



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO NEVES

TRAVESSIAS ENTRE-MUNDOS:
EXPERIÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE
MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BRASÍLIA - DF

Agosto de 2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOCTORADO

TRAVESSIAS ENTRE-MUNDOS: EXPERIÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE NA
TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Tese do doutorado apresentada por Paula Fernandes de Assis Crivello Neves ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutora.
Linha de pesquisa 6: Educação Ambiental e Educação do Campo

BRASÍLIA - DF

Agosto de 2023

**TRAVESSIAS ENTRE-MUNDOS: EXPERIÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE NA
TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Tereza Reis da Silva

Orientadora – PPGE/UnB

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira

Membro Titular Interno – PPGE/UnB

Prof.^a Dr. André Marques do Nascimento

Membro Titular Externo – UFG

Prof.^a Dr.^a Rosirene Martins Lima

Membro Titular Externo – UEMA

Dr.^a Núbia Batista da Silva - Nubiã Tupinambá

Membro Titular Externo - FUNAI

BRASÍLIA - DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ft FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO NEVES, PAULA
TRAVESSIAS ENTRE-MUNDOS: EXPERIÊNCIAS DE
INTERCULTURALIDADE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE
MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA /
PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO NEVES; orientador ANA
TEREZA REIS DA SILVA. -- Brasília, 2023.
160 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. EDUCAÇÃO. 2. INTERCULTURALIDADE E RACISMO. 3.
UNIVERSIDADE. 4. MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS. 5.
TRAJETÓRIA FORMATIVA. I. REIS DA SILVA, ANA TEREZA , orient.
II. Título.

Dedico às mulheres que lutam e lutaram por vidas mais dignas e amorosas, em especial minhas queridas avós Ana (in memoriam) e Olga, que me compõem com seus exemplos de mulheres fortes e resilientes.

Ao meu amigo-irmão Alberto Roberto Costa (in memoriam), exemplo de luta, coragem e amor.

GRATIDÃO (EU AGRADEÇO)

Eu sou a grandeza do Universo
As faíscas que brilham na imensidão
De estrela sou chamado muitas vezes
Grande Sol que ilumina a escuridão

E sem frescura eu espero ser chamado
Pra trazer a cura preciso ser convidado
Sem mais demora eu já estou ao seu lado
Na mesma hora sente-se aliviado

Não há verdade que eu não vá escutar
É minha linguagem, basta ela saber falar
Para ter tudo aquilo que desejar
E ser agradecido a quem tem para lhe dar

Sou eu que leio todos os seus pensamentos
E vejo o quanto você os tenta parar
Sou eu que vejo quando virão sentimentos
E que não dá mais para poder controlar

É nessa hora que eu chego no vento
Nas estrelas e na luz do luar
Venho lhe dar como posso meu alento
E te ajudar aos poucos a de me lembrar

Não hesitem em me procurar
Tenho poder e mais tudo que precisar
Sou os cometas que deixam rastros no céu
As correntezas velozes que vão pro mar

Eu agradeço, eu agradeço, eu agradeço
Eu agradeço, eu agradeço

Se as flores se misturam nos canteiros
Os ideais podem também se misturar
Se as cores se complementam nos desenhos
As diferenças podem se complementar

Não há melhor, não há grande nem pequeno
O que há é muito o que trabalhar
Cada um fazendo o seu direito
Só alegria e belezas vão brotar

Deste jardim cujo eu sou jardineiro
E de amor eu sempre vou regar
És a fonte deste amor tão verdadeiro
O meu herdeiro quem eu vou sempre cuidar

Só lhe peço verdade e respeito
Com aquele que te fez e te criou
Esse é um sábio procedimento
Para poder aumentar o seu valor

O resto é só lembrar de agradecer
Para ter sempre paz no coração
Aproveitar tudo o que merecer
E deixar a vida em minhas mãos

Eu agradeço, eu agradeço, eu agradeço
Eu agradeço, eu agradeço

(Marie Gabriella)

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata a todas que me ajudaram e cuidaram de mim durante esse processo. Peço desculpas caso não mencione alguém nas palavras escritas, mas quem esteve comigo e me ajudou sabe da importância de ter contribuído com essa tese e recebe aqui meu mais sincero e afetuoso agradecimento.

Durante todo o trabalho coloco epígrafes com músicas, poesias, artes, pensamentos de mulheres negras, indígenas, mães, filhas, irmãs, avós, LGBTQIA's+ e pessoas que me inspiraram durante toda trajetória da pesquisa. Agradeço a elas que estiveram comigo em vários momentos, inclusive em períodos de solidão, durante a escrita da tese. Elas estavam sempre juntas, me abraçando, acalentando e dando força.

Agradeço a todas que vieram antes de mim, aos ancestrais e encantadas, aos orixás e guias, à fé incansável e inabalável, ao Poder Superior, aos santos, santas, anjos que me dão sustentação, força e proteção. Sendo assim, agradeço a educação amorosa da minha mãe Maria Auxiliadora e de meu pai Valdir, que me guiaram na fé cristã, me fazendo uma pessoa justa, honesta e bondosa. Obrigada por serem meu pilar de sustentação. E eu não conseguiria vencer sem vocês sempre acreditando no meu potencial e nunca medindo esforços para estarem comigo nessa longa caminhada.

Em especial, agradeço aos meus irmãos André Gustavo, Marco Aurélio e Luiz Felipe, que também estiveram comigo ajudando de diversas maneiras, desde as várias mudanças de moradia que eu realizei, infindáveis conversas e desabafos, até nas leituras das várias versões do texto e em outros tantos momentos que abdicaram dos seus afazeres para estarem comigo. Agradeço também às minhas cunhadas Ariane e Joana, que são mais que cunhadas - são irmãs que acompanharam todo o processo. Especialmente à Joana que, além da conexão de irmandade, é parceira em projetos e aventuras, é mãe dos meus dois maiores tesouros, nascidos durante a minha trajetória no doutorado. Eles fizeram com que eu não desistisse de tudo. Meus sobrinhos Mário e Kiara, eu amo vocês!

Agradeço a minha gata Shuri que chegou na minha vida durante a pandemia, no período crítico da trajetória do doutorado e me fez carinho, aqueceu meu coração, fazendo companhia nos momentos mais difíceis. Agradeço de maneira geral a todos da minha família, meus tios e tias, primos e primas, especialmente meus tios Zé e

Deise que me acolheram em sua casa em Brasília no início do doutorado e que hoje sabem e entendem a importância da luta política que essa tese representa.

Agradeço aqueles que não são família consanguínea, mas que criaram laços de amizade únicos na minha vida e sem eles eu não saberia o verdadeiro significado da palavra companheirismo. Primeiramente agradeço ao meu amigo-irmão Jáder, que desde o primeiro dia na UnB, na primeira disciplina cursada na Faculdade de Educação, me olhou e acreditou que eu poderia ser uma pessoa parceira durante toda caminhada. Moramos juntos e compartilhamos dores e alegrias que só nós sabemos. Agradeço à Nara, que também morou comigo e esteve presente em momentos importantes desse percurso.

Agradeço a todas as amigas que o Grupo de Pesquisa GPDES me proporcionou, mas especialmente Alberto Roberto, Hugo, Ricardo, Dani, Saulo, Carol, Édel, Elionice e Lidiane, que são fontes inspiradoras, seres humanos amorosos e competentes, que me apresentaram Brasília e a UnB, me ensinaram a ser resiliente e me fizeram mais madura para conhecer por dentro todos os (des)arranjos da universidade. Obrigada por terem sido apoio afetivo, psicológico e acadêmico! Agradeço a todas que participaram voluntariamente da Oficina “Tecendo Saberes” e contribuíram com uma etapa importante da pesquisa. Agradeço a Bárbara e a Lauana, que fizeram com que eu estendesse minha moradia em Brasília, me dando apoio em um período bem difícil. Agradeço também Ana Braga e Lassana, grandes amigas do início do doutorado.

Agradeço as amigas Leozinho, Mell, Uslan, Ieda, Carol, Lalá, Magno, Heitor, Wellington Jhonner, Leandro Kenner, Levi, Malu, que não são da universidade, mas que me acompanharam nessa caminhada e são pessoas verdadeiras que eu posso contar para qualquer coisa. São LGBTQIA’S+ e militantes que me apoiaram, ensinaram e conduziram no pensamento crítico, político e espiritual, esbanjando muita alegria e amor. Especialmente ao Reis, companheiro inseparável e que esteve presente em momentos delicados do processo, gratidão!

Agradeço aos professores: Alessandro, que me orientou no estágio de docência e esteve presente desde a qualificação; André, que também esteve na qualificação e fez parte de momentos incríveis durante o doutorado; Rosirene, pela leitura atenta do trabalho, pelos ensinamentos e contribuições e Fátima, pela ajuda amorosa nos momentos de desespero. Em especial, Nubiã Tupinambá que fez parte de todo o trabalho como parceira, interlocutora, banca, amiga, enfim, não tenho

palavras para descrever meu agradecimento a sua existência em minha vida. Agradecimento especial à amiga, professora e orientadora Ana Tereza, pela troca de saberes e pela confiança e paciência em compreender meus processos de aprendizado e escrita. Obrigada por ter me proporcionado tantos encontros!

Gratidão infinita às mulheres indígenas Nayra Kaxuyana, Débora Tupinikim, Débora Kambiwá, Ceissa Fulni-o, Brulina Baniwa, Andreza Baré, Gabi Kariri-xocó, Larissa Pankararu, Rose Tuxá, Alcineide Piratapuya, Manu Tuyuka, Suliete Baré, Saory Txheska, Shyrley Aymara, que fizeram com que essa pesquisa nascesse e brotasse de maneira tão linda e emocionante, me ensinaram o verdadeiro sentido da vida e da interculturalidade, me apresentaram seus mundos e saberes. Agradeço também o carinho de Oziel Ticuna e Mirim Ju Guarani e a todas as envolvidas na Maloca, na AAIUnB e na Coquei. Sem vocês não existiria a tese e as travessias entre-mundos.

Por fim, agradeço a Capes pelo apoio financeiro da bolsa e faço aqui um apelo para que as universidades nos seus cursos de graduação e pós-graduação sejam espaços de engrandecimento e agradecimento, não máquinas produtoras de adoecimento, pois se o processo já é por si um desafio, desejamos que as pessoas envolvidas não deixem essa trajetória ainda mais difícil.

RESUMO

Esta pesquisa aborda experiências de interculturalidade na Universidade de Brasília (UnB), tendo como foco a trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas. A partir de uma abordagem decolonial, analiso como essas estudantes vivem e interpretam suas trajetórias formativas em uma universidade ocidentalizada. Identifico os atravessamentos e as fricções que as estudantes experimentam no contato entre seus mundos indígenas e o mundo da academia e, ainda, em que medida suas trajetórias são perpassadas por experiências educativas interculturais. A pesquisa mobilizou como fonte empírica entrevistas-narrativas com dez mulheres-estudantes indígenas que participaram/am da Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB). Com base nesse procedimento, respondo às seguintes questões: a trajetória de mulheres-estudantes indígenas em universidades ocidentalizadas conforma experiências educativas interculturais? Como, de que forma e em quais situações e espaços a interculturalidade acontece? O que as estudantes indígenas sentipensam sobre isso? Acredita-se que a presença das estudantes indígenas nas universidades oferece oportunidades para o diálogo, a aprendizagem intercultural e conexões espirituais no ensino superior e, ao mesmo tempo, para o enfrentamento do racismo epistêmico e das relações de poder/ser/saber que ainda operam nas suas estruturas, invisibilizando e produzindo como ausências outros saberes e formas de produzir conhecimento. Porém, o racismo, a violência, o machismo e os estereótipos sofridos pelas estudantes dentro do espaço acadêmico geram preocupação e ainda precisam ser discutidos para que encontremos soluções para a raiz do problema.

Palavras-chave: Interculturalidade; Universidade; Trajetórias Formativas; Mulheres-estudantes Indígenas; Racismo.

ABSTRACT

This research addresses intercultural experiences at the University of Brasília (UnB), focusing on the formative trajectory of indigenous women-students. Through a decolonial approach, I analyze how these students live and interpret their formative trajectories in a westernized university. I identify the intersections and frictions that students experience in the encounter between their indigenous worlds and the academic world, as well as to what extent their trajectories are influenced by intercultural educational experiences. The research employed narrative interviews as an empirical source, involving ten indigenous women-students who have participated in or are associated with the Indigenous Academics Association of the University of Brasília (AAIUnB). Based on this approach, I aim to answer the following questions: Do the trajectories of indigenous women-students in westernized universities shape intercultural educational experiences? How, in what ways, and in which situations and spaces does interculturality occur? What do indigenous students feel and think about it? It is believed that the presence of indigenous students in universities offers opportunities for dialogue, intercultural learning, and spiritual connections in higher education, while also addressing epistemic racism and power dynamics that still operate within their structures, invisibilizing and producing absences of other knowledge systems and ways of knowledge production. However, the racism, violence, sexism, and stereotypes experienced by students within the academic space raise concerns that still need to be discussed in order to find solutions at the root of the problem.

Keywords: Interculturality; University; Formative Trajectories; Indigenous Women-Students; Racism.

LISTA DE FOTOS:

FOTO 1 - Ex-alunas do MESPT _____	43
FOTO 2 - Espaço da Maloca _____	52
FOTO 3 - Coordenação da Questão Indígena (Coquei) _____	54
FOTO 4 - Ato de mobilização das estudantes _____	57
FOTO 5 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	110
FOTO 6 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	111
FOTO 7 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	111
FOTO 8 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	112
FOTO 9 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	112
FOTO 10 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	113
FOTO 11 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	113
FOTO 12 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	114
FOTO 13 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	114
FOTO 14 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	115
FOTO 15 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	115
FOTO 16 - Encontro do projeto Tecendo Saberes _____	116
FOTO 17 - Troca de presentes e afetos no encerramento dos Encontros do projeto Tecendo Saberes _____	116
FOTO 18 - Defesa póstuma do doutorado de Alberto Roberto Costa ____	119
FOTO 19 - Conversatório Narrativas Autobiográficas de Estudantes Indígenas ____	119
FOTO 20 - Parcerias e afetos trocados durante III Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação _____	120
FOTO 21 - Parcerias e afetos trocados durante III Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação _____	120
FOTO 22 - Encontro na casa de Nubiã Tupinambá _____	122
FOTO 23 - Defesa da Nubiã Tupinambá _____	140

SUMÁRIO

“ABRAM-SE OS CAMINHOS”	14
1.1 Travessias e atravessamentos	15
1.2 A luta pelo direito à Educação	27
1.3 O protagonismo da UnB nas políticas afirmativas e as iniciativas interculturais	33
“A FLECHA ATIREI”	45
2.1 Entre-mundos: a UnB como um novo mundo de descobertas	46
2.2 “De alma protetora, sem diferença, é acolhedora”: aproximação com as estudantes indígenas da UnB	49
3 “RITO DE PASSÁ”	68
3.1 “Eu só sou, porque minha mãe foi”: trajetórias formativas das mulheres-estudantes indígenas	70
3.2 “Fêmea, alvo de caça”: atravessamentos e fricções entre os mundos indígenas e o mundo da academia	82
3.3 “Traçar de novo a estrada”: experiências interculturais das mulheres-estudantes indígenas na universidade	94
3.4 “E a vida reinventar”: a interculturalidade e a espiritualidade	121
Considerações	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	144
ANEXO	150
APÊNDICES	153
APÊNDICE 1: DISCIPLINA PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS EM EDUCAÇÃO	153
APÊNDICE 2: EVENTO II NARRATIVAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM EDUCAÇÃO	155
APÊNDICE 3: EVENTO III CIPIAL NO SIMPÓSIO TEMÁTICO (ST)	157
APÊNDICE 4: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, MÉXICO E COLÔMBIA: INOVAÇÕES, AVANÇOS E DESAFIOS	158
APÊNDICE 5: “PONTO DA ALEGRIA”	159
APÊNDICE 6: “PONTO DA ALEGRIA”	160

“ABRAM-SE OS CAMINHOS”

Rito de Passá¹

*Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram-se os caminhos*

*A flecha atirei
Onde caiu bradei
O céu relampiou
A chuva vai chegar
Meu corpo foi ao chão
Na palha pra curar
Lavei a alma então*

*Me refiz na lama
Vi pedra rolar
Dancei com a correnteza
Me deixei pro mar
Me refiz na lama
Vi pedra rolar
Dancei com a correnteza
Me deixei pro mar*

*Cantar e dançar pra saudar
O tempo que virá
Que foi, que está
Tocar pra marcar
O rito de passá
(Mc Tha)*

¹ Convido a iniciar a leitura dessas palavras ouvindo essa linda música acompanhada de seu clipe. Como força ancestral, espiritual, das matas, das águas, da mãe terra, essa música me inspirou em vários momentos da escrita e me deu forças para mergulhar nos mundos indígenas. <https://www.youtube.com/watch?v=PRAx8dgvPAo>

1.1 Travessias e atravessamentos

Começo esta escrita pedindo licença aos ancestrais e encantadas para “abrirem os caminhos” e deixarem que as palavras venham como vento suave e toquem os corações das leitoras vigilantes e comprometidas com dias melhores. Esse foi o primeiro ensinamento que me tocou na relação com as mulheres-estudantes indígenas, pedir licença e agradecer às energias ancestrais que nos guiam, como exercício da consciência ancestral.

A conexão que estabeleci com as letras durante minha trajetória é um tanto quanto prisioneira à modelos acadêmicos ocidentais: frígida, sem sabor, distante de sentimentos. Assim como a estudiosa feminista norte americana Glória Anzaldúa, que em 1980 escreveu uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo dizendo: “Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita”, também faço aqui um exercício de tentar (des)aprender essas tolices e tratar com mais afeto e sabor as palavras, aquecendo esse meu relacionamento com a escrita.

Portanto, nas linhas deste trabalho desenho palavras que saltam das narrativas de dez vozes potentes de parceiras mulheres-estudantes indígenas, da Universidade de Brasília (UnB), com a profundidade que elas tocavam em mim e com a comunicação que criava entre nós, com a minha própria trajetória de vida (mulher branca, não indígena) e com os aspectos que considere relevantes para narrar¹ as travessias dessas mulheres nas suas formações em uma universidade ocidentalizada.

Com o foco nas experiências interculturais durante suas trajetórias acadêmicas, busquei analisar de que maneira as mulheres-estudantes indígenas vivem e interpretam seus caminhos formativos em uma universidade ocidentalizada, identificando os atravessamentos e as fricções que elas, as estudantes, identificam no contato entre seus mundos indígenas e o mundo da academia e, ainda, em que medida suas trajetórias são perpassadas por experiências educativas interculturais. Com base nesses objetivos, a pesquisa realizou as seguintes reflexões: a trajetória de estudantes indígenas em universidades ocidentalizadas conforma experiências

educativas interculturais? Como, de que forma e em quais situações e espaços a interculturalidade acontece? O que as estudantes indígenas *sentipensam*² sobre isso?

Vale ressaltar que transcrever essas narrativas orais foi um desafio ainda maior nesse contexto, já que a educação indígena, suas trajetórias e seus corpos-territórios vivos, possuem a oralidade em sua tradição. Portanto, farei um exercício de tocá-las, caras leitoras, com as palavras escritas tudo que senti nas palavras faladas. A parceira de pesquisa Braulina Baniwa, tem 37 anos e é mestra em Antropologia Social na UnB. Nascida em São Gabriel da Cachoeira no Amazonas da Comunidade indígena Tucuma Rupita/Terra indígena Alto do Rio Negro/Baniwa. Ela também é escritora e organizadora do livro *Vivências diversas: uma coletânea de indígenas mulheres*, ressalta que “nossas escritas vão rompendo e demarcando nossas culturas próprias, seres de oralidade, nos apropriando da tecnologia da escrita” (2020, p. 08). Com ela também aprendo a romper e apropriar os desafios da escrita.

Aqui destaco que são mulheres indígenas no plural e feminino, pois elas carregam em suas narrativas a diversidade das vivências femininas oriundas das suas origens, territórios e ancestralidades. Apesar das lutas afins como mulheres, indígenas, estudantes de uma mesma instituição e participantes do mesmo coletivo de luta³, elaboram narrativas com trajetórias múltiplas e distintas. Uma profundidade de maneira simples: assim eu defino essas narrativas. São movimentos que nos deslocam do tempo e espaço do fato narrado, acionando todas as partes sensoriais até tocarem a alma.

Aqui já começo a traçar um fio de discussão que desnaturaliza modelos ocidentais, brancos, patriarcais, racistas e heteronormativos que contam a história por meio de uma narrativa única. Há um perigo de uma história única, como bem ressalta Chimamanda Ngozi Adichie (2017), uma feminista e escritora nigeriana que diz que a consequência de uma única história é que ela rouba das pessoas sua dignidade. Pois aqui trarei à tona as legítimas e dignas narrativas da experiência vivida por cada uma dessas mulheres, suas lutas e trajetórias plurais e singulares até seus atravessamentos dentro da universidade.

² Sentipensar é um neologismo formulado pelo filósofo Saturnino de la Torre (2005). O termo designa a reunião de elementos constitutivos da experiência do conhecimento (pensamento/sentimento, coração/mente) que foram separados pelo dualismo moderno. Em consonância com o autor, adoto esse termo para evocar a inseparabilidade entre afeto, pensamento e espiritualidade nos processos da trajetória formativa das mulheres-estudantes indígenas.

³ Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB).

Na estruturação da escrita optei por conduzir a narrativa na minha voz em diálogo com as vozes dessas dez mulheres parceiras. A escrita como exercício de (des)aprender certas tolices, por vezes não segue cronologicamente os fatos, assim como minha parceira interlocutora de pesquisa Gabriela Kariri-xocó, disse em sua narrativa: “Olha, eu não sou muito linear não, mas você vai me dizendo se precisa seguir uma linearidade, você me diga...”. Eu aprendi com ela a sentir as palavras e deixá-las se achegar, sem arrancá-las a fórceps do seu conforto. Portanto, peço licença e te convido a mergulhar nesses mundos traduzidos em traços escritos. Maria Gabriela Kariri-xocó tem 31 anos e é do povo Kariri-Xocó da Terra Indígena: Sementeira Vale do São Francisco em Maceió – Alagoas, nordeste brasileiro. É formada em licenciatura em Ciências Sociais e Antropologia bacharel na UnB.

Faço um exercício também de trançar alguns escritos e ensinamentos que me inspiraram durante esse meu percurso e que colaboraram com o entendimento dessas narrativas e seus mundos. Como a antropóloga Chirley Mendes (2018) afirmou em sua tese que a liberdade emocional antecede o estado da liberdade criativa e intelectual no processo da escrita das palavras, fui tomada por essa sensação no meu processo criativo.

Primeiro, falar foi o lugar de sentir e organizar as ideias. Além de conversar comigo mesma por horas e com a ajuda do gravador do celular, conversei também com as parentes, as amigas. Pessoas aleatórias andando nas ruas e em diversos contextos e lugares já foram apresentadas a essa tese. Depois da externalização oral, as palavras ocuparam as linhas dos cadernos, os rascunhos, folhas grandes e pedaços de papel, acompanhadas de choros, rasuras, rasgos, amassados com muita dor e cor. E em um processo lento, bem aos poucos fui ilustrando as várias abas da tela do computador, criando várias versões de arquivos. Esse processo foi uma estratégia que emergiu das várias tentativas de se escrever essa tese.

Quando ingressei no doutorado, por um momento me senti desanimada, sufocada como se não tivesse feito no momento certo a escolha para ingressar. Dentre os vários saberes compartilhados com Alcineide Piratapuya, estudante de Relações Internacionais e escritora do livro já citado *Vivências diversas: uma coletânea de indígenas mulheres*, temos em comum as dificuldades de adaptação: “quando entramos em uma faculdade, chegar à cidade e permanecer é uma luta constante. Para ter uma moradia é uma burocracia, mas para poder permanecer requer muita força de vontade e apoio familiar” (2020, p. 15).

Os primeiros dias de adaptação em Brasília não foram fáceis para muitas das estudantes indígenas. Eu também me deparei com um sentimento de angústia por temer o tom de acusação a todo passo que eu dava; por vezes me achei precipitada, nova, inexperiente, ousada, ambiciosa demais e muito iludida em ocupar esse espaço. A sensação de incapacidade, pequenez, de falta de inteligência (inclusive emocional), imaturidade e a ideia de que não supriria a expectativa pessoal e acadêmica de estar no lugar de doutoranda bolsista da UnB me assolou por muito tempo. O medo do fracasso e o excesso de perfeccionismo muitas vezes me paralisou, mas o vislumbre de ocupar esse espaço acadêmico, a luta social da qual esse trabalho faz parte e o compromisso com as parceiras mulheres-estudantes indígenas me deram fôlego para continuar.

Alcineide Piratapuya também completa dizendo: “quando se quer algo que não é só para você, mas algo que se está em busca para poder ajudar a sua comunidade e seu povo, sua região, com uma formação acadêmica você soma força para lutar em prol dos direitos garantidos dentro da Constituição” (2020, p. 15). Portanto, aprendi com elas a pensar coletivamente para ter forças e continuar. Manuele Tuyuka, estudante de Direito e escritora do mesmo livro, acrescenta os desafios na cidade nova e nos ensina a ter forças para buscar realizar um sonho:

Contudo, com essa aprovação vieram outras preocupações, desafios, primeiro de mudar para Brasília, longe de casa, da família, dos costumes, entre outros, perguntas como ‘onde eu vou morar, se vou ter ‘condições de sustento’, ‘será que eu vou conseguir’, todas as incertezas me tomaram no primeiro momento, mas com o apoio de meus pais e de meus irmãos eu consegui chegar em Brasília. (...) E continuei na labuta, em busca da realização de um sonho, um objetivo” (SERRA, 2020, p.18-19).

Enfrentando os desafios, as escritas e reescritas do projeto me fizeram refletir sobre novas possibilidades de pesquisa. Entrei com a intenção de analisar os cursos de licenciatura intercultural em comparação com outras licenciaturas em uma perspectiva decolonial, pensando na organização das universidades ocidentalizadas que reproduzem colonialidades do ser, do saber e do poder. Porém, a convivência com a diversidade étnica e epistêmica da universidade mudou meu tema de pesquisa, que se voltou então para pensar experiências de interculturalidade na academia, tendo como foco a trajetória formativa das mulheres-estudantes indígenas da UnB, na intersecção dos atravessamentos de raça e gênero.

Aqui aciono um fio para começar a trançar as ideias ao pensar junto com o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010) que entende essas colonialidades do ser, do saber e do poder como um processo histórico de hierarquização dos povos por meio de um processo de racialização. É esta perspectiva de poder que tem estruturado as relações estabelecidas dentro da universidade. Coadunando com as minhas parceiras de pesquisa, a nossa sensação de não pertencimento na universidade é fruto do processo de construção das nossas universidades que reproduzem essas colonialidades e fazem do espaço acadêmico estufas de corpos e mentes masculinas, brancas, homogêneas, eurocêntricas, patriarcais, machistas, racistas e heteronormativas.

A parceira Nayra Kaxuyana apresenta que um dos desafios e dificuldades enfrentados por ela ao longo da sua trajetória acadêmica foi “literalmente o reconhecimento como uma pessoa indígena, como uma mulher indígena nesses espaços. Então, quando a gente se coloca como uma mulher indígena, as pessoas já olham... os colegas, os professores já olham para gente com um jeito diferente, como questão de capacidade mesmo”. Nayra Paye Pereira Kaxuyana, tem 23 anos é do povo Kaxuyana da Terra Indígena Parque do Tumucumaque que fica em Oriximiná, Pará, norte do Brasil. Foi liderança do coletivo indígena da UnB e cursa Geografia na mesma instituição. Já para Manuele Tuyuka (2020), entrar em um curso considerado de elite, gerou um desconforto:

Quando eu entrei na universidade no curso que é considerado elitizado em sua maioria, estar no meio de não indígenas como uma estudante mulher e indígena me fez sentir um pouco desconfortável, no sentido de não conseguir acompanhar os conteúdos repassados e não ter tido contato com a maioria dos textos, enquanto os meus colegas de sala já tinham alguma noção de conteúdo, eu ficava muito perdida nas primeiras semanas de aula. Mas aos poucos fui superando, na base do esforço e de muita dedicação aos conteúdos. Quando ingressei neste universo acadêmico precisei ter consciência da importância da presença de minha identidade e saber o vínculo entre esses dois mundos, de indígena e de não indígena para evitar me perder no meio do caminho, com o choque cultural, que é real, quando você entra na universidade” (SERRA, 2020, p.19).

A ocupação de mulheres indígenas nesses espaços acadêmicos de excelência são movimentos singulares e plurais de resistência, (re)existências e experiências diversas que nesse trabalho vou chamar de experiências interculturais. Nessa perspectiva, destaco mais um fio para continuar essa trança refletindo sobre como a interculturalidade tem sido entendida, sentida e experimentada por mim em diálogo

com a professora e estudiosa norte-americana naturalizada equatoriana Catherine Walsh (2009).

Para ela, as práticas decoloniais são caminhos que se abrem para outros pensamentos, questionando e desafiando a razão única da modernidade ocidental. Nesse sentido, a decolonialidade e a interculturalidade crítica são aqui entendidas como um projeto prático, político, epistêmico e de vida. Interculturalidade ultrapassa os limites do reconhecimento das diferenças (multiculturalismo), é um projeto que aponta a existência da própria vida e não aceita a tolerância ou a “boa” convivência com o outro, mas “uma agência ‘outra’ de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade”.

A partir desta discussão compreendo que a interculturalidade ultrapassa os limites da “boa convivência” entre as culturas, mas aciona a emergência de uma valorização horizontal entre as culturas e seus conhecimentos. Nessa direção, aprendi também com o ativista e professor indígena Gersem Baniwa (2006, p. 50) que discute sobre a interculturalidade e ressalta que, além da convivência, é necessário o combate à intolerância, ao preconceito e racismo epistêmico contra culturas distintas:

Uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (2006, p.50).

E foi visando à superação da intolerância, violência e tristeza que ingressei no doutorado, mas assim que comecei minhas disciplinas uma angústia pessoal muito grande apertava meu coração. Bateram na minha porta perdas familiares que abalaram as estruturas da minha vida, por serem tripé de inspiração e força. Essas perdas foram muito simbólicas e ainda enfrentávamos um contexto muito delicado de eleição presidencial em 2018. O país estava prestes a encarar um governo fascista que intensificava o ódio, o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTQIA+fobia, bem como todas as formas de preconceito, e ainda um aumento do conservadorismo.

Mais uma vez, a sensação de desistência assolou-me, porém com o sentimento de esperança do verbo esperar de que “ninguém solta a mão de ninguém” e continuaríamos com fé enfrentando toda violência e tristeza. E por falar em não soltar a mão de ninguém, preciso dizer sobre a importância de segurar firme na mão das companheiras do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades

(Gpdes/FE/UnB) coordenado pela professora e orientadora Ana Tereza. Com o apoio das grandes amigas consegui entender a teoria com mais afeto, ampliei minhas leituras acerca das abordagens críticas decoloniais, sendo instigada a pensar cada vez mais na temática desta pesquisa.

Diferentemente de outros grupos de estudos convencionais de que já participei, o Gpdes é um espaço acadêmico diferenciado que busca colocar em prática outras formas de fazer ciência. Considera outros saberes, outras intelectualidades, reconhece as ciências de outros povos, aciona outras dimensões na formação em pesquisa e na produção do conhecimento: os afetos, a experiência, o lugar de fala, etc. Dessa maneira, foi e ainda tem sido um espaço essencial para o desenvolvimento de reflexões acerca da minha vida, do meu lugar no mundo, dessa pesquisa, com importantes contribuições epistemológicas, teórico metodológicas, aprendizados e carinhos que vou levar para toda vida.

No início do doutorado também participei da disciplina “Perspectivas Decoloniais e Interculturais em Educação”, conduzida pela professora Ana Tereza e aqui abro um parêntese para dizer que a interculturalidade só pode ser entendida e sentida a partir de encontros. Ana Tereza consegue proporcionar com boniteza esses encontros. Essa disciplina foi meu primeiro e encantador contato com Nubiã Tupinambá, nesse momento, estudante de doutorado em Linguística. Ela realizou uma mística ao apresentar às colegas o livro “A queda do céu” de Davi Kopenawa. Sentimento único, intraduzível em palavras, que me deu a certeza de que estava no caminho certo (APÊNDICE 1).

Além disso, tive o privilégio de integrar a comissão organizadora de um evento que me (re)significou dentro da universidade. O Encontro II Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação mostrou-me as possibilidades dos diálogos interepistêmicos dentro da universidade, com uma organização física, geográfica e epistemologicamente diferente do habitual de eventos científicos dos quais já participei na universidade. (APÊNDICE 2).

O evento contou com a presença de algumas lideranças indígenas, quilombolas e Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), que são alunas da graduação e da pós-graduação da UnB e, particularmente, do Mestrado em Sustentabilidade dos Povos de Territórios Tradicionais (Mespt-UnB). Essas alunas narraram suas experiências de vida e de pesquisa, por meio dos conversatórios e místicas, revelando seus protagonismos na luta pelos seus direitos, demonstrando todas as resistências das

comunidades e as conquistas de seus territórios e dos espaços que agora ocupam. Conversatórios aqui são entendidos como espaços que proporcionam troca de saberes e conversas afetivas. Um momento lindo da programação do evento que se assemelha aos Grupos de Trabalhos (GT's) em eventos convencionais.

Nesse evento aproximei e compartilhei sentimentos e sensações únicas ao estreitar laços com a minha amiga Nubiã Tupinambá. Responsável pelas místicas do evento, ela juntamente com outras parentes indígenas nos emocionaram ao colocar em contato com as encantadas e encantados. Para nos manter de pé precisamos imaginar, confabular, criar outros mundos possíveis, cultivar sonhos, imaginação, encantamentos, espiritualidades e artes. Os mundos indígenas me ensinam todos os dias como é possível juntar tudo isso e respirar.

A aproximação das estudantes do Mespt também me proporcionou grandes aprendizados, vivências e possibilidades de outros mundos possíveis, entendendo que estamos em constante transformação e autocriação. O Mespt é um programa de pós-graduação diferenciado que desenvolve pesquisas e intervenções sociais com base no diálogo dos saberes a partir de práticas metodológicas colaborativas entre os povos de territórios tradicionais. Portanto, foi um espaço de muita inspiração para eu pensar em práticas interculturais dentro da universidade a partir do território.

Durante a escrita do texto você leitora já deve ter observado pela minha opção político-afetiva de colocar no gênero feminino quando vou generalizar um grupo de pessoas; essa escolha também faz parte das reflexões que desenvolvo atualmente e que pode ser uma das formas de combater o patriarcado, o machismo e a construção do sentido de mulher criado no ocidente e que são reproduzidos em nossa sociedade inclusive no uso da língua. Portanto, aqui é uma escrita de mulheres, para mulheres, com mulheres que rompem diariamente os silêncios coloniais!

Esses novos espaços que fui vivenciando na UnB durante minha trajetória me fizeram sentir viva, criativa, abandonando de vez todo sentimento de tristeza e angústia que me invadiram no início do processo. Esses lugares acionaram memórias afetivas de outros momentos da minha vida, nos quais me aproximei dos diálogos decoloniais e interculturais; foram espaços importantes para me aprofundar nesses estudos e que me despertaram pela primeira vez essas sensações de encantamentos.

Enquanto fazia o mestrado em Educação, meu querido irmão e grande incentivador dos estudos, Marco Aurélio, me chamou para participar de um Projeto de Extensão do qual ele fazia parte, denominado "Reativar: lugares, naturezas e

culturas”, executado por professoras, técnicas e alunas da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Durante minha participação ativa no Projeto, colocamos em prática ações de educação intercultural, tomando por base teórica os estudos produzidos pelo Grupo Latino-americano Modernidade/Colonialidade⁴.

