

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

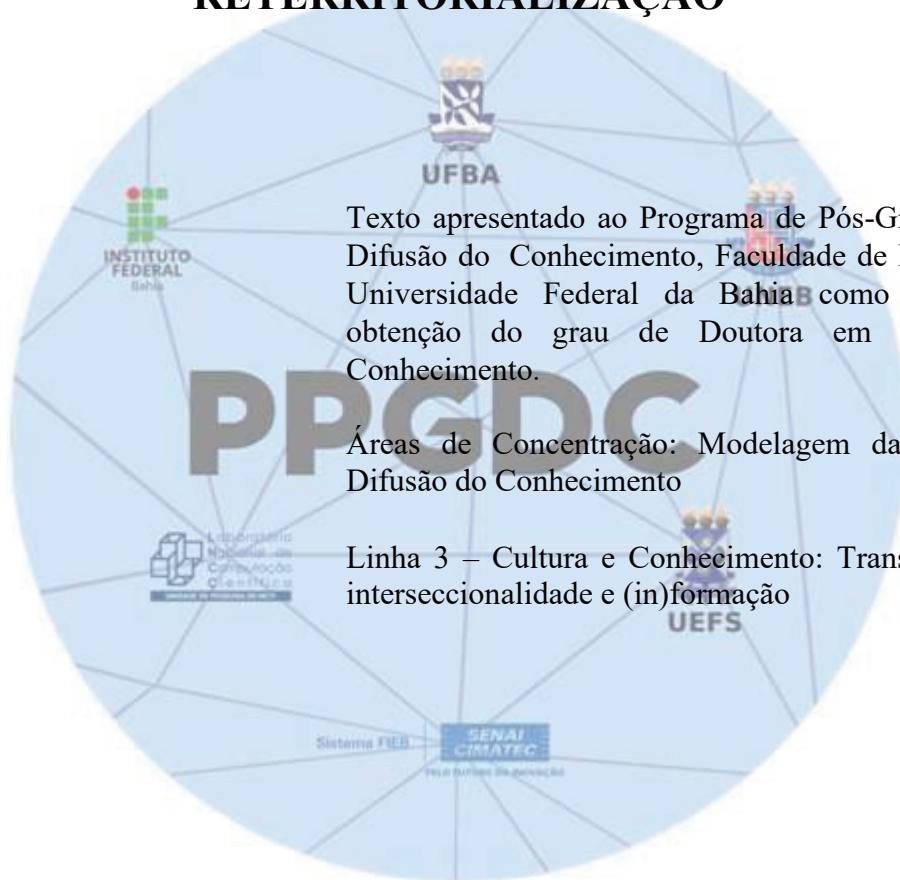
JOELMA BOAVENTURA DA SILVA

**POVOS ORIGINÁRIOS EM UNIVERSIDADE *MULTICAMPI*:
VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E PROCESSOS DE
RETERRITORIZAÇÃO**

Salvador
2024

Joelma Boaventura da Silva

**POVOS ORIGINÁRIOS EM UNIVERSIDADE *MULTICAMPI*:
VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E PROCESSOS DE
RETERRITORIZAÇÃO**



Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito a obtenção do grau de Doutora em Difusão do Conhecimento.

Áreas de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento

Linha 3 – Cultura e Conhecimento: Transversalidade, interseccionalidade e (in)formação

Orientadora: Prof^a Dra. Natália Silva Coimbra de Sá
Coorientador: Prof^o Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Bibliotecária responsável: Vilma Gravatá da Conceição

Silva, Joelma Boaventura da
Povos originários em Universidade *Multicampi* [Recursos Eletrônico]:
vivências acadêmicas e processos de reterritorialização / Joelma Boaventura da
Silva. — Dados Eletrônicos, 2024.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Natália Silva Coimbra de Sá. Coorientador: Prof^o Dr.
Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Tese (Doutorado em Difusão do
Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação Multi-Institucional em Difusão
do Conhecimento, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Povos Originários. 2. Universidade. 3. Academia. 4. Territorialização. 5.
Reterritorialização. 6. Estudantes. 7. Acadêmica – vida. I. Natália Silva Coimbra de
Sá. II. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. III. Programa de Pós-Graduação Multi-
Institucional Difusão do Conhecimento. IV. Título.

CDD 306.089. 320.12:378



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMDC), realizada em 13/09/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 82, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO, do(a) candidato(a) JOELMA BOAVENTURA DA SILVA, de matrícula 2020112115, intitulada Povos Originários em Universidade multicampi: as vivências acadêmicas e processos de reterritorialização. Às 09:00 do citado dia, Auditório II FACED, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^ª. Dra. NATALIA SILVA COIMBRA DE SA que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. ANA RITA SILVA ALMEIDA CHIARA, Prof. Dr. SILVAR FERREIRA RIBEIRO, Prof. Dr. FELIPE SOTTO MAIOR CRUZ, Prof. Dr. ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA, Prof. Dr. HUGO JOSE LARA URDANETA e Prof. Dr. PAULO BALTAZAR. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA
Data: 23/09/2024 16:23:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA, UFMS

Examinador Externo à Instituição

Dr. HUGO JOSE LARA URDANETA

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente

HUGO JOSE LARA URDANETA
Data: 25/09/2024 10:13:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. PAULO BALTAZAR, UFMS

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente

PAULO BALTAZAR
Data: 25/09/2024 13:44:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. FELIPE SOTTO MAIOR CRUZ, UFBA

Examinador Externo ao Programa



Documento assinado digitalmente

FELIPE SOTTO MAIOR CRUZ
Data: 23/09/2024 10:14:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANA RITA SILVA ALMEIDA CHIARA, IFBA

Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente

ANA RITA SILVA ALMEIDA CHIARA
Data: 26/09/2024 15:54:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMMDC)**

SILVAR FERREIRA RIBEIRO, UNEB

Examinador Interno



Documento assinado digitalmente

SILVAR FERREIRA RIBEIRO

Data: 23/09/2024 13:30:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NATALIA SILVA COIMBRA DE SA, UNEB

Presidente



Documento assinado digitalmente

NATALIA SILVA COIMBRA DE SA

Data: 19/09/2024 16:30:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JOELMA BOAVENTURA DA SILVA

Doutorando(a)

Documento assinado digitalmente



JOELMA BOAVENTURA DA SILVA

Data: 19/09/2024 16:10:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Agradecimento

Esse agradecimento segue a ordem cronológica da ajuda e apoio que recebi para produção da tese.

Aos meus ancestrais memoriais, como meu avô indígena Bernardino Batista de Souza, meu pai Domingos Boaventura e minha mãe Maria Elza de Souza Silva pela vida e o estímulo aos estudos.

As minhas amadas filhas, Daniela Ananda e Isabela Helem, motivação permanente para minha evolução como pessoa. Ambas me apoiaram e torceram para que eu concluísse com êxito o doutorado.

A Carlos Tuxá, acadêmico da UNEB/ Paulo Afonso (2011 – 2015), por instigar em mim as primeiras inquietações sobre a temática pesquisada no doutorado.

Ao meu esposo, Ademilson Gonçalves (Dimmy) pela paciência ante minhas dúvidas, ataques de ansiedade e por ter elucidado através de seus conhecimentos musicais a figura do *ritornelo* de Deleuze & Guattari, tão importante para o entendimento da TDR.

Ao meu neto franco-brasileiro Arthur Rochepeau Boaventura pela alegria de viver que desperta-me.

Ao amigo Dr. Jimmy McIntyre por nortear-me inicialmente quanto à metodologia empregada, debater a temática e apresentar questões que contribuíram muito para a pesquisa.

Ao primeiro orientador, Dr. Ivan Maia pelas indicações de referências e inclusão em grupo de pesquisa.

Aos professores do PPGDC que durante as aulas contribuíram com conteúdo relevante e suscitaram questões e dúvidas. Destaque para os doutores e doutoras Kathia Marize, Débora Abdala, Silvar Ferreira, Ivaldo Marciano, Aníbal Freitas, José Garcia, Márcio Araújo e Dante Galleffi.

A orientadora Dr^a Natália Coimbra de Sá por toda parceria, pela atenção dispensada as minhas demandas; pela leveza na condução da orientação, pela liberdade de decisões e partilha de saberes.

Ao coorientador Dr^o Antônio Hilário AguileraUrquiza pelo acolhimento gentil, riqueza de conteúdo, tempo e atenção, generosamente, dispensados à nossa pesquisa. Pela parceria em publicações e eventos.

Aos participantes da pesquisa, acadêmicos indígenas dos *campi* de Salvador e Paulo Afonso pela preciosa e fundamental contribuição na produção dos dados. O agradecimento se estende aos líderes de turmas e representantes dos DA's e DCE, bem como aos coordenadores e coordenadoras de curso e secretárias da UNEB. De igual forma aos docentes, gestores e acadêmicos entrevistados em Mato Grosso do Sul durante a pesquisa.

A UNEB enquanto *locus* de pesquisa e meu território funcional, especialmente, nas

peças de Helena Nunes, Floriza Sena, Fátima Amorim, Marluce Alves, Fátima Lúcia Brito no *campus* de Paulo Afonso; Danila Vasconcelos e Márcio Sampaio no *campus* de Salvador. Aos setores como: SEAVI pela disponibilidade de dados; a PGDP pela concessão da bolsa PAC; ao DCHT XIX pela liberação para estudos; a Biblioteca Central nas peças de Luciano e Lucília, que gentilmente, nos atenderam e mostraram o acervo; e ao Comitê de Ética na Pesquisa na peça de Aderbal Brito com sua competência e generosidade em orientar a pesquisadora.

A meu irmão Jaciel Boaventura por utilizar seus conhecimentos em tecnologia em prol deste trabalho.

Ao amigo de longa data, Almacks Carneiro, pela instigação ao tema e a concessão de imagens empregada na tese.

A minha comadre Guadalupe que acompanhou com torcida e aprendizado o caminhar da pesquisa.

Aos tradutores e tradutoras do resumo da tese, Gleidson Martins (inglês), Daniela Boaventura (francês), Guadalupe Duran (espanhol), viabilizando assim que mais peças possam conhecer o trabalho. Assim como, a revisora Vilma Gravata, que aperfeiçoou o texto.

Claro, que muitas outras peças ajudaram de forma indireta como colegas do PPGDC e amigos. A todas elas meu sincero sentimento de gratidão, pois ninguém faz nada sozinho.

“Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!”

Frase da União das Nações Indígenas em 1981.
(Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 9).

SILVA, Joelma Boaventura da. **Povos originários em Universidade Multicampi**: vivências acadêmicas e processos de reterritorialização / Joelma Boaventura da Silva. — Dados Eletrônicos, 2024. Orientadora: Prof^a Dr^a. Natália Silva Coimbra de Sá. Coorientador: Prof^o Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024.

RESUMO

A tese intitulada “Povos Originários em Universidade *multicampi*: as vivências acadêmicas e processos de reterritorialização” tem por objeto de investigação as contribuições da vivência acadêmica para os discentes indígenas na Universidade em seus processos de reterritorialização. A instigação para o tema advém da condição da pesquisadora, enquanto docente junto à instituição de ensino pesquisada e atuação em comissões de validação de cotas. Quais são as contribuições da vivência acadêmica para os processos de reterritorialização dos povos originários é a questão problema. A temática é relevante para compreender a inserção social de membros desses povos na universidade e as ações afirmativas da instituição de ensino superior estudada, configurando-se em um problema do campo da complexidade abarcando várias possibilidades de abordagem de forma articulada. Esta tese apresenta uma estrutura rizomática baseada no diálogo entre os seguintes conceitos: território, territorialidade, territorialização, reterritorialização, etnia, identidade, inserção social, ações afirmativas, *multicampia*, universidade, cotas raciais indígenas, pertencimento, políticas públicas, memória, povos originários, conhecimento e cultura, portanto, tem caráter interdisciplinar. A abordagem tem natureza qualitativa e propiciou uma produção de conhecimentos novos. O método empregado na pesquisa foi de estudo de caso na modalidade único e incorporado configurando-se assim o procedimento da mesma. Utilizou-se dos seguintes instrumentos metodológicos: revisão de literatura; análise documental e de dados estatísticos, considerados a partir do ano de 2015 referentes a dois *campi* da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; questionários respondidos por discentes indígenas. A produção de dados está escalonada em três etapas. A primeira incide sobre análise dos documentos e dos dados estatísticos. A aplicação de questionários compõe a segunda etapa e, na terceira, a análise dos dados produzidos em paralelo com as teorias fundantes. O método e a estrutura da pesquisa possibilitaram apresentar generalizações, inferências e afirmações sobre o tema pesquisado. O objetivo principal de analisar as contribuições da vivência acadêmica dos discentes indígenas da UNEB para seus processos de reterritorialização foi alcançado e é perceptível através da identificação das contribuições da vivência acadêmica dos discentes indígenas da UNEB para seus processos de reterritorialização; da descrição do funcionamento da política de cotas indígenas na UNEB; da elaboração de classificação de reterritorializações; de uma breve exposição das experiências de outras universidade quanto ao acesso e permanência de discentes indígenas; da formulação do conceito de vivência acadêmica indígena; de sugestões para a gestão da UNEB em relação ao acolhimento e melhoria da vivência mencionada e construção de mônadas a partir das falas dos partícipes da pesquisa. A presente tese contribui para as áreas da Educação, Sociologia, Antropologia, Geografia, Filosofia e Direito, ou seja, se insere no arcabouço das Ciências Humanas e Sociais por trazer

uma compreensão do fazer universitário junto aos povos originários e por indicar novos temas correlatos para estudos.

Palavras-chave: Povos originários. Universidade *multicampi*. Cotas raciais. Reterritorialização. Educação Superior Indígena.

SILVA, Joelma Boaventura da. **Indigenous peoples at a multi-campus university: academic experiences and reterritorialization processes** / Joelma Boaventura da Silva. — Dados Eletrônicos, 2024. Orientadora: Prof^a Dr^a. Natália Silva Coimbra de Sá. Coorientador: Prof^o Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024.

ABSTRACT

The thesis entitled “Indigenous peoples at a multi-campus university: academic experiences and reterritorialization processes” investigates the contributions of the academic experience for the indigenous students of the university in their reterritorialization processes. The instigation to the theme comes from the condition of the researcher, while a teacher at the researched educational institution and performance in validation committees of quotas. What are the contributions of the academic experience in their reterritorialization processes of the original peoples is the problematic question. The theme is relevant for understanding the social insertion of these peoples and the affirmative actions of this university, configuring itself as a problem in the field of complexity encompassing several possibilities of approach in an articulated manner. This thesis presents a rhizomatic structure based on the dialogue between the following concepts: territory, territoriality, territorialization, reterritorialization, ethnicity, identity, social insertion, affirmative action, *multicampia*, university, indigenous racial quotas, belonging, public policies, memory, original peoples, knowledge and culture, therefore, it has an interdisciplinary character. The approach is qualitative, providing the production of new knowledge. The method of this research is case study in the single and incorporated modality, thus configuring the research procedure. The following methodological instruments were used: literature review; documentary and statistical data analysis, considered from the year 2015 referent to two campuses of Bahia State University (UNEB); questionnaires answered by indigenous students. The data collection is staggered in three stages. The first stage focuses on the analysis of documents and statistical data. The application of questionnaires makes up the second stage and, in the third, the analysis the collected data with theories. The research method and structure made it possible to present generalizations, inferences and statements about the researched topic. The main objective of analyzing the contributions of the academic experience of indigenous students at UNEB to their reterritorialization processes was achieved and is noticeable through the identification of the contributions of the academic experience of indigenous students at UNEB to their reterritorialization processes; the description of the functioning of the indigenous quota policy at UNEB; the elaboration of a reterritorialization classification; a brief presentation of the experiences of other universities regarding access and retention of indigenous students; the formulation of the concept of indigenous academic experience; the suggestions for the management of UNEB in relation to welcoming and improving the experience mentioned and the construction of monads based on the speeches of the research participants. This thesis contributes to the areas of Education, Sociology, Anthropology, Geography, Philosophy and Law, in other words, it fits into the framework of Human and Social Sciences by bringing an understanding of university practice among indigenous peoples and by indicating new related themes for studies.

Keywords: Original people. University. Multiple Campuses. Racial quota. Reterritorialization. Indigenous higher education.

SILVA, Joelma Boaventura da. **Pueblos originarios en Universidad multicampi: las vivencias académicas y procesos de reterritorialización** / Joelma Boaventura da Silva. — Dados Eletrônicos, 2024. Orientadora: Prof^a Dr^a. Natália Silva Coimbra de Sá. Coorientador: Prof^o Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024.

RESUMEN

La tesis titulada “Pueblos originarios en Universidad multicampi: las vivencias académicas y procesos de reterritorialización” tiene por objetivo de investigación las contribuciones de la vivencia académica para los estudiantes indígenas en la Universidad en sus procesos de reterritorialización. La instigación para el tema se origina de la condición de la investigadora, en cuanto docente junto a la institución de enseñanza investigada y actuación en comisiones de validación de cuotas. Cuáles son las contribuciones de la vivencia académica para los procesos de reterritorialización de los pueblos originarios es la cuestión problema. La temática es relevante para comprender la inserción social de miembros de esos pueblos en la universidad y las acciones afirmativas de la institución de enseñanza superior estudiada, configurándose en un problema del campo de la complejidad abarcando varias posibilidades, de abordaje de forma articulada. Esta tesis presenta una estructura rizomática basada en el diálogo entre los siguientes conceptos: territorio, territorialidad, territorialización, reterritorialización, etnia, identidad, inserción social, acciones afirmativas, *multicampia*, universidad, cuotas raciales indígenas, pertenencia, políticas públicas, memoria, pueblos originarios, conocimiento y cultura, por tanto tiene carácter interdisciplinar. El abordaje tiene naturaleza cualitativa y propició una producción de conocimientos nuevos. El método empleado en la investigación fué de estudio de caso en la modalidad único e incorporado configurándose así el procedimiento de la misma. Se utilizó los siguientes instrumentos metodológicos: revisión de literatura, análisis documental y de datos estadísticos, considerados a partir del año de 2015 referentes a dos *campi* de la UNEB; cuestionarios respondidos por estudiantes indígenas. La producción de datos está escalonada en tres etapas; La primera incide sobre análisis de documentos y datos estadísticos, La aplicación de cuestionarios compone la segunda etapa y una tercera, el análisis de los datos producidos en paralelo con las teorías fundamentales. El método y la estructura de la investigación posibilitaron presentar generalizaciones, inferencias y afirmaciones sobre el tema investigado. El objetivo principal de analizar las contribuciones de la vivencia académica de los estudiantes indígenas de la Universidad del Estado de la Bahia- UNEB para sus procesos de reterritorialización fué alcanzado y es perceptible a través de la identificación de las contribuciones de la vivencia académica de los estudiantes indígenas de la UNEB para sus procesos de reterritorialización; de la descripción del funcionamiento de la política de cuotas indígenas en la UNEB; de la elaboración de clasificación de reterritorializaciones; de una breve exposición de las experiencias de otras universidades en cuanto al acceso y permanencia de estudiantes indígenas; de la formulación del concepto de vivencia académica indígena; de sugerencias para la gestión de la UNEB en relación al acogimiento y mejoría de la vivencia mencionada y construcción de aspectos esenciales de identidad “mônadas” a partir de las conversaciones de los participantes de la investigación. La presente tesis contribuye para las áreas de educación, sociología, antropología, geografía, filosofía y derecho, o sea se inserta en la estructura de las ciencias humanas y sociales por traer una comprensión del hacer

Universitario junto a los pueblos originarios y por indicar nuevos temas correlatos para estudios.

Palabras- claves: pueblos originarios. Universidad *multicampi*. Cuotas raciales. Reterritorialización. Educación Superior Indígena.

SILVA, Joelma Boaventura da. **Peuples Originaires dans une Université Multicampi: expériences académiques et processus de reterritorialisation** / Joelma Boaventura da Silva. — Dados Eletrônicos, 2024. Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Natália Silva Coimbra de Sá. Coorientador: Prof^º Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação MultiInstitucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024.

RÉSUMÉ

La thèse intitulée « Peuples Originaires dans une Université Multicampi: expériences académiques et processus de reterritorialisation » vise à étudier les apports des expériences académiques des étudiants autochtones de l'Université dans leurs processus de reterritorialisation. L'instigation du sujet vient de la condition du chercheur, en tant qu'enseignant dans l'établissement d'enseignement étudié et travaillant dans des comités de validation des quotas. La question problématique est de savoir quelles sont les contributions de l'expérience académique aux processus de reterritorialisation des peuples originels. Le thème est pertinent pour comprendre l'insertion sociale des membres de ces personnes dans l'université et les actions positives de l'établissement d'enseignement supérieur étudié, configurant un problème dans le domaine de la complexité englobant plusieurs possibilités d'approche de manière articulée. Cette thèse présente une structure rhizomatique basée sur le dialogue entre les concepts suivants: territoire, territorialité, territorialisation, reterritorialisation, ethnicité, identité, insertion sociale, actions positives, multicampia, université, quotas raciaux indigènes, appartenance, politiques publiques, mémoire, originalité. Les peuples, les connaissances et la culture ont donc un caractère interdisciplinaire. La démarche est de nature qualitative et conduit à la production de nouvelles connaissances. La méthode utilisée dans la recherche était une étude de cas unique et intégrée, configurant ainsi la procédure de recherche. Les instruments méthodologiques suivants ont été utilisés : revue de la littérature ; analyse de données documentaires et statistiques, prises en compte à partir de l'année 2015, se référant à deux campus de l'UNEB ; questionnaires auxquels ont répondu les étudiants autochtones. La production des données est échelonnée en trois étapes. La première se concentre sur l'analyse de documents et de données statistiques. L'application de questionnaires constitue la deuxième étape et, dans la troisième, l'analyse des données produites en parallèle des théories fondatrices. La méthode et la structure de la recherche ont permis de présenter des généralisations, des inférences et des affirmations sur le sujet étudié. L'objectif principal d'analyser les contributions de l'expérience académique des étudiants autochtones de l'Université d'État de Bahia - UNEB à ses processus de reterritorialisation a été atteint et se manifeste à travers l'identification des contributions de l'expérience académique des étudiants autochtones de l'UNEB à ses processus de reterritorialisation. les processus de reterritorialisation ; la description du fonctionnement de la politique des quotas autochtones à l'UNEB ; l'élaboration d'un classement de reterritorialisation ; une brève présentation des expériences d'autres universités en matière d'accès et de rétention des étudiants autochtones ; la formulation du concept d'expérience universitaire autochtone ; de suggestions pour la gestion de l'UNEB en ce qui concerne l'accueil et l'amélioration de l'expérience susmentionnée et la construction de monades basées sur les discours des participants à la recherche. Cette thèse contribue aux domaines de l'éducation, de la sociologie, de l'anthropologie, de la géographie, de la philosophie et du droit, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit

dans le cadre des sciences humaines et sociales en apportant une compréhension de la pratique universitaire chez les peuples autochtones et en indiquant de nouveaux thèmes connexes pour études.

Mots-clés: Peuples originels. Université multicampus. Quotas raciaux. Reterritorialisation. Enseignement supérieur autochtone.

SILVA, Joelma Boaventura da. **Einheimische Volke bei der Universität multicampi: akademische Erlebnisse und Prozesse der Reterritorialisierung** / Joelma Boaventura da Silva. — Dados Eletrônicos, 2024. Orientadora: Prof^a Dr^a. Natália Silva Coimbra de Sá. Coorientador: Prof^o Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024.

SUZAMMENFASSUNG

Die Doctorarbeit “Einheimische Volke bei der Universität multicampi: akademische Erlebnisse und Prozesse der Reterritorialisierung” hat als object der Forschung die Beitragen des akademisches Erlebniss für die Einheimische Hochschülerinnen in der Universität und ihre prozeßen der Reterritorialisierung. Die Anstiftung für den Thema ist abhängig von der Zustand der Forscher als Dozent bei der Universität, wo die Forschung sttagefunden war, außerdem, war sie eine Teilnehmen der Kommission für überprüfung der Quoten der völlkischer Studenten. Welche Beitragen der akademische Erlebniss gibt es für den Prozeß der Reterritorialisierung ist die Fragestellung der Forschung. Das Thema ist wichtig, um zuverstehen die soziale Einfügung der Einheimische Volke bei der Universität und ihre positive Maßnahme für dennen. Das Thema gehört an dem Felder der Verwickeltheit mit verschiedenen Möglichkeiten der Erörterung in Gliederungsforms. Diese Doctorarbeit stellt einen Wurzelstock vor, auf Gründ diesen Begriffen: Territorium, Territorialisierung, Reterritorialisierung, Volks, Identität, soziale Einfügung, Universität, einheimisches Quoten, Angehörigkeit, Gedächtnis, Einheimische Volke, Kenntnis und Kultur, weil eine interdisziplinäre Doctorarbeit ist. Die Eörterung ist qualitativ und hat neuen Kenntnis produziert. Die Methode der Forschung ist einen Fallstudie in dem einzelnen Bildern und Anschilßenden. Die Methode und die Verfahren der Forschung sind gleiche. Die Methodische Instrumenten sind: Durchsichtung der Literatur; Bestimmung des Dokuments und der statistiker Daten ab den Jahr 2015 in bezirke auf Zwei campi der staatlicher Universität von Bahia – UNEB; Fragenbogen an Einheimischen Hochschülerinnen. Die produzierten Daten sind in Drei Stufe vorgestellt. Der erste Stufe ist die Bestimmung über die Dokumenten und die statistike Daten. Der zweite Stufe ist Antwort an Fragenbogen und den drite Stufe ist die Mischung die Bestimmung die Daten der beantworteten Fragengogen und die Thorie. Die Forschung hat geschafft eine große Menge Informationen damit man das Thema ausbreiten, vermutem und behapten kann. Das haupten Ziel, analysiren die Beitragen des akademischen Erlebniss bei UNEB für die Einheimischen Hochschülerinnen in ihrem Prozeß der Reterritorializierung ist erreicht. Irgende Ergebnisse der Forschung sind: die Beschreibung der Politik des Quotes bei UNEB; die Chaffung der Einstellung von dem Reterritorialisierungen; die Ausarbbereitung des Konzept von dem einheimischen akademischen Erlebniss; die Vorschläge für die Verbesserung an der UNEB der Bettritt und akademischen Erlebniss. Diese Doctorarbeit trägt für die Feldern der Erziehung, Soziologie, Anthropologie, Geographie, Phillosophie und Recht, daher in der Bereichem des Sozialwissenschaftens und Humanwissenschaftens. Außerdem, stellt einen Verstehen über das Macht der Univresität bei der Einheimischen Hochschülerinnen vor, und zeigt neuen ähnlichen Themen für weitere Forschung.

Schlüsselwörter: Einheimische Volke; Universität *Multicampi*; Reterritorialisierung; Quoten für völlkischer Studenten.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01 – Educação Superior e Educação Superior Indígena | 63 |
| Quadro 02 – Discentes indígenas por ano de ingresso - Campus I..... | 73 |
| Quadro 03 – Discentes indígenas por ano de ingresso – Campus VIII..... | 73 |
| Quadro 04 – Comparativo de Censo Demográfico – Indígena | 100 |
| Quadro 05 - Partícipes por zona habitacional | 227 |
| Quadro 06 - Terras Indígenas no Nordeste | 231 |
| Quadro 07 - Etnia X Mistura | 246 |
| Quadro 08 - Universidades no Brasil - Primórdios..... | 249 |
| Quadro 09 - Municípios e territórios de identidade | 251 |
| Quadro 10 - Dificuldades de discentes indígenas | 265 |
| Quadro 11 - Auxílios estudantis da UNEB..... | 270 |
| Quadro 12 - Programas, Projetos, Cursos e Eventos de Extensão (2016 - 2020)..... | 276 |
| Quadro 13 - Temas X Cursos..... | 287 |
| Quadro 14 - Etnia X Sexo..... | 308 |
| Quadro 15 - Positividade da vivência | 309 |
| Quadro 16 - Continuidade na Pesquisa..... | 316 |
| Quadro 17 - Relação: Tema – Conteúdo - Curso..... | 317 |
| Quadro 18 - Reterritorialização | 322 |
| Quadro 19 - Ponderações sobre o conceito de Povos Originários | 330 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01 – Presença indígena urbana em territórios da UNEB..... | 101 |
| Gráfico 02 - Ingressantes na UNEB - 2018 a 2020 | 157 |
| Gráfico 03 - Sexo | 216 |
| Gráfico 04 - Faixa etária..... | 217 |
| Gráfico 05 - Dados demográficos da população indígena no Brasil | 225 |
| Gráfico 06 - Residência..... | 227 |
| Gráfico 07 - Etnias | 229 |
| Gráfico 08 - População indígena no Nordeste do Brasil | 230 |
| Gráfico 09 - Departamentos | 247 |
| Gráfico 10 - Cursos | 253 |
| Gráfico 11 - Turno de Curso | 257 |
| Gráfico 12 - Ocupação laboral | 258 |
| Gráfico 13 - Motivação | 259 |
| Gráfico 14 - Ano de ingresso | 262 |
| Gráfico 15 - Sobre sistema de cotas | 263 |
| Gráfico 16 - Ações da PRAES | 269 |
| Gráfico 17 - Discriminação | 280 |
| Gráfico 18 - Etnias discriminadas | 280 |
| Gráfico 19 - Apresentação da cultura..... | 285 |
| Gráfico 20 - Discussão de temas indígenas..... | 286 |
| Gráfico 21 - Temas indígenas discutidos | 287 |
| Gráfico 22 - Material indígena na biblioteca..... | 294 |
| Gráfico 23 - Diversidade de material | 294 |
| Gráfico 24 - Difusão de saberes | 297 |
| Gráfico 25 - Reterritorialização Física | 300 |
| Gráfico 26 - Reterritorialização Intelectual..... | 301 |
| Gráfico 27 - Comunidade e Reterritorialização Intelectual..... | 302 |
| Gráfico 28 - Temas X conhecimentos/saberes | 302 |
| Gráfico 29 - Reterritorialização Receptiva..... | 307 |
| Gráfico 30 - Discurso e vivência..... | 312 |
| Gráfico 31 - Participação em pesquisa..... | 314 |
| Gráfico 32 - Ciência da pesquisa..... | 315 |
| Gráfico 33 - Significância da vivência acadêmica | 319 |
| Gráfico 34 - Multicampia | 320 |
| Gráfico 35 - Expectativa relacionada à UNEB..... | 320 |
| Gráfico 36 - Recepção da Comunidade..... | 323 |
| Gráfico 37 - Reafirmação da Reterritorialização Física | 324 |
| Gráfico 38 - Continuidade da formação | 325 |
| Gráfico 39 - Caminhos na Pós-Graduação | 325 |
| Gráfico 40 - Pertencimento étnico X termo | 330 |
| Gráfico 41 - Termo “Povos Originários” | 331 |
| Gráfico 42 - Acesso à Educação Superior..... | 331 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01 – Formas de acesso indígena á educação superior..... | 64 |
| Figura 02 – “Indios misturados”, etnogênese e etnias identificadas | 68 |
| Figura 03 – Destaques..... | 68 |
| Figura 04 - Imagética da metodologia | 85 |
| Figura 05 – População indígena do Estado da Bahia - 2022..... | 99 |
| Figura 06 – Analogia TDR e etnogênese | 130 |
| Figura 07 – Memória e História..... | 133 |
| Figura 08 - Cotas indígenas na universidade | 167 |
| Figura 09 - Desafios da Educação Superior Indígena..... | 178 |
| Figura 10 - Vivência acadêmica indígena na UNEB | 202 |
| Figura 11 - Povos Originários na Educação Superior Indígena..... | 210 |
| Figura 12 - Rizoma conceitual..... | 214 |
| Figura 13 - Comunitárias (aldeadas)..... | 228 |
| Figura 14 - Urbanos | 229 |
| Figura 15 - Etnias do Nordeste brasileiro | 232 |
| Figura 16 - Discentes Kaimbé em manifestação..... | 236 |
| Figura 17 - Etnias Indígenas de Alagoas..... | 238 |
| Figura 18 - Discentes da LICEEI..... | 255 |
| Figura 19 - Cotistas por Curso | 256 |
| Figura 20 - Acolhimento | 262 |
| Figura 21 -Nota Discentes Indígenas - LICEEI /UNEB | 273 |
| Figura 22 - Convergência X perda de Oportunidade | 278 |
| Figura 23 - Uso das tecnologias | 282 |
| Figura 24 - Recurso tecnológico e aprendizagem | 282 |
| Figura 25 - Adaptação e contato | 283 |
| Figura 26 - Mônada Pankararú..... | 289 |
| Figura 27 - Mônada Pataxó | 290 |
| Figura 28 - Mônada Atikum..... | 290 |
| Figura 29 - Mônada Atikum I | 291 |
| Figura 30 - Reterritorialização Físico-Intelectiva-Educacional (RFIE)..... | 303 |
| Figura 31 - Reterritorialização Assistencial (RA)..... | 304 |
| Figura 32 - Reterritorialização Cidadã (RC)..... | 305 |
| Figura 33 - Pandemia por Covid-19 X vivências..... | 310 |
| Figura 34 - Especificidade do Curso..... | 321 |
| Figura 35 - Sem escolha prévia..... | 322 |
| Figura 36 - Mônadas – Bacharelado em Direito | 337 |
| Figura 37 - Mônada - Engenharia de Pesca..... | 338 |
| Figura 38 - Mônada Licenciatura em Matemática | 340 |
| Figura 39 - Artesanato Kiriri - A Oca | 342 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABA | Associação Brasileira de Antropologia |
| AI | Área Indígena |
| AL | Alagoas |
| ANAI | Associação Nacional de Ação Indigenista |
| APIB | Articulação dos Povos Indígenas do Brasil |
| APIRR | Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima |
| BA | Bahia |
| BEMB | Biblioteca Edvaldo Machado Boaventura |
| CAIN | Ciência e Arte Indígena no Nordeste |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CENCISA | Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CEPEX | Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CESI | Comissão Especial para Formação Superior Indígena |
| CETEBA | Centro de Educação Técnica da Bahia |
| CHESF | Companhia Hidrelétrica do São Francisco |
| CI | Cotista Indígena |
| CIELCULT | Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território |
| CIMI | Conselho Indigenista Missionário |
| CIR | Conselho Indígena de Roraima |
| CLIPES | Corporeidades, Linguagens, Política e Decolonialidades |
| CES/CNE | Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação |
| CNPI | Conselho Nacional de Política Indigenista |
| CNPq | Conselho Nacional de Pesquisa |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| CONSEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CONSEPE | Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CONSU | Conselho Superior Universitário |

| | |
|----------|---|
| COVID-19 | Corona Vírus Disease |
| CPF | Cadastro de Pessoas Físicas |
| DA | Diretórios Acadêmicos |
| DCE | Diretório Central dos Estudantes |
| DCET | Departamentos de Ciências Exatas e da Terra |
| DCH I | Departamento de Ciências Humanas I |
| DCHT XIX | Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia - XIX |
| DCV I | Departamento de Ciências da Vida I |
| DEDC | Departamento de Educação |
| DI | Discente Indígena |
| DINC | Discentes indígenas não cotistas |
| DOE | Diário Oficial do Estado da Bahia |
| EDUNEB | Editora da UNEB |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ESI | Educação Superior Indígena |
| FAEEBA | Faculdade de Educação do Estado da Bahia |
| FAIND | Faculdade Intercultural Indígena |
| FAO | Organização de Alimentos e Agricultura |
| FINEP | Financiadora de Estudos e Projetos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNAI | Fundação Nacional dos Povos Indígenas |
| FUNASA | Fundação Nacional de Saúde |
| GSCI | Gestão em Saúde Coletiva Indígena |
| GSIAIEI | Grupo Salamanca Investigación Antrop. Indigenista Educ. Intercultural |
| GTI | Gestão Territorial Indígena |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFAM | Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| IFBA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia |
| IHGB | Instituto Histórico e Geográfico do Brasil |
| INEP | Instituto Nacional Estudos e Pesq. Educacionais Anísio Teixeira |

| | |
|------------|---|
| IRDEB | Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LICEEI | Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena |
| MAB | Museu de Arte da Bahia |
| MAE | Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA |
| MDA | Movimento de Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| NEPPI | Núcleo de Estudos e Pesquisa em População Indígena |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OIT | Organização Internacional do trabalho |
| OMIR | Organização das Mulheres Indígenas de Roraima |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPARÁ | Centro de Pesquisas Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação |
| OPIR | Organização dos Professores Indígenas de Roraima |
| OUI | Organização Universitária Interamericana |
| PBIAZ | Programa de Bolsa Indígena Apako Zabelê |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PE | Pernambuco |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| PGAGST | Programa Análise Ambiental e Gestão Sustentável do Território |
| PGBS | Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade do Semiárido |
| PGEDUCAMPO | Programa de Pós-Graduação em Educação no Campo |
| PGEM | Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática |
| PGPC | Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica |
| PGPVC | Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal no Cerrado |
| PIDCP | Pacto Internacional Direitos Econômicos, Sociais e Culturais |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNAEST | Programa Nac. Assistência Estudantil Inst. de Educ. Sup. Pub. Estaduais |

| | |
|----------|--|
| PPG | Pró- Reitoria de Pós-Graduação |
| PPGDC | Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento |
| PPGEAFIN | Pós-Graduação Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras |
| PPGEDUC | Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade |
| PPGEI | Programa Pós-Graduação Gestão e Educação Intercultural Indígena |
| PPGESA | Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos |
| PPGGDT | Especialização em Geografia e Desenvolvimento Territorial |
| PRAES | Pró-Reitoria de Assistência Estudantil |
| PREVUPE | Pré-vestibular da Universidade de Pernambuco |
| PROAF | Pró-Reitoria de Ações Afirmativas |
| PROET | Pós-Graduação em Estudos Territoriais |
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| PROLIND | Programa de Licenciaturas Indígenas |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| RA | Reterritorialização Assistencial |
| RAC | Reterritorialização Acadêmica |
| RC | Reterritorialização Cidadã |
| RFIE | Reterritorialização Físico-Intelectiva-Educacional |
| RN | Reterritorialização Nutricional |
| RR | Reterritorialização Receptiva |
| SEAVI | Secretaria de Avaliação Institucional |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEI | Sistema Eletrônico de Informações |
| SEPEX | Semana de Pesquisa e Extensão |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SPI | Serviço de Proteção ao Índio |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TDR | Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |

| | |
|----------|--|
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UEMC | Universidade Estadual de Montes Claros |
| UEMS | Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul |
| UESB | Universidade do Sudoeste da Bahia |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFGD | Universidade Federal Grande Dourado |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| UFSB | Universidade Federal do Sul da Bahia |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFScar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNEAD | Unidade de Ensino à Distância |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNEMAT | Universidade Estadual do Mato Grosso |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |
| UNICAMPI | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIVASF | Universidade do Vale do São Francisco |
| UPT | Programa Universidade para Todos |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UVI | Universidade Veracruzana Intercultural |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 25 |
| 2 TERRITORIALIZANDO A ESCRITA | 30 |
| 2.1 APORTE EPISTEMOLÓGICO | 30 |
| 2.1.1 Pós-estruturalismo | 32 |
| 2.1.2 Neuro-construtivista | 37 |
| 2.1.3 Fenomenologia | 39 |
| 2.1.4 Epistemologias do Sul..... | 40 |
| 2.1.5 Conexões com o PPGDC | 42 |
| 2.1.5.1 Conhecimento e saber | 44 |
| 2.1.5.2 Multirreferencialidade..... | 50 |
| 2.1.5.3 Interseccionalidade..... | 52 |
| 2.1.6 Diálogo conceitual..... | 54 |
| 2.1.7 Trilhas antes e durante a pesquisa | 64 |
| 2.2 PERCURSO METODOLÓGICO | 69 |
| 2.2.1 Método | 70 |
| 2.2.2 Procedimento..... | 71 |
| 2.2.3 Instrumentos..... | 74 |
| 2.2.3.1 Análise documental | 75 |
| 2.2.3.2 Questionários..... | 77 |
| 2.2.4 Aspectos éticos e outras informações | 80 |
| 2.2.5 Produção e análise de dados | 81 |
| 2.2.5.1 Mônadas | 83 |
| 3 RIZOMANDO A TEMÁTICA | 86 |
| 3.1 TERRITÓRIO | 86 |
| 3.1.1 Territorialidade..... | 88 |
| 3.1.2 Territorialização | 89 |
| 3.1.3 Desterritorialização | 91 |
| 3.1.4 Reterritorialização e TDR..... | 94 |
| 3.2 POVOS ORIGINÁRIOS E RAMIFICAÇÕES..... | 99 |
| 3.2.1 Aprofundando o conceito de Povos Originários | 101 |
| 3.2.2 Nomenclaturas Correlatas | 104 |
| 3.2.3 De povo para povos originários | 109 |
| 3.2.4 Etnia | 113 |
| 3.2.5 Etnicidade..... | 115 |
| 3.2.6 Grupos Étnicos..... | 119 |
| 3.2.7 Identidade..... | 120 |
| 3.2.8 Pertencimento..... | 123 |
| 3.2.9 “Índios Misturados” | 125 |
| 3.2.10 Etnogênese | 128 |
| 3.2.11 Memória..... | 131 |
| 3.2.11.1 Memória, identidade e território..... | 134 |
| 3.3 CULTURA | 136 |
| 3.3.1 Cultura indígena | 139 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 3.3.2 | Cultura em face do Direito e da Memória | 143 |
| 3.3.3 | Cultura: etnicidade, território e identidade | 144 |
| 3.3.4 | Cultura e políticas públicas para a Educação Superior Indígena..... | 146 |
| 3.3.5 | Cultura e complexidade..... | 149 |
| 3.4 | UNIVERSIDADE <i>MULTICAMPI</i> | 150 |
| 3.4.1 | Universidade do Estado da Bahia - UNEB | 155 |
| 3.5 | POLÍTICAS PÚBLICAS | 158 |
| 3.5.1 | Políticas públicas e demografia | 160 |
| 3.5.2 | Políticas públicas para a Educação Superior | 162 |
| 3.5.3 | Ações afirmativas | 164 |
| 3.5.4 | Cotas e programas especiais | 166 |
| 3.5.4.1 | Inclusão e Exclusão | 168 |
| 3.6 | EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA - ESI..... | 172 |
| 3.6.1 | Características da ESI | 176 |
| 3.6.2 | Experiências positivas na ESI..... | 180 |
| 3.6.3 | Abordagem curricular..... | 184 |
| 3.6.4 | Universidade: espaço de saber e conhecimento | 186 |
| 3.6.5 | Permuta de saberes indígenas na universidade | 188 |
| 3.6.6 | Etnossaberes | 191 |
| 3.7 | VIVÊNCIA ACADÊMICA..... | 197 |
| 3.7.1 | Vivência na Filosofia..... | 198 |
| 3.7.2 | Vivência acadêmica e os povos originários..... | 201 |
| 3.7.3 | Excluídos de dentro | 205 |
| 4 | ESTUDANDO AS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS INDÍGENAS NA UNEB | 215 |
| 4.1 | PERFIL | 215 |
| 4.1.1 | Aspectos étnico-espacial | 217 |
| 4.1.2 | Aldeia, Aldeamento, <i>Gemeinschaft</i> e <i>taba</i> | 219 |
| 4.1.3 | Etnogênese e Residência | 223 |
| 4.1.4 | A residência dos partícipes..... | 226 |
| 4.1.5 | Etnias identificadas..... | 229 |
| 4.1.5.1 | Etnia Atikum | 233 |
| 4.1.5.2 | Etnia Kaimbé..... | 235 |
| 4.1.5.3 | Etnia Kantaruré | 236 |
| 4.1.5.4 | Etnia Katokinn..... | 237 |
| 4.1.5.5 | Etnia Kiriri..... | 239 |
| 4.1.5.6 | Etnia Pankararé | 240 |
| 4.1.5.7 | Etnia Pankararú | 241 |
| 4.1.5.8 | Etnia Pataxó..... | 243 |
| 4.1.5.9 | Etnia Tuxá | 244 |
| 4.1.5.10 | Etnia Xucuru- Kariri | 245 |
| 4.1.6 | Departamentos e <i>Campi</i> da UNEB..... | 247 |
| 4.1.6.1 | Salvador..... | 248 |
| 4.1.6.2 | Paulo Afonso | 250 |
| 4.1.7 | Cursos | 253 |
| 4.1.7.1 | <i>Campus</i> I | 254 |
| 4.1.7.2 | <i>Campus</i> VIII..... | 254 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.8 Turno..... | 256 |
| 4.1.9 Ocupação laboral | 257 |
| 4.2 MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHA DA UNEB | 258 |
| 4.3 VIVÊNCIA ACADÊMICA INDÍGENA UNEBIANA | 264 |
| 4.3.1 Moradia/acomodação e transporte..... | 266 |
| 4.3.2 Dificuldades financeiras | 268 |
| 4.3.2.1 Sobre atividades extensionistas..... | 274 |
| 4.3.3 Ausência de espaço para discentes originários na UNEB | 277 |
| 4.3.4 Interação social | 278 |
| 4.3.5 Adaptação socioespacial..... | 281 |
| 4.3.6 Conteúdo, aprendizagem e saberes | 286 |
| 4.3.6.1 Análise de mônadas..... | 291 |
| 4.3.6.2 Biblioteca e acervo | 293 |
| 4.3.6.3 Saberes e línguas | 296 |
| 4.4 NOÇÕES DO PROCESSO DE TDR..... | 299 |
| 4.4.1 Reterritorialização física - RF | 299 |
| 4.4.2 Reterritorialização intelectual - RI | 301 |
| 4.5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE REFINAMENTO | 308 |
| 4.5.1 Aprofundamento das vivências acadêmicas indígenas na UNEB | 309 |
| 4.5.2 Detalhando a reterritorialização | 322 |
| 4.6. AS CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA ACADÊMICA PARA A TDR | 334 |
| 4.6.1 Contribuições da LICEEI | 334 |
| 4.6.2 Contribuições dos bacharelados e demais licenciaturas | 336 |
| | |
| 5 DAS CONCLUSÕES..... | 343 |
| 5.1 EIXO I – VIVÊNCIAS ACADÊMICAS INDÍGENAS | 344 |
| 5.2 EIXO II – RETERRITORIALIZAÇÕES DISCENTES INDÍGENAS | 347 |
| 5.3 EIXO III – CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA | 349 |
| 5.3.1 Harmonização entre correntes epistemológicas e filosóficas | 353 |
| 5.3.2 Novas nuances para pesquisa..... | 354 |
| 5.3.3 Sugestões para a UNEB..... | 356 |
| 5.3.4. Constatações finais..... | 361 |
| | |
| 6 REFERÊNCIAS | 363 |
| | |
| APÊNDICES | 390 |
| APÊNDICE I - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO..... | 391 |
| APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE REFINAMENTO | 413 |
| APÊNDICE III - ENTREVISTAS | 428 |
| APÊNDICE IV - SUGESTÕES EDUC. SUPERIOR INDÍGENA NA UNEB | 529 |

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta tese são as contribuições da vivência acadêmica de indígenas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em face de seus processos de reterritorialização. O contexto no qual se insere tal objeto é o da Educação Universitária Superior Indígena, do qual faz parte a instituição *multicampi* UNEB. Trata-se de um contexto, que a nível de Brasil, impacta mais de 46 mil universitários indígenas e em torno de 480 docentes de algumas etnias (INEP, 2021). A educação superior indígena enquanto resultado das lutas do movimento indígena, iniciado na década de 1970, e de ações afirmativas, se compõe basicamente de duas formas de acesso: os cursos específicos para formação de professores indígenas, sob uma nomenclatura geral de Licenciaturas Interculturais de Educação Escolar Indígena, e as cotas étnico-sociais regulamentadas em 2012.

O problema que norteou a pesquisa fundante desta tese foi: de que forma a vivência acadêmica de indígenas nos *campi* de Salvador e Paulo Afonso da UNEB contribuem para seus processos de reterritorializações? Para investigar tal problema traçou-se o objetivo principal de analisar as contribuições da referida vivência, o qual foi atingido e demonstrado ao longo da seção de análise dos dados e nas conclusões, além do documento de sugestões à UNEB. Ante a complexidade do tema e do desafiador problema acima expostos, elaborou-se um leque de objetivos específicos, para que a investigação científica fosse exitosa.

