os Povos Indígenas se fizeram protagonistas na resistência política mesmo diante de tantas adversidades e do premente risco de morte. Nesse largo período, ocorreram as mobilizações da 1ª e 2ª Marcha das Indígenas Mulheres e Acampamentos Terra Livre, em Brasília (DF). Apenas nesses eventos pude encontrar pessoalmente algumas de minhas interlocutoras, além de que possibilitaram o acompanhamento dos debates em plenárias, essencial para a perspectiva desenvolvida.

Em minha leitura das trajetórias das indígenas mulheres acadêmicas assumi a perspectiva decolonial e interseccional. Optei por estruturar a pesquisa na compreensão analítica da colonialidade do ser, saber e poder, que não podem ser compreendidas em

separado, e da insurgência decolonial nas suas experiências vividas nas universidades brasileiras. Assim, compreendi a insurgência expressa nas suas palavras e atitudes, que se elevam cotidianamente e marcam trajetórias próprias durante seus cursos e vida acadêmica, em retomadas e autoafirmação étnica. Na afirmação coletiva da identidade e dos saberes étnicos ancestrais e no envolvimento nos projetos dos Povos Indígenas, elaboram uma intensa e refinada resistência corporificada.

A perspectiva interseccional permitiu entender como as diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, afetam as indígenas mulheres em suas experiências vividas e trajetórias. Em exegese recíproca, nossas conversações se davam entre vários mundos e pensamentos. Assim como em nossos encontros, a compreensão da interseccionalidade se tornou relevante para o entendimento de suas experiências de alteridade, de corpo-território no mundo acadêmico e para a apreensão dos diálogos que desenvolvem com o pensamento ocidental enquanto se reapropriam de suas cosmovisões e saberes tradicionais próprios de seus Povos.

Portanto, apresento reflexão crítica e atual sobre a interseccionalidade articulando gênero e etnicidade no âmbito acadêmico de modo a colaborar para a percepção de como as indígenas pesquisadoras se posicionam nessa estrutura e contribuem para tornar outra universidade possível. Ao privilegiar a análise interseccional, pude também averiguar os dispositivos de insurgência construídos individual e coletivamente para a denúncia e enfrentamento cotidiano do sexismo, do racismo e da colonialidade do ser, saber e poder, constatando que a universidade brasileira ainda é um ambiente complexo de exclusão étnico-racial entre docentes, pesquisadoras/es, pós-graduandas/os e graduandas/os que apenas uma análise crítica interseccional dá conta de revelar.

No caso da indígena mulher, a classe já se mostra como um marcador geral delas, de modo mais homogêneo, uma vez que não há uma divisão delas entre classes, pois todas, de modo geral, estão em uma condição econômica empobrecida na referência da sociedade nacional, o que também é definidor de suas lutas por melhores condições de existência e, uma vez nas universidades, melhores condições de permanência e finalização de seus cursos.

Na produção do conhecimento, por sua vez, há uma significação percebida nas distinções geracionais, entre as pioneiras e as que chegam após as ações afirmativas e já podem se referenciar às primeiras, aquelas que seriam suas ancestrais acadêmicas. Outros fatores que se apresentaram mais relevantes em suas experiências e trajetórias foram as condições materiais e históricas do Povo, inclusive de contato com a sociedade

envolvente; as distinções entre aldeadas e urbanas; o bioma no qual o território está inserido; a situação de demarcação ou não do território; a língua e a maternidade.

A perspectiva interseccional também apareceu mobilizada por elas para apontar, por exemplo, como as indígenas mulheres foram especialmente impactadas pela pandemia, além de elaborarem reflexão sobre o que é ser indígena mulher, dando conta de suas agências políticas e das estruturas específicas que formam as complexas sociedades indígenas e contrapor-se à invisibilidade histórica imposta às indígenas mulheres.

Ao longo dessas páginas utilizei algumas imagens, como o Mapa e fotografias, produzidas por mim, e as imagens de divulgação das Marchas das Mulheres Indígenas, das mídias da ANMIGA e do recente material educativo do caderno “Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!”, considerando-as outras formas discursivas e de apresentação de si mesmas. Em relação às imagens que elas próprias produziram, há um registro importante de como fazem questão de serem vistas, pois não são apenas corpos-territórios que estão reivindicando algo ou resistindo, mas também reexistindo. As imagens dos cartazes mostram exatamente como querem ser vistas e consideradas na sociedade brasileira. De uma forma ou de outra, além de uma reivindicação no campo dos direitos, há uma apresentação de si que se reinventa em seus próprios termos, sobre como querem falar de si e se colocarem em lugares políticos e de autoridades, como a academia.

Toda a literatura apresentada aqui são possibilidades de diálogos e alianças – afetivas, epistêmicas, ontológicas e comunitárias. Portanto, me servi dessas referências, assim como as indígenas mulheres acadêmicas também se servem dessas articulações de saberes para reivindicar o corpo-território na universidade e torná-la pluriepistêmica.

Em consonância com o contexto atual dos movimentos de indígenas mulheres, esta análise sobre as trajetórias de indígenas mulheres acadêmicas nas universidades brasileiras buscou estar atenta aos seus posicionamentos e pensamentos, tendo como base as produções acadêmicas de autoria delas, especialmente àquelas que tratam de temas relacionados às questões específicas das indígenas mulheres, suas próprias narrativas e experiências engendradas no território acadêmico e científico. Procurei destacar também a relevância epistemológica que o arcabouço conceitual empregado nos documentos de suas mobilizações, inseridas no campo das disputas públicas, toma em seus trabalhos, e que considerei fundamentais para a compreensão de uma voz articulada e coletiva, não apenas em reivindicações, mas também de seus modos de atuação política articulados às suas visões de mundo.

A partir dos esforços empreendidos até aqui, entendo que as indígenas mulheres querem viver em seus territórios e de acordo com seus próprios modos de ser, saber e fazer. Querem que as futuras gerações, seus filhos, possam encontrar um novo que vai vir de acordo com suas filosofias ancestrais, um *bem-viver*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTORIA OU COAUTORIA INDÍGENA

ALMEIDA, Alfredo Wagner; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**.

Volume 4, Número 1. Brasília, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/download/20669/19051/36003>.

AMADO, Simone Eloy. **Ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

Disponível em: http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2022/10/EnsinoSuperior_WEB_01SET.pdf.

AMADO, Luiz Eloy. Para além da Universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil. **IdeAs (on-line)**. V. 16, 2020. Disponível em:

<http://journals.openedition.org/ideas/9442>.

AMADO, Luiz Eloy. Movimento e resistência indígena no contexto pandêmico brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**. V. 20, n. 41, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52886>.

AMADO, Luiz Eloy; GUAJAJARA, Sônia. Povos Indígenas e a luta pela vida: retrospectiva 2021. **N -1 Edições (on-line)**. 2022. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/povos-indigenas-e-a-luta-pela-vida-retrospectiva-2021-1>.

ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua-Yetê. **Que memórias me atravessam?** Meu percurso de estudante indígena. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua-Yetê. **Venho das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente**. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

APURINÃ, Francisco. Um olhar reverso: da aldeia para Universidade. **Amazonica - Revista de Antropologia**. V. 9, n. 1, p. 482-503, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/5500>.

AURORA, Braulina. Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**. V. 21, n. 3, p. 3-7, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/21197>.

AURORA, Braulina. A colonização sobre as mulheres indígenas: reflexão sobre cuidados com o corpo. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**. V. 22, n. 1, p. 109-115, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/20530>.

AURORA, Braulina; KAINANG, Joziléia; MANDULÃO, Giovana. **Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!**. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia; Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2023. Disponível em:

<https://comin.org.br/2023/informes/mulheres-indigenas-lancam-caderno-da-semana-dos-povos-indigenas-2023-corpos-territorios-indigenas-em-resistencia/>.

AURORA, Braulina; TUXÁ, Felipe Cruz; AMADO, Luiz Eloy. Apresentação.

Vukápanavo: Revista Terena. Nº 03, 2020. Disponível em:

<https://apiboficial.org/files/2021/02/Revista-Vuka%CC%81panavo-Covid-19-e-povos-indi%CC%81genas-.pdf>.

AURORA, Braulina; VERÍSSIMO, Fêtxawewe; JURUNA, Flávio; MONTEIRO, Suliete. O impacto de uma doença colonial que chega de caravela e de avião: Reflexão de quatro estudantes indígenas. **Vukápanavo: Revista Terena.** Nº 03, 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2021/02/Revista-Vuka%CC%81panavo-Covid-19-e-povos-indi%CC%81genas-.pdf>.

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando).**

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CARVAJAL, Julieta Paredes. **Hilando Fino: Desde el feminismo comunitário.** La Paz: Cooperativa El Rebozo, 2010. Disponível em:

<https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. *In:* HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade.

Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas. Vol.11, nº 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949>.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Povos indígenas, racialização e políticas afirmativas no ensino superior. *In:* OLIVA, Anderson Ribeiro *et al.* (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DOLLIS, Nelly Barbosa Duarte. **Noke Mevi Revôsho Shovima Awe.** “O que é transformado pelas pontas das nossas mãos”: o trabalho manual dos Maubo do rio Curuçá. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/848838.pdf>.