Essa aproximação com o Projeto de Extensão foi muito importante na medida em que despertou em mim reflexões mais críticas em relação à Educação e conceitos como a “ecologia dos saberes”. Eram comunidades reativando os conhecimentos dos avôs benzedeiros, avós parteiras, mães curandeiras; eram pais que cultivavam as terras por meio da permacultura, dentro das escolas periurbanas de Goiânia e Aparecida de Goiânia, mostrando as possibilidades dos saberes ancestrais dentro das salas tradicionais/convencionais da educação básica.

A problematização em relação à educação e à formação nas universidades, especialmente a intercultural, objeto de discussão desta pesquisa, vai ao encontro da noção de “ecologia dos saberes”, que foi despertado em mim desde minha participação no Reativar, na medida em que busca colocar os conhecimentos que estão *fora* da escola/universidade para *dentro* dela, com o intuito de alocar a epistemologia científica da sala de aula em colaboração com os saberes tradicionais, ancestrais e cosmológicos que as estudantes carregam.

Na linha da discussão da ecologia dos saberes, um fio condutor importante, e que me abriu caminhos para novas reflexões, foi a do filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), que sugere decolonizar a universidade por meio do diálogo dos saberes. Para ele, as universidades carregam uma herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente, que aponta para um sistemático olhar do mundo na perspectiva hegemônica do Norte.

Mesmo com o ingresso das estudantes indígenas, quilombolas, negras, população periférica, estudantes de escolas públicas, povos de comunidades tradicionais, LGBTQIA’S+ - entre outras que não ocupavam esse lugar e só passam a participar mais efetivamente da universidade após a implementação das políticas

⁴ A teoria da Modernidade/Colonialidade é uma perspectiva crítica que se desenvolveu nas últimas décadas com base em ideias de pensadores latino-americanos, como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo e outros, que formaram um Grupo de Latino-americanos. As reflexões do grupo buscam analisar a relação complexa entre a modernidade e a colonialidade, argumentando que esses dois aspectos estão profundamente entrelaçados e continuam a moldar as estruturas sociais, políticas e econômicas da América Latina e outras regiões colonizadas.

afirmativas - o conhecimento ainda carrega heranças coloniais que são reproduzidas pela universidade.

Outro momento que me despertou para pensar sobre a violência epistêmica que vivenciamos dentro da universidade e que foi muito importante para ampliar meus horizontes de diversidade, me ajudando a redefinir a temática da minha pesquisa, foi o Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), realizado na UnB em 2019. Esse evento reuniu pesquisadoras indígenas e não indígenas de diversos países e áreas do conhecimento para o intercâmbio de ideias, que ultrapassaram limites disciplinares e fronteiras nacionais e promoveu diálogos interculturais dos povos indígenas da América Latina (APÊNDICE 3).

Naquele momento, me senti mergulhada no universo da pesquisa e, mais uma vez, o sentimento de desânimo e dúvida dos primeiros passos no doutorado e no meu desbravamento por Brasília foi perdendo lugar para um sentimento de certeza e gratidão. Como nos diz o líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro Ailton Krenak (2019, p. 14), “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”. Participar das místicas e ouvir as falas daquelas lideranças indígenas na universidade acionou minhas memórias e ancestralidades, me dando força e coragem para encarar esse mundo “maluco”.

Uma vivência muito importante para a minha aproximação com a UnB e entendimento das práticas relativas à interculturalidade na universidade, colaborando para o refinamento do foco da minha pesquisa, foi também o I Seminário Internacional de Programas Interculturais de Pós-graduação no Brasil, México e Colômbia, realizado em 2019, nos espaços da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB). O Seminário contou com a presença de coordenadoras e professoras de seis programas de pós-graduação, as quais discutiram sobre as inovações, os avanços e os desafios em relação aos cursos de pós-graduação. (APÊNDICE 4).

Particpei da comissão de relatoria do evento com o olhar bem atento e percebi a importância desses programas e o que é, de fato, a prática da interculturalidade. Naquele momento me senti mais animada a continuar a caminhada da pesquisa e pensar em estratégias para “adiar o fim do mundo”.

Remexer o baú de lembranças por vezes me deixa nostálgica e outras vezes com frio na barriga e borboletas no estômago. Trazer memórias de experiências que marcaram minha trajetória na UnB, que foram determinantes e que contribuíram para a pesquisa, demonstra como a caminhada é importante, nos ajuda a entender os saltos e giros que acontecem no processo. E um espaço que me tirou água dos olhos foi o meu abraço com o “Ponto da Alegria”. Localizado debaixo de uma grande árvore próximo à entrada do Instituto Central de Ciências (ICC/Norte-UnB), também conhecido como “Ceubinho”, o “Ponto da Alegria” foi o nome dado ao local pelas pessoas que participaram das atividades realizadas nesse espaço aberto.

A aproximação com o local se deu inicialmente pela minha curiosidade em saber por que as pessoas se sentem alegres nesse espaço. Foi quando minha querida amiga, Ana Braga, me apresentou o mestre Zé do Pife, artista popular pernambucano com uma grande sabedoria sobre sua terra nordestina, sua ancestralidade, sobre as músicas, o pife e sobre a vida, e que acolhe várias alunas da UnB para serem suas aprendizes de forró.

Durante alguns meses fui aprendendo a tocar o pífano, que é uma flauta de bambu produzida por ele próprio, além da zabumba, do triângulo, entre outros instrumentos. Aprendi também sobre a vida, os sentimentos, as dores, as alegrias e resistências de um senhor que tem muita sabedoria e história para contar (APÊNDICES 5 e 6). Este espaço me proporcionou muita alegria e oportunidade de novas amizades e redes de conhecimento, além de me fazer refletir sobre as possibilidades da interculturalidade em espaços não institucionais, por ser um grupo de pessoas que compartilham saberes, alegrias, sentimentos, energias e espiritualidades debaixo de uma árvore, em comparação com os espaços como a própria sala de aula que muitas vezes encarceram outros saberes e *sentipensares* das estudantes.

Ouvir, escutar e sentir também foram os maiores aprendizados vivenciados no estágio de docência na disciplina de Antropologia da Educação com o professor Alessandro Oliveira da Faculdade de Educação em 2019. Compartilhamos momentos interculturais ao levar as estudantes da disciplina ao Ponto da Alegria para conhecer a vida do mestre Zé do Pife, e fizemos também uma visita ao Santuário dos Pajés localizado na região noroeste, em Brasília. A partir dessas vivências, tive a certeza de que estava no caminho certo, com a sensação de estar me “afetando” com tanto carinho e saber compartilhados.

Nessa trajetória, portanto, fui construindo, sentindo, tocando, atravessando, rasgando, costurando, remendando, cicatrizando, curando e abrindo caminhos para o meu olhar sobre o tema desta pesquisa, pensando de maneira mais abrangente e ao mesmo tempo microscópica a interculturalidade na UnB, tendo como foco a trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas.

Como alicerce dos caminhos e pontapé da reflexão, me aproximei da abordagem decolonial, depois coloquei placas que sinalizavam objetivos almejados, como: analisar de que maneira estudantes indígenas vivem e interpretam suas trajetórias formativas em uma universidade ocidentalizada, identificando os atravessamentos e as fricções que elas, as estudantes, percebem no contato entre seus mundos indígenas e o mundo da academia e, ainda, em que medida suas trajetórias são perpassadas por experiências educativas interculturais.

A escolha por narrativas indígenas femininas se deu a partir de redefinições metodológicas ocasionadas com o advento da pandemia de Covid-19, perpassando por aproximações, protagonismos, reconhecimentos, atravessamentos entre eu estudante/pesquisadora mulher da UnB e elas, mulheres-estudantes indígenas da UnB. Na segunda parte do trabalho esmiuçarei todo o processo dessa escolha.

Sendo assim, a pesquisa mobilizou entrevistas-narrativas com essas mulheres-estudantes indígenas como fonte empírica, tornando-as grandes amigas e parceiras de pesquisa e lutas. Com base nesse procedimento, a pesquisa realizou as seguintes reflexões: a trajetória de estudantes indígenas em universidades ocidentalizadas conforma experiências educativas interculturais? Como, de que forma e em quais situações e espaços a interculturalidade acontece? O que as estudantes indígenas *sentipensam* sobre isso?

Considerando a ampliação das políticas que garantem o acesso e a permanência de estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação, busquei também refletir de que forma a presença indígena na universidade constitui uma oportunidade para a construção de diálogos interculturais e interepistêmicos, e, nesse sentido, de que forma potencializam o enfrentamento do racismo epistêmico e das relações de *poder/ser/saber* que ainda operam nas universidades.

A tese, portanto, foi dividida em três partes com títulos que foram inspirados na música que compõe o início dessa introdução. A Parte 1 - "Abram-se os caminhos" - foi dedicada à reflexões teóricas e contextuais das políticas afirmativas no Brasil e na UnB, que abriram os caminhos para nós, mulheres-estudantes e pesquisadoras.

Abordei a luta pelo direito à educação, destacando a importância das políticas afirmativas e os protagonismos dos movimentos sociais (negros e indígenas). A UnB, que desempenhou um papel importante nesse contexto, ganhou destaque nessa seção.

Na Parte 2 - "A flecha atirei" - mergulhei em um mundo de descobertas proporcionado pela imersão na UnB. A universidade é apresentada destacando todo processo metodológico da pesquisa e a aproximação com as estudantes indígenas da UnB, evidenciando a acolhida e o apoio ofertados por elas para realização dessa tese. Na Parte 3 - "O rito de passá" - foram realizadas reflexões profundas das vivências das mulheres-estudantes indígenas durante suas trajetórias formativas a partir de suas narrativas.

Elas, que compartilharam seus caminhos ressaltando os atravessamentos e fricções entre os mundos indígenas e o ambiente acadêmico, assim como as experiências interculturais proporcionadas pela presença indígena na universidade. Por fim, a interculturalidade e a espiritualidade são exploradas, mostrando como esses aspectos reinventam e sustentam a vida a partir de uma linda conversa com Nubiã Tupinambá.

1.2 A luta pelo direito à Educação

A história do Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais, mas também por um longo processo de luta das populações subalternizadas – periféricas, pretas, quilombolas e indígenas – pelo direito a uma cidadania plena, o que inclui o acesso aos bens culturais e simbólicos socialmente produzidos e às instituições nas quais esses bens circulam e são compartilhados, como as escolas e as universidades (MUNANGA e GOMES, 2006; NASCIMENTO, 2002; RAMOS, 2003).

O que está em jogo nessas lutas não é apenas a democratização do acesso aos espaços formativos e aos conhecimentos que neles circulam; também envolve o questionamento da lógica que opera nessas instituições e que determina quais conhecimentos são considerados válidos e legítimos, quais devem ser valorizados e ensinados ou não e, em consequência, quais sujeitos são considerados legítimos produtores de conhecimento (CARNEIRO, 2005).

Isso porque, ao longo da história brasileira, seja como ferramenta de

colonização, de assimilação ou de formação de mão de obra para o mercado, a educação tem servido hegemonicamente às classes dirigentes como instrumento de dominação e, como tal, tem se conformando como uma instituição profundamente excludente. Quando não são simplesmente excluídos, os segmentos sociais que não compõem as elites econômicas, políticas e intelectuais veem suas referências históricas, culturais e epistêmicas submetidas a um processo de inferiorização, negação e apagamento.

A isso equivale dizer que o empreendimento colonial - a conquista das Américas e a escravização e exploração de africanos e indígenas - foi tanto mais eficiente quanto mais foi capaz de mobilizar a educação e a produção do conhecimento como tecnologias de dominação, isto é, como ferramenta de catequização, assimilação e apagamento cultural. Não por acaso, os povos que estiveram por muito tempo excluídos dos espaços oficiais de formação e produção do conhecimento, que tiveram suas referências históricas, culturais e epistêmicas submetidas a um processo incessante de inferiorização, negação e apagamento, tem se mobilizado para defender a educação como um direito fundamental, e o fazem compreendendo que, em uma sociedade marcada pela ferida colonial os institutos que serviram como ferramentas de dominação (escola, escrita, ciência), podem ser acionados como importantes ferramentas de luta por direitos e que lhes asseguram o acesso aos espaços que sempre foram reservados às classes dominantes.

Portanto, quando os povos tradicionais, indígenas e quilombolas se mobilizam para defender o direito à educação formal (básica e superior), o fazem compreendendo que, em uma sociedade ocidentalizada como a nossa, esses institutos de colonização e de dominação se tornaram paradoxalmente estratégicos para o fortalecimento de suas lutas, para a ampliação de seus direitos e para participação e acesso aos espaços que sempre foram reservados às classes dominantes. Não se trata, contudo, apenas de reivindicar o acesso à educação formal, mas de disputá-la por dentro como uma ferramenta contracolonial de ascensão social e que pode contribuir para a valorização de suas culturas e saberes.

Nesse sentido, como analisa Gersem Baniwa (2006), a luta dos movimentos populares por educação tem influenciado todo o pensamento educacional brasileiro e promovido avanços significativos que vão ao encontro de suas reivindicações por uma educação escolar diferenciada e por acesso aos espaços acadêmicos. Isso se expressa, por exemplo, na implantação das políticas afirmativas, as chamadas “cotas

raciais e sociais”, que têm democratizado de forma inédita o acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e quilombola, bem como também nas políticas para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, dos povos das águas e das florestas, assim como nas políticas que promovem educação antirracista em todos os níveis (da escola básica ao ensino superior), visando a superação dos imaginários racistas que marcam negativamente esses povos e a visibilização positiva de suas identidades, culturas, saberes e experiências históricas.

Essas conquistas, embora estejam se consolidando e ganhando visibilidade recentemente, remontam às lutas históricas de longa duração, como as ações do Movimento Negro, que desde o final do século XIX e começo do século XX, mobilizou esforços para garantir, nos dias de hoje, a educação escolar como direito de todas. Contudo, Alberto Roberto Costa (2018) lembra que, diante do abandono estatal a que foi submetida no período do pós-abolição, a população negra se viu impelida a criar suas próprias estratégias de acesso à educação formal, dentre as quais se destacam os processos de auto-organização em associações e irmandades. Esses foram, por muito tempo, os únicos caminhos possíveis para garantir escolarização aos seus filhos:

Depois da abolição e da Proclamação da República, os integrantes da casa-grande viram-se na mesma condição de cidadão que o negro. Para reconfigurar a diferenciação classista pautada na submissão, houve a intensificação da ideia de inferioridade da cultura nomeada de popular em contraposição ao elitismo branco, eurocêntrico, colonial da chamada “cultura erudita”. Neste contexto, a estratégia do povo negro era de ocupar os lugares escolarizados. (COSTA, 2018, p. 185).

Para o Movimento Negro, assim como para o Movimento Indígena, a compreensão do papel que a escola desempenha no processo de ascensão social e como via de acesso a outros direitos também caminhou *pari passu* com o entendimento de seu uso como estratégia de dominação e, portanto, como espaço reprodutor de desigualdades raciais e sociais. Nesse sentido, para Nilma Lino Gomes (2012), o Movimento Negro brasileiro ressignificou sua luta, na medida em que compreendeu a importância de se ocupar espaços antes inacessíveis, como o ensino superior. Do mesmo modo que compreendeu a importância de se reivindicar, para além do acesso aos bancos escolares e universitários, o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma educação antirracista e intercultural:

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (GOMES, 2012, p. 738).

Conforme indicamos anteriormente, a articulação dos povos indígenas no Brasil também foi de extrema importância para a conquista de direitos territoriais, ambientais e sociais, principalmente para a garantia do acesso à educação em seus próprios termos. Como nos lembra Gersem Baniwa (2006, p. 57) “[...] diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional”, constituindo o que hoje conhecemos como “movimento indígena organizado”. Esse processo histórico de construção do movimento indígena caminhou junto com importantes conquistas desses povos:

A reorganização de comunidades indígenas que muitos esperavam que fossem de fato sumir foi um grande e surpreendente fenômeno do último quarto do século XX, algo que movimentou o cenário político não apenas no Brasil, mas em diversos países latino-americanos e além. De lá para cá muito foi conquistado, ou reconquistado, em termos de terras, culturas, direitos, relações institucionais. A educação entrou nessa pauta de reivindicações e configurou também alguns ganhos, no sentido de se construir uma educação escolar que respeitasse e se adaptasse às diferenças culturais e epistêmicas dos povos indígenas. (LISBOA, 2017, p. 71).

João Lisboa ressalta ainda que esses processos de etnogênese são responsáveis pelo crescimento contínuo dos autodeclarados indígenas, cada vez mais numerosos nos censos estatais.

O agrupamento em torno de uma identidade étnica – ou seja, em torno de um vínculo novo e ancestral ao mesmo tempo – funciona agora como um instrumento político desses povos frente às ameaças e pressões crescentes [...] sobre seus territórios e modos de vida tradicionais. (LISBOA, 2017, p. 72)

De muitos modos, a mobilização dos movimentos negros e indígenas contribuem para desmistificar “[...] o mito da democracia racial [pressionando] o Poder Público para que respondesse aos problemas raciais existentes no país [...]” (MOEHLECKE, 2002, p. 204), tensionando esse imaginário que as elites erigiram como imagem hegemônica de um país que supostamente teria sido capaz de construir

uma síntese democrática entre os povos que o constituem, sob o signo da identidade nacional. Dito de outro modo, foi a luta histórica desses povos que escancarou o racismo entranhado na própria fundação do Estado-nação e na sociedade brasileira, exigindo uma resposta do Estado e da sociedade para o enfrentamento das desigualdades e injustiças que são engendradas pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 é, nesse sentido, o primeiro e mais importante passo da era republicana a partir do qual foram estabelecidos marcos legais para o efetivo reconhecimento das diferenças étnicas, culturais e raciais que são constitutivas da nação brasileira. Ou seja, o espírito democrático que nasce com a Constituição de 1988 favoreceu a emergência de novos espaços participativos, fortaleceu movimentos históricos e potencializou antigas reivindicações, culminando nas conquistas que têm sido colhidas nos últimos 20 anos, particularmente no que concerne ao campo da Educação: universalização da escolarização, educação escolar diferenciada para grupos culturalmente específicos, ações afirmativas no ensino superior.

Toda essa movimentação política e social para a construção de um Estado mais democrático e “inclusivo” colaborou para fomentar o debate em torno das políticas afirmativas nas universidades. Vale lembrar que as políticas públicas de ação afirmativa constituem mecanismos constitucionais de discriminação positiva que visam a assegurar o direito fundamental de igualdade a grupos sociais marginalizados (VOLPE; SILVA, 2016). Elas emergiram em um contexto de efervescência política que debatia, desde a redemocratização do país (1985) após os anos de chumbo da Ditadura Militar (1964-1985), o hiato entre a igualdade formal garantida pela Constituição de 1988 e a permanência da discriminação na sociedade brasileira (racial, de gênero, de idade, de origem e de condição física) e de seus efeitos. Aqui se evidencia, uma vez mais, o importante papel político e pedagógico dos movimentos sociais (periféricos, indígenas, negros e quilombolas), responsáveis por forjar uma mobilização ampla e uma consciência coletiva em torno do entendimento de que a superação das desigualdades demanda a ação estatal e políticas de Estado.

Graças a uma ampla mobilização nacional protagonizada pelos movimentos sociais, negros e indígenas, em articulação com os movimentos estudantis, a política de cotas efetivou-se em muitas universidades públicas brasileiras no início dos anos 2000. Findava a reação de muitos setores da elite brasileira (econômicos, políticos e intelectuais), contrários à reserva de vagas para pessoas negras e indígenas nas universidades por demonstrar o racismo entranhado na sociedade brasileira e

naturalizado sob o mito da democracia racial. O ápice dessa reação foi a ação de inconstitucionalidade movida pelo Partido Democratas (DEM), em 26 de abril de 2012, e que o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente. Em decisão unânime, o STF afirmou a constitucionalidade das ações afirmativas como mecanismo de reparação histórica e de promoção da igualdade social, racial e educacional, para além da formalidade legal prevista no texto constitucional. No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou a chamada Lei de Cotas, Lei nº. 12.711/2012, que prevê a reserva de 50% das vagas das universidades e institutos federais de Ensino Superior a estudantes de escolas públicas, baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Um fato interessante de ser mencionado no âmbito da adoção de cotas é a atualização do debate em torno da “raça” e do racismo como processos constitutivos da Nação. Reconhecer os povos afrobrasileiros e indígenas como constitutivos da diversidade cultural brasileira demanda uma revisão crítica da violência colonial e da diáspora africana, dos três séculos de vigência do regime escravista, bem como da persistência das desigualdades econômicas, políticas e sociais engendradas pelo racismo até hoje. Ou seja apesar da Constituição garantista de 1988 ter assegurado a toda cidadã e a todo cidadão brasileiro o direito à igualdade na diferença (ALMEIDA, 2018; MUNANGA, 1999; 2004; SILVA, 2021).

Esta discussão me fez refletir sobre a simultaneidade, pois o ano de implementação dessa legislação foi quando ingressei no curso de Pedagogia em uma universidade federal, portanto, fiz parte desse processo e comecei a enxergar um pluriverso dentro da academia. Entrar em contato com as pessoas que ingressaram pelas cotas e os saberes trazidos por elas me proporcionaram ressignificar o conhecimento em diálogo com esses “novos mundos” que se apresentavam para mim.

Foi uma oportunidade incrível caminhar entre esses mundos que foram tão determinantes para o meu processo de formação e para a minha prática como uma aluna branca, mulher, tornando-se professora. Não sou de origem comunitária tradicional, mas posso afirmar que o encontro com esses povos durante minha formação me fez ser mais sensível e engajada com as lutas pelo reconhecimento e a valorização de seus modos de vida e saberes, pela defesa de seus direitos, a tal ponto que esse se tornou o tema de minha tese de doutorado.

A partir desta reflexão cheguei à conclusão de que as políticas afirmativas são, portanto, compreendidas como mecanismos de reparação das violências e injustiças

às quais populações negras, indígenas e periféricas foram submetidas ao longo do desenvolvimento e construção da sociedade brasileira, atravessada por luta de classes, desigualdades raciais e exclusão. As ações afirmativas são novas formas de luta e de resistência que permitem frear ou, pelo menos, minimizar o racismo, os efeitos discriminatórios e excludentes das políticas promovidas hoje pelos Estados neoliberais, proporcionando oportunidades de diálogos interepistêmicos dentro das universidades (QUEIROZ; FARIA, 2012).

No campo do enfrentamento das desigualdades educacionais, as ações afirmativas não apenas asseguram o ingresso dos povos historicamente excluídos das universidades, como criam oportunidades para o enfrentamento das relações de *poder/ser/saber* ainda vigentes nas estruturas acadêmicas. Constituem um passo importante na promoção da justiça cognitiva, de um giro pedagógico e epistêmico decolonial que estamos a construir. Essas conquistas talvez sejam a prova mais contundente de que a luta por educação é um passo duradouro na construção de um país plural e democrático. Por isso mesmo, não se trata apenas de reivindicar o acesso à educação formal (à escola e à universidade), mas de disputá-la por dentro, como espaços que assegurem mobilidade social e que podem, também, contribuir para promover a valorização e visibilização positiva das culturas e conhecimentos dos povos indígenas e afrobrasileiros.

Por fim, é preciso reconhecer que, historicamente e politicamente, o Brasil passou por mudanças significativas a partir do ano de 2003, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), que tinha como principais características de governo a manutenção da estabilidade econômica, a retomada do crescimento do país, a redução da pobreza e da desigualdade social, com políticas de democratização ao acesso a bens sociais e promulgação de leis a partir de demandas reivindicadas principalmente pelos movimentos sociais.

A partir do ano de 2003, e na esteira do debate sobre as políticas de ações afirmativas, foram promulgadas a Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) e a Lei n.º 11.645/2008, que altera a Lei n.º 10.639/2003, tornando obrigatório também o ensino da temática indígena na Educação Básica. Lembro-me de meus familiares festejarem essas conquistas e me contarem que ali

colhíamos frutos de uma luta muito árdua de várias comunidades, da articulação de muitos movimentos sociais que lutavam contra a fome, por justiça social, dignidade humana e reconhecimento cultural.

1.3 O protagonismo da UnB nas políticas afirmativas e as iniciativas interculturais

O protagonismo da UnB, como uma das primeiras universidades brasileiras a adotar ações afirmativas na graduação e na pós-graduação, tem resgatado o seu ideário de universidade democrática e despertado a emergência de torná-la ainda mais justa e diversa.⁵ Examinando esse protagonismo, Bernardino-Costa e Borges afirmaram que “Ao lado de outras Instituições de Ensino Superior (IES), que têm adotado medidas legais similares, a UnB, ao aprovar tais resoluções, reconhece o incômodo com tal política do conhecimento, propondo ações que almejam um efeito transformador.” (2021, p.02).

A UnB sofreu ameaças para não ser criada em pura efervescência do movimento de ditadura militar no Brasil. Mas Darcy Ribeiro e seus aliados provaram que o modelo do que seria classificado por ele como “velha” universidade (fruto) estava em crise e era preciso criar uma “nova” universidade (semente). Nas palavras de Darcy Ribeiro:

Esta nação exige pelo menos uma universidade de verdade, uma universidade em que possamos dominar todo o saber humano e dominá-lo conjuntamente como um todo, para que o efeito interfecundante do convívio do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o astrônomo gere um centro nacional de criatividade científica e cultural. (RIBEIRO, 1986, p. 5)

Portanto, a UnB, fisicamente criada por Oscar Niemeyer, tem em sua estrutura a proposta de integração dos cursos e dos conhecimentos, com a construção do Instituto Central de Ciências (ICC). Para Ribeiro, era preciso colocar um debate permanente sobre as funções e deveres da universidade para com o povo. Qual o papel social de uma universidade? Ribeiro acreditava que a UnB era um projeto

⁵ “As primeiras universidades a adotarem Políticas de Ação Afirmativas no país nos seus cursos de graduação foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2001, seguidas da Universidade do Estado da Bahia (UnB), em 2002. Já na pós-graduação, o pioneirismo coube à UnB e à Universidade Federal de Goiás (UFG), que adotaram tais políticas em 2002 e 2015 respectivamente” (BERNARDINO-COSTA e BORGES, 2021, p.03).

experimental, diferente das cátedras europeias, “livres para tentar novos caminhos na pesquisa e no ensino.” (1986, p. 17).

Por mais que Darcy Ribeiro idealizasse uma universidade diferente daquelas que já tinham no Brasil, a UnB não foi democrática em sua origem. José Jorge de Carvalho afirma que “Apesar das suas propostas modernizadoras, nem Darcy Ribeiro nem Anísio Teixeira, em nenhum de seus livros [...] colocaram a pertinência da presença dos saberes indígenas e africanos no ensino superior ou na pesquisa” (CARVALHO, 2018, p. 86). Até pouco tempo atrás, antes da criação das cotas, só estudavam na UnB os filhos da “burguesia”. Foram surgindo, no decorrer do tempo, formas mais democráticas do acesso para população mais pobre, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e as políticas de ação afirmativa com reserva de vagas para indígenas e negros. Portanto, mesmo com o “avanço” em implementar um modelo de universidade, Darcy Ribeiro ainda fez uma instituição para filhos de ricos/brancos.

Essa identidade eurocêntrica cravada nas universidades da América Latina foi resultado de um projeto político que não valorizava o acesso da população à educação escolarizada. As referências culturais e epistêmicas das Américas foram inferiorizadas e, por muito tempo, as instituições só tinham espaço para a elite/branca. As escolas e as universidades no contexto latino-americano, especialmente o brasileiro, tiveram uma criação tardia. No Brasil, “temos a mais curta tradição escrita de todas as Américas. As poucas escolas superiores foram abertas no Brasil somente no século XIX, e as universidades começaram a ser constituídas de fato na segunda década do século XX[...].” (CARVALHO, 2018, p. 83).

Somente com a necessidade de uma população que precisava ser minimamente escolarizada, para fazer parte do mercado de trabalho e de um projeto de sociedade moderna brasileira, é que se ampliaram o acesso às escolas e a construção de universidades. Até o século XX, fomos negados a ter um projeto de universidade, e mesmo após a sua criação, as universidades da América Latina foram claramente colonizadas seguindo modelos acadêmicos ocidentais “modernos”. O primeiro molde adotado foi o “[...] humboldtiano, com a separação entre as faculdades e os institutos de pesquisa, obedecendo à mesma divisão de saberes da matriz europeia [...]” (CARVALHO, 2018, p. 84).

Já as universidades na versão francófona, fundadas pelas missões francesas, transplantaram para o Brasil o racismo e a xenofobia presentes na elite branca

européia, criando assim uma elite acadêmica branca brasileira. Ainda é possível perceber a permanência dessa elite racista nas universidades. Durante a minha trajetória acadêmica presenciei, por exemplo, muitas pessoas, principalmente de cursos mais concorridos, serem contra as cotas, pois acreditavam que o espaço acadêmico, de conhecimento e pesquisa, não é para todos, valorizando o conhecimento científico como mais importante do que outros saberes, verticalizando e hierarquizando todas as relações dentro da universidade.

Portanto, mesmo que Darcy Ribeiro tivesse uma proposta inovadora com a criação da UnB, a sua consolidação ainda tinha origem em modelos europeus de academia. O protagonismo da UnB na implantação das ações afirmativas no processo seletivo dos seus cursos de graduação demonstra que a ideia de ser uma universidade diferente despertou a emergência de torná-la mais justa e diversa a partir de um episódio racista ocorrido na UnB que suscitou um grande debate político.

A partir das primeiras experiências de implantação do sistema de cotas nas IES, dezenas de outras universidades iniciaram a discussão sobre a adoção das Políticas de Ações Afirmativas nos seus Conselhos Universitários. A pressão do ativismo antirracista por parte da comunidade acadêmica foi imprescindível para a adoção dessas políticas. Nesse sentido, é importante lembrar que o debate sobre cotas para negros na UnB foi uma resposta política a um caso de racismo ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido como “Caso Ari”:

Que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-Graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) conseguiu levar o seu caso até o Cepe da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado. (CARVALHO, 2005, p. 239).

O auge dessa luta foi a construção de uma proposta de política de cotas para negros na UnB no ano de 1999. A discussão em torno desse caso cresceu e incorporou diversos outros atores, brancos e negros, o que levou à construção de um debate da questão racial na esfera pública. O avanço hoje das políticas afirmativas no

Brasil tem o seu embrião em debates em torno de episódios racistas. (CARVALHO, 2020).

No contexto da UnB, foi partir do caso Ari que, no ano de 2004, instituiu-se um sistema de cotas nos vestibulares da UnB, em que 20% das vagas passaram a ser reservadas para candidatos que se autodeclarassem negros; os demais competiam pelo chamado “sistema universal” (VELLOSO; CARDOSO, 2008). Para esses autores, a raça está vinculada à cultura e às determinações políticas de uma sociedade. Trata-se, portanto, de uma discussão difícil de ser feita, principalmente em um país racista que convive com a falsa ideia de democracia racial.

No primeiro ano de institucionalização das ações afirmativas, a UnB também aprovou 10 vagas para indígenas. A reserva de vagas para indígenas ganhou uma nova configuração a partir de 2006, com a adoção de processo seletivo exclusivo para esse grupo e com a oferta de vagas suplementares em cursos de graduação. Realizada por meio de um acordo de cooperação técnica com a FUNAI, a iniciativa foi pioneira entre universidades federais de todo o Brasil.

O ingresso dos indígenas nas universidades brasileiras foi um processo conturbado e pouco divulgado até mesmo entre os indígenas. Apesar de a FUNAI fazer a mediação entre os indígenas e o Ministério da Educação (MEC), subsidiando financeiramente os programas de ingresso para indígenas, alguns desafios foram surgindo, como a falta da construção de uma política unificada, a quantidade de vagas e cursos, bolsas que garantisse a permanência. Dito de outro modo, “a presença recente dos indígenas no ensino superior evidenciava a urgente necessidade de uma política nacional coesa e bem estruturada”. (BIZERRIL; IBARRA, 2019, p. 178).

Além de uma política nacional que não estava unificada, o indicador quantitativo de vagas para indígenas anunciado pela FUNAI não se concretizou. O convênio também propunha o acesso à universidade acompanhado de um auxílio financeiro de R\$900,00 e passagens para auxiliar a locomoção das/os estudantes. Esse auxílio era mantido conforme o desempenho do estudante na universidade, sendo cortado em caso de reprovação de matéria ou caso as menções estivessem abaixo do esperado. Logo, a fragilidade de alguns estudantes que vinham de um sistema educacional diferenciado e em uma realidade muitas vezes radicalmente diversa da qual se deparavam na UnB, foram submetidos a critérios avaliativos que conduziram a perda, em muitos casos, da única fonte financeira de permanência na universidade (BIZERRIL; IBARRA, 2019; REIS e EUZÉBIO, 2014).

Esse convênio permitiu a realização, entre 2005 e 2013, do vestibular diferenciado para povos indígenas. Porém, durante a gestão do reitor Ivan Marques de Toledo Camargo (2012-2016), essa política foi suspensa. As tratativas para reabertura do edital indígena foram retomadas somente em abril de 2016, no âmbito do evento chamado “2ª semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB”, promovido pela Associação de Acadêmicos Indígenas da UnB e lideranças indígenas reunidas em Brasília por ocasião do Acampamento Terra Livre (ATL). Só a partir de 2017 a UnB voltou a ter o processo seletivo específico para indígenas.

A parceira Alcineide Piratapuya ressaltou a importância de se manterem unidas para que os editais fossem sempre assegurados e as lutas não fossem amordaçadas: “Podemos ser de outros povos de outras calhas de rio ou região, mas o que nos mantém unidas e fortalecidas são os propósitos da mesma luta, ocupar espaços que por direito são nossos, nunca foi dado, sempre foi uma luta, uma conquista.” (2020, p.15).

A aproximação entre universidade e comunidades indígenas foi fundamental para fortalecer os processos de democratização do acesso ao ensino superior e o embrião da ideia de integração entre os diferentes saberes acadêmicos e indígenas. Clayton Mendes, coordenador substituto da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (Daia/DEG), acredita que a consolidação do processo seletivo impulsionou a transformação da instituição em um espaço mais diverso: “Iniciativas como essa fazem com que a Universidade seja múltipla, plural e tenha grupos de origens diferentes interagindo. Os indígenas têm suas vivências, experiências e visão de mundo. É uma troca bastante rica e a UnB ganha muito com isso.” (DEG, 2013).

A cada ano, há um movimento protagonizado pelo coletivo de estudantes indígenas que define as cidades de aplicação de provas e entrevistas do vestibular, considerando os seguintes critérios: consulta e participação dos alunos indígenas, por meio de várias reuniões que tratam destes assuntos, rotatividade dos polos de forma a beneficiar o maior número de povos indígenas possível e componentes geográficos e habitacionais, isto é, quais polos possuem mais acessibilidade e estrutura. Em relação aos cursos e quantidade de vagas é feita uma consulta com cada departamento, via DEG, e fica a critério dos cursos disponibilizarem as vagas suplementares. (AAIUnB, 2023).

Em 2017, quando o vestibular indígena foi retomado, os quantitativos eram de 72 vagas para 22 cursos. Em 2019, 85 vagas foram distribuídas em 30 graduações,

nos *campi* Darcy Ribeiro, de Ceilândia (FCE), e de Planaltina (FUP). A mudança se reflete no crescimento do número de concorrentes. Em 2019, concorreram 772 candidatos – 56 a mais que na edição anterior – que disputaram oportunidades de ingresso na instituição (DEG, 2013). Em razão das medidas de distanciamento social adotadas em 2020 por conta da pandemia decorrente do novo coronavírus, a UnB decidiu suspender o vestibular indígena, retomando as discussões no final de 2021, concretizando o retorno da realização do vestibular indígena em 2022.