Os objetivos específicos se desenharam em descrever o funcionamento da política de cotas indígenas na UNEB; identificar as contribuições da vivência universitária daqueles naquela instituição de ensino superior; e caracterizar os processos de reterritorialização de discentes indígenas unebianos.

O tema se justifica pela atualidade e necessidade de discussão sobre os povos originários na educação superior, tendo em vista que existem, constantemente, ataques de toda ordem contra esses povos, seja por parte de entidades governamentais, pelo poder legislativo ou de iniciativas de particulares, que restringem os direitos dos povos originários, vulnerabilizando-os. A justificativa decorre também da implantação de da política de ações afirmativas e sistema de cotas pela UNEB, através das Resoluções nº 196/ 2002 (instituiu vagas para afrodescendentes); nº 468/2007 (institui sobrevagas indígenas); nº 710/2009 (alteração de sobrevagas indígenas); nº 711/2009 (habilitação do cotista indígena); nº 847/2011 (sobrevagas indígenas/ alteração) e nº 1.339/2018 (ampliação de sobrevagas para as categorias quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero) que está em recente efetividade.

A relevância da tese é percebida pela atualidade do tema e pela especificidade da instituição *multicampi*, além do caráter multidisciplinar da abordagem que é feita sob o prisma de várias áreas do conhecimento. A importância da presente tese se insere na compreensão sobre a inserção social de membros de comunidades indígenas, através das ações afirmativas, numa universidade estadual baiana, contribuindo assim para a discussão mais ampla do espaço indígena na educação superior. Trata-se de uma produção acadêmica original e inovadora, pois aborda a Educação Superior Indígena em junção com o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR) baseado nos teóricos Deleuze e Guattari (1995; 1997; 2010a; 2010b), portanto, um texto com potencialidade para o avanço da ciência, ao passo que promove a difusão de conhecimento novo. Outro elemento que embasa o caráter inovador da tese recaí nos poucos trabalhos sobre *multicampia*, além da possibilidade de discussão de conceitos da seara da geofilosofia em contexto universitário.

A temática é discutida, inicialmente, a partir dos aportes epistemológicos e de conexão com os pilares do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na sequência, apresenta-se o suporte metodológico com o qual se conduziu a pesquisa fundante desta tese. A parte inicial está intitulada de “Territorializando a escrita” e insculpida na primeira seção.

Num segundo momento da tese, dedica-se a discorrer sobre os conceitos embaixadores da mesma e o diálogo com os teóricos que contribuíram para a sustentação teórico-conceitual. Este momento compõe a segunda seção intitulada de “Rizomando a temática”. Na seção 4 apresenta-se a análise dialogada dos dados produzidos durante a pesquisa com as bases epistemológicas e teóricas sob o título de “Estudando as vivências acadêmicas unebianas”. Ressalta-se que as seções têm títulos com os verbos no gerúndio para indicar o movimento que envolve a construção do conhecimento.

Por fim, a seção “Das Conclusões” demonstra o conjunto de inferências, afirmações e generalizações em três eixos. O primeiro eixo com foco nas vivências acadêmicas indígenas e o segundo eixo com enfoque nas possíveis reterritorializações discentes indígenas. O terceiro eixo contempla as contribuições para a ciência; indicação de novos “brotos” de pesquisa, além de sugestões para a UNEB.

Destaca-se a literatura fundamentadora desta tese nos trabalhos de estudiosos, pesquisadores e autores renomados a partir das áreas de aderência da temática. Na área geofilosófica, discutindo os conceitos de território, territorialidade e TDR, se fazem presente Giles Deleuze e Guattari (1995; 1997; 2010a; 2010b), Félix Guattari (1990; 1996), Rogério Haesbaert da Costa (2010), Suely Rolnik (1996), Claude Raffestin (1986; 1988) e Milton

Santos (1986; 2001; 2002). Na grande área das Ciências Sociais, analisando os conceitos de povos originários, etnia, identidade, inserção social, memória e cultura embasou-se em Aguilera Urquiza (2013; 2022), Stephen Baines (1996; 2006), Zygmunt Bauman (2003; 2005), Aguilera Urquiza, Nascimento, Brand (2010), Eduardo Bueno (2002), Maria Rosário G. de Carvalho (1989; 2007; 2012; 2019), Abner Cohen (1978), Roberto da Matta (1981), Arnold Epstein (1978), José Fernandes (2014; 2016), Clifford Geertz (1962; 2015), Mércio Gomes (2018), Rodrigo Grünwald (1999; 2011), Stuart Hall (2003a; 2003b; 2014), Maurice Halbwachs (1968), Claude Lévi-Strauss (1953; 2012; 2013), João Pacheco de Oliveira (1993; 1999; 2010; 2016; 2018), Manuela Cunha (1994) e nos autores indígenas Paulo Baltazar (2013; 2023), Gersm Baniwa (2006; 2009; 2019), Alvares de Azevedo Gonzaga (2021), Ailton Krenak (2020).

Na seara da Filosofia para consubstanciar os conceitos de vivência e mônadas, foram consultadas as obras de Nicolla Abbagnano (2007), Marilena Chauí (2000), Wilhelm Dilthey (1944) citado por (Silva, 2009), Hans-Georg Gadamer (2003), François Zourabichvili (2004) e James Williams (2012). Nos aspectos da complexidade, bebeu-se nas fontes de Edgar Morin (1973; 1999; 2001; 2005) e Jacques Ardoino (1989; 1992; 2000). Para o vasto campo da Educação, foram eleitos os conceitos de *multicampia*, universidade, educação superior indígena, currículo, interculturalidade, a partir das produções e reflexões de Baronnet; Merçon; Frenk (2018), Bergamasch, Nabarro, Benites e Bergamaschi (2013), Doebber, Brito e Bergamaschi (2018), Edivaldo Boaventura (1978; 1987; 2009), Pierre Bourdieu e Champagne (1992) Pierre Bourdieu (2001), Ivani Fazenda (2015), Nádia Fialho (2005), Daiane Fontan (2017), Antonio Carlos de Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007) ; 2016), Daniel Valério Martins e Knaap (2021), Elisabete Pereira (2010), Maria Inês Petrucci-Rosa *et al.* (2012) e Fernando Vianna *et al.* (2014).

Quando se trata dos estudos decoloniais, foram colecionadas referências de Luciana Ballestrin (2017; 2020), Ivani Faria (2020) e Boaventura de Souza Santos (1987; 2005; 2006; 2010). Na perspectiva da multirreferencialidade, o aporte se deu através de autora Terezinha Burnham (2012) e dos autores Santos, Fernandes e Galeffi (2019), ambos os idealizadores do PPGDC. Na esfera das Ciências Políticas, com conceitos como cotas raciais, políticas públicas sociais educacionais, as contribuições de Norberto Bobbio (2004), Jane Beltrão (2007) e Joaquim Barbosa Gomes (2001), além de todo o arcabouço normativo pertinente que compôs o procedimento da análise documental, substanciam essa esfera na tese.

A metodologia empregada, reuniu um estudo de caso dentro de uma abordagem de natureza qualitativa. O estudo de caso foi na modalidade única incorporada, baseado em

Roberto Yin (2001). A unicidade se refere à instituição de ensino que foi o *locus* da pesquisa, a UNEB. A incorporação decorre desta instituição ter vários *campi*, e a pesquisa se debruçou sobre uma categoria de discentes em dois *campi*, apenas. Os sujeitos da pesquisa foram os discentes indígenas, cotista e não cotistas, dos *campi* I e VIII, localizados em Salvador e Paulo Afonso, respectivamente, que estiveram matriculados no lapso temporal entre 2015 a 2020.

Os procedimentos de pesquisa empregados foram executados em três etapas: I) a análise documental, envolvendo documentos públicos da UNEB; legislações federais e estaduais; dados estatísticos fornecidos pela universidade pesquisada e outros disponíveis em banco de dados oficiais. Este procedimento ocorreu durante o ano de 2021; II) a revisão de literatura, a partir dos autores mencionados acima e outros mais que constam das Referências, se realizou durante o período de cumprimento dos créditos curriculares no PPGDC, entre 2020 e 2022; III) a análise dos dados produzidos ocorreu após a aplicação dos questionários e apuração das respostas dadas, durante o ano de 2023. Tal análise foi dialogada com as duas etapas procedimentais anteriormente descritas.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram dois questionários *online* com questões objetivas e discursivas. O primeiro questionário, que foi acessado em demandas espontâneas por discentes indígenas nos dois *campi* mencionados, obteve um total de vinte e um respondentes. Isso se deve ao fato de que a lei de proteção de dados de 2018, (Lei nº 13.709) determina que para ter acesso às informações físicas ou digitais de pessoas físicas, se faz necessário a autorização prévia. Portanto, os colegiados de cursos e muito menos a secretaria acadêmica dos departamentos estão autorizados a disponibilizar nome, endereço eletrônico ou contato telefônicos dos alunado da UNEB. Então para viabilizar a pesquisa, decidiu-se pela divulgação ampla do *link* do questionário e pela propaganda sobre a pesquisa. O segundo questionário, teve a participação de nove discentes, dentre os vinte e um já mencionados, a partir da manifestação de que queriam continuar contribuindo para a pesquisa. Uma das questões do primeiro questionário funcionou como consulta e autorização para a continuidade na participação do respondente, solicitando assim o informe do *e-mail* para que as questões do segundo instrumento fossem enviadas. Os dados produzidos com base nos dois questionários encontram-se analisados na seção 4 da tese.

Os resultados dão conta de que foi alcançada uma amostra significativa de participantes na pesquisa, permitindo diagnosticar o sistema de cotas indígenas na UNEB e os desafios enfrentados pelos indígenas nesta instituição. Ressalva-se que a UNEB tinha em 2019 (UNEB, 2019) de acordo com seu Anuário, o quantitativo de 335 indígenas

matriculados, correspondendo 1,1% de todo o alunado. A Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI), ofertada em dois *campi*, abrigava 104 licenciandos e 231 eram cotistas. Neste universo, a amostra corresponde a 6,4%. Os *campi* pesquisados são tributários de 149 graduandos, e portanto, neste universo, a amostra representa 14%. Conseguiu-se alcançar todos os objetivos propostos, pois se descreve a política de ações afirmativas unebianas, identifica-se as contribuições das vivências acadêmicas indígenas nos dois *campi*, além de ter sido feita a caracterização das reterritorializações pretendidas pelos acadêmicos partícipes da pesquisa.

Conclui-se, de maneira, sucinta, que a UNEB se encontra inserida no contexto da Educação Superior Indígena desde 2009, mas que não há uma inclusão substancial dos discentes indígenas nesta instituição, espelhando assim a expressão de Bourdieu e Champagne (1992) da “exclusão do interior”. Os desdobramentos desta tese se manifestam na contribuição conceitual que apresenta; nas correlações estabelecidas entre as diversas áreas do conhecimento que compuseram a pesquisa; nas definições de reterritorializações a partir do estudo de caso; das indicações ,de novos aspectos pertinentes à temática, para pesquisa; pelo leque de sugestões disponibilizadas para a UNEB em relação ao acolhimento e permanência dos seus discentes indígenas.

2 TERRITORIALIZANDO A ESCRITA

Devido ao caráter rizomático da pesquisa realizada e da abordagem multirreferenciada do complexo fenômeno de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR) estudado, necessário se fez explanações iniciais, as quais são denominadas de notas explicativas preliminares e percurso metodológico.

Usa-se deste recurso no intuito de garantir o pleno entendimento das matrizes teóricas e epistemológicas na seção 2.1 e as escolhas metodológicas utilizadas estão na seção 2.2. Entende-se esta parte da tese como notas explicativas, as quais estão divididas em três eixos: aporte epistemológico, conexões com os princípios norteadores do PPGDC e diálogo conceitual. O primeiro eixo apresenta a justificativa das escolhas epistemológicas e conceituais. O segundo eixo explica e justifica as conexões desta tese com os conceitos fundantes do PPGDC. Por fim, o terceiro eixo, se dedica a explicar sobre o uso convergente, às vezes conciliável, de conceitos e teorias de áreas afins ou não, mas que dão a estrutura do trabalho em tela

2.1 APORTE EPISTEMOLÓGICO

Epistemologia pode ser definida, etimologicamente, como discurso racional (*logos*) da ciência (*episteme*) (Castañon, 2007). Nas palavras de Abbagnano (2007, p. 194) epistemologia indica “[...] um modo de tratar um problema nascido de um pressuposto filosófico específico, no âmbito de determinada corrente filosófica, que é o idealismo”. Portanto, a Teoria do Conhecimento, como também é conhecida a Epistemologia, apoia-se em dois pressupostos, a saber: o conhecimento, enquanto “uma ‘categoria’ do espírito, uma ‘forma’ da atividade humana ou do ‘sujeito’, que pode ser indagada em universal e em abstrato” (Abbagnano, 2007, p. 194); e o objeto imediato do conhecimento, que como acreditava Descartes, é apenas a ideia ou a representação “dentro da consciência ou do sujeito que a pensa” (Abbagnano, 2007, p. 194), logo, o imbricamento da epistemologia com a ciência é inevitável.

Por conta de tal imbricamento, mister se faz, apresentar o conceito de ciência enquanto “conhecimento que inclua, ‘em qualquer forma ou medida’, uma garantia da própria validade. A limitação expressa pelas palavras ‘em qualquer forma ou medida’ é aqui incluída para tornar a definição aplicável à Ciência moderna” (Abbagnano, 2007, p. 147), pois, esta última, não tem pretensões de ser absoluta.

Vale ressaltar que “[...] o oposto da Ciência é a opinião caracterizada pela falta de garantia acerca de sua validade” (Abbagnano, 2007, p. 147), portanto a ciência está vinculada à teoria e ao método, sendo a primeira “uma espécie de grade ou de janela através da qual o cientista olha para a realidade que investiga” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 19). Ademais, a palavra ciência é derivada do vocábulo *scientia*, substantivo que procede do verbo *scire*, que significa saber. Etimologicamente, a ciência equivale ao “saber”, segundo Castañon (2007).

Resumidamente, a ciência moderna teve sua estrutura elaborada por Ernest Nagel em “The Structure of Science”, de 1961, como uma atividade com seis características básicas, a saber: um edifício teórico e conjunto de leis; a definição dos métodos de investigação; a redução dos fenômenos a uma profunda fundamentação; a objetividade, seguidas da “clareza das leis e teorias científicas, estabelecidas em linguagem clara, formalmente impecável e semanticamente unívoca [...]”; a incompletude e falibilidade, o conhecimento científico está sempre aberto a revisões” (Castañon, 2007, p. 12). As seis características da Ciência Moderna demonstram o quão é desafiador fazer ciência e o quão esta dista de opinião.

Situa-se, a presente tese, no espectro de fazer ciência, constituindo-se assim num “processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 29). Tal espectro requer que o pesquisador esteja integrado no mundo, pois, não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade, como “[...] não existe ‘uma metodologia’ interna que possa eximir o investigador dos significados atuais, para o bem e para o mal, do conceito de ‘sociedade do conhecimento’” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 29).

Na incidência da pesquisa feita sobre uma realidade, é que eclode o conceito de reterritorialização, preponderante nesta tese. A reterritorialização é um movimento “correlato da desterritorialização, nunca é um retorno ao mesmo” (Zourabichvili, 2004, p. 51). Além da reterritorialização ser movimento, ela é também processo inseparável “da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território)” (Guattari, 1990, p. 110). Desta maneira, “a reterritorialização consistira numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323). O conceito de reterritorialização está imerso na corrente epistemológica denominada de Pós-estruturalismo, pois como concebia Deleuze e Guattari (2010, p. 341) “essas territorialidades modernas são extremamente complexas e variadas”.

O Pós-estruturalismo, o Neuro - construtivismo, a Fenomenologia e a Epistemologias do Sul são as perspectivas epistemológicas que embasam a mencionada tese, demonstrando

assim o caráter interdisciplinar da investigação científica que foi realizada. Pelo fato da temática estudada ser repleta de complexidade, utiliza-se de várias correntes epistemológicas dentro da plausibilidade e razoabilidade necessárias. Cada uma das perspectivas epistemológicas supramencionadas é abordada nas subseções que se seguem.

2.1.1 Pós-estruturalismo

Segundo Williams (2012, p. 35), deve-se ao Pós-estruturalismo a “[...] criação de novos conceitos filosóficos em Deleuze”. Brevemente, o Pós-estruturalismo tem o “poder de resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas. Ele pode ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça” (Williams, 2012, p. 74).

Percebe-se em relação à verdade da ciência, três vinculações desta tese com o Pós-estruturalismo, a saber: a) o conceito deleuziano de reterritorialização; b) a relação da reterritorialização com a discriminação e a exclusão dos povos originários no Brasil. Tais povos são, secularmente, alvo de discriminações e exclusões nos espaços de poder, sendo a universidade um desses espaços, pois forma aqueles que sabem, que conhecem; c) o Pós-estruturalismo toma “[...] uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta” (Williams, 2012, p. 26), portanto, ele não apresenta verdades, assim como essa tese. Ambos oportunizam uma perspectiva de análise sobre atores sociais (discentes indígenas na UNEB) relatando suas vivências (acadêmicas).

Pode-se dizer que o “Pós-estruturalismo é um conjunto de experimentos acerca de textos, ideias e conceitos que mostram como os limites do conhecimento podem ser atravessados e revertidos em relações subversivas” (Williams, 2012, p.69). Essa corrente epistemológica tem grande contribuição do teórico e filósofo Deleuze, pois o mesmo, em 1972, publicou um ensaio intitulado: “Como reconhecemos o estruturalismo?”. Nesse, Deleuze articula-se com o estruturalismo ao passo que o modifica e o radicaliza (Williams, 2012). Toma os “argumentos filosóficos de Diferença e Repetição, e reflete sobre o que o estruturalismo pode se tornar e o quão radical pode ser. O ensaio é, pois, sobre pós-estruturalismo tanto quanto sobre estruturalismo” (Williams, 2012, p. 69).

Em síntese, há uma contribuição sistemática de Deleuze e Guattari (1995; 1997), tanto para o estruturalismo, como para o pós-estruturalismo. Tal contribuição é inegável, no sentido de entender que a “estrutura é uma parte viva das coisas. É-lhes a intensidade e a fonte do vir

a ser e da mudança” (Williams, 2012, p. 70). Ainda na esteira dessa contribuição, destacam-se sete critérios: o simbólico; a localidade ou posição; o diferencial e o singular; a diferenciação e diferenciação [*differenciating and differentiation*]; o serial; o espaço vazio; e o movimento do sujeito à prática (Williams, 2012). Os critérios da localidade, diferenciação, espaço e movimento do sujeito à prática são encontrados nesta tese através dos construtos conceituais da *multicampia* universitária, cotas raciais, espaços aldeados/comunitários (*Gemeinschaft*), espaços formais de aprendizagem, e reterritorialização.

Os pilares conceituais são: territorialização, desterritorialização, reterritorialização, políticas públicas, etnicidade, vivência acadêmica indígena, povos originários e educação superior indígena. Esses pilares são trilhas rizomáticas esboçadas a partir dos principais os autores referenciados na tese, dentre eles, Deleuze e Guattari (1995; 1997). Vale ressaltar que uma das dificuldades em se trabalhar com os conceitos nas obras de Deleuze e Guattari (1997; 2010), seja “a desterritorialização, o duo molar-molecular ou o rizoma, é que conceito para eles é algo fugidio, literalmente ‘rizomático’ e múltiplo, fazendo sempre referência a outros conceitos” (Costa, 2010, p. 109). Trata-se de conceito “criado e pensado pela filosofia, não se trata do conceito científico” (Costa, 2010, p. 109). Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 46): “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria”. Por essa autoria, o conceito é conhecimento de si, ou seja, o puro acontecimento das coisas e dos seres, que “é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 46).

Cronologicamente, pode-se afirmar que o Pós-estruturalismo é um movimento na Filosofia que começou na década de 1960 e que influencia um leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, crítica cultural, história e sociologia (Williams, 2012). Esse movimento tem essa denominação “em virtude da concepção ampla e subjetiva aos atores sociais, em contraste aos preceitos da corrente de pensamento estruturalista vigente” (Bender; Dieth, 2018, p. 62). Ao contrário do Estruturalismo, a realidade social passa a ser abordada como um conjunto de relações não estruturadas rígida e conservadoramente, logo, passíveis de mudanças. As lutas de grupos sociais podem ser as alavancas dessas mudanças.

Os cinco principais teóricos afluentes do movimento pós-estruturalista são: Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault e Kristeva, sendo o segundo deles, um dos autores que dá sustentação à esta tese. Por ser um movimento filosófico dissidente do Estruturalismo,

ressalta-se que o ponto de distanciamento entre ambos os movimentos é o limite do conhecimento, pois os limites são a verdade, uma vez que quaisquer verdades podem ser negadas, por isto são ilusórias ou falsas. Diante de tais teóricos, Peters (2000) ressalta que o pós-estruturalismo pode ser visto como uma complexa rede de pensamento que aglutina inúmeras possibilidades de prática crítica. Neste contexto, a discussão sobre a verdade se expande, a ponto de a análise ser de que “[...] a verdade de uma população está onde ela está mudando. A verdade de uma nação está em suas bordas” (Williams, 2012, p. 12), por isso, o estudo da reterritorialização incide sobre limites de um processo que geram outros conhecimentos ou questionamentos ensejadores de novas pesquisas.

Torna-se inegável que o Pós-estruturalismo “é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas diferentes correntes” (Peters, 2000, p. 29), existindo dentro desse movimento vários “pós-estruturalismos”. Desta forma “há uma pluralidade de pressupostos, muitas vezes divergentes em alguns aspectos, que contribuem para a formação do movimento pós-estruturalista” (Bender; Dieth, 2018, p. 63).

Na perspectiva pós-estruturalista, as relações estruturais são completas no sentido de que uma relação está conectada a todas as outras, “assim, quando uma dada estrutura emerge, é apenas por focar algumas relações ao invés de outras” (Williams, 2012, p.76). Segundo Bender e Dieth (2018) e Peters (2000), o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, realizada a partir de seu interior, utilizando de “argumentos estruturalistas contra o próprio estruturalismo” (Bender; Dieth, 2018, p. 62). Dentre as características do pós-estruturalismo, encontram-se, a perspectiva de analisar a história crítica por meio da diacronia (resgate da historicidade), do questionamento à identificação das estruturas universais, comum a todas as culturas e à mente humana (Peters, 2000).

Devido a influência do pós-estruturalismo em diversas áreas do saber, existe a possibilidade de aproximação do pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu (2001) com este movimento. O primeiro indício de aproximação entre Bourdieu e Pós-estruturalismo reside no período de ocorrência do segundo e da produção do primeiro, bem como pelas categorias abordadas. Outros indícios são apresentados na subseção 2.1.1.

Pelo fato da tese se debruçar sobre a inclusão de indígenas na educação superior e seu retorno às suas comunidades, é que o pós-estruturalismo vem a calhar para a fundamentação da mesma. Tendo em vista que ele trabalha com relações, as quais “não se dão entre coisas e ideias, mas entre diferentes séries de outras relações [...] que podem ser pensadas como construindo um novo espaço próprio, independente de ideias ou referentes correlatos” (Williams, 2012, p. 75). Neste sentido, as relações, entre cada *campus* da universidade

(UNEB) com as comunidades indígenas nos territórios de identidade, representam uma possibilidade, dentre várias, que se transvestem de territorialidade, ao mesmo tempo que se desterritorializam e podem reterritorializar-se, erguendo assim um rizoma de ideias, posturas, saberes e impactos, sejam eles no âmbito individual ou coletivo.

A tese aborda uma estrutura com suas dimensões e repercussões, pois se ocupa com a dinâmica universitária, na modalidade de *multicampia*, em interface com uma das categorias de seus sujeitos acadêmicos, discentes, especificamente, indígenas.

Ao analisar o fenômeno da reterritorialização de discentes indígenas da UNEB dentro da tradição pós-estruturalista, estabelece-se a crítica à estrutura do sistema de cotas. Faz-se uma crítica decorrente de um diagnóstico. Um dos objetivos da pesquisa foi, exatamente, descrever o funcionamento da política de ações afirmativas e sistema de cotas indígenas na UNEB, portanto, diagnosticou-se o estado de coisas que envolve a implantação de tal política.

A construção de conceitos é uma constante dentro do Pós-estruturalismo, uma vez que para esta epistemologia “há estrutura onde há linguagem” (Castañon, 2007, p.72). O movimento pós-estruturalista advém de “uma desconstrução da linguística e da análise libertária, possibilitando uma ampla oportunidade de interpretação, examinando a escrita como fonte paradoxal da subjetividade” (Lechte, 2002). Compreende-se que a partir da interação linguística entre significado e coisa, estabelece-se as relações estruturais (Castañon, 2007). Em particular, Deleuze, dentro do Pós-estruturalismo “é o mais inventivo criador moderno de novos conceitos e sistemas, e faz as mais difíceis reivindicações da realidade de novas e estranhas visões filosóficas da realidade” (Castañon, 2007, p.80).

O surgimento de conceitos, no meio científico, tem formas variadas, pois nem sempre os cientistas criam as palavras ou expressões verbais, “com vistas a perscrutar minado campo de fenômenos relativos à vasta e caótica realidade que constitui o campo de observação de sua disciplina” (Barros, 2016, p. 24). Palavras, termos comuns, são rearranjados e definidos pelos cientistas e passam a desempenhar o papel de conceitos. Portanto, “um conceito não é nem um tema, nem uma opinião particular pronunciada sobre um tema. Cada conceito participa de um ato de pensar que desloca o campo da inteligibilidade, modifica as condições do problema por nós colocado” (Zourabichvili, 2004, p. 3-4). Pode-se dizer que conceitos “são pontos de apoio sistemáticos para um tipo de conhecimento a ser produzido, no interior de um campo específico de reflexão” (Barros, 2016, p. 27).

Ainda na seara dos conceitos, a tese discute alguns conceitos com intuito de trazer luz à temática. São exemplos desses conceitos: nativo, selvagem, *brasis*, silvícola, indígenas,

índios e ameríndios, além de nações indígenas, comunidades indígenas, povos indígenas e povos tradicionais que se referem à coletividade.

Neste diapasão, a tese se aproxima em mais uma nuance com a epistemologia pós-estruturalista, pois se aprofunda em alguns conceitos, contribuindo assim para a construção da ciência, mas resguardando-se de que o resultado pretendido não implicar em uma intervenção. Os conceitos aprofundados são: povos originários, vivência acadêmica indígena, reterritorializações: laboral, acadêmica, assistencial, intelectual-educacional, cidadã e receptiva.

A defesa da conceituação de povos originários, tendo em vista, o uso de várias outras terminologias não serem completas e ideologicamente representativas destes grupos étnicos, é outra aproximação com a epistemologia do Pós-estruturalismo, pois esta última, enfrenta lacunas conceituais existentes. Reitera-se que o conceito transversal “povos originários” reflete o caráter coletivo através dos marcadores ideológicos, históricos e semântico, considerando os elementos identitários, de pertencimento, culturais e cosmovisionários. Este e demais conceitos aprofundados estão apresentados ao longo da tese, especialmente na seção três.

Demonstra-se que a tese se vincula à epistemologia pós-estruturalista, não só em razão dos conceitos, empregados ou aprofundados, mas também em decorrência da abordagem deleuziana da temática; do diagnóstico das ações afirmativas implementadas pela UNEB; do aporte temático e critérios convergentes.

Tendo em vista que o Pós-estruturalismo foi um movimento aglutinador de teorias, para além da Filosofia, o pensamento bourdiano se desenvolveu “entre o estruturalismo e o construtivismo. Em outras palavras, o estruturalismo construtivista é o próprio caráter de articulação entre o objetivo e o subjetivo” (Bender; Dieth, 2018, p.65). Assim, uma das bases do pós-estruturalismo, o caráter bidimensional do espaço social, se apresenta em Bourdieu citado por (Bender; Dieth, 2018), sendo esse o segundo indício da vinculação de Bourdieu com o Pós-estruturalismo.

De acordo com Bender e Dieth, (2018), Bourdieu viu-se confrontado com a dicotomia - ação e estrutura. Ele objetivava “descobrir as estruturas mais profundas dos diversos mundos sociais que formavam o universo social, bem como os mecanismos que corroboram para sua reprodução” (Bender; Dieth, 2018, p. 64). Os conceitos centrais da obra bourdiana são: campo, *habitus*, capital, dominação, legitimidade e violência simbólica. Desta maneira, Bourdieu, ao “articular ação e estrutura, propõe uma sociologia que se posiciona entre a física social (realismo epistemológico) e uma fenomenologia social” (Bender; Dieth, 2018, p. 64),

explicando, assim, de certa forma, o universo social, como uma realidade dual (Bender; Dieth, 2018). Desta forma, percebe-se o terceiro indício da relação entre Pós- estruturalismo e Bourdieu.

Na argumentação de Bender e Dieth (2018), a produção intelectual bourdiana está inserida na dimensão estruturalista porque “seus elementos epistemológicos, metodológicos e teóricos estão muito mais próximos de uma perspectiva pós-estruturalista do que qualquer outra vertente do pensamento sociológico” (Bender; Dieth, 2018, p. 69). Tomando por base o caráter histórico da relação campo e *habitus* (diacronia); o estruturalismo construtivista que articula ação e estrutura; e a premissa de que a realidade social é dual (dualidade da estrutura), todos, conforme Bender e Dieth (2018), baseados no pensamento de Bourdieu, considera-se que este autor contribuiu para o Pós-estruturalismo.

Pelos indícios vinculatorios entre Bourdieu e Pós-estruturalismo apontados acima, justifica-se a não existência de discrepância epistêmica entre - os autores, classicamente, tidos como pertencentes a tal movimento intelectual e o embasamento bourdiano, - a partir da percepção dos “excluídos do interior”.

2.1.2 Neuro-construtivista

Situa-se, brevemente, a epistemologia Neuro-construtivista, nesta tese, a partir da premissa de que a identidade é construída, pois as verdades são negociadas e reconhecidas por consenso dentro do meio científico. Pertence ao neuro-construtivismo, a ideia de que o progresso transforma a sociedade. Neste viés cientificista controlado, alguns autores, “especialmente Max Weber (1986), questionaram quais os critérios de objetividade, de generalização e de validade seriam mais pertinentes ao estudo das sociedades e culturas” (Minayo; Deslandes, 2002, p.194). A confiança em critérios para validação científica rege-se “[...] sob uma lógica universalizada” (Minayo; Deslandes, 2002, p.194).

Um dos conceitos básicos a ser discutido na tese é o de identidade, - a qual se vincula, à proposta de políticas públicas sociais educacionais retratadas através das ações afirmativas, particularmente, aplicadas aos povos originários, da UNEB. Por isso, utiliza-se do apoio epistemológico do Neuro-construtivismo, em razão da normatização pertinente, seguir uma lógica universalizada e com parâmetros de validade. Tal corrente epistemológica tem como foco de interesse e crítica esse tipo de lógica.

A principal norma de implantação das cotas nas universidades é a Lei nº 12.711/2012, que em seu artigo terceiro prevê: “as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão

preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas” (Brasil, 2012, p.1). No âmbito do *locus* da pesquisa, e posterior a mencionada lei, foi instituída a Resolução nº 1.339/2018 que estabelece a recepção dos indígenas nos seguintes termos: “aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; [...]” (UNEB/CONSU, 2018, p.1).

Numa análise rasteira de ambas as normas supracitadas, tem-se o entendimento de que basta a autodeclaração de pertencimento étnico dos candidatos para que haja a garantia da vaga. Ao perquirir a Resolução Nº 1.339/2018, expedida pelo Conselho Superior Universitário (CONSU) da UNEB, com mais acuidade, verifica-se que há necessidade de validação institucional da autodeclaração étnica, conforme parágrafo 10º do artigo 4º “a comprovação da autodeclaração e demais documentos pertinentes dos candidatos cotistas aprovados, dar-se-á por critérios e metodologias estabelecidas pelo Comitê de Acompanhamento do Acesso ao Sistema de Cotas” (UNEB/CONSU, 2018, p. 4).

Especificamente, há uma exigência legal, por força da supracitada Resolução, artigo 4º, parágrafo 5º, para que os indígenas tenham sua identidade étnica validada, apresentando no ato da matrícula, “a título de comprovação do direito ao ingresso por esta ação afirmativa, de declaração comprobatória do pertencimento étnico, assinada por, pelo menos, três lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade” (UNEB/CONSU, 2018, p. 4). Portanto, prevalece o controle sobre a autodeclaração, enquadrando-se na ideia de que identidades são controláveis, verificáveis como propugna o neuro-construtivismo.

Adota-se, preliminarmente, a concepção de identidade em Bauman (2005), discípulo epistemológico de Weber. Neste sentido, repetimos com o primeiro de que “a descoberta de que a identidade é um monte de problemas, e não uma campanha de tema único, [...]” (Bauman, 2005, p. 18), portanto, compreende-se que “a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa” (Bauman, 2005, p.17-18).

A despeito da influência neuro-construtivista em Bauman (2005), o mesmo entende que “[...] a questão da identidade só surge com a exposição às ‘comunidades’ e, apenas, porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a ‘comunidade fundida’ por ideias” (Bauman, 2005, p.17).

Num segundo plano, os nomes de Edvaldo Boaventura (1987) e Nádía Fialho (2005), com suas produções sobre universidade, particularmente, sobre *multicampia* universitária, permitem abordagem dentro da corrente do neuro-construtivismo. A discussão sobre a *multicampia*, favorece “a construção de certas imagens da realidade: imagens organizadas,

problematizadas e de profundidade [...] que permitem generalizações e comparações [...] comunicáveis, [...] objeto de discussão entre especialistas” (Barros, 2016, p. 40).

Explicita-se que a inserção da epistemologia Neuro- construtivista, na tese, se dá por três motivos. O primeiro, incide sobre a concepção de identidade subjacente na legislação aplicável ao sistema de cotas brasileiro. O segundo é decorrente do aporte conceitual de identidade em Zygmund Bauman (2005). O terceiro é devido às contribuições dos autores Edvaldo Boaventura (1987) e Nádía Fialho (2005) sobre a *multicampia*.

2.1.3 Fenomenologia

A fenomenologia faz parte das correntes filosóficas mais influentes do século XX, pois neste período, “inúmeros filósofos se valeram do método fenomenológico como fundamento para pensar e elaborar suas filosofias” (Lima, 2014, p. 11). O método fenomenológico é atribuído a Husserl e serviu de base para “autores como Max Scheler, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Lévinas e outros desenvolveram suas filosofias à luz desse método de investigação [...]” (Lima, 2014, p. 11).

Essa corrente estuda as essências, da percepção e da consciência, por exemplo. No entanto, ela não se limita a isso, pois é “uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade” (Lima, 2014, p. 11). Esta corrente filosófica é “também um relato do espaço, do tempo, e do mundo vividos” (Lima, 2014, p. 12). Ela é então “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (Lima, 2014, p. 12). Por essas características, a fenomenologia, é invocada na tese em comento, pois analisar as vivências acadêmicas indígenas perpassa por tempos e mundo (etnia) percebidos/vividos.

Concentra-se, portanto, nos estudos da fenomenologia sobre a consciência, a qual se debruça sobre vivências, um dos pilares conceituais da presente tese. Em linhas gerais, “para Husserl, o fenômeno é consciência enquanto fluxo temporal de vivências, apresentando intencionalidade enquanto estrutura, ou seja, consciência de algo” (Lima, 2014, p. 13), por isso, “as vivências valem para o sujeito e ele as possui como fenômeno, e como tal não são reais, consistindo, em vez disso, de um conteúdo puramente ideal” (Lima, 2014, p. 19). Desta maneira “o conhecimento é produzido por um sujeito intencional como uma efetuação

consciente sua, através de suas vivências; o conhecimento é um momento não independente dessas vivências” (Lima, 2014, p. 13). As vivências percorridas nesta tese, são acadêmicas indígenas, agregando a intencionalidade dos sujeitos étnicos (indígenas) e o conhecimento, por acontecer na Universidade (acadêmica).

São alcançadas pela fenomenologia, dois conceitos basilares, desta pesquisa: vivências e conhecimento. O primeiro é um dos pontos de fluência rizomática da tese e o segundo é inerente ao Programa de Pós- Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), à universidade e à ciência.

2.1.4 Epistemologias do Sul

Para apresentar as Epistemologias do Sul, recorre-se a Boaventura de Souza Santos (2006), que a designou como a diversidade epistemológica do mundo (Santos; Meneses, 2010). Esse autor, a define como o “conjunto de intervenções epistemológicas que [...] valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos, 2006, p. 19). Na completude dessa definição, afirma Santos (2006, p.19) que “a esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes”. Corroborando com as ideias deste teórico, encontram-se outros autores, os quais consideram que “a agenda de pesquisa colocada pela valorização das teorias e epistemologias do Sul tem reunido os debates sobre dependência acadêmica, geopolítica do conhecimento e outras lógicas do saber” (Ballestrin, 2020, p. 2).

Admite-se, na tese em tela, com base nos epistemólogos do sul, que não há apenas uma epistemologia, mas uma “pluralidade epistemológica do mundo e, com ela reconhecimento de conhecimentos rivais, dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis” (Santos; Meneses, 2010, p. 18).

Busca-se também nessa produção acadêmica se aproximar das epistemologias de fronteiras, pela aproximação que esta compartilha com a Epistemologias do sul, e porque “ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno” (Santos; Meneses, 2010, p. 480). A justificativa de tal busca, que é também uma escolha, e ao mesmo tempo um posicionamento da pesquisadora, incorre no fato destas últimas epistemologias estarem “localizadas no lado

oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada” (Santos; Meneses, 2010, p. 481).

Trata-se de uma episteme moderna que é desterritorializada enquanto a “[...] tradicional está associada a contextos locais. Na primeira, mobilizam-se crenças em torno da eficácia e do poder do conhecimento científico especializado; na segunda, estão em jogo saberes práticos, xamãs, guardiões da memória” (Lifschitz, 2011, p. 102) e, portanto, guardam as identidades culturais. Não há hierarquia entre as epistemes, uma vez que “a episteme moderna não é considerada superior à tradicional, mas sim corresponde a distintos do universo da ação social: o saber moderno diz respeito à sociedade pós tradicionais e o saber tradicional refere-se a sociedade primitivas” (Lifschitz, 2011, p. 102).

Por todo o exposto, reitera-se que o presente trabalho se compõe de contribuições epistemológicas do Pós-estruturalismo, Neuro-construtivismo, Fenomenologia e Epistemologias do Sul, pois a temática estudada contempla complexidades e requisita percursos metodológicos que não seriam atendidos a contento, se utilizasse uma única forma epistemológica. Este contexto epistemológico se justifica ainda, pelo fato, de que o Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), ao qual se vincula a tese, é multireferenciado e interdisciplinar. Se utiliza cada uma das correntes epistemológicas citadas, em recortes especiais e bem dosados, evitando-se assim contradições e inadequações, superando-se desta forma, as aparentes incompatibilidades entre as mesmas.

Faz-se um primeiro um “alinhavo,” tomando a concepção de identidade em Bauman (neuro-construtivismo), enquanto subjacente aos textos normativos pertinentes à temática. Neste “alinhavo” estabelece-se uma crítica à estrutura de como as ações afirmativas existem no âmbito da UNEB, fundamentada na concepção Pós-estruturalista, acrescentando-se um diagnóstico das mesmas. Num segundo momento, “costura-se” a crítica às terminologias atribuídas aos povos originários, a partir do Pós-estruturalismo e da Epistemologias do sul, “tecendo-se” com o conceito de povos originários, enquanto uma “roupa” acadêmica, temporal, provisória, limitada e útil. Por fim, “veste-se” um diagnóstico sobre o processo de reterritorialização de discentes indígenas na *multicampia* unebiana, sob bases da fenomenologia da vivência desses (as) discentes, que teve seu conceito “bordado” com as linhas da fenomenologia.

Atende-se, dessa forma, às necessidades conceituais precedidas pela estrutura analisada; evita-se a insegurança epistemológica, ao optar-se por um enquadramento enviesado ou por trabalhar com apenas uma perspectiva epistemológica, ante uma temática

complexa; enriquece-se a ciência por reconhecer alguns pontos de aproximação epistemológica em searas diferentes; e suscita-se novos aspectos de estudo.

2.1.5 Conexões com o PPGDC

Esta tese abriga-se na linha três de pesquisa do PPGDC sob a nomenclatura de Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (In)formação, a qual se ocupa de estudos com “entrecruzamento de diversas perspectivas de cognição e cultura” (Difusão do Conhecimento, 2022, p.1). Os estudos e tese por ela albergados consideram as “mediações epistemológicas que dão informação das tensões dos processos de cognição pela: transversalidade, interseccionalidade, diversidade, descontinuidade, diferenças, rupturas” (Difusão do Conhecimento, 2022, p.1), sem descartar “as transformações, não regularidades que são constitutivas da cognição humana em cada espaço de produção do conhecimento e na articulação polilógica” (Difusão do Conhecimento, 2022, p.1). As mediações epistemológicas encontram-se explicitadas na seção 2.1.

Para atender a toda riqueza da mencionada linha de pesquisa, a presente tese, debruçou-se sobre: a) o fenômeno da territorialização/desterritorialização/ reterritorialização (TDR), que pertence ao mundo da complexidade, estudado por Pós-Estruturalistas como Deleuze e Guattari (1997; 2010); b) a concepção de Raffestin (1988, p. 272) de que “o acesso ou o não-acesso à informação comanda o processo de territorialização, desterritorialização das sociedades”, e, portanto, parafraseando o último autor, com ou sem acesso à educação/conhecimento/saber estabelece-se a TDR.

Não só da complexidade do tema se esculpe esta tese, mas também, de multireferencialidade, calcada em teóricos diversos como Barth (2000), Cohen (1978), Bauman (2003; 2005), Boaventura de Souza Santos (1987; 2005; 2006), Milton Santos (2001; 2002), Bourdieu e Champagne (1992) e Bourdieu (2001), entre outros que constam do referencial teórico. A complexidade se estende para dar conta dos elementos culturais e étnicos, sem esquecer da seara da educação superior e sua interdisciplinaridade inerente.

A mencionada linha de pesquisa, ainda, trata do conhecimento. A presente tese inclui o conhecimento e o saber, pois, “[...] nos últimos anos, muitos jovens indígenas saíram de suas aldeias e se afastaram das tradições culturais para buscar conhecimentos através de curso superior nos centros urbanos” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 81), e presumidamente, levaram seus saberes para o espaço universitário. Entende-se que a relação da universidade com o conhecimento deve contemplar o fato de que “cada estudante indígena

traz consigo um universo de conhecimentos que fala sobre a epistemologia do seu povo” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 171).

A celeuma que se cria sobre a produção, o compartilhamento, e às vezes, a sobreposição entre os conhecimentos, está longe de contribuir para o avanço coletivo da humanidade. Percebe-se que o “meio acadêmico ensina ‘verdades’ que contrapõem ou negam os conhecimentos e valores tradicionais de nossos povos e isso gera uma sensação de mal-estar, difícil de administrar, assim como um conflito de lealdades” (Santana; Paim, 2018, p. 31). Parte-se, portanto, da perspectiva que “saberes não são apenas conhecimentos, mas experiências vividas. Ancestralidade não é só passado, mas memória” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 215).

É oportuno pensar o meio acadêmico, enquanto um território, no qual são necessárias ações e políticas de permanência, no caso dos indígenas, para aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos” (Grümbert, 2005, p.74-75). Desta maneira, constata-se que a investidora de conhecimentos tem se dado, na maioria das vezes em sentido de mão única via, em que os não indígenas ensinam aos indígenas. Considera-se importante fomentar um contrafluxo nesta investidora tendo por base os saberes vividos dos povos originários.

Por ser o PPGDC um programa em ressonância com a contemporaneidade, as discussões/teorias pós-coloniais e decoloniais não são deixadas à margem, mas sim, trazidas à baila. Para tanto apresenta-se uma síntese dessas discussões/teorias de acordo com Ballestrin (2017) como fases do Pós-Colonialismo. Tais discussões/teorias e os escritos pós-coloniais possuem “uma forte ligação com o anticolonialismo revolucionário, com as lutas de libertação nacional e com os movimentos de independência, sobretudo na África e na Ásia” (Ballestrin, 2017, p. 509). Pode-se nomeá-lo de um “pós-colonialismo anticolonial”. Os escritos de intelectuais, ativistas e lideranças começavam a discutir o neocolonialismo como entrave da verdadeira descolonização (Ballestrin, 2017). Destacam-se desse período, os “pensadores latino-americanos, africanos e europeus (sobretudo, franceses): Amílcar Cabral, Che Guevara, Frantz Fanon, Ho Chi Minh, Jean Paul Sartre, Aime Césaire e Albert Memmi” (Ballestrin, 2017, p. 509).

O “pós-colonialismo canônico” ou “pós-estrutural”, na década de 1970, argumentava, fortemente influenciado “pelos estudos pós-estruturais, pós-modernos, desconstrutivistas, culturais e subalternos indianos” (Ballestrin, 2017, p. 509). Percebe-se nessa digressão que há mais um elo de convergência entre uma das epistemologias escolhidas para sustentação dessa

tese (pós-estruturalismo) e a Teoria Pós-colonial. Outra convergência é percebida com a fundamentação de Stuart Hall (2003a; 2003b; 2014), enquanto um dos “autores mais representativos do cânone pós-colonial” (Ballestrin, 2017, p. 510). Esse último teórico embasa a discussão sobre etnicidade conforme consta-se da seção 3.2.5. Desta forma, o pós-colonialismo se ocupa, sobretudo, com os “impactos do colonialismo em três âmbitos principais: político, cultural e intelectual, e com as tensões entre poder e subjetividade/identidade, representação e conhecimento” (Ballestrin, 2017, p. 511), logo, se encaixa nesta tese elaborada sobre as contribuições da vivência acadêmica de discentes indígenas e seus processos de TDR, por envolver os aspectos acima mencionados, bem como as tensões citadas.

A teoria “decolonial”, “foi desenvolvida a partir da dissolução da versão latino-americana do grupo de estudos subalternos (1992-1998) e a criação do programa de investigação M/C, em 1998” (Ballestrin, 2017, p. 510)¹. A perspectiva decolonial radicaliza “a crítica à modernidade e ao eurocentrismo” (Ballestrin, 2017, p. 510). Sua base advém do “pensamento latino-americano, filosofia da libertação, teoria da dependência, teoria do sistema mundo, grupos indianos e latino-americano de estudos subalternos, filosofia afro-caribenha e feminismo latino-americanos” (Ballestrin, 2017, p. 510).

Trazer para a tese os estudos Pós-coloniais e Decoloniais se justifica em razão deles fazerem “o diagnóstico da colonialidade como a face oculta da modernidade, a lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber e do poder e das propostas de descolonização epistêmica” (Ballestrin, 2017, p. 510). Nas palavras de Landa (2023, informação verbal)², o papel dos indígenas na universidade é exatamente o de “descolonizar o saber, o poder e o ser! Desconstruir estereótipos e de desconstruir os preconceitos”.

2.1.5.1 Conhecimento e saber

O PPGDC, ao qual se vincula esta investigação científica tem três linhas de pesquisas, nas quais o conhecimento é conteúdo basilar. A linha 01 é denominada de Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação, e a proposta incide sobre “a geração do

¹ M/C significa Modernidade/ Colonialidade.

² Entrevista concedida pela professora Beatriz Landa vinculada a Universidade Estadual de Mato Grosso dos Sul - UEMS à pesquisadora. Dourados- MS em 11 de abril 2023. [Gravação de áudio e vídeo através do Microsoft Teams]. Degravação usando Google Doc online. [Disponível no anexo III desta tese].

conhecimento, sua relação com diferentes linguagens e processos cognitivos e informacionais” (Difusão do Conhecimento, 2022, p.1). A linha intitulada de Difusão do Conhecimento: Informação, Comunicação e Gestão, na qual se estuda os processos de difusão do conhecimento na sociedade, através da análise cognitiva e da modelagem do conhecimento corresponde a segunda linha. E a já citada linha 03, nomeada de Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (In)formação relaciona-se com a produção do conhecimento e articulação polilógica.