DOLLIS, Nelly Barbosa Duarte. Minha vida como estudante no mundo dos brancos.

Revista de Antropologia. 60(1), 47-54, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2017.132066>.

ESBELL, Jaider. **Autodecolonização: uma pesquisa pessoal no além coletivo.** *On-line*, 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/autodecolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/>.

FELIPE, Iury da Costa. **História contadas em Mecürane:** um estudo sobre a organização social e o território dos Tikuna. Trabalho de Conclusão de Curso

(Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25278>.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Pós-Graduação em Direitos Humanos: relato de uma experiência. **Tellus**. N. 13, p. 149–154, 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/145>.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Povos Indígenas e antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. **Espaço Ameríndio**. V. 9, n. 1, p. 322-354, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53317>.

FERNANDES, Rosani de Fátima. “**Na educação continua do mesmo jeito**”: retomando os fios da história Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. Disponível em: <https://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20Rosani%20Fernandes%20site.pdf>.

FONTES, Francineia Bitencourt. **HIIPANA, EENO HIEPOLEKOA**: Construindo um pensamento antropológico a partir da mitologia Baniwa e de suas transformações. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/885558.pdf>.

FONTES, Francineia Bitencourt. Minha escrevivência, experiências vividas e diálogo com as mulheres indígenas do Rio Negro – Amazonas/Brasil. **Cadernos de Campo**. V. 29, n. 1, p. 179-186, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/169460>.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska, 2021.

GRAÚNA, Graça. Identidade indígena: uma leitura das diferenças. *In*: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global. (Série Visões Indígenas), 2004.

GRAÚNA, Graça. Retratos. *In*: SIQUEIRA, Elizabeth (Org.). **Antologia retratos**. Edições Bagaço, Recife, 2004.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. **Todas as Musas**. Ano 05. Número 02, 2014.

GUAJAJARA, Maria Judite. **Mulheres indígenas**: gênero, etnia e cárcere. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38588/1/2020_MariaJuditedaSilvaBallerioGuajajara.pdf

GUAJAJARA, Maria Judite; SANTOS, Samara. Tecidos, Linhas e Agulhas: Mulheres Indígenas e a “Costura” de Interloquções no Contexto da Pandemia. **Vukápanavo: Revista Terena**. Nº 03, 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2021/02/Revista-Vuka%CC%81panavo-Covid-19-e-povos-indi%CC%81genas-.pdf>.

HERBETTA, Alexandre; FONSECA, Carolina; BRITTO, Pedro; CANELA, Edval; JURUNA, Daniel; PARAMEI'WA, Higino; TSEERERU'Õ, Rômulo; BUTAAWE, Delarin; JAVAÉ, Edmundo; KARAJÁ, Weretuma; TSOROPRE, Valdemar. Retomada epistêmica e experiências permundos: ações antirracistas de reparação epistêmica na UFG. **Revista Educação Online**. N. 38. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1096/348>.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama** (eu moro na cidade). Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.FUNAI.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>.

KAMBEBA, Marcia Wayna. A força da mulher indígena. **Fragmentum**. N. 58, p. 221-224. Santa Maria, 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT; Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAHÔ, Creuza Prumkwjy. **Wato ne hômpu ne kâmpa: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè)**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais). Universidade de Brasília, 2017a.

KRAHÔ, Creuza Prumkwjy. Mulheres cabaça. **Piseagrama**. N. 11, 2017b. disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/mulheres-cabacas/>.

KRENAK, Ailton. A presença indígena na universidade. **Maloca: Revista de estudos indígenas**. N. 1, v. 1. Campinas, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KWAYMULLINA, Ambelin. Literature, Resistance, and First Nations Futures: storytelling from an Australian Indigenous women's standpoint in the twenty-first century and beyond. **Westerly**. Volume 63, Number 2, 2018. Disponível em: <https://westerlymag.com.au/wp-content/uploads/2019/03/Kwaymullina-Ambelin-Literature-Resistance-and-First-Nations-Futures.pdf>.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. **Tecnologia & Cultura**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/195/revista_especialPPRER.pdf.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas Guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os Povos Indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/o-indio-brasileiro/>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**. V. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Revista do PPGCS –UFRB - Novos Olhares Sociais**. V. 2, n.1, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/463>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. A pedagogia da resiliência indígena em tempos de pandemia. **Revista de Educação Pública**. V. 30, n. jan/dez, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12919>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Prefácio. **Vozes indígenas na produção do conhecimento: para um diálogo com a saúde coletiva**. Coletivo Vozes Indígenas na Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec, 2022.

MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS, 2019. **Documento final: 1ª Marcha das Mulheres Indígenas: “Território: nosso corpo, nosso espírito”**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://ispn.org.br/site/wpcontent/uploads/2019/08/DOCUMENTO-FINAL-MARCHA-2019.pdf>.

MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS, 2021. **Documento final: 2ª Marcha das Mulheres Indígenas: “Manifesto das primeiras brasileiras – As originárias da terra: a mãe do Brasil é indígena”**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://anmiga.org/manifesto/>.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe; URBANO, Elisa; SANTOS PATAXÓ, Genilson dos. Existência e diferença: O racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000302161.

MONTEIRO, Suliete. Território, luta e resistência: uma abordagem a partir da ciência dos Povos Indígenas. In: AURORA, Brulina *et al* (Orgs.). **Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória**. São Paulo: Instituto de Políticas Relacionais, 2021.

MONTEIRO, Suliete. **O retorno de Xawara no território Yanomami: conflito, luta e resistência**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/45630/1/2022_SulieteGerv%c3%a1sioMonteiro.pdf.

MONZILAR, Eliane Boroponepa. **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina**. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37077>.

- MORETON-ROBINSON, Aileen. Towards an Australian Indigenous Women's Standpoint Theory. **Australian Feminist Studies**. V. 28:78, p. 331-347, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08164649.2013.876664>.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NAKATA, Martin. **Savaging the disciplines**: disciplining the savages. Australia: Aboriginal Studies Press, 2007.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). **Rituais de resistência**: experiências pedagógicas Tapeba. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5000>.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). Antropologia e educação: experiências implicadas de pesquisas na educação escolar indígena. **AVÁ**. 33, Diciembre, 2018. Disponível em: <https://www.ava.unam.edu.ar/images/33/n33a06.pdf>.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016)**: a luta por autonomia e protagonismo. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.
- PIMENTEL, Aldenora; WAPICHANA, Kamuu Dan. Infância e natureza na perspectiva indígena. **Portal APIB**, 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/10/28/infancia-e-natureza-na-perspectiva-indigena/>.
- SOARES-PINTO, Nicole; AFFONSO, Ana María Ramo; BENÍTES, Sandra. Mulheres indígenas e suas coexistências - uma apresentação. **Cadernos de Campo**. V. 29, n. 1, p. 173-178, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/171457>.
- POTIGUARA, Eliane. Participação dos Povos Indígenas na Conferência em Durban. **Estudos Feministas**. Ano 10, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WWYxX7n8VMwTq4Chc8NRzkq/?lang=pt>.
- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro, RJ, 3ª edição. Grumin, 2018.
- RAMOS, Elisa Urbano. **Mulheres lideranças indígenas em Pernambuco**: espaço de poder onde acontece a equidade de gênero. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- RAMOS, Elisa Urbano; HIPAMAALLHE, Braulina Aurora; TAVARES, Inara do Nascimento; KAINGANG, Joziléia Danuza Jagso. Ciência e Saúde desde as indígenas

mulheres. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; MACHADO, Cristiani Vieira (Orgs.). **Dossiê temático: mulheres e meninas na Ciência**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, SUS, MS, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/dossie-tematico-fiocruz-mulheres-e-meninas-na-ciencia>.

RODRIGUES, Eliene dos Santos. **Saúde da Indígena Mulher: Antropologia e Câncer do Colo de Útero nas etnias Xikrin do Cateté e Asurini do Trocará no Pará, Amazônia, Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia na concentração em Bioantropologia em Genética Forense). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2018.

RODRIGUES, Eliene dos Santos. O indígena e o desafio diferenciado. **Tellus**. Ano 19, n. 38, jan./abr. Campo Grande/MS, 2019. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/624/496>.

RODRIGUES, Léia do Vale. **Mulheres indígenas, gênero e diversidade cultural: A institucionalização da temática de gênero na FUNAI a partir da perspectiva autoetnográfica**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38266/1/2019_L%c3%a9iadoValeRodrigues.pdf.

RUBIM, Altaci Corrêa. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20961>.

SAMPAIO, Daiara Hori Figueroa Sampaio. **UKUSHÉ KITI NIÍSHÉ: Direito à memória e à verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

SANTANA, Juliana dos Santos. **Da borduna à caneta: o levante do povo Tupinambá e a luta pela demarcação do seu território**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44468>.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180404/348305.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. **Mulher Terena: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3381/1/Lindomar%20Lili%20Sebastiao.pdf>.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. **O protagonismo das *seno têrenoe* – Mulheres Terena**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais: Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22059/2/Lindomar%20Lili%20Sebasti%c3%a3o.pdf>.