Hoje, as políticas afirmativas já alcançaram também os programas de pós-graduação. A política de ações afirmativas na graduação promoveu importantes debates sobre currículo, política de permanência e a expansão de ações afirmativas na pós-graduação. Segundo Bernardino-Costa e Borges, "um resultado óbvio e esperado dessas ações na graduação foi um número crescente de formandos(as) aptos(as) a entrarem na pós-graduação." (2021, p. 05).

As primeiras ações se deram por iniciativa de programas e universidades que criaram resoluções para assegurar a diversidade étnico-racial nos seus cursos de mestrado e doutorado, a exemplo das experiências pioneiras das Universidades estaduais da Bahia (UNEB) e do Rio de Janeiro (UERJ), que em 2002 adotaram cotas para negros e indígenas. Somente a partir de 2016, houve um aumento expressivo de ações afirmativas em pós-graduações, algo que tem sido, em certa medida, atribuído ao potencial indutivo da Portaria Normativa MEC nº 13 (BRASIL, 2016), que estimula a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação (REIS DA SILVA, 2023; VENTURINI; JÚNIOR, 2020).

Se considerarmos que a resolução de uma universidade incide sobre todos os programas nela vigentes – eram 31 instituições com resoluções aprovadas em 2020 –, estamos falando de um crescimento expressivo das políticas afirmativas na pós-graduação. Em 2013, a UnB já contava com iniciativas de reserva de vagas em programas de pós-graduação nas áreas das humanidades a partir da ativa atuação dos discentes:

(...) o fato é que, na UnB, a atuação política discente foi decisiva nos diálogos e debates sobre a expansão das ações afirmativas na pós-graduação. Pouco a pouco, as pressões sobre uma democratização da pós-graduação chegaram a alguns Programas de Pós-graduação da UnB, notadamente na área de Humanidades. Como se dera quando da demanda por Ações Afirmativas na graduação, novamente um dos principais centros de discussão foi o Instituto de Ciências Sociais (ICS). Dois dos três programas de pós-graduação do ICS, o de Sociologia e o de Antropologia Social, adotaram

Políticas de Ações Afirmativas em 2013. (BERNARDINO-COSTA e BORGES, 2021, p. 06).

Posteriormente, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0044/2020, a UnB aprovou sua política em 2020, dispondo vagas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação. O § 1º da Resolução afirma que:

§ 1º O número de vagas ofertados em cada processo seletivo será fixado em edital, observando-se que pelo menos vinte por cento (20%) das vagas deverão ser reservadas para candidatos/as negros/as, pelo menos uma vaga adicional para candidatos/as indígenas e pelo menos uma vaga adicional para candidatos/as quilombolas. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020b, p. 1).

Além disso, a Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação nº CPP 0011/2020 dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado por parte dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília e afirma no Art. 2º que:

As bolsas disponíveis deverão ser concedidas a todos e todas aprovados/as autodeclarados/as indígenas, quilombolas e autodeclarados/as e heteroidentificados/as como negros/as e a pessoas com deficiência, prioritariamente, conforme disposto no Art. 15 da Resolução nº 0044/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e no Art. 8º da Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação nº 05/2020. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020a)

Examinando a trajetória de políticas afirmativas adotadas em outras universidades e mais especificamente na UnB, é possível perceber que são mudanças importantes que democratizaram o acesso ao ensino superior, por meio da luta incessante dos movimentos articulados pelo acesso e permanência na universidade. As ações afirmativas na graduação e pós-graduação hoje sinalizam um projeto político decolonial e contra-hegemônico, com efeitos epistemológicos que podem significar uma abertura para a produção de outros conhecimentos e mundos negros-indígenas-centrados.

Parte essencial desse projeto não se encerra, obviamente, com a expansão das políticas de ingresso e permanência nas universidades, mas também exige que se assegure diversidade étnico-racial no corpo docente das universidades. Portanto, conforme propõe Bernardino-Costa e Borges (2021), é urgente incorporar ao debate das ações afirmativas a reserva de vagas nos concursos do magistério superior, de

modo a promover o avanço da terceira onda das Ações Afirmativas que já está em vigência em algumas IES.

Apesar dos significativos e importantes avanços, fica claro que essa árdua conquista não está garantida e sua manutenção e aprimoramento dependem de um processo constante de mobilização por parte das/os estudantes e dos movimentos sociais organizados. Com isso, ampliam-se as discussões relativas aos limites e desafios que essa democratização do acesso proporciona. Não obstante, o racismo estrutural, a hierarquização dos conhecimentos e o epistemicídio ainda persistem nos espaços acadêmicos, mas cresce igualmente as estratégias mobilizadas pelas/os próprios estudantes para o enfrentamento dessas dificuldades.

A partir dessa trajetória de políticas afirmativas adotadas pela UnB foi possível perceber que houve mudanças recentes que democratizaram o acesso ao ensino superior, além da luta incessante dos movimentos articulados pela permanência na universidade. Com isso, cresceram as discussões relativas aos limites, avanços e desafios que essa democratização do acesso proporciona.

O racismo estrutural, a hierarquização dos conhecimentos e o epistemicídio ainda persistem nos espaços acadêmicos. Porém, com a presença indígena e negra que as universidades agora experimentam é possível pensar em estratégias e oportunidades de decolonização desses espaços e os conhecimentos que nela circulam.

Destarte, a discussão das cotas suscita um debate intenso sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem, “[...] não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista, branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior” (CARVALHO, 2018, p.80).

Para o autor, as cotas étnicas e raciais nas universidades representam uma grande conquista, mas “cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno”. As cotas restritas à discência podem passar uma mensagem de que agora esses estudantes terão a oportunidade de aprender com os “brancos o saber eurocêntrico” válido. Carvalho ressalta, portanto, a necessidade do que ela chama de “cotas epistêmicas”, a partir de um projeto chamado “Encontro de Saberes”:

Que promove a inclusão dos mestres e mestras dos nossos povos tradicionais – indígenas, quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores. (CARVALHO, 2018, p. 80)

Esse projeto faz parte de uma das propostas do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) presente na UnB com a coordenação do Prof. José Jorge de Carvalho. Acredita-se que o processo de inclusão no ensino superior precisa de uma via de mão dupla, com o ingresso de estudantes e professoras mestras indígenas, quilombolas e PCT's.⁶ “Esse projeto é considerado como um exemplo de giro epistêmico efetivo, de reflexão crítica sobre o pensamento ocidental hegemônico e *práxis* da descolonização universitária”. (JARDIM, 2018, p. 17).

O INCTI instalou-se em 2009 na UnB, integrando o grupo de 126 projetos aprovados e financiados através do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT's). Também em 2009, foi firmada a parceria com o então Ministério da Cultura (MinC), que viabilizou a execução do projeto Encontro de Saberes a partir de 2010. Em 2011, deu-se a consolidação da Rede INCTI e o lançamento do Mapa das Ações Afirmativas.

Outra iniciativa intercultural que realiza um giro epistêmico na prática, desenvolvendo pesquisas e intervenções sociais com base no diálogo dos saberes a partir de práticas metodológicas colaborativas, é o Mestrado em Sustentabilidade dos Povos de Territórios Tradicionais (MESPT-UnB):

Trata-se de um programa de pós-graduação intercultural da Universidade de Brasília, que se estrutura hoje como um curso interunidades, reunindo, além do Centro de Desenvolvimento Sustentável/CDS (unidade que acolheu inicialmente a iniciativa), o Departamento de Antropologia/DAN, a Faculdade de Educação/FE e a Faculdade UnB Planaltina/FUP. Reconhecendo haver uma pluralidade de sistemas de conhecimento, para além da ciência, o MESPT se propõe a promover a abertura da universidade para essa diversidade e para o diálogo de saberes. É uma iniciativa pioneira para a formação de profissionais indígenas, quilombolas e de sujeitos de outros contextos comunitários abarcados pela categoria Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) no Brasil, além de profissionais, sem origem comunitária, que atuam junto a PCTs, em posições institucionais diversas (órgãos do poder executivo e judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais). (PORTELA; NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 4).

⁶ Para um panorama geral sobre o INCTI e Encontro de Saberes, ver Carvalho (2018) e site <https://inctinclusao.com.br/>.

Os resultados deste mestrado são muito significativos do ponto de vista das experiências vivenciadas em contextos comunitários, por conta da pluralidade de visões de mundo, concepções cosmológicas, posicionamentos políticos, compreensões narrativas que “provocam questionamentos às concepções epistemológicas e procedimentos metodológicos que norteiam a universidade.” (PORTELA; NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 4). É uma experiência que acompanho de perto e demonstra uma verdadeira justiça epistêmica. Apresento uma foto retirada no evento II Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, que mostra o momento em que algumas ex-alunas do MESPT participam de um conversatório. (Figura 1):

Figura 1: Ex-alunas do MESPT



Fonte: acervo de fotos do GPDES-2019. Créditos: Alberto Roberto Costa.

O evento “Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação” é uma das atividades organizadas pelo Gpdes, já está na sua terceira edição e tem como proposta promover o diálogo em torno de práticas educativas, investigativas, culturais e sociais insurgentes. Foram realizadas Conferências Autobiográficas, Conversatórios e Cirandas do Saber, nas quais foram socializadas experiências coletivas insurgentes, saberes produzidos em contextos de comunidades tradicionais, narrativas autobiográficas e teorizações acadêmicas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: pedagogias decoloniais e interculturais em contextos comunitários e acadêmicos; saberes e protagonismo intelectual de povos e comunidades tradicionais;

pluralismo epistêmico, epistemicídio e justiça cognitiva; narrativas autobiográficas, escrituras e oralidades: a experiência como lócus epistêmico; alternativas ao desenvolvimento e sustentabilidade dos povos e comunidades tradicionais: identidades, territórios e territorialidades ancestrais, neoextrativismos e conflitos ontológicos.

Dessa maneira, o Encontro de Saberes, o MESPT e eventos como o Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, são exemplos de projetos e iniciativas dentro da UnB que mostram possibilidades reais, práticas e institucionais de interculturalidade e diálogos dos saberes. A minha aproximação com essas iniciativas me fez reconhecer os avanços das lutas dos movimentos indígenas e negros por uma educação intercultural e um diálogo interepistêmico horizontal, no enfrentamento das relações de poder-saber que ainda operam nas universidades.

“A FLECHA ATIREI”

SILÊNCIO DOS PÁSSAROS

*Ouço poucos pássaros cantando,
Papagaios dias atrás voavam juntinhos em bando, agora silenciaram
O pombo canta sinalizando notícia dos tempos difíceis, canta sem parar
Peço compaixão porque precisamos continuar caminhando
A borboleta chega avisando que uma parente já se foi
Nosso coração entristece, lágrimas nos olhos descem*

*O barulho ainda é intenso, a humanidade parece ter surdez
Os netos e netas da “Avó do Mundo” estão assustados, mas ainda apegados ao barulho*

*A tempestade está cada dia intensa, suas netas e netos parecem ter
adormecido no tempo
Mesmos sentindo sopro dos vendavais, fingem não sentir a dor que
já assola muitos
Assim o dia vai passando,
O corpo se recupera, mas a tosse, garganta irritada, cansaço continuam
sem cessar
Nossa Avó pede repouso porque a tempestade tá na Casa das Garças
E lá estão fagulhas no ar, são tantos, não enxergamos apenas
sentimos.*

*A noite se aproxima, olho beija-flor na ingazeira.
Recordo a narrativa que ouvi quando criança, a do pássaro que
apostou velocidade com a Garça para atravessar o rio*

*O pequeno Beija-flor
Tão pequenino aposta numa velocidade do vento zoom chega primeiro
Mas o danado na largada, de tão pequenino e leve pousou na perna longa
da Garça*

*A Garça não percebeu, assim foram horas de voo e finalmente ao
aproximar da margem,
Ouviu tsaummpiii, era o Beija-flor passando velozmente*

*Papai dizia
Beija-flor é danado! Ligeiro e cansa rápido
A Garça é paciente, atravessa lentamente mares e oceanos.
Um bom sono e bons sonhos, amanhã eu conto mais.*

(Rosi Waikhon)

2.1 Entre-mundos: a UnB como um novo mundo de descobertas

Pluriversos

*um mundo inteiro - dentro e fora -
querendo ser desbravado:
onde nada é tão certo
quanto tudo é inusitado.
hesito, trepido, titubeio, vacilo, flutuo:
mas vou de mãos dadas comigo.
graças às deusas,
sou essa mulher que aprendi
a caminhar do meu lado.*

(Nanda Barreto)

Nos pluriversos existe um mundo completo, tanto interior quanto exterior, ansioso para ser explorado. É um lugar onde nada é tão definitivo quanto tudo é surpreendente e fora do comum. Eu hesito, tremo, titubeio, vacilo e flutuo nessa busca, mas sigo em frente, segurando minha própria mão. E foi assim minha imersão pelo mundo da UnB. Gabriela Kariri-xocó, parceira interlocutora deste trabalho, narrou também como foi a primeira vez que ouviu falar sobre a UnB. E a maneira como ela contou me despertou muita curiosidade, pois foi de uma forma muito semelhante ao o meu primeiro contato com a UnB:

(...) olhe, a Universidade de Brasília era uma coisa que eu já tinha ouvido falar assim por outros parentes que ingressaram, eu acho que no primeiro convênio da FUNAI que foi feito com a UnB, que foi transferindo alguns indígenas que estudavam em universidades particulares para UnB. E aí a gente sabia por alto, porque Kariri-Xocó tem um contato muito intenso com Fulni-ô e, daqui do Nordeste pelo menos, nós nos relacionamos muito bem e eles eram os únicos indígenas que tinham acessado esse espaço que era do nosso conhecimento. E aí eles falavam: 'ah fulano de tal, uma prima minha, ela disse, cadê fulano? Está morando em Brasília, que agora está estudando lá na UnB e tudo mais'. Então isso para mim, acho que foi a primeira vez que eu ouvi o nome UnB. E eu perguntei - o que é isso e tal? - É que a faculdade está chamando os índios para estudar lá. Conversa de parente é assim! E foi o primeiro nome que ouvi, mas eu nunca tinha me atentado a isso, eu estava ainda no ensino fundamental, eu acho, terminando o ensino fundamental. (Gabriela Kariri-xocó, informação oral)

Eu também ouvi falar sobre a UnB cursando o ensino fundamental, quando algumas professoras diziam que poderíamos fazer o Programa de Avaliação Seriada (PAS) para passar no vestibular, mas sempre achei utópica a ideia de mudar de cidade para cursar o ensino superior, e muito menos na UnB, pois a fama é que era uma universidade muito difícil e eu tinha comigo que não iria passar no vestibular, não me achava capaz.

De fato, a UnB é uma universidade que estabelece rigor e seriedade, até mesmo pelo fato da sua longa história e caminhada na formação do ensino superior como mencionado anteriormente. A UnB foi criada em 1962 pelo trabalho dos educadores Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971), e desde esse ano já vinha com uma proposta inovadora de educação. Hoje é uma das principais referências acadêmicas nacionais. Nascendo como uma universidade plural, ela tem o protagonismo na luta histórica na democratização do acesso ao ensino superior, sendo uma das precursoras no sistema de cotas.

Para uma maior imersão ao mundo das indígenas que ingressaram na UnB, antes mesmo da aproximação das parceiras dessa pesquisa, solicitei dados à UnB por meio do acesso à informação no ano de 2021, pois assim teria uma visão macro da situação. Obtive resposta da Coordenação Indígena (Coquei) e Diretoria da Diversidade (DIV) informando que desde o primeiro vestibular indígena da UnB, no ano de 2004, a quantidade de estudantes indígenas que ingressaram na graduação foi um total de 290 estudantes, englobando 47 etnias em 45 cursos diferentes.

Esses dados suscitaram-me algumas reflexões em relação à quantidade de estudantes indígenas na UnB, pois depois de 16 anos de vestibular indígena na instituição e quase 10 anos da implementação da Lei nº. 12.711/2012, que torna obrigatória a política de cotas em todas as instituições de ensino superior brasileiras, além das recentes políticas afirmativas para a pós-graduação na UnB, o quantitativo pequeno de ingresso dos estudantes nos causa estranheza. A expectativa era de que a UnB tivesse acolhido mais estudantes indígenas durante esse período.

Nesse sentido, lanço aqui a hipótese de que a UnB, sendo uma das universidades pioneiras no vestibular indígena, tenha instigado um número maior de universidades a instituírem suas políticas afirmativas, e, portanto, descentralizado o ingresso de estudantes indígenas para outras universidades. Inclusive facilitando o acesso de indígenas em universidades mais próximas às suas comunidades.

Além disso, desses estudantes que ingressaram desde 2004 na UnB, a Coquei e a DIV informaram que 44 já se graduaram e 50 evadiram; mais uma vez acionando um problema e uma angústia em relação ao quantitativo de estudantes que não conseguiram terminar a graduação durante esse período. Desta forma, lanço o questionamento: como tem sido a preocupação em relação à permanência desses estudantes na universidade? A universidade ainda não consegue agregar as especificidades indígenas nas suas políticas de permanência?

Foram solicitados também dados sobre a política de permanência e distribuição de bolsas da UnB, obtendo a seguinte resposta: “Com relação aos dados sobre ‘bolsas ofertadas no período indicado, quantitativo de estudantes bolsistas que concluíram e não concluíram o curso’ não possuímos dados”; e ainda nos informou que não tem os dados sobre os estudantes da pós-graduação, pois realizam o acompanhamento direto apenas dos estudantes de graduação que ingressaram pelo vestibular indígena. Acrescentaram que o acompanhamento realizado com os estudantes da pós-graduação acontece quando os próprios estudantes demandam a coordenação indígena para questões específicas, já em relação aos estudantes da graduação, a coordenação participa do processo de organização do vestibular indígena, o que permite acompanhar de perto todas as etapas, do ingresso à diplomação.

Essa resposta também me gerou uma preocupação e aflição, pois percebemos que ainda não há um trabalho de coordenação para reunir, sistematizar, acompanhar e analisar os dados de estudantes indígenas na UnB. Tem sido uma preocupação urgente do coletivo de estudantes indígenas obter prontamente todas essas informações. Aqui manifesto meu apoio à luta do coletivo.

A partir desse universo macro das estudantes indígenas da UnB e das reflexões geradas pelos dados, meu olhar, nesta pesquisa, torna-se mais atento para compreender as trajetórias e experiências das estudantes indígenas da UnB, em especial aquelas que se aproximaram do coletivo de estudantes que convivem no Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília (Maloca-UnB). A escolha desse local se deu inicialmente por ser um espaço de encontro e acolhimento das estudantes indígenas e, portanto, um lugar estratégico para uma primeira aproximação com essas estudantes e local importante para definição das minhas parceiras de pesquisa.

Apesar de nem todas as estudantes indígenas que ingressaram na UnB participarem ativamente da convivência da Maloca, o espaço ainda é muito importante

por acolher grande parte das estudantes indígenas que estão na universidade. Na Maloca, acontecem vários eventos e atividades relacionadas ao tema desta pesquisa; é um espaço de debate político das estudantes indígenas de diferentes etnias, por onde circulam também estudantes de outras origens comunitárias, que não têm origem em comunidades tradicionais, mas que são sensíveis ou estão engajadas com temas relacionados aos direitos desses povos. A participação neste espaço da UnB é voluntária, oscilando o número de participantes.

2.2 “De alma protetora, sem diferença, é acolhedora”: aproximação com as estudantes indígenas da UnB

SER MULHER INDÍGENA

*É ser teimosa
Mesmo sendo medrosa
Seguindo de forma corajosa*

*De espírito excelente
No dia-a-dia, sempre contente
Diante dos problemas segue valente*

*Em meio a dificuldade
Mesmo olhando a crueldade
Permanece no coração a humildade*

*De alma protetora
Sem diferença, é acolhedora
No seu lar, ama ser a provedora*

*Mulher indígena, aqui ou em outro país
Meu desejo é que sejam sempre gentis
Pois carrega em tua alma o ser feliz*

*Nunca desanimes em tuas lutas
Nossas almas são absolutas
Estaremos sempre unidas na conduta*

Talita Kokama

Compartilho com minha amiga Elionice Sacramento (2019), liderança quilombola, pescadora e pesquisadora de Conceição de Salinas na Bahia, que salientou em sua dissertação, “Da diáspora negra ao território das águas: ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola

Conceição de Salinas-BA”, a importância de não limitar a metodologias formais estabelecidas, que são reconhecidas e aceitas academicamente, mas que nem sempre estão alinhadas com a realidade. Inspirada nela e em outras pesquisas insurgentes busquei também desafiar essas metodologias e desenvolvi processos de pesquisa que não estão presos a uma perspectiva epistêmica colonial e brancocêntrica.

Ao afirmar que estamos construindo processos de pesquisa que não se enjamulam nessas perspectivas epistêmicas coloniais e brancocêntricas, estamos buscando abordagens de pesquisa mais inclusivas, diversas e sensíveis aos diferentes contextos socioculturais, que reconheçam e valorizem os saberes e as perspectivas de grupos historicamente marginalizados. O objetivo é romper com as limitações impostas por metodologias que podem perpetuar desigualdades e injustiças, abrindo espaço para novas formas de conhecimento e compreensão da realidade:

não tinha a intenção de me pautar em metodologias formais, que apesar de consolidadas academicamente muitas vezes não dialogam com a realidade, tenho me desafiado, como quem se deixa levar pelas marés, a construir processos de pesquisa que não nos enjamulem em uma perspectiva epistêmica colonial, falocêntrica, brancocêntrica, desde o método. (SACRAMENTO, 2019, p. 35).

Dessa maneira, aprendendo com ela, propus fazer também um exercício metodológico que não me aprisionasse nos cânones acadêmicos de pesquisa. Portanto, buscando entender as trajetórias formativas das estudantes indígenas da UnB, dei os primeiros passos da pesquisa me aproximando de maneira mais orgânica com o coletivo das estudantes indígenas da UnB (AAIUnB) que participam da Maloca/UnB.

A escolha da Maloca para iniciar o primeiro contato, deve-se a importância que ela tem para as estudantes indígenas, pois é resultado de anos de luta por um espaço onde se sentissem acolhidas e representadas em suas diversidades, onde pudessem conviver, interagir, e apoiar-se mutuamente, estabelecendo alianças e redes de (auto)cuidado. Para parceira Nayra Kaxuyana, estudante de geografia e liderança do coletivo (2020 a 2022), a Maloca é um espaço muito importante, que foi consolidado após muita luta e organização do coletivo das estudantes indígenas:

tudo que o coletivo indígena tem hoje foi fruto da nossa militância, dos nossos posicionamentos políticos, a própria Maloca que a gente teve que fazer um diálogo com um deputado para conseguir uma ementa e ela foi feita através de uma ementa, foi diante da nossa demanda, diante das nossas correrias para conseguir esse espaço. Como a DDS hoje nos trata, como outros coletivos nos tratam, a própria COQUEI, porque ela existir hoje foi uma demanda nossa, então eu me sinto muito orgulhosa de estar à frente desse coletivo. A vacina foi uma coisa que a gente conseguiu também, mas várias coisas eu acho que a gente consegue por conta do posicionamento firme, coeso e coerente sempre de quem está a frente e do próprio coletivo e de como ele posiciona é fruto tudo da nossa militância, porque a gente sempre fala se a gente quiser ficar quietinho aqui só recebendo a bomba sem fazer nada, a gente podia muito bem, porém a gente não faz isso, porque a gente sabe o quanto isso nos atinge como pessoas indígenas dentro de uma universidade, inclusive o vestibular indígena hoje podia muito bem não tá acontecendo, porém é uma coisa que a gente luta, que vai além da gente, é uma demanda que são povos indígenas nacionalmente e a gente tem todo o cuidado de manter tudo que a gente conquistou até hoje e de não ter retrocessos. Estamos aí para não ter retrocessos das nossas conquistas. Eu gosto muito do coletivo indígena da UnB, porque a gente conseguiu consolidar, aos trancos e barrancos, mas a gente tem uma consolidação que a gente não vê em muitos outros coletivos indígenas das outras universidades do país.

Tu podes ver como funcionam as outras universidades e comparar a gente, mas a gente conseguiu uma consolidação que eu quero tentar manter, porque é realmente uma coisa que vai além da gente eu acho, não só eu, mas várias outras pessoas sabem a importância de manter o nosso coletivo. (Nayra Kaxuyana, informação oral).

Além da potente voz de Nayra, as demais narrativas nos informam que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas estudantes indígenas é a distância da família e da comunidade, a solidão, a saudade de casa. Sentir que não se está só e que não se anda só tem nutrido as estudantes em suas caminhadas acadêmicas. Constitui uma reserva de afeto curativo que as mantêm firmes na convicção de terminarem seus cursos, como parte de uma luta e de uma vitória que é sempre coletiva. Portanto, a Maloca foi uma conquista de um espaço de ação político-étnica dentro da estrutura cultural universalizante do ensino superior. Hoje esse centro de Convivência Indígena consegue oferecer condições espaciais e pedagógicas importantes para as estudantes indígenas (OLIVEIRA, 2018).

Inicialmente, a Associação Indígena do Distrito Federal (CAIn) se reunia em uma sala no subsolo do Instituto Central de Ciências (ICC-sul), supostamente, o Centro Acadêmico de estudantes indígenas, porém esse espaço ainda não respeitava as especificidades étnicas. Depois de longas reuniões na reitoria, diversas lutas e mobilizações do coletivo de estudantes, foi iniciada a construção da Maloca, em 2010, e finalizada em 2014. Atualmente, o espaço conta “com salas de laboratório, salas de aula, redário e pátio cerimonial. Inclui-se como uma de suas funcionalidades a atenção

ao aluno indígena, no que concerne a tutoria, a monitoria e o acompanhamento ao desempenho escolar”. (OLIVEIRA, 2018, p. 22). A seguir, imagem do espaço da Maloca (Figura 2).

Figura 2: Espaço da Maloca



Fonte: Créditos para a Foto: Luiz Gustavo Prado/Secom UnB.

Após entender a importância da Maloca para as estudantes indígenas da UnB, justificando assim a escolha para iniciar a pesquisa, planejei para acontecer a primeira aproximação presencialmente durante o ano de 2020. Porém, esse primeiro contato foi adiado com o Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020, pois o governador do Distrito Federal (DF) dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e decidiu suspender atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, entre outras providências.

Dessa maneira, a UnB, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0015/2020, decidiu suspender o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020 da universidade, pelo tempo que perdurasse a situação de emergência em saúde pública decorrente da pandemia de coronavírus (Covid-19) no DF⁷:

⁷ (Informações retiradas do site: <http://repositoriocovid19.unb.br/>, grifos do documento).

Nesse momento, um turbilhão de sensações e emoções passaram por mim. Mais uma vez, o sentimento de desânimo que me assolou no início do doutorado veio à tona, e me questionei novamente se seria o momento certo de ter entrado no doutorado. Uma pandemia dessa magnitude pegou todos de surpresa. Retornei à casa de meus pais, em Goiânia, para lhes fazer companhia, acompanhando os noticiários com uma tristeza imensa; e o descaso do governo brasileiro me enojava, trazendo uma sensação de raiva e desespero. Senti a dor e a perda de amigos e parentes próximos e, portanto, paralisei por um longo tempo a caminhada da pesquisa.

Foi quando me lembrei dos ensinamentos de Ailton Krenak (2019), *Ideias para adiar o fim do mundo*, pois a sensação é de que tudo acabaria. Inspirei-me em palavras que ele mesmo dizia antes da pandemia, pelo caos mundial capitalista colonial que sempre nos assombrou:

Pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros. [...] Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar. (KRENAK, 2019, p. 27-28).

Dessa maneira, retornei a Brasília em meados de 2020, e em passos lentos fui empurrando, respirando, continuando firme na caminhada, como Krenak nos ensina; e para além de um desejo pessoal, profissional e político-social, conseguir concluir o doutorado hoje é para mim sinal de luta e resistência. Além das milhares de vidas perdidas nesse processo pandêmico, às quais faço homenagem, carrego comigo a força ancestral e a lembrança das vidas do meu amigo-irmão Alberto Roberto Costa e da minha amiga Fran Demétrio, que me acompanharam no início da minha trajetória pela UnB e que hoje, no lugar onde estão, continuam me emanando suas energias de inspiração, força e luta para caminhada desta pesquisa.

Com essa força e fôlego, retomei as atividades na UnB de forma remota, me (re)aproximando da pesquisa. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-UnB) tratou a situação como uma “nova realidade” a ser encarada por toda comunidade acadêmica. Dessa forma, reelaborei os caminhos metodológicos da pesquisa e retomei meu diálogo com o coletivo da Maloca de forma *on-line*.

Para uma inserção mais orgânica ao espaço da Maloca, fui acompanhada pela minha parceira, Nubiã Tupinambá, com quem tive contato desde o primeiro semestre do doutorado, parte das relações estabelecidas durante disciplinas e eventos, como mencionado anteriormente. Ela comunicou ao coletivo sobre a minha intenção em participar das reuniões e solicitou uma carta de apresentação da pesquisa para passar para as parentes.

Além disso, ela sugeriu uma primeira reunião com a liderança do coletivo e a coordenação da Maloca com o objetivo de me apresentar e dizer sobre as intenções da pesquisa. Essa reunião aconteceu no final de 2020 e contou com a participação de Nubiã Tupinambá e Jheniffer Tupiniquim, que na época liderava o coletivo, e contava também com a participação de Cláudia, coordenadora da Coordenação da Questão Indígena (Coquei). A seguir foto da primeira reunião (Figura 3):

Figura 3: Coordenação da Questão Indígena (Coquei)



Fonte: acervo pessoal

Nessa reunião, apresentei meu projeto/intenção de pesquisa e fui orientada a fazer alguns encaminhamentos para começar a participar efetivamente das reuniões do coletivo. Um dos encaminhamentos seria o preenchimento de um documento que autorizava a participação de uma pesquisadora nas reuniões, portanto, enviei à coordenação administrativa da Maloca o documento solicitado que tinha como título: “Formulário para realização de pesquisa e uso de espaço da Maloca” (ANEXO 1).

A partir da autorização do coletivo, comecei a participar efetivamente das reuniões em outubro de 2020, em todas as sextas-feiras. Na minha primeira participação do coletivo, Jheniffer Tupiniquim, seguiu com os pontos de pauta e me deu um tempo de fala ao final da reunião para me apresentar. Por meio de um *slide*

apresentei, de forma sucinta, a problemática e os objetivos da pesquisa, falando das minhas intenções, que começaria a participar das reuniões e queria me aproximar do coletivo. Nesse momento, me senti abraçada pelos presentes, essa acolhida só foi a certeza de que o caminho estava aberto.

Comecei então a participar, como convidada, semanalmente das reuniões pela plataforma *Teams* por meio de *link*. Completei o total de 27 participações nas reuniões, com mais de um ano de aproximação com o coletivo. Foram seis reuniões ainda no ano de 2020; depois disso o coletivo entrou em recesso acadêmico e, ao retorno das atividades no mês de março, continuei participando, completando 21 reuniões até o mês de novembro, quando entraram em um outro recesso. Em todas as reuniões, fiz anotações em um caderno de campo, em formato de relatório, que posteriormente a liderança do coletivo solicitou-me para que eu enviasse a eles como mais um documento para ser arquivado na Maloca. Essa parceria sempre me emocionou e me motivou a continuar a pesquisa.

A cada semana era um aprendizado novo, um mundo diferente desbravado por mim. As pautas das reuniões eram amplas e discutiam questões mais burocráticas em relação à documentação, bolsas, auxílios. As estudantes colocavam suas dúvidas, e a coordenadora da Coquei explicava e auxiliava na resolução de problemas individuais e/ou coletivos. Além disso, a AAIUnB também nos informava sobre a participação em eventos ou questões relacionadas aos trâmites acadêmicos. Nesse período, o que mais me chamou a atenção e serviu como um grande aprendizado foi como o coletivo se organiza para solucionar o problema de cada estudante, isto é, ajuda mútua entre todas.

Em um dos contatos por celular com Nayra Kaxuyana, a liderança do coletivo na época, ela me falou que nem todas as estudantes indígenas associadas à associação participam ativamente das reuniões semanalmente, mas sempre resolvem seus problemas, auxiliam e incentivam na trajetória acadêmica de forma coletiva, uma ajudando a outra naquilo que sabem. E foi isso que percebi durante a participação nas reuniões, com uma média de participação de 30 a 40 estudantes por semana – todas engajadas na luta coletivamente, sem medir esforços para se apoiar. Alcineide Piratapuya, consegue resumir lindamente a importância do coletivo na vida das estudantes, sempre me tocando e ressignificando meu olhar, que antes era preso no individualismo e agora consegue abraçar as ideias comunais e coletivas:

(...) tive a oportunidade de conhecer outras pessoas que estão ajudando na minha formação como acadêmica, em especial, mulheres indígenas que estão na graduação e na pós-graduação. Podemos ser de outros povos de outras calhas de rio ou região, mas o que nos mantém unidas e fortalecidas são os propósitos da mesma luta, ocupar espaços que por direito são nossos, nunca foi dado, sempre foi uma luta, uma conquista. Por meio de estudos levarei para as comunidades esse outro mundo desconhecido, pois temos de escrever as nossas próprias histórias de acordo com as nossas vivências, nós que nascemos, crescemos, que somos filhos, filhas, netos, netas, ou seja, falar por nós mesmos, porque nós que sabemos como são as nossas vivências dentro das aldeias/comunidades.(CORDEIRO, 2020, p.15)

Durante esse período participei também de outras ações desenvolvidas pelo coletivo, como a eleição da nova representação da AAIUnB, além da participação na pré-conferência e na conferência de assistência estudantil da UnB, na qual o coletivo se mobilizou em prol da urgência de uma Política de permanência para estudantes indígenas na UnB. É preciso dar destaque ao protagonismo de luta que a Associação dos estudantes indígenas assume na conquista pelos seus direitos. Sensível, bonito, inspirador, desafiador: são palavras que resumem a grandiosidade e centralidade do coletivo.

Acompanhei de perto a luta do coletivo para conseguir a vacina de covid e, também, a organização e participação dos estudantes da Maloca no Acampamento indígena em Brasília – Luta pela Terra, lutando pelo marco temporal, que defende uma alteração na política de demarcação de terras indígenas no Brasil que, mais uma vez, prejudica a vida e o direito ao território desses povos. Presenciei a mobilização das estudantes na 2ª Marcha das Mulheres Indígenas, também realizada em Brasília.

Além disso, participei ativamente do 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, realizado em outubro de 2021. Nesse momento, o coletivo das estudantes indígenas da UnB foram anfitriãs do evento, recebendo presencialmente em Brasília estudantes indígenas e quilombolas de todo o Brasil. O fórum aconteceu por meio de um acampamento instalado ao lado da FUNARTE, que teve como tema “Os desafios do acesso e permanência de quilombolas e indígenas no ensino superior brasileiro”, temática que vai ao encontro desta pesquisa. Foram falas potentes de aclamação das estudantes por espaços de luta política para que elas não perdessem seus direitos de permanência no ensino superior.

Esse evento foi muito importante, pois foi a primeira vez que, seguindo todos os protocolos sanitários de segurança contra a Covid-19, consegui conhecer pessoalmente algumas estudantes indígenas da UnB, que só havia tido contato

virtualmente nas reuniões. Esse evento me fez respirar profundamente e lentamente como combustível para pensar na redefinição metodológica da minha pesquisa, abrolhando força a partir da luta e resistência indígena para continuar na caminhada. A seguir, fotos durante o ato de mobilização das estudantes (Figura 4):

Figura 4: Ato de mobilização das estudantes no 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, realizado em outubro de 2021 na FUNARTE - DF



Fonte: acervo pessoal

Figura 5: Ato de mobilização das estudantes no 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, realizado em outubro de 2021 na FUNARTE - DF



Fonte: acervo pessoal.