Leva-se em consideração que a tese intitulada “Povos originários em Universidade *multicampi*: as vivências acadêmicas e processos de reterritorialização” contempla os elementos fundantes da linha 03, à qual está vinculada, e que, portanto, a discussão sobre conhecimento se faz inerente. Desta maneira, aborda-se o conhecimento de forma imbricada com saberes, decolonialidade e o contexto universitário. Não se esquecendo da famigerada dicotomia entre conhecimentos e saberes.

O conhecimento científico é uma herança da ciência. Vale-se da corrente fenomenológica para a discussão sobre o conhecimento, porque aquela, “influenciou e tem continuado a influenciar todos os campos da Filosofia, especialmente a Teoria do Conhecimento, a Epistemologia, [...] além de estender essa influência para todas as Ciências Humanas” [...] (Castañon, 2007, p. 50).

As universidades são as inventariantes da ciência, logo, baseiam seu fazer no conhecimento, seja, através da pesquisa produzindo novo conhecimento ou atualização de conhecimentos solidificados; seja através da extensão, disponibilizando conhecimento para a comunidade externa ou aprendendo com essa comunidade; ou ainda, através do ensino. Algumas perguntas inquietam a pesquisadora: conhecimento e saber são sinônimos? Tudo o que a comunidade indígena sabe e repassa entre seus membros é saber ou conhecimento? Há realmente dicotomia entre conhecimento e saber? São questões profundas que muitos autores imprimem respostas com base na Epistemologia e na Filosofia.

Nesta tese, trabalhar-se-á apenas com ponderações sobre uma temática tão profunda. Primeiro abordar-se-á alguns aspectos sobre o conhecimento. Segundo alguns filósofos como Demócrito, Heráclito e Parmênides há diferença entre o que conhecemos através de nossa percepção e o que conhecemos apenas pelo pensamento (Chauí, 2000). Desta maneira, “o conhecimento sensorial ou sensível é tão verdadeiro quanto aquilo que o pensamento puro alcança” (Chauí, 2000. p. 139).

Para Platão, o conhecimento seria de quatro formas ou graus, que vão do grau inferior ao superior: crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual. Os dois primeiros são ilusórios

ou do mundo das aparências, “e somente os dois últimos devem ser considerados válidos” (Chauí, 2000, p. 140). A matemática, segundo Platão, é um conhecimento válido, racional. Dentro da seara filosófica, afirma-se que o conhecimento enquanto um produto humano “é construído dentro de um corpo/mente fazendo contato com a realidade” (Melo; *et al.*, 2019, p. 35). Conforme, Melo *et al.* (2019, p. 35), “Polanyi reconheceu que em todo processo de conhecimento há sempre uma dimensão tácita, além daquela que é explícita”. Tal dimensão ocupa seu lugar dentro das pesquisas em Ciências Humanas. Seguindo na perspectiva filosófica, “o conhecimento é o conjunto das crenças acerca do real que acreditamos serem verdadeiras por serem justificadas por um método demonstrativo ou de teste” (Castañon, 2007, p. 10).

O que é o saber? Existem “saberes que não pertencem à ciência, como o conhecimento de fatos cotidianos vulgares ou de experiências subjetivas, isto não significa que estes ‘saberes’ não se constituam em formas de conhecimento legítimas” (Castañon, 2007, p. 10), portanto, saberes são também conhecimentos, possivelmente tácitos, de opinião, não matemáticos, talvez. Os saberes estão na seara da prática, pois “o saber é mais do que saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados-vivência” (Baniwa, 2019, p. 47).

O conhecimento caracteriza-se por ser científico, acadêmico, teórico, universal, institucionalizado e legitimado, enquanto o saber atende “às necessidades imperiosas da práxis educativa” (Santos; Fernandes; Galeffi, 2019, p. 69). O saber não se reduz ao conhecimento, mas o extrapola (Santos; Fernandes; Galeffi, 2019). Desse modo, abre-se a possibilidade do uso da palavra conhecimento de forma igualitária, sinônima de saber “opondo-se à concepção que prevalece na Academia, onde se compreende conhecimento com sentido mais abrangente que saber. É como se a palavra conhecimento coubesse dentro da palavra saber e não ao contrário” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 157).

Neste caminhar, admite-se que os saberes indígenas, saberes tradicionais, etnossaberes podem ser denominados de conhecimentos, como fazem alguns autores, a saber: Luciano (2006) e Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013). Para o primeiro autor, que é um intelectual indígena, é própria e apropriada a utilização da palavra conhecimento para os saberes dos povos originários. De acordo com Luciano (2006, p. 170), os “[...] conhecimentos indígenas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso mesmo livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano”. O mesmo autor elenca ainda algumas características do conhecimento indígena, tais como: o acesso público aos conhecimentos, pois estão ao alcance de todos; a diversidade de conhecimentos que é condição de sociabilidade e a sua

seletividade; equilíbrio nas dimensões do espírito e do corpo, sem a primazia de uma ou de outra; a natureza, e não o homem, como fonte de todo o conhecimento (Luciano, 2006).

Já Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013, p. 112) afirmam que os “conhecimentos tradicionais indígenas têm sido matéria de formação acadêmica nas áreas sociais na forma de pesquisa, porém com a presença indígena, a vivência acadêmica passa a acelerar a aplicação nos alunos e professores” desses conhecimentos de forma espalhada nos diversos campos.

Para exemplificar a relação dos indígenas com os saberes/conhecimentos, toma-se a narrativa de Fernandes e Domingos (2020) sobre o uso da expressão *Êg jykre*, do idioma Kaingan, que pode ser traduzido para conhecimento. Assim, entende-se que “fazer conhecimento é estar junto ao outro. Na constante transformação junto àquele que é diferente de mim. Jykre (o conhecimento, a sabedoria) sempre se faz com mais de um. Com o outro. Nunca sozinho” (Garcia, 2019, p. 170). O exemplo dado fundamenta-se na compreensão de que “[...] a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade, elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento” (Santos; Meneses, 2010, p. 416). Conforme Chamorro (2007, p. 40) “a autodenominação étnica está relacionada de várias formas com a língua e com o contexto linguístico e cultural mais amplo onde o grupo está inserido”. Não se trata de uma equivalência entre língua e identidade (Chamorro, 2007), mas sim, da língua estar “associada às experiências que podem promover ou não a pertença de uma pessoa a uma comunidade linguística” (Chamorro, 2007, p. 40), podendo-se pensar na extensão de tal pertença para outros setores da vida em comunidade. Neste sentido, contribui Lifschitz (2011, p. 110-111) ao explicitar que no Brasil “a língua do ensino público, por exemplo, era a da maioria, e o fato de não se implementar o ensino também em línguas minoritárias impedia que estas pudessem viver em sua própria cultura”.

A forma de transmissão dos conhecimentos étnicos é diferenciada, como leciona Sztutman (2008, p. 81) “a transmissão do conhecimento tradicional não é discursiva ou analítico-demonstrativa: aprende-se, nesse contexto, como se aprende a andar de bicicleta ou a jogar bola, não como se aprende um teorema”.

Assevera-se que uma dicotomia entre conhecimento e saberes decorre de desconhecimento sobre o outro, o ser étnico e de preconceito ou de escolha epistêmica como pregoa Santos e Meneses (2010, p. 460) “todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento”. Santos e Meneses (2010, p. 15) reiteram que

“é por via do conhecimento válido, que uma dada experiência social, se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais”.

Alerta-se para o risco de transformar o saber e o conhecimento em objeto “de apropriação privada, separado dos que o produzem [...] em nome da racionalização e da sua subordinação aos cânones epistemológicos associados à ciência moderna” (Santos; Meneses, 2010, p. 282). Tal risco reflete a ausência dialógica freiriana como proposta no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) de Paulo Freire. Onde há o “diálogo horizontal entre sujeitos que se respeitam, não apenas como seres humanos, mas no reconhecimento de que são ambos detentores de saberes (saber científico e saber popular), está presente a compreensão de Freire sobre a construção do conhecimento” (Sales, 2013, p. 162).

Traz-se as contribuições do professor Fábio Fonseca (2022, n.p., informação verbal)³, palestrante no II Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território (CIELCULT) quanto à distinção entre os termos gregos para conhecimento. Segundo o palestrante, existem quatro termos que são usados para o conceito de conhecimento na língua grega: *doxa*, que equivale a opinião; *gnose* que equivale a um conhecimento específico; *logos* que seria o conhecimento no sentido de coerência; *episteme* enquanto o conhecimento científico. Para Fábio Fonseca (2022), saberes é um termo que engloba as quatro formas gregas de conhecimento.

Como mencionado na seção 2.1.5, existem teorias decoloniais que corroboram para a escrita desta tese, inclusive em relação aos conhecimentos/saberes. A Epistemologia do Sul é uma dessas teorias que tem muito a contribuir, seja na crítica ao estado dicotômico entre conhecimento e saber, seja na perspectiva de esboçar nova visão sobre o assunto.

Até o século XX no Brasil, pairava como destino para os povos originários, seu extermínio “mediante a integração na sociedade ocidental, o que, na perspectiva dos povos indígenas, se traduzia em desintegração de seus territórios, modos de vida, organização social, economias, religiões e cosmovisões” (Aguilera Urquiza; Prado, 2014, p. 28). Tal extermínio se expandiu sobre os conhecimentos, as tecnologias de manejo ambiental, a medicina e a agricultura dos indígenas, por serem “considerados imprestáveis e sinal de atraso e de não civilização” (Aguilera Urquiza; Prado, 2014, p. 28). A “epistemologia” elitista, eurocêntrica, denominada por Santos e Meneses (2010) de dominante, “é, de facto, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão

³ Evento ocorrido no período de 18 a 22 de abril de 2022, em formato *online*, na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul.

ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (Santos; Meneses, 2010, p. 16). Foi nesse modelo epistêmico dominante que se instalou o “epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Santos; Meneses, 2010, p. 16), desperdiçando as experiências sociais, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política (Santos; Meneses, 2010). Por ser uma epistemologia dominante, subjugou os saberes locais, os quais eram utilizados em duas circunstâncias estratégicas: “como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico, como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados” (Santos; Meneses, 2010, p. 17). Tal utilização escancara a relação entre saber/conhecer e poder. Este estado de coisas levou à “perda de uma autorreferência genuína, não apenas uma perda gnosiológica, sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (Santos; Meneses, 2010, p. 17).

O trecho acima, é uma das denúncias feitas pelas Epistemologias do Sul, enquanto uma proposta de intervenção que valoriza saberes de grupos que resistem a verticalização de conhecimentos (Santos; Meneses, 2010). Reiteramos em Santos (2006) que esse diálogo se denominou de ecologias de saberes, a qual pode ser caracterizada pela premissa da “ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Santos; Meneses, 2010, p. 54). Desta forma admite-se que “existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo” (Santos; Meneses, 2010, p. 54).

De acordo com a Epistemologias do sul, há uma linha abissal invisível que separa a ciência moderna com seus conhecimentos (ciência, filosofia e teologia) dos “conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia” (Santos; Meneses, 2010, p. 34). Destaca-se que os conhecimentos indígenas se encontram por trás da linha abissal invisível, no bojo daqueles conhecimentos que nem sempre são sistemáticos e matematicamente testáveis. O que falta para ultrapassar essa linha abissal, ou melhor, desaparecer com ela, é que, os povos indígenas brasileiros sejam “conhecidos mais intimamente, pelo que pensam do seu mundo, pelo que produzem de conhecimento, por seus modos de viver e, sem dúvida, pelas suas perspectivas de continuidade étnica” (Gomes, 2018, p. 40).

Vale explicitar que não se busca com isso, sobreposição de conhecimentos. Não se trata de uma revanche epistêmica, o que seria produzir um epistemicídio reverso. O que os teóricos da Epistemologias do sul propõem é o convívio de saberes, pois é óbvio que os “conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes e desejáveis para aperfeiçoar suas condições de vida, como é o desejo de toda a sociedade humana. Mas isso não significa que sem eles, os índios não possam se manter” (Luciano, 2006, p. 170). O que se busca é dar credibilidade para os conhecimentos não-científicos, não implicando em descrédito do conhecimento científico (Santos; Meneses, 2010). Implica em promover “a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (Santos; Meneses, 2010, p. 57).

Outra denúncia feita pela Epistemologias do Sul é de que o “conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa” (Santos; Meneses, 2010, p. 56). A partir desta denúncia, pensa-se o quão importante é que os povos originários adentrem aos espaços universitários para “afrontarem” com seus modos de vida, cosmovisões e conhecimentos, o modelo moderno de ciência, que segregou o conhecimento. Desta forma, admite-se que todo e qualquer conhecimento tem limites (Santos; Meneses, 2010), mas não há hierarquia entre eles.

Em apertada síntese, não se pode negar que “a humanidade fez muitos progressos baseados na ciência e na tecnologia, mas não eliminou as desigualdades sociais” (Pereira, 2010, p. 9). Pode-se dizer que há um desenvolvimento descontrolado, “resultante de um modelo de ciência e tecnologia autônomo e desconectado dos interesses humanos, teve reflexos preocupantes sobre a vida individual, coletiva e planetária” (Pereira, 2010, p. 10). As ponderações sobre conhecimento indígena seguem na seção 3.6, intitulado de Ensino Superior.

Percebe-se pelo que foi exposto que a temática discutida nesta produção científica é eivada de camadas, nuances, “brotos rizomáticos” que dialogam bem com multirreferencialidade como se faz na seção a seguir.

2.1.5.2 Multirreferencialidade

O PPGDC é um programa que trabalha com a multirreferencialidade, visando em seus quadros uma produção interdisciplinar e que intercambie com várias referências. Esta tese se enquadra no escopo de uma produção multirreferencial, pois realiza análises “a partir de múltiplos sistemas de referência – poesia, arte, **política**, **ética**, religião, **ciência** – igualmente

significativos, todos irreduzíveis uns aos outros e sem pretensão de síntese, de conhecimento acabado” (Burnham, 2012, p. 80, grifo nosso), além de fazer uma espécie de bricolagem de visões epistêmicas, filosóficas, sociais, antropológicas, metodológicas e normativas que leva a uma compreensão.

Devido ao fato do PPGDC se debruçar sobre o campo da Análise Cognitiva, e esta ter uma relação estreita com o conhecimento e a multirreferencialidade (Burnham, 2012), emprega-se a segunda parte da mencionada relação nesta tese. A primeira parte é entendida no PPGDC como “um campo epistemológico de caráter multirreferencial e, portanto, complexo, que se constrói a partir de diferentes sistemas de referência, dentre eles o filosófico, o científico” (Burnham, 2012, p. 96).

Segundo Burnham (2012) existe uma multirreferencialidade que foi proposta pelo teórico francês Ardoino (2000), na qual se “introduz a noção de um olhar plural sobre objetos e fenômenos – que são em si plurais – e o uso de múltiplas linguagens para apreendê-los na sua pluralidade constitutiva” (Burnham, 2012, p. 82), exatamente, como se estabelece na tese em tela, com uso de análises rizomáticas, resultante da aplicação dos vários instrumentos na pesquisa, e expondo uma rede de conceitos para apreender um fenômeno complexo e atual, como é a reterritorialização influenciada pela vivência dos discentes indígenas unebianos.

Ainda com lastro em Ardoino (1989), esclarece Burnham (2012, p. 117) que os “múltiplos sistemas de referência para/de produção e organização do conhecimento entram, por conseguinte, como lastros para tal interação, proporcionando, uma análise não reducionista”. Tal sistema, como manifestação da multirreferencialidade, permite a aproximação e familiarização com “situações, práticas, fenômenos e fatos que se propõe explicitamente a uma leitura plural, sob diferentes ângulos, e em função de sistemas de referência distintos, não supostamente redutíveis uns aos outros” (Burnham, 2012, p. 117). Para Ardoino (1992, p. 172), a análise multirreferencial não trata os problemas “*por descomposición, reconstrucción de un todo en partes elementales, mirando una síntesis explicativa, pues considera que no es posible observar y describir algo complejo como un objeto simplificable*”, isto porque, segundo o autor, as particularidades deste tipo de análise são linhas de força articuladas naturalmente. Essa visão corresponde ao tratamento dos dados produzidos durante a pesquisa, bem como, a discussão rizomática conceitual empregada na tese.

Percebe-se uma ilação entre multirreferencialidade e currículo, este último abordado na tese ora apresentada. Num primeiro momento, Ardoino (2000) menciona a possibilidade de um currículo multirreferencial que contemple Ciência e Tecnologia como modos de

organização do conhecimento, mas acolhendo e integrando outros modos. Burnnham (2012) indica como outros modos, a arte, o mito, a lenda, a religião, o “conhecimento cotidiano, além de propor o acolhimento de saberes e experiências de professores e alunos e outros membros da comunidade; relaciona propostas pedagógicas com atividades desenvolvidas em outros setores da sociedade” (Burnnham, 2012, p. 253). Salienta-se que a compreensão de um currículo nas perspectivas epistemológicas da complexidade e da multirreferencialidade “é um processo de construção relativamente muito novo neste campo do conhecimento, principalmente no Brasil” (Burnnham, 2012, p. 218)

Santos, Fernandes e Galeffi (2019) contribuem para a discussão de um currículo multirreferencial ao afirmar que “o olhar multirreferencial rompe com a adoção de um só paradigma epistemológico e busca criar construções polifônicas que viabilizem um modelo de ruptura com a ideia de verticalidade na relação pedagógica” (Santos; Fernandes; Galeffi, 2019, p. 72). Estes autores sinalizam a necessidade de reconhecer a “subjetividade no processo de conhecimento, elemento fundamental que permite ajustar as estruturas de crenças, mitos e conhecimentos acadêmicos, processando continuamente, reequilíbrios na ação cognitiva em interação com o mundo” (Santos; Fernandes; Galeffi, 2019, p. 72).

Pelo exposto acima, demonstra-se que a presente tese tem interseções multirreferenciais, a saber: a) filosófica – transita entre correntes filosóficas da Fenomenologia e Pós-Estruturalismo; b) metodológica – circula no estudo de caso incorporado com vários *loci* de pesquisa e uso de instrumentos variados para a produção de dados; c) curricular – por discutir a repercussão do currículo na vivência acadêmica de discentes indígenas, enlaçada com interculturalidade; d) epistêmica – por abordar os tipos de conhecimentos e trazer à baila a falsa dicotomia entre conhecimento e saberes, com base nas Epistemologias do Sul; e) interdisciplinar – por mover-se por várias áreas do saber, como educação, filosofia, geografia, antropologia, direito e sociologia.

Uma das parceiras analíticas da multirreferencialidade na linha de pesquisa do PPGDC é a interseccionalidade, a qual também contribui para a compreensão desta tese como se verifica a seguir.

2.1.5.3 Interseccionalidade

A interseccionalidade está inserida na proposta de trabalho do PPGDC. Trata-se de um termo usado para renomear o campo de estudos de raça/classe/gênero (Collins; Bilge, 2020), ajudando “a legitimar os estudos realizados nessas áreas, tornando-os mais compatíveis com

as normas acadêmicas de descoberta, autoria e propriedade” (Collins; Bilge, 2020, p. 116). Além de renomear um campo de estudo, a interseccionalidade pode ser entendida e utilizada como uma ferramenta analítica, portanto, para a elaboração da presente tese, esta ferramenta auxiliou, sobremaneira, na promoção de “entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política” (Collins; Bilge, 2020, p. 210).

Elucida-se que a interseccionalidade cumpre no presente trabalho duas funções iniciais. A primeira de elo entre a temática discutida e o PPGDC quanto ao campo de estudo que envolve a raça, mas por opção da pesquisadora, prefere-se afirmar que envolve a etnia. Ressalta-se que na seção 3.2.4 apresenta-se discussão conceitual comparada entre etnia e raça, justificando assim a mencionada escolha. A segunda decorre do uso dado à mesma como ferramenta de análise de muitas variáveis entrelaçadas com os conceitos de identidade, comunidade, territorialidade, entre outros.

Aventam-se dois desdobramentos da segunda função da interseccionalidade neste texto de tese, a saber: base para discussão da identidade atrelada à ação política, como foi a forma de atuação dos povos originários brasileiros para conseguirem acesso à educação superior a partir de 1977 (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013); e sob esta mesma base, desenvolver a investigação e a práxis críticas como propõe Collins e Bilge, (2020).

Diante o exposto, explicita-se que há interseccionalidade na pesquisa nas seguintes apropriações:

a) A discussão sobre os conceitos de raça e etnia em relação da Lei nº 12.711 de 2012, costumeiramente, denominada de Lei de Cotas;

b) A exposição dos dados produzidos através das respostas dadas ao primeiro questionário da pesquisa. Tal exposição contempla numericamente e graficamente o perfil dos participantes quanto a idade e o sexo. Devido à base de dados fornecida pela SEAVI, que usa a categoria sexo e não gênero, trabalhou-se desde o questionário com a primeira, oportunizando a opção “outros”, que não foi usada por nenhum dos participantes. Na seção 4, da análise das respostas dadas, faz-se um cruzamento entre várias categorias, demonstrando assim que a interseccionalidade foi uma ferramenta de analítica bem empregada neste trabalho;

c) A análise correlacionando o local de residência dos participantes com as configurações espaciais urbanas e rurais, além das Unidades federativas e os *campi* da UNEB;

d) O entrecruzamento de aldeias/comunidades das etnias identificadas na pesquisa com os respectivos processos de TDR, etnogênese e “índios misturados”. O segundo processo diz respeito a reetnização, enquanto que o último decorre de práticas governamentais ou de particulares, bem como de instituições religiosas que forçaram a mistura de etnias,

principalmente na região nordeste do Brasil. As seções 3.2.10 e 3.2.9 discorrem sobre os dois processos, respectivamente.

e) A correlação entre os conteúdos trabalhados nos cursos dos partícipes e os temas escolhidos para escrita de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por parte dos mesmos;

f) O percurso metodológico em forma de estudo de caso incorporado, descrito em detalhes nessa seção.

Por fim, ressalta-se que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, contribuiu de maneira conjugada com o pensamento de Morin (1999; 2005) sobre a complexidade empregado nesta tese, particularmente na seção 3.3.5

Desta, maneira, esta tese atende significativamente a uma proposta de trabalho multidisciplinar e multireferencial do PPGDC.

2.1.6 Diálogo conceitual

A partir dos conceitos identificados no percurso investigativo chegou-se aos teóricos. Por vezes, alguns conceitos remetem a vários teóricos que já cunharam seus entendimentos em períodos diferentes e sob perspectivas diversas como é o caso do conceito de cultura. Nesses casos, coube à pesquisadora optar por contribuições teóricas que comunguem com a base epistemológica escolhida e que mais se aproximam da investigação científica desenvolvida. Essa seção explicita sobre as escolhas das contribuições teóricas de alguns conceitos fundantes desta tese.

A primeira explanação incide sobre as escolhas teóricas para o conceito de grupo étnico com relação às categorias distintas e correlatas de identidade étnica e etnicidade. Apesar de haver uma aparente divergência entre os teóricos Barth (2000) e Cohen (1978), emprega-se as contribuições de ambos, tendo em vista que o primeiro admite, ainda que em caráter eventual, a existência de etnicidade no grupo étnico. Segundo Silva (1987, p. 531), a “análise de F. Barth dá ênfase a categorias de atribuição e identificação pelos próprios membros do grupo étnico. Não faz referência à etnicidade [...] o ponto crítico de investigação é o limite étnico; sua definição inclui os conceitos de identidade étnica”. De acordo com Epstein (1978, p. 96), o objetivo da análise de Barth “é a interação dos grupos étnicos [...] só eventualmente, se preocupou com aquelas circunstâncias onde a emergência da etnicidade é uma resposta a mudanças nas condições sociais”.

Entende-se que ambos os conceitos (identidade étnica e etnicidade) são úteis e convergentes na tese. O primeiro conceito “se dá por meio da oposição à sociedade mais ampla [...] implicando a afirmação do nós diante do outro, jamais se afirmando isoladamente. A identidade étnica ganha, assim, também uma dimensão política” (Dicionário de Sociologia, 2010, p. 233).

Tomadas as devidas proporções e reconhecendo-se o aspecto político inerente às ações afirmativas que se aplica à discentes indígenas cotistas, entende-se, dentro da eventualidade proposta por Barth (2000), que a identidade étnica pode ser uma resposta para a mudança das condições sociais. Essas condições vão desde a inserção social – individual ou coletiva – até as várias modalidades de reterritorialização. O aprofundamento desta proposta é feito nas subseções 3.2.4; 3.2.5 e 3.2.7.

Num segundo esforço explanatório, debruça-se sobre a discussão da etnicidade enquanto ferramenta política, mas, sem excluir a categoria étnica. Reitera-se que para a presente discussão, a categoria etnicidade reflete as conexões políticas pretérita e atual dos povos originários para o acesso à educação superior. No ano de 1977, chegava a “Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem por meio da educação ocidental e com apoio do governo federal, e ingressarem no ensino superior” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 9). Daquele momento até hoje, vários avanços, advindos de lutas desses povos pela educação superior, foram realizados, como o Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND) criado em 2005, que deve ser compreendido “como o marco histórico de financiamento público do direito indígena ao Ensino Superior. [...] deve-se estabelecer uma compreensão que articule os atos de reivindicação dos povos indígenas por esta etapa de ensino, ainda em 2001” (Martins; Knaap, 2021, p. 235). Vale lembrar que “o PROLIND se caracterizou como um projeto e não política pública” (Martins; Knaap, 2021, p. 235). O trabalho deste programa é o resultado das pressões indígenas e de seus apoiadores no contexto da educação básica, pois através do mesmo passou a se formar os professores interculturais para atuar nas escolas em comunidades indígenas. Apesar do PROLIND ser executado na instância universitária, ele não se inscreve enquanto uma política pública de acesso à educação superior para os povos originários, diretamente.

Corroborando com a vertente política da etnicidade, junta-se a lição de Epstein (1978) sobre as identidades positivas e negativas reforçando a luta étnica. Segundo Silva (1987, p. 35), “a identidade étnica pode ser expressa de várias maneiras, que se situam num *continuum* marcado nos seus extremos por dois polos”. O positivo se faz presente “quando a identidade étnica depende de conceitos internos de exclusividade [...] A identidade étnica positiva,

baseada na importância do próprio grupo, se expressa pela etnicidade” (Silva, 1987, p. 35). Enquanto isso, o polo negativo ocorre quando a etnicidade é imposta de fora (Silva, 1987).

Nos ensinamentos de Epstein (1978), a identidade étnica negativa, se dá onde “[...] grupos étnicos ocupam posição de inferioridade ou marginalidade na hierarquia social, especialmente no caso dos grupos chamados ‘minoritários’ nos Estados modernos” (Silva, 1987, p. 35). Chega-se, deste modo, a uma dimensão muito importante da etnicidade, em que ela pode ser vista “como um conjunto de estratégias para mobilização política ou para fazer reivindicações” (Silva, 1987, p. 35). Em diferentes lugares, os grupos étnicos, “aparentemente assimilados, reafirmam a sua identidade usando valores muitas vezes apenas simbólicos, tomados de uma cultura, supostamente, tradicional” (Silva, 1987, p. 35), sem mascarar o viés político.

Outra importante contribuição de Barth (2000) para o presente estudo está no entendimento dos povos originários como grupos étnicos. Essa contribuição se dá a partir da composição tributária de várias culturas, extrapolando a noção de raça e se apropriando da noção de etnia, como explicitado na obra de Silva (1987). Por este autor, um grupo étnico deve incluir dois aspectos importantes: a) membros que possuem uma identidade distintiva atribuída; b) a distintividade do grupo tendo por base uma cultura, origem e história comum (Silva, 1987).

O mesmo autor traz um terceiro elemento, alertando, que só raramente, o mesmo aparece, mas está implícito na ideia de origem comum, qual seja, a noção de raça. Tal noção ocorre “no âmbito das relações interétnicas, não significa, simplesmente, o único critério para diferenciação biológica de grupos humanos” (Silva, 1987, p. 530), pois estende-se para além dos “símbolos de identificação como a cor da pele, sangue comum etc. São, na realidade, símbolos culturais que servem para enfatizar as diferenças entre grupos étnicos, ainda que tenham um caráter exclusivo” (Silva, 1987, p. 530). A pesquisa, embasadora desta tese, identificou alguns discentes advindos de configuração de “índios misturados”. Na redação da tese utiliza-se a definição de grupo étnico em Barth (2000) associada com a inclusão do terceiro elemento, dentro das devidas ressalvas e ponderações.

Em terceiro patamar, explana-se sobre saber e conhecimento com base em alguns teóricos, destacando a concepção de Baniwa (2019) sobre conhecimento vivenciado. Trata-se de uma breve retomada, pois na seção 2.1.5.1, já se apresentou esta discussão. Academicamente, dentro da vertente eurocêntrica/tradicional, existe o conhecimento, válido e legítimo, como fruto de uma ciência verificável – por outro lado – há o saber, alheio ao rigor científico. O primeiro, (conhecimento), teria como templo a universidade e o segundo (saber)

teria o dia-a-dia, o senso-comum como ambiente natural. Na vertente decolonial da Epistemologias do Sul, existem saberes e conhecimentos sem hierarquia. Segundo Kurroschi e Bergamaschi (2013, p. 107) a “[...] presença de estudantes indígenas na universidade pode se constituir num movimento de troca de saberes e conhecimentos, dirimindo a ignorância que ainda predomina no-seio da universidade”. Anuncia a última autoria um possível diálogo intercultural Kurroschi; Bergamaschi (2013), que se expressa em falas de discentes indígenas, ao declararem que o ingresso na academia “não é movido por um interesse especulativo, posto que emerge das dificuldades enfrentadas pela comunidade [...] busca afirmação dos grupos como iguais e diferentes aos não indígenas” (Chamorro, 2009. p. 17). Sugere-se evitar a hierarquização entre saberes e conhecimentos, pois esses discentes buscam “a promoção dos saberes dos grupos, iniciação nos saberes da ciência não indígena, sem deixar de desenvolver-se no saber tradicional” (Chamorro, 2009. p. 17). Nesse sentido, parece ser “justa a aliança buscada pelos indígenas na universidade, para mudar a forma com que eles costumam ser analisados pelos não indígenas e para serem reconhecidos como sujeitos de saber e de palavra” (Chamorro, 2009. p. 17).

Avançando um pouco mais na discussão entre saberes e conhecimento, chega-se a Oliveira (2004, p. 184), que afirma: “todos os modos de negação do acesso à cultura e ao saber sistematizado, podem, também, ser descritos como exclusões de determinados contextos de valoração e conhecimento”. Sabe-se, amplamente, que os povos originários são grupos excluídos na sociedade brasileira, como bem sinaliza Oliveira (2004, p. 160) que o “[...] excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso a saúde, educação, previdência etc.”, assim como os negros e os indígenas.

Não se trata nesta tese da exclusão geral, mas de uma condição específica dela, revelada na pesquisa feita e que se ancora nos estudos de Bourdieu e Champagne (1992) sobre a escolarização na França, e que se parafraseia. Os estudos bourdianos incidem sobre a expressão os “excluídos de dentro”, e serve de chão para explicar a atual condição de vivência e acesso acadêmico dos povos originários, em sede da UNEB. Ressalta-se que só o acesso à universidade não basta, pois sem a completude desse acesso através das condições dignas de permanência e vivência de discentes indígenas, estar-se-ia, na concepção de Bourdieu e Champagne (1992), excluindo aqueles que estão dentro da universidade. Tal contexto advém do fato de “ainda existem muitos preconceitos contra os indígenas no meio universitário: como a ideia de que os povos indígenas representam um empecilho ao desenvolvimento” (Relatório de Mesas e Grupos de Seminário, 2004, p.11), bem como, de que se os indígenas

“usarem um laptop, deixam de ser índios; tratando os índios como seres domesticados, excluídos da cidadania e incapazes de gerir seus territórios” (Relatório de Mesas e Grupos de Seminário, 2004, p.11)

A exclusão do interior é abordada, ao longo da tese, como um dos pilares de sustentação da mesma em interface com as dificuldades de permanência de discentes indígenas na universidade e que impactam na vivência acadêmica e, subsequentemente, reflete na reterritorialização deles e delas.

Em termos de conceitos, a penúltima explanação é sobre currículo, tendo em vista que a reformulação curricular é um dos desafios da educação superior indígena. De acordo com Souza (2019) existem elos de ligação entre currículo e vivência acadêmica de discentes indígenas. Ligação esta que está para além da garantia de uma vaga, pois “de fato, os estudantes cotistas, negros e indígenas, são sempre relacionados com a Pró -reitoria de ações afirmativas. É como se o ingresso desses estudantes se resumisse à sua entrada na universidade” (Souza, 2019, p. 137). Por este raciocínio presente em muitas universidades, sinaliza-se que não há interesse “em mudar a sua estrutura de produção e disseminação de conhecimento, alterar programas e grades curriculares, enfim, se repensar” (Souza, 2019, p. 137). Repensar a universidade implica no redesenho curricular pois “é necessário rever conceitos, valores, posturas, modelos pedagógicos [...] buscar uma melhor compreensão das diferentes realidades, tão distantes, das quais estamos acostumados a viver” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 46).

Necessário se faz indicar a concepção de currículo que está inserida nesta tese. De maneira breve, aponta-se para alguns conceitos de currículo. O primeiro deles com base em Freire, Monteiro e Silva (2010, p. 149): “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Nesse diapasão, o currículo é “concebido como elemento discursivo da política educacional, que, os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 149). Outro conceito de currículo apoia-se em Sacristán (2000, p. 17), enquanto: “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação”.

Alguns educadores alertam para a relação entre currículo e poder, pois o “[...] currículo tem um caráter político, ideológico e filosófico. As diferentes concepções sobre um currículo se acham ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento” (Galvão, 2019, p. 3).

Há, portanto, todo um arcabouço teórico sobre o currículo enquanto conteúdo basilar na área da educação. Tal arcabouço pode ser dividido em teorias tradicional, crítica e pós-crítica. A primeira tem foco nos aspectos do: Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Metodologia, Didática, Organização, Planejamento, Eficiência e Objetivos (Galvão, 2019). Na teoria tradicional não há “uma preocupação com os processos de aprendizagem, mas com os resultados alcançados” (Galvão, 2019, p. 5), sendo o enfoque na avaliação classificatória e não na formação humana. Trata-se de uma aprendizagem mecânica, receptiva e de memorização de conteúdos que, na maioria das vezes, não tem um real significado para o alunado” (Galvão, 2019, p. 5).

Para a Teoria crítica, os aspectos relevantes são: Ideologia, Reprodução cultural e social, Poder, Classe social, Capitalismo, Relações sociais de produção, Conscientização, Emancipação e libertação, Currículo oculto e Resistência (Galvão, 2019). Nessa última teoria existem perspectivas marxianas voltadas para a coletividade. A Teoria pós-crítica se posiciona em favor “do currículo multiculturalista, movimento divergente do currículo tradicional, que leva em consideração a importância da alteridade e identidade” (Galvão, 2019, p. 9). Tal teoria contempla ainda aspectos como: Diferença, Subjetividade, Significação e discurso, Saber-poder, Representação, Cultura, Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade e Multiculturalismo (Galvão, 2019). Nessa teoria encontram-se elementos decoloniais ou de Epistemologias do Sul, especialmente, etnia, gênero e discurso.

Para Galvão (2019, p. 6), a diferença “entre as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas é a questão do poder. As teorias tradicionais se preocupam com a questão de organização. Já as teorias críticas e pós-críticas fazem constantes questionamentos”. Para quem? Para quê? E o que deve ser transmitido? Seriam os questionamentos da universidade, por isso, “a questão central que serve como subsídio para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Galvão, 2019, p. 6).

Entende-se que o currículo se manifesta, cotidianamente, na sala de aula. Conforme Costa (2010, p. 126), “uma aula é um território porque para construí-la reunimos de forma integrada um agenciamento coletivo de enunciação e um agenciamento maquínico de corpos”, pois docentes e discentes encontram-se nesse tipo de território para um processo, que deveria ser, de trocar de saberes.

Vinculado à concepção curricular, apresenta-se um breve comparativo entre o desenvolvimento da educação superior, em geral, e da educação superior indígena, como forma de situar no tempo e no espaço a Universidade Brasileira.

Esse comparativo toma por base inicial o século XVI, com a criação dos Colégios Jesuítas em vários lugares no mundo, destacando-se a implantação de Curso de Filosofia, Teologia, Direito Pontifício, Praxe Universitária e Artes em Salvador – Bahia. Esses colégios foram marcos iniciais para a Educação Superior no Brasil. No começo do século XIX, com a vinda da Família Real portuguesa para a América, são criadas as academias médicas na Bahia e Rio de Janeiro, e na segunda década daquele século, faculdades de Economia, Filosofia, Fazenda e Governo são também discutidas pelo Príncipe Regente. Quatro séculos de arrastadas tentativas de implantação de universidade no Brasil, cedem lugar em 1909 à Fundação da Escola Universitária Livre de Manaus (Barreto; Filgueiras, 2007).

Até então, nem a escola e nem os arranjos universitários contemplavam a presença de povos originários, pois esses estavam sendo dizimados física e socialmente, dentro do apagamento desses sujeitos considerados como incapazes pela dominância política.

Tratando-se de comunidades indígenas, a escola pública pode ser considerada como “o principal canal de infiltração e difusão da cultura juvenil, existindo, muitas vezes, a “[...] influência de companheiros viajados ou internados em escolas distantes que traziam experiências persuasivas para a mudança cultural dos jovens da comunidade” (Lifschitz, 2011, p. 49). Mas ainda assim, o acesso à escola para os povos originários demorou muitos séculos para acontecer, e mais ainda o acesso à educação superior.

No século XX, a educação superior brasileira expandiu com a criação de várias Instituições de Ensino Superior (IES), como: a Universidade no Paraná (1912); a transformação da Escola Universitária Livre de Manaus em Universidade de Manaus (1913); a Universidade de São Paulo (USP) (1934); a Universidade do Distrito Federal (1935); a Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1946); a Universidade de Brasília (1961); Refundação da Universidade de Manaus como Universidade do Amazonas (1962).

Até a década de 1960, não havia nenhuma iniciativa governamental de oferta de vagas para os povos originários na universidade. Existiam iniciativas individuais de membros de comunidades indígenas, através da concessão de auxílio financeiro por parte da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI)⁴ para alguns estudantes indígenas, mas sem um processo seletivo amplo e aberto.

Destaca-se que, “embora o modelo de educação superior que se consolidou no Brasil desde as primeiras instituições de ensino superior isoladas, tenha sido o da educação com

⁴ A partir do ano de 2023, durante o terceiro Governo Lula, foi instituído o Ministério dos Povos Originários e o nome da FUNAI passou a ser Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

ênfase vocacional ou profissionalizante” (Pereira, 2010, p. 172), a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, repercutiu “a primeira tentativa de experiência com a educação geral no ensino superior brasileiro” (Pereira, 2010, p. 172). Essa formação geral, com base em Morin (1999), baseia-se na proposta de uma “reforma que integre a cultura científica e a cultura humanística, a fim de se formular os problemas da humanidade, formando, dessa maneira, o que ele denomina de nova cultura geral” (Pereira, 2010, p. 179). Em linhas gerais, o objetivo é “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (Morin, 1999, p. 18).

Numa terceira etapa de análise, ainda contemplando o século XX, mas a partir da década 1970, percebe-se a iniciativa dos povos originários na luta por acesso à universidade. Vale ressaltar que na referida década teve início a organização de movimentos relacionados às “questões indígenas no Brasil pela união de diferentes povos que começam a se organizar, politicamente, em defesa de seus direitos, sobretudo em relação à terra” (Guerra, 2015, p. 98).

Gradativamente, a união de alguns povos originários foi solidificada por meio “de Assembleias Indígenas e pelo apoio de organizações indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, o ATL e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil -APIB, constituindo o Movimento Indígena do Brasil” (Guerra, 2015, p. 99). Assim, explicita Baltazar (2013) que os fatores que dificultaram o movimento indígena no âmbito nacional foram: “as dimensões territoriais do Brasil e as diferenças regionais com os mais variados povos e graus de contato interétnico diferenciados e a forma autoritária do Estado brasileiro no trato das questões indígenas” (Baltazar, 2013, p. 267).

Vale destacar que a movimentação em prol dos direitos indígenas existe há muito tempo através da resistência organizada desses povos, como por exemplo, a Confederação dos Tamoios, logo no início da colonização do Brasil. Foi uma movimentação que “agregou várias aldeias indígenas, cujo objetivo era o de encontrar formas de organização e de enfrentamento ao europeu que invadia o seu território” (Mussi; Souza, 2013, p. 145), colocando em risco suas existências. No entanto, a década de 1970 marca o protagonismo indígena no Brasil “a partir das assembleias indígenas regionais e nacionais apoiadas pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário)” (Baltazar, 2013, p. 268). Foi naquela década que pela “primeira vez reuniam-se as lideranças indígenas de diferentes povos do Brasil com trocas de informações sobre o contexto de enfrentamento e de experiência dos problemas vividos” (Baltazar, 2013, p. 268). O senso de solidariedade das lideranças indígenas constituindo a união e espírito corporativo entre povos serviu de base para as mobilizações indígenas (Baltazar, 2013), contribuindo para a conquista do acesso à educação superior no

século XXI. Gutierrez (2013, p. 285) lembra que “[...] os direitos indígenas começam a tomar forma junto à sociedade nacional, a partir da década de 1970, passando a ser conhecido como movimento indígena brasileiro”. Denota-se, mais uma vez, o protagonismo desses povos e de suas lideranças “no sentido de construir uma agenda pela terra, pela saúde, pela educação e outros direitos” (Gutierrez, 2013, p. 285), ainda que, inicialmente, a educação básica fosse o foco, mas que evoluiu para requerer o acesso à educação superior.

Segundo Martins e Knapp (2021, p. 106) “desde o início da década de 2000, a FUNAI vem oferecendo bolsas de estudos para estudantes indígenas de escolas públicas e particulares”, o que certamente contribuiu para a permanência daqueles discentes indígenas que haviam acessado a educação superior, sem a existência de uma política nacional para tal acesso.

Insta informar que os caminhos para acessar a educação superior por parte dos indígenas brasileiros foram diversos, e nem sempre atenderam de forma digna um quantitativo significativo das etnias. Portanto, fez-se um breve resumo da história da educação superior em geral, e daquela voltada para o público indígena no Brasil a partir da década de 1970.

No quadro 01 apresenta-se dados sobre alguns avanços no ensino superior brasileiro, especificamente vinculado a elementos espaciais e administrativos da história da educação superior e do ensino superior indígena.

Quadro 01 – Educação Superior e Educação Superior Indígena

| EDUCAÇÃO SUPERIOR | EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA | |
|--|--|---|
| | Ano | Contexto |
| | 1977 Brasília/4 indígenas | Pedido bolsa de estudos para curso superior |
| | 1981 Brasília. 15 indíg. 7 povos | Criação da União de Nações Indígenas |
| | 1981 Brasília/ General Golbery/ FUNAI | General: “Brasília é uma cidade atípica para Índios”. Não podemos criar cobras para nos picar”. Indígenas: “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!” |
| Criação UNEB 1983 | | |
| | 2001 Governo do Paraná | Lei 13.134 reserva 3 vagas exclusivas para indígenas paranaenses. |
| | 2001 Gover. Mato Grosso -MT | Primeiro vestibular indígena diferenciado de MT |
| | 2002 Universidades estaduais do Paraná | Primeira geração de estudantes indígenas em universidades estaduais do Paraná. |
| | 2002 Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul | Lei 2.589. Vagas (10%) em todos os cursos. |
| | 2002 UNEB /Bahia | Institui ação afirmativa: negros e indígenas |
| Expansão IF 2003 – 2011. Universidade do Recôncavo da Bahia – 2005 | 2004 Universidade Federal do Paraná | Adere ao sistema estadual de vaga indígena |
| | 2005 MEC/ Brasília | Lançamento PROLIND |
| | 2007 Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Decisão nº 134 Conselho Universitário implanta Programa de Ações Afirmativas |
| | 2009 UNEB/ Bahia | Primeira turma LICEEI. 54 alunos. Paulo Afonso |
| | 2012 Governo Federal | Lei 12.711. Reserva vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior |
| Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB -2013. UNIVASF - Paulo Afonso/ Bahia -2014 | | |
| | 2018 UNEB/Bahia | Resolução CONSU 1.339 vagas para indígenas na Graduação. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Merece destaque alguns dados presentes no quadro. O primeiro deles é o fato de que a década de 1980 esteja marcada pela persistência desses povos para acessar educação superior, em nível nacional, bem como pelo surgimento da UNEB, a qual objetivava, e conseguiu, ao longo dos anos, interiorizar a educação superior na Bahia.

Outro destaque, no quadro acima, incide sobre a década inicial do século XXI, através de iniciativas de IES no Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul quanto à reserva de vagas para indígenas e a iniciativa em nível federal da criação do Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND). Essa última iniciativa é recepcionada pela UNEB através da oferta da Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI) ⁵no *Campus* VIII em Paulo

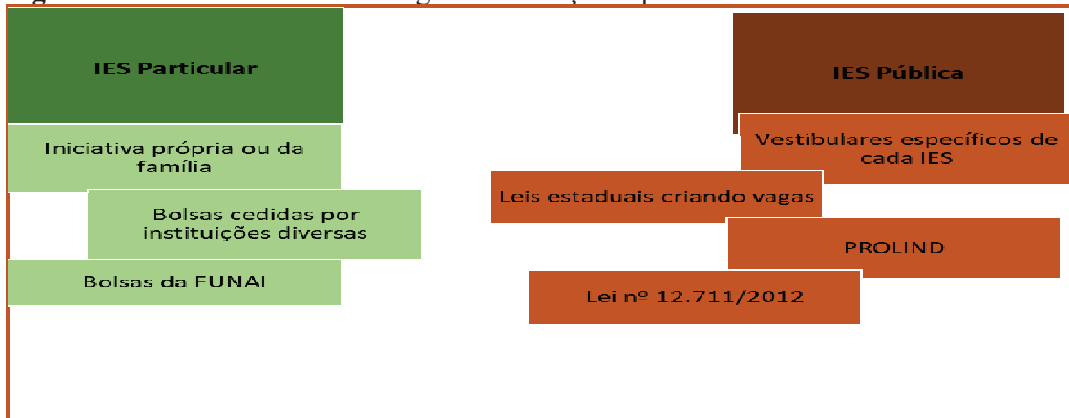
⁵ O Instituto Federal da Bahia – IFBA oferta LICEEI no *Campus* de Porto Seguro.

Afonso em 2009 e no campus de Teixeira e Freitas, posteriormente. Em 2012, surge o marco cotista para grupos vulneráveis através da Lei 12.711.

As bases institucionais para o acesso de indígenas à universidade foram fincadas em 2005 e 2012, em sede do Governo Federal. As bases, em sede do governo da Bahia, por via da UNEB, ocorrem nos anos de 2002, 2009 e 2018 com a antecipação da política de cotas na pós-graduação, implantação da LICEEI e reserva específica na graduação para discentes indígenas cotistas, respectivamente.

A título de ilustração e para melhor compreensão da temática, elaborou-se a Figura 01 sobre as formas de acesso dos indígenas à educação superior.

Figura 01 – Formas de acesso indígena à educação superior



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Pela figura acima, depreende-se que predominaram as iniciativas isoladas tanto a nível pessoal e comunitária como de instituições, restando poucas intervenções estatais, resultando-se assim, na ausência de política pública destinada a inserção dos povos originários no universo acadêmico.

Até aqui, fez-se um caminhar apresentando de forma geral alguns aspectos e escolhas da e na pesquisa e que se circunscrevem no presente texto. Dar-se-á continuidade nesse caminhar percorrendo sobre outros suportes, alguns até prévios à pesquisa, mas que se refletem, ainda que indiretamente, na tese.