SILVA, Fábila Pereira da. **A organização prosódica do yaathe, a língua do povo fulni-ô**. Tese (Doutorado em Letras: Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES, Ana Manoela Primo dos Santos Karipuna. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. **Cadernos de Campo**. *On-line*. Vol. 30, n. 2, p.1-12. São Paulo, USP, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/190396>.

TAUKANE, Isabel Teresa Cristina. **Na Trilha das Pekobaym Guerreias Kura-Bakairi**: de mulheres-árvores ao associativismo do Instituto Yukamaniru. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13394/1/2013_IsabelTeresaCristinaTaukane.pdf.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. *In: Estudantes indígenas no ensino superior*: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

URRUTH, Mária Fátima N. **“Terra, vida, justiça e demarcação”**: Mulheres Kaiowá e a luta pela Terra Indígena Taquara, município de Juti, Mato Grosso do Sul, Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2018.

VERDUM, Ricardo. **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

VERON, Valdelice. **TEKOMBO'E KUNHAKOTY**: Modo de viver da mulher Kaiowa. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34048/1/2018_ValdeliceVeron.pdf.

VERON, Valdelice; GUIMARÃES, Sílvia. Sobre Máscaras, Fumaça e Fogo Doméstico: Experiências das Mulheres Kaiowá na Pandemia da Covid-19. **Vukápanavo: Revista Terena**. Nº 03, Out/Nov, 2020. Disponível em:
<https://apiboficial.org/files/2021/02/Revista-Vuka%CC%81panavo-Covid-19-e-povos-indi%CC%81genas-.pdf>.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. Concepção de uma Xakriabá sobre a autonomia indígena em meio a processos de tutela. **Vukápanavo: Revista Terena**. V. 2, n. 2, 2019.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. Simplesmente amar! **Fragmentum**. N. 58, p. 219-219, jul./dez. Santa Maria, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/66877/44407>.

AUTORIA NÃO-INDÍGENA

A FEBRE. Direção de Maya Da-Rin. Produzido por Tamanduá Vermelho, em coprodução com Enquadramento Produções (Brasil), Still Moving (França) e Komplizen (Alemanha). Vitrine Filmes, 2019. Netflix.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial: novos súditos cristãos do Império português**. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em:
<https://www.cpei.ifch.unicamp.br/pf-cpei/%20/AlmeidaMariaReginaCelestinode.PDF>.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a tutela e a autonomia: a atuação da FUNAI na promoção do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio – apresentando Spivak. *In: Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. Disponível em:
<https://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=panoramas#>.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Violência doméstica e familiar contra mulheres pretas e pardas no Brasil: reflexões pela ótica dos estudos feministas latino-americanos. **Crítica e Sociedade: Revista de cultura política**. V.2, n.2, Dossiê: Cultura e Política, 2012.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Mulheres Indígenas na pós-graduação: trajetórias e re-existências**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35409>.

ALVES, Lidiane da Conceição. Reivindicando o território epistêmico: mulheres negras, indígenas e quilombolas interpelando a Antropologia. **Revista Humanidades e Inovação**. V.6, n.16, 2019.

ANZALDUA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *In: Revista Estudos Feministas*. Ano 8, 1º 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>.

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues de. **O resgate da memória familiar indígena: um estudo sobre o direito humano de saber quem se é**. Dissertação (Mestrado em Direitos

Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18796>.

ARCANJO, Julia de Alencar. **A luta pelo diploma e o diploma para a luta**: educação superior para os povos indígenas. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3490/6/2011_JuliaAlencarArcanjo.pdf.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. V. 11, Ago, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>.

BARROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos feministas**. Ano 3, 1995.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: **Walter Benjamin**: Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. **O público e o privado**. Nº 3, Jan/Jun, 2004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2543/2139>.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**. V. 33, n. 01, p. 119–137, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/18352>.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

BORGES, Antonádia. BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, 28, nº 3, 2022.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm.

BRECHT, Bertolt. [1930]. **Do guia para os habitantes das cidades**: poemas e comentários. Fundação Rosa Luxemburgo, 2017.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-mulher-mãe-universitária**: o estar sendo estudante na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BUTLER, Judith. **La Vie psychique du pouvoir**: Lassujettissement en théories. Éditions Léo Scheer, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Contemporânea. N. 1, jan./jun., 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>

CANDIDO, Marcia Rangel; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Boletim OCS: Raça e Gênero nas Ciências Sociais: um perfil da Pós-Graduação no Brasil**. Nº 1, 2018. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/11/Boletim-OCS.pdf>.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2017.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARPES, Pâmela Billig Mello; STANISCUASKI, Fernanda; OLIVEIRA, Leticia de; SOLETTI, Rossana C. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, 31(2), 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ress/a/c7TkCBBBsYtF7nhnsDmZ83n/?format=pdf&lang=pt>.

CARVALHO, José Jorge. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências sociais brasileiras. **Teoria e pesquisa**, 2003. Disponível em:
<https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1071.pdf>.

CARVALHO, José Jorge. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O público e o privado**. Nº 3, 2004.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**. São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro, 2006. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>.

CARVALHO, José Jorge. Universidades empobrecidas de conhecimento. Entrevista sobre o projeto Encontro de Saberes. **História da Ciência Online**. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, jan. 2011.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In. BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N., GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARVALHO, José Jorge. A Escola de Kyoto, a filosofia ocidental e as artes indígenas amazônicas. Triálogo para a construção de um encontro de saberes filosóficos. **Modernos & Contemporâneos**. Campinas, v. 3, n. 5., jan./jun., 2019.

CARVALHO, José Jorge. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia racista e descolonizadora. **MANA**. V.28(3), 2022.

CARVALHO, José Jorge; KIDOIALE, Makota; CARVALHO, Emílio Nolasco de; COSTA, Samira Lima da. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 35, Número 1, Janeiro/Abril, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/yxrR4dMvNYmB3SZYTdZCVCQ/?format=pdf&lang=pt>.

CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer de; GUIMARÃES, Sílvia. Corpo político e crítica decolonial: a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas. **PerCursos**. V. 22, n.48, p.319 - 353, jan./abr. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43357>.

CELENTANI, Francesca Gargallo. **Feminismos desde Abya Yala**. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección, 2014.

CESAR, Layla Jorge. T. **Contribuições ao estudo da diversidade cultural na educação superior**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39351/1/2020_LaylaJorgeTeixeiraCesar.pdf.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **MEC oferece apenas 800 bolsas e ameaça permanência de 4 mil indígenas e quilombolas na universidade**. 30 de maio de 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/05/mec-oferece-apenas-800-bolsas-e-ameaca-permanencia-de-4-mil-indigenas-e-quilombolas-na-universidade/>.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021**, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, nº 1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

CONNEL, Raewyn. **Southern Theory**: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science. Cambridge: Polity, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história e etnicidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Imagens de índios no Brasil**. Estudos Avançados, v. 4, n. 10, p. 91-110, 1990.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.*

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

DUPRAT, Deborah. O marco temporal de 5 de outubro de 1988: TI Limão Verde. *In: CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel Rodrigues. (Orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa.** São Paulo: Editora UNESP, 2018.*

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). **Escrivivências: a escrita de nós.** Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.*

FIGUEIREIDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea: Contemporaneidades ameríndias**, n. 53. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10345>.

FLEISCHER, Soraya; TORRES, Thaíse; GARCIA, Júlia. Entrevista: como fazer pesquisa antropológica durante uma pandemia?. **Vivência: Revista de Antropologia**, v.1, n.58, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/27607>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema; FLOR, Juliana; FERES Júnior, João. Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ**, 2022. Disponível em: https://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2022/05/Levantamento-indigena_atualizado.pdf.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: **Tempo Brasileiro.** Nº 92/93, jan-jun. Rio de Janeiro, 1988.*

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

GROSFUGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

GUDYNAS, Eduardo. O novo extrativismo progressista na América do Sul. *In*: LÉNA, Philippe; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. (Orgs.). **Enfrentando os limites do crescimento: Sustentabilidade, decrescimento e prosperidade**. Garamond e IRD, Rio de Janeiro, pp 303-318, 2012. Disponível em: <http://extractivismo.com/wp-content/uploads/2016/07/GudynasNovoExtrativismoProgressistaBr12.pdf>.

GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção: Luiz Bolognesi. Buriti Filmes; EBC / TV Brasil, 2019. Netflix.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. N. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom – Vulnerabilidade**. *On-line*. Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, ano 1, 1º semestre, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15984>.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2º/1995, p. 464-478. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas – resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf.