Essa aproximação, convivência e diálogo com as estudantes, por meio das reuniões e participações nos eventos junto ao coletivo, foram essenciais como um mergulho na pesquisa. Todavia, percebi que, por ser de forma *on-line* e somente uma vez na semana, o processo de aproximação não alcançaria os objetivos almejados; portanto, consegui criar o vínculo, mas não suficiente para estabelecer uma relação de confiança e participação ativa no cotidiano dessas estudantes, o que me fez repensar em algumas estratégias metodológicas.

Desta forma, fazer parte das reuniões foi importante para a minha compreensão de como o coletivo se organiza, e muitos dos apontamentos obtidos nesse período foram apresentados nessas linhas. Contudo, não foi possível de realizar a estratégia inicial de participar das reuniões com o intuito de criar uma relação de confiança com as estudantes indígenas para acompanhar suas rotinas dentro da UnB e conseguir identificar momentos de interculturalidade nos seus cotidianos acadêmicos somente por meio da observação.

Esses limites me fizeram redefinir o foco e a metodologia da pesquisa, cujo alcance foi reduzido, tendo em vista o período curto que eu tive de conclusão do

doutorado. Nesse sentido, não consegui acompanhar suas rotinas pela UnB e adentrar os espaços vivenciados pelas estudantes, mas acionei as suas narrativas por meio de entrevistas e escutas sensíveis.

Essa aproximação, convivência e diálogo com as estudantes por meio das reuniões e visitas à Maloca foram essenciais, sendo imprescindível para compreensão de como o coletivo se organiza e se fortalece enquanto Associação e rede de apoio. Posteriormente a essa etapa de aproximação, reconhecimento e estabelecimento de relação de confiança, parti para a segunda etapa da construção de dados.

No total, realizei dez entrevistas-narrativas com as mulheres-estudantes indígenas com as quais consegui estabelecer maior vínculo e relação de confiança durante o processo de aproximação do coletivo, que são, também, as mais atuantes na AAIUnB e presentes na Maloca/UnB. Formalizei o convite para participação da pesquisa por meio de uma carta, em janeiro/2022. A partir da confirmação do aceite, firmamos combinados e definimos os dias e horários para realização das entrevistas-narrativas que foram realizadas nos meses de fevereiro, março e abril de 2022.

Foram abordadas questões relativas aos desafios e dificuldades enfrentadas pelas estudantes indígenas que englobam aspectos econômicos, sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e epistemológicos. O racismo, que abarca todo o tipo de violência simbólica, institucional e estrutural, foi indicado como a principal dificuldade enfrentada durante a trajetória acadêmica dessas estudantes. As estudantes também refletiram sobre os modos pelos quais vivem e interpretam suas trajetórias formativas, os atravessamentos e fricções que se desdobram do contato entre suas cosmovisões e os conhecimentos acadêmicos. A intenção, neste momento, não é falar *sobre* elas, mas *com* elas, a partir de uma escuta sensível na qual elas são as protagonistas. O roteiro das entrevistas abordava várias questões, dentre elas:

- I. Como foi sua trajetória formativa até a chegada à universidade?
- II. Quais os desafios e as dificuldades que você tem enfrentado ao longo de sua trajetória acadêmica?
- III. O que a presença dos povos indígenas significa para a universidade?
- IV. Como tem sido para você o contato com os conhecimentos acadêmicos? Você consegue identificar pontos de interseção entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos dos povos indígenas?

V. Você participou de práticas de ensino, pesquisa e extensão, que você definiria como experiências de diálogo intercultural e interepistêmico? Poderia descrevê-las?

VI. Você vivenciou situações de discriminação em que sua presença, origem, cultura e saberes foram questionados/inferiorizados? Poderia descrevê-las?

Deve-se ter em conta que a dinâmica do diálogo não seguia este roteiro de forma hermética. A partir da pergunta inicial, busquei garantir que as demais questões fluíssem na própria conversação, assegurando um tempo de fala mais livre, com pequenas intervenções que permitissem a abordagem de aspectos que ainda não haviam sido tratados. Entendo as narrativas das estudantes como elaborações realizadas por mulheres que se encontram em diferentes momentos da vida, com diferentes idades, cursos e vivências, que aqui são colocadas em diálogo por meio de uma leitura interpretativa das memórias.

Por isso mesmo, embora as questões orientadoras da conversação tenham sido as mesmas, o tempo de cada entrevista foi muito diferente. Algumas questões foram abordadas prolongadamente e outras de forma mais breve, o que demonstra as especificidades das percepções e dos modos de compreender e refletir sobre suas experiências. Foram aproximadamente 10 horas de entrevistas gravadas, transcritas e organizadas em arquivos de texto de forma individualizada.

Depois foram identificados trechos que se assemelhavam ou se distanciaram, relativamente aos temas abordados nas entrevistas-narrativas. A referência às falas ao longo do texto traz sempre as informações principais da interlocutora parceira de pesquisa em nota de rodapé, logo após o trecho estará em recuo e destaque. Salvo em alguns momentos que essas narrativas estarão entre aspas no meio do texto, pois fazem um diálogo direto com as minhas reflexões e dessa maneira, representa de maneira mais fidedigna e fluida a conversa que tivemos nas entrevistas. Retiramos pausas e intervenções realizadas durante as narrativas por não interferirem no discurso das interlocutoras, buscando conferir, assim, maior fluidez à leitura do texto. Para Chirley Mendes as:

narrativas constroem composições múltiplas de sentidos que materializam vivências e criam modos de identificação, de reflexão e de aprendizagem do/no viver que têm o potencial de fazer pessoas. Elas podem criar sínteses inacabadas, provisórias e experimentais de atos e acontecimentos que

transcorrem no presente e que são acionados pela interação imediata, ou que estejam localizados no passado e que, nesse caso, são mobilizados pela memória, pelas reelaborações de lembranças. Nesse atopalavrado sobre momentos passados é reelaborada a experiência vivida a partir do lugar posterior à experiência, o viver é re-feito. Num re-fazer que entrecruza temporalidades de diferentes maneiras, que conecta e desconecta passado, presente e futuro dentro das possibilidades e formas de evocação elaboradas pelas pessoas no ato de comunicar e compartilhar experiências registradas até então por meio de lembranças. Este re-fazer do vivido, do que se está a viver e do que se virá a viver, se desenrola dentro de contornos diversos que são definidos pelas condições de fala e de escuta nas suas potencialidades de ativar determinados significados. (MENDES, 2018, p.100).

Para vocês, leitoras, também conseguirem se aproximar das narrativas dessas queridas parceiras, interlocutoras e amigas de luta, construímos conjuntamente a forma como elas queriam ser apresentadas na tese (Figura 4). Foram imagens e informações fornecidas por elas para que tenhamos conhecimento e aproximação com a vida, a origem, o território, a trajetória e a cultura⁸ de cada uma dessas mulheres e seus mundos.

Você já deve ter se perguntado por que são mulheres e não homens indígenas. Essas mulheres escrevem outras biografias, estão traçando outras trajetórias, reinventando narrativas e rompendo tradições machistas e patriarcais, e é junto delas que falo e me inspiro. Eu, que me atrevi a ser a primeira na minha extensa família a buscar um título de doutorado, num país em que a educação sempre foi mais privilégio que direito, me sinto lisonjeada por compartilhar dessa mesma luta com mulheres que também são as primeiras de suas famílias a estarem em uma universidade e representarem seu povo. “Sou a irmã mais velha de sete irmãos, sendo a única a concluir um curso de graduação”. (Suliete Baré, 2020, p. 21). É conectando com minha própria biografia e abrindo meus ouvidos também às biografias dessas tantas mulheres transgressoras, que falo.

Pode parecer coincidência, mas o motivo pela aproximação maior com mulheres não é somente uma escolha pessoal, ou apenas delimitação e recorte de pesquisa, mas o protagonismo na luta indígena tem se apresentado majoritariamente feminino. Desde o início deste trabalho você pode ter observado que todas as lideranças indígenas da UnB com as quais tive contato foram mulheres, todas as minhas aproximações foram com mulheres que me olharam com o olhar de empatia, transferência e reconhecimento de semelhanças na trajetória.

⁸ Ao lado de cada informação, as parceiras indígenas enviaram fotos que representam algo importante das suas comunidades e territórios.

Além disso, a criação e participação ativa no coletivo da AAIUnB é feita por mulheres. Inclusive, é muito significativo pensar que no ano de 2023, com o retorno do governo Lula, há um marco histórico de abertura do Ministério dos Povos Indígenas no Brasil e é ocupado por Sônia Guajajara, uma importante liderança e ativista mulher indígena brasileira. Além disso, Joenia Wapichana foi nomeada presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e a eleita deputada federal Célia Xakriabá ocupa agora a bancada do cocar. Elas que nos ensinam que “antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar.” Dessa forma, temos o protagonismo feminino dentro e fora do território, mulheres que rompem com os silêncios e apagamentos coloniais, ocupando e transitando por vários mundos. Mulheres que sustentam e sustentaram com força e suor cada comunidade indígena.

Infelizmente, por um longo período de tempo na história de nosso país ainda muito recente, limitaram as fronteiras entre quem poderia fazer da reflexão sobre a experiência humana uma profissão e quem é era posto no lugar de objeto dessas reflexões, bem como daquelas que viram gerações de suas parentelas limitadas aos ofícios que mantêm as condições existenciais cotidianas em pleno funcionamento para que o mundo possa ser cientificamente pensado e compreendido por alguns (homens cis, héteros, brancos). (bell hooks, 1989; Grada Kilomba, 2019). Os povos indígenas e, mais especificamente as mulheres, só ocupavam o lugar de objeto e hoje conquistam com muito suor o lugar de protagonismo nas suas histórias.

Opto pela palavra e pela categoria “mulher” tendo em vista que a proposta aqui é falar de pessoas marcadas por seu gênero, sem com isso sugerir um olhar binário sobre as questões de gênero. Entendo que a categoria gênero produz um alargamento do horizonte categórico e compreensivo sem excluir a categoria mulher enquanto um campo de referências dentro do escopo mais amplo do gênero, assim como as categorias “feminino” e “masculino”. Entendendo que todas essas categorias possuem sua historicidade e especificidade locais, e que fazer-se mulher está longe de reafirmar uma unidade essencialmente feminina, mas que nas relações e trocas cotidianas podemos encontrar aproximações, ressonâncias e atravessamentos entre nossas experiências, sentidos, corporalidades, sentimentos e afetos. (bell hooks, 1989; Grada Kilomba, 2019; Chirley Mendes, 2018).

Essa discussão envolve várias perspectivas e autoras dentro dos estudos de gênero e feminismo. Judith Butler (2003) é uma filósofa e teórica feminista conhecida por suas contribuições para a teoria queer e os estudos de gênero. Ela argumenta que

o gênero não é uma característica fixa ou biologicamente determinada, mas uma construção social e performática. A noção do gênero como construção pode também levar a um tipo de determinismo, não biológico, mas cultural.

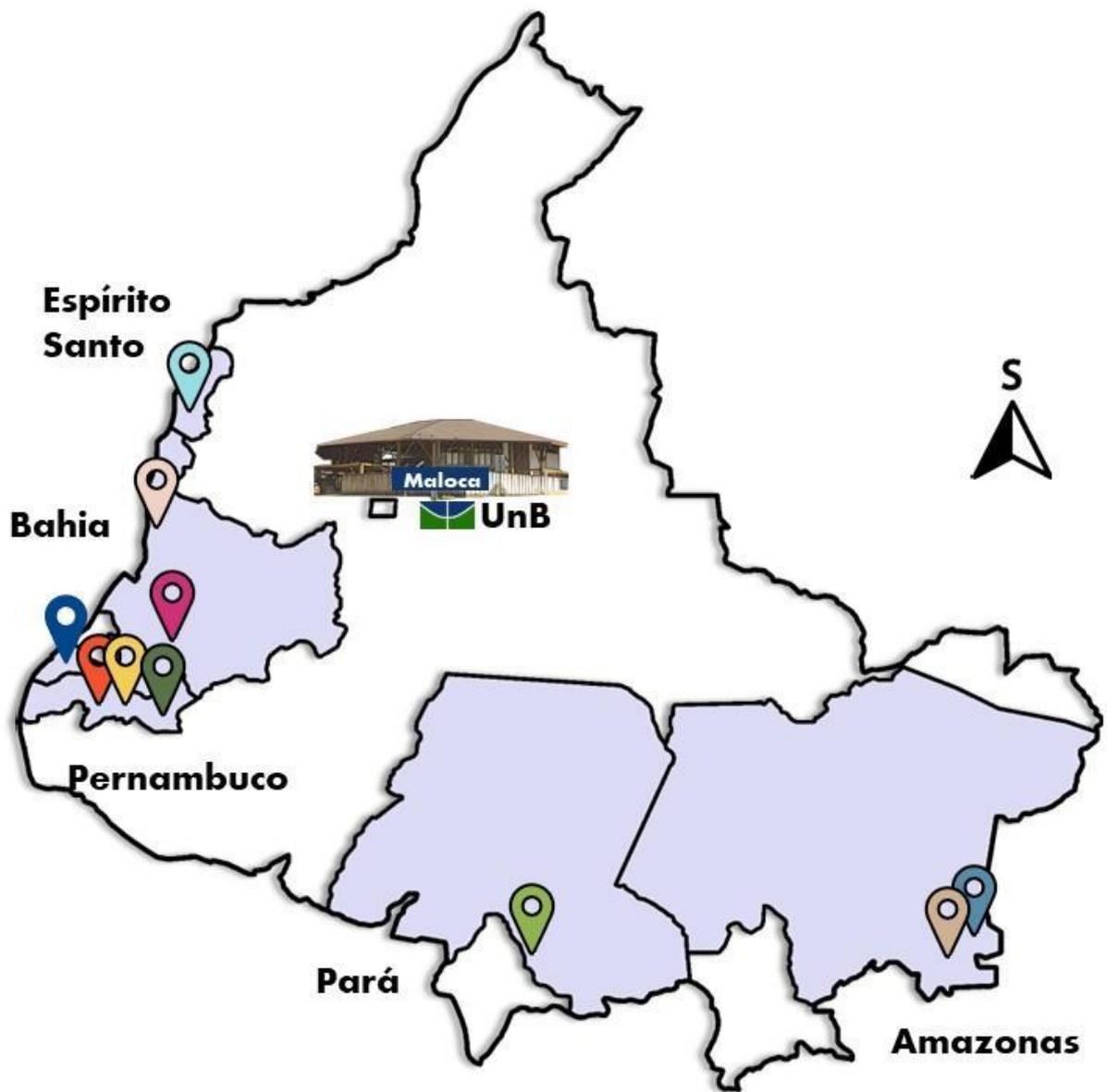
[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.26).

Para Simone de Beauvoir (1970) “não se nasce mulher, torna-se”. Butler dirá que essa afirmação parece sugerir que o gênero é variável e volitivo, comportando uma dimensão de escolha e de agência por parte do sujeito, na possibilidade de tornar-se algo que não está dado a priori. Aqui não pretendo esgotar essa discussão, mas salientar que as indígenas interlocutoras dessa pesquisa tornaram mulheres fortes e resilientes a cada dia.

Portanto, decidi acompanhar suas biografias, mulheres que buscam todos os dias recriar suas trajetórias, que também buscaram no ensino superior uma possibilidade de recriação, mesmo nas nossas mais agudas diferenças nos encontramos, nos acolhemos. Me componho um tanto dessas mulheres, todas elas habitam de alguma maneira em mim, e acredito terem elas escolhido, acolhido e retido pedaços da minha pessoa em suas existências também. Porque escolhemos o que reter das pessoas em nós e de que maneira suas trajetórias nos tocam e sensibilizam. O sentimento é que as energias ancestrais e espirituais fizeram com que o encontro físico fosse proporcionado anteriormente pelas mulheres que habitam em mim e as mulheres que habitam nelas, pois é uma parceria que se tornou orgânica e gostosa de ser compartilhada.

A seguir, apresento as mulheres-estudantes indígenas por meio de um infográfico. Elas que são graduandas e pós-graduandas da UnB, oriundas do Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Pará e Amazonas. Com os encantos e saberes dos seus mundos Kaxuyana, Baniwa, Baré, Kariri-Xocó, Fulni-ô, Pankararu, Kambiwá, Tupinikim, Tuxá, Tupinambá é que encontraram afetos e forças nas suas travessias pela UnB. Lembrando que todas as mulheres-estudantes, ao serem convidadas a participarem da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Informado,

permitindo o uso de suas imagens e falas sem quebra de anonimato, colaborando inclusive com escrita e apresentação da tese.



 Nayra Kaxuyana

 Braulina Baniwa

 Andreza Baré

 Maria Gabriela Kariri-Xocó

 Conceição Fulni-ô

 Larissa Pankararu

 Débora Kambiwá

 Débora Tupinikim

 Rosilene Tuxá

 Nubiã Tupinambá

Nayra Kaxuyana



23 anos Graduação: 9º semestre
Geografia
Oriximiná - Pará
Terra Indígena Parque do
Tumucumaque/Kaxuyana



Braulina Baniwa



37 anos Pós-graduação: Mestrado em
Antropologia Social
São Gabriel da Cachoeira - Amazonas
Comunidade indígena Tucuma Rupita/
Terra indígena Alto do Rio
Negro/Baniwa



Andreza Baré

41 anos Pós-graduação:
Doutorado em Comunicação
São Gabriel da Cachoeira - Amazonas
Terra Indígena Alto do Rio Negro/ Baré



Maria Gabriela Kariri-Xocó



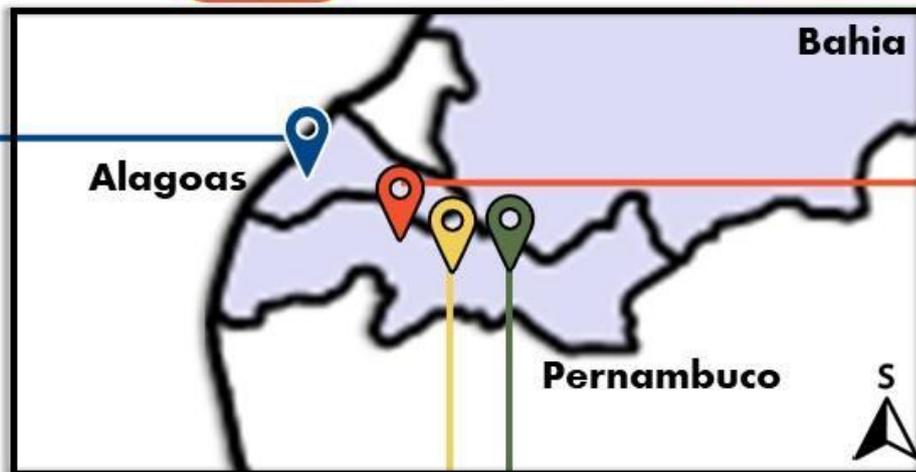
31 anos - Graduação: Último semestre-
Antropologia/ Ciências Sociais (Licenciatura)
Maceió - Alagoas/
Terra Indígena Sementeira Vale do São Francisco/
Kariri-Xocó



Conceição Fulni-ô



34 anos Graduação
Formada em Enfermagem
Águas Belas - Pernambuco
Terra indígena Fulni-ô



Larissa Pankararu



25 anos Graduação:
5º semestre
Engenharia Ambiental
Jatobá - Pernambuco
Aldeia bem querer de cima
/ Pankararu



Débora Kambiwá



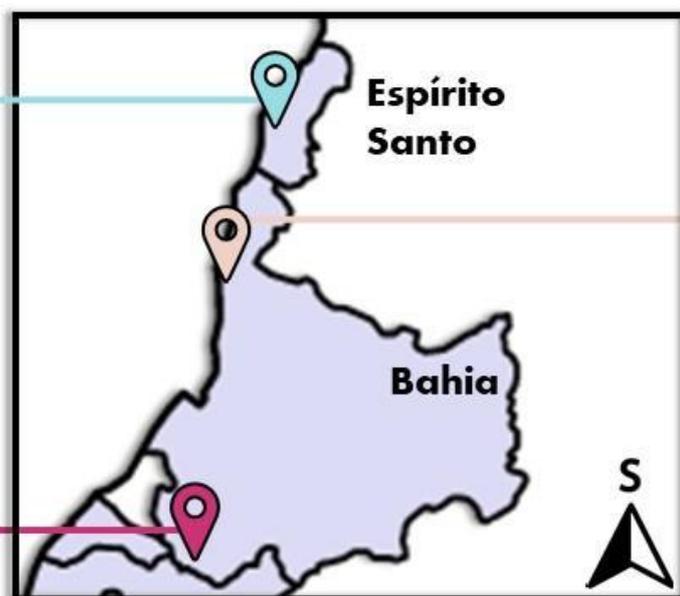
22 anos Graduação: 5º semestre
Enfermagem
Inajá - Pernambuco
Aldeia Peitudo/Kambiwá



Débora Tupinikim



28 anos Pós-graduação:
Mestrado em Política Social
Aracruz - Espírito Santo
Aldeia Pau Brasil/Tupinikim



Rosilene Tuxá



47 anos Pós-graduação:
Doutorado em
Antropologia Social
Rodelas - Bahia
Aldeia Tuxá Mãe/Tuxá



Nubiã Tupinambá



52 anos Pós-graduação: Doutorado
em Linguística Ilhéus - Bahia
Aldeia Tupinambá de Olivença.
Aldeia Tukum



“RITO DE PASSÁ”

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal*

*A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina*

*Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar*

*Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar*

*Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só*

*Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima*

*Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar*

(Francisco, el hombre)

3.1 “Eu só sou, porque minha mãe foi”: trajetórias formativas das mulheres-estudantes indígenas

Mundo Bolha

*Ah se a poesia se tornasse realidade
As palavras pregos de manutenção
Os versos cordas de arremate
Para enlaçar e arrastar teu coração
E prender a tua atenção
O mundo poderia então
Ser uma bolha de sabão
Colorida e flutuante
Lúdica e instigante
Poética e radiante
Feita de sorrisos
De mãos e amigos
De poesias e livros*

*Não sou apenas mulher.
Sou cacos retorcidos,
Que rasgaram a vergonha,
De choros recolhidos,
Em noites sem luar.
Venho sem medo,
Com as minhas feras,
Com as raízes imersas,
De novas primaveras.
Trago meus vulcões,
Ecos dos gritos,
Do sangue que me gerou.
Sou fogo de brasas vivas,
Por liberdade que destila,
Sem medo, do opressor!
(Eva Potiguar)*

Neste momento acolho as narrativas que se valham menos da interpretação e da representação, e mais do diálogo e da autorreflexão, num texto feito no atravessamento de subjetividades. Portanto, o exercício aqui foi parar de querer forçar uma análise e uma linearidade a todo custo para ir me aproximando de questões mais subjetivas, mais circulares, da diversidade de trajetórias, contextos e situações, dos processos do conhecer, do aprender e das composições múltiplas das parceiras estudantes indígenas, suas corporalidades e subjetividades. Foram traçados pontos sobre as trajetórias formativas, os caminhos percorridos até a chegada à universidade. Principais influências e inspirações. Travessias de luta até a conquista do espaço acadêmico.

Trajetória aqui entendida como caminho, como percurso, mas mais do que isso são os movimentos, os atravessamentos e travessias, as idas e vindas, os sentidos da caminhada, as reflexões sobre o que foi se compondo ao longo do tempo, aquilo que é memória individual e coletiva, o que é singular e plural. Em alguma medida e em níveis e modos distintos, temos em comum nossas origens como mulheres nascidas nos interiores de várias regiões do Brasil. Respiramos e permanecemos por muito tempo fora da temporalidade acelerada das grandes cidades, do diversificado fluxo de prestação de serviços por entes públicos e privados, fomos habitadas pelas cores, pelos sabores, pelas matas, pelas águas, fora da compressão espacial das cidades-muros, cinzas e frias.

As comunidades indígenas, os mundos Kaxuyana, Baniwa, Baré, Kariri-xocó, Fulni-ô, Pankararu, Kambiwá, Tupinikim, Tuxá, Tupinambá, se povoam, em fluxos culturais singulares e distintos, com suas próprias temporalidades, ritos e rituais, crenças e marcas, cores, pinturas, objetos, artesanatos, cheiros, sabores, comidas e tudo mais que se estende para além de seus corpos-territórios e adensam um cenário que vai se tornando um mosaico emaranhado de elementos tradicionais e atuais. Suliete Baré ressalta como é gostosa a vida na comunidade:

nossa vivência na comunidade era muito boa, fazíamos o que é de costume dos povos indígenas, ouvíamos histórias contadas pelos anciãos da comunidade, brincávamos com as crianças da comunidade e íamos para a roça com nossos familiares. Tudo na comunidade era fartura, peixe, caça, frutas que plantamos na roça e frutas naturais da floresta. Andávamos livremente pelos espaços das florestas e da comunidade. (BARÉ, 2020, p. 22).

Porém, em todas as narrativas, a necessidade da luta e proteção contra o mundo moderno-colonial impede essas mulheres de seguirem suas vidas no delicioso gosto e conforto das suas terras. São emergências temporais que suspendem o cotidiano encantador e as convidam para a urgência de experimentar e se sujeitar ao novo, ao externo, ao desafio, já que a dinâmica da vida faz com que elas precisem arriscar suas vidas na cidade para continuar lutando pelas existências de seus paraísos, da natureza-gente.

Gabriela Kariri-xocó é alagoana da região do Vale do São Francisco e toca em algo muito lindo e emocionante que é perceber a importância da influência ancestral, da força materna para construção de sua trajetória. Ao perguntar sobre o caminho percorrido é comum que todas elas narrem sobre suas comunidades, suas famílias e a força feminina de suas mães e avós:

Sou filha de uma educadora indígena, minha mãe eu tenho muito orgulho, a gente descobriu até há pouco tempo e, acho que vale ressaltar, agora que minha mãe vai receber uma congratulação. Agora, ela está se aposentando, ela já deu entrada como a primeira mulher indígena funcionária pública concursada do estado de Alagoas, então é a primeira mulher indígena, primeira indígena, eu acredito, a prestar concurso em 1987 para a secretaria de educação. Então, oficialmente ela é a primeira professora indígena do estado de Alagoas, isso a gente nem sabia. (...) Minha mãe era uma pessoa muito aplicada, ela gosta. Ela despertou em nós essa eterna paixão pelo aprendizado, a gente tem que está sempre aprendendo, nunca pode se perder a oportunidade de aprender, todo dia a gente tem que aprender alguma coisa, que seja com os livros, que seja na escola, que seja com a convivência, com as pessoas, quer seja o que for, mas a gente sempre tem o que aprender. Ela sempre valorizou muito isso. (...) . A minha mãe, ela sempre teve que lutar, ela disse que começou a trabalhar com 15 anos costurando, ajudava uma costureira, aprendeu a costurar, fazia corte e costura no posto da FUNAI. E meu avô não aceitava isso, porque ele era o provedor da casa, mas admirava ao mesmo tempo a garra dela de querer ter um dinheiro para ela, um dinheiro dela de comprar os livros dela, as coisas que ela sempre gostava de ler, ela sempre gostou de ler. (...) minha vó era louceira, fazia pote e [era] dona de casa.
(...)

Tudo isso para dizer o que foi, como eu me entendi sendo a pessoa que eu sou hoje. E **eu só sou porque minha mãe foi**⁹ e porque ela me contou uma coisa que eu queria muito que minhas outras tias, irmãs da minha vó, estivessem vivas para que me pudessem ver eu me formando, porque quando eu falava antropologia elas imaginavam uma coisa tão... não é um curso tipo eu faço direito, ahh, eu estou estudando para professora, eu faço enfermagem... tudo isso já tem uma figura, você já imagina. Enfermagem, aquela pessoa enfermeira, mas e a antropologia, faz o que minha filha? O que é isso? Faz o que? É de médico? É de que? Não tinha ainda uma coisa no imaginário, uma figura no imaginário construída sobre isso. (Gabriela Kariri-xocó, informação oral)

⁹ Fala que me tocou e inspirou o título da seção.

As narrativas, aqui cortadas e entrecortadas pelas questões e reflexões que me coloquei a perseguir, oferecem elementos, situações, experiências e sentidos que foram evocados para falar das trajetórias vividas. Num movimento de extrair da memória o que ficou da pessoa que se fez num dado momento, e de depositar no fluxo dessa memória em curso o que se considera que merece ficar. A fala de Gabriela é suave, gostosa de se ler e ouvir, permeada por um prazer nostálgico, com alguma saudade e um certo orgulho de quem acredita ter vivido bem. A trajetória inspiradora da sua mãe como educadora e a primeira mulher indígena a prestar concurso público em Alagoas é um ponto de destaque nessa narrativa. É notável como a mãe da Gabriela valorizou o aprendizado e instigou essa paixão nos seus filhos. Acreditar que sempre há algo novo para aprender, seja através dos livros, da escola ou da convivência em comunidade e com a terra/território, é uma perspectiva valiosa para os povos indígenas.

Na narrativa há um destaque para a força de sua mãe, até mesmo no combate ao machismo que problematiza o fato da mulher sair da comunidade para trabalhar/estudar. A força das mulheres indígenas é ancestral. Elas são as guardiãs da cultura, das tradições e dos conhecimentos passados de geração em geração, são a conexão viva com a sabedoria e a espiritualidade de seus povos. Assim como Sônia Guajajara nos tocou dizendo com muita potência e garra em uma de suas falas, como ministra do Ministério dos Povos Indígenas, de que a força das mulheres indígenas não se mede apenas pela resistência física, mas também pela resiliência diante das adversidades, pela capacidade de liderança e pelo amor incondicional que dedicam às suas comunidades e territórios, há nessa narrativa nuances da luta da mulher indígena.

Portanto, a partir das experiências matriarcais das comunidades indígenas podemos reconhecer a conexão profunda com as raízes ancestrais e a contribuição vital dessas sabedorias para o nosso mundo. Grada Kilomba (2019), contribui com essa reflexão ao abordar nos seus escritos a força feminina dentro de um contexto pós-colonial e racializado. Ela examina como as mulheres, especialmente as mulheres negras, e aqui incluo mulheres indígenas, têm sido historicamente marginalizadas e oprimidas em sociedades com raízes eurocêntricas.

Grada Kilomba (2019) é um exemplo de mulher que desafia as narrativas dominantes que retratam as mulheres negras como figuras de submissão, fraqueza ou exotismo. Aqui podemos destacar as vitórias e conquistas das mulheres indígenas

também como desafios e abalos para as estruturas do poder branco/moderno/colonial. Andreza Baré tem 41 anos de São Gabriel da Cachoeira - Terra Indígena Alto Rio Negro. Jornalista e Doutoranda em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da UnB, também diz da importância e incentivo da sua mãe aos estudos, pois, como educadora, sempre valorizou a formação e os estudos:

Minha mãe era professora, então, eu já desde o início da minha trajetória escolar, digamos assim, eu sempre tive contato com leituras, com livros. Então eu posso dizer assim por parte da minha mãe, por conta dela ser professora já, que sempre teve o incentivo à leitura, aos estudos. Então foi algo que eu e meus irmãos - as minhas irmãs e meu irmão mais novo - a gente sempre teve isso como um norte. (Andreza Baré, informação verbal)

Aqui, Andreza demonstra que ter o incentivo à leitura desde o início da sua trajetória escolar é extremamente valioso e teve um impacto significativo no seu desenvolvimento acadêmico e intelectual. O contato com livros e a ênfase nos estudos proporcionados pela sua mãe, como professora, certamente contribuíram para que ela valorizasse a educação e buscasse aprofundar os conhecimentos das letras. É importante ressaltar que o incentivo à leitura e aos estudos pode ser uma ferramenta poderosa para os povos indígenas combaterem a colonialidade por dentro, pelas vias do conhecimento letrado.

É importante ressaltar que o combate à colonialidade é um processo complexo e contínuo, que requer a participação ativa de diferentes atores sociais, bem como uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e privilégios. O objetivo final é construir sociedades mais justas e interculturais, superando os legados do colonialismo e promovendo a emancipação dos povos colonizados. (QUIJANO, 2010). O combate à colonialidade é um processo contínuo e multifacetado, que requer ações em diferentes frentes. A leitura crítica e o resgate da força ancestral, por meio do incentivo das famílias, principalmente das mães, são apenas algumas das maneiras de se envolver nesse processo de resistência e transformação.

É muito poderoso o reconhecimento da influência e do legado deixado pelas mães e ancestrais indígenas nas trajetórias formativas das estudantes indígenas. Essas vivências e inspirações são fundamentais para compreendermos a importância da ancestralidade, das experiências familiares e das conexões comunitárias na formação dessas mulheres. As mulheres-estudantes indígenas enfrentam desafios únicos ao buscar a educação formal, muitas vezes lutando contra a marginalização, a

discriminação e a falta de representatividade. No entanto, a força e a sabedoria transmitidas pelas comunidades e territórios proporcionam um alicerce essencial para enfrentar esses obstáculos. Nubiã Tupinambá tem 52 anos de Ilhéus – Aldeia Tupinambá de Olivença. Aldeia Tukum – Bahia – nordeste. Doutoranda em linguística na UnB, também ressalta a importância da sua mãe em valorizar os estudos como meio de detenção do poder no enfrentamento do mundo branco/colonial.

A minha formação, ela começa desde a intenção da minha mãe quando fora da aldeia ela disse: - os meus filhos vão estudar, porque ela cresceu ouvindo e vendo as injustiças cometidas ao nosso povo, ao meu avô, ao pai dela e uma das questões marcantes era não ler e não escrever. Não saber ler nem saber escrever, ouvir muitas enganações, muitos roubos por conta disso, aí ela falou que os meus filhos vão estudar. Então a gente estudou na escola pública, eu demorei a me alfabetizar, tinha muitas dificuldades, fui taxada como burra, porque havia dificuldade de assimilar aquela forma de ler, mas formei, quando eu entrei no ensino médio, hoje ensino médio, eu não sabia o que eu ia fazer, qual era a parte que eu ia estudar, aí como eu tinha muito medo da parte de matemática, dos números, eu tinha muito medo disso e tinha a questão de ser professora, aí eu fui e falei eu vou ser professora, aí eu fiz magistério também na escola pública estadual. (Nubiã Tupinambá, informação oral)

As mães indígenas desempenham um papel central na transmissão de conhecimentos tradicionais, valores culturais e saberes ancestrais. Elas compartilham histórias, práticas e rituais que ajudam as parceiras mulheres-estudantes indígenas a se conectarem com sua identidade, com a terra e com a espiritualidade. Como afirma Cristine Takuá:

Ser mulher indígena é tecer grandes tramas em diálogo com muitos seres e viver defendendo a Terra, de onde brota a vida e tudo que nos faz resistir. É sonhar e acreditar no sonho como possibilidade de mensagem do fortalecimento do amanhã. É espelhar-se na memória ancestral que habita nossa essência primeira e praticá-la no dia a dia, transmitindo esses saberes para as crianças e os jovens. É fazer brotar o respeito do fazer com as mãos, do praticar através da arte, do canto, do rezo. Saber nascer tradicionalmente é um ato de resistência, um movimento que deve ser fortalecido em cada território. (TAKUÁ, 2023, p. 176).

Além disso, as mães muitas vezes servem como modelos inspiradores de resiliência, resistência e determinação, encorajando suas filhas a perseguirem seus sonhos educacionais e continuarem na luta pelos seus direitos. Nesse momento me sinto emocionada por compartilhar do mesmo sentimento. Minha mãe foi professora de história da escola pública, exemplo de força e inspiração de educadora, luta,

coragem e afeto, sem ela, com certeza, a minha trajetória formativa não seria a mesma.