2.1.7 Trilhas antes e durante a pesquisa

Existe um suporte inicial que foi o percurso da pesquisadora que antecede à escrita desta tese, mas, certamente, contribuiu para que se penetrasse no território da pesquisa com engajamento. Tal percurso está composto desde o início da docência na UNEB em 2010 e

pouco tempo depois a ocupação com a temática dos povos originários, através da organização de alguns eventos na tentativa de aproximação desses povos com a Universidade.

A primeira iniciativa foi o I Painel Jurídico de Paulo Afonso realizado em novembro de 2013. Naquela oportunidade, foi instituída uma mesa redonda sobre problemas indígenas, a qual foi composta por quatro representantes das etnias Tuxá, Pankararé e Tumbalalá. Aquela mesa concluiu os trabalhos denunciando a insuficiência de espaços para a discussão de suas demandas no ambiente acadêmico. A partir daí, o Colegiado do Curso de Direito do *Campus VIII*, sob a coordenação da pessoa que escreve esta tese, tomou a iniciativa de realizar um seminário para debater as questões indígenas na universidade e, ao mesmo tempo, fomentar a criação de espaços para o estudo sistemático de seus direitos.

A segunda iniciativa foi o I Seminário de Direito Indígena de Paulo Afonso que ocorreu em 2014 e contou com palestras, mesas redondas, apresentações de trabalhos e exposição fotográfica, com foco no protagonismo dos povos indígenas. Contudo, o resultado deste seminário não se esgotou em si mesmo. A partir das experiências vividas naquele evento acadêmico, um grupo de monitores elaborou uma cartilha sobre os direitos dos povos indígenas, a qual, posteriormente, foi distribuída na aldeia urbana do povo Tuxá, no município de Rodelas - BA.

Além disso, a partir do ano de 2016, iniciou-se o grupo de pesquisa *Rurue Rabi* (direito indígena em língua Carajá) no Departamento de Ciências Humana e Tecnologia (DCHT), *Campus XIX* em Camaçari. Deste grupo de pesquisa resultaram artigos científicos publicados em periódicos⁶ e apresentações em eventos nacionais e internacionais, como o 56º Congresso Internacional de Americanistas em Salamanca – Espanha.

Todo esse contexto possibilitou o acesso a publicações sobre os temas correlatos à presente tese.

Durante a pesquisa e na escrita da tese, alguns movimentos que contribuíram para a melhor análise dos dados e contextos da educação superior indígena que repercutiram na escrita desta tese foram: a) as aulas no PPGDC no período de 2020 a 2021; b) as visitas em abril e setembro de 2023 às instituições de educação superior no Estado do Mato Grosso do Sul (MS), pois esse Estado congrega o maior percentual de acadêmicos indígenas no país, além da terceira maior população absoluta de indígenas, bem como um sólido percurso de acolhimento a esses acadêmicos há mais de vinte anos, como explica Paixão (2010, p.9):

⁶ Revista Opará Etnicidades. Ano 5, v. VII, 2017; I Semana de Pesquisa e Extensão de Camaçari – SEPEX, outubro de 2018.

“experiências das ações afirmativas para populações indígenas, especialmente os do Estado do Mato Grosso do Sul [...]”; c) visitas aos acampamentos indígenas na Bahia nos anos de 2022 e 2023.

Além desses movimentos, inserem-se: a) a frequência em cursos, como: extensão na USP sobre Raça e Etnia em 2022; teorias sociais e decolonialidade do Grupo Periféricas em 2021; Indianizar na UNEB em 2020; b) participações em eventos acadêmicos voltados para a temática indígena, a exemplo de Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território (CIELCULT) I e II em 2021 e 2022, respectivamente; Ciência e Arte Indígena no Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco (CAIN/UFPE) no seminário Cartografias e contextos da arte indígena do Nordeste em 2022; c) a orientação e a coorientação de professora Natália Coimbra de Sá e professor Antônio Hilário Urquiza, constantes como meus tutores acadêmicos com indicações precisas, pertinentes e saneamento de dúvidas, além de apoiar as produções científicas durante todo o doutoramento; d) o expressivo volume de leitura de obras importantes para a compreensão da temática e fundamentação da tese; e) o aperfeiçoamento em língua francesa através de cursos junto à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2021 para dar conta das leituras de Deleuze, Guattari e Bourdieu; Língua Guarani na UFBA em 2021; f) participação nos grupos de Pesquisa Corporeidades, Linguagens, Política e Decolonialidades (CLIPES), coordenado pelo professor Ivan Maia de Melo do PPGDC e o Grupo Salamanca Investigação Antropológica Indigenista Educação Intercultural (GSIAIEI) vinculado a universidade de Salamanca, do qual participa o coorientador.

Neste caminhar pois mais seguro fazer algumas escolhas terminológicas e lidar com imbricações de contextos e territórios *multicampistas*. Escolhe-se utilizar nesta tese, em alguns trechos, a terminologia “discentes originários” como sinônimo de discentes indígenas. Tal escolha se justifica por aderência ao conceito de povos originários e seu aprofundamento conforme, minuciosamente, é demonstrado na seção 3.2.

Seguindo na esteira explanatória, sinaliza-se que a pesquisa permitiu perceber que há um imbricamento pertinente entre “índios misturados”, etnogênese, e as etnias identificadas e que reverbera no processo de TDR. Vale ressaltar que as condições de desestabilização e de desagregação das comunidades indígenas vêm de longa data, inclusive na conjuntura dos “índios misturados”, pois “antes do final do século XIX, já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades” (Oliveira, 2016, p. 207). Esses povos passaram a ser

denominados “índios misturados” “de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de tradições populares” (Oliveira, 2016, p. 207).

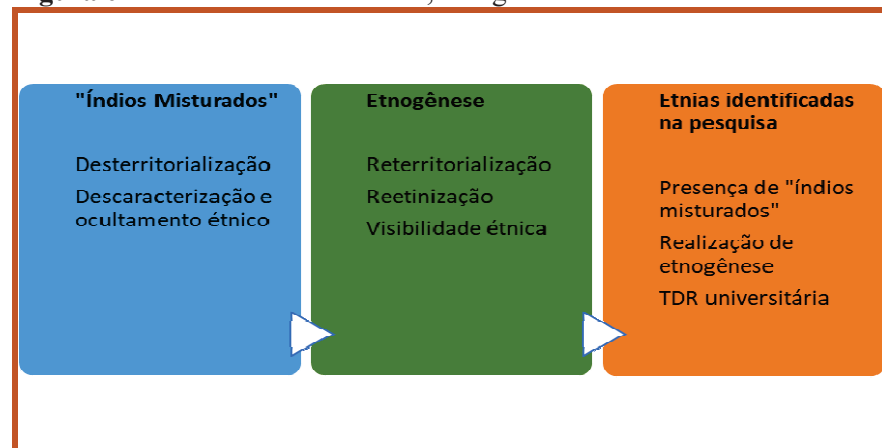
Salienta-se que no final do século XIX já não se falava mais na existência de indígenas na região nordeste, mas essa situação havia começado a mudar desde os anos de 1970. Segundo Lifschitz (2011, p. 83) “na década de 1950 haviam sido classificadas 10 etnias no nordeste do Brasil e 40 anos depois haviam sido identificadas 23 etnias indígenas. No ano 2000 já existiam 40 grupos indígenas no nordeste brasileiro”. Desse quantitativo apenas vinte e oito grupos haviam sido reconhecidos pelo órgão indigenista, existindo, portanto, “um aparente paradoxo, que alguns autores denominaram de etnogênese: o surgimento recente de povos considerados originários” (Lifschitz, 2011, p. 83).

Em sentido contrário ao do apagamento ou desaparecimento dos povos originários no Brasil está a etnogênese, que segundo Luciano (2006), é um fenômeno que vem ocorrendo desde a última década do século XX e que pode ser chamado de “reterritorialização”. Este autor explica que tal fenômeno decorre do fato de que os povos originários sofreram “[...] pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais” (Luciano, 2006, p. 28).

Neste sentido, a etnogênese ou reterritorialização eclode como estratégia de sobrevivência, reassunção e recriação das tradições, que ocorre “principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará” (Luciano, 2006, p. 28), portanto, alcança a área onde foi realizada a pesquisa que deu origem a esta tese.

Percebe-se, que há um imbricamento entre a condição de “índios misturados” e etnogênese, pois em ambos os fenômenos, a questão territorial, seja física, social, cultural ou existencial, se manifesta, permitindo, num esforço filosófico, ainda que preliminar, associá-los ao processo da TDR, extensivo às etnias identificadas (Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Katokinn, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Pataxó, Tuxá, e Xucuru-Kariri), todas nordestinas, e que compõe a atual tese. Para demonstrar tal imbricamento, elaborou-se a Figura 02.

Figura 02 – “Índios misturados”, etnogênese e etnias identificadas

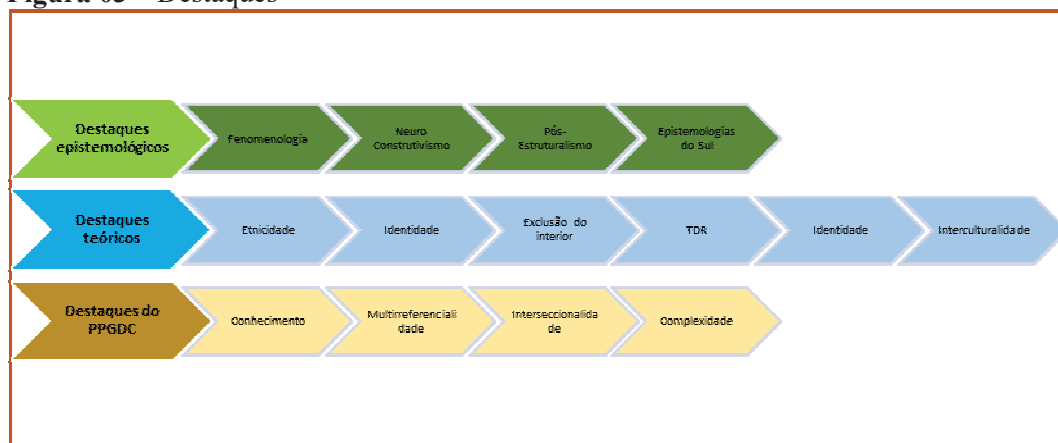


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A relação entre as etnias identificadas na pesquisa e a condição pretérita de “índios misturados” encontra-se explicitada na seção 3.2.9 da mesma forma que se explana sobre a TDR universitária nas seções 4.4 e 4.5.2. Por fim, reitera-se que a *multicampia* unebiana, não se restringe ao *lôcus* da pesquisa, mas, sobremaneira, implica e recai sobre os processos de TDR dos discentes originários, partícipes da investigação científica realizada, conforme é verificável na fundamentação teórica, na seção três e nas conclusões da tese.

No intuito de arrematar as explicações sobre o aporte epistemológico construiu-se uma representação imagética do mesmo. A seguir apresenta-se na Figura 03, um resumo em forma de imagem dos principais pontos discutidos neste capítulo, até o momento, atendendo-se à perspectiva multirreferencial de abordar e produzir o conhecimento, a partir de vários recursos, no caso específico, o texto-imagem.

Figura 03 – Destaques



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

A figura 03 torna notório o esforço da inserção da base teórica, além de elencar as bases epistêmicas utilizadas. O PPGDC com alguns de seus pilares coaduna com a diversidade dos demais destaques constantes da referida figura.

Chega-se a mais uma etapa explicativa da construção da tese, mas sem esquecer do percurso metodológico que é apresentado na sequência.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa fundante desta tese teve uma abordagem de natureza qualitativa, a qual não é o avesso da pesquisa tradicional, mas possibilita que “paralelamente, haverá espaço para acomodações e improvisação” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 148). Tal abordagem não se preocupa enfaticamente “com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31). Buscou-se “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32), o que permitiu à pesquisadora se valer de diferentes abordagens (Gerhardt; Silveira, 2009).

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica por alguns fatores. O primeiro deles é pelas várias nuances de abordagem do tema pesquisado, como ensina Groulx (2014, p. 101): “a pesquisa qualitativa encontra a heterogeneidade das situações, a diversidade das trajetórias e das experiências, desvenda processos múltiplos de exclusão social e estratégias plurais de sobrevivência”. O segundo fator é a possibilidade de analisar o tema sobre múltiplas perspectivas como pontua Groulx (2014, p. 97): “a multiplicidade das perspectivas e dos agentes compoendo cada uma das categorias, obriga a romper a unidade artificial da categorização estatística”.

Por adequação ao objetivo de descrever fenômenos, aplica-se a pesquisa qualitativa, pois, nas lições de Deslauriers e Kérisit (2014, p. 130), ela “tem sido, inúmeras vezes, utilizada para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva)”.

A pesquisa qualitativa é empregada para “aprofundar os processos ou fenômenos complexos” [...] processos organizacionais, suas ligações informais e não estruturadas” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 130). Outro motivo da escolha metodológica incide sobre o fato da natureza qualitativa relaciona-se com os estudos sobre as políticas pública que têm “um objeto multidimensional; ela se reporta ao futuro, bem como ao passado; as características da pesquisa qualitativa fazem com que ela traga uma contribuição substancial a pesquisa sobre as políticas sociais” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 132).

Devido ao fato da pesquisadora pertencer ao quadro de docentes da UNEB, e ter trabalhado em comissão de validação de cotas entre os anos de 2018 a 2020, a pesquisa qualitativa é adequada, pois, segundo Deslauriers e Kérisit (2014, p. 135), a mesma “[...] requer um contato direto com o fenômeno pesquisado a partir de um conjunto de textos que tecem como uma teia de ressonâncias em torno do objeto”.

Para dar conta da pesquisa qualitativa com alcance dos objetivos propostos, lançou-se mão do estudo de caso enquanto método como se descreve a seguir.

2.2.1 Método

Utilizou-se na pesquisa, o estudo de caso como método, pois o mesmo “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos [...]” (Yin, 2001, p. 21). A análise dos processos de reterritorialização dos discentes indígenas a partir da influência da vivência em universidade *multicampi* é um fenômeno complexo, portanto, o tratamento do mesmo sob a égide do estudo de caso torna-se necessário para “compreender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2001, p. 21).

Tratou-se de um estudo de caso único na modalidade incorporado, o qual “pode ser frequentemente utilizado para perseguir um propósito explanatório e não apenas exploratório ou descritivo” (Yin, 2001, p. 23). Neste sentido é possível “propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos, indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações” (Yin, 2001, p. 23).

Como a pesquisa se debruçou sobre unidades de análise distintas, mas interligadas, a saber: dois *campi* universitários; discentes indígenas cotistas; discentes indígenas não cotistas; cursos de graduação de oferta regular e especial, portanto, a escolha do estudo de caso único incorporado se aplica, adequadamente, a este contexto de várias unidades de análises, pois o mesmo “pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (Yin, 2001, p. 64).

Optou-se por este tipo de estudo de caso porque “o caso único pode, então, ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de informações possa ser mais relevante” (Yin, 2001, p. 62), além de significar uma importante contribuição à base de conhecimento e a construção de teoria, como fica manifesto nesta tese, especialmente na seção 5.3 (contribuições para a ciência). O estudo pode até mesmo “ajudar no redirecionamento de investigações futuras em uma área inteira

[...]” (Yin, 2001, p. 62). Esta possibilidade é sugerida na seção 5.3.2 (novas nuances para pesquisa), cabendo destaque para a área da Antropologia da Educação.

No estudo de caso único incorporado, partiu-se de uma tese mais ampla, qual seja, da existência de processo de reterritorialização dos discentes indígenas da UNEB, e a partir dos dados produzidos e analisados, aprofunda-se conceitos; apresenta-se novos conceitos; faz-se diagnósticos e analisa-se rizomaticamente alguns contextos ao longo da presente tese.

A sustentação do método se dá através dos procedimentos empregados, ao quais estão percorridos na próxima seção.

2.2.2 Procedimento

Para realização do estudo de caso único e incorporado, tornou-se necessário organizar a sequência de etapas procedimentais para que se acessasse, organizasse, produzisse e analisasse os dados e informações, além de lançar mão de meios úteis para discussão e reflexão do fenômeno estudado. Neste sentido, coadunou-se com Yin (2001) que a produção de dados para os estudos de caso pode-se basear em muitas fontes de evidências, a saber: “documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos [...]” (Yin, 2001, p. 105). Utilizou-se de documentos públicos da IES pesquisada, assim como de textos normativos e de questionário aplicados aos partícipes da pesquisa.

Por se tratar de um estudo de caso explanatório, quanto à análise, para explicar um fenômeno, foi possível “estipular um conjunto de elos causais em relação a ele. Esses elos são similares às variáveis independentes no uso previamente descrito de informações concorrentes na maioria dos estudos [...]” (Yin, 2001, p. 140). Na tentativa de favorecer a compreensão do procedimento usado na pesquisa, apresenta-se a seguir algumas decisões metodológicas.

A primeira decisão recaiu sobre o lapso temporal delimitado entre os anos de 2015 e 2020. Tal lapso temporal se lastreia em: a) a sistematização dos dados de ingresso e saída dos discentes pela Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVI) da UNEB que estão catalogados a partir de 2015; b) o início do doutoramento da pesquisadora que se deu em 2020; c) a ausência de vestibular em 2020 devido à situação pandêmica decorrente da Corona Vírus Disease (COVID-19), portanto ingressaram no ano de 2020, os aprovados no processo seletivo do ano de 2019; d) uma maior possibilidade de acesso aos discentes indígenas, por estes estarem ainda na universidade ou terem saído, recentemente, pela via da conclusão de curso.

Verificou-se que a exclusão do período anterior a 2015 para produção de dados foi coerente e correta, pois os cursos da UNEB têm prazos regulares de integralização curricular baseados em cinco anos. Apesar da Resolução Nº 710 do CONSU, que instituiu as cotas indígenas, ser datada do ano de 2009, elegeu-se o ano de 2015 como marco temporal referencial para a pesquisa, tendo em vista o tempo de duração dos cursos.

Com base nos dados estatísticos fornecidos pela SEAVI, verificou-se que os discentes indígenas nos dois *campi* pesquisados tiveram ingressos a partir de 2015, sendo a maioria ingressante em 2020, fruto de processos seletivos do ano de 2019. O quantitativo de discentes ativos, segundo o Anuário 2019 da UNEB, é de 30.587. O total geral de discentes indígenas é 335, dentro do lapso temporal pesquisado, correspondendo a 1,1% das matrículas. Desse total, 104 são discentes indígenas não cotistas que frequentam a LICEEI em dois *campi* distintos (*Campus VIII* – Paulo Afonso e *Campus X* – Teixeira de Freitas) e 231 são cotistas correspondendo a apenas 0,8%.

A segunda decisão relaciona-se com a escolha de dois *campi* da UNEB para *locus* da pesquisa. Para tal escolha utilizou-se dos seguintes critérios: a) a proximidade geográfica de grandes comunidades indígenas com o *campus VIII* – Paulo Afonso; b) os dois maiores contingentes de cotistas indígenas por *campus* (*campi I* e *VIII*, Salvador e Paulo Afonso, respectivamente); c) a existência do curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena (LICEEI) no *campus* de Paulo Afonso, como uma das formas de acesso à educação superior para além das cotas raciais específicas.

Vale ressaltar que devido à extensão da *multicampia* da UNEB, delimitou-se esse estudo aos dois *campi*, *acima mencionados*, com seus respectivos cinco departamentos, equivalendo a 8,3% dos municípios em que a UNEB se faz presente, e simultaneamente, correspondendo a 17,2 % dentre os 30 departamentos desta IES.

Foram percebidas algumas incongruências nos dados fornecidos pela SEAVI quanto ao ingresso e saída em comparação com a lista nominal dos discentes indígenas, fornecida pela própria SEAVI, tanto de Salvador como de Paulo Afonso. Optou-se por trabalhar com os dados da lista nominal. Disponibiliza-se assim a organização dos dados estatísticos por cada um dos *campi* pesquisados.

Necessário se fazem algumas notificações quanto ao recorte metodológico relacionado aos dados encontrados sobre o *campus I* - Salvador. A primeira delas é que esta pesquisa não trabalhou com a Unidade de Ensino à Distância (UNEAD), pois a mesma se

concentra nos cursos de graduação presenciais. A segunda notificação incide sobre a existência da reprogramação do semestre 2016.2 por decisão do CONSU⁷.

Os quantitativos apurados no *Campus I* – Salvador são de quarenta discentes de ⁸sexo feminino e vinte e dois de sexo masculino, conforme Quadro 02.

Quadro 02 – Discentes indígenas por ano de ingresso - *Campus I*

| Ano de ingresso | Quantidade de ativos |
|-----------------|----------------------|
| 2015 | 12 |
| 2016 | 10 |
| 2017 | 6 |
| 2018 | 11 |
| 2019 | 23 |
| Total | 62 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O total de sessenta e dois discentes indígenas cotista no *campus I* desde 2015 remete a uma variedade de cursos de graduação nos quais estão matriculados, tendo em vista que neste *campus* existem quatro departamentos: Educação, Ciências da Vida (cursos da área de saúde), Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas.

Observa-se que o *campus VIII* em Paulo Afonso é a parte da pesquisa que contempla as duas categorias de discentes indígenas: cotistas e não cotistas. Uma peculiaridade nos dados estatísticos deste *campus* é que não se teve acesso ao informe sobre o sexo de discentes matriculados na LICEEI em 2018.

A análise comparativa dos dados referentes ao *Campus VIII* – Paulo Afonso, se configura conforme o Quadro 03.

Quadro 03 – Discentes indígenas por ano de ingresso – *Campus VIII*

| Ano de ingresso | Quantidade de ativos |
|-----------------|----------------------|
| 2015 | 5 |
| 2016 | 10 |
| 2017 | 9 |
| 2018 | 6 |
| 2018* | 47 – LICEEI |
| 2019 | 10 |
| Total | 87 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *Nova turma de LICEEI.

⁷ Tal reprogramação na verdade suprimiu a entrada de novos discentes, mas não gerou prejuízos acadêmicos para os discentes quanto a prazo final de conclusão dos Cursos. Para esta pesquisa, há apenas uma ausência de sequência na listagem dos semestres pesquisados.

⁸ Vale lembrar que se utiliza a categoria sexo biológico por acompanhar os dados fornecidos pela UNEB através da SEAVI e de seus anuários.

Com um quantitativo de vinte e cinco discentes a mais que o *campus* I, o Departamento de Educação (DEDC) VIII, ainda se destaca pelo alunado da LICEEI, que no ano de 2018 teve um novo ingresso. Numericamente, os graduandos da LICEEI em Paulo Afonso correspondem a mais de 50% do total geral de discentes indígenas da UNEB. Desta maneira, o percentual geral de Cotistas Indígenas (CI) é de 21,6%, em face de 31,1% de Discentes Indígenas (DI).

A terceira decisão está vinculada aos respondentes dos questionários da pesquisa. Analisou-se os dados tomando por base as três categorias que envolvem os universitários indígenas na UNEB, a saber: a) Cotistas indígenas - CI, aqueles que estão amparados em seu acesso pela política de cotas insculpida no âmbito desta universidade pelas Resoluções CONSU nº 468/2007, 710/2009 (Alteração de vagas indígenas) e 847/2011 (Sobrevagas indígenas/alteração); b) Discentes indígenas não cotistas (DINC) são aqueles vinculados à LICEEI e que não utilizam do sistema de cotas; c) Discentes indígenas (DI) são todos aqueles representantes dos povos originários reunidos indistintamente, independente da forma de acesso (CI + DINC = DI).

Por se tratar de uma pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e Ciências Sociais, os respondentes aos dois questionários, logo, participantes da mesma, são considerados coparticipantes ou partícipes, pois os mesmos constroem em conjunto com a pesquisadora, com a orientadora e com o coorientador, os dados, tratando-se assim de produção de dados e não mera coleta dos mesmos.

Destaca-se que a maior concentração de cotistas indígenas está em Salvador. No *campus* de Paulo Afonso há a maior concentração de discentes indígenas não cotistas DINC. Os respondentes da pesquisa são os discentes indígenas da UNEB, circunscritos aos *campi* I e VIII com vinculações aos cursos de LICEEI e demais cursos no *locus* da pesquisa.

Na viabilização do procedimento, necessário se faz a utilização de instrumentos, os quais, são descritos na seção que se segue.

2.2.3 Instrumentos

Na esteira deste procedimento, utilizou-se dos seguintes instrumentos metodológicos: a) revisão de literatura conforme disposto na seção 3; b) análise de documentos normativos, institucionais e de dados estatísticos. Essa última percorrida em detalhes na seção 4; c) questionários aplicados aos discentes indígenas, que são descritos na seção 2.2.3.2.

2.2.3.1 Análise documental

Na pesquisa, utilizou-se documentos públicos, entendidos como “uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizadas segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo” (Cellard, 2014, p. 297). Esse tipo de documento compreende comumente arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais).

Os documentos já mencionados anteriormente como fonte de pesquisa são expedidos pela UNEB, autarquia pública, através da SEAVI, Pró - reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) e por outros órgãos de igual natureza como Fundação Nacional Indígena (FUNAI) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tais documentos são: relatórios estatísticos de censos da população e de estudantes indígena; anuários da universidade com quantitativo de ingressantes e percentil de vagas; resoluções; portarias; editais acessíveis através do portal eletrônico da UNEB e do Diário Oficial do Estado da Bahia; legislação federal correlata.

Os dados estatísticos fornecidos pela SEAVI apresentaram inconsistências de quantitativo de ingressantes quando comparados com os anuários expedidos pela UNEB. Por isso se fez necessário analisar as tabelas, em formato *excel*, fornecida pela SEAVI, com lista nominalmente dos discentes, ano de ingresso, *campus*, curso, sexo, status de permanência (ativo, desistente, abandono) para apurar os quantitativos reais. A ausência da informação sobre o sexo do discentes da LICEEI foi outra dificuldade encontrada e superada optando-se por quantificar esse dado com base nos questionários.

A PROAF não tinha os dados sistematizados e nos remeteu para a SEAVI. Publicações feita no Diário Oficial do Estado da Bahia durante a pesquisa serviram em grande monta para acompanhar a implantação e concessão de bolsas as discentes indígenas não cotista como se descreve na seção 4.

Outras intercorrências existiram em relação aos documentos fornecidos pela UNEB. A defasagem no registro acadêmico foi uma delas, em especial junto a SEAVI e PROAF, pois ambas não têm o registro das etnias discentes, o que gera uma dificuldade de identificação dos grupos indígenas em torno dos *campi*. A ausência da informação sobre a etnia em tais registros públicos é uma atitude social e eticamente questionável, ante a importância em “reconhecer e valorizar a identidade étnica específica de cada uma das sociedades indígenas [...] significa o respeito pelos direitos coletivos de cada uma dessas etnias, em busca de um convívio pacífico, por meio do intercâmbio cultural” (Mussi; Souza, 2013, p. 157). A não identificação das etnias reforça “um estigma disseminado pelo senso comum que os

discriminava como indivíduos sem cultura (aculturados), ou seja, aqueles que eram desprovidos de identidade” (Mussi; Souza, 2013, p.158).

Vale ressaltar a importância do registro acadêmico, que se “inicia na ficha cadastral ou de matrícula preenchida pelo ingressante, ou sua atualização em semestres seguintes” (Silva; Pimenta, 2020, p. 3.638). Essa importância decorre do fato de que o registro “armazena os dados de interesse para alguém e dados são fragmentos do cadastro, que pertencem a um terceiro e que são classificados, organizados, armazenados junto a outrem que possuem interesse sobre os mesmos” (Silva; Pimenta, 2020, p. 3.638), percebendo-se assim significância e utilidade.

Para além da pesquisa, o registro acadêmico serve como subsídio para o planejamento e para a avaliação das universidades, pois a gestão destas deve ser estruturada com base em três requisitos, segundo Silva; Pimenta (2020, p. 3637): “compreender o que é a instituição; identificar a comunidade para a qual são oferecidos os serviços, suas características econômicas, sociais, culturais, artísticas; e estabelecer objetivo que norteie a ação da universidade”.

Outra serventia do registro acadêmico é para identificar os discentes a partir de itens basilares, como: “nome, data de nascimento, naturalidade, nacionalidade, estado civil, cor/raça, endereços postal e eletrônico, informes de identificação civil, financeiro, militar e eleitoral” (Silva; Pimenta, 2020, 3638). Percebe-se que a informação sobre raça/etnia deve ser um dos dados do registro acadêmico e da identificação do discente. Isso porque “a informação da etnia na ficha cadastral implica na obrigatoriedade das universidades públicas ofertarem vagas étnicas e cumprirem o preceito constitucional da redução das desigualdades sociais” (Silva; Pimenta, 2020, p. 3641). O informe étnico, na concepção de Silva e Pimenta (2020, p. 3641) “talvez seja o mais político de todos e também o mais democrático, pois permite que o ingressante autodeclare seu pertencimento étnico”.

A inexistência da informação sobre discentes indígenas aldeados nos dados estatísticos da UNEB constitui mais uma das situações mencionadas que foram suplantadas com as respostas dadas nos questionários.

Em apertada síntese a análise documental, apesar de sua defasagem, subsidiou o diagnóstico sobre a presença de discentes indígenas na UNEB. Tal análise foi realizada durante os anos de 2020 e 2021.

Passa-se ao instrumento que permitiu “conversar” com discentes indígenas unebianos.

2.2.3.2 Questionários

Existiram algumas vantagens no uso do questionário para o estudo de caso que norteou esta tese. A primeira delas foi o alcance de número significativo de respondentes, mesmo estando dispersos numa área geográfica muito extensa. O fato de discentes indígenas estarem distribuídos em dois *campi* da UNEB fez com que o questionário *online* atendesse à natureza *multicampi* desta universidade e possibilitou o uso de tecnologias mediadoras para obtenção de respostas, o que facilitou de igual medida o trabalho da tabulação de dados, e consequente, análise. A segunda vantagem incidiu sobre a garantia do anonimato das respostas na primeira sequência de questionários. Essa vantagem coaduna com a política de proteção de dados, instituída por lei, ao mesmo tempo em que foi possível identificar as etnias dos respondentes, contribuindo para mais uma variável sócio territorial da pesquisa.

O questionário *online* permitiu que as pessoas respondessem no momento em que julgaram mais conveniente e oportunizou ao participante maior comodidade. Desta forma, a temporalidade e o conteúdo útil para a pesquisa foram alcançados através da aplicação dos questionários.

Alerta-se que o questionário não se enquadrava em pedido especial de autorização junto a FUNAI, pois não implicava em visita às comunidades indígenas, mas sim, o acesso aos discentes indígenas da IES.

A recomendação de Marconi e Lakatos (1999, p. 100) de que junto com o “questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável,” foi cumprida, logo na primeira parte dos questionários *online*, como é passível de verificação no anexo I. Utilizou-se na pesquisa, considerando-se a ética no acesso aos respondentes, em ambos os questionários, o termo de consentimento livre e esclarecido, além de informar sobre os objetivos da pesquisa.

O formato *online* esteve adstrito às consequências do estado pandêmico da COVID-19 que fez com as atividades acadêmicas retornassem totalmente de forma presencial na UNEB apenas no segundo semestre de 2022. Ante a indefinição sobre o retorno presencial e o receio de comprometer o tempo regulamentar do doutorado iniciado em 2020, os questionários nesse formato viabilizaram a pesquisa.

A recomendação metodológica do pré-teste de questionários preconizados por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 263): “antes de aplicar o questionário, o pesquisador realiza um pré-

teste, através da aplicação de alguns questionários (10 a 20)”, foi atendida na pesquisa para “perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso” (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 263). O grupo de pesquisa *Rurue Rabi*⁹ serviu de suporte para o pré-teste nas duas sequencias de questionários. Ao aplicarmos o pré-teste com os componentes do grupo de pesquisa, percebeu-se que a redação de algumas perguntas podia ser melhorada; observou-se que outras questões careciam de mais alternativas de respostas; verificou-se que havia necessidade de incluir mais questões, especialmente, no questionário de refinamento. O pré-teste possibilitou a eficácia do link de acesso, bem como a configuração das respostas.

Vale relatar que o acesso a discentes, em um primeiro momento, foi permeado por alguns óbices, seja por conta das limitações impostas pela lei de proteção aos dados (nº 13.709), que considera o endereço eletrônico como dado pessoal e portanto, os Colegiados de Cursos não puderam fornecer os *e-mail's* de discente para a pesquisadora; seja pelo não uso dos *e-mail's* institucionais da UNEB por parte de seu alunado em decorrência da não oferta de endereços eletrônicos no domínio da UNEB. Essa situação só foi alterada durante o período da pandemia de COVID-19, pois as aulas passaram a ser remotas e os discentes necessitaram usar *e-mail* institucional para ter acesso à plataforma *online* escolhida pela IES para as aulas intermediadas pela tecnologia digital.

Os óbices iniciais foram superados através da ajuda recebida dos Colegiados de Cursos, dos representantes estudantis e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para a divulgação da pesquisa em suas listas de transmissão e de informes. Assim, o primeiro questionário em formato de *Google Forms*, foi disponibilizado via *link* para livre acesso aos discentes indígenas. A divulgação deste questionário também foi feita junto aos colegiados de cursos por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp* das turmas de discentes. A divulgação desse questionário se deu no início do mês de abril de 2022. O link do mesmo permaneceu disponível para acesso por 30 dias, durante os quais, a pesquisadora seguia fazendo lembrete nos grupos de *WhatsApp*, bem como contou com a divulgação pelas redes sociais *Instagram* e *Facebook* do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UNEB e dos Diretórios Acadêmicos Estudantis (DA's) nos *campi* envolvidos na pesquisa. A divulgação via grupo de *WhatsApp* contribuiu de forma mais efetiva para a produção de dados.

⁹ O Grupo de pesquisa *Rurue Rabi* existe desde 2016 e está vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XIX* da UNEB, no qual a pesquisadora está lotada. O grupo é coordenado pela autora desta tese e desenvolve pesquisas sobre a temática indígena. É composto de discentes deste *campus* e agrega discentes de outros *campi* da UNEB. Por serem discentes e já se ocuparem com a temática indígena puderam contribuir para o pré-teste do questionário.

O primeiro questionário teve mais questões de múltiplas escolhas do que de questões abertas. Foi composto por trinta e uma perguntas, sendo algumas delas desdobradas em subquestões. A predominância de questões de múltiplas escolhas possibilitou traçar um perfil dos respondentes e quantificar algumas variáveis. Esta etapa reforçou a presunção da necessidade de buscar mais informações e novos aportes teóricos. Entende-se que a abordagem por meio de questionário, de preferência, deve utilizar questões abertas e fechadas, para alcançar vários conteúdos, segundo ensina Gil (1999, p. 132): “conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros”, como foi utilizado no estudo de caso que forneceu os subsídios para esta tese.

No primeiro questionário foi inserida uma pergunta sobre o interesse do respondente em participar no questionário de refinamento. Transcorrido os 30 dias, iniciou-se a análise com enfoque nas respostas dadas à seguinte pergunta: você gostaria de continuar participando da pesquisa? Em caso afirmativo, informe seu *e-mail*. Dentre vinte e um respondentes, nove deles concordaram em contribuir para o refinamento dos dados via um segundo questionário.

O link do questionário de refinamento (segundo questionário) foi enviado por *e-mail* no início do mês de maio diretamente para o *e-mail* de cada um dos partícipes. Por volta do dia 17 de maio, todos os partícipes já haviam devolvido o questionário e iniciou-se a tabulação das informações. Esse questionário tinha um número maior de questões abertas, o que possibilitou obter mais informações sobre a vivência de discentes indígenas unebianos.

Esse questionário foi composto de vinte e cinco questões, dentre as quais, dezessete são fechadas e oito são discursivas. As questões fechadas serviram para reiterar informações do questionário anterior e aperfeiçoar o perfil dos partícipes, enquanto as questões discursivas possibilitaram o diálogo com as teorias e conceitos da fundamentação teórica, além de embasar a construção das mônadas. Tal questionário encontra-se apensado à tese no anexo II.

Salienta-se que ambos os questionários foram respondidos durante o primeiro semestre de 2022 e a análise parcial das respostas constou do exame de qualificação ocorrido em outubro de 2022. A totalidade da análise se deu no primeiro semestre de 2023.

Ante todo o exposto, resta informar sobre os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, bem como mencionar os benefícios possíveis advindo desta tese.

2.2.4 Aspectos éticos e outras informações

A pesquisa não apresentou riscos significativos para os participantes, pois trabalhou em grande medida com dados públicos ou com os documentos da administração pública que foram acessados com autorização prévia dos gestores da UNEB. Mesmo os questionários, não implicaram em riscos, pois foram executados de forma *online*, sem identificação vinculativa, contribuindo para envidar riscos de exposição ou descumprimento da lei de proteção de dados¹⁰. Os mesmos foram acompanhados de termo de livre consentimento e carta explicativa da pesquisa. O primeiro questionário foi de ampla divulgação com participação espontânea e voluntária, sem diretividade nominal, logo fez-se uma seleção aleatória.

O questionário de refinamento foi direcionado apenas àqueles discentes indígenas que no primeiro questionário, concordaram em participar da continuidade da pesquisa para aperfeiçoamento dos dados produzidos. O conteúdo das perguntas em ambos os questionários não ensejou desconforto ou abordou temática íntima, evitando-se assim situações de constrangimento.

Visando mitigar quaisquer riscos, a participação foi voluntária, e o respondente /participante pôde a todo tempo se recusar a responder na totalidade ou em partes às perguntas apresentadas. Não houve nenhum gasto ou remuneração resultante da participação na pesquisa. A identidade dos participantes foi tratada com sigilo e, portanto, não há identificação nominal das falas, pois usou-se o etnônimo e nome dos cursos para nomear as mônadas.

Na tentativa de evitar riscos aos participantes quanto ao cansaço, elaborou-se a maior parte das questões em formato objetivo. O fato de os questionários terem formato *online* na plataforma do *Google Forms*, favoreceu a resposta com pausas e dentro da disponibilidade de tempo e conforto do participante, evitando assim cansaço físico e/ou mental. As perguntas dos questionários foram claras, objetivas e não incidiam sobre informações genéticas ou de conhecimento tradicional. A pesquisa incide sobre a vivência universitária e as perspectivas de futuro dos discentes indígenas quanto à conclusão de suas graduações e posterior atuação. Não houve abordagem de cunho espiritual ou religioso.

Pensando em benefícios advindo desta tese, pode-se aponta-los no seguinte diapasão: aqueles relacionados a UNEB e a *multicampia*, assim como para a educação superior; outros de caráter científico. Há ainda outros vinculados a discussão de temáticas e problemáticas

¹⁰ Lei nº 13.703 de 2018.

indígenas, sem esquecer o emprego de recursos metodológicos não tão comuns em diálogo com aporte teórico vasto, mas coeso.

Por fim, elucida-se que a submissão do projeto ao Comitê de Ética na Pesquisa e sua aprovação novembro de 2021 foram etapas importantes para validar os questionários, autorizar a execução da investigação e produzir os dados que compõem a tese em tela.

2.2.5 Produção e análise de dados

A produção de informações na pesquisa foi feita em duas etapas como descrito na seção anterior. A completude da análise das respostas levou a pesquisadora para o diálogo com a teoria que embasa esta tese, a qual tem forte aporte em Deleuze e Guattari (1995), num segundo plano em Bourdieu (2001), ao abordar a exclusão dos internos na educação. As contribuições de autores, pesquisadores e teóricos sobre Educação Superior Indígena como Aguilera Urquiza (2011; 2013), Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013) e outros, consubstanciam a análise dos dados. Acrescentam-se às contribuições, os filósofos Dilthey (1944) e Husserl (1975; 2013) para a definição e caracterização do conceito de vivências acadêmicas indígenas.

Da análise dos dados produzidos em diálogo com a fundamentação teórica surgiu a necessidade de utilização de mônadas para apresentar trechos mais significativos das falas discentes, como se pode verificar na seção 4.

Admite-se que a aglutinação de informações entre respondentes do primeiro e do segundo questionário foi dificultada, pois o acesso ao primeiro questionário foi feito via *link* do *Google Forms* e nem todos os respondentes se identificaram ou registram um *e-mail* válido. Isso requisitou da pesquisadora um maior cruzamento de dados como as iniciais dos nomes; o curso em que estavam matriculados; a etnia; e o sexo indicado, para então utilizar as respostas dos dois questionários. Este cruzamento apurado permitiu elaborar as mônadas mencionadas.

Devido ao volume de informações adquiridas através dos questionários aplicados, e atendendo à necessidade de recorte metodológico, priorizaram-se os quantitativos maiores para demonstração gráfica ou por imagem, restando aos quantitativos menores, a menção explicativa desacompanhada de recurso imagético.

Ressalta-se que o universo de respondentes do primeiro questionário foi bem maior (vinte e um discentes) que no segundo questionário, apenas nove. Percebeu-se que alguns

discentes, no primeiro questionário, não tinham pretensão de retorno físico às suas comunidades, portanto, repetiu-se a pergunta sobre reterritorialização no questionário de refinamento, e observou-se que houve unanimidade quanto ao retorno. O conjunto de dados produzidos através da análise das respostas aos questionários encontra-se na seção 4 da tese.

Cabe, no entanto, explicar como se deu a análise dos dados produzidos, a qual ocorreu de forma articulada com a literatura pertinente.

Os dados produzidos são de diferentes formatos, devido aos instrumentos de coleta utilizados para tal. Salienta-se que a revisão de literatura permitiu “esclarecer e avaliar os dados, assim como estabelecer as ligações entre os dados, em diferentes momentos” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 141), haja vista que a etapa de análise “consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou, progressivamente” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 140).

O tratamento e análise dos dados produzidos possibilitou cruzar informações, suscitar e responder questionamentos, correlacionar com teorias e buscar sustentação epistemológica. Na concepção de Deslandes e Minayo (2007, p. 26-27), essa fase diz respeito ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”.

Apesar das amostras, a inicial, de vinte e um discentes, e a refinada, de nove, não serem numericamente elevadas, ainda assim, corresponde a aproximadamente 14% dos discentes indígenas da UNEB, matriculados no período de 2015 a 2020. Para além da amostra, optou-se pelo enfoque¹¹ nas diversidades que o percentual apresenta em relação aos cursos; às modalidades de graduação; às etnias identificadas; às localidades das comunidades étnicas; às formas de reterritorialização identificadas e às dificuldades relatadas.

A análise de dados produzidos em conjunção com o aporte teórico está disposta na seção 4 e nas conclusões. Ressalta-se que algumas respostas discursivas dos partícipes são transcritas *ipsis litteris* em digramas. Por fim, merece destaque uma das formas de apresentação imagética textual desta análise, qual seja, as mônadas.

¹¹ Este enfoque foi trazido para a pesquisa pela doutora em Sociologia das Ciências junto na Universidade de Bordeaux Daniela Ananda Boaventura Silva Bomfim (2022).

2.2.5.1 Mônadas

Durante a análise dos dados produzidos percebeu-se a necessidade de apresentar com destaque imagético algumas inferências. Lançou-se mão, em duas oportunidades distintas, do recurso denominado de mônadas¹² para representar as respostas dos partícipes. A primeira oportunidade, na seção 4.3.6.1 compostas por respostas sobre aprendizagens e saberes; a segunda constituída de conteúdo colecionado junto a discentes indígenas matriculados em Bacharelados de Direito e engenharia e Pesca, assim como na Licenciatura em Matemática na seção 4.6.2.

Explicita-se, ainda que brevemente, o conceito das mônadas, que justifica sua utilização e descreve-se os critérios empregados para a sua elaboração nesta tese.

As Mônadas na obra intitulada “A Infância em Berlim por Volta de 1900” de Walter Benjamin dão forma às narrativas (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011), portanto são formas de apresentação de falas ou seja “são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011 *et al.*, p. 203).

De acordo com Petrucci-Rosa *et al.* (2011), o ensaísta e filósofo judeu-alemão Walter Benjamin, baseou-se na “Monadologia” de Leibniz, para usar as mônadas em seus escritos. Na perspectiva filosófica, as mônadas são os “elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 204). Como a realidade é múltipla e diferenciada, as mônadas são “elementos mínimos que diferem entre si” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 204), ao passo que estão sujeitas às mudanças naturais, sendo “partes-todo e não apenas partes de um todo” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 203), possibilitando “a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 203).

Avançando na conceituação das mônadas, em sentido metodológico, apoia-se em Petrucci-Rosa *et al.* (2011), que as define como: “pequenas partes, fragmentos de histórias, cheios de significados” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 204). Conforme Carcaioli (2014, p. 56), as mônadas “aparecem nas tensões espaço-tempo entre o particular e o universal [...] cheias de

¹² Durante a pesquisa foi elaborado um texto acadêmico intitulado de “Discentes Indígenas Em Bacharelado de Direito: Mônadas de Vivências Acadêmicas”, o qual foi apresentado na XIV Reunião de Antropologia do Mercosul em agosto de 2023. Parte do referido texto encontra-se transcrito na seção 4.5.11.

meandros, além de apresentarem uma forma bem definida, em blocos nos textos e dispensam uma rígida análise” (Carcaioli, 2014, p. 56). Desta maneira tem a capacidade de “falar por elas mesmas” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 207).

Nesta tese utiliza-se as mônadas devido à sua capacidade de “contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 203-204). Elas [mônadas] também são utilizadas devido ao elemento temporal que lhe é inerente, pois “pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 204).

Deve-se buscar ao olhar para a mônada, não o seu caráter fragmentário, mas a sua potencialidade de relações através da especificidade que se manifesta num mosaico de outras particularidades, configurando uma totalidade (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011). Através delas é possível revelar o “caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 205), tendo em vista que a pesquisa foi realizada em ambiente universitário, incidindo sobre vivências de acadêmicos indígenas e seus processos de reterritorializações.

Os critérios para elaboração das mônadas que constam nesta tese incidiram sobre: a) questões de ambos os questionários; b) cursos específicos; c) modalidade de graduação.

Para o primeiro conjunto de mônadas, na seção 4.3.6.1 foram selecionadas as perguntas referentes a dois aspectos que auxiliam na discussão sobre discência indígena: conteúdos estudados com pertinência étnica e acolhimento no espaço universitário. Cada mônada foi nomeada de acordo com a etnia dos partícipes. O curso escolhido nessa seleção foi o de Direito que é ofertado nos dois *campi* pesquisados. Com base nos mencionados critérios elaborou-se quatro mônadas, as quais estão dispostas na seção 4.3.6.1. Compõem as mônadas, dois discentes da etnia Atikum da Bahia e Pernambuco; uma discente Pankararú de Pernambuco e uma Katokinn de Alagoas.

O segundo conjunto de mônadas, no seção 4.6.2 foi constituído por perguntas de número 15, 15.1, 23 e 25 do primeiro questionário e que versam sobre temas e assuntos discutidos no curso; pretensão de retorno à comunidade após término do curso (reterritorialização); e possível utilização dos conhecimentos/ saberes adquiridos na universidade em prol da comunidade; e por perguntas do questionário de refinamento (segundo questionário) em um quantitativo maior, a saber: 1, 2, 3, 8, 14, 16 e 17, as quais versam sobre a descrição da vivência acadêmica; relação da *multicampia* com a facilidade de acesso à educação superior; motivos para a escolha do curso; pretensão de tema para o

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; novamente reterritorialização; e continuidade dos estudos. Os cursos que compõem as três mônadas deste conjunto são Bacharelado em Direito, Bacharelado em Engenharia de Pesca e Licenciatura em Matemática, todos ofertados pelo *campus* VIII da UNEB. Esses cursos nomeiam as mônadas.

Uma vez que o percurso metodológico está descrito e explanado, expõe-se um esquema dos principais elementos que compõem a metodologia empregada, no intuito de contribuir para uma melhor compreensão da tese. O esquema está ilustrado na figura 04.