INA, Indigenistas Associados; INESC, Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Fundação anti-indígena: Um retrato da FUNAI sob o Governo Bolsonaro, 2022**. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Fundacao-anti-indigena_Inesc_INA.pdf.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. As Políticas de Ações Afirmativas e as Fraudes: uma reflexão sobre as iniciativas do Estado e sua eficácia inclusiva. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. BPS. n. 26, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190821_boletim_bps_26_igualdade_racial.pdf.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Povos Indígenas. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, BPS, n. 27, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10273/1/Politicas_Sociais_n27.pdf

JARDIM, Raoni Machado Moraes. **Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2015.

JUNIOR, Julio José Araújo. A constituição de 1988 e os direitos indígenas: uma prática assimilacionista? *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. BARBOSA, Samuel. (Orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: Histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**. N. 3, p. 117-141, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1725>.

KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de "histórias femininas, memórias e experiências". **Cadernos Pagu**. N. 8/9, p. 343-354, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1887>.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*. LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, 2005.

LASMAR, Cristiane. Mulheres indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 7, nº 1 e 2, dossiê duplo Mulheres Indígenas, 1999.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes antropológicos**. Ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/58QN4yyWCXJxQJpfbS7t5L/?format=pdf&lang=pt>.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Orgs.). **O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/ProjetoTrilhasConhecimentos.pdf>.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**. V. 21(3): 883-903, setembro-dezembro. Florianópolis, 2013.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos Yanomami (*pya ú – toototopi*)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206414/PASO0501-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. V. 22, n. 3, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MACEDO, Geórgia Dantas; SOARES, Swamy de Paula Lima. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 439-457, ago., 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200439&lng=pt&nrm=iso.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 2007. Disponível em: <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MELATTI, Julio Cezar. Viagem com um Regatão. **Somanlu – Revista de Estudos Amazônicos**. Ano 6, nº 2, pp. 9-34. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), 2006. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/artigos/a-regatao.pdf>.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**. Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8-28, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6788>.

MIÑOSO, Yuderkis Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MUNZANZU, Carla Ramos; BARBOZA, Myrian Sá Leitão; MOURA, Beatriz Martins. Políticas afirmativas para os Povos Indígenas: Universidade pública como território em processo de demarcação e retomada. **MANA**. 28(3), 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/hVm5xVQM7MZSvXBNdXrfdXD/?format=pdf&lang=pt>

NASCIMENTO, Priscila da Silva. **Do discurso científico sobre o indígena ao discurso indígena na ciência: decorrências críticas na construção de um paradigma indígena de pesquisa**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194334>.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Tese (Doutorado em Economia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

OLIVEIRA, Anita. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de covid-19. **Rev. Tamoios**, v. 16, n. 1, Especial COVID19, p. 154-166, maio, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50448>.

OYEWÙMÍ, Oyèrónke. **Gender Epistemologies in Africa Gendering Traditions, Spaces, Social Institutions, and Identities**. Palgrave, 2011.

OYEWÙMÍ, Oyèrónke. **What Gender is Motherhood?: Changing Yoruba Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity**. Springer, 2016.

OYEWÙMÍ, Oyèrónke. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

OYEWUMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Entrando e saindo da “mistura”: os índios nos censos nacionais. *In*: **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Trama histórica e mobilizações indígenas atuais: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste. *In*: **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. A eclosão do colonial em nosso cotidiano. **Vivência**. N. 51, 2018.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; ANTUNES, Marta. Os Indígenas nos Censos Demográficos: entrevista com João Pacheco de Oliveira. *In*: SANTOS, Ricardo Ventura

et al. (Org.). **Entre Demografia e Antropologia**: povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019.

PALADINO, Mariana. Reflexões e debates em torno da produção de conhecimento e da autoria indígena. **Vozes indígenas na produção do conhecimento**: para um diálogo com a saúde coletiva. Coletivo Vozes Indígenas na Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec, 2022.

PALITOT, Estevão Martins. Artífices da alteridade: o Movimento Indígena na região de Crateús – Ceará. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia**: efeitos de gênero, raça e parentalidade. 2020. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas**: O caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas**. 21 (3), 445-454, set.-dez. 2021.

PORTELA, Cristiane; NOGUEIRA, Mônica. Sobre indigenismo e autoria indígena no Brasil: novas epistemologias na contemporaneidade. **Revista de História da Unisinos**, v. 20, p. 154-162, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, pp. 437-449, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. **A introdução crítica a Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RAMOS, Alcida (Org.). **Constituições nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Constituicoes_Nacionais_e_Povos_Indigenas.pdf.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e debates**. N.33, p. 69-88, jul./dez. Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/5986/pdf>.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (parte II). **Revista Mana**. Vol.3, n.2, 1997.

SAMPAIO, Paula Faustino. **Indígenas mulheres entre colonialismos e resistência de longa duração**: século XX e XXI. Teresina: Cancioneiro, 2021.

SANTANA, Luciana; MEIRELES, Everson; CARVALHO, José Jorge; NACIF, Paulo Gabriel. A Lei de Cotas nas IFES: Nenhum retrocesso, nenhum/a negro/ e indígena a menos. **Revista da ABPN**. V. 13, n. 36, Mar -Mai, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1256/1143>.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Ricardo Ventura *et al.* (Orgs.). **Entre Demografia e Antropologia**: povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**. São Paulo, 16, fev. 1998.

SCOTT, Joan. Experiência. *In*: SILVA, Alcione Leite da.; LAGO, Mara Coelho de Souza.; OLIVEIRA, Tânia Regina. **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Ramos Editora Mulheres, 1999. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scote-Experiencia.pdf.

SEGATO, Rita. **Las estructuras elementales de la violencia**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003a.

SEGATO, Rita. Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil. **Série Antropologia**. N. 326. Brasília: Departamento de Antropologia, 2003b. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie_326empdf.pdf.

SEGATO, Rita. **Santos e Daimones**: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005a.

SEGATO, Rita. Território, soberania e crimes segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 13(2), maio-agosto/2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cVyTVdFx8FVgcppK7QNQr4B/?format=pdf&lang=pt>.

SEGATO, Rita. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **MANA**. 12(1): 207-236, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SJmpvSywtjb/?format=pdf&lang=pt>

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**. *On-line*. 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>.

SEGATO, Rita. Que cada povo teça os fios da sua história: o pluralismo jurídico em diálogo didático com legisladores. **Revista de Direito da Universidade de Brasília**. V. 1, n. 1, p. 65-92. Brasília, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/articloe/view/24623>.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogias de la crueldade**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou raça nas instituições federais de Ensino Superior**: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas. Brasília-DF: Inep/MEC, 2017. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3881/3557>.

SHIRATORI, Karen Gomes. **O acontecimento onírico ameríndio**: o tempo desarticulado e as veredas dos possíveis. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2013.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf>.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. Contradisciplina: indígenas na pós-graduação e os futuros da antropologia. **Rev. antropol.** (São Paulo, Online). V. 60 n. 1: 99-116, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132069/128286>.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STANISCUASKI, Fernanda *et al.* Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: From survey to action. **Front Psychol.** 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.663252/full>.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Unicamp, São Paulo, 2006.

TOKARSKI, Carolina Pereira; ALENCAR, Joana Luiza Oliveira; MATIAS, Krislane de Andrade Matias; PINHEIRO, Luana Simões. Igualdade de gênero. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, Ipea, n. 28, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10812/1/BPS_28_igualdade_de_genero.pdf.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**. V. 50, n. 177, jul./set. São Paulo, 2020.

VIANA, Nildo. Raça e etnia. In: SANTOS, Cleito; BRAGA, Lisandro, MAESTRI, Mário *et al.* (Orgs.). **Capitalismo e questão racial**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2007.

VIEIRA, Nanah Sanches; ALMEIDA, Tânia Mara C. de.; MELO, Vitor. C. C. de. “O Brasil não reconhece os Brasis”: interpretações em prosa e verso de Graça Graúna. **Temáticas**. V. 30, n. 59, p. 193-228. Campinas, SP, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/16074>.

VIEIRA, Nanah Sanches; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Reescrevendo histórias e inscrevendo-se no território acadêmico: as indígenas mulheres frente à violência nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA, Tânia Mara Campos de.; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=panoramas#>.

VILAÇA, Aparecida. Conversão, predação e perspectiva. **Mana**. 14(1), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/9Y773MJP6CbqPgzGk5tzQpB/?format=pdf&lang=pt>.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. V. 05, n° 1, jan.-jul., 2019.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gKbd589kxJmXZm4DCPG5QmF/?lang=pt>.

ZANELLO, Valeska; ANTLOGA, Carla; PFEIFFER-FLORES, Eileen; RICHWIN, Iara Flor. Maternidade e cuidado na pandemia entre brasileiras de classe média e média alta. **Revista Estudos Feministas**. V. 30, n. 2. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zGZmKbD67GCXCyC8mKmwSj/>.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada _____,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Indígenas mulheres acadêmicas nas universidades brasileiras”, de responsabilidade de Nanah Sanches Vieira, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é, em linhas gerais, investigar a trajetória das indígenas mulheres acadêmicas nas universidades brasileiras, em especial nos programas de pós-graduação e na docência universitária.

Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de colaborar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, áudios de entrevistas e fotografias, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário *on-line* e entrevistas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do WhatsApp/telefone _____ ou pelo e-mail nanahsvieira@gmail.com, bem como com minha orientadora, Tânia Mara Campos de Almeida, pelo e-mail taniamaraca@unb.br.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos, inicialmente, às participantes por meio de tese de doutorado e estarão à sua disposição, bem como de qualquer interesse público, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento será enviado por e-mail, para que fique uma cópia com você.

Você concorda em participar? () sim () não.

Nome:

Assinatura:

Brasília, __ / __ / __.

APÊNDICE II – INTERLOCUTORAS DA PESQUISA

Nome	Etnia	Bioma	Nível acadêmico	Curso Mestrado	Curso Doutorado	Local de nascimento	IES Graduação	IES Mestrado	IES Doutorado	Atual local de residência	Mês e ano e formato da entrevista
Altaci Kokama (Altaci Corrêa Rubim)	Kokama	Amazônia	Doutora	Sociedade e Cultura na Amazônia Linguística e Línguas indígenas (em andamento)	Linguística	Santo Antônio do Itá (AM)	UEA	UFAM e UFRJ	UnB	Brasília (DF)	01/2021 Remoto
Anari Pataxó (Anari Braz Bonfim)	Pataxó	Mata Atlântica	Doutoranda	Estudos étnicos e africanos	Antropologia Social	TI Coroa Vermelha – Porto Seguro (BA)	UFBA	UFBA	UFRJ	TI Coroa Vermelha – Porto Seguro (BA)	01/2021 Remoto
Ara*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06/2021 Presencial
Braulina Baniwa (Braulina Aurora)	Baniwa	Amazônia	Mestra	Antropologia Social	-	TI Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira (AM)	UnB	UnB	UnB	Brasília (DF)	10/2020 Remoto
Carina Oliveira	Pataxó	Mata Atlântica	Doutoranda	Educação	Educação	Rio de Janeiro (RJ)	UFRJ	UFRJ	UFRJ	Rio de Janeiro (RJ)	10/2020 Remoto
Cristina Potiguara (Cristina de Lima Bernardo)	Potiguara	Mata Atlântica	Mestra	Antropologia Social	-	TI Potiguara – Baía da Traição (PB)	UFPB	UFRN	-	TI Potiguara – Baía da Traição (PB)	11/2020 Remoto
Eliane Boroponepá Monzilar	Balatipon é-Umutina	Cerrado	Doutora	Desenvolvimento Sustentável	Antropologia Social	TI Umutina - Barra do Bugres (MT)	UNEMAT	UnB	UnB	TI Umutina (MT)	12/2020 Remoto

Nome	Etnia	Bioma	Nível acadêmico	Curso Mestrado	Curso Doutorado	Local de nascimento	IES Graduação	IES Mestrado	IES Doutorado	Atual local de residência	Mês e ano e formato da entrevista
Elisa Pankararu (Elisa Urbano Ramos)	Pankararu	Caatinga	Doutoranda	Antropologia	Antropologia	TI Entre Serras de Pankararu (PE)	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde	UFPE	UFPE	TI Entre Serras de Pankararu (PE)	12/2020 Remoto
Encantada*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12/2020 Remoto
Eugislane Kawawa Moreira Lima Karajá	Karajá-Xambioá	Amazônia	Doutora	Ciências do Ambiente	Ciências do Ambiente	TI Xambioá – Santa Fé do Araguaia (TO)	UFT	UFT	UFT	Palmas	10/2021 Remoto
Fábia Fulni-ô (Fábia Pereira da Silva)	Fulni-ô	Caatinga	Doutora e Docente UFPE	Linguística	Linguística	Águas Belas (PE)	UFAL	UFAL	UFAL	Águas Belas (PE)	01/2021 Remoto
Isabel Teresa Cristina Taukane	Kurâ-Bakairi	Cerrado	Doutora	Desenvolvimento Sustentável	Estudos de Cultura Contemporânea	TI Bakairi – Paranatinga (MT)	Universidade de Cuiabá, UNIC	UnB	UFMT	TI Sangradouro Xavante (MT)	10/2020 Remoto
Joana Munduruku (Joana Euda Barbosa)	Munduruku	Amazônia	Mestra	História	-	Ilha de Alter do Chão – Santarém (PA)	UFMT	UFPE	-	Rio Branco (AC)	10/2020 Remoto
Juliana*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10/2020 Remoto
Kellen Natalice Vilharva	Guarani Kaiowa	Mata Atlântica	Doutoranda	Biologia Geral	Clínica Médica	TI Porto Lindo – Japorã (MS)	UFGD	UFGD	Unicamp	Campinas (SP)	10/2020 Remoto
Keyla Pataxó (Keyla)	Pataxó	Mata Atlântica	Doutoranda	Direito	Direito	Aldeia Pataxó –	PUC Minas	UnB	UnB	Brasília (DF)	10/2020 Remoto

Nome	Etnia	Bioma	Nível acadêmico	Curso Mestrado	Curso Doutorado	Local de nascimento	IES Graduação	IES Mestrado	IES Doutorado	Atual local de residência	Mês e ano e formato da entrevista
Francis de Jesus da Conceição)						Carmésia (MG)					
Kowawa Kapukaja Apurinã	Apurinã	Amazônia	Doutoranda	Antropologia	Antropologia	Rio Branco (AC)	UFPEL	UFPEL	UFF	Pelotas (RS)	12/2020 Remoto
Marcia Mura (Marcia Nunes Maciel)	Mura	Amazônia	Doutora	Sociedade e Cultura na Amazônia	História Social	Porto Velho (RO)	UNIR	UFAM	USP	Distrito de Nazaré, Porto Velho (RO)	10/2020 Remoto
Márcia Kambeba (Márcia Vieira da Silva)	Omágua-Kambeba	Amazônia	Doutoranda	Geografia	Estudos Linguísticos	Belém do Solimões – Tabatinga (AM)	UEA	UFAM	UFPA	Belém (PA)	09/2021 Presencial
Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri	Kambeba Omágua – Yetê	Amazônia	Doutora	Arte e Cultura Visual	Arte e Cultura Visual	Coari (AM)	UFG	UFG	UFG	Goiânia (GO)	02/2021 Remoto
Putira Sacuena (Eliene dos Santos Rodrigues)	Baré	Amazônia	Doutoranda	Bioantropologia	Bioantropologia	Santa Isabel do Rio Negro (AM)	UFPA	UFPA	UFPA	Belém (PA)	01/2022 Remoto
Raquel Tupinambá (Raquel Souza Chaves)	Tupinambá do Tapajós	Amazônia	Doutoranda	Ciências Biológicas (Botânica)	Antropologia Social	Aldeia Surucuá – Santarém (PA)	IFAM	INPA	UnB	Aldeia Surucuá – Santarém (PA)	10/2020 Remoto

Nome	Etnia	Bioma	Nível acadêmico	Curso Mestrado	Curso Doutorado	Local de nascimento	IES Graduação	IES Mestrado	IES Doutorado	Atual local de residência	Mês e ano e formato da entrevista
Rita Potyguara (Rita Gomes do Nascimento)	Potyguara	Caatinga	Doutora	Educação	Educação	Novo Oriente (CE)	UECE	UFRN	UFRN	Fortaleza, CE	12/2020 Remoto
Rosilene Cataá Tuxá (Rosilene Cruz de Araújo)	Tuxá	Caatinga	Doutoranda e Docente UNIFAP	Educação e Contemporaneidade	Antropologia Social	Tuxá Aldeia Mãe, no território D'zorobabé – Rodelas (BA)	UNEMAT	UNEB	UnB	Oiapoque (AP)	10/2020 Remoto
Soleane de Souza Brasil	Manchineri	Amazônia	Mestra	Letras – Linguagem e Identidade	–	Rio Branco (AC)	UFAC	UFAC	–	Rio Branco (AC)	09/2020 Remoto
Rosa*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	09/2020 e 11/2020 Remoto
Yara Macuxi (Yara Pinho de Lima)	Macuxi	Amazônia	Mestranda	Antropologia Social	–	TI Boca da Mata, região do Alto São Marcos, Pacairama (RR)	UFRR	UFRR	–	Boa Vista (RR)	12/2020 Remoto

* Nomes fictícios.

APÊNDICE III – QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES DE INDÍGENAS MULHERES

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
1.	Ana Manoela Primo dos Santos Soares	Karipuna	Dissertação	Ser indígena e antropóloga: Tecendo pesquisas com as antigas – Aldeia Santa Isabel – Povo Karipuna do Amapá	Karipuna do Amapá. Povos Indígenas do Oiapoque. Indígenas Mulheres. Memórias Indígenas. Autoetnografia.	Sociologia e Antropologia	UFPA	Ciências Humanas	2021
2.	Aline do Carmo Rochedo	Puri	Dissertação	Os filhos da Revolução: A juventude urbana e o rock brasileiro dos anos 1980	Juventudes e Rock: Uma História de Integração. BRock: arte, expressão e influência no	História	UFF	Ciências Humanas	2011

¹⁴⁰ As pesquisadoras indígenas mulheres estão apresentadas em ordem alfabética e com *links* para acesso aos seus respectivos Currículos Lattes (base curricular padrão adotada a nível nacional como registro das atividades acadêmicas de estudantes e pesquisadoras/es no país) no portal do CNPq, exceto quando não estavam disponíveis.