A conexão com a comunidade também desempenha um papel vital na formação das mulheres-estudantes indígenas. Por meio de encontros, eventos e cerimônias comunitárias, elas têm a oportunidade de aprender com outros membros da comunidade, compartilhar experiências e fortalecer sua identidade indígena. A solidariedade entre as mulheres indígenas e o apoio mútuo se tornam fontes de empoderamento e encorajamento durante suas trajetórias formativas.

É interessante compreender que muitas dessas “mulheres filhas” inspiradas em suas mães ancestrais hoje são mães que inspiram suas filhas, muitas delas ainda encararam e resistiram ao mundo das cidades, da universidade com suas crianças no colo. Outras abdicaram inclusive da posição de mãe para cuidarem e lutarem pelas suas comunidades a partir dos seus esforços em concluir os estudos e suarem atrás da garantia dos seus trabalhos e territórios. Outras ainda lutam por estarem incluídas no movimento LGBTQIA+ e travam mais um caminho de disputa.

O importante é reconhecer e valorizar as vivências e inspirações das mulheres-estudantes indígenas, pois elas trazem consigo conhecimentos únicos, uma visão de mundo diversa e a resiliência ancestral. Promover a educação intercultural, que valorize as vozes e perspectivas indígenas, é essencial para apoiar o florescimento dessas mulheres e o fortalecimento de seus povos e suas comunidades.

Aqui destaco a importância da educação escolar indígena na trajetória formativa dessas mulheres durante a educação básica, já que praticamente todas as narrativas destacam que os anos iniciais do Ensino Fundamental foram realizados em Escolas Indígenas. Esta educação desempenha um papel fundamental no fortalecimento da identidade, no empoderamento e na promoção dos direitos dos povos indígenas, além de contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico de suas comunidades. Nesse sentido, Débora Tupinikim de 28 anos da Aldeia Pau Brasil - Aracruz/ES. Faz o mestrado no Programa de Pós-graduação em Política Social, formada em serviço social pela UnB, fala como a escola desenvolvia ações em conjunto com a comunidade, e como essa formação foi importante para sua trajetória formativa enquanto estudante e indígena:

Bom, eu comecei a alfabetização, os primeiros anos da escola foi na aldeia, na escola da aldeia mesmo e lá era um ensino que eu lembro que as professoras tentavam relacionar tipo as coisas da comunidade do povo com

o ensino escolar. Aí eu lembro que até no período de alfabetização mesmo a gente tinha algumas aulas que a gente ia para a aldeia, tinha uma roça comunitária, aí a professora levava a turma toda para lá num determinado dia, para eles explicarem como que era aquele processo para gente, como que funcionava aquele trabalho. Aí as pessoas que estavam lá trabalhando mostravam como que era, como que fazia, passavam para gente como que era aquele processo do plantio, do cuidado e tudo. Em outro momento a gente ia na casa de algum ancião para ouvir histórias, eles contavam histórias, a gente ia fazer entrevista às vezes, ficava fazendo perguntas e a professora falava para gente: perguntem sobre tal tema, sobre tal coisa. A gente ia e aí passava às vezes o período da aula todinho, a gente passava a manhã toda, às vezes, na casa de alguém, ou ouvindo as histórias sobre a gente mesmo. Ou a professora levava alguém na escola para alguém falar com a gente, contar algumas coisas sobre o povo. Então, era uma coisa bem conciliando assim o ensino escolar com a parte mais cultural do povo. (Débora Tupinikin, informação oral)

A narrativa de Débora elucidada que a forma de ensino na aldeia conseguia conciliar o ensino escolar com a preservação e valorização da cultura e tradições indígenas. Era uma forma de aprendizado mais contextualizada, que buscava estabelecer uma conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade e identidade cultural da comunidade. A educação escolar indígena proporciona aos indígenas a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades acadêmicas, ao mesmo tempo em que valoriza e respeita suas tradições, línguas, culturas e saberes. Ela permite que as indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade, que considere suas realidades, necessidades e perspectivas específicas. Para Daniel Munduruku (2009), que é escritor, professor, ator e ativista indígena brasileiro originário do Povo Munduruku, a educação indígena, preocupa-se com o corpo, a mente e o espírito:

É, pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, por aquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal como queriam os colonizadores de antigamente. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que para nossa gente é plena e nos mostra o caminho do bem estar, da alegria, da liberdade e do sentido. (MUNDURUKU, 2009, p.27).

O trecho aborda a importância da memória e da educação indígena para a compreensão do mundo e a construção de significados na vivência dos povos

indígenas. A memória é apresentada como um elemento fundamental no processo de educação, em que a mente é educada de forma a permitir que o indígena viva no corpo aquilo que sua mente elabora por meio da atenção aos símbolos presentes nas histórias transmitidas ao longo do tempo. Essa conexão entre mente e corpo permite que o tempo presente seja alimentado e preenchido por aquilo que a memória evoca do tempo imemorial, proporcionando uma vivência plena de significados que ressoam no corpo.

Daniel Munduruku dialoga, portanto, com Débora ao ressaltar que a vivência indígena não é desprovida de sentido, como os colonizadores do passado poderiam acreditar. Ao contrário, a partir da educação escolar indígena, há uma vivência enriquecida por significações que são percebidas e experimentadas em nível corporal e espiritual. Os povos indígenas são descritos como leitores assíduos dos sentidos da existência, ou seja, têm uma compreensão profunda do mundo e da sua própria realidade. Nesse contexto, a educação indígena é vista como um processo de formação voltado para a compreensão do mundo tal como foi transmitido pelos espíritos ancestrais. Essa educação busca viver uma verdade plena que proporciona bem-estar, alegria, liberdade e sentido para o povo indígena.

O trecho ressalta, portanto, a importância da memória, da educação e da conexão mente-corpo na vivência dos povos indígenas, destacando a riqueza de significados presentes nessa experiência e a busca pela compreensão do mundo de acordo com os ensinamentos ancestrais. Braulina Baniwa é amazonense e compartilha de uma experiência enraizada na cultura do seu povo, assim como destacam nas narrativas de Débora, Nubiã e Gabi. Ela salienta que sua trajetória formativa foi dentro da sua comunidade.

Sou indígena do povo Baniwa, lá do Alto Rio Negro... meu nome em Baniwa é Hipamalhe, registrada no nome civil Braulina que você conhece. Sou irmã caçula de oito irmãos e a minha formação inicial foi dentro da minha comunidade, que é a comunidade Tucumã rupitá, na terra indígena Alto Rio Negro onde habitam vinte e três povos do qual o meu povo também faz parte, desse complexo cultural de lá. A minha formação fundamental e ensino médio já foi no município de São Gabriel da Cachoeira, onde noventa e cinco por cento é indígena. Então, ao contrário de outros lugares, somos a maioria lá. Temos essa liberdade de continuar falando nossas línguas, inclusive temos quatro línguas indígenas cooficiais reconhecidas pela lei municipal. Para ter atendimento no banco, nos setores públicos, que tenham a intérpretes que falam a línguas indígenas. Então, a diversidade de línguas vivas na minha região ainda é super presente. Assim, eu sou desse lugar e tenho muito orgulho de dizer que eu sou do Rio Negro e ao mesmo tempo me desafiei entrar na Universidade a partir de uma cobrança mesmo, assim, de

inquietação pessoal dentro do movimento indígena. Eu sempre estive dentro do movimento, mas chegou um momento que eu comecei me questionar: se eu tiver uma formação, de que forma colaborar melhor dentro do povo, dentro da população indígena seja a nível local, regional, estadual e nacional. Esse caminho me trouxe para Brasília, para a antropologia. (Braulina Baniwa, informação oral)

Ao falar sobre sua região, Braulina destaca a situação educacional e linguística das comunidades indígenas, pois em São Gabriel da Cachoeira a maioria da população é indígena, representando cerca de noventa e cinco por cento. Nesse contexto, o ensino fundamental e o ensino médio são realizados no próprio município, o que é uma informação relevante, pois nem sempre as comunidades indígenas têm acesso a educação escolar indígena em suas próprias comunidades.

O ponto mais destacado é que, nessa região, a diversidade linguística é valorizada e mantida. As línguas indígenas são respeitadas e preservadas, permitindo que as comunidades continuem a falar seus idiomas tradicionais. Essa prática é fundamental para a manutenção da cultura, identidade e saberes ancestrais dos povos indígenas.

Outro aspecto importante é o reconhecimento oficial das línguas indígenas pelo município por meio de uma lei municipal. Com quatro línguas indígenas cooficiais, o poder público reconhece a importância dessas línguas para a comunidade e busca promover sua utilização e preservação. Essa decisão de reconhecer as línguas indígenas cooficiais também tem implicações práticas para a disponibilidade de serviços para a população local. Por exemplo, os serviços bancários e o atendimento nos setores públicos são oferecidos com o auxílio de intérpretes que falam as línguas indígenas. Dessa forma, os indígenas têm acesso igualitário a esses serviços, garantindo que a barreira linguística não seja um obstáculo para o pleno exercício de seus direitos.

A iniciativa de manter a diversidade linguística na região de São Gabriel da Cachoeira é significativa, pois muitas vezes as línguas indígenas estão ameaçadas de desaparecerem devido a fatores como assimilação cultural e políticas que favorecem apenas o idioma dominante da sociedade. Ao proteger e promover o uso das línguas indígenas, o município contribui para a preservação da identidade cultural e o fortalecimento das comunidades indígenas.

Essa narrativa ressalta a importância da formação educacional dentro das comunidades indígenas, o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, bem

como a busca por uma formação acadêmica como uma forma de contribuir de maneira significativa para seu povo e comunidade indígena em diferentes níveis de atuação. Ao receber uma educação escolar que leva em conta suas identidades culturais, os povos indígenas podem fortalecer sua autonomia e confiança, desenvolver habilidades de liderança e participar ativamente na tomada de decisões em suas comunidades. A educação também pode ajudá-las a enfrentar desafios como a discriminação, todas as formas de violência e as desigualdades sociais, fornecendo ferramentas para a defesa de seus direitos e a promoção da igualdade.

Além disso, a educação escolar indígena pode contribuir para a preservação e revitalização das línguas e culturas indígenas, que muitas vezes estão ameaçadas. Ao aprenderem em suas línguas maternas e terem acesso aos conteúdos curriculares que valorizam suas tradições, as indígenas podem se tornar agentes ativas na transmissão de conhecimentos e práticas culturais para as gerações futuras.

É importante ressaltar que a educação escolar indígena deve ser sensível e adaptada às necessidades e realidades dos seus povos, levando em consideração suas perspectivas e conhecimentos. Isso implica em promover uma educação que respeite a diversidade cultural, combata o preconceito, discriminação e o racismo, e que seja desenvolvida em colaboração com as comunidades indígenas, garantindo sua participação ativa na definição dos currículos e nas decisões educacionais.

Em suma, a educação escolar indígena desempenha um papel crucial na trajetória formativa das parceiras mulheres-estudantes indígenas, proporcionando oportunidades de aprendizagem que fortalecem sua identidade, promovem a igualdade de gênero, valorizam suas línguas e culturas, e contribuem para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e territórios.

Neste momento aciono uma categoria apresentada na dissertação de Célia Xakriabá (2018), liderança, ativista e atual deputada federal pelo estado de Minas Gerais, ao discutir sobre a educação escolar nas comunidades indígenas e o “amansamento das escolas”. A importância de representar símbolos e cores, bem como expressar-se oralmente, para moldar a história dos povos indígenas com culturalidade¹⁰. Isso significa que, ao utilizar essas formas de comunicação, esses povos estão dando forma à identidade cultural. Além disso, Celinha destaca que

¹⁰ Célia Xakriabá entende “culturalidade como uma tradição que reforça a nossa identidade de pertencimento, conceito que menciono no sentido de resgatar algo que se dá anteriormente ao tempo da interculturalidade, da educação indígena contemporânea”. (2018, p. 62).

quanto mais elas conhecem o novo, mais sentem a necessidade de retornar às suas origens, ou seja, reconectar-se com a cultura e as tradições do passado.

A partir de 1996 o Povo Xakriabá realizou o que chamamos de “amansamento da escola”. A comunidade deixou de se adequar à escola e um movimento inverso foi iniciado: a escola passou a interagir com as experiências vivenciadas pela comunidade, pois não foi a escola que chegou primeiro na comunidade, a comunidade já existia antes da escola. A escola passou a respeitar a cultura local, estabelecendo interlocução com os modos de viver e fazer do Povo Xakriabá. (XAKRIABÁ, 2018, p.62).

Célia Xakriabá também menciona ter passado toda a sua vida na educação básica em uma escola indígena, o que a levou a refletir sobre como utilizam estrategicamente o espaço da escola para dialogar e se aproximar das complexidades vivenciadas no território. Isso significa que a escola se torna um lugar onde as práticas culturais e a luta territorial são discutidas e exploradas, permitindo às estudantes compreender e lidar com as questões e desafios enfrentados pela comunidade indígena em seu território. Esta é a importância da representação simbólica, da expressão oral e do diálogo na formação da identidade cultural, bem como o papel da escola no fortalecimento das tradições e na abordagem das questões relacionadas ao território e à luta dos povos indígenas.

Aqui, lançamos mão de dois conceitos importantes, um deles - já anunciado - é o amansamento, que é um conceito nativo que meu povo utiliza para denominar a escola. Ao invés de usar o conceito de reapropriação que é muito utilizado na antropologia, recorreremos o amansamento porque é um conceito elaborado a partir da resistência de amansar aquilo que foi bravo, que era valente, portanto, atacava e violentava a nossa cultura. Fizemos esta escolha porque o conceito reapropriação, embora possa trazer um sentido próximo, não expressa o impacto, a violência do que foi a chegada e o propósito de implantação das escolas nos territórios indígenas. (XAKRIABÁ, 2018, p.133).

Célia nos coloca em movimento para pensar a educação utilizando de dois conceitos importantes relacionados à presença da escola nos territórios indígenas: o amansamento e a reapropriação. O conceito de amansamento, utilizado pelo povo xakriabá, é empregado para se referir à escola. Ao contrário do conceito de reapropriação amplamente utilizado na antropologia, a escolha recai sobre o amansamento por ser uma construção nativa que enfatiza a resistência e a domesticação daquilo que era considerado bravo e violento, algo que atacava e violava a cultura indígena. Esse conceito é adotado para expressar o impacto e a

violência da chegada e do propósito de implantação das escolas nos territórios indígenas.

Ao optar pelo uso do termo amansamento, busca-se enfatizar não apenas a ideia de recuperar algo que foi tomado, mas também o enfrentamento da violência e das ações de supressão cultural associadas à imposição do sistema escolar. Essa escolha reconhece a história de resistência dos povos indígenas diante das políticas educacionais e busca destacar a força e a luta dessas comunidades para preservar e fortalecer suas culturas e modos de vida frente às adversidades impostas pelo processo de colonização e assimilação cultural.

Portanto, o trecho explora a importância do conceito de amansamento como uma forma de dar sentido e ressaltar as experiências e perspectivas indígenas no contexto da presença da escola em seus territórios, levando em consideração os aspectos históricos de violência cultural/epistêmica e a resistência desses povos.

3.2 “Fêmea, alvo de caça”: atravessamentos e fricções entre os mundos indígenas e o mundo da academia

Ode aos livros

*Livros são pássaros banidos...
Aventureiros revirando sentidos,
Quebrando vidraças de opressão,
De conceitos de tradição.
Eles rasgam cortinas de egos,
Abrem baús como martelos,
Como delinquentes rivais,
De paradigmas banais.*

*Oh livros renegados...
Reis abandonados...
Como águias famintas,
Consumam em tintas,
Versos e prosas,
Espinhas e rosas.*

*Oh aves mensageiras,
Saíam das belas estantes!
Dominem as fronteiras,
De nossos horizontes!*

*Livros, livrai-nos!
E livres,
Livremos!*

(Eva Potiguar)

As políticas de ações afirmativas que democratizaram o acesso ao ensino superior para negros, povos tradicionais, indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIA'S+ e com deficiência, são conquistas tributárias de lutas históricas protagonizadas por grupos periféricos e subalternizados. Muitas pesquisas têm apresentado as conquistas e os desafios do acesso desses grupos a espaços antes inacessíveis, contribuindo assim para novos projetos de políticas públicas cujo propósito envolve a diminuição das desigualdades sociais e do racismo. Braga e Cardoso afirmam que “Dentro dessa multiplicidade de reivindicações, os povos indígenas constituem uma parcela organizada para ocupar espaços de decisões políticas e fomento de debates sobre os rumos do país, a exemplo do que são as universidades”. (2022, p.363).

As mulheres-estudantes indígenas lutam diariamente pelo direito de estar na universidade e esta sessão lança luzes sobre os desafios e limites que elas enfrentam nesse processo. Dito isso, destaco uma vez mais que o racismo foi indicado pelas estudantes como o principal desafio que enfrentam, como uma violência que atravessa e engloba todas as suas experiências e é, por isso mesmo, identificado como a principal dificuldade e fator de evasão, que, ademais, interfere no desempenho acadêmico e na permanência na universidade.

Para Nayra Kaxuyana, os momentos mais desafiadores e difíceis ao longo da sua trajetória acadêmica estão relacionados ao racismo em relação a sua identidade, ao seu autorreconhecimento enquanto indígena e aos estereótipos acerca de suas capacidades intelectuais e cognitivas. Para ela o maior desafio:

foi literalmente o reconhecimento como uma pessoa indígena, como uma mulher indígena nesses espaços. Então quando a gente se coloca como uma mulher indígena as pessoas já olham, os colegas, os professores já olham para gente com um jeito diferente, como questão de capacidade mesmo. (Nayra Kaxuyana, informação oral)

A presença das mulheres -e mais especificamente das mulheres indígenas - nos espaços acadêmicos de excelência são movimentos singulares e plurais de resistência, que estou chamando de experiências interculturais. Ocupar esses espaços tem sido um processo doloroso e desestimulador, mas muito importante e significativo na luta dos movimentos sociais para a ocupação de lugares antes inacessíveis e para o combate ao racismo. Para Débora Kambiwá de 22 anos, do povo Kambiwá, da cidade de Inajá – Aldeia Peitudo/Pernambuco/Nordeste, que cursa enfermagem, um dos maiores enfrentamentos, no início de sua trajetória, foi a falta de seu território e seus rituais:

Cheguei, diversas culturas, mas também houve o choque de cultura, porque no meu povo a gente tem um ritual que é o Aricuri, que a gente sobe para a Serra Negra que é uma reserva ambiental e a gente passa dez dia lá, tipo, longe de internet de tudo, e estando aqui eu não podia ir, porque era nos meus períodos de aula... entende? Foi, justamente, praticamente na minha semana de prova, acho que eu tive duas ou três provas na semana.

(...)

Porque eu sou assim bem tímida, eu sou bem mais na minha e tive dificuldade foi de eu acompanhar... eu senti muita dificuldade na questão de acompanhar as disciplinas. Eu senti que eu tinha que estudar três vezes mais, pelo menos na graduação aqui na UnB, do que os meus outros colegas. Cheguei a pedir ajuda aos professores mesmo. E eu também tive muitas amigas que na enfermagem mesmo me deram muito apoio, sentava: “Débora vamos estudar.” Aí, a minha dificuldade foi de me adaptar a uma nova rotina, à falta do meu ritual, falta do meu povo, do meu (dia a dia) na comunidade, que aqui é totalmente diferente.

(...)

Eu já entrei com uma colega. Ela disse assim que eu não parecia com indígena, porque, assim, na apresentação da enfermagem, se apresenta. Aí eu disse assim:- eu sou indígena. Ela olhou para mim e disse assim: “você não tem cara de ser indígena.” Eu disse assim:- Que eu saiba... indígena hoje em dia não tem cara, um indígena, a gente trabalha pela cultura. Se você não sabe, o Brasil foi invadido. Ingleses... portugueses e os indígenas também foram escravizados, houve a mistura, que nem dizem a história das raças das etnias. Não é porque você disse que eu não sou indígena que eu não seja, que eu sou indígena. Eles colocam nós indígenas num padrão, numa caixinha. Tem que atender àquela expectativa deles. (Débora Kambiwá, informação oral)

Aqui é visível como a universidade opera em outra frequência e não considera as especificidades das estudantes indígenas, que funcionam em outra temporalidade, com seus ritos e rituais, além do estereótipo indígena ser um embate quando as

estudantes afirmam suas identidades, gerando preconceito e racismo. Débora disse que sofreu esse tipo de racismo dentro e fora da universidade e, por vezes, até com outras parentes indígenas, por conta da mistura dos seus traços.

O racismo é aqui interpretado à luz da categoria “colonialidade de poder”, formulada por Quijano (2010), a qual designa a invenção da raça como um dispositivo de classificação dos povos a partir do empreendimento colonial. Africanos e indígenas foram desumanizados, definidos como bárbaros e incivilizados, como povos sem história, sem cultura e naturalmente (no sentido biológico) inferiores em suas capacidades cognitivas e mentais. Como afirma Quijano, esse dispositivo de classificação/racialização dos povos foi tão mais eficaz quanto mais foi capaz de se prolongar no tempo/espaço, definindo as relações de poder, os lugares sociais, as identidades dos povos e penetrando nas mais diversas esferas e camadas da vida:

A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno. (QUIJANO, 2010, p. 120).

Essa lógica de poder/ser/saber forjada na colonização permanece presente nas estruturas sociais, incidindo inclusive no modo como certos grupos são, ou não, autorizados a estarem na universidade por terem, ou não, suas capacidades cognitivas reconhecidas; incide, igualmente, na forma como produzimos, validamos e definimos o que é conhecimento, bem como nas relações cotidianamente estabelecidas na universidade. Enxergar as estudantes indígenas como “naturalmente” incapazes de estarem na universidade, como observa Nayra, demonstra a eficácia e a vigência desse imaginário racista.

Não obstante, o sentimento de não pertencimento à universidade, que a narrativa de Nayra evoca, também nos permite pensar na importância e urgência de processos pedagógicos e epistêmicos interculturais nas universidades como uma oportunidade que nos é dada pela própria presença indígena. Interculturalizar o ensino e a pesquisa a partir das presenças indígenas, afrobrasileiras e periféricas abre a possibilidade para processos formativos calcados na diversidade constitutiva da sociedade brasileira, o que exige o enfrentamento do racismo e a valorização e

visibilização positiva de outros conhecimentos, provenientes de outras matrizes como a oralidade. Conforme sugere Catherine Walsh:

[A interculturalidade crítica] permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...] (WALSH, 2009, p. 25)

Para Walsh, as práticas interculturais são decoloniais à medida que abrem caminhos para outros pensamentos, questionando e desafiando a razão única da modernidade ocidental. Nesse sentido, a decolonialidade e a interculturalidade crítica são aqui entendidas como um projeto prático, político, epistêmico e de vida. Defendo, em consonância com a autora, que a interculturalidade como processo pedagógico pressupõe que se deve ultrapassar os limites do reconhecimento das diferenças (multiculturalismo). Deve constituir-se como um projeto que aponta a existência da própria vida e não aceita a tolerância ou a “boa” convivência com o outro, mas requer “uma agência ‘outra’ de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade”. (WALSH, 2009, p. 25).

Andreza Baré, de 41 anos, jornalista e doutoranda em Comunicação, afirma que sair do seu território para fazer o mestrado em Brasília, e depois o doutorado, foi um desafio, mas também a ajudou na afirmação da sua identidade enquanto mulher indígena do povo Baré. Ela também exemplifica situações de racismo que vivenciou:

A gente só se dá conta que é indígena quando a gente sai do nosso território, porque as pessoas apontam para gente enquanto indígenas. Enquanto a gente está lá, ninguém entre nós fala: - ah você é Baré, você é Tucano, você é Baniwa... NÃO... nós somos o que somos. É um pouco do que o Fredrik Barth fala das fronteiras étnicas: elas aparecem quando a gente sai daquele ambiente cultural onde a gente está. Então, assim, o mestrado, essas reflexões me mostraram isso cada vez mais. Acho que a minha identidade enquanto mulher indígena do povo Baré se tornou cada vez mais forte ainda. (...)

Claro que sempre tem um professor ou outro que não entende a nossa cultura, que fazem questões, assim, muito de cunho preconceituoso. Um professor ou outro de chegar e fazer: “ah, você que é a índia do departamento?” Sabe? Aí eu respondi: - não professor, não sou a índia, eu sou a Andreza do povo Baré, é a minha etnicidade, tem a ver com o meu povo. Índia ou índio é um termo dos nossos opressores, que, quando você repete, você perpetua esse termo que a gente está querendo quebrar. Dar aquela explicação básica...

(...)

Eu lembro de um trabalho que eu apresentei, de trazer como que a imprensa, a grande imprensa, ela invisibiliza as causas indígenas. De trazer por meio de uma teoria, um exemplo prático, e de um colega falar: “ah não, isso não é preconceito, não é racismo, isso é uma questão de como que a imprensa trabalha, tem a ver com a linha editorial.” (Andreza Baré, informação oral)

Há vários aspectos nessa narrativa que suscitam importantes reflexões. O primeiro que gostaria de destacar diz respeito à percepção da Andreza - que ela formula em diálogo com *Fredrik Barth* - de que a tomada de consciência da diferença como desigualdade - diferença racializada - acontece no contato com a sociedade hegemônica que se reconhece como branca. Isso pode ser um choque para estudantes indígenas, pois, como ela nos ensina entre povos indígenas, essa produção do outro como desigual não é algo presente porque, afinal, "somos o que somos".

Grada Kilomba, rememorando suas próprias experiências de mulher negra racializada, lembra que o racismo cotidiano incorpora uma cronologia que é atemporal: “É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial” (2019, p. 28). Nas cenas de racismo narradas por Andreza, os indígenas são representados como selvagens. Kilomba observa que reafirmar a diferença racializada tem sido uma estratégia da branquitude para manter seus privilégios, isto é, o racismo é um pilar que sustenta esse lugar de poder e isso passa também por deslegitimar todo e qualquer conhecimento, linguagem e escrita do outro: “uma sociedade que viva na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas”. (2019, p.13).

Outro aspecto que se desdobra da narrativa de Andreza, e que pode ser pensado como uma contradição que emerge do próprio ato transgressor de estar em um espaço não autorizado para indígenas até pouco tempo atrás, é o fato de que, ao mesmo tempo que a academia se mostra um ambiente hostil e racista, ela também se constitui em um importante espaço de letramento racial que municia as estudantes para compreenderem o racismo e para enfrentá-lo.

Isso fica evidente quando Andreza mostra para o professor que ele está sendo racista e quando ela teoriza sobre a experiência do racismo em diálogo com Barth: “É um pouco do que o Fredrik Barth fala das fronteiras étnicas, elas aparecem quando a gente sai daquele ambiente cultural onde a gente está.” Em síntese, a mesma instituição que a racializa também lhe oferece munção para compreender, teorizar e combater ao racismo.

Além disso, fica explícito nas falas de Nayra, Débora e Andreza que, embora dolorosas, essas experiências de racialização fortalecem suas identidades, reforçam o pertencimento a um povo e a uma cultura, algo que emerge como um ativo, uma defesa. Isso representa um importante reposicionamento delas como sujeitos epistêmicos, assim como Grada Kilomba (2019) que, ao assumir o lugar de escritora, mostra a importância de pela primeira vez ocupar o lugar de sujeito e não de objeto, de ser protagonista na escrita e de poder definir que a escrita é um ato político e decolonizador. No caso das estudantes indígenas, o protagonismo e o giro decolonial pode estar no simples ato de ocupar as cadeiras da universidade.

Aqui também é possível entrever que o desafio da interculturalidade ultrapassa os limites da “boa convivência” entre as culturas e pressupõe acionar a emergência de uma valorização horizontal entre os povos e seus conhecimentos. Nessa direção, Gersem Baniwa (2006, p. 50) ressalta que além da convivência é necessário o combate à intolerância, preconceito e racismo epistêmico que engendra violência, dor, exclusão, assim como o apagamento, a invisibilidade e a subalternização das culturas e conhecimentos não hegemônicos a interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades.

O racismo, o machismo e outras violências vivenciadas nos espaços de sala de aula (tanto por discentes, quanto por docentes), a falta de preparo dos funcionários da universidade, a burocracia de editais para assistência estudantil e a falta de bolsas compõe um conjunto de outros problemas também enfrentados pelas estudantes. Conceição Fulni-ô tem 34 anos, formada em Enfermagem. Da cidade de Águas Belas, localizada em Pernambuco e estudante de especialização no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGEnf - UnB), narra que terminou o curso com um tempo a mais pelas diversas dificuldades enfrentadas:

Fiquei sem bolsa e, como muitos no final do curso, era a bolsa que financeiramente nos sustentava na Universidade de Brasília. Então, quando a gente ficou sem a bolsa, a situação ficou mais complicada, mas aí eu já estava no fim do curso e comecei a fazer outras coisas. Falar hoje sobre isso ainda dá um nó na garganta pelo racismo e preconceito que eu ouvi de colegas de turma, na piada, no deboche: que um jeito fácil de entrar na Universidade era ser indígena ou filho de diplomata. Para mim foi, assim, estarecedor, e aquilo foi desestimulante. E por algum momento eu pensei em desistir mais uma vez. (Conceição Fulni-ô, informação oral)

Ceissa Fulni-ô demonstra que, mesmo tendo conseguido driblar as dificuldades financeiras, o racismo poderia ter sido um fator preponderante para a desistência do

curso, algo que também está presente na experiência formativa das outras estudantes indígenas. Ademais, a narrativa de Ceissa nos mostra como a estratégia da branquitude, analisada por Grada Kilomba, opera uma verdadeira distorção da realidade ao produzir como privilégio aquilo que é sabidamente resultado de uma longa e dura história de luta por direitos.

Ao mobilizarem a mesma ideia de privilégio que os beneficia para desqualificar o acesso a direitos de grupos excluídos, as estudantes não apenas negam o racismo e os seus efeitos como, também, submetem Ceissa, uma vez mais, à mesma humilhação e desumanização que excluiu os povos pretos e indígenas das escolas e universidades, que lhes privou o direito de serem cidadãos, de participarem ativamente da sociedade. Aqui evoca-se o mesmo racismo fundacional da colonização, não apenas em defesa dos privilégios brancos, mas, também e correlatamente, para negar a agência de sujeitos indígenas que, segundo esse imaginário, estão na universidade apenas porque são indígenas e não porque são intelectualmente capazes e têm direito à educação como qualquer cidadão brasileiro.

Essa desqualificação da capacidade intelectual e a não valorização dos saberes que as estudantes indígenas trazem de seus mundos e de suas experiências ao chegarem nas universidades, podem ser analisados à luz da noção de epistemicídio, uma categoria reinterpretada por Sueli Carneiro (2005). Segundo a autora:

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 a 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 auto-estima 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 seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Este conceito é útil para debatermos sobre as desqualificações constantes atribuídas às pessoas afro-brasileiras e indígenas e seus conhecimentos, e sobre correlação umbilical do epistemicídio com o eurocentrismo, isto é, com prevalência de certos cânones e identidades que se cristalizaram como hegemônicos e viáveis.

(PASSOS, PINHEIRO, 2021). O epistemicídio é a violência com que os povos afro-brasileiros e indígenas se defrontam diariamente nos espaços acadêmicos, são as práticas e dinâmicas sutis ou declaradas de inferiorização, de destituição de suas capacidades de articular um pensamento crítico e reflexivo ou mesmo de produzir cultura e ciência.

Diferentemente de Ceissa que driblou as barreiras do racismo para conseguir se formar na Faculdade de Saúde, Débora Tupinikim desistiu, trocou de curso e já passou por várias experiências. Entrou na UnB cursando enfermagem e depois descobriu que não era o curso que ela queria. De sua experiência na Faculdade de Saúde, destaca o preconceito por ser indígena e o mal-estar em frequentar aquela faculdade, segundo ela, a mais elitista da universidade. Dentre outras dificuldades apresentadas, é latente a angústia em relação a adaptação com a nova cidade, dificuldade com a escrita acadêmica e frustração pelo currículo do curso não abordar questões indígenas:

Eu vim para Brasília e para UnB e, assim, foi bem diferente porque eu era bem nova e nunca tinha morado sozinha, não conhecia nada. Tenho alguns parentes da família da minha mãe que moram aqui, mas eu não tinha muito contato, não conhecia, e aí eu vim morar com uma prima do meu pai de lá de uma outra aldeia que já estava morando aqui, mas eu também não conhecia ela, conhecia de vista. A gente se deu super bem, foi muito bom o período que a gente morou juntas. Ela já se formou bem antes de mim. E assim, foi bem difícil no começo acostumar longe da família. Nunca tinha passado muito tempo longe de casa, mas com apoio fui conhecendo o pessoal aqui, me adaptando. Mas assim, foi um choque e essa Universidade também é um ambiente muito diferente, é muito diferente do ensino médio.

(...)

O ambiente da Faculdade de Saúde também era bem difícil, é um lugar muito elitizado, a gente sentia um pouco de preconceito.

(...)

A escrita acadêmica também, no início, foi um desafio... até começar a entender como é esse processo da escrita acadêmica, tipos de texto, por exemplo: uma resenha, um resumo, fichamento... foi uma coisa bem nova. Então eu tive muita dificuldade no início e aí, na enfermagem também não vê muito isso. Então, quando eu entrei no serviço social, nas disciplinas ali mais de humanas, eu tive um pouco de dificuldade com isso, foi uma dificuldade no início e eu acho que é a dificuldade de quase todo mundo, principalmente quem vem de escola pública também, que a gente não tem muito.

(...)

Aí, no serviço social já foi essa questão do currículo também, que apesar de me sentir mais acolhida do que em relação à enfermagem, à Faculdade de Saúde, mas eu tive essa decepção com o currículo em relação a temas mais voltados para questão indígena. Tanto na graduação como agora na pós, as disciplinas da pós também. Eu fui fazer uma disciplina de gênero, raça e etnia e a gente praticamente não tinha na verdade nenhum texto sobre a questão indígena na ementa. Aí eu questioneei a professora, ela colocou e todos os textos que eu fazia resenha ou que eu ia comentar na aula eu tentava

relacionar com a questão indígena para ter um pouco dessa discussão.
(Débora Tupinikin, informação oral)

Vários pontos chamam atenção nessa narrativa: o estranhamento do espaço acadêmico por pouca vivência nele; as dificuldades com a escrita acadêmica por falta de um letramento acadêmico anterior e, provavelmente, por conta das fragilidades da escolarização, o que coloca as estudantes indígenas em desvantagem; os currículos eurocentrados e, conseqüentemente, a ausência de um debate sobre a questão indígena, um apagamento que é histórico.

Débora aciona a urgência em articular o diálogo de saberes e a formação nas universidades como um caminho possível para a valorização dos saberes indígenas. Algo que Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) nomearam *ecologia de saberes*, que designa um outro modo de produzir conhecimento, incorporando os saberes que estão *fora* da escola/universidade para *dentro* dela, visando uma colaboração entre a epistemologia científica da sala de aula com os saberes tradicionais, ancestrais, cosmológicos que as estudantes carregam.

Ecologia dos saberes pode ser um caminho para a decolonização das universidades, como propõe Santiago Castro-Gómez (2007). Para ele, as universidades carregam uma herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente. Com efeito, superar o olhar do mundo na perspectiva hegemônica do Norte demanda a promoção de formas de valorização e visibilização positiva dos conhecimentos considerados periféricos, sem hierarquizá-los ou submetê-los à chancela da ciência ocidental.