Figura 04 - Imagética da metodologia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Esgota-se assim a apresentação e discussão da parte metodológica da pesquisa e segue-se na próxima seção com a fundamentação teórica, dialogando com os autores e conceitos, ou seja, rizomando a temática.

3 RIZOMANDO A TEMÁTICA

Uma vez apresentados os pontos norteadores da sustentação teórico-epistemológica deste trabalho, segue-se com a discussão dos conceitos, categorias e termos correlatos que entrelaçados aos dados produzidos, compõem a tese defendida.

Para esta pesquisa consideram-se os alguns conceitos, categorias e termos de acordo com as áreas do conhecimento.

Na seara geofilosófica destacam-se o território, a territorialidade, a territorialização, a desterritorialização e reterritorialização. Na esfera antropológica menciona-se os povos originários, a identidade, a etnia, a cultura, o pertencimento, a etnicidade, o grupo étnico, a etnogênese e a memória.

No leque da educacional aborda-se a interculturalidade, a *multicampia*, a universidade, a educação superior indígena, as cotas indígenas, as ações afirmativas, a vivência acadêmica e o currículo. Numa mescla de áreas estão situados conceitos como as políticas públicas, a exclusão e inclusão social, além da complexidade e dos saberes.

A presente seção inicia-se com discussão sobre o conceito de território, apresentando algumas de suas perspectivas.

3.1 TERRITÓRIO

O conceito de território é um dos pilares desta tese e com aplicabilidade em diversas áreas. Segundo Costa (2010), ao se referir ao legado deixado por Deleuze e Guattari (1997), explicita que aqueles apresentaram “[...] uma noção ainda mais ampla de território, como um dos conceitos-chave da Filosofia, em dimensões que vão do físico ao mental, do social ao psicológico” (Costa, 2010, p.38), permitindo assim abstrair-se em “escalas que vão desde um galho de árvore ‘desterritorializado’ até as ‘reterritorializações’ absolutas do pensamento” (Costa, 2010, p. 38). Neste sentido, o território pode ter uma interpretação contemporânea rica e dinâmica, pois “pode se locomover espacialmente, desaparecendo e renascendo [...] o processo de criação territorial também passa a ser de fundamental compreensão” (Mascarenhas; Silva; Xavier, 2013, p. 15).

Nas lições de Ribeiro (2009, p. 26), “[...] o conceito de território remete tanto aos aspectos formais, bem como aos aspectos ligados ao sentido dessas formas (as ideologias espaciais, representações e sistemas de valores)”. Desta maneira, pode-se afirmar que o

território em seu poder de laço, revela os valores materiais, éticos, espirituais, simbólicos e até afetivos de que se investe o espaço (Costa, 2010; Ribeiro, 2009). Para Ribeiro (2009, p. 26), o “território cultural precede o território político e precede o espaço econômico [...] O território é um lugar compartilhado no cotidiano, criador de raízes e laços de pertencimento e símbolos”. Em Santos (1986, p. 130) “o espaço está muito além do plano físico, mas é reflexo do fato social, histórico e cultural [...] é simultaneamente produtor e produto; determinante e determinado”, portanto, entendido de maneira extensiva como território.

O território, segundo Mascarenhas, Silva e Xavier (2013, p. 13) torna-se um conceito mais dinâmico, “[...] pois agrega relações de poder e de identidade, e ainda mantém sua forte concepção de fonte de recursos econômicos e ecológicos, como nos ensina a Geopolítica”. Nessa concepção, o conceito de território passou por “um verdadeiro processo de atualização [...] que inúmeras derivações e complementos surgiram para aumentar as possibilidades de utilização desde o recorte geográfico” (Mascarenhas; Silva; Xavier (2013, p. 14). O território é pensado, também, enquanto “movimento, fluidez, interconexão - em síntese, e num sentido mais amplo, temporalidade” (Costa, 2010, p. 82). Neste diapasão, o território num sentido amplo é “multidimensional e multiescalar, jamais restringindo-o a um espaço uniescalar como o do Estado-nação [...] não implica menosprezar suas especificidades geo-históricas” (Costa, 2010, p. 96).

Aborda-se, nesta tese, os territórios espaciais, nos quais a Universidade do Estado da Bahia -UNEB e os povos originários se encontram, ressaltando em relação à UNEB, os elementos jurídicos-administrativos imbricados na *multicampia*, bem como dialoga-se com os aspectos étnicos, identitários e sociais vinculados aos povos originários. O espaço social, cunhado por Milton Santos (2001, p. 79-80), compreende que os “territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local da sociedade nacional”, assim sendo, a UNEB e povos originários correspondem ao movimento regional ou local.

Nesta tese, parte-se do pressuposto de que há relações sociais entre os povos originários e a UNEB, a partir da *multicampia*, inerente à última, pois, “não há lugar, assim como não há território, sem os sujeitos do lugar” (Hissa, 2009, p. 40). O caráter social do território, segundo Santos (2005, p. 137) é o seu uso e “não o território em si mesmo, que faz dele o objeto da análise social”. O desenho institucional da UNEB, em sistema de *multicampia* é um exemplo de uso territorial. Tal desenho, atrelado à distribuição territorial

dos povos originários, no Estado da Bahia, possibilita a articulação socioeducacional para a formação superior.

Loiola, Ribeiro (2009), declaram que os territórios são expressões de complexidades, pois contemplam uma “dimensão socioeconômica, uma físico-territorial, uma político-organizativa e uma simbólico-cultural [...] refletindo tais territórios como suporte e produto da formação de identidades individuais e coletivas” (Ribeiro; Loiola, 2009, p. 207). Todas essas dimensões evocam os sentimentos de pertencimento à comunidade ou grupo ((Ribeiro; Loiola, 2009).

A formação de identidades através dos territórios permeia esta tese através dos conceitos de pertencimento, memória e cultura, os quais são abordados nas seções 3.2.8, 3.2.11 e 3.3. O território envolve e é envolvido pela identidade de seus sujeitos, pois há “[...] estreitas relações entre povos e territórios, que estas estreitas relações reforçam o sentido de pertinência cultural, que preexistem a qualquer forma jurídico-institucional da sociedade” (Solínis, 2009, p. 266).

As possibilidades de desdobramentos a partir do território são inúmeras. Nas palavras de professor Antônio Aguilera (2022), palestrante no II CIELCULT, e coorientador desta tese, não existe a educação indígena sem território¹³. Uma consequência desta visão do conceito de território recai sobre as derivações terminológicas do mesmo. Algumas delas são abordadas a seguir.

3.1.1 Territorialidade

Não apenas o conceito de território encontra guarida nesta temática, mas, de igual modo, o conceito de territorialidade. Ambos os conceitos se complementam e instauram uma condição epistemológica mais segura para a discussão de fundo e base desta tese.

A rede formada por territórios é nomeada de territorialidade e delineada por Benko (1999, p. 93) de “[...] relações entre um espaço estruturado e os agentes que os compõem, ou pela relação entre espaços englobantes e subespaços constituintes”. Conforme Costa (2010, p. 73 -74), “territorialidade é o conceito utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico-cultural [...] a dimensão simbólica do território”. A territorialidade, pode ser enfatizada no seu caráter simbólico, ainda que ele não seja o elemento dominante e muito menos esgote as características do território. Já a territorialidade humana, nas palavras de Brito (2008, p. 19), “[...] aparece como o conjunto de relações mediadas pelo poder entre os distintos agentes

¹³ Evento ocorrido no período de 18 a 22 de abril de 2022, em formato *online*, na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul.

sociais que se interessam por algum objeto comum localizado numa dada porção do espaço geográfico”.

Dentro da perspectiva de sobreposição de territórios, formando uma territorialidade, encontra-se a discussão sobre a UNEB devido à sua presença em vários territórios de identidade do Estado da Bahia, com diversas atividades educacionais. De igual modo, encontram-se os povos originários da Bahia, Alagoas e Pernambuco, que se relacionam de diversas formas com esta instituição de ensino superior.

Observa-se que o conceito territorialidade permite, sem exclusão da discussão sobre os territórios, uma abordagem estruturante, compreendendo a territorialidade em Brito (2008, p. 33), como “um processo social que envolve um feixe de inter-relações mediadas por acordos formais ou não, entre distintos agentes que se interessam por algum tipo de objeto comum [...]”. Desta forma, é possível esboçar as interrelações da *multicampia* unebiana; da vivência acadêmica dos discentes indígenas e da inserção social dos mesmos. Essas interrelações são processuais, e segundo Solinís (2009, p. 273), cabíveis “em um espaço físico investido pela cultura, ou seja, o processo se incorpora no espaço graças às interrelações culturais que se engendram e que pertencem ao registro simbólico”.

Explicitam Mascarenhas, Silva e Xavier (2013, p. 15) que “[...] na tentativa de construção de seus territórios e para a manutenção dos mesmos”, os grupos sociais preenchem seus espaços “com sua territorialidade, ou seja, com suas características, suas ideias, suas mercadorias, suas tradições, suas histórias, suas culturas” (Mascarenhas; Silva; Xavier, 2013, p. 15). Desta forma, a territorialidade permite integração e entendimento entre os membros de um grupo étnico. De acordo com as palavras proferidas por Ivan Ferreira (2022)¹⁴, no II CIELCULT, a territorialidade é a identidade criada com território, logo a primeira é política. Para o indígena, estar sem a Terra é estar sem territórios, sem vida, aduz-se que compromete a identidade.

3.1.2 Territorialização

Baseando-se em Deleuze e Guattari (1997), percebe-se que a territorialização é uma expressão do território e está vinculada às funções deste, logo aquela “é o ato do ritmo tornado expressivo, ou componentes de meios tornados qualitativos” (Deleuze; Guattari,

¹⁴ Evento ocorrido no período de 18 a 22 de abril de 2022, em formato *online*, na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul.

1997, p. 388), por isso, discutir territorialização nesta tese é abordar a expressividade do território, em especial, nos aspectos políticos, culturais e que reengendram a difusão de saberes e conhecimento, “considerando as dimensões sociais e a natureza exterior ao homem num movimento histórico sem separar espaço e território” (Saquet; Sposito, 2008, p. 80).

Na concepção de Raffestin¹⁵ (1988, p. 272), “[...] o acesso ou o não acesso à informação comanda o processo de territorialização e desterritorialização das sociedades”. O conceito de territorialização é pensado por Deleuze e Guattari (1997) e Raffestin (1988), como parte de um processo maior, ao qual pertence a desterritorialização e a reterritorialização, esta última, fundante desta tese. Vale lembrar que apesar do prefixo “re” na palavra reterritorialização, a mesma não significa exclusivamente e nunca um retorno ao mesmo ou anterior momento ou espaço (Deleuze; Guattari, 1995).

A territorialização é o estado fixo, aquele que foi fixado. É o que já foi desterritorializado ou reterritorializado. Ela é filha do movimento anterior, mas pode ser a todo tempo e de diversas maneiras movimentada, modificada, transplantada para uma nova condição. Poder-se-ia dizer que a territorialização é a parte, aparentemente, imóvel da TDR, mas como fruto de movimento prévio, contém movimento em si no estado estático. Aventa-se dizer que ela é o registro do que foi movimentado, desterritorializado, é a pausa da viagem.

Para Mascarenhas, Silva e Xavier (2013, p. 15), a territorialização é o “processo contínuo de criação de territórios dos mais diferentes grupos sociais, de acordo com suas exigências espaciais e de exercício de poder”. O caráter contínuo de tal processo advém dos conflitos sociais que também são ininterruptos (Mascarenhas; Silva; Xavier, 2013).

Afirma-se com base em Costa (2010, p. 97) que territorializar-se é criar mediações “espaciais que nos proporcionem efetivo ‘poder’ sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais. Poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de ‘dominação’ e ‘apropriação’ ao mesmo tempo”.

Considera-se nesta tese, que a vida na comunidade indígena para discentes partícipes, antes do ingresso na universidade é a etapa da territorialização, mas a depender da etnia, esse estado de momentânea e aparente imobilidade é a resultante de várias mudanças (desterritorialização) pretéritas como fuga, assentamento e reassentamento governamental; aquisição de terra indígena; demarcação de terra; migração para centros urbanos; etnogênese, mistura étnica; lutas políticas, etc.

¹⁵ Entre os geógrafos, Claude Raffestin (1986) foi um dos que mais se dedicou à discussão conceitual sobre território, analisando o processo que ele denominou de T-D-R: territorialização-desterritorialização-reterritorialização.

Uma territorialização é documentada, pode ser descrita na História. Ela é ao mesmo tempo, registro de estado de consciência e de abrigo da memória. Como registro social sofre a ação dos seus atores, além de acréscimos de desterritorialização. Ela é causa prima, base impulsionadora, junto com circunstâncias e contextos pessoais e coletivos, para o movimento da desterritorialização.

Nesse sentido, ensinam Deleuze e Guattari (1997) que uma territorialidade está sempre em vias de desterritorialização, ao menos, potencialmente. Daí, a condição de aparente fixidez. Corroborando com esse raciocínio, Costa (2010, p. 101) diz que “devemos antes de tudo pensar a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas”.

3.1.3 Desterritorialização

Com base em Zourabichvili (2004), afirma-se que o termo “desterritorialização” é um neologismo surgido na obra de Deleuze e Guattari (2010a) intitulada “O Anti- Édipo”. Tal terminologia foi amplamente difundida nas Ciências Humanas. Vale ressaltar, que esse termo, “não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização” (Zourabichvili, 2004, p. 23) constituindo, assim, o processo de TDR, o qual implica movimento, mudança, imanência.

Este termo está muito presente no debate das Ciências Sociais, desde os anos 1970, mas “ainda não é reconhecido pelos grandes dicionários. O famoso The Oxford English Dictionary, por exemplo, reconhece territorialização como um termo antigo, mas nada comenta sobre desterritorialização” (Costa, 2010, p. 20). Na Geografia, o primeiro registro deste verbete, é de autoria de Rogério Haesbaert da Costa “publicado no Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés em 2003” (Costa, 2010, p. 21). O termo é recente, mas, no entanto, “não se se trata de uma questão ou de um argumento propriamente inédito” (Costa, 2010, p. 21), sendo utilizado desde a “desterritorialização política com a chamada crise do Estado nação à deslocalização das empresas na Economia e à fragilização das bases territoriais na construção das identidades culturais, na Antropologia e na Sociologia” (Costa, 2010, p. 24).

Deleuze e Guattari (1995; 1997) tornaram a desterritorialização um dos termos “centrais e mesmo definidores de sua filosofia [...] acabaram ampliando tanto a noção de território, que as vezes fica difícil transitar por sua ‘geofilosofia’ [...]sendo os autores que

mais utilizaram o termo e contribuíram para sua teorização” (Costa, 2010, p. 28). Esses teóricos certamente conceberam de forma mais elaborada a desterritorialização que vem da Filosofia, como um dos conceitos centrais do Pós-estruturalismo (Costa, 2010).

Numa tentativa de caracterizar a desterritorialização, ousa-se dizer, que ela é o segundo movimento, aquele que sucede a territorialização, esta última presumida como fixa, sem movimento. Passar de um território a outro, de uma condição a outra, é desterritorializar-se, é mover-se, ser movido, removido ou demover-se de um estado de ser e ficar, para outro ou outros estados de imanência ou condições. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 634) “a função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual ‘se’ deixa o território”, logo é saída, deslocamento; deixar o lugar de si, em si e para si.

A desterritorialização não é inócua, em especial, aquelas “que se iniciaram com a invasão deste imenso território chamado Brasil, em nome da propriedade privada e do capitalismo e que segue em curso com outras roupagens” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 65), para a vida dos coletivos indígenas (Fernandes; Domingos, 2020).

Segundo Mascarenhas, Silva e Xavier (2013, p. 16) “quando um indivíduo é isolado de seu grupo ou ainda inserido em um território que lhe é estranho, este sofre com um processo que podemos definir como desterritorialização”. Da mesma forma quando um membro da comunidade indígena sai de sua terra para adentrar ao território acadêmico, faz-se uma desterritorialização. Esse membro do grupo étnico sai de seu espaço costumeiro, afasta-se (ainda que por horas ou pouco tempo) de seu papel naquela comunidade – sai de si – mas leva em si os signos, a memória, a cultura e o conhecimento de seu povo, e de seu papel no corpo étnico, o mesmo que o habilitou a ocupar uma vaga diferenciada na universidade. Esse deslocamento tem repercussões para si, ao mesmo tempo, que para o grupo com o qual se identifica e representa. Nesse deslocamento há o encontro com uma nova realidade que certamente provocará uma “desterritorialização dos processos simbólicos, quebrando muitas vezes as coleções organizadas pelos sistemas culturais com novas ressignificações e redimensionamentos dos objetos, coisas e comportamentos” (Saquet; Sposito, 2008, p. 224), portanto, imbricado de conflitos. Nas lições de Milton Santos (2002), a desterritorialização é uma palavra utilizada em correspondência para estranhamento *ou* desculturalização.

Por tudo isso, a desterritorialização é movimento simultâneo. Ela é ponte móvel. É o meio entre o que era (territorialização) e o que será (nova ou outra territorialização, ou reterritorialização). Ela é o sendo, o ocorrendo, o vivendo. Na concepção de Guattari (1990),

um dos teóricos que difundiu a desterritorialização na seara das Ciências Humanas, a mesma pode ser física, psicológica ou social, pois é “relativa¹⁶ na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios que nela se desenham ou se apagam” (Guattari, 1990, p. 115). Desterritorialização é a alavanca arquimediana¹⁷ para mover-se de um território para outro; de uma situação a outra; de uma condição ou estado para outra/outro. É impulso construtivo que altera a territorialização. Enquanto movimento é inseparável dos territórios que se abrem sobre um alhures, conecta duas zonas indiscerníveis – antes e agora (Guattari, 1990). Vai do atual para o novo. Parte da territorialidade para outro arranjo territorial. Iça-se, a partir do território e usando a metodologia de Münchhausen¹⁸, edifica-se sobre si, e fecunda outra territorialidade, mantendo vivo o processo de TDR, bem como, serve de base para o terceiro movimento: a reterritorialização.

Utilizando-se de conteúdos da Epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2010) constata que “os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. Tudo voa. Daí a ideia de desterritorialização” (Santos; Meneses, 2010, p. 597). O teórico Santos (2002, p. 262) avança em dizer que a “desterritorialização é, frequentemente, uma outra palavra para significar estranhamento, que é, também, desculturização” (Santos, 2002), enquanto Costa (2010, p. 29) aponta para “uma associação discutível entre ordem global que “desterritorializa” e “ordem local” que “reterritorializa”.

No Brasil, além de Milton Santos (2002) e Haesbaert da Costa (2010), que discutiram a desterritorialização, Ianni (1992) faz uma associação entre: globalização, desenraizamento e desterritorialização, entendendo que “a globalização tende a desenraizar as coisas, as gentes e as ideias [...] Assim se desenvolve o novo e surpreendente processo de desterritorialização” (Costa, 2010, p. 29), e por fim “desterritorializam-se coisas, pessoas e ideias” (Costa, 2010, p. 30).

Para Costa (2010, p. 32) “[...] os discursos da desterritorialização abrangem as mais diferentes dimensões, do econômico ao político e ao cultural”, estando ligada à hibridização cultural que dificulta o reconhecimento de identidades, claramente definidas, em “um

¹⁶ Guattari (1990) discute dois tipos de desterritorialização. A absoluta, vinculada aos movimentos da terra e a relativa, de conotação mais restrita, e, portanto, aplicável a esta tese.

¹⁷ De acordo com a lenda, Arquimedes disse aos seus contemporâneos gregos "Dê-me uma alavanca que moverei o mundo". Ele foi um matemático, físico, engenheiro, inventor e astrônomo (Ribeiro, 2015).

¹⁸ Alusão ao livro “As Aventuras do Barão de Münchhausen”, no qual, o herói homônimo está preso em um pântano e consegue escapar puxando seu próprio cabelo para cima.

território, antes de tudo, simbólico, ou um espaço de referência para a construção de identidades” (Costa, 2010, p. 35).

Aplicando-se as ideias decoloniais, pode-se dizer que para discentes originários virem “para a cidade grande é, certamente, deixar atrás uma cultura herdada para se encontrar com uma outra [...] se defrontar com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha” (Santos; Meneses, 2010, p. 597), nisto residindo uma alienação, um estranhamento, ou desterritorialização existencial. Apropria-se da contribuição de Medeiros (2008), de que “o encontro com uma nova realidade certamente provocará uma desterritorialização dos processos simbólicos, quebrando muitas vezes as coleções organizadas pelos sistemas culturais” (Medeiros, 2008, p. 224).

3.1.4 Reterritorialização e TDR

Uma alegoria fundamental para entender a reterritorialização está contida no *ritornelo*, o qual vai em direção ao agenciamento territorial, ali se instala ou dali sai. Num sentido genérico, chama-se *ritornelo* “todo conjunto de materiais de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 397). Sendo assim, “o ritornelo se define pela estrita coexistência ou contemporaneidade de três dinamismos (territorialização, desterritorialização e reterritorialização) implicados uns nos outros” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 368), e permeado por duas tríades. Esta tese se aproxima da segunda tríade, a saber: “procurar um território; partir ou se desterritorializar; retornar ou se reterritorializar” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 401). Neste compasso, a reterritorialização, de acordo com Guattari e Rolnik (1996), seria uma tentativa de recompor um território engajado e resultante de um processo desterritorializante.

A reterritorialização faz surgir uma nova territorialização ou melhor adjetivando, uma outra territorialização, dentro da perspectiva heraclidiana¹⁹ sobre a constante mudança do tempo e do ser, portanto, a reterritorialização, não é retorno ao mesmo território, pois esse é constantemente alterado pelas ações dos seres que com ele interagem, assim como, os seres, atores sociais, também, estão em constante mudança quanto a si mesmos e quanto à relação

¹⁹ O filósofo Heráclito de Éfeso analisava a fluidez da vida, o devir e a constante mudança do mundo. Uma de suas máximas é: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou” (De Souza, 2013).

com os demais seres, sua percepção e atuação no território. É uma outra territorialização, derivada, resultante da desterritorialização e de reterritorialização conjugadas. A base não é mais a mesma, foi modificada, porém não renovada. A reterritorialização fecha um ciclo, um processo, mas não o conclui, pois a partir dela, outro processo de TDR se inicia. De acordo com Mascarenhas, Silva; e Xavier (2013, p.13), quando os indivíduos estão desterritorializados passam “por um processo de reterritorialização, ou seja, a lenta e gradual adequação a um território”.

Com base em Costa (2010), afirma-se que tanto a desterritorialização do pensamento como a desterritorialização em sentido amplo, sempre vem acompanhada por uma reterritorialização, pois, “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização. Esta reterritorialização é a obra criada, e o novo conceito, e a canção pronta, o quadro finalizado” (Costa, 2010, p. 131). Outra afirmação importante é a de que “nunca nos desterritorializamos sozinhos, mas pelo menos de dois em dois e, principalmente, toda desterritorialização é acompanhada de uma reterritorialização” (Costa, 2010, p. 131).

Dito isso, volta-se para o transplante da segunda tríade da TDR discutida nesta tese, obtendo-se o seguinte arranjo argumentativo em três movimentos.

O primeiro movimento ocorre se os povos originários em seus territórios comunitários ou existenciais almejam o ambiente universitário – **territorialização**. Eis o momento da aparente fixidez.

O segundo movimento ocorre se os povos originários partem de seus territórios, se afastam de suas comunidades – **desterritorialização**. A condição étnica salta como uma condição propícia para esse movimento em face das ações afirmativas em sistema de cotas ou a oferta de cursos específicos para indígenas nas universidades. Dessa forma, a futura reterritorialização “se evidencia através da sua permanência, da sua identidade, das suas origens, assim como, através do ressignificado dado ao seu novo espaço” (Medeiros, 2008, p. 226). A desterritorialização dos discentes indígenas se estabelece na matrícula, no registro acadêmico, na permanência no espaço acadêmico. É o movimento de conquistas de novos papéis e territórios; de confrontos e desafios; de aprendizados e ensinamentos. Inaugura-se um campo de possibilidades e dificuldades para permanecer, ou não, na universidade até a conclusão do curso ou até desistirem da vida acadêmica.

O terceiro movimento, mesmo sendo uma culminância, não significa fim de processo, ocorre se os povos originários retornam às suas comunidades, de forma física, ou se desenvolvem atividades que repercutam naquelas – **reterritorialização**. Eis aí, na reterritorialização a paleta de “*ritornelos*”, pois podem fazer um retorno, meramente físico;

não retornar; retornar à comunidade com atuação baseada na vivência acadêmica; ocupar espaços laborais ou de militância em correlação com as pautas reivindicatórias dos indígenas; prosseguir nos estudos de pós-graduação. Lembrando-se que “não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitivas ou mais antiga” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 41), pois a reterritorialização implica em “um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 41). Neste sentido, Bauman (2003) sugere que o retorno à comunidade envolve uma dimensão existencial.

Nessa paleta de *ritornelos*, as ações refletem “o processo de territorialização que se dá através da re-territorialização daqueles que sem perder a identidade com o seu espaço de origem, buscam uma nova integração ao espaço a eles destinado” (Medeiros, 2008, p. 225). Compreende-se que esse espaço passa a ter um novo significado (Medeiros, 2008).

Discentes indígenas que retornam às suas comunidades originárias, vivenciam uma reterritorialização palpável e visível, pois ocorre no plano físico, mas não esgota as outras possibilidades de reterritorializações possíveis, tendo em vista, a existência e coexistência de territórios sobrepostos e ligados. Um território articulado a outros territórios, através de redes que também são políticas, econômicas e culturais. Nessa articulação territorial decorrente da reterritorialização, é viável a reconstrução de identidades (Saquet; Sposito, 2008).

Este terceiro movimento da tríade, reterritorialização, é o mais significativo para esta tese, tendo em vista que as “redes, poderes, territórios, apropriações, tempos, produções, territorialidades, atores, todos são elementos e movimentos sempre presentes historicamente, na territorialização, na desterritorialização e na reterritorialização” (Saquet; Sposito, 2008, p. 89).

A TDR pode ser considerada a partir de alguns elementos elencados por Saquet e Sposito (2008): atores sociais, formas de apropriação, técnicas e tecnologias e heterogeneidade.

Os atores sociais, não de forma isolada, mas com todas as suas “ações e reações múltiplas e cotidianas em forma de redes (práticas objetivas e subjetivas; [i]materiais), efetivadas em diferentes escalas” (Saquet; Sposito, 2008, p. 89). Por analogia, os discentes indígenas, sejam eles cotistas ou não, são os atores sociais.

As formas de apropriação podem ser simbólicas e materiais em relação ao espaço, isto é, “econômicas, políticas e culturais (material-imaterial; imaterial-material), incluindo as mais diversas instituições públicas, privadas, ONGs, associações, famílias, sindicatos” (Saquet;

Sposito, 2008, p. 89). Parafraseando, a UNEB, a comunidade indígena, as bolsas de estudo e residência estudantil são as formas de apropriação política material.

As técnicas e tecnologias estão para além dos instrumentos e máquinas, pois engloba “o conhecimento e a ciência, o saber fazer popular como mediações entre o homem e o espaço na apropriação e a produção territorial” (Saquet; Sposito, 2008, p. 89). Os conhecimentos e os saberes estão associados ao tripé universitário e aos povos originários, seja em antagonismo, seja em partilha.

A heterogeneidade faz o jogo dos traços comuns que vagueiam entre “as desigualdades, diferenças e identidades” (Saquet; Sposito, 2008, p. 89).

Apesar desta tese se concentrar sobre a reterritorialização, admite-se a indissociabilidade dessa com as demais etapas da TDR, pois “na medida em que ocorrem movimentos individuais e sociais de desterritorialização, a estes sucedem novos processos de reterritorialização” (Almeida, 2014, p. 76). Tal indissociabilidade é tamanha que “o fenômeno vivido no mundo real é o da des-re-territorialização uma vez que não é possível, nem individual, nem socialmente ter-se a ausência de alguma forma de territorialidade” (Almeida, 2014, p. 77). Desta forma, trata-se de um processo “cotidiano e contínuo, que mostra toda a dinâmica territorial que acontece no espaço geográfico” (Mascarenhas; Silva; Xavier, 2013, p. 18). Insta frisar que “o tempo presente, passado e futuro indica processualidade e, também, simultaneidade, pois vivemos diferentes temporalidades e territorialidades” (Saquet; Sposito, 2008, p. 82), demonstrando assim, o caráter complexo da TDR, ante um processo constante e “concomitante de desterritorialização e reterritorialização que gera sempre novas territorialidades e novos territórios que contêm traços/características dos velhos territórios e territorialidades” (Saquet; Sposito, 2008, p. 82).

O leque de reterritorializações é significativamente vasto e nos permite classificá-las a partir do critério da natureza do resultado. Segundo Lima (2016, p. 119) “cada vez mais esse retorno é entendido de forma não ingênua, isto é não vinculado à presença física dentro das terras indígenas, mas a contribuição de seu trabalho em diversas áreas”, incluindo a participação nas políticas indigenistas..

Na obra de Lima (2016) encontra-se uma análise sobre condições de reterritorialização, na perspectiva de egressos indígenas como futuros “organizadores”, intelectuais ativos de suas comunidades, partindo da necessidade de ter interlocutores indígenas, que conheçam suas especificidades, para atuação futura. No entanto, essa forma de retorno, nem sempre acontece porque “a formação universitária está muitas vezes dissociada da vida e das questões da aldeia; dificuldades financeiras e de tempo para retornar à Terra

indígena” (Lima, 2016, p. 140), além do fato da “escolha por carreiras profissionais que não tem aplicação imediata para os povos indígenas; escolha de outros planejamentos de vida, desconectados da questão indígena” (Lima, 2016, p. 140), ou seja, o retorno físico e diretamente efetivo de discentes indígenas para suas comunidades não é uma decorrência natural da presença de povos originários na universidade.

Segundo Costa (2010), o ponto fundamental do conjunto da obra de Deleuze; Guattari (1995; 1997; 2010) é que os “territórios sempre comportam dentro de si setores de desterritorialização e de reterritorialização [...] o território é uma ação, uma relação, um movimento, um ritmo, um movimento que se repete” (Costa, 2010, p. 126-127). Ou seja, o território se desterritorializa ao “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323), através do qual há o abandono do território e, ao mesmo tempo, ocorre a operação da linha de fuga – a reterritorialização – como “o movimento de construção do território” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 224).

Verticalizando a reterritorialização na temática da educação superior indígena, Amaral (2010), ao analisar os condicionantes daquela aplicável à discência, diretamente, elenca algumas situações, como: o alto índice de evasão; as tensões faccionais no interior das aldeias; a concorrência e a competição entre os indígenas formados nas terras indígenas; o desejo de muitos egressos de continuarem os estudos em sede da pós-graduação. Neste sentido, reitera-se que a reterritorialização, assim como todo movimento territorial tem circunstâncias alheias à vontade do reterritORIZANTE.

Merece atenção destacada a possibilidade de reterritorialização acadêmica, na qual, discentes originários, buscam a continuidade da formação universitária, além de inserção na pesquisa, o que implica na sua permanência em centros urbanos, muitos destes, distantes das comunidades originárias rurais ou de cidades interioranas, porém “viver na cidade não significa rejeitar a vida na aldeia, não é sinônimo de vida melhor, nem extingue a legitimidade indígena” (Sampaio, 2010, p. 145).

Neste sentido, a pesquisa permitiu perceber alguns tipos de reterritorialização, as quais são nomeadas nesta tese da seguinte maneira: assistencial, física, cidadã, físico-intelecto-educacional, receptiva, intelectual, acadêmica. Todas elas encontram-se descritas e analisadas, a partir de suas ocorrências, especificamente na seção 4.4.

Restam ainda lembrar três aspectos importantes desse rizoma temático. O primeiro deles incide sobre contextos mais amplos da vida universitária, nos quais a reterritorialização é aplicável, como por exemplo: “o direito originário ao território indígena e a relação das

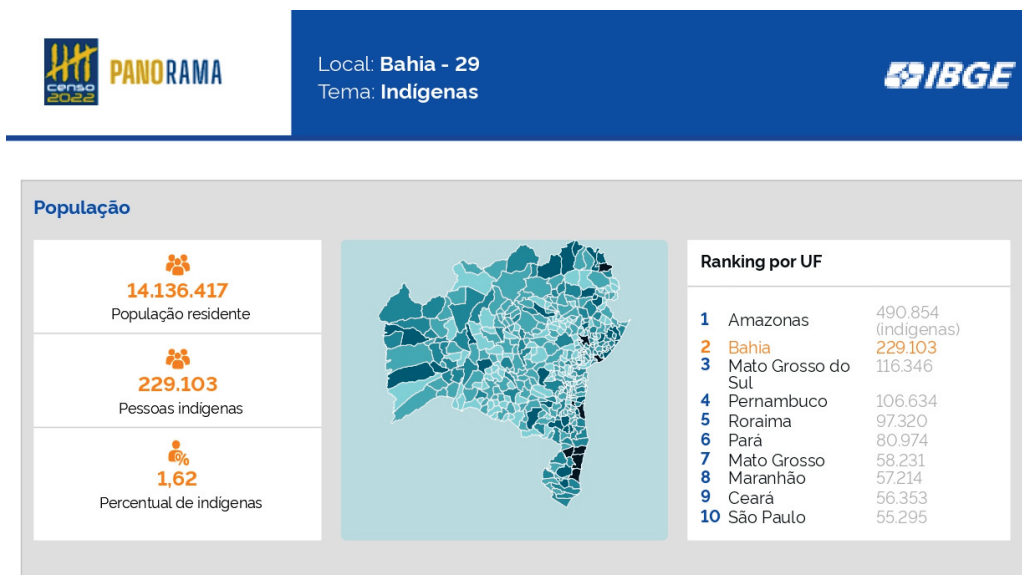
etnias com a natureza, com suas parentelas, e mobilidades como forma de reterritorialização” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 59). O segundo aspecto, previamente sinalizado nesta seção sobre a conceituação de povos originários, e por último, a discussão apoiada nos dados produzidos sobre os *ritornelos* dos discentes indígenas unebianos dispostos na seção 4.

3.2 POVOS ORIGINÁRIOS E RAMIFICAÇÕES

Num primeiro momento posiciona-se os povos originários do Brasil com base em dados estatísticos para depois discorrer sobre os mesmos em categorias conceituais.

A primeira informação corresponde aos dados preliminares do censo demográfico de 2022 de que o Brasil tem 1. 693.535 indígenas (IBGE, 2022a). No caso do Estado da Bahia, onde se realizou a pesquisa, os dados mostram que o referido Estado tem a segunda maior população indígena do país, em números absolutos, conforme se verifica na Figura 05.

Figura 05 – População indígena do Estado da Bahia - 2022



Fonte: IBGE (2022a).

O Estado baiano tem 1, 62% de habitantes indígenas atualmente e esse quantitativo remete à necessidade de se instituir políticas públicas voltadas para os povos originários. São aproximadamente dezesseis povos indígenas, a exemplo dos Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankararú, Pataxó Hã-hã-hãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xucuru-Kariri, ocupando o primeiro lugar em população indígena do Nordeste. Os Pataxó são o maior grupo na Bahia, em seguida, estão os Pataxó Hã-Hã-Hãe, sendo seguidos pelos Kiriri, os Botocudo e os Tupinambá (2.174 ou

3,8%), segundo Censo de 2010 (IBGE, 2010). Até a escrita desta tese (julho de 2024), os dados referentes às etnias na Bahia do Censo 2022 não haviam sido divulgados.

Outro dado importante é que o norte da Bahia tem a maior concentração de indígenas. O município de Paulo Afonso, no norte do Estado e *locus* da pesquisa corresponde 4,4% da população do Estado com um total de 5.007 pessoas. Salvador, capital da Bahia, corresponde a 1,15% do Estado com 27.740 indivíduos. Mas nem sempre foi assim. Comparando os dados dos quatro últimos censos, verifica-se uma variação nos totais absolutos conforme demonstra no Quadro 04.

Quadro 04 – Comparativo de Censo Demográfico – Indígena

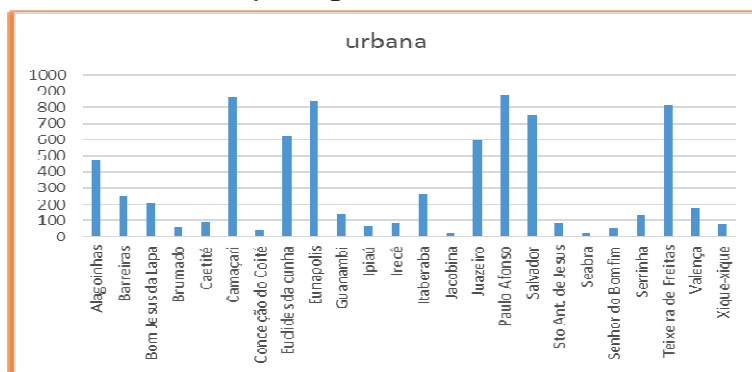
| Censo | 1991 | 2000 | 2010 | 2022 |
|---------------|---------|---------|---------|-----------|
| Totais Gerais | 294.131 | 734.127 | 817.963 | 1.693.535 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observa-se que os quantitativos desde a década de 1990 se mantêm em movimento crescente. Alguns dos motivos para tanto são: o fenômeno da etnogênese, a inclusão da variável etnia indígena nos formulários do IBGE; a inclusão da pergunta “[...] você se considera indígena” no último censo; além de mudanças na metodologia de aplicação do próprio censo em 2022 que permitiu identificar os indígenas que estão fora de comunidades consideradas típicas.

No contexto latino-americano dos povos originários, o Brasil possui 305 povos indígenas, enquanto que “a Colômbia vem em segundo lugar, com 102, e depois a Bolívia, com 39” (Espinoza; Oliveira; Queiroz, 2018, p. 13). A diversidade implica em dizer como Grupioni (1995, p. 20) que os povos indígenas “não são apenas diversos entre nós, são também diversos entre si”.

Quando se analisa a população urbana indígena nos municípios da Bahia que tem departamentos da UNEB, percebe-se que tanto Paulo Afonso como Salvador apresentam quantitativos extremamente expressivos, e com percentuais bem próximos entre si como se depreende do Gráfico 01.

Gráfico 01 – Presença indígena urbana em territórios da UNEB

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os dados estatísticos apresentados corroboram a escolha do *lôcus* da pesquisa e realça sua importância, pois os municípios de Paulo Afonso e Salvador se destacam com grande quantitativo de presença indígena urbana. Espera-se que a informação estatística da existência pujante desses povos se reverta em políticas públicas de atendimento digno.

Após essa parte mais geral sobre os povos originários com recorte para a Bahia e os municípios da pesquisa, passa-se a uma discussão de nível conceitual na próxima seção.

3.2.1 Aprofundando o conceito de Povos Originários

Na construção da ciência, necessário se faz o uso dos conceitos²⁰. Na análise de Barros (2016, p. 22), “[...] os historiadores precisam, visceralmente, dos conceitos. O mesmo se pode dizer dos geógrafos, linguistas, sociólogos, antropólogos, economistas, psicólogos e outros cientistas humanos”. Desta maneira, esta tese não pode se furtar a trabalhar com o conceito de povos originários, seja questionando seu uso seja propondo a ampliação do mesmo.

A validação de conceitos, no meio científico, tem formas variadas, pois nem sempre os cientistas criam as palavras ou expressões verbais que serviram como conceitos. As vezes se lança mão de uma transdução, de empréstimo de palavras de outras áreas o saber ou ainda se aglutina partes de palavras (prefixo e sufixo) para compor um novo conceito (Barros, 2016). Então, palavras, termos comuns são rearranjados pelos cientistas e por estes definidos e passam a desempenhar o papel de conceitos. Desta maneira, a transformação de uma palavra,

²⁰ Parte desta seção foi publicada nos Anais do Congresso UFBA 75 anos, em 2021, sob o título de “Povos originários: uma possibilidade conceitual” em autoria com a orientadora Natália Silva Coimbra de Sá, em formato de resumo. Elaborou-se um capítulo de livro em autoria com o Coorientador Antônio Hilário Aguilera Urquiza, mas até presente data não foi publicado.

através da validação, em conceito, “traz a uma palavra o status de conceito, em muitos casos, é o campo no qual ela se encontra. Mesmo a temática de estudo específica dentro de um campo pode conclamar a que uma palavra seja configurada como conceito” (Barros, 2016, p. 29).

Segundo Zourabichvili (2004), o conceito está longe de ser um tema, uma opinião, mas é sim, uma participação do ato de pensar que se desloca pelo conhecimento. Neste sentido, o conceito tem força, a qual, “corre o risco de ser confundida com um efeito de sedução verbal, que provavelmente é irreduzível e pertence de pleno direito ao campo da filosofia” (Zourabichvili, 2004, p. 3), envolvido, então na lógica. Por isso que o pensamento filosófico de Deleuze e Guattari (2010) afirma que “a filosofia se reterritorializa sobre o conceito. O conceito não é objeto, mas território. Não há objeto, mas um território” (Deleuze; Guattari, 2010a, p. 130). Identifica-se assim, os conceitos nas ciências e, em especial, na Filosofia, admitindo-se que estes se movimentam, circundam várias áreas do conhecimento, e se permitem permear.

De acordo com Morin (2005, p. 117) “os conceitos viajam e é melhor que viajem sabendo que viajam. É melhor que não viajem clandestinamente”. O autor do pensamento complexo, Morin (2005, p. 117), e de sua conceituação, acrescenta ainda que, a “circulação clandestina dos conceitos ao menos permitiu às disciplinas respirar, se desobstruir, se não a ciência estaria totalmente atravancada se os conceitos não migrassem clandestinamente”. Percebe-se que Morin (2005) constata a movimentação dos conceitos pelas diversas áreas da ciência, trazendo riqueza teórica e transdisciplinaridade.

Conceituar o conceito, não é redundância, mas se faz necessário para entender, que de modo mais geral, aquele é “a bem delimitada ideia que é invocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas” (Barros, 2016, p. 26). Na esteira da conceituação do conceito, deve-se entendê-lo como “uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para outros” (Barros, 2016, p. 41), havendo assim uma correspondência na transmissão das ideias e do conhecimento.

Para Barros (2016), o conceito deve atender a algumas características de usabilidade como: centralidade em campo de estudo; ser objeto (ou território) de discussão entre os pares em referido campo, e apresentar recorrência no vocabulário. Outra característica do conceito pode ser a porosidade interna, aqui descrita enquanto “pontes para outros conceitos, além de

abrigar em/na sua estrutura interna componentes que também são conceituais e que estabelecem relações específicas uns com os outros” (Barros, 2016, p. 31). Tal porosidade, permite a “viagem” (Morin, 2005) dos conceitos no próprio campo e em outros campos da ciência.

Quanto aos aspectos caracterizadores dos conceitos, merece destaque suas funções, a saber: organizar, comunicar, generalizar, comparar, problematizar e aprofundar. Das lições de Barros (2016), depreende-se que as funções de generalizar e comparar, quando entrelaçadas, favorecem-se entre si, ao passo que as funções de problematizar e aprofundar são irmãs. Evidente está que através do conceito se organizam as ideias para que exista a comunicação no mundo da ciência, além de permitir pensar os problemas. Os conceitos, então, “conformam caminhos, pontos de junção e pontes através dos quais o pensamento flui em novas direções. Problematizar é também aprofundar [...] ultrapassar os níveis de ingenuidade do senso comum” (Barros, 2016, p. 39).

Por derradeiro, as imagens ou representações são construídas, a partir e através dos conceitos, pois estes favorecem, sim, “a construção de certas imagens da realidade dos pontos imagens organizadas, problematizadas e de profundidade” (Barros, 2016, p. 40). Os conceitos possibilitam a existência de “imagens que permitem generalizações e comparações. Imagens comunicáveis, as quais se tornam objeto de discussão entre especialistas cujo ofício é precisamente o de propor imagens da realidade” (Barros, 2016, p. 40).

Diante de tantas possibilidades científicas emanadas dos conceitos, vale ressaltar que existe uma tipologia conceitual. Alguns tipos de conceitos são nomeados enquanto categorias gerais, constructos, transversais, termos, noções e princípios. Eles se distinguem entre si pela abrangência, porosidade e, capacidade de aglutinação. As categorias gerais “definem classes de objetos, fenômenos ou processos, e o objetivo desses conceitos agrupadores é sintetizar o aspecto essencial ou as características existentes em comum entre esses objetos ou fenômenos” (Barros, 2016, p. 41), agregando outros conceitos e estabelecendo uma relação hierárquica, enquanto os constructos têm um grau de abstração mais elevado (Barros, 2016).

Os conceitos transversais “atravessam fenômenos ou objetos diversos e realizam o potencial generalizador dos conceitos de uma outra forma” (Barros, 2016, p. 47). Já os termos, elementos acessórios do conceito utilizado, servem “para simplesmente designar a expressão verbal [...] expressões que habitualmente passam a fazer parte do vocabulário de um campo disciplinar ou de um universo temático” (Barros, 2016, p. 66). Todavia, as noções “são quase conceitos, mas ainda funcionando mais como imagens de apropriação de um determinado objeto de conhecimento, as quais ainda não se acham suficientemente

delimitadas” (Barros, 2016, p. 66 - 67), e estariam em vias de tornar-se um conceito no sentido epistemológico. Por fim, “existem ainda conceitos ou categorias que podem ser elevados a posição de verdadeiros princípios” (Barros, 2016, p. 69).

Apresenta-se a ideia de que a expressão “povos originários”²¹ seja um conceito que se insere nas Ciências Sociais com *locus* e tempo próprios, pertencente a um campo de estudo. Pensa-se nesta tese, que “povos originários” é um conceito transversal “portador de muitas camadas temporárias” (Barros, 2016, p. 64), inferindo-se assim, ser este um conceito em construção, tendo em vista que várias outras terminologias correlatas foram sendo usadas e justificadas ao longo dos anos.

Na próxima seção, debruça-se sobre algumas dessas terminologias como forma de complementar o aprofundamento conceitual proposto até aqui.

3.2.2 Nomenclaturas Correlatas

Existe uma vasta possibilidade de nomenclaturas para se referir aos “Povos Originários”, decorrentes de processos históricos e ideológicos. Far-se-á uma breve digressão sobre essas nomenclaturas. O termo mais antigo utilizado é “nativo”. A datação alusiva a esse termo vem desde o ano de 1500 na Carta de Pero Vaz de Caminha e ocorre novamente nos anos de 1838-1889, especialmente no Rio de Janeiro, em Revistas do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Tal terminologia possui conotação de habitantes do lugar em oposição aos negros, esses últimos estrangeiros. A citada revista no século XIX era formadora de opinião, pois era “comum verificar nos relatórios dos presidentes das províncias a reprodução das ideias e raciocínios apresentados acima, fruto da leitura do que se escrevia e debatia na Revista do IHGB” (Mota, 2006, p. 140). Na perspectiva das elites brasileiras da época, “os índios ‘civilizavam-se’, ‘modernizavam-se’, ou seja: seriam conquistados pelas ideias ou seriam submetidos pela tecnologia militar dos conquistadores” (Mota, 2006, p.140).

O termo “Selvagem” foi bastante usado para referir-se aos povos originários, nos anos de 1876 a 1937, em publicações no Rio de Janeiro e Natal, como as obras de Couto Magalhães (O Selvagem) e Luiz da Câmara Cascudo (Montaigne e o índio brasileiro),

²¹ Só a título de enriquecimento da expressão povos originários, informa-se que a palavra em língua Guarani “Ete” significa real, original, verdadeiro ou originário. Trata-se de um qualificador que também é usado na língua Tupi. Segundo a professora Ivana Pereira Ivo, em seu curso de Língua Guarani, ministrado em formato on-line em 2012, esse qualificador pode ser usado junto com a palavra povo, a qual é Anama (em Tupi) e Retã (em Guarani). A expressão tetã significa população ou povo no sentido de descendência, linhagem.

respectivamente. Nessas obras a conotação era de “amansamento do selvagem do Brasil” e da “vida selvagem” em oposição à “vida civilizada” dos europeus, logo, reflexões sobre domínio, subjugação e comparação entre culturas. Em parte da epígrafe da introdução da obra “O Selvagem”, *in verbis*, “[...] os diversos problemas econômico-sociais, que dependem do amansamento do selvagem do Brasil [...]” (Magalhães, 1876, p. XVIII), está presente uma conotação pejorativa aos grupos indígenas. De acordo com Vieira (2013, p. 19) “[...] os povos ameríndios estão praticamente ausentes da historiografia brasileira, e quando são contemplados, quase sempre é de maneira etnocêntrica e estereotipada, ora como bons selvagens (visão romântica)”, mas podendo serem os “selvagens” um “empecilho para o avanço da civilização e do progresso” (Vieira, 2013, p. 19).