¹⁴¹ Todas as teses e dissertações estão apresentadas com seus respectivos *links* para acesso nos portais dos repositórios das Instituições de Ensino Superior (IES), exceto quando não estavam disponíveis.

¹⁴² As 49 áreas são agregadas pela CAPES, fundação do MEC, por critério de afinidade, com o intuito de facilitar as atividades de avaliação. As áreas são distribuídas em três Colégios e nove Grandes Áreas, a saber: Colégio de Ciências da Vida: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde; Colégio de Humanidades: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes; Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar: Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar. As informações sobre cada área estão na Plataforma Sucupira, disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Último acesso em: 05 de dezembro de 2022.

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
					cotidiano juvenil. Realismo e Utopias nas Letras do BRock.				
			Tese	Afrodite se quiser: o protagonismo das mulheres no rock brasileiro	História de Mulheres no Brasil. História Oral. Rock dos anos 1980. Bandas de rock formadas por mulheres. História do Brasil.	História	UFRRJ	Ciências Humanas	2018
3.	Altaci Corrêa Rubim	Kokama	Dissertação	Identidade dos professores indígenas e processo de territorialização/Manaus- AM	Professores Indígena. Territorialidades Específicas. Escola Diferenciada. Identidade Coletiva.	Sociedade e Cultura na Amazônia	UFAM	Multidisciplinar	2011
			Tese	O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru	Política Linguística. Língua Kokama. Vitalização. Materiais Didáticos Pedagógicos Kokama. Estratégias de	Linguística	UnB	Linguística, Letras e Artes	2016

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
					Vitalização da Língua Kokama.				
4.	Alva Rosa Lana Vieira	Tucano	Dissertação	Território Etnoeducacional Rio Negro: Significações de uma Política Pública	Territórios. Territórios educacionais. Territórios etnoeducacionais. Educação escolar indígena. Movimentos indígenas. Política pública.	Educação	UFJF	Ciências Humanas	2017
			Tese	Políticas dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: Perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena	–	Educação	UFAM	Ciências Humanas	2023
5.	Arissana Braz Bomfim	Pataxó	Dissertação	Arte e Identidade: adornos corporais Pataxó	Adornos corporais. Identidade Pataxó. Memória.	Estudos Étnicos e Africanos	UFBA	Multidisciplinar	2012
6.	Anari Braz Bomfim	Pataxó	Dissertação	Patxohã, "língua de guerreiro": um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó	Pataxó. Língua. Patxohã. Políticas linguísticas.	Estudos Étnicos e Africanos	UFBA	Multidisciplinar	2012

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
7.	Braulina Aurora	Baniwa	Dissertação	Indígenas Mulheres: Corpo território em movimento	–	Antropologia	UnB	Ciências Humanas	2022
8.	Bruna dos Santos Almeida	Karipuna	Dissertação	Literatura Indígena Karipuna Ixtua Dji Fam-Iela Narrativas orais de mulheres Karipuna: Uma análise sobre o lugar de fala da mulher indígena do Baixo Oiapoque	–	Letras	UNIFAP	Linguística, Letras e Artes	2022
9.	Célia Nunes Correa	Xakriabá	Dissertação	O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada	Povo Xakriabá. Calendário sociocultural. Fazer epistemológico. Autoria Indígena. Educação territorializada. Reativação de Memória. (Re)territorialização	Desenvolvimento Sustentável	UnB	Multidisciplinar	2018
10.	Chirley Maria de Souza Almeida Santos	Pankará	Dissertação	Os Educadores do Centro de Educação e Cultura Indígena	Educação Indígena. Educação Infantil. Escolar Indígena. Interculturalidade. Povo e Cultura Guarani.	Educação: História, Política, Sociedade	PUC-SP	Ciências Humanas	2016

	Pesquisadora ¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho ¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES ¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
11.	Creuza Prumkwyj Krahô	Krahô	Dissertação	<i>Wato ne hômpu ne kâmpa</i> Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (<i>Mâkrarè</i>)	–	Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais	UnB	Multidisciplinar	2017
12.	Cristiane Gomes Julião	Pankararu	Dissertação	Os povos indígenas e o Estado brasileiro: a luta pelo território e meio ambiente ecologicamente equilibrado a partir das leis	Povos indígenas. Estado brasileiro. Meio ambiente. Direitos e legislação.	Antropologia	UFRJ	Ciências Humanas	2018
13.	Cristina de Lima Bernardo	Potiguara	Dissertação	Práticas agrícolas e saberes locais do Povo Potiguara da Paraíba: espaços e produção de alimentos a partir da mandioca	–	Antropologia	UFRN	Ciências Humanas	2023
14.	Darlene Yaminalo Taukane	Kura Bakairi	Dissertação	Educação Escolar entre os Kura Bakairi	–	Educação	UFMT	Ciências Humanas	1996
15.	Daiara Hori Figueroa Sampaio	Tukano	Dissertação	UKUSHÉ KITI NIÍSHÉ Direito à memória e à verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas	Direitos humanos. Direito à verdade e memória. Povos Indígenas. Pensadores indígenas. Movimento Indígena.	Direitos Humanos e Cidadania	UnB	Multidisciplinar	2018

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
					História indígena.				
16.	Debora Barros dos Santos	Tupinikim	Dissertação	O Povo Tupinikim do Espírito Santo e o acesso de saúde indígena durante a pandemia de COVID-19: um estudo qualitativo	–	Política Social	UnB	Ciências Humanas	2023
17.	Elda Vasques Aquino	Kaiowá	Dissertação	Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagem: espaço de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai	Processos próprios de aprendizagem. Crianças Guarani/Kaiowá. Diferenças culturais.	Educação	UCDB	Ciências Humanas	2012
18.	Eliane Boroponepá Monzilar	Umutina	Dissertação	Trabalho, educação e sustentabilidade dentro do território	Umutina. Território. Sustentabilidade. Educação Escolar Indígena.	Desenvolvimento o Sustentável	UnB	Multidisciplinar	2013
			Tese	Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da Escola do Povo Balatiponé-Umutina	Umutina. Memória. Povo Indígena. Aprendizagem. Saberes.	Antropologia	UnB	Ciências Humanas	2019

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
19.	Elis Alberta Ribeiro dos Santos	Mura	Dissertação	Reprodução da vida Warao: impactos e transformações a partir do contexto urbano de Manaus/AM	Indígenas Warao. Impactos coloniais. Reprodução da vida.	Antropologia	UFRGS	Ciências Humanas	2021
20.	Elisa Urbano Ramos	Pankararu	Dissertação	Mulheres lideranças indígenas em Pernambuco, espaço de poder onde acontece a equidade de gênero	Lideranças mulheres. Organização. Feminismo indígena.	Antropologia	UFPE	Ciências Humanas	2019
21.	Elizângela Cardoso de Araújo Silva	Pankararu	Dissertação	As mulheres e as muralhas do patriarcado e do capitalismo: terceirização e precarização do trabalho no sistema do capital	Patriarcado. Divisão Sexual do Trabalho. Terceirização. Precarização do trabalho.	Serviço Social	UFRN	Ciências Sociais Aplicadas	2012
			Tese	Indígenas Pankararu no Sertão de Pernambuco: vida, deslocamentos e trabalho	Pankararu. Hidrelétrica de Itaparica. Trabalhadores(as) indígenas. Pesquisadora Indígena.	Serviço Social	UFPE	Ciências Sociais Aplicadas	2020
22.	Eugislane Karajá	Karajá- Xambioá	Dissertação	Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas: Implantação da	Terras indígenas. Gestão territorial. Gestão ambiental.	Ciências do Ambiente	UFT	Multidisciplinar	2016

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
				PNGATI e do Projeto GATI na TI Xambioá	Política pública. Karajá-Xambioá				
			Tese	Teorização para um paradigma da Educação Escolar Indígena emergente sob a perspectiva Karajá-Xambioá – Do pensar complexo à Pedagogia da Ancestralidade/ Matukari Walahina	–	Ciências do Ambiente	UFT	Multidisciplinar	2021
23.	Fábia Pereira da Silva	Fulni-ô	Dissertação	A sílaba em Yaathe	Língua Indígena. Yaathe. Fonética. Fonologia. Sílaba.	Linguística	UFAL	Linguística, Letras e Artes	2011
			Tese	A organização prosódica do Yaathe, a língua do povo Fulni-ô	Língua indígena brasileira. Yaathe. Fonologia prosódica. Palavra fonológica. Hierarquia prosódica.	Linguística	UFAL	Linguística, Letras e Artes	2016
24.	Fabiane Medina da Cruz	Guarani Kaiowá	Dissertação	Política para as mulheres ou Feminismo de Estado? As	Feminismo. Direitos das mulheres.	Sociologia	UFGD	Ciências Humanas	2015