Não obstante, é preciso lembrar que o ingresso de indígenas, quilombolas, negras/os, povos de comunidades tradicionais, LGBTQIA'S+ e pessoas com deficiência nas universidades, fomentado pelas ações afirmativas, não tem sido capaz de produzir uma mudança nas estruturas curriculares que seguem sendo eurocentradas. Isso aponta para os enormes desafios que envolvem a tarefa de interculturalizar o ensino superior e decolonizar o conhecimento. Lélia Gonzalez teceu uma forte crítica anticolonial em relação a perspectiva moderno/colonial e como ela se autoproclama como ponto de vista universal:

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo

dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado 'inferior'. (GONZALEZ, 1988, p. 74).

Unindo as especificidades do seu curso e o seu desejo de inserir questões indígenas no Serviço Social, Débora Tupinikim teve a alegria de, além de participar do coletivo da Maloca, fazer o seu estágio obrigatório nesse espaço. Por conta da sua função e proximidade com todos do coletivo, relatou diversos casos de racismo e violência contra estudantes indígenas, que foram registrados e denunciados junto ao Ministério Público.

Na própria Faculdade de Saúde, no departamento de nutrição e de medicina, a gente teve uma denúncia no Ministério Público que tinha um professor de uma disciplina, que era uma disciplina bem pesada, que ele era preconceituoso, racista mesmo, e ele falava coisas na aula tipo ele dava entender que os estudantes indígenas que estavam ali não tinham capacidade de estar ali, de fazer aquele curso. Ele postava algumas charges, algumas coisas no blog, tipo, ele postou uma coisa que eu acho que foi um indígena falando da Funai: "eu quero ir pra Lua!" E a Funai mandava, tipo, pra Lua como se o fato do estudante indígena estar ali fosse só porque a Funai colocou o indígena ali. Fazia vários comentários contra o sistema de cotas na sala de aula, nas disciplinas, tinha meio que uma certa perseguição com alguns estudantes indígenas, foram episódios bem difíceis. E aí a gente entrou com uma ação no ministério público, ele foi afastado, ele parou de dar aula para medicina na Faculdade de Saúde.

E um outro momento também foi com a coordenação do curso de nutrição, que, quando teve o Enade, o curso de nutrição teve uma nota um pouco baixa e eles responsabilizaram os estudantes indígenas pela nota baixa, pela avaliação baixa que o curso teve.

(...)

Lá na própria Maloca, quando a Maloca foi entregue em 2015, a coordenadora que o DAC colocou lá, a gente não tinha conhecimento. Ninguém conhecia ela, ninguém tinha trabalhado com ela, o coletivo tinha indicado o nome de professores que poderiam assumir a coordenação, que já tinham feito algum trabalho com o coletivo, tinham já uma proximidade ali, mas o DAC ignorou e colocou uma outra servidora para coordenar, que não tinha contato nenhum, conhecimento nenhum sobre questão indígena. E teve vários episódios de racismo como: ela reclamando dos meninos que se pintavam de urucum, que ia sujar as portas; o pessoal que fuma cachimbo, ela reclamava do cheiro do cachimbo; reclamava das meninas que ficavam fumando na Maloca. Aí teve um outro problema que ela começou a alimentar os gatos, só que aí começou a aparecer muito gato na Maloca, lá dentro. E aí algumas pessoas estavam reclamando porque tinham alergia e ficavam incomodadas. Aí uma menina foi falar com ela sobre a questão dos gatos, ela falou: "se você passar mal é frescura porque os índios são acostumados com bichos." (Débora Tupinikin, informação oral)

Aqui fica explícita a brutal violência engendrada pelas estruturas ocidentais, brancas, patriarcais, racistas e heteronormativas sobre os corpos-territórios indígenas.

Essas violências destroem qualquer possibilidade de dignidade na universidade, daí a importância da ação coletiva para denunciá-las, tanto para desocultar essa violência, quanto para visibilizar a força e a resistência dos povos indígenas que, depois de muita luta, podem contar com o aparato legislativo do Estado como garantia de punição do racismo. Afinal, no caso relatado, foi o protagonismo político e a mobilização das/os estudantes que instou o Ministério Público e a Universidade a agirem.

Outro desafio que ganhou destaque nas narrativas das estudantes indígenas em relação às suas trajetórias acadêmicas foram as dificuldades de adaptação com o mundo acadêmico e o desbravamento da nova cidade, como aponta Andreza Baré (informação oral): “É um desafio muito grande assim de estar numa cidade que é muito cara, com um custo de vida altíssimo.”

Os primeiros dias de adaptação em Brasília não foram fáceis para muitas das estudantes indígenas. O sentimento de angústia e o temor ao tom de acusação a todo passo que se dá são sentimentos compartilhados em todas as narrativas: “quando entramos em uma faculdade, chegar à cidade e permanecer é uma luta constante. Para ter uma moradia é uma burocracia, mas para poder permanecer requer muita força de vontade e apoio familiar” (CORDEIRO, 2020, p. 15). A companheira Gabriela Kariri-xocó coaduna com as narrativas das parentes ao dizer que a conquista pelo espaço foi difícil. Todavia, o mais árduo e cruel na universidade, segundo ela, é você conseguir sair dela:

foi um processo lento da perspectiva da formação acadêmica e tudo mais, o difícil de entrar na universidade não é entrar, é sair, é você sair, é você se formar. Ahh vestibular a gente estuda tem toda aquela situação, mas o difícil não é entrar, o difícil é sair, é você concluir o processo, eu acho que sobretudo para nós da perspectiva enquanto estudante indígena dentro da universidade, tudo que a gente teve que passar, tudo que a gente tem que passar para poder alcançar os lugares. (...) Eu via pela disparidade entre os meus colegas. (Gabriela Kariri-xocó, informação oral)

A sensação de incapacidade, pequenez, de falta de inteligência (inclusive emocional) e o medo do fracasso chegam a paralisar, mas a luta política, a mobilização coletiva e as redes de apoio e autocuidado dão fôlego para continuar. Alcineide Piratapuya também completa dizendo: “quando se quer algo que não é só para você, mas algo que se está em busca para poder ajudar a sua comunidade e seu povo, sua região, com uma formação acadêmica, você soma força para lutar em prol dos direitos garantidos dentro da Constituição” (2020, p. 15).

A formação acadêmica é hoje uma das principais estratégias de luta por direitos mobilizada pelos indígenas, afro-brasileiros e das comunidades tradicionais. Estar na universidade e dominar seus códigos muda o lugar de quem fala: agora elas falam em seus próprios nomes porque dominam os códigos da sociedade hegemônica. Por isso, estar na universidade é sempre um ato e uma conquista coletiva. Se hoje vislumbramos, da perspectiva de uma educação antirracista e intercultural, a valorização dos saberes sustentados na experiência e nas oralidades pelas coletividades negras e indígenas, devemos lembrar que isto é fruto de lutas centenárias.

Nessa realidade, o ensino superior é um universo polarizado onde as culturas tradicionais são condicionadas a aprender as linguagens e as memórias dos colonizadores, sem que o contrário ocorra. Isto traduz uma forma de colonialidade encoberta pelos discursos das ações afirmativas, e para decolonizar essa relação é necessário que os “saberes negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento (BHABHA. 2010, p. 165).

3.3 “Traçar de novo a estrada”: experiências interculturais das mulheres-estudantes indígenas na universidade

O que é ser índio pra você?

Índio, esse termo genérico que não diz quem sou

É o mesmo termo que tenta dizer o que eu sou

Mas o que é ser índio pra você?

Essa marca estereotípica que me acompanha

aonde vou.

Minha pele, meu cocar, meu colar ou minha língua?

O meu traje, o meu canto, a minha pintura ou a

minha sina?

Ser indígena, afinal neste contexto atual

Revela a face de uma violência colonial que não

termina

Mas o que é ser índio pra você?

É estar na minha aldeia, entoando o meu awê?

*Ou é estar na retomada que tu dizes não ser nada?
Além de um desejo constante de ser dono dessas
terras
Além de um querer incessante de afundar as
caravelas
Além de um olhar delirante, de territorializar
Quem, afinal, disse quem eu sou?
Não foi o eu que me habita,
Mas o seu desejo insano de me colonizar.*

*Se ser índio pra você
É uma história mal contada
Não se refira a mim como imagem cristalizada
Não me enquadre em seu desejo de me tornar
invisível
Nem tente me definir por padrões desse seu nível
O que é ser índio pra você
Não diz nada sobre mim
Diz apenas da imagem que convém que seja assim
Não sou índio, sou indígena, sou Pataxó e outros
mais
Sou povo, multiplicidade
E esse índio inventado não é a única verdade.*

(Adriana Pesca Pataxó)

Nesta seção busco costurar ideias a partir das experiências interculturais que atravessaram as trajetórias formativas das estudantes indígenas na universidade e seus sentipensares sobre a interculturalidade. Além de destacar as experiências interculturais que emergiram a partir da pesquisa, elas identificaram que suas presenças na universidade trazem consigo significados profundos e impactantes. A diversidade cultural e epistêmica que elas representam enriquece o ambiente acadêmico, promovendo uma maior pluralidade de saberes e perspectivas.

O contato com os conhecimentos acadêmicos pode ser uma experiência desafiadora e transformadora para qualquer estudante, incluindo aquelas com origem indígena. Foi importante refletir sobre como esse contato tem sido para cada uma

delas, considerando as particularidades de sua trajetória e os atravessamentos que surgem nesse processo de imersão em uma nova realidade.

Uma reflexão interessante foi identificar os pontos de interseção entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e as relações diversas com as grandes áreas de concentração (exatas, humanas e biológicas) e os mais variados cursos. Embora essas formas de conhecimento possam ser distintas em suas abordagens e fundamentos, é possível encontrar áreas de convergência, onde se complementam e enriquecem mutuamente.

Reconhecer e valorizar esses pontos de interseção é fundamental para promover uma maior inclusão e diálogo intercultural no contexto universitário. Por exemplo, ao ser questionada sobre as experiências de interculturalidade dentro da universidade, Nayra Kaxuyana, acredita que os estágios e a experiência do PIBIC foram muito enriquecedores, já que o seu curso de geografia proporcionou essas vivências:

A minha trajetória é muito mais de estágios e experiências fora da universidade, então eu fiz vários estágios que não eram dentro da UnB, que eram estágios fora, em outras organizações, mas dentro da UnB eu participava de um grupo de estudos que é o TERRES – Identificando Territórios de Esperança, que aí sim era uma extensão. É um grupo de estudos que é uma extensão que eu fiz alguns projetos com o próprio Santuário dos Pajés, e a gente tinha mais contato com comunidades fora, sem ser da universidade, mas fazendo interculturalidade, essa experiência de universidade e comunidade. Mas acho que foi esse grupo de estudos que eu participei dentro da UnB, além do PIBIC e uma monitoria dentro do departamento.

(...)

Então eu peguei esse PIBIC com a Marli, que é uma pessoa muito gentil, ela é da parte de licenciatura, então ela soube me ouvir, ela estava me orientando para o PIBIC também. E eu fazia parte de um grupo de pesquisa com ela e eu conversava com ela, eu lia os textos e ficava perguntando, e ela é uma pessoa muito pedagógica. Ela conversava comigo e tinha muitas ideias e ela falava assim: “mas é muito bom que você pensa isso. Vocês têm que ler esses autores, mesmo que seja uma coisa meio chata para gente, mas vocês tem que lê porque vocês precisam saber o pensamento dos outros autores para ir lá e rebater e fazer um discurso. Diálogos que você consiga discutir com as pessoas, ter um embasamento até dos pensamentos dela, mas é importante vocês lerem para fazerem esses embates. (Nayra Kaxuyana, informação verbal)

Nessa fala é importante questionar como práticas de ensino, pesquisa e extensão das quais os estudantes indígenas participam podem ser consideradas como experiências de diálogo intercultural e interepistêmico. A partir da narrativa de Nayra, podemos perceber que essas experiências envolvem a troca de saberes entre

diferentes culturas e formas de conhecimento, permitindo o encontro e a construção conjunta de novos paradigmas. É valioso compreender a importância dessas experiências, destacando como elas promovem a colaboração, o respeito mútuo e a valorização das perspectivas e saberes indígenas, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e plural.

A fala apresentada destaca a importância das experiências de estágios e atividades extracurriculares fora da universidade na trajetória formativa das estudantes. Nayra menciona participação em estágios em organizações externas à Universidade de Brasília (UnB) e o envolvimento em um grupo de estudos chamado TERRES, que realiza projetos com o Santuário dos Pajés e mantém contato com comunidades externas à universidade, promovendo interculturalidade.

Essa experiência de universidade e comunidade é valorizada como uma oportunidade para ampliar o conhecimento além das fronteiras acadêmicas e para promover diálogos interculturais. A potente narrativa de Nayra também menciona a participação em programas de pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e uma monitoria no departamento, destacando a importância da orientação recebida durante o PIBIC, mencionando uma orientadora que se mostrou gentil, pedagógica e incentivadora da leitura de autores diversos.

No entanto, é válido ressaltar que, embora as experiências fora da universidade sejam valorizadas, é importante reconhecer que a universidade também desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e no acesso a recursos, como bibliotecas, professores especializados e estrutura institucional. A combinação de experiências dentro e fora da universidade pode proporcionar uma formação mais abrangente, enriquecedora e intercultural. Para Larissa Pankararu, de 25 anos e do povo Pankararu. Da cidade de Jatobá no Pernambuco da aldeia bem querer de cima, cursa o 5º semestre de engenharia ambiental, a presença dos povos indígenas na universidade é uma troca de conhecimentos:

Por exemplo, tem aula de inglês para o pessoal da Maloca, para a gente da Maloca, para associação. E aí foi uma troca que acabou acontecendo de uma pessoa, de um certo povo ensinar a linguagem dele para essa pessoa, e aí em troca a gente ganhou esse ensino de inglês... Então, tipo, chega uma hora que eles precisam também aprender com a gente, sem contar que toda luta eles precisam da gente, eles conversam com a gente. E para que eles saibam também que a gente sai dos nossos territórios pra Universidade para buscar conhecimento, esse conhecimento da cidade, esse conhecimento branco, mas a gente também está levando um pouco o nosso território para lá, para dentro da Universidade, para os professores que muitas vezes não sabem

que existe. Para esse mundo acadêmico, seja o modo de falar, a linguagem, ou seja, um costume, uma cultura, uma tradição, ou seja, a luta, a forma como a gente luta pelo nosso direito pelo nosso espaço e é isso. (Larissa Pankararu, informação oral)

Ao refletir sobre as experiências interculturais vivenciadas pelas estudantes indígenas na UnB, é possível compreender a importância da presença dos povos indígenas na universidade, explorar os pontos entre os conhecimentos acadêmicos e tradicionais, e valorizar as práticas de diálogo intercultural e interepistêmico como formas enriquecedoras de aprendizado e construção de conhecimento. Ao ser questionada sobre o que a presença dos povos indígenas significa para a universidade e como tem sido o contato entre os conhecimentos acadêmicos, Débora Kambiwá acredita que:

Para a Universidade é um ganho, um ganho que não tem como descrever, porque a gente vem com a bagagem da nossa comunidade. Um exemplo que eu vou dar é na enfermagem, na área da saúde e na minha comunidade indígena: a gente lá tipo, tá com uma gripe, a gente trata com um chá, uma erva medicinal... entende? Aí eu acho que isso é um ganho, porque é a troca de saberes que a gente está ali fazendo essa troca, tanto um está dando quanto está recebendo... sabe? Agora, a questão é a gente ter o espaço pra que haja essa troca e, assim, vi muito na UnB que a gente tem esse espaço. Pode ter alguns que não tenha, e também acredito que seja uma luta de resistência indígena hoje eu poder estar na faculdade, porque assim eu sempre tenho essa consciência que foi através da luta indígena que se abriu esse processo seletivo e que ele se mantém até hoje. Através de lutas indígenas, outros que vieram antes de mim, que chegaram, que não tinham totalmente os recursos que a gente tem hoje, eu tenho acesso a esses recursos hoje porque eles entraram antes de mim, eles lutaram e assim eu acho que a gente deve dar continuidade a essa luta...

(...)

Em enfermagem, na saúde, eu vou dar mais exemplo. O meu curso, foi uma percepção diferente, agora eu tô tendo, acho que aula de bioética e outros conceitos no decorrer das aulas, e que eu dizia assim: "lá a gente trata a saúde através de ervas, já quando vem pra questão acadêmica tem todo um procedimento, tem que ter toda uma etapa pra aquilo acontecer e é diferente." Eu tenho essa consciência. Um exemplo que eu vou dar, um medicamento... para chegar no medicamento, aquela substância foi extraída de onde? Foi da natureza. Querendo ou não nossos conhecimentos estão alinhados, só usam palavras diferentes. Aquela planta não vai mudar a terapêutica dela porque eu estou usando ela como indígena, não vai mudar porque eles estão usando como acadêmicos que tem aquela formação. Não, ela vai continuar a mesma coisa. Então a ciência e os conhecimentos tradicionais indígenas PRA MIM andam em conjunto, pelo menos eu carrego isso comigo. Não é porque eu estou aqui na UnB que agora vai ser tudo no preto no branco, não. Pra onde eu for eu vou levar comigo os dois conhecimentos. Só que para você, que não é indígena, eu teria que dar a explicação, vamos supor, de um procedimento como seria dar da forma acadêmica. Já para um parente meu indígena, vamos supor que ele chegou e eu estou fazendo tratamento com plantas medicinais... Aí eu tenho que ver que ervas ele está usando. Nós temos mania de fazer lambedor, um exemplo que eu vou dar, mas é sempre uma substância que é tipo feita com açúcar, abacaxi, hortelã que é para gripe

no geral, bota-se outras ervas, tipo limão, essas outras coisas. Aí a gente tem que ver assim: o que que você está usando nesse lambedor? E explicar de uma forma sem desconsiderar essa parte que é do conhecimento próprio dele, entende?

(...)

Mas o médico passou um remédio pra mim, esse xarope, eu não me dou com ele. Porque acontece, gente, eu já passei por isso, eu já cheguei a bater boca já com um médico por conta que eu tenho minha maneira de eu me cuidar e ele tem a maneira dele receitar. Só que aí muita coisa acontece que a gente não aceita e na minha perspectiva a gente tem que ver que são ambos, querem a mesma coisa, é você saber trabalhar com os dois em conjunto. (Débora Kambiwá, informação oral)

A narrativa me tocou profundamente ao fazer reflexões importantes sobre a relação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e a formação acadêmica na área da saúde, especificamente na enfermagem. Débora Kambiwá, ainda muito jovem de idade, mas com um conhecimento gigantesco, destaca a valorização dos saberes ancestrais presentes em sua comunidade indígena, onde tratamentos de saúde são realizados com ervas medicinais e chás. Ela ressalta que a universidade engatinha ao caminho de proporcionar um espaço de troca de conhecimentos, onde há uma interação entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos acadêmicos.

Essa fala demonstra a consciência de que tanto a ciência ocidental quanto os conhecimentos tradicionais indígenas estão alinhados e que utilizam abordagens diferentes, mas complementares, para alcançar o mesmo objetivo de cuidar da saúde. Débora enfatiza que os medicamentos derivam da natureza, e mesmo que as palavras e os procedimentos sejam diferentes, a base terapêutica permanece a mesma. Assim, ela defende a ideia de que os conhecimentos científicos e tradicionais indígenas caminham juntos e podem coexistir harmoniosamente. Essa conclusão é um choque para alguns e um sopro de vitalidade para outros.

No entanto, a narrativa também destaca desafios que podem surgir na interface entre os conhecimentos tradicionais e a prática médica acadêmica. Débora relata situações em que teve divergências com médicos devido às suas preferências por tratamentos tradicionais. Ela ressalta a importância de encontrar maneiras de trabalhar de forma conjunta, respeitando e valorizando ambos os conhecimentos.

Essa narrativa contribui, ensina, aquece, emociona e me faz sentir preparada e munida para o debate sobre a interseção entre saberes tradicionais indígenas e conhecimentos acadêmicos, especialmente na área da saúde. Ela destaca a importância de reconhecer a validade e a complementaridade dos diferentes sistemas de conhecimento, promovendo diálogos interculturais e respeitando as escolhas e

práticas de cuidado de cada indivíduo. No contexto da formação acadêmica, isso implica em criar espaços para discussões e reflexões que valorizem e integrem os saberes tradicionais indígenas, a fim de promover uma abordagem mais holística e culturalmente sensível no cuidado da saúde.

Pensando nessas relações, comecei a refletir sobre o espaço pluriverso da universidade. Para o filósofo e professor colombiano, Santiago Castro-Gómez (2007), uma alternativa para pensar uma universidade diferente seria a partir do paradigma da complexidade, que poderia ser benéfico na medida em que promovesse a transdisciplinaridade, por meio de uma universidade transcultural. Entendo por “transculturalidade” e “transdisciplinaridade” as pontes e os diálogos dos saberes que a presença dos estudantes indígenas, quilombolas e PCTs possibilitam na academia, mudando a lógica exclusiva por uma inclusiva:

A diferencia de la interdisciplinariedad (concepto surgido en los años cincuenta del siglo pasado), la transdisciplinariedad no se limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los “fundamentos” de las mismas. Por el contrario, la transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido. Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del tercio excluido (A no puede ser igual a $\neg A$), la transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 86).

Embora os povos indígenas e negros representem a maior parte da população brasileira, a mentalidade acadêmica eurocentrada vem a promover a marginalização cultural desses povos ao desvalorizar seus saberes e os seus modos de produzir o conhecimento. Nesse pano de fundo percebemos que as estudantes que vêm de outros sistemas de conhecimento encontram dificuldades no contato com o sistema de conhecimento perpetuado na academia.

Nesse momento trago também uma discussão realizada pelo antropólogo e professor norte americano, Paul Little (2010) sobre os conhecimentos tradicionais para o século XXI e os desafios de entender a multiplicidade das relações existentes entre os sistemas de conhecimento (tradicional e científico moderna) a partir do termo “intercientificidade”, cunhado por ele:

A intercientificidade é entendida como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna. Assim como os relacionamentos entre distintas culturas produz formas de

interculturalidade, a inter-relação entre distintos sistemas de conhecimento científico produz formas de interculturalidade. (LITTLE, 2010, p. 20).

A interculturalidade pressupõe oportunidades teóricas, metodológicas e práticas de diálogos entre saberes que engloba distintos sistemas científicos, não hierarquizando e dando maior grau de importância de um conhecimento em relação ao outro e ainda respeita sua importância social e as particularidades que apresentam. Nas pesquisas apresentadas por Paul Little (2010), fica evidente que muitos sistemas de conhecimentos tradicionais no Brasil estão em interação com a ciência moderna, porém de maneira muito assimétrica, principalmente no que se refere ao espaço de poder político e econômico.

A presença de estudantes negros e indígenas nas universidades favorecem o campo de saber intercultural e clama por uma emergência de valorização, de respeito e simetria nas relações entre saberes e, ainda, o estabelecimento de um diálogo igualitário desses conhecimentos, podendo minimizar as dificuldades encontradas pelas estudantes ao entrar em contato com os sistemas de conhecimento das academias.

Embora as ações afirmativas tenham proporcionado mudanças em relação ao ingresso de povos que antes não acessavam o ensino superior, a interculturalidade aparece como um desafio para as universidades. Essa constatação contribuiu para minha disposição em refletir, a partir das narrativas e vivências das estudantes indígenas da UnB, acerca da compreensão de como os encontros e diálogos interculturais se efetivam, quais são os seus limites e desafios, mas também as suas possibilidades e avanços daqueles que vivem o encontro intercultural. Para Rosilene Tuxá de 47 anos e do povo Tuxá, da cidade de Rodelas-Bahia- Aldeia Tuxá Mãe - Região Norte da Bahia. Doutoranda em Antropologia Social - 6º Semestre - no Programa de Pós - Graduação em Antropologia Social - DAN/UNB, a presença indígena nas universidades é fundamental para a desconstrução e reconstrução cultural no ambiente acadêmico.

Eu acho que a presença indígena na universidade ela é fundamental hoje para essa desconstrução, para essa desconstrução/reconstrução de cultura no âmbito da universidade, a presença a gente percebe que ela ainda é um incômodo em algumas universidades (...) e aí é que eu acho que quanto mais presença indígena na universidade mais a gente desconstrói esses olhares, então a gente pode ir desconstruindo esses processos é no âmbito da universidade nestes espaços, por isso que é importante, quanto mais indígena na universidade, mais a gente conquista espaço de mostrar quem

são os povos indígenas na contemporaneidade, como se vive hoje não é mais aqueles povos indígenas da época da colonização, não, são outros tempos. (Rosilene Tuxá, informação oral)

A narrativa de Rosilene Tuxá aborda a relevância da participação e presença de indígenas nas universidades como uma maneira de transformar e remodelar a cultura dentro do ambiente acadêmico. Ao enfatizar esse ponto, ela destaca que a inclusão de indígenas no espaço universitário não é apenas uma questão de representatividade, mas uma oportunidade para dismantlar visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Historicamente, as comunidades indígenas têm sido atacadas e violentadas, suas culturas frequentemente desvalorizadas e distorcidas por visões preconceituosas e estereótipos arraigados na colonialidade do poder/ser/saber. Ao ingressarem nas universidades, as indígenas têm a chance de apresentar suas perspectivas e conhecimentos tradicionais, desafiando assim esses estereótipos negativos que por vezes existem no meio acadêmico.

A presença de indígenas nas universidades pode inicialmente causar desconforto em alguns ambientes educacionais, uma vez que pode confrontar visões tradicionais e estabelecidas. No entanto, Rosilene Tuxá argumenta que esse desconforto é um sinal de que uma mudança significativa está em curso. Conforme mais indígenas se integram nas universidades, elas podem contribuir com suas experiências culturais únicas, conhecimentos tradicionais e perspectivas diversas para o campo acadêmico.

Essa presença diversificada cria oportunidades para uma reconstrução da cultura universitária, que se torna mais rica e plural, abrindo espaço para uma troca intercultural significativa. Além disso, ao romper com a visão unidimensional e estereotipada dos povos indígenas, as estudantes e professoras de outras origens podem aprender mais sobre as riquezas culturais e a diversidade presente nas diferentes comunidades indígenas.

Portanto, a narrativa de Rosilene Tuxá enfatiza que a presença indígena nas universidades é um processo crucial para superar a exclusão histórica e promover uma educação mais inclusiva e respeitosa das múltiplas identidades culturais presentes no Brasil e em outros países com populações indígenas. Essa representatividade pode resultar em mudanças significativas na forma como a

sociedade como um todo percebe, valoriza e se relaciona com os povos indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A presença indígena nas universidades é vista como um mecanismo para desconstruir processos de colonialismo/colonialidade e assimilar uma perspectiva contemporânea dos povos indígenas. Rosilena Tuxá ressalta que os povos indígenas não são mais os mesmos da época da colonização e que é importante mostrar como eles vivem atualmente. Essa presença indígena contribui para desafiar estereótipos e promover uma compreensão mais ampla e atualizada da diversidade cultural indígena.

É uma narrativa engajada e alinhada com a perspectiva da descolonização do conhecimento, pois ela destaca a importância de desconstruir os olhares colonizados presentes nas universidades e reconstruir uma visão mais inclusiva e respeitosa da cultura indígena. Essa reflexão sugere que a presença indígena nas universidades não apenas dá visibilidade aos povos indígenas, mas também desafia e transforma as estruturas acadêmicas, contribuindo para uma educação mais diversa, equitativa, culturalmente sensível e intercultural.

É urgente, desafiador e fundamental valorizar e apoiar a presença indígena nas universidades, promovendo espaços de diálogo, aprendizado e colaboração entre diferentes saberes e perspectivas. Isso não apenas fortalece a identidade e a luta dos povos indígenas, mas também enriquece a formação acadêmica de todos os estudantes, ampliando a compreensão da diversidade cultural e promovendo um diálogo intercultural significativo.

Mesmo com o ingresso das estudantes indígenas, quilombolas, negras, população periférica, estudantes de escolas públicas, povos de comunidades tradicionais, entre outros que não ocupavam esse lugar e só passam a participar mais efetivamente da universidade após a implementação das políticas afirmativas, o conhecimento ainda carrega heranças coloniais que são somente reproduzidas pela universidade.

Nessa mesma perspectiva de pensar o conhecimento dentro da universidade, o professor e pesquisador Walter Mignolo (2008, p. 290) acredita em um movimento de desobediência epistêmica. Para esse autor, “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e de acumulação de conhecimento”, para um desencantamento epistêmico do preciosismo acadêmico que as universidades ainda conservam de maneira arraigada.

O olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental que Castro-Gómez (2007) denomina de “Hybris do ponto zero”. Trata-se do lócus epistêmico ocidental desencarnado do mundo que é hoje reproduzido na organização disciplinar das instituições de ensino, onde os espaços de aprendizagem estão limitados pelas grades curriculares e circunscritos na organização arbórea do conhecimento. Nessa estrutura do conhecimento, forjada nas colonialidades do poder/ser/saber, não há espaço para um rompimento ou implantação de outros paradigmas.

Decolonizar a universidade na América Latina seria o intercâmbio cognitivo entre a ciência ocidental e formas pré-/pós-ocidentais de produção do conhecimento. Na ciência existem paradigmas do pensamento alternativo que rompem com a colonialidade do poder impulsionada pela “hybris do ponto zero”. A universidade está sendo desafiada por um paradigma emergente que começa a golpear as portas da academia - paradigma do pensamento complexo ou epistemologias insurgentes.

A interculturalidade, em sua dimensão crítica, tem reivindicado um Estado pluricultural e plurilíngue, buscando o reconhecimento e a valorização de suas identidades culturais e conhecimentos tradicionais. Nessa perspectiva, é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que emerge das experiências e lutas dessas comunidades locais. Diferente de abordagens eurocêntricas, a interculturalidade emerge da realidade e dos contextos culturais específicos dessas comunidades indígenas, que buscam a afirmação de suas identidades, a revitalização de suas línguas e a revalorização de seus saberes. (ESTERMANN, TAVARES E GOMES, 2017, p. 18).

Posteriormente, o conceito de interculturalidade ganha espaço e passa a ser discutido no mundo acadêmico, possibilitando uma reflexão mais ampla e uma articulação teórica com outras perspectivas. Nesse sentido, é importante reconhecer a contribuição das comunidades indígenas na construção desse conceito e a importância de evitar a contaminação eurocêntrica, buscando uma compreensão mais genuína e contextualizada da interculturalidade.

A interculturalidade crítica nos desafia a repensar e desconstruir hierarquias culturais, promovendo a valorização e o diálogo entre diferentes culturas, saberes e formas de conhecimento. É uma abordagem que reconhece a importância da diversidade cultural e busca superar relações de poder assimétricas, fomentando uma convivência mais igualitária e respeitosa entre os diferentes grupos culturais em uma

sociedade. (Walsh, 2009). Ao ser questionada sobre o que é a interculturalidade, Nayra Kaxuyana acredita na ideia de compartilhamento de experiências:

Acho que interculturalidade, eu acho que seria mais como um compartilhamento de experiências. (...) Interculturalidade da nossa parte que é sempre não olhar só para a gente, mas a gente tem que olhar pessoas, situações além da gente e trazer isso para o que a gente está vivendo agora. Eu acho que é sair desse plano meio individual para um plano coletivo, eu chamaria isso de interculturalidade.

(...)

Inclusive eu sou meio rebelde quanto a isso, porque quando eu entrei na geografia a gente estuda algumas categorias que é espaço, lugar, território e tinha muitas coisas que eu lia e eu falava que não concordava, eu falava: mas isso está errado. O próprio professor falando e eu, na hora que entendia o que significava, ficava pensando: “mas isso está errado sabe, não é, eu não concordo com isso.” E eu não concordo com base em experiência, vivências e tudo. E eu não concordava, mas estava lá pensando: em gente que pensa desse jeito, eu não concordo, mas está ali para passar na prova. (Nayra Kaxuyana, informação verbal).

Muitas estudantes, em suas narrativas, associaram a interculturalidade aos seus modos de vida coletivo. Sem dúvida, a experiência dos povos indígenas ensina que pensar coletivamente e construir uma inteligência e agência coletiva é fundamental para fortalecer a luta por seus direitos e pela continuidade de suas culturas e saberes. Os povos indígenas têm uma longa tradição de tomada de decisões comunitárias, baseada na consulta, no consenso e na participação de todos os membros da comunidade, e é só a partir dessa tradição que poderíamos acionar a verdadeira interculturalidade. Essa abordagem coletiva permite que os povos indígenas enfrentem desafios, resistam à opressão e mantenham suas tradições vivas ao longo do tempo. A construção de uma inteligência coletiva envolve compartilhar conhecimentos, experiências e perspectivas, buscando soluções e estratégias que beneficiem a comunidade como um todo.

Além disso, a agência coletiva dos povos indígenas é uma forma de resistência frente às imposições e violações de direitos que têm enfrentado ao longo da história. A união e a solidariedade entre os membros da comunidade fortalecem a capacidade de enfrentamento e a busca por justiça social, territorial e cultural. Ao reconhecer e valorizar a importância do pensamento coletivo e da agência coletiva, podemos aprender com os povos indígenas sobre a importância da colaboração, do respeito mútuo e do fortalecimento das relações comunitárias. Fica explícito como uma ideia principal, importante, primordial relacionada à experiência intercultural das narrativas mencionadas. Essa ideia se refere à possibilidade de perceber que a experiência mais

significativa de interculturalidade vivida pelas mulheres-estudantes indígenas é a agência e a inteligência coletiva gerada a partir da convivência na Maloca/AAIUnB.

Ao mencionar a importância coletiva, a Maloca, representa não apenas um local físico, mas também um espaço de encontro, troca de saberes, práticas culturais e construção coletiva de conhecimento. Nesse contexto, a agência se refere à capacidade de ação e protagonismo individual e coletivo, em que as pessoas têm voz ativa na tomada de decisões, na defesa de seus direitos e na construção de suas próprias trajetórias formativas. A inteligência coletiva representa a soma dos conhecimentos, experiências e perspectivas de um grupo, permitindo a criação de soluções inovadoras e a busca de respostas para desafios compartilhados.

É possível inferir que a experiência de interculturalidade mais significativa para as estudantes parceiras de pesquisa está relacionada à convivência na Maloca, onde ocorre uma intensa troca de conhecimentos, saberes e vivências entre diferentes indivíduos e comunidades. Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer e valorizar a agência e a inteligência coletiva presentes nas comunidades indígenas, enfatizando sua contribuição para a construção de um mundo intercultural mais inclusivo, equitativo, colaborativo, humano e afetivo.