Uma denominação rara, mas utilizada em 1929, “*Brasis*”, apresentou uma conotação alusiva à cor avermelhada da pele dos habitantes locais na chegada portuguesa registrada em obra de Capistrano de Abreu (Descobrimento do Brasil, 1976). Percebe-se que tal terminologia é bastante limitante, pois incide exclusivamente sobre características físicas/fenotípicas. Na transcrição a seguir, está presente a referência limitadamente dérmica: “E não só tinha de adaptar-se à alimentação dos *brasis*; [...] Também por seu lado, ele devia influir sobre os *brasis*, e ensinar-lhes muitas artes que não sabiam” (Abreu, 1999, p. 49). Corroborando para o entendimento, Souza (1939) explica que Capistrano de Abreu, ao se referir aos “selvagens” do Brasil, afirmava que “nem uma designação geral os compreendia: aos estrangeiros chamaram-lhes negros, *brasis*, brasilienses e por fim índios, último resíduo de uma ilusão milenar, reverdecida por Colombo” (Souza, 1939, p.14). Bueno (2002) menciona os *brasis* ao explicitar sobre o extrativismo do pau-brasil em território da Baía de Todos os Santos, diz: “foi o primeiro núcleo europeu construído no Novo Mundo ao sul do equador. Mais ainda: foi o primeiro local no qual travaram contato com os *brasis* (como logo passaram a ser chamados os nativos da terra)” (Bueno, 2002, p. 105). Esse mesmo autor explana que vários “episódios e circunstâncias talvez passem a impressão de que os *brasis* de 1500 conviviam como uso corrente e constante do pau-brasil como matéria tintorial. Certamente não era assim” (Bueno, 2002, p. 131).

“Ameríndios” é uma terminologia surgida em 1939 e bastante recorrente nos dias atuais. Trata-se de um neologismo empregado para distinguir o “índio americano” do “índio asiático”. Seu surgimento se deve à escrita de Bernardino José de Souza, no Dicionário da Terra e da Gente, com base em Charles Scott de 1924. Percebe-se que se trata de uma construção linguística nova, à época, feita por muitas mãos, pois, o “vocabulo ameríndio foi logo adotado por J. W. Powell à qualidade de diretor do ‘Bureau of Ethnology’ dos Estados

Unidos (1879-1902) [...] o neologismo foi aceito por vários etnólogos em 1898, em Washington" (Souza, 1939, p.14). Resta informar que “os etnógrafos o propuseram para evitar o equívoco dos índios da Índia com os da América” (Souza, 1939, p.14). Não só para distinguir, geograficamente, os grupos étnicos, como para fazer a crítica à “expressão condenada já, mas muito expressiva, do selvagem da América” (Souza, 1939, p.14).

Em 1940, o termo “Indígena” eclode no México, durante o I Congresso Indigenista Interamericano. Neste sentido, Lévi-Strauss (2013, p. 345) relata que “reduzia-se a uma alternativa bastante simples: ou os indígenas americanos são homens, e tem de se integrar, voluntariamente ou a força à civilização cristã, ou sua humanidade pode ser contestada e, portanto, sua condição é animal”. Durante o II congresso homônimo em 1949, no Peru, novo termo é apresentado, a saber, “Índios”, com a significância e significado de descendente de povos e nações pré-colombianos que tenha mesma consciência de sua condição humana, considerando a si mesmos e aos estranhos. Para Espinoza, Oliveira e Queiroz (2018, p.15), a palavra “Índio” tem sido recuperada “pelos próprios índios como sinal de identidade e de luta. Da mesma maneira o termo “Indianismo”, derivado de índio, vem sendo utilizado para designar a ideologia reivindicativa desses povos e sua luta contra o colonialismo”. A nomenclatura “índios” é usada “desde a primeira invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, há mais de 500 anos [...] para os habitantes nativos dessas terras” (Luciano, 2006, p. 30). No entanto, política e ideologicamente não é o termo mais adequado. De acordo com Luciano (2006), a partir do surgimento do movimento indígena organizado na década de 1970, os próprios indígenas brasileiros consideram importante “manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro”, e desta maneira, eles demarcam “a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos” (Luciano, 2006, p. 30).

No ordenamento jurídico brasileiro, o Estatuto do Índio de 1973 define os índios, singularmente, enquanto “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (Brasil, 1973), e na coletividade, enquanto “conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes” (Brasil, 1973). Em ambas as formas definidas, os indígenas são sujeitos de direito.

Na conceituação de Sztutman (2008, p. 132) “[...] índio” é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal”. Desta maneira, a unidade legitimadora para atribuir uma condição de “índio” é a comunidade indígena, enquanto aquela “fundada nas relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas” (Sztutman, 2008, p.132). Tais laços compreendem “a continuidade da presente implantação territorial da comunidade em relação à situação existente no período pré-colombiano” (Sztutman, 2008, p.133), em geral, e no particular implica a situação presente a partir de determinações “impostas pelos poderes coloniais ou nacionais no passado, tais como migrações forçadas, descimentos, reduções, aldeamentos e demais medidas de assimilação e oclusão étnicas” (Sztutman, 2008, p. 133). Esse autor expande a definição de relações parentesco, incluindo aquelas de “afinidade, de filiação adotiva, de parentesco ritual ou religioso, e, mais geralmente, definem-se nos termos da concepção dos vínculos interpessoais fundamentais própria da comunidade em questão” (Sztutman, 2008, p. 133).

Salienta-se que a “organização política das comunidades indígenas e a intensa atuação de entidades civis de apoio à causa indígena, bem como entidades constituídas pelos próprios índios, culminaram na Constituição Federal de 1988” (Grupioni,1995, p. 115) de forma que “os direitos indígenas passam a ser reconhecidos, considerando a diversidade de povos e a especificidade cultural dos índios” (Grupioni, 1995, p.115). Nessa Constituição, houve avanço em relação aos direitos dos povos originários, em sede do artigo 231, que reconhece “[...] aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

Ressalta-se o fato de que a norma maior brasileira declara os direitos originários, restritivos à terra. Nesse contexto, reitera-se que o uso do termo povos originários tem cunho político, devido à sua vinculação com as terras que lhes são por todos os ângulos de análise, originárias, primeiras quanto ao uso, modos de vida e cuidado. Separar esses povos de suas terras, passa também por uso de nomeações outras, que distanciam ideológica e politicamente aqueles do reconhecimento de posse e domínio de suas terras.

Na década de 1980 do século XX, em escritos nos Estados Unidos, a utilização dos termos comunidades, povos e nações indígenas tornou-se corriqueira e estes foram definidos enquanto grupos de continuidade histórica com “as sociedades anteriores às invasões pré-colombianas que se desenvolveram em seu território” (Martinez Cobo, 1987, p. 29), bem como, enquanto “setores não dominantes da sociedade com determinação de preservar,

desenvolver e transmitir às futuras gerações seus territórios ancestrais e sua identidade étnica” (Martinez Cobo, 1987, p. 29).

Em especial, a expressão “Povos indígenas” é adotada pela Organização Internacional do trabalho (OIT), na mesma década de 1980, para referir-se aos descendentes dos habitantes originários de uma região geográfica, antes da colonização e que têm mantido total ou parcialmente suas características culturais, linguísticas e de organização social. Essa expressão encontra semelhança com a noção de “etnia indígena”, pois “indica uma população que se determina sob um nome (etnônimo) e que compreende ter um território, origem, história e aspectos culturais específicos” (Adelco, 2022, n. p.). A maioria das legislações de interesse indígena usam a expressão povo, denotando assim uma estratégia política (Adelco, 2022).

De acordo com Adelco (2022, n. p.) cada povo indígena existe “como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa”, portanto, a marca indelével do mundo indígena “é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual” (Adelco, 2022, n. p.). Destaca-se a lei nº 14.402 de 2022, que “instituiu o Dia dos Povos Indígenas” (Brasil, 2022, n. p.) em substituição do “Dia do Índio”. Essa lei é fruto da aprovação do projeto nº 5.466 de 2019 de autoria da deputada federal Joenia Wapichana. A justificativa do projeto é “atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem que é prestada nessa data” (Brasil, 2019, n. p.).

“Povos tradicionais” é outra expressão com perspectiva conceitual, que passou a ser usada comumente no final da década de 1990 no Brasil. Essa terminologia bebe na fonte das Ciências Sociais ocidentais que usavam “o binómio modernidade-tradição como descrição duma linha demarcatória entre o Ocidente e o resto” (Furtado; Sansone 2014, p. 365). Entendendo-se “o resto”, enquanto os habitantes originários da América, portadores de pouco desenvolvimento no espectro da modernidade, logo “Povo Tradicional”. A vinculação dessa denominação com os aspectos culturais é notória na fala de Luciano (2006, p. 50): “no caso particular da diversidade cultural indígena ou das populações tradicionais ou tribais, ela é considerada patrimônio da humanidade pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT”. Outra associação feita ao termo “Povos Tradicionais” é o “primitivismo”, conforme explicita Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 80) que “nada é menos tradicional que uma sociedade primitiva [...] as etnias foram em larga medida criadas pelas operações de classificações impostas pela ordem colonial”. Paralelamente, o supracitado autor denuncia

que “as tradições foram fixadas como tais pelas profecias retrospectivas ou autocriadoras dos etnólogos” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 81). Percebe-se um tom comparativo ou de padrão de referência, no uso de tal terminologia, não coadunando com a autodeterminação dos povos.

Ressalta-se que independente da terminologia utilizada para nomear dos povos originários, o caráter temporário de suas existências sempre esteve presente no ideário do Estado brasileiro, pois “desde o período colonial os povos nativos, no Brasil, são vistos como uma condição transitória: ou irão morrer — o que ocorreu em grande parte do processo — ou vão tornar-se brasileiros, ou seja, acabou como Bugres ou sertanejos” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 178-179). A própria natureza que norteou a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI em 1910, antecessor da FUNAI já indicava para a noção “de que os índios, mais cedo ou mais tarde, seriam absorvidos (aculturados e assimilados) pela sociedade brasileira” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 179).

Verifica-se que grande parte dos termos abordados tem uma natureza referencial individualista, como nativo, selvagem, *brasis*, silvícola, indígenas, índios, ameríndios, enquanto um quantitativo menor de termos faz referência à coletividade, a saber: nações, comunidades, povos indígenas e povos tradicionais.

O termo nação indígena, conceitualmente, é bastante equivocado, pois nações são estruturas estatais, requisitando território, povo e governo. Descarta-se que o uso do conceito “nação” para se referir aos povos originários, recai sobre formas de governo e estruturas sociais idênticas ao Estado, logo, não sendo compatível com a forma de viver dos referidos povos.

3.2.3 De povo para povos originários

Vale lembrar que o povo constitui, nos Estados Nacionais, um elemento essencial de sua formação, pois, “os pressupostos de existência do Estado, podem ser elencados de forma tríade, compreendendo o elemento físico do território, o elemento humano do povo e o elemento subjetivo da soberania” (Caetano, 1972, p. 122). O povo de uma nação ou estado nacional é entendido como uma unidade nacional, geralmente, com língua única oficial, e não como povos diversos, como são os povos originários. Portanto estão ausentes os dois requisitos, povo e governo.

De forma análoga, “Povo” que “deriva do latim *populus*, significaria conjunto de pessoas de um lugar, região ou país”, logo, tem caráter de coletivo humano que habita o espaço territorial determinado” (Espinoza; Oliveira; Queiroz, 2018, p. 14), sendo uma categoria geral. Segundo Bobbio (2004), povo é um conceito político e elucida que “estruturas tribais onde estava mal definido o papel e até mesmo o título de poder, elas se baseavam exclusivamente no consenso ativo e na plena e marcante presença do povo nas decisões da guerra e da paz, ao legislar e ao julgar” (Bobbio, 2004, p. 986).

O povo, pode ser definido, tomando por base as nuances históricas, como uma “[...] mera designação social, realidade subalterna e disgregada, fundamentalmente excluída da gestão do poder, primeiro na senhoria, depois no principado, presente tão-só como massa manobrável, e em momentos esporádicos e infrutíferos de rebelião” (Bobbio, 2004, p. 987). Povo é um conceito que pode ser classificado como categoria geral. “Originário” agrega-se à categoria geral “povo” cumprindo as funções de comparar e aprofundar, ao passo que transversaliza a categoria e permite abordar, estudar e referir-se a grupos populacionais específicos a partir de bases comuns.

Em documento normativo como a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos indígenas, expedido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), o conceito povos originários é mencionado desde 2016, por entender que eles constituem “sociedades originárias, diversas e com identidade própria, que fazem parte integrante das Américas” (OEA, 2016, p. 4).

Argumenta-se pelo uso do conceito povos originários nas Ciências Sociais e Humanas em detrimento dos demais termos anteriormente abordados. O primeiro argumento baseia-se em Martinez Cobo (1987, p. 16) quanto aos critérios taxonômicos, “aceitos pelas próprias populações indígenas, entendendo o autóctone como a pessoa que é membro de uma população originária por autoidentificação, a qual estaria tendo consciência de grupo e seria reconhecida e aceita neste coletivo”, levando em consideração os critérios de pertencimento e reconhecimento cultural e identitários dos indivíduos. Esses critérios preservam o direito de auto determinação dos povos, já previsto em normas internacionais desde 1945 como a Carta das Nações Unidas, assinada na cidade de São Francisco; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDCP), datado de 1966; o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, de 1992; e por último, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2006.

A autoidentificação reflete autonomia dos indivíduos sobre seu reconhecimento mútuo, remetendo à coletividade, logo, associada a um conceito que contemple a coletividade

desses indivíduos. A coletividade associada à autoidentificação é considerada, nesta tese, como um marcador ideológico para a utilização do conceito povos originários.

A primeira argumentação assenta-se sobre a relação com o coletivo de indivíduos que se reconhecem culturalmente; vivenciam o território em comum; produzem de forma análoga quanto ao manejo dos recursos ambientais; e apresentam cosmologia similar.

Entendendo-se os povos originários em sua formação comunitária, surgem alguns elementos importantes para o estudo em tela, a saber: identidade, pertencimento, cosmovisão, cultura, forma produtiva coletiva, os quais são, brevemente, abordados.

Inicia-se pela identidade social e cultural de um povo, que é discutida em algumas áreas do conhecimento, como a Antropologia. Segundo Lévi-Strauss (2012), algumas “tribos do Brasil central e oriental que, por seu baixo nível de cultura material, haviam sido classificadas como muito primitivas [...] se caracterizam por uma estrutura social altamente complicada” (Lévi-Strauss, 2012, p. 175). Nessa transcrição está clarividente a tensão pejorativa entre superioridade e inferioridade de grupos sociais. Há uma associação entre identidade social e cultural com pertencimento étnico, a qual é discorrida ainda na presente seção.

A cosmologia indígena é o segundo elemento de abordagem. É um elemento identitário, cultural e de pertencimento étnico, pois “a mitologia é condição de todos os povos” (Fernandes, 2016, p. 54). Existe, pois, uma complexidade na cosmologia indígena, digna de estudo pela academia. Tal complexidade é lida em Diegues *et al.* (2000, p. 30): “para muitos grupos indígenas, os humanos podem tornar-se animais e estes converter-se em humanos”, portanto, “as cosmologias indígenas amazônicas não fazem distinções ontológicas entre humanos, de um lado, e um grande número de animais e plantas, de outro” (Diegues *et al.*, 2000, p. 30). Existe o emprego da cosmologia indígena nas atividades produtivas, no cultivo da terra, como se depreende de Norder (2019, p. 295) que “as práticas agrícolas desenvolvidas pelos indígenas são consideradas não apenas como técnicas de manejo, mas como parte de um modo de vida, de suas tradições, espiritualidade e religiosidade”.

O terceiro elemento é a estrutura econômica e produtiva dos povos originários, que pode ser denominada de economia social, por entender “o indivíduo como um ser social, cuja ontologia é construída a partir de sua dimensão intrinsecamente social” (Marin; Martinelli Júnior; Zulian, 2018, p. 640). Percebe-se que os etnossaberes econômicos indígenas não separam o ser (ontologia) da identidade e do coletivo. Trata-se de processos convergentes e agregadores, e sobre os quais, a universidade tem muito a contribuir, pois o mundo necessita de formas produtivas menos agressoras e prejudiciais ao meio ambiente e ao próprio ser

humano. Mais do que uma forma produtiva diferenciada e em compasso com a natureza, este sistema produtivo revela “um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais” (Diegues, 2000 *et al.*, p. 20).

A contribuição dos povos originários para o Brasil é vasta, sendo percebida no “âmbito da agricultura familiar, na conservação do meio ambiente, na defesa do território, na língua portuguesa, nas artes, na medicina tradicional, na educação; enfim em muitas áreas do conhecimento [...] no âmbito da economia indígena” (Mussi; Souza, 2013, p. 146). Estar-se-ia diante de um modelo de economia que “exerce mais uma função social do que econômica, propriamente dita; ou seja, são as dinâmicas sociais de cada sociedade que estabelecem o ritmo, o tempo desprendido e o sentido das práticas” (Mussi; Souza, 2013, p. 146). Uma vez entendida a dimensão social da economia e do trabalho, “desfaz-se a ideia incorreta de que as sociedades indígenas exercem suas atividades produtivas apenas para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência física; [...] o trabalho também possui uma dimensão pedagógica, espiritual e moral” (Mussi; Souza, 2013, p. 147), afastando-se assim do conceito de lucro e de acumulação de bens (Mussi; Souza, 2013).

Na segunda argumentação, estão os aspectos políticos e históricos decorrentes dos documentos produzidos pelos estudos arqueológicos, manifestos na historiografia. Tais documentos expõem o resultado dos eventos nacionais e internacionais de discussão sobre os direitos dos povos originários, como expressões legítimas de auto-organização. A demarcação política e a construção histórica desta conceituação são marcadores históricos para uso da categoria povos originários em relação aos denominados de indígenas ou índios, mais comumente usados, e de outros termos depreciativos.

A terceira argumentação se estabelece sobre a semântica. O conceito “povo” também é adequado por refletir agrupamento com elos de reconhecimento mútuo e práticas tradicionais e de visão de mundo comungadas, ainda que em territórios provisórios, mas sem presença de governo ou soberania. A semântica que conjuga povos, conforme já explicitado, e o uso da qualificadora “originários”, que se espalha em vários sentidos de cultura, seja espacial, natural, temporal, social, racial e de descendência, é adequada para os povos originários.

Não há descendência entre os povos que já habitavam as terras do atual Brasil com os portugueses. Espacial e territorialmente, as diversas etnias indígenas apresentam traços identitários comuns ou aproximados dos então povos antes de 1500 em terras denominadas

inicialmente de Vera Cruz. Aspectos genéticos (raciais) relacionados aos povos da *Pindorama*²² continuam sendo reproduzidos através da sobrevivência dêmica²³, portanto, a originalidade é um atributo destes povos. A semântica é o terceiro marcador que justifica o uso do conceito transversal supra mencionado.

Considera-se que “povo” é um conceito da categoria geral e que, na junção com a qualificadora “originário”, permite que seja utilizado como conceito transversal, pois demais termos correlatos (brasis, nativo, selvagem, silvícola, índio) com abordagem individual ainda que em abordagem coletiva (indígenas, nação, comunidade, povo tradicional), não atendem às características reunidas e vivenciadas ideológica, histórica e politicamente pelos “Povos Originários”. Reitera-se que o conceito transversal “Povos Originários” reflete o caráter coletivo, através dos marcadores ideológicos, históricos e semânticos, ora apresentados, considerando os elementos identitários, de pertencimento, culturais e cosmovisionários.

A discussão pautada nesta tese incide sobre a recomendação de utilização do conceito “Povos Originários”, enquanto um construto possível para apresentar de forma apropriada a dinâmica que envolve os grupos étnicos que estavam em terras do atual Brasil desde os primórdios. Este conceito, por sua composição morfológica declinada em plural não permite uso exclusivo devido à concordância, então muitas vezes, por questões gramaticais, utiliza-se o termo indígenas enquanto um “sinônimo”.

Todo esse contingente étnico de formação comunitária, nomeada nesta tese, de Povos Originários, indica para algumas categorias importantes de análise, a saber: etnia, etnicidade, identidade, pertencimento, etnogênese, “índios misturados” e memória.

Inicia-se pelo conceito de etnia na próxima seção. Salienta-se que não se propõe esgotar a discussão sobre o mesmo, tendo em vista a vastidão de autores que o estudam e para não fugir ao tema central da tese. Os demais conceitos são tratados na sequência.

3.2.4 Etnia

Para abordar o tema povos originários, necessário se faz elencar algumas digressões sobre etnia, tendo em vista que estes povos são grupos étnicos. Define-se etnia, geralmente, como uma população designada por um nome que reclama uma mesma origem ou “que possui uma tradição cultural comum, especificada por uma consciência de pertença ao mesmo

²² Pindorama é o nome dado pelos indígenas às terras denominadas de Brasil pelos portugueses.

²³ Referente a populacional ou do povo.

grupo cuja unidade se apoia em geral numa língua, num território e numa história idênticos” (Dicionário de Sociologia, 2010, p. 186).

Nas lições de Furtado e Sansone (2014), o termo etnia foi recuperado para a Antropologia, no fim do século XIX, assumindo um sentido inclusivo, apesar de apresentar um terceiro modo de classificação dos povos, indicando a raça e a nação. Este autor afirma que “[...] se a nação descrevia o pertencimento a uma entidade política e sócio-histórica, a raça descrevia suas características biológicas, caberia à etnia descrever os grupos humanos a partir do compartilhamento de uma língua e de uma cultura” (Furtado; Sansone 2014, p. 200). No século XX, o termo se ampliaria sob o ponto de vista étnico-racial. Por fim, Furtado e Sansone (2014, p. 200), conceituam etnia como “o agrupamento natural definido pela totalidade dos caracteres humanos, distribuídos em cinco classes: somáticas, linguísticas, religiosas, culturais e mentais”. Desta forma, os povos originários correspondem ao requisito de agrupamento humano com elos de pertencimento linguísticos, culturais e religiosos, preservada a diversidade inerente.

Em linhas gerais, há uma associação, quanto ao uso dos termos, entre raça e etnia. Tal associação gera muitas vezes confusão, ao ponto de “em certas análises ‘raça’ é considerado termo mais geral, abrangendo ‘etnia’, porém em outras análises é justamente o contrário” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 142). Costumeiramente, reserva-se o termo “raças” para identificação baseada em características físicas como cor da pele, por exemplo, enquanto o “termo ‘etnia’ para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc.” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 142). Vale ressaltar que a etnia, segundo Barth (2000), tem mais a ver com a organização social do grupo, o sentimento de pertença, e menos as “características supostamente mais culturais”.

Sem sombra de dúvidas, o termo etnia, de forma ampla e geral, “é empregado na literatura antropológica para designar um grupo social que se diferencia de outros grupos por sua especificidade cultural” (Silva, 1987, p. 435). Nesse sentido, a etnia está ligada aos conceitos de grupo étnico e de cultura (Silva, 1987), afastando-se da base biológica, do conceito de raça, “eliminado do vocabulário das ciências sociais por seu conteúdo biológico. Isso ocorreu muito mais por razões de ordem ética e política do que científica: os excessos do racismo, que contaminaram o conceito científico” (Silva, 1987, p. 436).

Há, no entanto, uma relação possível entre raça e etnia, qual seja, a de oposição, pois a etnia “tem uma base social e cultural e, tal como o grupo étnico, não comporta uma definição com base em características físicas” (Silva, 1987, p. 436), como é o limite do termo raça. Neste diapasão, dentro da tradição acadêmica francesa das Ciências Sociais, a fortuna da

palavra etnia “liga-se precisamente ao fato de permitir que se evite o mal-estar suscitado pela conotação biológica da palavra raça, o que absolutamente não a impede de acarretar implicitamente as mesmas significações” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 42-43).

O conceito de etnia e a disciplina etnologia, na academia, ocorrem juntamente. A segunda “sistematicamente, tem-se dedicado ao estudo das sociedades ditas exóticas ou primitivas. Assim, etnia serviu durante muito tempo para designar os povos que viviam à margem das sociedades históricas e que eram chamados de bárbaros, selvagens” (Silva, 1987, p. 436). Até a metade do século XX, o termo etnia era invocado para designar também o outro, o estranho, o emigrado (Freire; Monteiro; Silva, 2010). Diferentemente, do seu início, etnia, hoje, se estende “a praticamente todas as minorias que pretendem o direito de manter um modo de ser distinto; algumas delas, inclusive, reivindicam também a independência política” (Silva, 1987, p. 436).

Coube à Antropologia eleger a categoria etnia “para circunscrever a dimensão de um grupo, enquanto uma forma de organização política, superando assim os preconceitos que são impostos a esta configuração, a partir das noções de raça e cultura” (Carvalho, 1989, p. 33). Desta maneira, algumas etnias, “apesar de suas mudanças e dos acontecimentos traumáticos que as afetam, como a conquista, a escravidão, a dispersão, a conversão religiosa, mantêm um senso de sua própria continuidade” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 52). Na vertente pós-estruturalista, Guattari e Rolnik (1996, p. 323) destacam que “a espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente [...] ultrapassam os quadros da tribo e da etnia”. O desfazimento da etnia ocorre por meio de sistemas maquínicos (Guattari; Rolnik, 1996) dentre os quais, o Direito posto, que se manifesta, no Brasil, usando em suas legislações, a exemplo do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei 12.711/2012, esta última sobre as cotas raciais na universidade, o termo raça e não etnia, refletindo assim, uma tendência biologizante e inadequada de tratar os grupos étnicos.

Além do conceito de etnia, sobre o qual, se fez a breve digressão, há o conceito de etnicidade, que foi evocado para, em linhas gerais, contribuir para a tese.

3.2.5 Etnicidade

A etnicidade, para alguns “é um fenômeno universalmente presente na época moderna, precisamente por tratar-se de um produto do desenvolvimento econômico, da expansão

industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 27), e que, atravessa a contemporaneidade.

Apesar de ter sido introduzido a partir de 1981 no meio acadêmico francês em “uma mesa redonda organizada por Françoise Morin no âmbito da associação francesa dos antropólogos” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 21), o termo etnicidade tem “uma utilização completamente nova na literatura científica de língua francesa” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 21), pois só muito recentemente começa a ser utilizado nos estudos sobre a imigração, o racismo, o nacionalismo ou a violência urbana (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). Enquanto conceito, a etnicidade “reflete, sobretudo, o recrudescimento da consciência étnica em todo o mundo após a II Guerra Mundial” (Silva, 1987, p. 436).

A etnicidade pode ser considerada como um conceito multidimensional, podendo ser vista nas seguintes dimensões: a) um conjunto de estratégias para mobilização política; b) para fazer reivindicações; c) ou um fenômeno de identidade étnica, por definir limites grupais (Silva, 1987). Na primeira dimensão está a “ideia política, como princípio mobilizador de interesses de grupos específicos” (Silva, 1987, p. 437) surgidos no bojo do Colonialismo, da II Guerra Mundial, urdidos pelos conflitos étnicos permeados da vida pós-independência. É nesse contexto, que está o pensamento de Barth (2000) sobre identidade de grupo em seção mais à frente.

Na literatura, a etnicidade aparece, muitas vezes, como construção teórica antagônica ao assimilacionismo cultural, no qual, “as relações interétnicas eram analisadas do ponto de vista do ‘outro grupo’, o que inevitavelmente remetia às tendências negativas de dissociação e exclusão” (Silva, 1987, p. 437). O antagonismo entre as duas perspectivas teóricas decorre do fato de que a teoria assimilacionista supunha “o desaparecimento dos grupos étnicos, que seriam incorporados, em maior ou menor grau, ao grupo majoritário” (Silva, 1987, p. 437), enquanto a ideia da teoria de etnicidade “mostra uma nova realidade: a importância assumida pelos grupos étnicos nas sociedades modernas. Esses grupos persistiram” (Silva, 1987, p. 437), mesmo com todo tipo de pressões e conflitos, tais grupos “aparecem como grupos de interesses” (Silva, 1987, p. 437).

Ante a resistência de grupos étnicos, reforça-se a noção de etnicidade que “aparece na medida em que os movimentos étnicos dos últimos anos mostraram inoportunidade dos conceitos de aculturação e assimilação, especialmente nos contextos em que a identidade

étnica é assumida e manipulada” (Silva, 1987, p. 437)²⁴. Estabelece-se uma conexão com o fenômeno da etnogênese indígena brasileira, a qual é tratada com acuidade em seção específica.

O caráter político atribuído à etnicidade é plausível tendo em vista que a mesma enquanto substancial, “corresponde a uma construção política que é conformada pelas várias práticas sociais dos contextos em interação” (Carvalho, 1989, p. 17).

Em relação ao conceito de etnicidade, não restam dúvidas quanto à inseparabilidade desse e do congênere grupo étnico (Silva, 1987), pois o primeiro se refere “ao grau de conformidade dos membros de coletividade a estas normas de participação no curso da interação social [...] portanto, supõe a interação de grupos étnicos diferentes num contexto social comum” (Silva, 1987, p. 436), ou seja, a etnicidade é “uma forma de interação de grupos culturais que operam num contexto social comum” (Silva, 1987, p. 436).

Por fim, as contribuições das teorias de Cohen (1978) para a discussão da etnicidade são bastante relevantes. Poutignat e Streiff-Fenart (2011) fazem referência a A. Cohen, explanando que “para alguns, a etnicidade é avaliada em termos de comportamentos (o grau de conformidade dos membros às normas coletivas do grupo)” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 86). Na mesma linha de raciocínio, Poutignat e Streiff-Fenart (2011) apresentam a concepção de A. Cohen, em obra datada de 1974²⁵, na qual, “o conceito de etnicidade chega a esvaziar-se de qualquer referência ao que geralmente entendemos por grupo étnico” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 98). A etnicidade estaria, assim, de maneira geral, designando, “um método informal de organização política que utiliza os modelos simbólicos de comportamento implícitos no estilo de vida ou a subcultura de um grupo” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 98). Trata-se da *political ethnicity*, uma espécie de concepção de etnicidade “reativa” que “abrange muito bem a mobilização das identidades étnicas com fins políticos, pressupõe uma consciência étnica latente que permanece fora do campo de investigação” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 100).

Não só de nuance político vive a etnicidade, pois a mesma pode ser compreendida enquanto uma organização desenhada, socialmente, numa base étnica que “propicia uma alternativa coletiva que permite que se desenvolvam estratégias de sucesso econômico e de promoção do grupo” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 99). Esse último desenho da etnicidade advém de “uma construção social da pertença, situacionalmente determinada e

²⁴ Merece destacar que aculturação não se confunde com enculturação, pois esta última é a forma forçada com violência de impor a cultura a outro.

²⁵ Urban ethnicity. London: Tavistock, 1974.

manipulada pelos atores; o desacordo recai na natureza da ‘necessidade’ ou dos motivos que levam os grupos a se distinguir uns dos outros” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 125), além de organizar suas relações sociais baseadas em distinções.

Segundo Cohen (1978), a instrumentalização e o acionamento da etnicidade ocorre em momentos relevantes. A instrumentalização política da etnicidade é utilizada como arma para aquisição de privilégios. Deste modo, “existem estratégias que as pessoas usam para operacionalizar seu pertencimento étnico, sem, contudo, abandoná-lo” (Santos, 2010, p. 36).

Para Cohen (1978), a etnicidade é o núcleo do conceito de grupo étnico. Tal autor “[...] é acompanhado por vários autores que trataram das relações interétnicas na década de 1970” (Silva, 1987, p. 531). Sabendo-se que os movimentos indígenas no Brasil ganham força organizacional na década de 1970, infere-se que a assunção de identidades indígenas não se resume a uma utilização pragmática da etnicidade (eticidade política pensada por Abner Cohen em 1968), mas trata-se da “instauração de uma ruptura política que inaugura uma identidade indígena específica [...] com a atualização que esta lhe propicia dos valores essenciais ao grupo” (Oliveira, 1993, p. xii). A partir de tal etnicidade é “que são reproduzidas, adaptadas ou importadas as diversas manifestações culturais (como o Toré, Praiá, Ouricuri, festas religiosas, etc.) que servem como bandeiras étnicas e garantem a estes povos a condição indígena” (Oliveira, 1993, p. xii).

A manifestação cultural denominada de Toré está bastante presente nas etnias identificadas na pesquisa que embasa esta tese. De maneira breve, descreve-se o Toré, apoiando-se em Vieira (2013) como um sinal de indianidade “comum a muitas outras sociedades indígenas nordestinas” (Silva, 2003, p. 97). Segundo Vieira (2013, p. 48), o “Toré é um ritual realizado a noite, com a presença de muitas pessoas. Apenas os homens dançam. A dança é feita em círculos no terreiro, não existe uma regra rígida para os movimentos, ora sendo em sentido horário e depois em sentido inverso”. Nesta descrição, percebe-se questões de gênero com o protagonismo masculino do cantar, bem como, o elemento espacial aberto e circular, bastante próximo das rotinas de comunidades indígenas. Na sequência, Vieira (2013, p. 48) relata sobre a figura de “um puxador de linha, aquele quem determina qual o toante a ser executado; vai à frente cantando e animando os demais, além de distribuir os dançarinos pelo terreiro”.

Nesta seção foi possível apresentar alguns aspectos da etnicidade que se relacionam inevitavelmente com a etnia e com os povos originários. Embora a exposição do conceito de etnicidade não tenha sido esgotado, norteou a perspectiva de sua utilização na tese em tela, além de servir de ponte para o conceito de grupos étnicos.

3.2.6 Grupos Étnicos

A partir da concepção de A. Cohen, trazida por Carvalho (1989, p. 13), “uma coletividade que partilhe certos padrões de comportamento normativo e faça parte de uma população maior, com a qual interage, é um grupo étnico”. Segundo Poutignat e Streiff-Fernart (2011, p. 37), grupos étnicos são aqueles que alimentam “uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração”, a tal ponto de propagar a comunalização, independente da preexistência de sanguinidades. Trata-se, na segunda definição de uma construção social.

Na esteira das definições, “um grupo étnico é então ‘simplesmente’ uma categoria descritiva e objetiva, discernível pelo observador externo (e, portanto, o antropólogo)” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 45). Este observador está sujeito ao contexto histórico e político. O grupo étnico é uma forma diferente, contemporânea, “de agrupamentos minoritários relacionados ao quadro nacional, qualquer que seja a parte do mundo onde elas emerjam” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 82).

A escola francesa de etnia dá ênfase à dimensão intelectual subjetiva do grupo étnico, definindo como um grupo que se percebe unido por um conjunto de tradições de que os diferenciam de grupos vizinhos através da cultura (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). No mesmo sentido, considera-se grupo étnico aquele cujos membros “compartilham um sentimento de origem comum, reivindicam uma história e um destino comuns e distintivos, e sentem um senso de solidariedade coletiva” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 83).

Define-se, ainda, um grupo étnico, enquanto grupos humanos que, “fundamentados na semelhança do tipo físico e dos costumes, ou em ambos, ou em memórias da colonização e migração, abrigam uma crença subjetiva em uma procedência comum, de tal sorte que a crença é importante para a ampliação das comunidades” (Carvalho, 1989, p. 11).

São várias as vertentes, as correntes teóricas e os enfoques que podem ser dados à conceituação de grupo étnico, mas para esta tese, os exemplos acima já dão a dimensão da polissemia que se abriga nessa conceituação. Passa-se a analisar alguns elementos constitutivos do grupo étnico, como membros, originalidade, pertença e autoidentificação.

Ser membro de um grupo étnico entrecruza-se com identidade e autoidentificação, pois “na medida em que alguém se identifica como membro de um grupo étnico, de alguma maneira se posiciona diretamente em um sistema de relações intergrupais, elaborado

interculturalmente” (Carvalho, 1989, p. 34). A autoidentificação ultrapassa as discussões semânticas e passa a ser um requisito obrigatório dentro das políticas étnicas de acesso à educação superior. O prefixo “auto” induz ao sujeito em sua ação, portanto, remete a um movimento interno e intrínseco, perceptível quando “alguém se autoidentifica como índio, negro ou muçulmano, apesar das aparências em contrário, antes de se designá-lo como um ingênuo, ou manipulador, deve-se buscar precisar o contexto em que o faz” (Carvalho, 1989, p. 17). Insta mencionar que a autoidentificação, contém em si uma repercussão externa, extrínseca, na medida em que “a indianidade e a negritude só podem ser definidas relacionalmente, em presença de outros atores sociais (postulantes e não-postulantes da mesma identidade) e livres de supostas características intrínsecas” (Carvalho, 1989, p. 17).

A originalidade, como elemento constitutivo do grupo étnico, tem matizes aparentes no conceito de raça e, sua utilização serve para afastar e/ou aproximar indivíduos em torno de grupos sociais, bem como na ficção da pureza racial. Portanto “não existem grupos racialmente puros, mas populações que esqueceram o fato de serem originárias de uma fusão [...] tal esquecimento é essencial para fundar o sentimento de pertença comum” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 36). Sendo a originalidade considerada não um definidor racial, principal, mas sim, um definidor de reconhecimento identitário, estabelece-se a relação entre originalidade e pertença, pois a segunda tem significado emocional e é um princípio organizador poderoso do grupo étnico (Silva, 1987).

Não se olvida da importância da oralidade e da memória para manutenção dos grupos étnicos, preferencialmente, a primeira entre grupos sem domínio da língua escrita, mas a segunda, comum a todos. Ambas, contudo, entrelaçadas com a cultura.

Toda a riqueza contida na discussão do conceito de grupo étnico remete para a abordagem de identidade e pertencimento. A primeira também tem ilações com etnicidade e cultura. Desta forma vai se construindo o mosaico conceitual da tese, tendo como próximo conceito, a identidade.

3.2.7 Identidade

Destaca-se, de início, que o conceito “identidade”, “é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (Hall, 2003b, p.8). Explicitam Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010, p. 106), que “as identidades são concebidas como elementos dinâmicos, e por isso elas não são perdidas, mas, ressignificadas, a partir dos próprios grupos

étnicos e suas circunstâncias históricas”. Essa ressignificação proposta por Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010), insere a temporalidade e a espacialidade, enquanto elementos dinâmicos para discussão sobre grupos étnicos.

Vale destacar as contribuições de autores como Silva, Hall e Woodward (2014), que trabalham com a perspectiva das identidades como elementos dinâmicos, e abordam tal perspectiva no viés da educação. As contribuições de Barth (2000) e Cohen (1978) consubstanciam de igual maneira a discussão sobre identidade, assim como se fez com a discussão sobre grupos étnicos.

De maneira sintética, “a identidade não é um conjunto de atributos fixos, a essência imutável do eu interior, mas um processo de posicionamento em constante mudança [...] é sempre um processo de devenir que nunca se completa” (Collins; Bilge, 2020, p. 211). Por analogia, a identidade se assemelha a TDR, por ser “um processo de identificações mutáveis, não um estado de ser singular, completo e acabado” (Collins; Bilge, 2020, p. 211), apesar da tendência de se pensar “que a identidade nos leva de volta a nossas raízes, à parte de nós que permanece essencialmente a mesma ao longo do tempo” (Collins; Bilge, 2020, p. 211). No entanto, é equívoca essa tendência, ante a imanência de tudo. A capacidade ou possibilidade de mudança identitária pode dar lugar tanto à identidade transformada como transformadora ou duradoura (Collins; Bilge, 2020), levando em consideração “que as pessoas mudam no nível individual por meio da conscientização política, também se tornam atores da mudança coletiva” (Collins; Bilge, 2020, p. 233).

O enlace entre identidade e política é abordado por vários teóricos e reforçado na discussão sobre etnicidade. Um exemplo de tal enlace, encontra-se na história do Brasil, através do “longo processo histórico de relacionamento com os colonizadores de ontem e de hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, perda da autonomia e da qualidade de vida” (Hall, 2003a, p. 30). Para se opor a tantas perdas, restou “aos povos indígenas construir inéditas experiências de resistência, de negociação, tradução ou hibridação, apoiados na ‘centralidade’ de sua cultura” (Hall, 2003a, p. 30).

Conforme Sztutman (2008, p. 217) “antigamente se imaginava que primeiro existiam as identidades e então as relações; agora se diz que ‘as identidades são relacionais’, como se as relações existissem para produzir as identidades”. O mesmo autor vê neste emaranhado de identidade e relação, um problema, qual seja: essas “noções de identidade, como as que derivam das abordagens das ‘relações raciais’ ou das ‘relações interétnicas’, agem como uma

máquina de repressão contra qualquer outra coisa que se deseje pensar” (Sztutman, 2008, p.218).

Pode-se pensar nas identidades como “uma construção que se elabora na interação social, em uma relação que compõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato, e para definir a identidade de grupo” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p.143). Dessa maneira, o importante é localizar os traços culturais e étnicos “que são utilizados pelos membros do grupo para se afirmarem e manterem uma distinção cultural” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 143).

Para Freire, Monteiro e Silva (2010, p. 144) “o sentimento de identificação étnico-racial é um instrumento político de luta no mundo tensionado por constantes transformações, discriminações, massacres culturais disfarçados, ou não”. Verifica-se que os autores utilizam a expressão étnico-racial, admitindo assim, que a base biológica não dá conta sozinha de gerar um sentimento de identificação, mas que a conotação social de convívio, partilha e lutas – etnia – consubstancia o sentimento de identificação. A afirmação de identidades étnico-raciais vai de encontro com a concepção de grupos congelados, fixos, folclóricos, e “amplia seu campo de análise dos processos pelos quais elas são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 144).

Poutignat e Streiff-Fenart (2011) adotam a expressão identidade étnica a partir da diferença. Segundo essa autoria, “a atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 40). Entendendo-se estrangeiro, meramente, como o diferente. Ou seja, a comunicação e a percepção das diferenças étnicas estabelecem as fronteiras étnicas.

Carvalho (1989), na esteira da identidade étnica, Manuela Carneiro da Cunha (1994), afirma que se trata de uma construção contrastiva, resposta política a uma conjuntura, em que a cultura tem um papel residual, mas não redutível. Assim Carvalho (1989, p. 16) conclui que “o tratamento que tem sido dado à identidade étnica afasta-a da perspectiva culturalista e ressalta seu caráter organizacional, situacional, orientado para determinados fins políticos”, portanto, voltado para a mobilização dos grupos. Vale ressaltar que o afastamento da identidade étnica em relação à cultura não significa a exclusão da segunda, pois há relação entre identidade e patrimônio cultural, “na medida mesmo em que a identidade étnica é um patrimônio cultural, assim como são traços culturais patrimoniais que dão constituição a uma identificação étnica” (Carvalho, 1989, p. 28), por isso, nesta tese existe a seção específica sobre cultura.

Neste sentido, Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010) abordam as teorias sobre relações interétnicas, a partir de identidades dinâmicas, que não se perdem, mas sim se ressignificam, seja pelas circunstâncias históricas, seja através dos próprios grupos étnicos.

Como sinalizado na terceira seção, a definição de identidade em Cohen “não discorda inteiramente da proposta por Barth, pois interação e comportamento normativo são aspectos dinâmicos da utilização de uma ideologia de identidade étnica” (Silva, 1987, p. 531), restando a divergência, apenas na ênfase dada por Barth (2000), e não correspondente em Cohen (1978), sobre “o problema da identidade étnica como constituindo limites que separam grupos diferentes” (Silva, 1987, p. 531).

Mais uma reflexão é possível quanto à identidade, qual seja, aquela relacionada ao espaço, mais especificamente, ao território. De acordo com Guerra (2015, p. 191) “uma das formas de se negar o espaço do outro é negando sua existência, anulando sua identidade e, portanto, tornando-o invisível em face do outro”. Quando se faz a analogia desta reflexão com o território universitário, percebe-se que a anulação da identidade ocorre de diversas maneiras, “seja pelo preconceito econômico, de classe, seja pela discriminação do uso dos espaços” (Guerra, 2015, p. 192). O mesmo autor complementa: “a identidade das etnias negra ou indígena é uma identidade negatizada, isto é, invisível e convenientemente ignorada pelas políticas públicas de atendimento, pois acrescenta uma dificuldade ainda maior: o nomadismo de uma cultura ancestral” (Guerra, 2015, p. 213).

Como dito alhures, vários são os teóricos e teorias sobre identidades, não sendo possível esgotar essa temática nesta tese, pois então fugir-se-ia ao objetivo proposto. Abordou-se, ainda que rapidamente, a identidade contrastiva e a etnicidade em Barth (2000). Passa-se a discorrer sobre o pertencimento, um conceito correlato aos demais desta seção.

3.2.8 Pertencimento

A vida em sociedade é um vetor para criação de laços de pertencimento, não excluindo-se desse contexto, os povos originários, logo, eivados de identidade. Tal entendimento encontra guarida no documento institucional expedido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, denominado de Orientações Técnicas, datado de 2009, o qual define os grupos de pertencimento, enquanto “grupos aos quais ao longo da vida uma pessoa participa (familiares, escolares, profissionais, de amizade), que são fundamentais para a construção da identidade individual e social” Conselho Nacional de Assistência Social

e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONAS/CONANDA, 2009, p. 97). O pertencimento, tanto pode se estabelecer na relação individual do ser para com o grupo, como no sentido coletivo, em que o grupo se reconhece identitariamente.

Aprende-se que o pertencimento pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades, nas lições de Lestinge (2004, p. 40): “uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, [...] realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento”. A segunda “compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito em sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão concreta, abstrata e subjetiva” (Lestinge, 2004, p. 40). Assim sendo, são indissociáveis pertencimento e identidade. Esta última pode ser definida como “resultado de um trabalho permanente renovável da construção social e política, mas também geográfica, que leva em conta a extrema mobilidade dos agentes sociais” (Jorge, 2010, p. 240). A construção geográfica faz jus à identidade socioespacial, partindo da concepção de espaço socialmente constituído, também presente em Milton Santos (1988) e Haesbaert da Costa (2010).

Dentro da abordagem sobre pertencimento, não se pode omitir as identidades culturais, compostas de “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas” (Hall, 2003b, p. 8), logo elementos mutáveis, alteráveis ao longo do tempo e na sociedade. Dessa maneira, admite-se que o pertencimento e a identidade “não têm a solidez de uma rocha; não são garantidos para toda a vida; são bastante negociáveis e revogáveis” (Bauman, 2005, p.17). Se os elementos constitutivos, seja da identidade, seja do pertencimento, mudam, espontânea ou forçadamente, “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas, enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa” (Bauman, 2005, p. 18).

Contribuindo sobre a discussão de pertencimento cultural, explanam Aguilera Urquiza e Prado (2014, p. 22) que “pertencer a uma cultura significa, dessa forma, ter uma identidade própria, frente ao outro – qualquer – e, sobretudo, compartilhar, com aqueles pertencentes à mesma cultura, um grau de igualdade”. O pertencimento cultural possibilita “a cada indivíduo, ser, ao mesmo tempo, livre e igual, já que o que torna os homens iguais em uma cultura subjaz à própria consciência de identidade que o torna livre em sua manifestação dessa cultura” (Aguilera Urquiza; Prado, 2014, p.22), trazendo assim uma sensação de conformidade mas, sem opressão.

A ideia de ter uma identidade não se confunde com a ideia de “identidade”. A última “nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a

brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’, e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia — recriar a realidade à semelhança da ideia” (Bauman, 2005, p. 26).

A crise do pertencimento impacta na identidade, pelas ilações já explanadas. Ela surge do fato daquele ter “perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com a sua função integradora/disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão” (Bauman, 2005, p. 27-28).