	Pesquisadora ¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho ¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES ¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
				Conferências da Mulher no MS					
25.	Fátima Trindade do Amaral	Kaingang	Dissertação	O protagonismo Kaingang no espaço da escola indígena	Protagonismo Kaingang. Educação tradicional. Educação escolar.	Educação nas Ciências	UNIJUÍ	Ciências Humanas	2013
26.	Francineia Bitencourt Fontes	Baniwa	Dissertação	<i>Hiipana, Eeno Hiepolekoa</i> : Construindo um pensamento antropológico a partir da mitologia Baniwa e de suas transformações	Baniwa. Mitologia. Pesquisadores indígenas. Mulheres indígenas.	Antropologia	UFRJ	Ciências Humanas	2019
27.	Geni Núñez	Guarani	Dissertação	Mãe (nem) sempre sabe: existências e saberes de mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais	Estudos de gênero. Família e LGBT. Psicologia feminista.	Psicologia	UFSC	Ciências Humanas	2018
			Tese	Da cor da terra: perspectivas indígenas Guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude	Povos indígenas. Etnogenocídio. Branquitude. Povo guarani. Contracolonização.	Interdisciplinar em Ciências Humanas	UFSC	Multidisciplinar	2022
28.	Helena Indíara Ferreira Corezomaé	Balatiponé (Umutina)	Dissertação	Pinturas corporais: revitalização de uma expressão cultural Umutina/Balatiponé	Povos indígenas. Pintura corporal. Povo Umutina/Balatiponé	Antropologia	UFMT	Ciências Humanas	2018

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
29.	Inara do Nascimento Tavares	Sateré Mawé	Dissertação	Formar gestores indígenas e fazer trajetórias: configurações das políticas indígenas e indigenistas no Médio Solimões	Gestores indígenas. Políticas Indígenas. Políticas Indigenistas.	Antropologia	UFAM	Ciências Humanas	2012
30.	Isabel Teresa Cristina Taukane	Kurâ-Bakairi	Dissertação	Na trilha das Pekobaym Guerreiras Kura-Bakairi: de mulheres árvores ao associativismo do Instituto Yukamaniru	Mulheres indígenas Bakairi. Associativismo. Sustentabilidade.	Desenvolvimento Sustentável	UnB	Multidisciplinar	2013
			Tese	Kurâ Iwenu (a nossa pintura): performance e resistência na pintura corporal Kurâ-Bakairi	Pintura corporal. Grafismos indígenas Kurâ-Bakairi. Performance. Vestimenta.	Estudos de Culturas Contemporâneas	UFMT	Multidisciplinar	2019
31.	Jama Peres Pereira	Wapichana	Dissertação	Unkuadkiz: literatura e identidade indígena Wapichana na fronteira Brasil/Guiana	–	Letras	UFRR	Linguística, Letras e Artes	2021
32.	Joana Euda Barbosa	Munduruku	Dissertação	O Cotidiano e o Trabalho em Taquarusu (1940-1960)	–	História	UFPE	Ciências Humanas	1998
33.	Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen Schild	Kaingang	Dissertação	Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha	Mulheres Kaingang. Políticas.	Antropologia	UFSC	Ciências Humanas	2016

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
					Redes. Ponto de Cultura. TI Serrinha.				
34.	Juliana Alves	Jenipapo- Kanindé	Dissertação	Cacique Pequena do Povo Jenipapo-Kanindé: Trajetória e protagonismo das mulheres indígenas no Movimento Indígena do estado do Ceará	Cacique Pequena. Jenipapo-Kanindé. Movimento Indígena.	Antropologia	UFC	Ciências Humanas	2022
35.	Juliana dos Santos Santana	Tupinambá	Dissertação	Da borduna à caneta: o levante do povo Tupinambá e a luta pela demarcação do seu território	Identidade Étnica. Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Resistência Tupinambá.	Antropologia	UnB	Ciências Humanas	2022
36.	Julie Stefane Dorrico Peres	Macuxi	Dissertação	Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas Amondawa	Literatura indígena. Narrativas míticas. Autoria. Performance	Estudos Literários	UNIR	Linguística, Letras e Artes	2015
			Tese	A literatura indígena contemporânea no Brasil: a autoria individual e a poética do eu-nós	Literatura Indígena Contemporânea. Autoria Individual. Eu-Nós.	Letras	PUC-RS	Linguística, Letras e Artes	2021

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
37.	Kellen Natalice Vilharva	Guarani Kaiowá	Dissertação	<i>Rhynchophorus palmarum</i> Linnaeus (Coleoptera, Curculionidae): Etnoconhecimento Guarani-Kaiowá e atividades farmacológicas	Conhecimento tradicional. Óleo de inseto. Zooterapia.	Biologia	UFGD	Ciências Biológicas	2020
38.	Keyla Pataxó (Keyla Francis de Jesus da Conceição)	Pataxó	Dissertação	A invisibilidade do indígena no processo eleitoral brasileiro: As Organizações Indígenas e a luta pela representação política	Democracia. Representação Política. Organizações Indígenas. Novo Constitucionalismo. Movimento Indígena.	Direito	UnB	Ciências Sociais Aplicadas	2018
39.	Maria de Fátima Nascimento Urruth	Apurinã	Dissertação	“Terra, vida, justiça e demarcação”: mulheres Kaiowá e a luta pela Terra Indígena Taquara, município de Juti, Mato Grosso do Sul, Brasil	Etnologia Kaiowá. História indígena. Mulheres Kaiowá. Povos indígenas de Língua Guarani. Terras indígenas.	Antropologia	UFPEL	Ciências Humanas	2018
40.	Leia do Vale Rodrigues	Wapichana	Dissertação	Mulheres indígenas, gênero e diversidade cultural: a institucionalização da temática de gênero na FUNAI, a partir da perspectiva auto etnográfica	Mulheres indígenas. Gênero. Instituição governamental.	Direitos Humanos e Cidadania	UnB	Multidisciplinar	2019

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
41.	Lindomar Lili Sebastião	Terena	Dissertação	Mulher Terena: dos papéis tradicionais para a atuação sociopolítica	Mulher Terena. Papel tradicional. Atuação sociopolítica.	Antropologia	PUC-SP	Ciências Humanas	2012
			Tese	O protagonismo das <i>seno têreneo</i> – Mulheres Terena	Mulheres Terena. Relação de gênero. Protagonismo.	Antropologia	PUC-SP	Ciências Humanas	2018
42.	Lucia Fernanda Inácio Belfort Sales	Kaingang	Dissertação	A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica	Conhecimentos tradicionais. Direitos dos Povos Indígenas. Direito Internacional Ambiental. Convenção sobre Diversidade biológica.	Direito	UnB	Ciências Humanas	2006
43.	Maíra de Oliveira Carneiro	Pankararu	Dissertação	“Nossa história não começa em 1988”: O direito dos Povos Indígenas à luz da justiça de transição	-	Direito	UnB	Ciências Sociais Aplicadas	2023
44.	Márcia Nascimento	Kaingang	Dissertação	Tempo, modo, aspecto e evidencialidade em Kaingang	Tempo. Modo. Aspecto. Flexão prosódica.	Linguística	UFRJ	Linguística, Letras e Artes	2013

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
					Evidencialidade. Kaingang.				
			Tese	Evidencialidade em Kaingang: descrição, processamento e aquisição	Evidencialidade. Descrição. Processamento. Aquisição. Rastreamento Ocular. Língua Kaingang.	Linguística	UFRJ	Linguística, Letras e Artes	2017
45.	Marcia Nunes Maciel	Mura	Dissertação	O vivido e o lembrado: memórias e trajetórias de pessoas que vivenciaram seringais na Amazônia	–	Sociedade e Cultura na Amazônia	UFAM	Multidisciplinar	2010
			Tese	Tecendo tradições indígenas	Rio Madeira. Memória. Tradição. Indígena. Amazônia.	História Social	USP	Ciências Humanas	2016
46.	Márcia Vieira da Silva	Omágua- Kambeba	Dissertação	Reterritorialização e identidade do povo Omágua-Kambeba na aldeia Tururucari-Uka	Território. Identidade. Territorialidade Omágua/Kambeba. Memória.	Geografia	UFAM	Ciências Humanas	2012
47.	Maria das Dores de Oliveira	Pankararu	Dissertação	A variação fonética da vibrante /r/ na fala	–	Letras e Linguística	UFAL	Linguística, Letras e Artes	2001