Desde a experiência dos povos indígenas, aprendemos que pensar coletivamente, construindo uma inteligência e uma agência coletiva, é um modo de fortalecer a luta para continuarmos firmes na caminhada. Suliete Baré acredita que uma forma de romper com esse ciclo de violência e se fortalecer é a atuação no coletivo indígena da AAIUnB:

(...) Atuo na Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB), hoje de forma mais indireta, no entanto, pondero a importância dessa representatividade de luta política na Universidade de Brasília, pois somos um coletivo que sempre lutou para que minimamente tivéssemos nossos direitos reconhecidos dentro e fora da universidade. (MONTEIRO, 2020, p. 24)

Assim como a experiência de Suliete, os relatos das estudantes indígenas indicam que a construção das redes de apoio passa pelo fortalecimento da Associação, que têm um papel preponderante na mobilização coletiva das estudantes para assegurar acesso e permanência na universidade. Para Nayra o coletivo indígena fez mais parte da sua trajetória acadêmica do que os próprios colegas do seu curso de geografia:

Tanto nas aulas, como caloura, eu passei muito a andar mais com o coletivo indígena, com os amigos indígenas, enfim, do que os meus próprios colegas de curso. Quem eu conhecia era só quem entrou comigo no semestre e no máximo nos trabalhos e tudo, né? A amizade - uma ou outro, no máximo - mas questão de vínculo, relacionamento, de amizade, tudo, é muito mais com os meus colegas, meus amigos indígenas mesmo. Então, a gente se encontrava muito na Maloca para estudar, foi um vínculo formado no espaço da Maloca. As pessoas do meu curso eram muito mais difíceis. Eu ia nas aulas só para as aulas mesmo, fora disso não tinha muito interação com o próprio curso da geografia. (Nayra Kaxuyana, informação verbal)

Assim como Nayra ressaltou a importância da Maloca na sua trajetória, no caso de Rose Tuxá, ela conhecia a Maloca antes mesmo de ingressar na UnB e destaca a importância que esse espaço desempenha dentro da universidade, sendo um local importante para interação, aprendizado e expressão cultural. A existência da Maloca na universidade é crucial para fortalecer a presença e a identidade indígena no contexto acadêmico e mantém o sentido de coletividade trazido pelas estudantes de suas próprias comunidades. A Maloca proporciona um ambiente acolhedor e promove a troca de conhecimentos entre as estudantes indígenas, professoras e demais membros da comunidade acadêmica. Além disso, permite a valorização e visibilidade da cultura indígena, ao proporcionar espaços para exposições de artesanato e outras expressões culturais.

Eu já sabia da Maloca antes mesmo de entrar no doutorado, eu já tinha ido à Maloca para outros eventos do movimento entre os professores, no fórum nacional de educação indígena e eu sempre fui muito dentro do fórum nacional e a gente ia lá nas reuniões, o Gersem agendava reuniões lá, o Gersem Baniwa, então a gente ia em outros momentos antes mesmo de entrar no doutorado. Quando eu entrei no doutorado, eu usava o espaço para outros estudos, para fazer grupo de estudo, eu fiz o curso de inglês, participei do cursinho de inglês lá dentro da Maloca e as reuniões com a Cláudia e os colegas, os momentos que a gente distraía ali com os colegas, conversar e fumar (xandoca) e expor o artesanato, muito legal lá, é um espaço importantíssimo dentro da Universidade, é a Maloca. (Rose Tuxá, informação verbal)

Outras estratégias de fortalecimento mobilizadas para o enfrentamento das dificuldades são: parcerias entre professoras e estudantes (indígenas e não indígenas), com espaços de troca sobre a experiência acadêmica e reivindicação, junto a gestão superior da universidade, de políticas de combate ao racismo e processos educativos que incentivem o respeito e o acolhimento da diversidade. No caso de Nayra, que esteve à frente do coletivo da AAIUnB, ela percebe a importância

de se ter acompanhamento e orientação pedagógica, para as estudantes permanecerem no curso:

A nossa maior dificuldade hoje na UnB, claro que além do financeiro, mas o financeiro não é o que pesa mais hoje, é a questão pedagógica mesmo que fazem as pessoas evadirem muito mais por conta desse embate, choque educacional, pelo menos no nosso coletivo a gente vê muito isso que pessoas que querem estar na universidade e tal, e quando tem recursos falta um pouco da orientação pedagógica, é essa dificuldade de estar na universidade mesmo. (...) Mesmo que nas nossas turmas, muitos dos nossos querem tirar a maior nota, porque sabem que a gente tem que ser o exemplo, então a gente se coloca lá em cima e isso também faz mal para saúde. Isso a gente traz dentro da nossa Política de Permanência, que tem que ser votada pela CEPE, que é o segundo ponto mais importante que a gente traz. A gente vai colocar para pauta desse CEPE, desse ano, vamos ver como vai ser. Mas é a questão de preparação, acompanhamento pedagógico, questão de monitorias, acompanhamento individual. A gente colocou tudo isso na política de permanência, que está aí há 5 anos entendeu. (Nayra Kaxuyana, informação verbal)

As narrativas anunciaram que a permanência efetiva das estudantes na universidade passa pelo caminho da orientação e acompanhamento pedagógico para encarar as burocracias acadêmicas e seus modos de produzir ciência. Após ouvir as narrativas das estudantes, fui tocada e sensibilizada pelos seus mundos e os desafios enfrentados. Tendo em vista as possíveis contribuições e redes de apoio, Nayra, como liderança do coletivo, sugeriu que poderíamos fortalecer estratégias no enfrentamento de algumas dessas dificuldades a partir de uma parceria. Portanto, me convidou e incentivou a mobilizar colegas do GPDES a contribuir com a Maloca por meio de oficinas. Dessa ideia inicial foram surgindo outras tantas ideias até nascer o projeto de extensão “Tecendo saberes: oficinas de técnicas e metodologias de trabalhos acadêmicos”.

O objetivo do projeto foi auxiliar as estudantes indígenas da UnB com dificuldades em relação aos processos de escrita e leitura em língua portuguesa, contribuindo para o letramento acadêmico, bem como para manejo e o domínio de gêneros textuais, técnicas e ferramentas metodológicas. As oficinas foram realizadas aos sábados dos meses de julho, agosto e setembro de 2022, com um total de 11 encontros híbridos, no espaço da Maloca. Coube às estudantes definirem as oficinas e temas de interesse nas quais pretendiam participar.

O projeto teve como público-alvo estudantes indígenas da UnB, regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. As oficinas foram práticas e orientadas para um percurso formativo ativo e intercultural, com vistas a impulsionar

a autonomia, o êxito no curso, o incentivo à publicação e à partilha dos conhecimentos na universidade. Foram fornecidos materiais didáticos, em formato audiovisual e escrito, para as estudantes que participaram das oficinas.

Nesse momento me senti completamente realizada e percebendo, de fato, o que era a interculturalidade na prática, pois a partir das narrativas foram levantadas as dificuldades e os desafios que as estudantes indígenas enfrentavam em seus percursos formativos. Conseguimos colaborar um pouco para o enfrentamento desses desafios, principalmente no que tange à leitura e escrita acadêmica, hábitos de estudo, domínio e manejo de técnicas e ferramentas metodológicas, normas de formatação de texto acadêmico, funcionalidades de programas processadores de texto, etc. As especificidades da leitura e da escrita acadêmica foram apontadas como os maiores desafios, sobretudo para estudantes que têm o português como segunda língua. Não raro, esses desafios se mostraram, em muitos momentos, incontornáveis, causando reprovações que tornaram ainda mais difíceis os percursos formativos, resultando, muitas vezes, em desestímulo e até mesmo em abandono do curso.

A partir dessa constatação que emergiu dessa pesquisa, e em diálogo constante com as parceiras mulheres-estudantes indígenas, foi estabelecida uma relação afetuosa e intercultural entre o GPDES e a AAIUnB para auxiliar as estudantes indígenas na superação desses limites e com a finalidade de aprimorar seus conhecimentos de leitura e escrita acadêmica, gêneros textuais, técnicas e ferramentas metodológicas, dentre outros conhecimentos, estimulando, também, estratégias e experiências colaborativas de estudos, leitura e escrita.

As oficinas foram, portanto, resultado do diálogo entre indígenas e não indígenas e constituiu uma experiência e parceria intercultural que visou enfrentar responsivamente desafios que interferem no desempenho acadêmico e comprometem a permanência das estudantes indígenas na universidade. A seguir, fotos dos encontros realizados.

Figura 5: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Figura 7: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 e 11: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 e 13: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 e 15: Encontro do projeto Tecendo Saberes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16 e 17: Troca de presentes e afetos no encerramento dos Encontros do projeto Tecendo Saberes



Existe uma distância que não devemos ignorar entre a escrita desenvolvida (ensinada e aprendida) ao longo da educação básica e a escrita acadêmica que caracteriza o Ensino Superior. Para Fabrício Oliveira da Silva e Andrea Santana de Oliveira

a escrita atravessa as mais variadas áreas do conhecimento e possui estreita relação com o sucesso ou fracasso dos estudantes. Entretanto, os alunos ingressantes [nas IES], mesmo tendo níveis de escrita que lhes permitiram adentrar na universidade, costumam apresentar muita dificuldade com a aquisição da aprendizagem da escrita científica, fato este que lhes causa muita inquietação e angústia (2021, p.02).

No caso das estudantes indígenas, a leitura e a escrita acadêmicas podem ser ainda mais desafiadoras, seja porque vivenciaram processos tardios de alfabetização e/ou porque estudaram em escolas indígenas que operam com didáticas e conhecimentos próprios que não são valorizados nas universidades. Isto é, esses sujeitos dominam competências - línguas, ciências e formas de saber-fazer - que ainda não estão incorporadas nos currículos do ensino superior. Conseqüentemente, quando chegam às universidades, são cobradas habilidades específicas para obterem um bom desempenho em seus cursos, com clara desvantagem em relação a outras estudantes que já chegam com alguma bagagem das competências acadêmicas. Para estudantes que têm o português como segunda língua, esses desafios são potencializados.

Além disso, a universidade não dispõe de estratégias que visem sanar essas lacunas, oferecendo condições que favoreçam o percurso formativo das estudantes indígenas. Com frequência, verifica-se a preponderância de exigências que reiteram a tradição da escrita acadêmica, sem a consideração das especificidades deste grupo de estudantes, cuja experiência educativa é fundada na oralidade e na educação intercultural.

Considerando essa realidade, o projeto de extensão foi social e academicamente pertinente justamente porque favoreceu a permanência das estudantes e seu bom desempenho nos cursos de graduação, colaborando para aprimorar e fortalecer suas competências de estudo, leitura e escrita acadêmica, além dos laços e amizade com o próprio coletivo da Maloca. A partir das oficinas, muitas estudantes conseguiram endossar a luta e fortalecerem suas identidades e culturas, pensando na universidade como possibilidade.

O projeto conseguiu contribuir como estímulo à permanência das estudantes na universidade - e para seu bom desempenho acadêmico - na medida em que valorizou a troca de saberes. Isso pode ter sido alcançado por meio do desenvolvimento e aprimoramento de suas competências de estudo, leitura e escrita acadêmica.

Além disso, o projeto de extensão também teve um impacto positivo nas relações interpessoais das estudantes, fortalecendo os laços e amizades dentro do grupo coletivo envolvido. Esse aspecto social é importante, pois o apoio mútuo e o sentimento de pertencimento podem influenciar diretamente o bem-estar das estudantes e sua motivação para enfrentar os desafios acadêmicos.

Outro aspecto destacado é o fortalecimento das identidades e culturas das estudantes. O projeto proporcionou um espaço onde elas puderam explorar suas próprias experiências, lutas e identidades, e isso contribuiu para o fortalecimento de sua autoconfiança e sentido de pertencimento. Ao se sentirem valorizadas e empoderadas, as estudantes foram capazes de enxergar a universidade como uma possibilidade real e alcançável. Para Manuele Tuyuka, estudante de Direito, mais recente e atual liderança do coletivo, as oficinas fizeram com que ela tivesse coragem e apoio para estar à frente do grupo, como representante de luta e resistência. Ao me dizer sobre a nova conquista, comenta: “você sabe que tudo começou com o Tecendo Saberes né, o culpado disso (...)” (informação oral).

Em síntese, o projeto de extensão teve um impacto positivo tanto no aspecto acadêmico, ao promover o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, quanto no aspecto social, fortalecendo os laços interpessoais e empoderando as estudantes em relação às suas identidades e culturas. Isso contribuiu para a permanência delas na universidade e para o seu sucesso acadêmico. A partir dessas relações e laços estreitados, a nossa parceria prosseguiu e ajudamos a organizar coletivamente o III Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação.

Como mencionado anteriormente, esse evento faz parte da programação plurianual do GPDES e, no ano de 2022, teve como tema: Práticas e saberes para o bem comum e a boa vida. O coletivo de estudantes indígenas contribuiu com todo o evento, desde a monitoria, até as emocionantes místicas, mas principalmente no conversatório “Narrativas Autobiográficas de estudantes indígenas”¹¹. O evento

¹¹ Para conhecer mais sobre o evento acessar: https://www.instagram.com/p/Ci24_dzMyB8/

aconteceu em dezembro/2022 e contribuiu para continuidade das discussões realizadas durante as oficinas, colaborando para o fortalecimento da rede de apoio entre AAIUnB e GPDES. A seguir fotos de alguns momentos durante o evento.

Figura 18: Defesa póstuma do doutorado de Alberto Roberto Costa



Fonte: acervo pessoal

Figura 19: Conversatório Narrativas Autobiográficas de Estudantes Indígenas



Fonte: acervo pessoal

Figura 20 e 21: Parcerias e afetos trocados durante III Narrativas Interculturais, Decoloniais Antirracistas em Educação



Fonte: Arquivo pessoal

Essas imagens conseguem traduzir, expressar e rememorar toda alegria, energia e saberes compartilhados durante esses dias. No caminho, no envolvimento, na trajetória conduzida em risos, cumprimentos, casos a serem contados, saberes a serem compartilhados, dores a serem sentidas, lanches a serem devorados. Por vezes parava e pensava: “como cheguei até aqui?” Aquilo que há 4 anos parecia impossível estava encostado em mim, se achegando, me abraçando, me acalentando, me mostrando como o longo caminho foi bonito, gratificante e cheio de esperança.

Naquele momento percebi vários corpos em transição, em atravessamentos, entre-mundos. Eu também sou corpo em transição, de individual para coletivo, de fechamento para abertura, de dentro para fora e de fora para dentro, entre passado, presente e futuro. Esse incrível período da minha vida que se fez nos trechos viajados, narrados, compartilhados com as estudantes indígenas, me fizeram compreender sobre a interculturalidade, mas também sobre a terra, a natureza, o corpo-território, a vida. Aprender sobre o tempo, aprender a mover-se no tempo, a fazer-se no tempo, aprender a ser corpo de espera, de resistência, de resiliência, de fé, de busca, de luta, de encontros, de relações, de saberes. E hoje esse trecho-pesquisa se faz texto-enfim, encontra vida em forma de tese e chega ao seu desfecho.

3.4 “E a vida reinventar”: a interculturalidade e a espiritualidade

Como mencionado várias vezes durante toda escrita, eu me tornei amiga de Nubiã Tupinambá desde o início do doutorado, em 2018, de modo que ela abriu caminhos acadêmicos e espirituais para que essa pesquisa fosse realizada. Em outubro de 2022 sentimos verdadeiramente um encontro intercultural, quando fui convidada a conhecer sua casa em Brasília para conversarmos sobre nossas vidas e nossas pesquisas de doutorado.

Durante o final de semana compartilhamos muitos saberes, entre eles sobre o que é a interculturalidade, e conseguimos chegar a algumas considerações. Nomeamos o nosso encontro como: “Interculturalidade: a ancestralidade espiritual”. Sentimos grandes emoções, apontamos longos caminhos, desdobramentos, oportunidades e possibilidades interculturais nas nossas vidas, na ciência e nas universidades.

Portanto, aqui apresento a conversa na qual chegamos ao nosso conceito de sobre interculturalidade. Seria muito prepotente dizer que chegamos a uma

perspectiva própria de interculturalidade? Aqui fica o convite para apreciarem uma das conversas realizadas durante esse nosso encontro. Dispensando a necessidade de análise, porque nosso diálogo é a própria reflexão, e porque neste diálogo minha voz e reflexão já está contemplada. Trata-se da conclusão de tudo que nos tocou, nos emociona e produz sentido em estar e pertencer a esse lugar, entre esses mundos acadêmicos e indígenas. É muito difícil traduzir em palavras o que são sentimentos, mas espero que você, leitora, consiga ser tocada e guiada ancestralmente nesse movimento espiritual. Peço licença para quem ainda acredita que a ciência se separa da espiritualidade. Como é um diálogo extenso, a partir da transcrição de um diálogo gravado, tomei a liberdade de formatá-lo numa fonte maior do que o usual quando trata-se de citação, e mantive o espaçamento 1,5 para que fique mais confortável a leitura.

Figura 22: Encontro na casa de Nubiã Tupinambá



Nubiã: Paula, eu estive pensando de a gente poder fazer nossa sessão na nossa tese sobre a interculturalidade, me veio um título: Vivendo a interculturalidade. Mas, aí nós conversamos e já me veio: vivendo a interculturalidade e a espiritualidade. O que você acha?

Paula: Vivendo a interculturalidade (*fala em conjunto*). Sim, eu acho, que quando a gente de fato sente a interculturalidade, é quando a gente alcança a conexão da nossa espiritualidade. Então, vim aqui para sua casa e nos conectamos. Conectamos além da cultura, mas a nossa espiritualidade. É quando a gente, de fato, entende que aconteceu interculturalidade. Que é além da troca de saber nossa, que a gente acha que é racional. Mas, que não é, não é um encontro por acaso. É um encontro espiritual.

Nubiã: Você falando assim, eu me lembro, que para nós, Povo Tupinambá, tudo acontece primeiro no plano espiritual. E, é impressionante como isso de fato realmente acontece. Quando você falou para mim que seu primeiro

contato com essa questão indígena, de abraçar, não é que você não conhecia, de abraçar, foi quando teve aula com a professora Ana Tereza, que eu estava nessa aula. E eu fiquei assim impressionada, porque você não demonstra que você recentemente assumiu uma causa assim. Você tem algo além. Eu acho que é dessa espiritualidade que vinha antes e que você não tomava conhecimento. É que a gente está aqui agora conversando sobre interculturalidade para nossa tese.

Paula: Então é bem esse processo que eu estava explicando. De como que eu me aproximei, eu entro no doutorado com uma outra ideia, com outro projeto. É por isso que eu falo, que não é por acaso que eu começo a sentir, abraçar essa causa indígena, porque não foi uma coisa que foi imposta. Eu estava sentindo isso. Então, minha tese, ela vai nascendo quando eu vou sentindo essa aproximação, que começou com o seu contato na aula da Ana Tereza, depois o “Narrativas”. O segundo “Narrativas” me despertou mais ainda e aí a gente vê que não é só espiritual. Tem as coisas físicas que acontecem aqui no nosso plano acadêmico, porque participar de uma aula, participar de um evento. Mas, foi um encontro que me despertou! Porque eu poderia ter despertado para outras causas. Mas, aí eu acho que é isso, a ancestralidade, essa espiritualidade, ela já vem. Então, ela me aproxima dessa causa. Que é isso, que se tornou mais impressionante. Cada vez mais, o que eu percebo, é que há espiritualidade regendo a tese. E, eu só comecei a entender de fato, a importância e o que é a interculturalidade, quando eu entendo que primeiro é uma causa espiritual. O encontro de saber na verdade é um encontro primeiro no plano espiritual.

Nubiã: É, você falando assim, é... nossa mãe! Dá uns arrepios. Outra coisa, você me desperta muitos arrepios e não são ruins. Que eu também sei quando vem algo que desarmoniza, mas tudo isso é da minha herança indígena. Que eu estou agora percebendo mais de perto que você tem essa herança próxima nossa. Vamos dizer assim: indígena, né? E, talvez, você não soubesse.

Paula: Não, e é isso que me dá mais curiosidade, que é o que eu também estava falando da curiosidade de como isso tudo está me despertando pra uma coisa que parece que eu tinha conhecimento, mas eu não sabia de onde vinha. Assim, eu não tinha essa noção. Eu fazia acontecer a tese, mas não tinha muita essa explicação de como

que isso é tão ancestral, é uma herança, que isso eu já carrego e parece que agora despertou. Eu tomo conhecimento agora do que realmente é, porque esses arrepios eu sentia, mas eu não entendia. De me dar inclusive fôlego. Porque o que me deu fôlego para continuar a tese esse ano, depois da gente ter passado pela pandemia, depois do projeto ter mudado tantas vezes, é de inclusive começar a questionar: será que existe interculturalidade, mesmo? Eu estou buscando na universidade essas experiências de interculturalidade, mas eu estou querendo vir com a hipótese pronta? Será que eu só estou querendo comprovar? Não, porque a relação não é essa: eu procurar, ela vai acontecer.

Nubiã: Isso!

Paula: E eu estou sentindo! Então, até quando eu não estava sentindo essa relação verdadeira de interculturalidade parecia que ela estava distante de mim, ela estava fora e eu estava procurando experiências de interculturalidade dentro da universidade. Parecia que isso era muito externo, como um antropólogo, mesmo longe, distante, que chega ali naquele ambiente, fica procurando um momento que ele acha que a interculturalidade acontece. É quando um indígena está com uma pessoa branca ali dentro da universidade. Então, ele escreve sobre isso, vai olhar, vai analisar e vai escrever sobre isso. E isso para mim é uma concepção que eu tinha lá no início, de querer pesquisar esses momentos, de ir atrás desses espaços. Ainda falava que, pela constituição do espaço era propício para acontecer, outro espaço não. Só que nada disso fez sentido, fazia sentido a ponto de estar pensando assim: não, essa tese não existe! E eu só fui reconhecer verdadeiramente este ano. Claro que é uma coisa que começa lá em 2018 com o nosso primeiro contato. Aí teve a lacuna de pandemia e aí reergueu com toda força depois, quando eu verdadeiramente comecei a sentir o que é. Que foram nas entrevistas narrativas no início do ano com as mulheres indígenas.

Paula: E aí que me deu força e que eu comecei a perceber realmente esse encontro e essa interculturalidade. Porque eu comecei a sentir ela. Então, acho que também tem isso, a interculturalidade como um projeto de vida, não pode ser programado, você tem que sentir verdadeiramente. Foram a partir das entrevistas que surgiram as oficinas, e nas oficinas que eu concretizo realmente que o que eu

sinto agora. É a interculturalidade e tenho a resposta também de vocês, que também estão sentindo no contato comigo.

Nubiã: Exatamente, e a interculturalidade eu também entendo assim Paula. Você não pode... não é algo que está num instante ou num ambiente e você vai interagir com ele, não é. Isso também acontece na espiritualidade. Olha, estou falando direto espiritualidade, mas a interculturalidade. Mas, é algo que entra em você e por estar dentro de você, você chega no espaço. Então assim, como você está falando que você sentiu primeiro a força ancestral, vamos supor assim, originária sua, estava ali, né? Eu chamo para nós como Povo Tupinambá, como a memória ancestral: de quem você é, de onde você partiu, para onde você irá. Que é a cosmovisão nossa. Que faz com que você venha se perceber com esse contato. Como no caso, somos um. Aquela ideia de que somos um num todo. Porque, eu sou tupinambá, mas eu sou um ser humano como a Paula é ser humano e a nossa origem é a mesma. Nós viemos de um mesmo cosmo, nós somos mulheres, indígena mulher, mulher não indígena, né? Mas, assim, tem essas coisas e mais ainda que a gente tem, no caso quando você fala eu senti, é uma coisa que está, não estava, mas está, porque você percebeu agora. Aí dá aquela ideia de estar em você, que é também o processo etnográfico de você escrever. O seu corpo escreve a sua história, que desperta em outras pessoas, assim, sensações de arrepios, sensações de igualdade, mesmo na diferença. Porque aí que está a questão da igualdade, somos iguais, mas nas diferenças, de quê? De ambiente, estereótipos, nós temos diferenças. Olha o meu cabelo. Olha o tamanho do meu cabelo, como é que ele é. Então tem essas diferenças que na etnografia, no caso, a gente está fazendo registros etnográficos, ou, como é que fala, é uma educação decolonial, né? A gente está nesses ambientes que são comuns para a gente, né? E a gente está nesse despertar. Essa parte que você falou sobre mulheres indígenas e indígenas mulheres, vou dizer para mim que ela tem duas verdades. A primeira verdade é que você está falando como não indígena. E está correto. Você está falando “mulheres”, está partindo de você para as indígenas, que é outro grupo, que é diferente de você, por todas as circunstâncias. E quando eu falo indígena primeiro, eu estou falando de mim primeiro, mulher, que me encontro com todas as outras mulheres. Só ter esse olhar. É

o olhar da sua representação. Entendeu? Então você fala assim, como é que eu vou ser questionada? Aí eu digo, para você o que você sente em relação a essa expressão. No caso, eu ouvindo de você “mulheres indígenas”, eu vou ficar muito feliz, não vai de encontro ao que eu acredito que seja o corretamente expressado, né? Assim nas minhas palavras. Agora se você falar, “indígenas mulheres”, aí os indígenas vão olhar para você e vão dizer assim: “nossa ela não é indígena, mas ela se colocou no lugar da indígena.” Também vai ecoar bem. Como você está interagindo muito, como você está emergida nessa nossa vida, nessa nossa vivência, para nós que te conhecemos, vai ser bom, muito bom. Para outros, que não estão nesse círculo, vão questionar. Aí, é você dizer sua verdade, entendeu? Isso que eu estava tentando dizer ontem e hoje. Entendeu? Porque se você falar assim, que preta mulher, é o mesmo sentido. Entendeu? Preta mulher, mulher preta. Você não vai dizer, preta mulher, não vai ecoar para você, porque você não entrou no ambiente da preta mulher. Você não acha?

Paula: Porque isso me veio quando eu questionei do livro, né? Porque, está escrito: vivências, indígenas mulheres. É vivências diversas de indígenas mulheres. Mas, são só indígenas escrevendo. E, aí, tem uma coisa. Porque também a tese é um negócio que realmente vai emergindo e vai surgindo de acordo com o que você vai sentindo. E o encontro, foi acontecendo com as mulheres. E, aí, começou também ter uma relação de reconhecimento, inclusive da luta. Então o que eu percebi, porque também eu sou uma mulher de fora de Brasília, que vem com os desafios para dentro de Brasília... e todas as mulheres que eu tomei o contato - essas mulheres indígenas - elas têm o desafio de ser mulher primeiro, também, nessa sociedade que é patriarcal, machista. Então já é um desafio a gente enfrentar a academia e a própria UnB, a Brasília em si, né? Esse ambiente de Brasília, como mulher. E, aí, primeiro eu tenho então esse reconhecimento, porque aí eu vejo na fala o que eu também sinto, e aí eu começo a perceber que não é assim. Porque eu sempre falava assim também: “Ah! Eu estou escrevendo essa tese, a quatro mãos com as mulheres indígenas.” Mas, para mim isso está a mais ainda, porque não é escrever para elas e nem com elas. É junto, é muito mais do que o com. E aí então eu fui percebendo esse reconhecimento e essa luta, e essa história de vida ancestral feminina nossa. E, aí, mais

a luta indígena, que aí ainda é outra. Que é também mais uma vertente que aí eu fui me reconhecendo também em todas essas lutas. E, quando eu falo, é muito difícil conseguir expressar isso. Porque não é para as mulheres, não é só com as mulheres, e é uma coisa tão já integrada que eu não consigo, às vezes, expressar nem em palavras. Que são os nossos arrepios! Que a gente sente. Que é essa emoção. Que é essa lágrima que desce do olho, que faz a gente sentir uma sensação boa, de que está ali acontecendo junto. Mas, que a gente não consegue traduzir nem na oralidade, quanto mais na escrita. É difícil conceituar o que é esse encontro. E, aí, para mim isso é verdadeiramente a interculturalidade. A gente nem conseguir nomear, de tanto que é sensitivo. É muito mais a sensação da gente realmente conseguir realizar esse encontro. E as sensações são difíceis de descrever, de explicar na oralidade, quanto (mais) em palavras escritas numa tese. E, aí tem muita coisa da espiritualidade que realmente a gente só sente. A gente sonha... Aí, a gente sente. A gente tem algumas visões, os arrepios e a gente não consegue explicar. “Olha, aconteceu isso aqui comigo...” E você não consegue explicar para outra pessoa. Eu estou nesse momento. Está tão prazeroso, tão intenso. Estou realmente sentindo isso. Só que não consigo traduzir em palavras.

Nubiã: E deixa eu te falar: isso aconteceu até pelo WhatsApp. Naquela conversa do WhatsApp, misericórdia! O que foi aquilo? Nossa de repente, a gente... Foi demais! Nossa Paula! A gente está numa linha, numa linha. Ah! Você falou “escrever a quatro mãos”. Na minha dissertação, eu faço os meus agradecimentos e um deles eu termino dizendo que a minha dissertação, ela não foi escrita por mim, por minhas mãos, só, nem pela mão da professora, nem pelos meus colaboradores que são os meus parentes. Ela foi feita, escrita pela mão espiritual, Espiritualidade Maior, que me conduziu. Aí eu trago na dissertação, já que estou no mestrado por conta da Espiritualidade, que ela me colocou nesse lugar. E eu vou para o doutorado no mesmo caminho. Entendeu? E a minha tese é para identificar os momentos que existe a troca de saberes na universidade. Existe de fato a troca de saberes? Em que momento acontece? Então, estou nesse desafio. Eu digo assim, existe sim. Existe a troca de saberes. Eu falei assim: ter uma professora como a Ana Tereza, na Universidade, são poucos.

Pode ser de 10 professores, só existe ela. É uma frepinha? É, mas é o encontro de saberes, né? A Paula ter despertado, deve ter tantas outras pessoas que eu não estou sabendo, mas que no mesmo nível desperta para essa questão da interculturalidade, da troca, é mais uma frepinha aberta. Então, o que eu valorizo para minha tese? São essas frepinhas, que tem a ver com minha cosmovisão, do meu povo. Que é um “raio do sol”, “uma frecha” ela penetra. Então, assim, minha tese é esse encontro com a gente. Tipo assim, eu podia pegar esse encontro aqui e escrever a tese. Por conta de você vem desse lugar que é da troca. Entendeu? Que é da troca de saberes. O encontro é totalmente espiritual. A gente não está fazendo, não sei nem como falar, um teatro, né? A gente está sentindo, o que está acontecendo. E essa parte da sessão, Paula, eu quero que a gente defina o título, se a gente conseguir definir. Eu escreveria: vivendo a interculturalidade com a espiritualidade, ou vivendo a espiritualidade na interculturalidade. É uma ideia que me veio. O que você acha?

Paula: É mesmo. São duas ideais.

Nubiã: Vivendo a interculturalidade com a espiritualidade, ou vivendo a espiritualidade na interculturalidade.

Paula: eu acho que isso só vai ser definido depois que a gente escrever tudo. Mas, para mim, parece que é a espiritualidade para, verdadeiramente, a gente chegar na interculturalidade. A espiritualidade teria que alcançar antes do encontro. Que isso que você está falando, que esse encontro já aconteceu. Esse nosso encontro já aconteceu no plano espiritual. É isso que me deixa mais emocionada. E, aí agora, a gente está aqui, concretizando o encontro. Mas esse encontro já aconteceu nesse plano espiritual antes. Então que é essa sabedoria Tupinambá. Ela está muito viva na gente. Ela está muito presente. Eu ia falar uma outra coisa. Que você falou antes de você falar da interculturalidade e a espiritualidade.

Nubiã: Das mãos?

Paula: Das mãos. É, eu via muito. Já vi em algumas teses, escritas assim: essa pesquisa foi guiada ancestralmente. Eu percebi que era muito distante para mim. Eu sei que a minha ancestralidade está aqui presente. Eu sei que, enfim, tem toda uma história. Mas, parece que eu não acreditava, é que não sentia isso. E falava. Nossa! Inclusive, eu achava bonito. Nossa, a pesquisa da pessoa foi guiada

ancestralmente. Agora, eu começo a entender. Por quê? Por vezes, tem hora que eu falo assim: “eu não consigo mais escrever, eu não sei o que escrever.” E falei por diversas vezes, durante esses quatro anos pensando em desistir, porque eu não sabia escrever. Só que quando eu começo escrever agora, eu vejo que não é só eu. E não é só a minha análise fria do outro. É realmente algo que vem de mim e que eu não sei explicar, porque é guiado ancestralmente. Que vai colocando no papel essas palavras. E, hoje eu consigo pela força que vocês, mulheres indígenas, mas, principalmente você, Nubiã, que desde 2018, veio acompanhando todo o processo, que me faz sentir que eu vou conseguir. Porque não sou só eu. Porque somos nós escrevendo. Somos nós aqui nesse plano e nós espirituais que estamos ali, escrevendo. E, aí o que é para ser escrito, o que é para ser a tese, não é o que eu quero, o que eu acho, ou achava, uma hipótese minha. Não! É o que era para ser escrito mesmo. E que já estava inclusive previsto, né? É uma coisa que já estava.

Nubiã: E a gente vai de encontro a universidade, nesse sentido, né? E eu não estou preocupada se alguém vai gostar ou não vai gostar.

Paula: Se alguém vai entender. Vai chegar e vai falar: “isso aqui não é uma tese”.

Nubiã: Isso. Exatamente! Mas, eu tenho no meu grupo com minha orientadora, a gente tem debatido muito isso. A gente tem que plantar, né? Porque se está acontecendo, por que você vai dizer que não está acontecendo, né? Porque existe uma estrutura que você tem que seguir, né? Então, a gente, eu acho que tanto sua tese como a minha tese, quando alguém pegar essa sessão, eu espero que quando chegar, pegar essa sessão e falar assim: “nossa, essas meninas viveram um momento máximo!” Não é “o máximo do máximo”, mas assim, para o momento em que a gente está vivendo, é o máximo. Porque a gente está indo de encontro a várias questões. A primeira questão que eu vejo é o formato da nossa entrevista. Não é uma entrevista, é uma conversa, é um bate papo. Se pegar Paulo Freire, ele fala que é um diálogo. O que está acontecendo entre nós duas chama-se exatamente diálogo, na filosofia paulofreiriana. Ele, tem hora que fala que o diálogo é você amar o desconhecido, ir ao encontro dele para entendê-lo com o coração. Ele fala isso. Tu

acredita? Eu ficava impressionada. Chega vir as lágrimas. Meu Deus, esse homem é demais! E, eu falava: "então nunca aconteceu o diálogo." Eu ficava pensando comigo, sempre que escrevia sobre diálogo. Não tem diálogo aqui, tem alguém falando, alguém escutando, alguém interagindo. Mas diálogo, diálogo de verdade, eu vou vendo tu agora, Paula, na minha tese, na nossa tese, esse diálogo. Porque eu estou vendo você diferente de mim, mas que entra no meu coração. Entendeu? E não é uma pessoa diferente, estranha. É uma pessoa como se sempre existisse. E que isso que eu acho que devia acontecer com todo mundo.

Paula: Com todo mundo!

Nubiã: Porque acabaria todo o preconceito, toda diferença, né?

Paula: E que não deixava a formalidade tomar conta.

Nubiã: Como é a formalidade, mesmo?

Paula: Que é marcar a entrevista para tal dia e nós vamos falar sobre isso e vão ter certas perguntas. Esses procedimentos que a ciência colocou para se tornar científico, passar por uma validação, uma avaliação científica. Você precisou passar por isso, isso, e aí validou como ciência. Por isso, a nossa tese, a gente vai inclusive sofrer, das pessoas de não entenderem que isso é ciência. Podem falar que aquelas duas, elas levaram a pesquisa para o plano espiritual.

Nubiã: Não existe isso.

Paula: Não tem interculturalidade para o plano espiritual. Uma tese dentro da academia que vai ver isso. Isso não é ciência. A gente ainda vai ser julgado por isso. Só que aí tem que entender o que é a concepção de ciência também.

Nubiã: É, para mim acho que você também vai comungar disso, que a academia não vai comungar. A ciência é tudo, para nós, que acontece primeiro lá no plano espiritual, no plano do mundo invisível e a gente materializa pela força que nos é concedida para realizar. Porque assim como você disse, despertou em você e em muitos não despertaram, mas também para eles aconteceu no mundo espiritual um encontro, só que uns despertam e outros não despertam. Para ter aula na academia, para ter aula com Ana Tereza, para ter o encontro com você, para ter a Maloca, para ter tantos indígenas na

universidade, pretos na universidade, ciganos na universidade, o povo de terreiro na universidade, para ter isso tudo, primeiro aconteceu no plano espiritual. Tudo isso. Não foi nada aqui. Aí, depois o plano físico, há aqueles que, na memória, assumiram e realizaram. Então, tipo assim, já aconteceu. Então na universidade existem algumas pessoas que não despertaram a memória para acontecer.