Dentro do contexto de pertencimento, Poutignat e Streiff-Fenart (2011) aponta para a pertença étnica, destacando a língua e a religião no desempenho de um papel importante, no sentido de que elas “autorizam a comunidade de compreensão entre aqueles que compartilham um código linguístico comum ou um mesmo sistema de regulamentação ritual da vida” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 38).

Diante disso, encaminha-se para uma abordagem mais exemplificativa dos conceitos discorridos. Trata-se da expressão “índios misturados” que reflete uma situação ou contexto ainda presente no Brasil e que tem sua manifestação nos dados produzidos pela pesquisa, através de discentes da etnia Xucuri- Xocó.

3.2.9 “Índios Misturados”

Na primeira seção foi sinalizada a discussão sobre os “índios misturados” e descritos os processos em que tal contexto se engendrou no Brasil, especialmente, na região nordeste. Ressalva-se que “o conceito de índio puro e índio misturado, índio primitivo e aculturado, foi sendo superado pela antropologia contemporânea” (Mussi; Souza, 2013, p. 159). Apesar desta expressão ter sido usada pelo autor Pacheco de Oliveira (1999) na escrita de “Uma etnologia dos índios misturados, povos do Nordeste”, a mesma era, “frequentemente usada para registrar os ‘Relatórios de Presidentes de Província’ e em outros documentos oficiais, pois permitiam explicitar valores, estratégias de ação e expectativas dos múltiplos sujeitos envolvidos” (Mussi; Souza, 2013, p. 159), e acabou contribuindo para provocar mais estigmas e preconceitos (Mussi; Souza, 2013).

Inegável é a atuação das antigas missões que estão na origem de tantas cidades, vilas, vilarejos e arraiais do interior desse país, e que foram responsáveis por “sintetizar os célebres índios genéricos, os índios de aldeamento, catecúmenos do sacramento estatal da transubstanciação étnica: a comunhão nacional” (Sztutman, 2008, p.141), pretendida e forçada pelo Estado brasileiro, mas que a Constituição Federal de 1988 “interrompeu

juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado” (Sztutman, 2008, p. 141).

Os grupos indígenas localizados no Nordeste, em especial, foram submetidos à “constante reinvenção das suas tradições, via empréstimos e ampliação dos canais de comunicação, indígena e não-indígena” (Carvalho, 1989, p. 20), desconfigurando assim, os grupos, por misturas, que tinham como pano de fundo, muitas vezes, a sobrevivência física, logo étnica, e talvez, uma resistência, ainda que não sistemática.

De acordo com Lifschitz (2011, p. 83) para alguns grupos indígenas, no nordeste do Brasil, o “recomeço étnico” “implicou em aprender o ritual do toré, considerado no marco institucional vigente como um signo indispensável de indigenismo, mas em outros casos se tentou reintroduzir marcas identitárias, como a língua nativa”. Pode-se exemplificar com os Pataxó Hã-Hã-Hãe, no sul da Bahia, que reconstruíram parte significativa da língua materna e já avançam em produções escritas e seus usos na escola.

As dissensões internas dos grupos e as demarcações de territórios, muitas das vezes ao arrepio, da historicidade e tradição dos grupos étnicos, favoreceram (e favorecem) a mistura dos povos originários com outros parentes e com não-indígenas. Um bom exemplo, caso clássico, diz respeito aos índios “emergentes” do Nordeste que são os “mestiços”, por isso “eles são a encarnação viva da anti-idéia de índio puro, com tudo o que há nela de racista, essencialista, culturalista etc. Desse modo, o índio do Nordeste é um índio bom, no sentido metafísico da palavra” (Sztutman, 2008, p. 221).

No século XVIII, começou o processo de “desaparecimento” ou de “perda de visibilidade” “dos grupos indígenas do sertão, mediante sua diluição na população sertaneja, paralelamente ao aparecimento da categoria ‘caboclo’, negadora da identidade indígena” (Oliveira, 1999, p. 274).

Trata-se de uma das facetas dos “índios misturados”, a saber, os mestiços, que se unem a denominações como caboclos. Segundo Portela (2011) os termos “bugre”, bem como, “tapuio” e “caboclos”, comportam “elementos negativos (misturados racialmente, ignorantes, rudes, trabalhadores braçais, ínfima plebe) servindo designações genéricas que comportam diferentes tipos populacionais” (Portela, 2011, p. 45), contribuindo para justificar um discurso de desindianização no século XIX.

Desde o período Colonial que os povos indígenas são pressionados a se “deslocarem, sucessivamente, por conta do avanço da sociedade envolvente e das frentes de ocupação, isto é, o avanço de toda e qualquer sociedade que não é indígena e que se apossa e passa a residir em território” (Mussi; Souza, 2013, p. 154). Impondo dessa forma aos indígenas formas de

resistência para “manter sua cultura e seus costumes tradicionais” (Mussi; Souza, 2013, p. 154)

Em levantamentos censitários no século XIX, antes de 1890, “quando existia uma proporção significativa da população indígena era utilizada a categoria caboclo” (Chaves, 2019, p. 22). Luciano (2006, p. 32) explicita que “o caboclo seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco, se identificava com o mais próximo possível do branco”. A conotação dada ao caboclo é, pejorativa e “não evoca, sobretudo no norte e nordeste, a ancestralidade ameríndia de um indivíduo ou coletivo” (Furtado; Sansone, 2014, p. 215).

A mistura intencional e a descaracterização dos povos originários no Brasil perpassam conjunturas descritas por Sztutman (2008, p. 147) em que “o caipira é um índio; o caiçara é um índio; o caboclo é um índio; o camponês do interior do nordeste é um índio [...] Ele é um índio genético, apesar disso, não ter a menor importância”.

A condição de etnias misturadas, turvas quanto à identidade, é rompida pela etnogênese, (discorrida na seção a seguir) e, assim, “os índios deixaram de ser caboclos, recusando uma posição de marginalidade ambígua para buscar, no esforço generalizado e absorvente, afirmação de sua identidade étnica e uma nova posição social” (Gomes, 2018, p. 68), exercitando a identidade política ou a etnicidade. No final da década de 1960 passou a existir “um contexto de acirradas lutas etnopolíticas pela reversão da condição de caboclo a índio, isto é, pelo direito a uma condição identitária específica, quer dizer não genérica, contexto este marcado pela reapropriação da memória” (Carvalho, 2012, p. 270²⁶).

Para arrematar a ideia, apropria-se de conteúdo de Oliveira (2016) sobre os antepassados enquanto “os troncos velhos”, e as gerações atuais, enquanto “as pontas de rama”, erguendo-se, assim, as “cadeias genealógicas”. Quando tais cadeias foram “perdidas na memória e não há mais vínculos palpáveis com os antigos aldeamentos, as novas aldeias têm de apelar aos ‘encantados’ para se afastar da condição de ‘mistura’ em que foram colocadas” (Oliveira, 2016, p. 211). Esta dinâmica, permite “reconstruir para si mesmas a relação com os seus antepassados (o seu tronco velho), podendo vir a redescobrir-se como ‘pontas de rama’” (Oliveira, 2016, p. 211), denotando-se diretamente o processo de etnogênese, mas numa análise mais extensiva, alcançando o processo de Territorialização – Desterritorialização – Reterritorialização -TDR.

²⁶ Esta obra está no formato de leitor digital (Kindle) e, portanto, tem o texto organizado em posições e não páginas.

Afirma Guerra (2015, p. 195), que o indígena “não pode ser considerado completamente indígena, pois já não traz apenas sua cultura de origem, nem pode ser considerado completamente branco, pois ainda há em si marcas de sua cultura e etnia” não permitindo a completude. Um bom exemplo é o dos “Kinikinau, que, além da cultura da sociedade envolvente (branco), trazem sua cultura de origem e de outras etnias, como a Kadiweu e Terena” (Guerra, 2015, p. 195). Desdobrando este exemplo, tem-se “os Kinikinau, habitando território Kadiwéu e registrados, pela FUNAI, como Terena e ambientados nessas condições, sentem-se ‘estranhos’ e, desde o início de 2000, vêm buscando ‘a identidade original’. Tarefa impossível” (Souza; Rosa; Silva, 2010, p. 7-8).

O contexto de “índios misturados” tem interface com o movimento de etnogênese ou reetnização que ocorre no Brasil. Entende-se que tratar de um deles remete inevitavelmente para o outro. Por isso na seção 3.2.10, faz-se uma breve discussão etnogênese.

3.2.10 Etnogênese

Alguns autores, a exemplo de Martins e Knaap (2021) e Sztutman (2008) descrevem e discutem a temática da etnogênese, também denominada de reindianização ou re-etnização. O segundo autor mencionado, escancara que “o ‘índio’ deu lugar à ‘comunidade’ (um dia vamos chegar ao ‘povo’ – quem sabe)” (Sztutman, 2008, p. 140), lembrando-se “que a referência indígena não é um atributo individual, mas um movimento coletivo, e que a ‘identidade indígena’ não é ‘relacional’ apenas ‘em contraste’ com identidades não-indígenas” (Sztutman, 2008, p. 140). O imbricamento do indivíduo com o coletivo, na seara étnica, decorre do fato de que “há indivíduos indígenas porque eles são membros de comunidades indígenas, e não o inverso” (Sztutman, 2008, p. 141).

A etnogênese, enquanto fenômeno, eclode porque a comunidade estava envolta, às vezes submetida, por várias razões. A primeira recai sobre comunidades que “tinham sido ensinadas a não dizer mais que eram indígenas” (Sztutman, 2008, p. 141). Essas comunidades calam a identidade e a etnicidade, escondem os laços de pertencimento. Impera o silêncio, mas o sentimento de pertencimento existe. A incidência é sobre o falar ou manifestar-se sobre a sua etnia.

Uma segunda tem por foco nas comunidades que foram “ensinadas a dizer que não eram mais indígenas” (Sztutman, 2008, p. 141). Nessas comunidades houve a perda e a negação de identidade. Nesse contexto há a morte do pertencimento e da condição de ser étnico. A incidência é sobre o ser, extrapola o dizer sobre o mesmo ou o grupo.

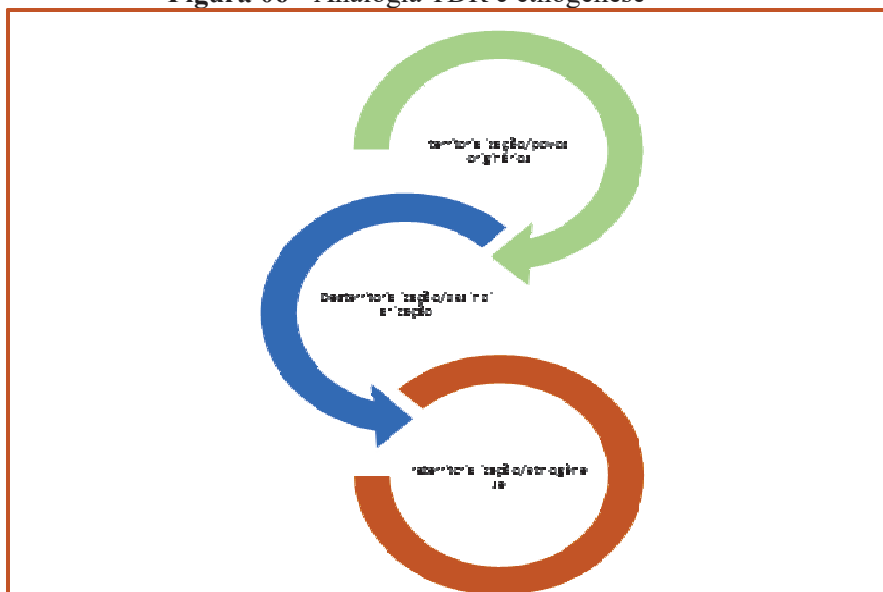
Segundo Bauman (2005), nesse contexto, se enquadram “aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros” (Bauman, 2005, p. 44). É uma identidade imposta e não escolhida ou vivenciada com naturalidade, muitas vezes, são “identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam” (Bauman, 2005, p. 44). Na terceira aparecem as comunidades que “tinham sido colocadas em um liquidificador político-religioso, um moedor cultural que misturara etnias, línguas, povos, regiões e religiões, para produzir uma massa homogênea capaz de servir de ‘população’” (Sztutman, 2008, p. 141), logo, atingido na sua cidadania, dignidade e liberdade de ser. Um contexto denominado de “índios misturados”, que foi anteriormente abordado.

A percepção da etnogênese nasce, por parte das comunidades, em processo de distanciamento da referência indígena (Sztutman, 2008) e que querem “voltar a ‘ser’ índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser uma coisa interessante” (Sztutman, 2008, p. 141). Sair da condição de sujeição a um Estado opressor, para “deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la” (Sztutman, 2008, p. 141).

Pode-se entender a etnogênese como uma resposta ao “processo de desindianização levado a cabo pela catequização, pela missionarização, pela modernização, pela cidadanização” (Sztutman, 2008, p. 147), incluindo nessa enumeração de ações perversas a dizimação, o etnocídio, o branqueamento e tantas outras práticas violentas, formais, governamentais ou de iniciativa privada.

A condição de povo originário está, numa analogia, com o processo da TDR, no patamar da territorialização, enquanto as ações de desindianização, estão para a desterritorialização, ao passo que a etnogênese, ocupa o lugar de reterritorialização. Graficamente, representa-se assim:

Figura 06 – Analogia TDR e etnogênese



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

A analogia representada na imagem acima reflete de igual sorte o sentido processual contido na TDR em seus desdobramentos em novas condições e a abertura de repetição do mesmo desde que existam os agentes internos ou externos que os fomentem.

Segundo Gomes (2018, p. 199), “algo aconteceu a partir da década de 1980 quando essas comunidades levantaram a cabeça e partiram para a busca de reconhecimento por parte do estado brasileiro de sua indianidade”, impactando no ressurgimento de um outro panorama indígena no Brasil, “principalmente no nordeste, mas também no centro-oeste e no Amazonas” (Gomes, 2018, p. 199). A constatação de Oliveira (2016, p. 200) é que “vem se impondo como característico do lado indígena do Nordeste é o chamado processo de etnogênese, que abrange tanto a emergência de novas identidades quanto a reinvenção de etnias”. Como o estudo de caso fundante desta tese foi realizado com discentes indígenas nordestinos, infere-se que os partícipes acrescentam mais uma nuance ao processo de etnogênese quando ingressam na UNEB, uma vez que chegar ao território universitário se deu pela condição étnica.

Na acepção de Grünwald e Palito (2011), a etnogênese se nutriu de sobrevivências e restos culturais o que se configuravam como o avesso do que se pensava, tornando-se, portanto, “o novo desenho das dinâmicas étnicas, que a partir das décadas seguintes se intensificariam [...] mobilizando todas as etnias da região até os dias de hoje e provocando novos estudos sobre esses povos” (Grünwald; Palito, 2011, p. 570). Avançando no pensamento, pondera-se que o fenômeno da etnogênese alavancou novas pesquisas e se faz

visível na presença dos povos originários na educação superior. Teríamos assim dois transbordamentos da face intrínseca da reetnização.

De maneira sutil, pode-se inferir que a etnogênese recorre à memória para se estabelecer. Por isso, ver-se-á, ainda que *en passant* o conceito de memória e seus desdobramentos.

3.2.11 Memória

Nesta seção trabalha-se a memória da seguinte forma: primeiramente, abordando os tipos e a historiografia dos estudos. Num segundo momento, apresenta-se a relação da mesma com a História, passando em seguida para a análise da interface com identidade e território.

Historicamente, os estudos da memória abarcam as áreas da Psicologia, Psicofisiologia, Neurofisiologia, Biologia e Psiquiatria. Na contemporaneidade, “alguns cientistas foram assim levados a aproximar a memória de fenômenos diretamente ligados à esfera das ciências humanas e sociais” (Le Goff, 1990, p. 425), particularmente, junto à Sociologia — para explorar este conceito, de forma temporal, — e junto à Antropologia, como “um conceito melhor adaptado às realidades das sociedades ‘selvagens’ no seio dessa etno-história ou antropologia histórica” (Le Goff, 1990, p. 473). A Psicologia Social tem contribuído bastante para os estudos da memória, merecendo destaque a obra datada de 1950 de Maurice Halbwachs sobre as memórias coletivas, Halbwachs (1968).

Conforme Le Goff (1990), a memória, em sentido *lato*, apresenta-se em três tipos: específica, étnica e artificial. No sentido *stricto*, ela recebe outras classificações, como social, coletiva e individual. Apesar da memória social ser aquela estudada, fundamentalmente, abordando “os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (Le Goff, 1990, p. 427), para a presente tese, o interesse recai sobre a memória étnica, enquanto aquela “que assegura a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas” (Le Goff, 1990, p. 426), e de igual modo, a coletiva.

Em termos de memória coletiva, a serviço de estudos históricos, os esquecimentos e os silêncios são reveladores de mecanismos de manipulação da primeira (Le Goff, 1990). O estudo desta nas sociedades denominadas de “selvagens” teve foco inicial nos conhecimentos práticos, técnicos ou profissionais, mas sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e, hodiernamente, desempenha um papel importante na interdisciplinaridade.

Na definição de Nora (1993), a memória coletiva é o que fica do passado vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado, sem, no entanto, tratar-se de memória histórica ou memória afetiva. Vale ressaltar que a memória coletiva “envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas” (Halbwachs, 1968, p. 54). A distinção entre memória coletiva e individual se dá porque ambas desenvolvem direções que mudam conforme os objetivos que elas mesmas implicam (Halbwachs, 1968). Dir-se-á que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar [...] que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (Halbwachs, 1968, p. 51). Reitera-se que a memória individual, compõe a memória coletiva, ao mesmo tempo que ambas se diferem “da memória oficial do Estado e de seus agentes” (Amarin, 2020, p. 267), pois cada um desses tipos de memórias tem lugares de poder distintos.

Na concepção de Halbwachs (1968), a memória coletiva corresponde à visão do grupo por dentro, durante um período, ou seja, “ela apresenta ao grupo um quadro de si mesmo que, sem dúvida, se desenrola no tempo, já que se trata de seu passado, mas de tal maneira que ele se reconhece sempre dentro dessas imagens sucessivas” (Halbwachs, 1968, p. 88). Uma das funções desse tipo de memória é convencer o grupo de que não houve mudança, de que ele permanece o mesmo, por isso as mudanças necessitam ser bem aparentes para que haja mudança na memória coletiva (Halbwachs, 1968).

Esse tipo de memória “avança, no passado até certo limite, mais ou menos longínquo aliás, segundo se trate deste ou daquele grupo. Para além desse limite, ela não atinge mais os acontecimentos e as pessoas numa apreensão direta” (Halbwachs, 1968, p. 109). Desta maneira, é um “sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados [...] Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão” (Meneses, 1992, p. 15). Ela está muito longe de ser espontânea, por isso necessita, permanentemente, ser reavivada, para manter-se (Meneses, 1992).

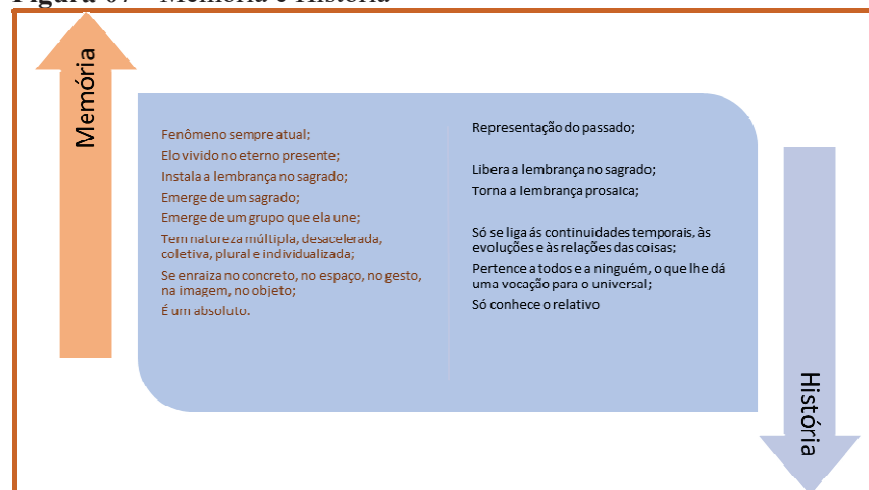
Memória coletiva não é memória histórica. Essa última “supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado; é a ‘memória coletiva’, de outro, aquela que recompõe magicamente o passado” (Halbwachs, 1968, p. 15). Apesar da primeira “apresentar-se como a memória universal do gênero humano, mas não existe memória universal. Toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo” (Halbwachs, 1968, p. 86).

Desta maneira, a História é incapaz de abarcar toda a memória da humanidade, por isso, estabelece-se a primeira distinção entre memória coletiva e memória histórica. O

enfoque da memória histórica é “sobretudo as diferenças: porém as diferenças ou as mudanças assinalam somente a passagem súbita e quase imediata de um estado que subsiste para um outro estado que subsiste” (Halbwachs, 1968, p. 107).

A memória não se confunde com História. Elas não são sinônimas. Segundo Nora (1993) elas se opõem. De um lado, a memória “é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas” (Nora, 1993, p. 9). Neste sentido, a memória é “vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações” (Nora, 1993, p. 9). É ainda afetiva, não se prende a detalhes, mas absorve o conjunto; se alimenta de “lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções” (Nora, 1993, p. 9). Enquanto isso, “a história atua no plano da reconstrução, sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993, p. 9), baseada numa “operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico” (Nora, 1993, p. 9). Com base em Nora (1993) esboça-se o Figura 07 para comparar as diferenças entre História e Memória.

Figura 07 – Memória e História



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Portanto, memória e história, como se depreende do quadro acima, caminham em sentidos diferentes, apesar de serem paralelas para o estudo da humanidade em várias áreas da ciência. Ambas se relacionam com o tempo e o sagrado, mas com proposições diversas. Merece destaque a relação da memória com o espaço (território) enquanto enraizamento.

Devido à importância da memória para a tese, discorre-se sobre suas características, enquanto uma construção social e “formação de imagem necessária para os processos de constituição e reforço da identidade individual, coletiva e nacional” (Meneses, 1992, p. 22), sem ocultar, que a mesma “é operação ideológica, processo psicossocial de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pelas legitimações que produz” (Meneses, 1992, p. 22) contribuindo para o intercâmbio social (Meneses, 1992).

3.2.11.1 Memória, identidade e território

Um aspecto relevante é a relação entre memória e identidade. Conforme Gomes (2018, p. 37) “uma nova identidade se forma a partir da memória de um passado, em geral com aspectos históricos, mas também religiosos e míticos”.

Tanto a memória como a identidade não são fixas, mas, podem ser entendidas como “representações e construções da realidade, fenômenos que são mais subjetivos do que objetivos” (Santos, 2010, p. 39). Podem ser, também, entendidas como valores disputados para a construção de identidades coletivas, contribuindo para a continuidade e organização do grupo (Santos, 2010). Desta maneira, a memória é um elemento essencial para a identidade, seja individual ou coletiva. Lembra-se com fundamento em Le Goff (1990, p. 477), que “a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”, e nesse contexto se intercambia com a etnicidade.

Há uma correspondência biunívoca entre identidade e memória, que se baseia no sentido do tempo e do espaço, tendo por suporte a lembrança (Santos, 2010). O entrecruzamento entre memória, identidade e território foi bem explicado por Vêras (1999, p. 21): enquanto “o direito de permanecer no lugar, no seu território identitário, o direito a seu espaço de memória”.

Território e memória quando pensados em conjunto trazem amparo teórico para esta tese, tendo em vista que o primeiro “é um lugar compartilhado no cotidiano e receptáculo da memória coletiva” (Ribeiro; Loiola, 2009, p. 212), por se tratar não do território em si, mas sim um espaço coletivo, utilizado, vivido (Santos, 1987). O território é um lugar compartilhado diariamente, onde se criam as raízes e os laços de pertencimento (Ribeiro; Loiola, 2009). O entrelace do território com a memória contém afetos, símbolos, narrativas, os quais são as “formas de acessar a memória para construir o espaço, o tempo e ressignificar as lutas atuais” (Amorin, 2020, p. 258).

Incontestemente, pois, é o fato de que o território “responde a um certo número de funções geográficas, sociais e políticas, que se inscrevem no universo da memória, das representações e dos valores” (Medeiros, 2008, p. 218), e desta forma salienta-se a “importância de territorializar corpos, memórias e ancestralidade, através de retomar memórias e de romper com as barreiras de uma colonialidade do tempo, construindo os saberes que constituem as existências indígenas” (Mura, 2016, p. 604). Pensar o território, materialmente, gera desdobramentos na memória individual, e pensá-lo, imaterialmente, gera desdobramentos na memória coletiva (Saquet; Sposito, 2008).

Nora (1993) entende as memórias como locais. Assim sendo, a terra indígena é o território de memórias, lugar para referenciar as narrativas, portanto suporte da memória coletiva. Complementado essa análise, Zea *et al.* (2021, p. 213) indica que “o território indígena em si é lugar de memória e de conhecimentos”. Quando os povos originários são retirados ou se retiram de seus territórios, são “arrancados” também seus bens culturais seu suporte de memórias (Todorov, 2002). Assim, “a própria memória (coletiva) de um grupo social precisa de uma referência territorial para fazer uso de elementos espaciais, representações e símbolos, constituindo uma identidade territorial” (Saquet; Briskievicz, 2009, p. 6), por isso os “povos indígenas recorrerem à memória coletiva (reconstrução – reavivamento da língua, os rituais e tradições) (Aguilera Urquiza; Prado, 2014, p. 45). Neste sentido, “a memória produz efeitos que ultrapassam o âmbito individual, de tal maneira que podemos afirmar a existência de uma memória coletiva” (Coelho, 2016, p. 3)

Hodiernamente, a memória alcançou o *status* de um direito cultural, o qual é bastante valorizado pelas comunidades tradicionais através da oralidade, e pode ser trabalhada no contexto acadêmico através de “diferentes recursos de documentação e registros iconográficos da história desses grupos, que organizados tornam-se serviços comunitários e de interesse público” (Oliveira, 2010, p. 88).

Preservar a memória é proteger o legado coletivo, mas, acima de tudo é garantir a sanidade mental, pois “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” (Krenak, 2020, p. 9).

Dentro do espectro dos estudos atuais sobre a memória e com vinculação às Epistemologias do Sul, entende-se que se vem desenvolvendo uma “amnésia na história dos excluídos, dos escravos, mulheres, crianças, operários, minorias raciais e sociais, loucos, oprimidos de todo tipo” (Meneses, 1992, p. 18), neles se inserindo os povos originários, e

isso, compromete toda a sociedade, pois se trata em última instância de perdas culturais e sociais.

Ao longo desta seção, vários conceitos apontaram para um outro, também complexo e bastante estudado: a cultura. Visando se chegar a uma tese coerente, optou-se, por explicar sobre cultura, sem, no entanto, esgotar a discussão, pois é uma missão impossível e não necessária para este texto.

3.3 CULTURA

Adverte-se, em primeira mão, que o conceito de cultura é bastante discutido em várias esferas do conhecimento, bem como, as interfaces do mesmo com outras terminologias constituem uma vastidão de possibilidades.

Dispor-se-á de uma breve retrospectiva sobre a conceituação de cultura, desde a Filosofia, passando pela Sociologia até a Antropologia. Leva-se em consideração que “o estudo científico da cultura se arrasta, e na maioria das vezes se atola num mero descritivismo, porque o tema de seu assunto é esquivo, enganoso, em sua maior parte” (Geertz, 2015, p. 150). Possivelmente uma única ciência não daria conta de atender sozinha ao estudo completo ante a complexidade que é a cultura e suas múltiplas imbricações e dimensões, tendo em vista que “o problema inicial de qualquer ciência é definir seu objeto de estudo de formatá-lo a torná-lo possível de uma análise”(Geertz, 2015, p. 150). Em se tratando de cultura, torna-se, extremamente, difícil e foge ao escopo desta tese.

Num segundo momento, correlacionar-se-á a Cultura com conceitos abordados em seções anteriores como: identidade, grupo étnico, “índios misturados”, território, etnicidade, memória, além de antecipar a correlação com um dos termos futuros deste trabalho: políticas públicas.

Embasados em Da Matta (1981), logo, no campo da Antropologia, percebe-se quão polissêmica é a palavra cultura, aglutinando-se em seu entorno, várias possibilidades de utilização. Usa-se o conceito de cultura como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação, no sentido restrito do termo. A cultura pode ser também volume de leituras, controle de informações, títulos acadêmicos, ou ser confundida até com inteligência. Nessa linha de pensamento, a ausência desta é igualmente ausência de discernimento.

Ainda, sociologicamente, “a cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte” (Medeiros, 2008, p.63).

Para a Sociologia clássica, a cultura fora compreendida “como religião subjetiva, filosofia e arte, e empregando civilização para designar as atividades objetivas tecnológicas e informativas da sociedade” (Silva, 1987, p. 291).

Cultura, enquanto palavra, é usada para classificar pessoas ou grupos sociais, até para discriminá-los quando conjugada com variáveis como a idade, a raça ou nacionalidade. Exemplo, a cultura dos jovens, ou ainda, a cultura grega. De igual sorte, a cultura pode ser associada a alguma propriedade adquirida por uns e outros não. Pode ainda ser empregada enquanto código que une pessoas de dado grupo que pensam e modificam o mundo. Em relação ao sujeito, a cultura está dentro e fora de cada um de nós, permitindo assim a interpelação dos indivíduos entre si e o grupo no qual vivem (Da Matta, 1981). Neste diapasão, os gêneros de cultura existem e refletem as formas de pensar e atuar no mundo, no entanto, classificar, hierarquicamente, diferentes gêneros de cultura é uma forma de excluí-la. Da Matta (1981) conjectura a cultura como um bom instrumento para compreender os homens e as sociedades, pois a mesma permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Em suma, não existe o humano sem cultura. A cultura permite “traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e assim fazendo resgatar a nossa condição humana no outro e a do outro em nós mesmos” (Da Matta, 1981, p. 4).

Pensando com Aguilera Urquiza e Banducci Jr. (2013, p. 167-168) compreende-se que a “cultura é para os seres humanos o que é a água para os peixes, ou seja, de fundamental importância, mesmo que quase sempre não tenhamos consciência de que estamos imersos nela”. Assim sendo, “as culturas vão ‘conformando’ os seres humanos e diferenciando suas práticas sociais e simbólicas” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 170), portanto, a cultura torna-se expressão do caráter de um povo (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013) de forma processual, gradual com a preservação de tradições, o incremento dos saberes e a transmissão dessa tradição “dentro de parâmetros aceitos socialmente e regulados pelo corpo da própria cultura” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 174).

Claval (2001) destaca que a cultura se transforma, sofre os efeitos de iniciativas e inovações postuladas pelos membros do grupo étnico, portanto, a cultura enquanto “padrões explícitos e implícitos de comportamento, e para o comportamento, adquiridos e transmitidos por meio de símbolos, é que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos” (Silva, 1987, p. 290), manifesta as referidas iniciativas e inovações.

Antropologicamente, em 1865, Edward B. Taylor, definiu a cultura, etnograficamente, como “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer

outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Silva, 1987, p. 290). A contribuição inglesa para o estudo da cultura sistematizou as definições naquela língua, apresentando ao mundo da ciência, uma classificação em seis grupos fundamentais, a saber: “a) enumerativamente descritivo; b) histórico; c) normativo; d) psicológico; e) estrutural; e f) genético” (Silva, 198, p. 290). Os três primeiros grupos são importantes para a presente tese. Para o primeiro grupo, “a cultura abrange todas as manifestações de hábitos sociais de uma comunidade, as reações do indivíduo quando afetado pelos hábitos do grupo no qual vive e os produtos de atividades humanas quando determinadas por esses hábitos” (Boas, 1930, p. 79). Para o segundo grupo, o enfoque definidor do termo é a hereditariedade social total da humanidade - de forma ampla, e hereditariedade social particular- de forma restrita (Silva, 1987). No terceiro grupo, o enfoque é sobre “um modo de vida característico ou como ideias normativas dinamicamente potentes e suas consequências” (Silva, 1987, p. 290). Segundo Da Mata (1981), na seara da Antropologia, a cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado. As regras apenas indicam os limites e as combinações explícitas.

Tomando por base Lévi-Strauss (1953, p. 536), cultura “é conjunto de padrões de comportamento e para o comportamento, prevalente em um grupo de seres humanos em um período de tempo especificado”, contidas todavia, as “descontinuidades nítidas e passíveis de observação em relação a outros conjuntos semelhantes” (Lévi-Strauss (1953, p. 536).

Na Filosofia, a cultura é conceituada exaustivamente. Segundo Abbagnano (2007), as primeiras conceituações de cultura indicavam para a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. Avançando um pouco mais na conceituação, no século XVIII, cultura pode significar “o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de *civilização*” (Abbagnano, 2007, p. 225).

Na corrente filosófica Kantiana, a cultura, “é a capacidade de escolher seus fins em geral, por isso, só a cultura pode ser o fim último que a natureza tem condições de apresentar ao gênero humano” (Abbagnano, 2007, p. 225). A Escola Enciclopedista, definiu a cultura como “conhecimento geral e sumário de todos os domínios do saber” (Abbagnano, 2007, p. 226). Tal definição, hodiernamente, é considerada restritiva e reforça as desigualdades sociais a partir do acesso ao conhecimento sistematizado.

Em apertada síntese, a palavra cultura passou a fazer parte mais intensamente de nosso vocabulário há dois séculos, no sentido, “antônimo de ‘natureza’, denotando características

humanas que, em clara oposição aos obstinados fatos da natureza, são produtos, resíduos ou efeitos colaterais das escolhas dos seres humanos” (Bauman, 2005, p. 67).

De forma resumida, tomando por base Geertz (2015), pode-se afirmar sobre a existência da etnociência ou antropologia cognitiva, a qual entende que a cultura é: a) “composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento” (Geertz, 2015, p. 8); b) “pública porque o significado é” (Geertz, 2015, p. 9); c) condição essencial para existência humana, pois existe uma simbiose entre a cultura e a natureza humana que pode ser retratada assim: o corpo e o cérebro criam “um sistema de realimentação positiva [...] no qual a interação entre o uso crescente das ferramentas, a mudança da anatomia da mão e a representação expandida do polegar no córtex é apenas um dos exemplos”(Geertz, 2015, p. 35). Tal simbiose “sugere não existir o que chamamos de natureza humana independente da Cultura” (Geertz, 2015, p. 35), estando presente correspondência biunívoca entre constituinte e constituído, pois “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e não significativamente, sem cultura não haveria homens” (Geertz, 2015, p. 36).

Sobre tal conceito, poder-se-ia escrever várias laudas, mas busca-se dar enfoque na relação deste com a temática indígena, como se faz na seção subsequente.

3.3.1 Cultura indígena

Pelo fato de os indígenas formarem diversos grupos étnicos, entende-se que os mesmos constituem uma cultura própria, logo distinta da cultura dominante. Segundo Sztutman (2008, p. 74), “o que me interessa não são os índios enquanto parte do Brasil, mas os índios sem mais; para mim, se algo é parte de algo, é o ‘Brasil’ que é parte do contexto das culturas indígenas, e não o contrário”. Além de terem culturas próprias, os povos originários estão presentes, cada vez mais, em “todos os aspectos da vida nacional – cultural, agenda de governo, mídia nos seus diversos segmentos, pesquisa, vida universitária, esportes, política parlamentar e partidária” (Luciano, 2006, p. 21).

Conceber a cultura como “uma relação humana, tanto consciente quanto inconscientemente, regida pelo social e pelo individual” (Gomes, 2018, p. 41), localizada, dialeticamente, numa perspectiva histórico estrutural, possibilita compreender os povos originários como seres que “estão na história, pois mantém suas culturas por decisão própria, semelhantemente a outros povos e culturas” (Gomes, 2018, p. 41), lutando por “sua continuidade e ascensão político-cultural” (Gomes, 2018, p. 41).

Desta forma, apoiando-se em Geertz (2015, p. 29), destaca-se que alguns “aspectos da cultura assumem suas forças específicas como resultado de acidentes históricos; e outros são modelados por forças que podem ser designadas corretamente como universais”. No caso dos povos originários brasileiros, percebe-se que tanto os primórdios migratórios pelo estreito de Bering como a intervenção portuguesa na Pindorama impactaram na formação cultural desses povos. A *pindorama* é “o termo *tupi* para designar área com palmeira altas. Possivelmente uma referência à costa brasileira. *Pindoba*, “nome comum a diversas palmeiras do gênero *Attalae*” (Navarro, 2013, p. 383).

Compreende-se que a cultura está desde o início da humanidade, pois um “homem se tornou homem, continuou a história, quando, foi capaz de transmitir ‘conhecimento’, crença, lei, moral, ‘costume’ a seus descendentes e seus vizinhos através do aprendizado” (Geertz, 2015, p. 34).

A consciência dos indígenas enquanto povos é um dos critérios da autodefinição mais aceito. Não sendo o único nem excludente de outros como: “continuidade histórica com sociedades pré-coloniais; estreita vinculação com o território; sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos; língua, cultura e crenças definidas” (Luciano, 2006, p. 27), não se esquecendo da vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas (Luciano, 2006). Percebe-se que a cultura está incorporada dentre os critérios citados, assim como a língua, pois “o indivíduo que conhece sua língua e sua cultura também se desenvolve melhor como pessoa, como cidadão e como membro de uma coletividade, e mais facilmente conhece o seu lugar e a sua responsabilidade” (Luciano, 2006, p. 122) individual, coletiva e para com a sociedade.

Dos ensinamentos de Machado Neto (1984) depreende-se um traço essencial na discussão de cultura, qual seja, a língua. Esta repercute nos processos de aquisição, produção e troca de conhecimentos, sobremaneira. Desta forma acolhe-se a lição de que, “a língua também tem, tal como a cultura ou a civilização, uma determinação espacial. É que a língua é, de fato, a expressão de uma comunidade ou de um grupo” (Machado Neto, 1984, p. 69). As línguas têm simbiose com a cultura, além de produzir e comunicar valores, e construir perspectivas de sociedades (Luciano, 2006). As línguas “expressam e organizam cosmologias, racionalidades, temporalidades, valores, espiritualidades” (Luciano, 2006, p.122), pois é material constituído de culturas, de sujeitos culturais, políticos e humanos. Afirma-se que “a língua indígena é um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais” (Luciano, 2006, p.122). Tais elementos

são: a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias (Luciano, 2006).

Pela língua, seja presente ou ausente, num grupo étnico, desenvolvem-se os processos de dominação ou de resistência étnico e político, sendo, portanto, um poderoso instrumento de liberdade e de autonomia. Em sentido contrário, há um efeito de resistência, através das línguas minoritárias, ou os dialetos em vias de desaparecimento, da rebeldia dos grupos marginalizados, “acirrando as diferenças, lutando por sua sobrevivência e por um espaço na sociedade” (Guerra, 2015, p. 194). Assim, explicita Luciano (2006, p. 123) que “não foi por acaso que os índios foram considerados primitivos por não terem em seu vocabulário as três palavras fortes utilizadas por aqueles que pretendiam dominar [...] o mundo: LEI, FÉ e REI”.

Vale ressaltar que “as línguas, no entanto, estão misturadas a outros elementos da identidade humana, como a cultura (material ou imaterial) e a genética, de um jeito, complexo e não linear” (Lopes, 2017, p. 96), por isso considera-se que a catequese e a escola foram instrumentos devoradores de culturas e de povos indígenas no Brasil, esmagando os povos originários, arrasando suas línguas, ignorando seus conhecimentos, perseguindo e proibindo suas culturas, tradições, ritos e cerimônias; instituindo, com rigor, o monolinguismo no Brasil, “o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos” (Luciano, 2006, p. 123). Convém alertar que é chegado, quase que tardiamente, para todos, o momento da Universidade, amparar as línguas originárias ainda (re) existentes. Tal alerta toma como base não só o resultado nefasto do desaparecimento de línguas maternas indígenas, como o exemplo positivo e positivado²⁷ de alguns países da América Latina, como Paraguai e Peru²⁸, que reconhecem as línguas indígenas como idiomas oficiais, enquanto o Brasil adota com exclusividade a língua portuguesa. Trabalhos científicos sérios e responsáveis podem fortalecer os povos originários do Brasil a galgarem seus idiomas como língua oficial. O amparo à questão linguística indígena é apenas uma das formas que a Universidade tem de contribuir para a cultura dos povos originários.

Historicamente, na região Nordeste do Brasil, o contato dos povos originários com a sociedade não-indígena foi mais longo e intenso, impactando na perda de várias características culturais, como a língua e os hábitos dos indígenas, assemelhando-os aos camponeses não-indígenas, e resultando em discriminação e identificação “de não serem mais

²⁷ Quando o Direito regulamenta uma situação.

²⁸ No Paraguai os idiomas oficiais são Espanhol e Guaraní. No Peru, além de espanhol, quéchua e aimará são também línguas oficiais.

índios, negando-se a eles, assim, o direito à terra e a outros aspectos específicos dos povos indígenas do Brasil” (Luciano, 2006, p. 72).

Os povos originários, ante a sua diversidade linguística, ampliam, sobremaneira, a diversidade cultural, significando “não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também diversidade humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza” (Luciano, 2006, p.122).

É na comunidade e dela que surge a cultura, portanto, a abordagem cultural, como ensina Lévi-Strauss (2013, p. 360), “deve ser sobre a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente e direto no passado, muito maior e mais rica do que jamais nos será dado conhecer”, nisso consiste a diversidade cultural que atravessa o tempo e os lugares.

Para Carvalho (1989) há uma relação direta entre a concepção de cultura e a existência ou não da diversidade cultural. A concepção que substituiu a cultura por raça esteve “dentro de um movimento que se quis generoso, e que certamente o foi. E já que cultura era adquirida, inculcada e não biologicamente dada, também podia ser perdida” (Carvalho, 1989, p. 43). Isso remete ao pensamento sobre a “perda da diversidade cultural e em cadinhos de raças e culturas” (Carvalho, 1989, p. 43). Afastando-se de tal concepção de cultura, concorda-se com Luciano (2006, p. 31) que “a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual”, logo, diversidade cultural. Trata-se, especificamente de diversidade cultural indígena, que engloba a “diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos” (Luciano, 2006, p. 49) nos continentes europeu, asiático, africano e na Oceania. A diversidade cultural sem réguas de julgamento valorativo - culturas superiores ou inferiores – é apenas diversa.

A ilação entre diversidade cultural e diversidade étnica torna-se peremptória e a partir daí, “não é mais estudar a maneira pela qual os traços culturais estão distribuídos, mas a maneira como a diversidade étnica é socialmente articulada e mantida”. (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 62). São muitas as possibilidades de ilações da cultura, dentre elas, aquelas que acontecem com o Direito e a memória.

3.3.2 Cultura em face do Direito e da Memória

Qual a relação entre cultura e Direito? Existe o direito à cultura? De acordo com Chauí (2000) é possível afirmar a cultura como um direito, opondo-se à política neoliberal e alinhando-se com a democratização da cultura.

A cultura, sendo um conceito tão amplo, abarca os elementos identitários de grupos étnicos. Tais grupos são englobados pela proteção jurídica, enquanto sujeito coletivo de direito. Neste sentido, por dedução, a cultura também é protegida, logo existe um direito à preservação, à difusão ao convívio com a mesma. Com base em Luciano (2006) e nas normas pátrias concebe-se os indígenas como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. Trata-se de uma cidadania baseada em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada e plural. Desta maneira, os povos originários têm o “direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias [...]” (Luciano, 2006, p. 36). Em sede do texto constitucional de 1988, está a garantia “de todos os direitos de cidadania aos grupos indígenas e ainda os admite como culturas diferenciadas e com direitos específicos” (Gomes, 2018, p. 27).

E qual a relação entre memória e cultura? Existem vínculos que enlacem memória com a cultura? A resposta é positiva, pois vinculada à cultura está a oralidade e, nesta última, se assenta a existência de conhecimento produzido e transmitido de geração em geração. Esta oralidade tem laços fortes com a memória, sendo esta última, “produto de um processo de linguagem” (Coelho, 2016, p. 4), mesmo para “as culturas sem escrita [...] a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana” (Le Goff, 1990, p. 428).

A interrelação território – cultura – memória, se reflete, quando a segunda (cultura), “para ser vivificada, necessita de uma referência territorial, pois ela se atualiza no espaço envolvente” (Ortiz, 1994, p. 75), por isso, esta tese não poderia se esquivar de discutir memória e cultura, uma vez que tem por enfoque o movimento de reterritorialização de pessoas étnicas.

A memória de grupos e coletividades, que repercute na temática da tese, “se organiza, reorganiza, adquire estrutura e se refaz, num processo constante, de feição adaptativa” (Meneses, 1992, p. 11). Compreende-se em Meneses (1992), que a tradição seja a memória exteriorizada, como um modelo, mas não se referindo exclusivamente, a “nenhum corpo

consolidado de crenças, normas, valores, referências definidas na sua origem passada, mas está sujeita permanentemente à dinâmica social” (Meneses, 1992, p. 11).

Seguindo a mesma linha de raciocínio extensivo, se o direito protege os grupos étnicos e esses possuem memórias, as quais alimentam e retroalimentam as tradições, os rituais, e a própria língua, pode-se dizer que existe o direito à preservação, também, da memória.

No leque de possíveis diálogos com a cultura, eclodem conceitos como etnicidade, território e identidade.

3.3.3 Cultura: etnicidade, território e identidade

Todos os conceitos do título desta subseção foram abordados anteriormente de forma isolada, mas tratar-se-á os mesmos em conjunção com a cultura na presente seção.

Existe um enlace entre etnicidade e cultura, pois a primeira refere-se a um “conjunto de atributos ou de traços tais como a língua, a religião, os costumes, que a aproxima da noção de Cultura” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 86). Por outro lado, ainda que parcialmente, a etnicidade é vista “como um sistema cultural que permite aos indivíduos situar seu espaço em uma ordem social mais ampla” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 109).

Explicando a relação entre cultura e etnicidade, Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p.129) afirma que “a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural, mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais”. Os atores étnicos se apoderam dos traços culturais “para transformá-los em critérios de consignação ou de identificação com um grupo étnico” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 129).

A cultura se dá para além do espaço geográfico ou raça (Da Mata, 1981), pois é no território que “os grupos humanos constroem sua relação com a materialidade, num ponto em que a natureza e a cultura se fundem” (Maldi, 1997, p. 186). Nesse contexto, compreende-se que a construção da territorialidade é social por corresponder a um processo cabível “em um espaço físico investido pela cultura, ou seja, o processo se incorpora no espaço graças às interrelações culturais (aglutinantes) que se engendram e que pertencem ao registro simbólico” (Solínis, 2009, p. 273).

Os conceitos de cultura e identidade vinculam-se à presente tese, mas cabe destacar que não se aborda a concepção de cultura enquanto uniforme, mas sim, admite-se as múltiplas culturas a partir das várias formações étnicas e de pertencimento. Para Lévi-Strauss (2013, p.

353-354), “a noção de natureza sempre apresenta um caráter ambíguo: a natureza é pré-cultura e também subcultura, mas é sobretudo o lugar em que o homem pode esperar entrar em contato com os ancestrais, os espíritos e os deuses”.

Para Aguilera Urquiza e Prado (2014, p. 22), “a cultura torna-se uma marca do pertencimento de cada um e do grupo, o que na ciência antropológica chamamos de identidade cultural, ou simplesmente, identidade”, reiterando assim, a perspectiva de abordagem desta tese sobre a relação entre cultura, pertencimento e identidade.

Acrescenta-se que a “interpenetração e a interdependência entre os grupos não devem ser vistas como dispersões das identidades étnicas, mas como as condições de sua perpetuação” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 62). Situações como a dos “índios misturados” ilustram bem a interpenetração e a interdependência, assim como o surgimento do movimento indígena a partir de 1970 no Brasil e que se chegou à conclusão de que era “importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro” (Luciano, 2006, p. 31). Percebe-se que a interpenetração linguística, ainda que com seu uso reverso na esfera da política, denota estratégias de luta dos grupos étnicos.