	Pesquisadora ¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho ¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES ¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
				Pankararu: análise linguística e sociolinguística					
			Tese	Ofayé, a língua do Povo do Mel: fonologia e gramática	. Índios da América do Sul – Brasil. Língua e Linguagem. Índios Ofayé. Língua Ofayé.	Letras e Linguística	UFAL	Linguística, Letras e Artes	2006
48.	Maria das Graças Ferreira Graúna	Potiguara	Dissertação	O imaginário dos povos indígenas na literatura infantil	–	Letras	UFPE	Linguística, Letras e Artes	1991
			Tese	Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil	–	Letras	UFPE	Linguística, Letras e Artes	2003
49.	Maria Inês de Freitas Kaingang	Kaingang	Dissertação	Escola Kaingang: concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas	Educação indígena. Educação e escola Kaingang. Concepções de educação.	Educação	UFRGS	Ciências Humanas	2017
50.	Maria Judite da Silva Ballerio	Guajajara	Dissertação	Mulheres indígenas: gênero, etnia e cárcere	Mulheres indígenas. Gênero. Interseccionalidade. Cárcere e Silenciamento.	Direito	UnB	Ciências Sociais Aplicadas	2020

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
51.	Mirna Kambeba Omágua - Yetê Anaquiri	Kambebea Omágua - Yetê	Dissertação	Que memórias me atravessam? Meu percurso de estudante indígena	Autobiografia. Percurso como estudante indígena. Educação da cultura visual. Performance.	Arte e Cultura Visual	UFG	Linguística, Letras e Artes	2018
			Tese	Venho das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente	Pesquisa autobiográfica. Mulheres indígenas. Cultura indígena na escola. Pesquisa narrativa. Formação docente. Educação da cultura visual.	Arte e Cultura Visual	UFG	Linguística, Letras e Artes	2022
52.	Naine Terena de Jesus	Terena	Dissertação	Kohixoti-Kipaé, A Dança da Ema: memória, resistência e cotidiano Terena	Kohixoti-Kipaé, A Dança da Ema: memória, resistência e cotidiano Terena	Artes	UnB	Linguística, Letras e Artes	2007
			Tese	Audiovisual na escola Terena Lutuma Dias: educação indígena diferenciada e as mídias	Educação indígena diferenciada. Educomunicação. Audiovisual.	Educação: História, Política, Sociedade	PUC-SP	Ciências Humanas	2014
53.	Nelly Barbosa Duarte Dollis	Marubo	Dissertação	NOKË MEVI REVÛSHO SHOVIMA AWE – O que é	Marubo.	Antropologia	UFRJ	Ciências Humanas	2017

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
				transformado pelas pontas das nossas mãos: o trabalho manual dos Marubo do Rio Curuçá	Cultura material. Clãs Marubo. Mulheres indígenas. Artes indígenas.				
54.	Nilza Leite Antonio	Terena	Dissertação	Raízes na língua: identidade e rede social de crianças Terena da escola bilingue da Aldeia Bananal	Identidade. Criança Terena. Educação Indígena. Bilinguismo. Cultura Terena.	Psicologia	UCDB	Ciências Humanas	2009
55.	Nubiã Batista da Silva	Tupinambá	Dissertação	Identities, voices and presences indigenous in the University of Brasília from the perspective of Discourse Analysis	Discursos. Identities. Voices. Presences Indigenous.	Linguística	UnB	Linguística, Letras e Artes	2017
		Tupinambá	Tese	Práticas discursivas e sociais da presença indígena na Universidade de Brasília: construindo caminhos para a permanência e troca de saberes sob o foco da Análise de Discurso Crítica	-	Linguística	UnB	Linguística, Letras e Artes	2023
56.	Eliene dos Santos Rodrigues (Putira Sacuena)	Baré	Dissertação	Saúde da Mulher Indígena: Antropologia e Câncer de Colo de Útero nas etnias Xikrin do Cateté, Assurini	Mulheres indígenas. Câncer de colo de útero. Saúde indígena.	Bioantropologia	UFPA	Ciências Humanas	2018

	Pesquisadora ¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho ¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES ¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
				do Trocará no Pará, Amazônia					
57.	Raquel de Cássia Rodrigues Ramos	Kubeo	Dissertação	Kubai, o encantado: literatura infantil indígena em foco	Literatura Infantil Indígena. Mitologia Kubeo. Mesa Tangível. Culturas Guarani e Tukana.	Educação	UFRGS	Ciências Humanas	2021
58.	Raquel Souza Chaves	Tupinambá	Dissertação	Tipos de solo e a orientação para o mercado influenciam na escolha das variedades de mandioca (<i>Manihot esculenta Crantz</i>) nos sistemas de produção do Baixo Rio Tapajós, Pará	Etnobotanica. Agricultura familiar. Terra preta de índio. Agricultura itinerante.	Ciências Biológicas (Botânica)	INPA	Ciências Biológicas	2016
59.	Rita Gomes do Nascimento	Potiguara	Dissertação	Educação Escolar Indígena: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé	Formação docente. Índios. Educação. Escolas diferenciadas. Educação escolar indígena.	Educação	UFRN	Ciências Humanas	2006
			Tese	Rituais de resistência: experiências pedagógicas tapeba	Escolas diferenciadas. Rituais Pedagógicos.	Educação	UFRN	Ciências Humanas	2009

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
					Dramas sociais. Performances culturais. Educação escolar Indígena.				
60.	Rosani de Fatima Fernandes	Kaingang	Dissertação	Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar	Educação Escolar Indígena. Autodeterminação. Direitos indígenas. Diversidade cultural.	Direito	UFPA	Ciências Sociais Aplicadas	2010
			Tese	"Na educação continua do mesmo jeito": retomando os fios da história Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará	Tembê Tenetehara. Educação. Resistências. Conflito. Tradição, Catequese e Civilização.	Antropologia	UFPA	Ciências Humanas	2017
61.	Rosilene Fonseca Pereira	Wafkhana	Dissertação	Criando Gente no Alto Rio Negro:um olhar Wafkhana	Conhecimento. Criança indígena. Wafkhana.	Antropologia	UFAM	Ciências Humanas	2013
			Tese	Cuidados na criação de Gente: habilidades e saberes importantes para viver no Alto Rio Negro	Criança indígena. Narrativas. Conhecimento. Ambiente.	Antropologia	UFSC	Ciências Humanas	2021

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
62.	Rosilene Cruz de Araújo	Tuxá	Dissertação	Educação Escolar Indígena intercultural e a sustentabilidade territorial: Uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha	-	Educação	UNEB	Ciências Humanas	2011
63.	Rute Morais Souza	Anacé	Dissertação	Terra e Memória: Construção e Reconstrução da Reserva Indígena Taba dos Anacé em Caucaia- CE Brasil	Anacé. Desenvolvimento. Terra. Memória.	Antropologia	Univer- sidade de Sala- manca - Espanha	Ciências Humanas	2021
64.	Samara Carvalho Santos	Pataxó	Dissertação	A judicialização da questão territorial indígena: uma análise dos argumentos do Supremo Tribunal Federal e seus impactos na (des)demarcação de terras indígenas no Brasil	Indígenas. Terras. Constituição. Demarcação. Judicialização. Supremo Tribunal Federal.	Direito	UnB	Ciências Sociais Aplicadas	2020
65.	Sandra Benites	Guarani Nhandewa	Dissertação	Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)	Educação indígena. Guarani Nhandewa. Interculturalidade. Bilingüismo.	Antropologia	UFRJ	Ciências Humanas	2018
66.	Severíá Maria Idioriê	Xavante	Dissertação	Línguas e educação intercultural na formação de professores A'uwê	-	Educação	UFMT	Ciências Humanas	2013

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
67.	Simone Eloy Amado	Terena	Dissertação	O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização	Educação. Ensino Superior. Ações Afirmativas, Egressos Indígenas.	Antropologia	UFRJ	Ciências Humanas	2016
68.	Soleane de Souza Brasil	Manchineri	Dissertação	Trajetórias dos Manchineri do Seringal Guanabara	Sujeitos indígenas. Manchineri. Narrativas indígenas.	Letras – Linguagem e Identidade	UFAC	Linguística, Letras e Artes	2020
69.	Suliete Gervásio Monteiro	Baré	Dissertação	O retorno de Xawara no território Yanomami: conflito, luta e resistência	Território. Povo Yanomami. Covid-19. Garimpo. Invasão e Resistência.	Direitos Humanos e Cidadania	UnB	Multidisciplinar	2022
70.	Teodora de Souza	Guarani	Dissertação	Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)	-	Educação	UCDB	Ciências Humanas	2013
71.	Valdelice Veron	Kaiowá	Dissertação	Tekombo'e Kunhakoty: modo de viver da mulher Kaiowa	Maxuypy. Kunhakoty. Mulher Kaiowá. Tekoha.	Sustenta- bilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais	UnB	Multidisciplinar	2018

	Pesquisadora¹⁴⁰	Povo/Etnia	Tipo	Título do trabalho¹⁴¹	Palavras-chave	Curso	Univer- sidade	Grande Área CAPES¹⁴² (Plataforma Sucupira)	Ano de defesa
72.	Zuleica da Silva Tiago	Terena	Dissertação	Sífilis adquirida, sífilis em gestante e sífilis congênita na população indígena do Mato Grosso do Sul: análise comparativa entre as notificações no SINAN e no DSEI-MS	-	Saúde da Família	UFMS	Ciências da Saúde	2016