Paula: E aí, eles sempre quiseram afastar e colocar distância nisso, porque acha que para validar como ciência ela precisa ser neutra. Você tem que estar longe do seu objeto de pesquisa. Você precisa se distanciar da realidade para conseguir ter um olhar neutro e científico para aquilo. Isso é uma ciência cartesiana e que a gente tem: europeia, eurocêntrica ocidental e que aí, infelizmente, as universidades brasileiras respiraram e comungam disso como um projeto colonial, inclusive colonial do ser e do saber dentro da universidade. E aí que a gente reproduz isso. E é nosso desafio encontrar o que verdadeiramente é, para nós, a ciência.

Nubiã: Não, mas quem vai comprovar de que quem defendeu essa tese, de que a ciência para ser comprovada, você tem que estar afastada dela? Que essa pessoa não sentiu participante? Não aconteceu do nada. Tipo assim, estou trazendo uma reflexão do que você está trazendo. Alguém fala assim: “ah! Núbia, isso aqui é uma tomada. E a tomada tem, tal e tal.” Partiu de um ser que sentiu isso e materializou. Então a ciência, no caso. Então, alguém teve essa ideia e essa ideia veio do mundo espiritual para ele, e ele materializou, só que ele sentiu. Mas, como? Quem vai dizer que essa proposta, de que a ciência para ser comprovada você tem que estar totalmente afastada daquilo, para ela ser validada? Sendo que alguém validou pelos seus sentimentos, pelas suas crenças, pelo seu poder.

Paula: Para aquilo se tornar aquilo, né?

Nubiã: Exatamente.

Paula: Se tornar ciência. E, para mim, a ciência, - e aí a gente pode ver também a concepção indígena - para mim a ciência parte da experiência. E aí, eu acho, por isso que os povos indígenas na sua relação com a natureza é a ciência. Por exemplo, um biólogo que chega para classificar algumas árvores e que isso é validado como ciência, pra mim distancia muito do que verdadeiramente é a ciência. Porque, para mim, a ciência é experiência e o sentir. Então, porque

para mim os povos indígenas, os ribeirinhos, de territórios tradicionais, fazem tanta ciência? Porque eles sentem. O que está envolta e é passado também como herança, todo aquele conhecimento. A ciência para mim é a experiência do conhecimento no cotidiano. No dia a dia, tipo o que você estava me falando ontem da Avó parteira. Você entende o que eu estou querendo dizer? Isso para mim é que a academia não valida como ciência, isso para mim é mais ciência ainda.

Nubiã: Isso mesmo, eu concordo com você e uma coisa que eu acho que a gente acrescentou é de que a gente não só está vivendo no dia a dia, como a gente não anula, ou se sente menor, mas a gente se encontra naquilo. Há uma identificação. Então vamos supor, se eu ferir a terra, eu estou me ferindo. Então eu me identifico com a terra, que também na nossa cosmovisão. Então, nós somos o complexo de tudo que existe na natureza. Nós, que eu falo, os seres humanos. Por que um chá faz bem para gente? Como um chá pode fazer mal para gente? Porque o que compõe a terra ... acho que o Davi fala na cosmovisão do seu povo... O que compõe a terra, me compõe. O que compõe a natureza, me compõe. Então, eu sou composto por água, por terra, mata, por rios, por raios, tudo que o Criador criou está condensado no ser humano. Em mim, em você. Então, essa ciência que não se explica no cotidiano que você estava falando, que faz muita diferença. Por que a gente resistiu até hoje, em tudo? Estamos na academia! Estou no doutorado em linguística. Eu nem sei para onde vai esse negócio do doutorado. Por conta dessa ciência, de que tudo que existe do Criador, está composto em mim.

Paula: Eu não vejo longe, afastado.

Nubiã: Exatamente, me compõe e eu me identifico nele. Porque assim todo mundo é igual, é humanamente, todo mundo é igual. Mas atitudes, percepções e crenças são das individualidades de cada um. Vamos supor, eu fumo cigarro, eu jogo ali no chão, não jogo no lugar correto. Numa consciência de que faz parte, vamos supor que ali é o seu corpo: você jogou em cima de você. Aí tem pessoas que não percebem que fazem parte. Você está ferindo você mesmo. Não está ferindo aquele chão. Não está ferindo aquela árvore, não vai matar o seu irmão, porque você está matando você. Porque essa concepção, quando a gente fala assim, que a nossa visão de mundo vai salvar o mundo, ou então, a nossa visão de preservação vai

preservar a natureza. Porque é verdade! Porque a gente se vê nos matando, nós mesmos.

Paula: Porque não vê separado. Essa é a diferença de ver. E, aí que eu estou falando: que esse olhar científico que é ver distante, que fala assim: “Ah, vamos lá ver a natureza.” Como se ela tivesse longe. Como se fosse para uma floresta e estivesse longe como se essa composição que a gente vive aqui também não fosse natureza, meio ambiente.

Nubiã: Exatamente.

Paula: Como se nós não fôssemos também. E assim eu fui entendendo isso no processo, nesse encontro, nessa relação e é isso que entendo que é interculturalidade. É quando eu realmente consigo entender isso e consigo sentir isso.

Nubiã: Mas é isso que na minha cabeça não coube.

Paula: Não é todo mundo que consegue, por conta da colonialidade que a gente foi vítima.

Nubiã: E isso me despertou, Paula. Porque, tipo assim, eu achava que não. Mas você está me trazendo uma tese, sua tese para mim de que é necessário mesmo esse encontro entre povos, entre nações, entre saberes. Porque na minha cabeça, você já está dentro há muito tempo. Você não despertou em 2018. E essa tua fala é uma tese. Sua tese, para mim é uma afirmação da minha tese, entendeu? Que o encontro de saberes, a gente não vai mudar o mundo porque, poderia, mas somos gotas de chuvas molhando a terra. Mas assim, esse encontro de saberes ele provoca isso, ele provoca um...

Paula: ... O despertar!

Nubiã: O despertar, uma mudança de atitude, de práticas, até de pensar. Tipo, você pensar é, talvez, se você fosse sem crença e esses arrepios, você ia pensar que estava com febre. Você pode pensar: “será que estou com febre?” E várias visões, né? Você agora já sente que são energias, que você está sendo abraçada por essas energias e uns arrepios assim bonzinhos, né?

Paula: Já não tenho nem um medo, porque aí também gerava inclusive medo. Hoje, eu já não tenho, porque eu sei que é reconfortante. Mas, aí que tá.

Nubiã: Você fez eu defender minha tese. Yes!

Paula: A interculturalidade só acontece mesmo porque isso já está em mim.

Nubiã: Exatamente, era a minha visão...

Paula: A interculturalidade acontece quando eu sinto, quando eu desperto. E ela só vai acontecer. Eu poderia viver a minha vida inteira com isso que está em mim, só que nunca atentar, me despertar para isso.

Nubiã: Então a espiritualidade...

Paula: Para eu ser guiada para esse caminho, já estava comigo, mas o meu reconhecimento disso só vem no encontro. Aí a importância, e a gente consegue concretizar a importância de ter esses povos, por exemplo, dentro da academia. Porque senão, eu ia passar pela academia, sem ter esse conhecimento. Sem ter esse reconhecimento, na verdade, porque o conhecimento pode até ser que eu já tinha, né? Você lê um livro, você vê. Eu que sou uma pessoa que sempre cresci também na militância, no entendimento disso, mas muito externo, distante. E aí eu poderia passar pela academia sem o meu contato com os povos indígenas, por exemplo, e eu só passaria, e isso não faria sentido, não me tocaria, não faria sentido, não seria uma experiência concretizada. E eu não reconheceria isso se não tivesse o encontro intercultural de fato.

Nubiã: É, você está defendendo um conceito de interculturalidade que eu não tinha lido. Eu li a interculturalidade, vamos supor, vamos pegar a academia, né? É da Catherine, eu li, eu entendi que ela traz esse encontro, esse reconhecimento, isso mesmo desse reconhecimento e dos saberes diversos e da importância dessa troca. Você está trazendo um conceito de interculturalidade que é do despertar, que é para além do conhecimento, do reconhecimento. Porque, vamos supor, eu não paro de pensar que não é só de 2018 que você despertou. Na minha cabeça é isso que eu estou fazendo, porque eu acho que a minha tese está batendo nisso. Mas você fala que foi no encontro com a gente. Então, no caso, para mim, a interculturalidade era exatamente você despertar, mas não é um despertar só pelo encontro que a gente teve. É um despertar que é, como se fosse um... eu não sei dizer... é um despertar espiritual, antes do encontro. Como eu vou falar, assim... Você já estava comigo ou já estava nessa luta antes. Mas você fala para mim que você despertou,

quando você encontrou comigo, quando teve aquela disciplina e aquele evento. Aí isso que estou digerindo, porque para mim não foi ali.

Paula: Que o despertar não aconteceu ali. Mas, eu vou te dizer a minha sensação naquele momento. Porque, por eu ser tão colonizada e a colonialidade cegar a gente, porque isso é um projeto político - de cegueira nossa de não conseguir olhar para isso- eu achava que na academia eu não ia conseguir ter essas sensações e esses sentimentos, e de que fosse um espaço onde essa presença não pudesse estar ali. Quando eu entro... porque eu nunca tinha tido uma experiência dessa na universidade nos meus outros anos todos. Eu entrei em 2011 na academia. Então todos esses anos, até chegar em 2018, eu nunca tinha tido uma experiência daquela. Quando eu entro numa primeira aula, minha primeira disciplina na UnB e que você faz aquela aula - que para mim foi mais do que uma aula - e eu vejo aquele momento ali, entendendo um livro que era do Davi Kopenawa, entendendo a Queda do Céu, mais do que só fazer a leitura e interpretação daquele texto, mas sentindo aquele texto.

Nubiã: Ó, estou arrepiada! (Risos) Olha aí, ó!

Paula: Entende? Por isso que a sua hipótese cai um pouco, porque eu nunca tinha tido aquela experiência. Então, quando eu tenho aquela experiência dentro do meu primeiro momento da universidade, eu falo: "Nossa!" Então, esse espaço aqui também é um espaço de eu conseguir entender uma teoria, um livro, por meio de sentir, de sensações. Então, esse espaço aqui, eu mudei a minha concepção de ciência, mudei minha concepção de conhecimento, comecei a entender o que era interculturalidade naquele momento. Então, teve um momento propício. Porque era uma disciplina que a Ana Tereza tem, ou seja, ela propicia esses nossos encontros. E, costumo dizer que a Ana Tereza, ela propicia encontros entre as pessoas, né? Naquela disciplina, porque não é todo professor que daria uma oportunidade para gente fazer aquele momento ali. Não é todo professor que pensa junto em um evento, por exemplo como o Narrativas. Aí, eu comecei a pensar: "gente, eu nunca participei de um evento. Nunca participei de uma aula, onde pudesse sentir o livro. Onde eu pudesse sentir a teoria." Entende, que é diferente do que só

interpretar, do que só entender, do que só racionalizar em cima daquilo? Mas, eu sentipensar o que era verdadeiramente aquilo.

Nubiã: É, eu trouxe uma parte do livro, umas partes do livro, né? Não tinha lido o livro todo.

Paula: Sim, ainda foi umas partes, e mesmo assim eu consegui entender parte da cosmovisão do que era aquilo.

Nubiã: É, eu tentei fazer isso. Mas, é isso. E a minha orientadora, a Juliana, quando eu falei da aula da Ana Tereza, aí ela falou: “Nossa, Nubia, você tem que escrever isso na sua tese.” Ela falava: “Você tem que perguntar para os seus colegas como foi essa sua presença lá.” Ela sempre batia nessa tecla que como você está, despertou, é a tese da cabeça da minha professora. Ela disse que a sua presença faz esse despertar. É importante, porque ela também traz os relatos delas e os meus colegas trazem. E, eu sempre achei que não. Tipo assim, eu sempre achei que estou igual vocês, participando, que com vocês estou no mesmo patamar de reflexão. E quando eu vou falar, trazer algo que é particular, vocês ficam assim, tipo, admirados. Aí ela fala assim, você tem que perguntar para eles. E tanto que na minha tese, eu coloco aquelas questões. Você respondeu?

Paula: Respondi.

Nubiã: Aí tem, eu escrevo sobre isso. Aí vem a pandemia, né? Porque eu tinha que ir para campo aprimorar aquelas questões, só que eu escrevi sobre isso na tese, só que não aprofundei, porque eu não tive mais com vocês para perguntar. E, essa sessão ela vai retomar, está retomando o nosso encontro, na disciplina, no Narrativas, então está fantástico.

Paula: Retoma que era um desejo nosso, que também era isso. Eu também, antes da pandemia que eu ia começar,. Foi o dia que eu ia começar na Maloca, foi o dia que decretou que não ia mais ter aula presencial, aí eu ia começar o meu campo também em 2020. E aí tudo mudou e por um momento a gente perdeu a esperança de que iria dar certo. Aí em 2022, esse ano, 2 anos depois da pandemia, a gente consegue voltar em coisas que era o desejo nosso lá, no início da tese. E que a gente pensou que às vezes, nossa, a gente não vai conseguir mais fazer. Eu senti até, tipo, uma certa sensação de “não vai ser do jeito que eu imaginava”. Minha expectativa foi para baixo,

então não vai ter a potência que poderia ter, porque foram dois anos jogados fora. Era isso que eu tinha na minha cabeça. E esse ano prova totalmente o contrário. E aí a gente vem, parece, com uma força maior. Voltar às questões que a gente estava pensando desde lá em 2018. Só que aí a gente teve esse desafio da pandemia, parece que a gente volta com mais força ainda. E mostra exatamente, mais uma vez, como a universidade é desafiadora. Ela coloca a gente em cheque. Porque, querendo ou não, a universidade é um espaço onde violenta. Isso tudo que a gente está pensando aqui é muito violentado dentro da universidade.

Nubiã: É descartado, né?

Paula: Esse ano também, com todas as narrativas, com todas as experiências das oficinas, cada vez mais, eu ouvi relatos de muita violência. É uma universidade que reproduz a violência do racismo da sociedade, dentro da universidade, por meio dos professores, dos colegas, dos alunos. É a institucionalidade mesmo, da academia, violenta muito. O que eu percebo é que, mais uma vez, há uma resistência, uma resistência. Resistir dentro da universidade, mesmo com tanta violência, com tanta pressão. A pandemia foi uma violência para a gente que, mais uma vez, foi desafiada pela resistência e pela força, que a gente só consegue ter essa inspiração graças aos Povos Indígenas que resistem. A gente vê que ainda é um espaço violento. Que é um espaço em que a gente perde a esperança. A gente pensa que não é capaz. Porque essa é minha sensação de incapacidade. Parece que não tem competência para estar aqui nesse lugar. O que eu estou fazendo aqui na universidade? Mas aí, a gente consegue encontrar sentido quando a gente vê pessoas como você, nesse nosso encontro, que aí eu sinto força e inspiração de dizer: “nós, mulheres, vamos enfrentar isso. E vocês ainda mulheres indígenas vão enfrentar isso aqui mais ainda.” É muito sofrido, doloroso e por várias vezes eu ouvi muitas pessoas falando: “eu vou desistir, eu vou voltar para minha aldeia. Eu vou voltar.”

Nubiã: Mulher! Eu falei várias vezes. Várias...

Paula: Só que está aqui resistindo. Porque é isso, são projetos de resistências também. Vocês querem um projeto de aniquilação dos nossos corpos e das nossas mentes, mas a gente está aqui também, como um projeto de resistir a essa aniquilação dos nossos corpos.

Nubiã: Eu fiquei muito triste que eu soube que alguns parentes desistiram, foram para aldeias, não aguentaram, aqui não é lugar para sobreviver. Aqui é um lugar em que você sobrevive. Você morre. Nossa, eu fiquei, assim, chocada. Porque, é isso, é um projeto para isso. Mas a gente está lá, a gente está resistindo, mas eu fiquei triste!

Paula: Porque é um espaço que não reconhece. Por isso que eu, por muitas vezes, pensei: “será que esse lugar aqui tem a possibilidade de fomentar encontros interculturais?” Porque ele é tão violento. É uma violência física, psíquica, uma violência do saber.

Nubiã: Estruturada, né?

Paula: Estruturada.

Nubiã: Validada.

Paula: Nesse lugar pode acontecer esse encontro? E aí, mais uma vez, me prova que sim. Por exemplo, eu chegar na Maloca e fazer as oficinas. Eu ter participado com você daquela disciplina, aquele evento, as coisas que foram acontecendo. Pode, sim, acontecer. São experiências de interculturalidade, mas que são espaços para além de experiências interculturais. Aí está também a interculturalidade, onde é um lugar de resistência, porque não querem que a gente tenha. O projeto colonizador não quer que a gente tenha esse espaço de interculturalidade. Porque isso ameaça o poder colonizador. Então, fomentar o espaço de interculturalidade como projeto de vida. Como colocar a interculturalidade como projeto de vida é ameaçador para o sistema colonial eurocêntrico. E os poucos espaços que a gente consegue fazer isso dentro da universidade, a gente é muito ameaçado. Mas a Maloca consegue fazer isso. A Maloca desperta na gente isso e ainda dá fôlego de pensar que esse espaço também é possível ter a interculturalidade. É possível, sim, preservar os saberes. Porque é mais do que isso. Quando chega na universidade, é mais do que reconhecer também os saberes, outras cosmovisões, sem ser essa científica eurocêntrica. E, além de reconhecer, é aprender. Porque aí eu posso dizer que, se eu não tivesse esse encontro intercultural com os Povos Indígenas dentro da universidade, eu sairia com o conhecimento raso, com o conhecimento muito limitado. É o que está posto para gente. Mas, não! Eu saio com um conhecimento muito maior. Então não é só reconhecer que existem outros saberes. É aprender com esses saberes e essas cosmovisões.

Nubiã: Vamos escrever sobre isso. Brigada! Eu vou falar obrigada na minha língua, que é *kobekatusára!*, que é “gradidão!” *Kawekatu!* que é “obrigada”.

Paula: Que linda!

Nubã: Foi muito bom!

Paula: Também vou dizer gradidão! É, eu estou sentindo gradidão. Então, espero que você também esteja sentindo. Porque eu acho que é mais do que só falar a palavra, mas o que a gente está sentindo é gradidão: amor e gradidão. E que tem uma outra coisa... Só para a gente terminar. Que a interculturalidade não acaba e termina aqui. Porque o que eu percebo também é da relação que eu criei com as mulheres indígenas, com a Maloca. É uma experiência maior, que vai me levar para a vida. Que, às vezes, você passa pela universidade, e aqui é uma experiência que você teve e que vai te dá um diploma para você seguir sua vida com aquele conhecimento ali. Mas, no nosso encontro, posso dizer que não termina aqui. A interculturalidade continua, ela é para a vida porque eu sei que essa nossa amizade não vai acabar.

Nubiã: E deixa eu te falar: você está falando que a interculturalidade é para vida, porque, na verdade, se a gente não continuar nesse chão a gente também não consegue. A gente sufoca. Porque o que a gente recebeu é tão grandioso, é para vida da gente, que a gente tem que continuar dando esses passos, né? A gente não pode interromper. Acho que se interrompe, sufoca. A gente vai estar de encontro exatamente com a própria vida, né? Se sufocada, mas que esse encontro, essa amizade, essa troca de conhecimento, ela não para aqui. Como que aqui é um dos espaços que a gente construiu, foi construindo, né?

Paula: Foi construindo. E quando a gente está ali... você me fala da semente de girassol, quando você me fala da maçã antes de dormir, é uma coisa que fica. É um conhecimento que fica. Não é só a troca de conhecimento que a gente está fazendo sobre a academia, mas é sobre a vida. Porque quando eu chego aqui e ouvi falar que a rosa faz isso e aquilo, e eu te digo “porque minha mãe faz isso e aquilo”, a gente está trocando.

Nubia: A gente está trocando.

Paula: E a gente vai continuar trocando. E é isso que é a interculturalidade que eu levo para a vida. Eu reconheço que quando você fala da maçã, da semente de girassol, é um conhecimento muito importante! Que já tem experiência de que é concretizado. Que é bom, e que eu vou aprendendo. Isso, foram os meus conhecimentos também. Então, vim fazer esse encontro aqui na sua casa. É muito maior, é mais representativo ainda, que não é só a gente trocar nossas figurinhas para academia, para fazer a tese.

Nubiã: Para academia. Está sendo um xeque mate para gente.

Paula: Exatamente!

Figura 23: Defesa da tese de Nubiã Tupinambá – Fevereiro 2023.



Considerações

Sempre me diziam que o encontro com a tese só se dava no final, no fim de tudo. O entendimento que parecia estar lá, o tempo todo, à espera da mente inquieta que lhe buscou em cada palavra que não fazia sentido. Por vezes, sempre achei esse pensamento tolo e desconsidereei que a tese estava aqui o tempo todo. Mas hoje, esse encontro aquietou as buscas, responde algumas dúvidas, acalenta as expectativas que foram geradas, mas também projeta novos sentidos, não é definitivo, suscita outras perguntas. Já deixa saudades, coloca um vazio, um buraco que vai sendo preenchido com mais expectativas que vão sendo criadas e projetadas.

Portanto, fazer essa tese foi encontro, transição, projeção. Hoje a enxergo como uma parada no meio do caminho, para refrescar, para arejar, para nutrir-se e reiniciar o ciclo, porque a luta não termina. O anúncio e aclamação por uma educação intercultural não cessa por aqui. A conclusão é também abertura, e não pode ser de outra maneira, pois é povoado de interrogações; pergunta mais do que responde; questiona mais do que aceita. É corpo em composição, tenta encontrar sentidos para seguir.

Nesse encontro de entendimentos e sentidos, a tese que aqui se compôs buscou tomar os dados do trabalho de campo e a análise das entrevistas-narrativas como centrais e estruturantes para o curso textual e as discussões elaboradas, mas foi feita também de outros encontros, registrou descobertas e caminhos que foram emergindo, nascendo e se estruturando. Nesse sentido, minha intenção foi a de entender a pesquisa como experiência vivida e usá-la como elemento preponderante no fazer pedagógico, não apenas como mecanismo de escrita, como também mecanismo de ordenamento narrativo da pesquisa. O trânsito livre entre as trajetórias das mulheres-estudantes indígenas com as quais me relacionei, as minhas vivências prévias e as que se teciam naquele momento da pesquisa foram grafadas de modo preciso e com ressonância no que foi vivenciado.

As leitoras acostumadas com o modo clássico de escrita, podem ter sentido algum incômodo com essa narrativa e com os seus percursos menos teorizados e menos linear. Mas foi um texto provocativo, que esbarra no diálogo de boteco, que deixa a sensibilidade chegar primeiro, que aventura e encara a ciência moderna, que acredita no poder da espiritualidade. Por um lado, esta composição textual foi estratégia de sobrevivência, por outro lado, foi também estratégia de a tornar mais

viva, com fotos, diálogos na íntegra, sem cortes. As imagens, cores, falam mais do que as palavras, te levam mais rapidamente para o momento do ocorrido acerca das experiências vividas e trajetórias que nelas se cruzaram e entrecruzaram.

Hoje vários conceitos e categorias foram reelaboradas. O racismo - mencionado como a principal dificuldade enfrentada pelas estudantes indígenas em suas trajetórias formativas - era já uma hipótese, mas ganhou uma proporção maior do que a esperada, justamente porque ele abarca um conjunto de violências institucionais e estruturais que são reforçadas por outros problemas de ordem financeira, pedagógica, psicológica e epistemológica.

Por outro lado, cada estudante indígena à sua maneira, com seus corpos-territórios, lutou e luta diariamente pelo direito à educação, pelo acesso e permanência na universidade; ao mesmo tempo, enfrentam e resistem ao racismo por meio de sua força ancestral e espiritual, individual e coletiva. As narrativas aqui apresentadas, apesar de serem singulares e plurais em sua forma e conteúdo, comunicam experiências coletivas, portanto, as recorrências e pensamentos similares que vimos, não são coincidências, mas resultam do fato de serem construídas em meio aos vínculos diretos e indiretos entre essas mulheres indígenas.

Assim, não estou aqui (re)produzindo diálogos inéditos ou improváveis. Ao contrário, estou reverberando, visibilizando e examinando, de forma mais detida, preocupações que são constantes entre as estudantes indígenas e centrais em seus processos coletivos de diálogo e mobilização. Reside aí o cerne das contribuições que esta tese propõe: enfatizar as importantes mudanças que ocorrem nas universidades a partir das ações afirmativas; chamar atenção para a persistência do racismo no espaço acadêmico; endossar as estratégias sugeridas pelas próprias estudantes para o enfrentamento desse problema e indicar a presença indígena como uma oportunidade para a formação intercultural no ensino superior.

Dentre as estratégias sugeridas pelas estudantes, destacam-se: a promoção de parcerias e espaços para o diálogo intercultural; fiscalização e denúncia contra o racismo; formação em chave intercultural e antirracista para professores, técnicos e demais membros da academia sobre os povos indígenas e seus conhecimentos, incentivando o respeito e o acolhimento da diversidade; fortalecimento das redes de apoio e da Associação das estudantes indígenas - que têm um papel central na permanência das estudantes na universidade.

Espero que este trabalho reverbere essas vozes e, assim, contribua para fomentar mudanças que assegurem a esses povos não apenas o direito de estar na universidade, mas de permanecer nela com dignidade, tendo suas culturas e saberes valorizados. São eles, afinal, que nos dão a rara oportunidade de tornar a universidade um espaço mais plural, efetivamente intercultural e capaz de fomentar, a partir do diálogo de saberes, transformações substantivas das nossas pedagogias, currículos e formas de produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Ensaios Feministas, Ano 8, 1o Semestre 2000.

BANIWA, Braulina. KAINANG, Jozileia. TREMEMBÉ, Lucinha. (orgs.). **Vivências Diversas**: uma coletânea de indígenas mulheres. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

BANIWA, Braulina. Entrevista 5. [Mar.2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello.. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (63 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

BARÉ, Andreza. Entrevista 8. [Mar.2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello.. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (53 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb**.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BERNARDINO-COSTA, Joaze e BORGES, Antonádia. **Um projeto decolonial antirracista**: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. Educação & Sociedade, V. 42, p. 1 -18. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.253119>

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BIZERRIL, G. R.; IBARRA, E. del S. R. Eventos acadêmicos indígenas na UnB sob a perspectiva da interculturalidade crítica. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, jan./abr. 2019.

BÓ, Talita Lazarin Dal'. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRANDÃO, C. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007.

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**. Brasil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição: 90, Seção 1, p. 47, 25 maio 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo: FEUSP, 2005.

CARVALHO, J. J de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARVALHO, J. J de. Usos e Abusos da Antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santigao, Ramón; GROSGOUEL (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, 2018.

COSTA, A. R. **A Escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas**. Jundiaí: Paco, 2018.

DUARTE, A. C. **A constitucionalidade das políticas de ações afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: fev. 2020.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 3, n. 3, set.-dez. 2017.

FULNI-Ô, Conceição. Entrevista 7. [Mês. ANO]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello.. Brasília, 2023. **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb**.

GERSEM BANIWA, L. dos S. **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.

GOMES, N. L. Movimento Negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, no. 92/93, p. 69-82, 1988.

JARDIM, R. M. M. **Educação intercultural e o projeto encontro de saberes**: um giro decolonial ao efetivo giro epistêmico. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KAMBIWÁ, Débora. Entrevista 6. [mar.2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (72 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

KARIRI-XOCÓ, Gabriela. Entrevista I. [Fev. 2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (102 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

KAXUYANA, Nayra. Entrevista II. [Fev. 2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (65 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LISBOA, J. F. K. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade**: entre a formação e a transformação. 2017. 299 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LITTLE, Paul. **Conhecimentos tradicionais para o século XXI**: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). In: STEIL, C. A. (org.). **Cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MENDES, Chirley Ferreira. **Entre trechos de vidas**: juventudes, mulheres e gerações compondo a feitura de pessoas e trajetórias. 2018.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONTEIRO, Suliete. Trajetória e memória coletiva de infância da Suliete Baré. In: BANIWA, B. KAINGANG, J. TREMEMBÉ, L. (orgs) **Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005> Acesso em: 08 de agosto 2020.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do Pan-Africanismo**. Salvador: EDUFBA; CEAO, 2002.

OLIVEIRA, V. M. da G. AAIUnB e a Maloca-UnB: Presença e Espacialidade Indígena no Campus Darcy Ribeiro. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 21, n. 3, set./dez. 2018.

PANKARARU, Larissa. Entrevista 9. [Mar. 2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (53 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb**.

CORDEIRO, Alcineide, M. Memória: vivências coletivas da Nigó, entre ser do território e universitária. In: BANIWA, B. KAINGANG, J. TREMEMBÉ, L. (orgs) **Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020

PASSOS, M. C. A. dos; PINHEIRO, B. C. S. **Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)**. Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021. <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>

PORTELA, C.; NOGUEIRA, M.; GUIMARÃES, S. Saberes transformativos em prática na academia. **Interethnic@ – Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2019.

POTIGUARA, E., & RATTON, V. (Eds.). **Guerreiras da Ancestralidade: Mulherio das Letras Indígenas** [Biographical Album]. Guarujá, SP: Amare. 2022.

QUEIROZ, E. M. O.; FARIA, G. G. G. de. Ações Afirmativas e trajetórias escolares: com a palavra os sujeitos. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Apresentação da negritude. Quilombo, v. 2, n. 10, p. 11, jun.-jul. 1950. In: NASCIMENTO, Abdias. **Edição fac-similar do jornal Quilombo**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2003.

REIS, Jaime; EUZEBIO, Umberto. **Inclusão social e educação no ensino superior indígena**. Congresso Iberoamericano de ciência, tecnologia, inovação e educação. Anais. Buenos Aires, 2014.

RIBEIRO, D. **Universidade para quê?** Brasília: série UnB, 1986.

RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999.

SACRAMENTO, Elionice. **Da diáspora negra ao território das águas**: ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola

SERRA, Manuele. O transitar da Saró - Tuyuka, entre ser e universidade. In: BANIWA, B. KAINANG, J. TREMEMBÉ, L. (orgs) **Vivências Diversas**: uma coletânea de indígenas mulheres. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020

Conceição de Salinas-BA. **Dissertação**. 2019 187 f., il. Dissertação (Mestrado Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019.

SILVA, Judit Gomes. Disputas por modos de reconhecimento em políticas afirmativas no Ensino Superior brasileiro. **Campos**, v. 22, n. 1, p. 111-134, jan.-jun. 2021.

TAKUÁ, Cristine. O Desabrochar da Vida. In: **Mandala Lunar: Um Caminho de Autoconhecimento**. Organização leve Holthausen, Naíla Andrade. 1ª edição. Porto Alegre, RS: 2023.

TUPINAMBÁ, Núbia. Entrevista 3. [Mar.2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello.. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (101 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

TUXÁ, Rosilene. Entrevista 10. [Mar. 2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello.. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (43 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

TUPINIKIN, Débora. Entrevista 4. [Mar. 2022]. Entrevistadora: Paula Fernandes Neves Crivello.. Brasília, 2023. 1 arquivo .mp3 (55 min) **Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Unb.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação Nº 0011/2020. Dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado por parte dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília, **Boletim de Atos e Ofícios da UnB**, 25 de set. 2020a.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0044/2020. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes

negros/negras, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. **Boletim de Atos e Ofícios da UnB**, Brasília, 12 jun. 2020b.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. *In*: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Anais...** Caxambu/MG GT11, Políticas de Educação Superior, 2008.

VENTURINI, A. C. JÚNIOR, J. F. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

VOLPE, Ana Paula Sampaio, SILVA, Tatiana Dias. Relatório de Pesquisa: reserva de vagas para negros na administração pública. IPEA: Brasília, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. *In*: CADAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ANEXO

ANEXO 1: FORMULÁRIO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E USO DE ESPAÇO DA MALOCA



Universidade de Brasília - UnB
Decanato de Assuntos Comunitários
Coordenação da Questão Indígena

FORMULÁRIO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E USO DE ESPAÇO DA MALOCA

1. Nome da pesquisa/Disciplina/Evento:

Entre-mundos: Pluriversalidade e Interculturalidade na Universidade de Brasília

2. Curso / Instituição/Departamento:

Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação –
Universidade de Brasília.

3. PARA PESQUISA:

() Disciplina: Qual?

() Trabalho de Conclusão de Curso: Qual área?

(X) Outro: pesquisa de Doutorado

4. Professor responsável:

Pesquisadora: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Orientadora: Ana Tereza Reis da Silva

5. Estudantes/Professores/ pesquisadores:

Nome	Curso	Matrícula	E-mail / Telefone
		a	

1. Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Doutorado Educação	1801431 40	paulacrivelloneves@gmail.com 62 – 991266330
2.			
3.			

6. Objetivo da pesquisa:

Analisar o diálogo intercultural, seus limites, avanços e possibilidades, a partir da narrativa dos estudantes sobre o que sentipensam em relação ao encontro e diálogo intercultural fomentado por suas presenças na universidade.

7. PARA USO DO ESPAÇO:

7.1. Objetivo

7.2. Data: ____/____/____.

7.3. Horário: ____ h ____

7.4. Salas a ser usadas:

7.5 Número de participantes: _____.

7.6.

Logística: _____

08. Responsáveis pelo Evento e demais danos causados ao espaço:

8.1.

Nome: _____ Telefone: _____

8.2. Nome:

_____ Telefone: _____

9. Termo de compromisso:

Declaro que os dados concedidos pela Coordenação da Questão Indígena serão utilizados para os fins de pesquisa acadêmica e que não prejudicarão as atividades regulares desenvolvidas pela MALOCA. Declaro ainda que sou responsável pela confidencialidade dos dados e sigilo das informações pessoais dos estudantes e responsável pelo espaço que irei usar.

Estou ciente de que a Coordenação de Questão Indígena poderá cancelar a autorização para realização dessa pesquisa ou uso do espaço a qualquer tempo caso o responsável não cumpra suas responsabilidades ou por qualquer outro motivo, após deliberação da equipe do CPAM.

Comprometo-me a entregar uma cópia dos resultados finais da pesquisa como artigos, monografias, dissertações e teses e/ou devolver o espaço em ordem ao final do evento.

Brasília, 05 de outubro de 2020.

Pesquisador/Professor

Coordenação Indígena

10. PARA USO EXCLUSIVO DA COORDENAÇÃO DA QUESTÃO INDÍGENA:

Os dados solicitados foram fornecidos? () Sim () Não

Observações:

APÊNDICES

APÊNDICE 1: DISCIPLINA PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS EM EDUCAÇÃO







Fotos retiradas durante a apresentação sobre o livro “A queda do céu” na disciplina Perspectivas Decoloniais em Educação. Fonte: acervo pessoal.

APÊNDICE 2: EVENTO II NARRATIVAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM EDUCAÇÃO



Foto retirada durante o evento II Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação. Fonte: acervo do GPDES.

APÊNDICE 3: EVENTO III CIPIAL NO SIMPÓSIO TEMÁTICO (ST)



Foto retirada durante o evento III CIPIAL no Simpósio Temático (ST) - 47 Programas de pós-graduação interculturais e indígenas. Potencialidades, desafios e estratégias. Fonte: acervo pessoal.

APÊNDICE 4: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, MÉXICO E COLÔMBIA: INOVAÇÕES, AVANÇOS E DESAFIOS



Foto retirada no I Seminário Internacional Programas de Pós-graduação no Brasil, México e Colômbia: inovações, avanços e desafios. Fonte: acervo GPDES.

APÊNDICE 5: “PONTO DA ALEGRIA”



APÊNDICE 6: “PONTO DA ALEGRIA”



Foto retirada no “ponto da alegria”. Fonte: acervo pessoal.