Um dos motivos para a mencionada conclusão (2006) foi a demarcação da fronteira étnica e identitária dos povos originários em relação à procedência de outros povos da Europa, África e Ásia (Luciano, 2006). Aproximar-se pelas similitudes ao mesmo tempo que se reconhece as diferenças entre os grupos étnicos, suas culturas, e assim a perpetuação pode ser para todos eles.

Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 132) “as identidades étnicas, estão sistematicamente, associadas em Barth, à valores culturais que servem como critérios para avaliar ou negar a pertença”. Seguindo na perspectiva Barthiana, “o grupo étnico trabalha com os usos da cultura através de uma seleção feita por seus atores, por isso não bastam as fronteiras para definir as identidades étnicas” (Santos, 2010, p. 36).

Entendendo-se o grupo étnico como um território existencial, social e cultural, percebe-se que um dos desafios culturais contemporâneos é o de “romper com a ideia de etnia e grupo étnico, ora comunidade definida pela homogeneidade nacional, racial, cultural, ora como em termos de minoria” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 144), apesar de não haver negação da existência de manifestações culturais nos grupos étnicos.

Segundo Oliveira (1993), a partir das teorias Barthianas, um grupo étnico não se define por seu estofamento cultural, “mas através de critérios pelos quais ele mesmo estabelece as

suas fronteiras (pertencimento e exclusão) e pela tentativa de normatização da interação entre os membros do grupo e as pessoas de fora” (Oliveira, 1993, p. xii). Nessa linha de raciocínio, uma homogeneidade cultural seria resultante de um processo de criação coletiva e da constituição de um sujeito coletivo como “fator determinante no estabelecimento de um grupo étnico” (Oliveira, 1993, p. xii), portanto, não se defende a homogeneidade cultural, mas sim sua diversidade nos grupos indígenas e entre esses e os demais grupos não indígenas.

Aduz-se a esta perspectiva, a impossibilidade de “encontrar um conjunto total de traços culturais que permitam a distinção entre um grupo e outro, e que a variação cultural não permite por si própria abranger o traçado dos limites étnicos” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 61).

Segundo Geertz (2015), no mundo cotidiano, os membros de qualquer comunidade movem-se e “seu campo de ação social é considerado garantido; é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizada” (Geertz, 2015, p. 151) ou, adequadamente, rotulados, todavia possuidores de sistemas de símbolos “construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente” (Geertz, 2015, p. 151).

A relação entre sociedade e cultura é notória de várias formas. Escolhe-se abordar uma dessas relações: cultura e políticas públicas como recorte para aquelas que incidem sobre a educação superior que atende ao público indígena.

3.3.4 Cultura e políticas públicas para a Educação Superior Indígena

Parte-se da constatação de que desde o período medieval os conhecimentos “ficavam guardados a sete chaves com aqueles que detinham o poder terreno e celestial, ou seja, a Igreja, e muito longe de qualquer possibilidade de acesso a eles pelos povos que pudessem ameaçar a ordem das coisas” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 117). Isto demarcava, uma cultura política e acadêmica, enquanto “baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados” (Luciano, 2006, p.163), dentre eles os povos originários. Não é de estranhar que o sistema de cotas no Brasil tenha sofrido fortes reações contrárias para se estabelecer.

Romper com tal cultura política é o cerne da educação superior indígena. O estabelecimento desta educação, que não se resume à reserva de cotas, mas contempla os programas de LICEEI e outras iniciativas, é “uma opção político-ideológica da sociedade

brasileira” (Luciano, 2006, p. 164). Apresentam-se dois caminhos diametralmente opostos. Um caminho é o da construção de uma sociedade culturalmente rica/plural, economicamente inclusiva / justa, socialmente pacífica e digna (Luciano, 2006). O outro caminho se configura numa sociedade “culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável, socialmente injusta, escravista e violenta” (Luciano, 2006, p. 164). Em ambos os caminhos, a cultura se faz presente, por isso, propugna-se pela existência de elos de conexão entre cultura, política e educação superior indígena.

O sujeito étnico traz em si uma carga cultural bastante significativa. O acesso dos povos originários à Universidade acontece, em grande medida, em razão da etnicidade. Desta maneira, para os acadêmicos indígenas, a universidade significa uma conquista e, nesse contexto, é fruto de relações interétnicas. A educação superior “deveria afirmar-se como espaço privilegiado onde, ‘intencionalmente’, estes sujeitos de culturas distintas se encontram numa perspectiva deliberada de diálogo” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p.177).

Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010) destacam três desafios relacionados aos povos indígenas na educação superior. Um deles contempla a cultura, pois diz respeito “a sua presença na universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 117). No mesmo sentido argumenta Vieira (2013, p. 17) que indígenas são “colocados como seres desprovidos de ‘saber e cultura’, seus saberes tradicionais acabam sendo marginalizados em nossa educação regular formal”.

Corroborando com a relação entre universidade e cultura, enquanto um dos desafios da educação superior indígena, a autora Pereira (2010, p. 34) quando afirma: “é mister ir além e repensar, em profundidade, o sentido da relação entre a universidade e a cultura, com suas diferentes identidades étnicas e culturais”. Mas como fazer isso? Segundo a mesma autora, um dos caminhos é “recriar o conceito de disciplina, reconhecendo-a, portadora não só de conteúdo, mas também de história e cultura, de sentidos éticos, morais e políticos” (Pereira, 2010, p. 35), e desse modo, discutir o currículo da educação superior.

Voltando ao pensamento de Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010, p. 118), acrescenta-se que “a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental”. Essa cultura ocidental foi imposta como a condição única para compreender e conceber o mundo (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010), alijando as demais culturas e formas de vida social, como é

denunciado pela Epistemologias do Sul que há um confronto entre concepções de culturas distintas, antagônicas em que uma delas é a dominadora.

A sobreposição de uma cultura ante tantas outras, “gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 118). Nesta vertente, encontra-se a cultura envolta em conhecimento, e porque não dizer, permeada de relações de poder, no território acadêmico. É chegado o momento de pensar esse território a partir das diversas formas de produção de conhecimento. De pensar essa produção sobre as diferenças tendo a universidade como um espaço de “garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração do conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 118).

De maneira mais incisiva, alerta Faria (2020, p. 55) que “não havendo um diálogo entre as culturas, não há partilha de conhecimentos”. Decolonialmente, em Faria (2020, p. 102), o “colonialismo minou o conhecimento do outro”. Para tal compartilhamento, se faz necessário admitir que o saber tradicional está associado à figura de guardiões de tradições locais, que tem acesso privilegiado a “verdades formulares” (Lifschitz, 2011), as quais não necessitam ser comprovadas, nos moldes da ciência moderna, mas se manifestam em suas interpretações e práticas através de “curandeiros, mágicos e funcionários religiosos [...] portadores desse saberes, intransferíveis, porém consubstanciais a toda a comunidade por constituírem o elo emocional com seu passado e com sua identidade cultural” (Giddens, 2001, p. 102).

Há um caminho a ser percorrido na educação superior indígena, no qual os “professores universitários devem receber uma formação orientada para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 8), viabilizando assim que a educação superior deixe de ser “uma instância de distanciamento dos estudantes indígenas de suas comunidades e povos de origem, de integração e reprodução da exclusão social e cultural” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 8), mas torne-se um território de inclusão étnico- social, sem descartar a cultura de sua complexidade.

Desde o início da discussão sobre cultura nesta tese, sinalizou-se sua abrangência, a qual pode ser lida na relação com o conceito de complexidade.

3.3.5 Cultura e complexidade

O Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), no qual está abrigada a corrente tese, tem como proposta de perfil de egressos, a complexidade, como se depreende da transcrição: “nosso egresso é formado com a competência do analista cognitivo [...] O analista cognitivo deslinda os desafios da complexidade, das multiplicidades, das diferenciações e individualizações rizomáticas” (Difusão do Conhecimento, 2022, p.1). Percebe-se que a temática desta tese contempla a complexidade, e, portanto, utiliza-se das contribuições em Morin (1973; 2001) para explicitar sobre a complexidade e a cultura.

De início apresenta-se, ainda que de forma sucinta, a conceituação de complexidade para depois demonstrar seu imbricamento com a cultura e outros conceitos caros à presente tese, como territorialidade, *multicampia* e educação superior indígena, além da relação desse conceito com o percurso metodológico percorrido.

Segundo Morin (2001, p. 39) “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (...) A educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. A complexidade se estrutura no “*complexus*, ou seja, daquilo que foi tecido junto” (Morin, 2001, p. 38). Ela se manifesta “quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)” (Morin, 2001, p. 38).

De acordo com Estrada (2009), os sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos requerem um outro paradigma – o da complexidade. Tal paradigma, “funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica” (Estrada, 2009, p. 86). Os sistemas antropossociológicos encontram-se evidenciados nesta tese, seja a partir do conceito de etnicidade, passando por *multicampia*, espreado-se sobre as diversas etnias dos discentes partícipes, ou ainda pela metodologia rizomática utilizada. Não se olvidando, do conceito de cultura como elemento da temática discutida.

O processo de TDR é assim trazido à baila, enquanto um sistema de múltiplas possibilidades de abordagem, portanto, eivado de complexidade. A complexidade sistemática está em “associar em si mesmo às ideias de unidade e de multiplicidade que, em princípio, repelem-se e se excluem. Como não se pode reduzir o todo às partes, nem as partes ao todo” (Estrada, 2009, p. 87). Entende-se que das unidades surgem as complexidades, pois é possível

refletir sobre “a unidade da diversidade no binômio natureza/cultura: o da unidade e da diversidade humana” (Estrada, 2009, p.89).

Segundo Burnham, Lage e Michinel (2012, p. 253), através da complexidade é possível compreender a “diversidade humana e das formas de relações entre as pessoas e os povos – etnias, culturas, religiões, configurações geopolíticas, movimentos e organizações sociais, supranacionais”. Tal compreensão, que pode e deve ser gestado na universidade, tem na educação superior indígena, uma grande oportunidade, de atuar “com o respeito às diferenças entre pessoas, culturas, nações; com a formação empenhada com a paz, a justiça e a solidariedade” (Burnham; Lage; Michinel, 2012, p. 253).

Sendo a cultura, uma criação do humano, do social, “pautada na história dos povos, na instituição de formas e normas de convivência em comunidade e no compartilhamento de valores, moraes, *ethos*, crenças, necessidades e interesses” (Burnham; Lage; Michinel, 2012, p. 253) é que Morin (1973) afirma que o “homem depende, para sua evolução, tanto cultural, quanto biológica, da educação sociocultural e de um meio ‘complexificado’ pela cultura” (Morin, 1973, p. 79).

Através da complexidade aplicável à Educação, torna-se possível trabalhar com os povos indígenas num pensamento e visão de mundo desconstruído da ciência hegemônica, herança e dívida da modernidade ocidental (Faria, 2020). Concorda-se com Faria (2020, p. 207) que “cada povo tem sua cultura e formas próprias de organizar o pensamento, os saberes, sua sociedade por sinal possuem conhecimentos, ciências que são subalternizados por serem culturas diferentes”.

O acesso à Educação Superior Indígena (ESI) é deve romper com modelos educacionais que não correspondem à diversidade social e cultural. Torna-se importante discutir o “formato dos cursos ministrados na universidade para os índios e quais as habilitações profissionais mais prementes. No mundo globalizado as aldeias não estão isoladas ou fechadas, obrigando os índios a buscar uma qualificação cada vez maior” (Lima; Barroso-Hoffmam, 2007, p. 10). Ressalta a última autoria que “deve-se ter cuidado na implementação de políticas referentes à educação superior para indígenas, devido à complexidade do problema” (Lima; Barroso-Hoffmam, 2007, p. 10).

Por fim, a cultura, o conhecimento, o saber e a diversidade étnico-cultural são elementos inerentes ao espaço acadêmico e que no século XXI exigem políticas inclusivas de acesso. Isso requisita das universidades públicas a produção de conhecimentos novos, e de se “ter cotas para compensar práticas e políticas de exclusão social” (Lima; Barroso-Hoffmam, 2007, p.10). Nesse sentido, a academia “deve se preparar para receber os indígenas, inserindo-

se em políticas de preservação e promoção das culturas indígenas” (Lima; Barroso-Hoffman, 2007, p. 10).

Como anunciado no início desta seção, há uma relação entre territorialidade e complexidade, pois a última abrange diversas escalas, tanto geográficas quanto sociais. A estruturação da territorialidade dos grupos humanos, tem por um dos ingredientes, a identidade espacial (Santos, 2009). Em suma a territorialidade é “a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica [...] chamada de território” (Santos, 2009, p. 19). Pelas múltiplas possibilidades de convívio e criação de territorialidades, seu estudo, deveras, exige, uma abordagem baseada na complexidade, pois os “territórios são também expressões de complexidades” (Ribeiro; Loiola, 2009, p. 204).

Tendo em vista que a metodologia utilizada na pesquisa, enquanto estudo de caso incorporado, e que forneceu uma variedade de dados, portanto, ficando fora de monismos metodológicos, a presente tese contempla a “complexidade dos objetos sociais” (Brandão, 2010, p. 229). Outro elo entre metodologia e a complexidade é o fato de que a “interdisciplinaridade e a complexidade ajudam os pesquisadores a enxergarem interações e a modificarem práticas científicas que só valorizam regularidades e homogeneidades” (Santos, 2013, p. 88).

Haja vista que a presente tese se debruça sobre a UNEB, uma universidade *multicampi*, com seus trinta *campi*, percebe-se que a complexidade ajuda, em muito, para analisar essa instituição, pois o *campus*, como será demonstrado, é “elemento de maior complexidade fenomênica e conceitual [...] é a referência que permite re-significar a expressão universidade *multicampi*” (Fialho, 2005, p. 117). Dito isso, passa-se a apresentar a UNEB em sua *multicampia*.

3.4 UNIVERSIDADE *MULTICAMPI*

A presença da Universidade, enquanto instituição produtora, reprodutora e difusora de conhecimento, impacta na inserção social. No contexto secular da instituição de ensino superior, não coube a preocupação social, como conhece-se hoje, inserindo-se as políticas públicas de acesso aos discentes pertencentes aos grupos vulneráveis ou excluídos socialmente.

Dentre as formas de repensar o fazer universitário, existem aqueles teóricos que “acreditam na educação como bem público e que se propõe assumir a responsabilidade de

formar não só profissionais, mais profissionais cidadãos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais humana e justa” (Pereira, 2010, p. 21). Para tanto, a instituição universidade deve promover algumas habilidades como: a “capacidade de inovar, cooperar, dialogar, comunicar-se, pensar intelectual e transdisciplinarmente. São habilidades não diretamente vinculadas ao mundo do trabalho [...] mas que lhe subjazem como condição” (Pereira, 2010, p. 28). Diálogo transdisciplinar pode ser entendido para além da noção disciplinar dos currículos, e se estender para uma reflexão sobre uma universidade em que “ensino, pesquisa, extensão efetivamente se articulam [...] ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviço à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa” (Pereira, 2010, p. 118).

A Educação Superior no Brasil representada pela Universidade desde 1808²⁹, tem na UNEB, uma de seus expoentes, quando se trata de *multicampia*³⁰. Vale ressaltar que o diploma jurídico constitucional federal de 1988 consagrou a organização *multicampi* quando dispôs que “as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional” (Boaventura, 2009, p. 44).

Tomando por base os dados da década de 1990, no Brasil, verifica-se que o quantitativo de instituições de ensino superior em modalidade *multicampi* é bastante significativo, correspondendo a 80% das universidades estaduais, sendo a UNEB uma delas. Conforme Fialho (2005), o fenômeno da *multicampista*, em 1996, abrangia cerca “de 80% do universo das universidades estaduais do país correspondendo a 31 instituições, distribuídas por todo o território nacional, presente em todas as regiões” (Fialho, 2005, p. 18), abarcando dezesseis estados da federação e confirmando assim a “expressividade das instituições, reconhecidas como *multicampi*,” (Fialho, 2005, p. 18).

A discussão sobre universidade deve atentar ao “fenômeno organizacional *multicampi*, predominantemente em universidades estaduais” (Fialho, 2005, p. 13), propiciando uma “penetração em áreas geograficamente diversificadas, promovendo o acesso à educação superior para populações anteriormente excluídas, contribuindo para o desenvolvimento de comunidades a margem dos processos de modernização” (Fialho, 2005, p. 13). Dentre as populações excluídas no Brasil, os povos originários estão inscritos.

²⁹ Escola de Cirurgia da Bahia.

³⁰ Termo cunhado por Edelzuito Soares em 1996 um dos ex-reitores da UNEB.

Algumas universidades estaduais Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013), muitas delas em formato *multicampi*, implementam ações afirmativas para indígenas, como: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Montes Claros (UEMC). Nesta lista, quatro delas estão na Bahia, e a UNEB fez parte de tal implementação. Acrescenta-se à lista, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dentre essas universidades citadas, destaca-se que a maioria são instituições *multicampistas*, a saber: Universidade do Estado de Amazonas (UEAM), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Montes Claros, UNESPAR, UNEMAT, UEMS e UFPR. Aduz-se que “o sistema *multicampi* se adapta bem á universidade estadual, e tal delimitação do espaço regional [...]” (Boaventura, 1987, p.32).

Observa-se que o acesso à educação superior para populações excluídas, um dos propósitos da Universidade no século XXI, no Brasil, teve como suporte para efetivação, o modelo *multicampi*, que foi responsável pela interiorização da educação superior, além de ampliar a oferta de vagas. A *multicampia* segue sendo estudada no século XXI com autores como Fialho (2005), Boaventura (2009), Fernandes (2016) e Felix e Salvadori (2018).

Mas o que a *multicampia* tem? O que há de diferente numa universidade *multicampista*? Inicia-se a explanação para responder a esses questionamentos com a análise semântica, que permite evidenciar sentidos atribuídos à palavra (*multicampi*) – “como a ideia de quantidade, como a ideia de localização geográfica e como a ideia de lugar da produção — , corroborando noções que circulam no meio universitário e que fazem reencontrar as dimensões relativas à estrutura organizacional desconcentrada” (Fialho, 2005, p. 51), e de dispersão físico-territorial. A terminologia *multicampia* faz supor “algo mais do que a simples referência aos muitos, vários ou diversos *Campi* ou aos locais onde se encontram fixados” (Fialho, 2005, p. 51).

Para Fialho (2005), a universidade *multicampi* não é inerte, inferindo-se daí, um caráter dinâmico, uma práxis expressa nos muitos, vários e diversos espaços acadêmicos perpassados pelas vocações, desafios e peculiaridades dos locais onde se instalam os *campi* ou polos. Trata-se de uma organização complexa do ponto de vista organizacional dentro da estrutura de sociedade moderna (Fialho, 2005).

E o que é um *campus*³¹? No senso comum é “um espaço contínuo, delimitado e exclusivo, onde se reúnem os edifícios de uma universidade, podendo estar situado dentro da cidade, na sua periferia ou fora dela” (Fialho, 2005, p. 53). Existe, no entanto, o conceito acadêmico de *Campus*, enquanto *locus* da produção intelectual (Fialho, 2005). Numa perspectiva histórica, *campus*, passou a ter, a partir dos anos 1960, no Brasil, “o significado de distanciamento em relação aos centros urbanos onde circula a população em geral” (Fialho, 2005, p. 53), assim como muitas comunidades indígenas, seja em zona rural, seja em zona urbana periférica. Especialmente, as comunidades indígenas, não urbanas, têm suas possibilidades de acesso à educação superior aumentadas, quando da instalação de um *campus* universitário. Em ambas as conceituações de *campus* – instalação física e de produção intelectual – o fomento para que grupos socialmente vulneráveis acessem a educação superior, se reitera.

Fala-se em uma configuração *multicampi* que comporta uma dimensão multiangular que “deve apontar para uma certa organicidade do modelo universitário, na perspectiva mesmo da própria história da universidade, em geral e, particularmente na história da universidade brasileira” (Fialho, 2005, p. 56), destacando-se duas especificidades: organização funcional e distribuição geográfica. A primeira especificidade incide sobre o fato de ser uma instituição unitária, sob a ótica jurídica, ao mesmo tempo, sendo várias, sob a ótica espacial. Sustenta-se este raciocínio, na afirmação de Fialho (2005, p. 66-67): “compreender que a organização universitária *multicampi* planta, concretamente, no espaço físico geográfico, no território, unidades encarregadas do cumprimento das finalidades estatutárias da instituição”. Para além disso, as instituições *multicampi* são “encarregadas da realização da missão universitária, no contexto de convivência com realidades regionais bastante diferenciadas” (Fialho, 2005, p. 67).

Com base nas características da *multicampia*, depara-se com os diversos territórios, entendidos como espaços de ocorrências sociais, históricas e culturais, intermediando espaços urbano e rural, e, porque não dizer, sendo possível veículo de inserção, quando não aproximação social com o conhecimento.

A expansão dos territórios unebianos é percebida nesta tese através do olhar verticalizado sobre a *multicampia* e o seu funcionamento. É nesta perspectiva que afirma Fialho (2005, p. 15): “pesquisar sobre a universidade é, admitindo-se o risco da redundância, tomar por objeto uma instituição que se insere entre seus próprios objetos”.

³¹ *Campus* é uma palavra de origem na língua latim, tem seu plural como *campi*.

Levando-se em consideração todo o exposto acima, passa-se a discorrer sobre a UNEB.

3.4.1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Pode-se afirmar em relação à UNEB que “ser uma universidade *multicampi* é ser uma singularidade em face das configurações universitárias existentes, as quais em sua maioria possuem apenas um *campus* para realização de suas atividades acadêmicas” (Silva, 2015, p. 15).

O estudo da UNEB é importante para o desenvolvimento desta tese e autores como Boaventura (1978) e Fialho (2005) possibilitam embasamento seguro. Outros autores também se debruçaram em estudos sobre esta universidade, a exemplo de José Claudio Rocha³² e Patrícia Lessa Santos Costa³³.

Não é exaustivo dizer que a modalidade *multicampi* da UNEB tem, além de vantagens, algumas desvantagens em decorrência da dispersão geográfica de unidades institucionais. As desvantagens são “de natureza administrativa e de gestão acadêmica” (Fialho, 2005, p. 13). Por outro lado, a *multicampia* coaduna com os propósitos de universidades estaduais e com a vocação do espaço regional (Boaventura, 1978).

Segundo Felix e Salvadori (2018, p. 105), a UNEB é “a maior instituição pública de ensino superior *multicampi* das regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil”. Em 2022, a UNEB passou a ter 30 departamentos e 25 *campi*, pois foi criado o Campus Avançado na cidade de Lauro de Freitas, na região metropolitana de Salvador (UNEB, 2020). Desta maneira, essa IES cobre “dezenove dos vinte e sete Territórios de Identidade do Estado da Bahia” (Felix; Salvadori, 2018, p. 105). Território de identidade foi a denominação adotada pelo Estado da Bahia, a partir de 2007, via Secretaria de Planejamento (SEPLAN), “a esteira da implantação e consolidação de políticas públicas na perspectiva do desenvolvimento regional, pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), como forma de contrabalançar e arrefecer as assimetrias regionais” (Felix; Salvadori, 2018, p. 105)

Vale ressaltar que a UNEB dispõe de 150 opções de cursos presenciais e à distância, incluindo-se graduação e pós-graduação, sendo responsável pela interiorização da educação

³² Tese de doutorado intitulada “A reinvenção solidária e participativa da Universidade: Um estudo de caso múltiplo sobre rede de extensão universitária no Brasil”, 2006 – UFBA.

³³ Tese de doutorado intitulada “As bases espaciais da solidariedade e as dinâmicas da interiorização do ensino superior público estadual na Bahia: o processo de criação da UEFS, UESB, UNEB e UESC”, 2101- UFBA.

superior na Bahia desde 1983. O surgimento da UNEB, de maneira sucinta pode ser assim apresentado: a) Concepção de uma universidade multipolar a partir de exemplos de universidades paulistas: “Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Todas três com pluralidade de *campi*” (Boaventura, 2009, p. 33); b) o III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), presidido por Gilles Boulet, reitor da Universidade de Québec em Salvador em 1983. Nesse evento o professor Edvaldo Boaventura apresentou uma comunicação acerca da educação superior e de cooperação interamericana, para a interiorização, racional e organizada, da universidade (Boaventura, 2009); c) a criação da UNEB através de publicação de lei que ratificou o sistema *multicampi* e assim como estimulou “a implantação de cursos e *campi* universitários nas regiões do Estado, observadas as suas peculiaridades, bem como a legislação federal pertinente” (Boaventura, 2009, p. 38); d) o respaldo constitucional de expansão da educação superior ao atingir “centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreiras, Jacobina, Itaberaba, Serrinha. E cresce no tempo quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude” (Boaventura, 2009, p. 44).

Merece destaque que, cronologicamente, a UNEB antecipou-se ao expansionismo da educação superior proposto pela Carta Magma de 1988. Esta expansão deveria ter sido realizada pelas universidades federais. A UNEB justificou sua interiorização com a visão de “receber alunos originários de escolas secundárias públicas, incluindo negros e indígenas” (Boaventura, 2009, p. 106). A formação da UNEB ocorreu de acordo com seu mentor, professor Edivaldo Machado Boaventura, na década de 1980, a partir de um “núcleo estruturante para um sistema de educação que articulava educação básica e educação superior, e a distribuição regional das oportunidades educacionais” (Boaventura, 2009, p. 30). Tratou-se de um projeto audacioso em “tempos de avanços, sim, mas tempos que também traziam o testemunho do descaso à educação superior na Bahia” (Boaventura, 2009, p. 30). Os desafios enfrentados pelo projeto de criação da UNEB iam do “indiferentismo do Ministério da Educação, a falta de apoio federal, a necessidade de formar professores no interior [...] (Boaventura, 2009, p. 30).

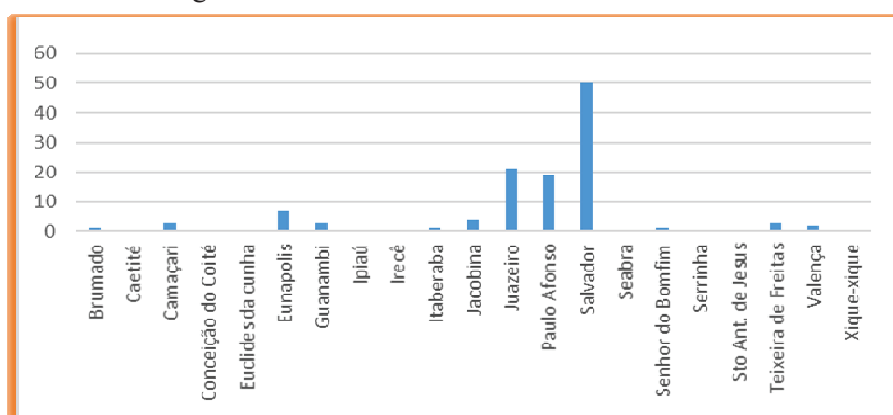
A capilaridade desta instituição pública beneficia milhares de cidadãos baianos, a maioria pertencente ao segmento social e economicamente desfavorecido e excluído. Dentre as atividades desenvolvidas pela UNEB destacam-se atividades formativas em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas.

Necessário se faz abordar a Resolução 847/2011 do Conselho Superior Universitário (CONSU) da UNEB, que reserva sobrevagas para indígenas, efetivando assim, o sistema de

cotas. No entanto, não só por via das cotas é que há acesso para os indígenas na instituição. Desde 2009, os povos originários acessavam de forma sistemática o espaço acadêmico unebiano através da Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI), ofertada como uma graduação modular para professoras e professores indígenas na região de Paulo Afonso.

Para ilustrar a capilaridade da UNEB e, ao mesmo tempo, dimensionar o quantitativo de discentes indígenas que ingressaram na IES no período que corresponde a pesquisa, elaborou-se o Gráfico 02.

Gráfico 02 - Ingressantes na UNEB - 2018 a 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Apesar do lapso temporal da pesquisa ser de 2015 a 2020, os dados conseguidos junto a Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVI) e que nortearam a construção do gráfico acima, incidem a partir de 2018. Nota-se que Salvador teve o maior número de ingressos. O Anuário 2020 da UNEB está subsidiado por dados de 2019, por isso trabalhou-se com a listas nominais dos ingressantes fornecidas pela SEAVI, alcançando-se os matriculados do ano de 2020. Ressalta-se que no gráfico 02, o *campus* III em Juazeiro apresenta maior número de ingressantes que o *campus* de VIII em Paulo Afonso. Tais ingressantes são cotistas, pois não há naquele *campus*, a oferta de LICEEI. Por isso, elegeu-se o *campus* VIII para a pesquisa, pois o mesmo tem expressiva quantidade de discentes cotista e não cotista indígenas.

Nesse contexto, entende-se que a UNEB, assim como as outras Universidades baianas públicas estaduais instaladas no interior no Estado são propulsoras de desenvolvimento científico e tecnológico, pois estão presentes em todo o território baiano e formam “recursos humanos para a sociedade [...] localizadas em municípios, centros regionais que concentram recursos humanos e materiais, bibliotecas, laboratórios, professores e especialistas” (Boaventura, 1987, p. 172). Essas unidades *multicampistas* desenvolvem a educação superior,

a pesquisa, as atividades comunitárias e a gestão, representando verdadeiras “ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas [...] e projetam novas alternativas de formação para o futuro” (Boaventura, 1987, p.172), não só em termos de graduação, mas através de programas de mestrado e doutorado, alguns deles ativos e mencionados nesta tese na seção 4.

De maneira implícita, a UNEB já tinha inspiração para ter em seus quadros acadêmicos as populações marginalizadas socialmente, e ao longo do tempo foi implementando ações que tornaram isso possível para alguns grupos. Tais ações foram desenvolvidas tendo como lastro políticas públicas, as quais compõem a seção que se segue.

3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS

Os Estados modernos instituíram em seus governos as políticas públicas como formas de regulamentar e atuar em áreas específicas. Essas políticas podem ser: distributivas, destinadas a grupos específicos; redistributivas que promovem o bem-estar social; regulatórias, quando instituem regras da sociedade; e constitutivas voltadas para o funcionamento das diferentes formas de política. No que se refere ao grupos específicos destinatários das políticas públicas, a Organização das Nações Unidas (ONU) utiliza o termo “minorias sociais” para classificar as “características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, que diferem daquelas do resto da população; em princípio numericamente inferiores ao resto da população” (Bittar; Moraes, 2010, p. 72), incluindo-se aí os povos originários.

As áreas mais comuns de aplicação das políticas públicas são: saúde, educação, assistência social, habitacional, logo, são áreas que compreende o direito social conforme disciplina a Constituição Federal de 1988, artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, n. p.).

As políticas públicas podem ser de iniciativa livre dos poderes executivos e legislativos, bem como, derivadas de propostas e pressões dos grupos que necessitam de atenção diferenciada por parte do Estado para que se faça justiça social ou se evitem desigualdades. Tais políticas tomam forma no dia a dia das pessoas através de programas ou ações.

O interesse desta tese incide sobre as políticas públicas sociais educacionais. Adere-se à perspectiva de “políticas sociais compreendidas como ações do Estado voltadas para o atendimento das necessidades da sociedade, relacionadas a sobrevivência humana” (Bittar;

Moraes, 2010, p. 70). Neste diapasão, “a política social enfatiza as necessidades sociais (saúde, educação, cultura, assistência, entre outros)” (Bittar; Moraes, 2010, p. 71). Destaca-se que “terra, saúde e educação são os três eixos pelos quais o Estado, historicamente, incide sobre territorialidades, corpos e perspectivas indígenas” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 178), mas nem sempre tal incidência teve resultados positivos para os alcançados por ela.

No bojo das políticas públicas sociais, se faz necessário a efetiva inserção da questão étnico-racial, contribuindo “para o reconhecimento, afirmação e ampliação dos direitos aos povos originários indígenas” [...] quanto ao seu acesso, na condição de direito, aos bens e serviços produzidos socialmente” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 114). Para a instrumentalização de tais políticas, as informações demográficas são fundamentais. Na seção a seguir, faz-se um breve arrazoado sobre essas informações no contexto da mencionada instrumentalização.

A I Conferência Nacional de Política Indigenista realizada em 2015 significou um marco no avanço das políticas sociais para os povos indígenas no Brasil. Ela objetivou “avaliar a ação indigenista do Estado Brasileiro; reafirmar as garantias reconhecidas aos povos indígenas no País; e propor diretrizes para a construção e a consolidação da política nacional indigenista” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 114). Como resultado dela, em 2016, foi criado o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), “órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 114).

Além dos resultados da I CNPI, não se pode esquecer dos “saldos de ordem política, jurídica e social ao cenário do país desde o aparecimento do movimento indígena e das organizações indígenas, na década de 1970” (Gonzaga, 2021, p. 78). Tudo isso promoveu certa autonomia dos povos originários em relação à tutela do Estado e da “presença de intermediários estatais ou não governamentais” (Gonzaga, 2021, p. 79). Em função da participação política das lideranças indígenas, surgiram “novas políticas públicas específicas para os povos indígenas, notadamente nas áreas de saúde e educação” (Luciano, 2006, p. 79). Tais políticas são, por um lado, tentativas “de superação das históricas práticas tutelares, paternalistas e clientelistas da velha política indigenista oficial” (Luciano, 2006, p. 79), e do outro, são “responsáveis pelo fenômeno da efervescência étnica, da autoafirmação da identidade e do fenômeno da etnogênese” (Luciano, 2006, p. 79). Desta maneira, exemplifica-se a dinâmica equação: etnicidade + luta política = políticas públicas.

No bojo das políticas sociais educacionais, percebe-se que há uma confluência para a Educação como um direito, extensivo aos povos originários. A normatização internacional traz em seu bojo a proteção aos direitos indígenas, inserindo-se o direito à educação. Um exemplo desse tipo de normatização é a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê no artigo 7º, a “melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados” (OIT, 1989), além de incentivar a sua participação e cooperação dos mesmos de forma “prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram” (OIT, 1989). Esta norma acrescenta, em seu artigo 26, que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis” (OIT, 1989), ou seja, desde a Educação Básica até a Pós- Graduação. O acesso à educação determinado pela Convenção 169 da OIT é “pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (OIT, 1989).

Portanto, as políticas públicas para a educação superior devem atender ao que prescreve também a referida Convenção, bem como, a Declaração Sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a qual, propugna em seu artigo 15 que “os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública [...]” (ONU, 2007). Sobre tais políticas, aprofunda-se o texto na seção seguinte.

3.5.1 Políticas públicas e demografia

A relação entre políticas públicas e demografia vem de longas datas. A segunda fornece dados basilares, como quantidade de indivíduos ou grupos e seus territórios, para que a primeira organize e efetive seus programas e ações. Segundo Lifschitz (2011, p. 12), após “o último período de regimes ditatoriais e da avalanche neoliberal, talvez um dos fatos culturais mais instigantes da América Latina seja a inesperada emergência de políticas voltadas para comunidades indígenas e afrodescendentes”. Este autor nomeia tais políticas de “arqueopolítica emergente, porque se retrotraí ao passado de povos originários e afrodescendentes e que acontecem em âmbitos comunitários o que implica atualizar uma trajetória histórica que vem dos tempos coloniais” (Lifschitz, 2011, p. 12).

A população indígena, segue a recomendação das Nações Unidas sobre seus dados para a Rodada 2020 dos Censos Demográficos (Chaves, 2019) quanto: a admissão da

diversidade desse grupo; a relação dos indígenas com o território: a expulsão de alguns povos de seus territórios de origem e a presença de indígenas em áreas definidas como urbanas (Chaves, 2019). Essa recomendação encontrou eco no Censo Demográfico de 2022 executado pelo IBGE.

Atualmente, na luta pela garantia da sobrevivência, as populações indígenas “começaram a sair de suas aldeias de origem para as cidades mais próximas: o objetivo é encontrar alternativas de vida que possam atender as suas necessidades mais urgentes, como trabalho, alimentação, saúde, educação e moradia” (Mussi; Souza, 2013, p. 155). A migração em grande escala das aldeias rurais para as cidades teve início em 1969, “aumentando muito a concentração de índios nas cidades. Como se pode observar, o Brasil, que apresentava em 1991 uma população de 71.015 indígenas urbanos, passou para um total de 300 mil indivíduos em 2010” (Mussi; Souza, 2013, p. 156).

A inclusão dos indígenas nas estatísticas nacionais é de igual maneira, uma forma de dar visibilidade sociodemográfica aos mesmos e implica “para fins de políticas públicas, inclusive na área da saúde” (Chaves, 2019, p. 24). Infere-se que implica também para a área de educação.

O penúltimo censo demográfico foi realizado no Brasil, em 2010, porque durante o governo de 2018 a 2022 não houve destinação de verbas para o censo 2020. O último censo ocorreu em 2022, ou seja, dois anos, após o prazo regular que é decenal. Mesmo o penúltimo censo demonstrava que a metade dos indígenas estavam “*viviendo ya en las ciudades, convertidas en cementerios de lenguas, pues en ellas son sepultados los últimos hablantes de idiomas que se extinguieron*” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 165).

Os dados demográficos anteriores ao Censo de 2022, mostravam um desenho da população indígena em crescimento, mas esses dados não deveriam ser tomados como absolutos, devido a algumas incongruências metodológicas de coleta. Assim, estudos “demonstraram que a metodologia de captação por meio da mera autodeclaração como indígena têm sido insuficientes para se ter uma ideia mais acurada da situação sócio demográfica dos povos indígenas, sujeitos de direitos e políticas públicas específicas” (Gonzaga, 2021, p. 76).

O crescimento demográfico indígena observado nos centros urbanos brasileiros, aparece nos dados da FUNAI³⁴, mesmo que essa fundação, ao que parece, vem “perdendo a

³⁴ A Fundação Nacional de Apoio ao Índio foi renomeada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas a partir do ano de 2023.

habilidade de coletar informações demográficas em virtude de questões de ordem administrativa e devido ao aumento significativo de indígenas se locomovendo em direção aos centros urbanos além do reconhecimento de novos coletivos” (Gonzaga, 2021, p. 73), além da crescente autoidentificação como indígenas.

Os motivos para autoidentificação variam bastante. Pode ser para sair da invisibilidade “em busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais que passaram a ser expandidos, ou ainda muitos sentiram-se encorajados de reconhecer sua ancestralidade” (Gonzaga, 2021, p. 74). Tais motivações, reais, devem estar associadas às políticas públicas destinadas aos povos indígenas (Luciano, 2006). Atrelado a essas motivações ocorre a etnogênese, um fenômeno de “reconhecimento de povos que outrora se acreditou estarem extintos. São povos que, no decorrer da história, a fim de se salvaguardarem da crueldade das políticas de colonização integração forçada, omitiram sua identidade indígena” (Gonzaga, 2021, p. 8). A fase de ocultamento começa a ser mitigada ante um cenário mais favorável aos direitos indígenas, essencialmente depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, instalando-se, assim a etnogênese, de maneira especial na região nordeste (Gonzaga, 2021).

A própria autoidentificação é um dado que merece ser melhor analisado, tendo em vista que tal declaração pode ter razões diversas, como: não se consideraram representadas pelas outras opções oferecidas; “se considerarem descendentes de indígenas de um passado longínquo, mesmo sem que nunca tenham tido hábitos indígenas ou nem sequer saibam a que supostas etnias descendem ou se identificam” (Gonzaga, 2021, p. 76).

Ainda que haja dificuldades quanto à autoidentificação dos povos originários e que a metodologia de coleta do IBGE deva seguir melhorando, o novo quantitativo indígena urbano reafirmado pelo último censo alerta para a necessidade de “*elaborar políticas públicas destinadas a esos indios urbanos, que cominzan a organozarse en las periferias de algunas capitales*” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 165-66).

Pelo explanado acima, percebe-se a relevância dos dados demográficos para constituir as políticas públicas, em especial aquela voltadas para a educação superior.

3.5.2 Políticas públicas para a Educação Superior

Em pleno século XXI, existem desafios a partir de realidades complexas, como aquela pensadas por Morin (2005) em sua Teoria da Complexidade. Tais desafios são descobertos em “cenários extremamente instigantes, onde se reposicionam e ressignificam imagens como ‘índio’ e ‘universidade’” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 178).

Há uma forte relação entre universidade e contexto tendo em vista que a missão da universidade “encontra-se, assim, simplificada nas dimensões históricas, políticas, sociais e educacionais dos processos de organização das sociedades e de produção do conhecimento” (Fialho, 2005, p. 14), consubstanciada pelo ideal democrático “de promoção de maior equidade” (Paiva; Warde, 1994, p. 20). Promover equidade na universidade brasileira torna-se um desafio a partir da admissão de que “a educação superior no Brasil é, de fato, ainda muito excludente, negando acesso às suas vagas a uma expressiva parcela da população” (Pereira, 2010, p. 119), incluindo-se os povos originários.

O desafio da universidade em relação à inclusão dos grupos vulneráveis é uma decorrência do processo histórico de negação ao acesso desses grupos à educação formal, em especial, a universitária. Segundo Paixão (2010, p. 6) há “baixo acesso às universidades por parte dos integrantes desses grupos como corolário de uma prática social, de um modelo de racismo de Estado que apenas consagrava na prática”.

Os /as ingressantes e os /as formandos/as em universidades são as testemunhas de iniciativas e práticas marcadas pelas políticas públicas educacionais, restringindo-se nesta tese àquelas de educação superior. A participação dos povos originários neste contexto se dá através de ingresso, permanência e conclusão nos cursos de graduação em diversas universidades brasileiras que adotaram o sistema das ações afirmativas para discentes indígenas (Paixão, 2010). Encontra-se neste contexto “o sentido profundo da democratização da Universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta” (Santos, 1987, p. 225).

Ressaltam Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010), que as aspirações dos povos indígenas com a presença de seus jovens nas universidades mediante políticas públicas adequadas ultrapassam a universalização da escolarização e o cumprimento normativo nacional e internacional, mas chega-se até a formação desses discentes com alta qualificação, além de compromisso com a defesa dos seus direitos, com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, com a melhora na gestão dos territórios, fortalecendo suas organizações (Aguilera Urquiza; Brand; Nascimento, 2010).

E falando-se em território, particularmente, em território de identidade, o Estado da Bahia expediu a norma nº13.214/2014, que define em seu artigo 1º, parágrafo 1º, o território de identidade enquanto uma unidade de planejamento de políticas públicas, “constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem” (Bahia, 2014, n. p.). Estão presentes nessa

definição, as políticas públicas que reconhecem os grupos étnicos, suas identidades e peculiaridades que vão desde as históricas, passando pelas econômicas, até chegar às sociais e culturais. Determina ainda a mencionada norma em seu artigo 4º, inciso IV a valorização da “diversidade de gênero, etnia, social, cultural, econômica e geográfica dos Territórios de Identidade e de suas populações” (Bahia, 2014, n. p.).

Lembra-se que as políticas públicas têm ilações com identidade, etnicidade e territórios, portanto, é a partir delas que outros aspectos são reverberados, como: ações afirmativas, inclusão e exclusão social, cotas e programas.

3.5.3 Ações afirmativas

As políticas públicas se realizam nas ações afirmativas destinadas a grupos que previamente tenham sido admitidos pelo critério da necessidade, incorrendo numa seletividade para a implantação de políticas sociais, dentre as quais, as educacionais têm relevância, nesta tese. É nesta direção que se encontra a emergência da etnicidade, pensada por Barth enquanto uma “resposta à mudança nas condições sociais” (Silva, 1987, p. 531) e a existência de políticas públicas, as quais devem fomentar alterações nos contextos sociais de grupos vulneráveis ou que foram vulnerabilizados.

As ações afirmativas podem ser entendidas como a execução de políticas que “produzem mudanças sociais e culturais, uma vez que para produzir mudanças nos processos de inclusão social, se é obrigado a repensar a cultura acadêmica e política” (Beltrão, 2007, p. 28). Tais ações são decorrências das políticas sociais que visam, em última instância, a inserção social dos grupos étnicos ou sociais e no caso da educação superior, obriga “a adotar parâmetros epistemológicos diferenciados, diversos do que aprendemos socialmente e na academia” (Beltrão, 2007, p. 29). Essas ações, não são apenas a efetividade de Direito posto, mas podem ser, de forma mais sensível, estendidas para além da tolerância na convivência entre diferentes grupos étnicos com suas diferentes culturas, atendendo ao pluralismo cultural, historicamente, construído no Brasil, a partir da miscigenação e de outras formas de trocas.

Apropria-se da definição de ações afirmativas embasadas em Gomes (2001, p. 6-7) como “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação racial, de gênero e de origem nacional” para indicar que tais ações almejam “a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego” (Gomes, 2001, p. 7).

Em se tratando de ações afirmativas aplicáveis aos indígenas, cabe destacar as experiências em outras Unidades Federativas, especialmente as do Estado do Mato Grosso do Sul (Paixão, 2010), Roraima e Amazonas, atualmente. Nas palavras de Gonçalves (2010, p. 51), “parece que o desafio do século XXI será transformar a universidade brasileira num *locus* da diversidade, da inclusão de representantes de diversos setores de nossa sociedade”.

Assevera-se que as ações afirmativas voltadas para a “reparação no âmbito escolar e universitário, tendo em vista as desigualdades históricas no acesso à educação da população negra e indígena no Brasil” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 119), foram sendo normatizadas nos últimos vinte anos do século XXI, mas ainda não alcançaram, amplamente, a inserção digna desses sujeitos de direito no ambiente acadêmico. Sem sombra de dúvidas, a Lei 12.711 de 2012 representa “um marco importante nas políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais no campo da educação nas universidades e instituições federais de ensino superior” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 120). Entretanto, as ações afirmativas decorrentes da política de cotas “ainda carecem de estruturas democráticas e participativas que superem a historiografia tradicional e os modelos eurocêntricos, que negam os saberes dos povos indígenas” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 120). Admite-se a limitação da efetividade da política de cotas, mas se há de convir de que ela é “a mais importante política de inclusão colocada em prática no Brasil desde a abolição. Ela expressa não apenas uma inclusão objetiva, mas todo o processo histórico dessa luta” (Dias, 2023, p.1).

Inegavelmente, os desafios a serem vencidos para a implantação de ações afirmativas adequadas aos povos originários no ambiente universitário são vários, tendo em vista a inserção social. Dentre os desafios, cita-se a necessidade de adequação dos cursos regulares, pois nos mesmos “não há projetos ou programas que sejam respaldados em concepções tão interculturais, geralmente restringindo-se ao ingresso diferenciado” (Souza, 2019, p. 147). Outro desafio recai sobre os modelos de “universidades convencionais presentes no país, e representativos da maioria das instituições de ensino superior que adotam alguma ação afirmativa para o ensino superior” (Souza, 2019, p. 147), pois, essas instituições não assimilaram as diferenças de várias ordens trazidas pelo novo alunado cotista. Acrescenta-se a esta lista de desafios, as dificuldades de intercâmbio entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico (Souza, 2019), ou entre saberes vivenciados e conhecimentos sistematizados. A ausência de tal intercâmbio é o reflexo de projetos políticos pedagógicos que não quebraram os “paradigmas epistemológicos científicos a partir da concepção intercultural dos campos do saber” (Souza, 2019, p. 145), sendo a exceção, as licenciaturas interculturais indígenas.

Se faz necessário pensar em projetos pedagógicos, nos cursos regulares das universidades que adotam as ações afirmativas para que possam contemplar o diálogo, a articulação e o intercâmbio de saberes/conhecimentos/epistemologias, moldando assim a interculturalidade (Souza, 2019).

Merece destaque a proposta da Universidade Estadual de Campinas -UNICAMPI, com seu Vestibular Indígena, ao instigar a “construção de uma política não para, mas com os indígenas, compreendendo-os como uma comunidade estudantil múltipla e complexa, “que ainda pouco conhecemos no sentido vivencial” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 91).

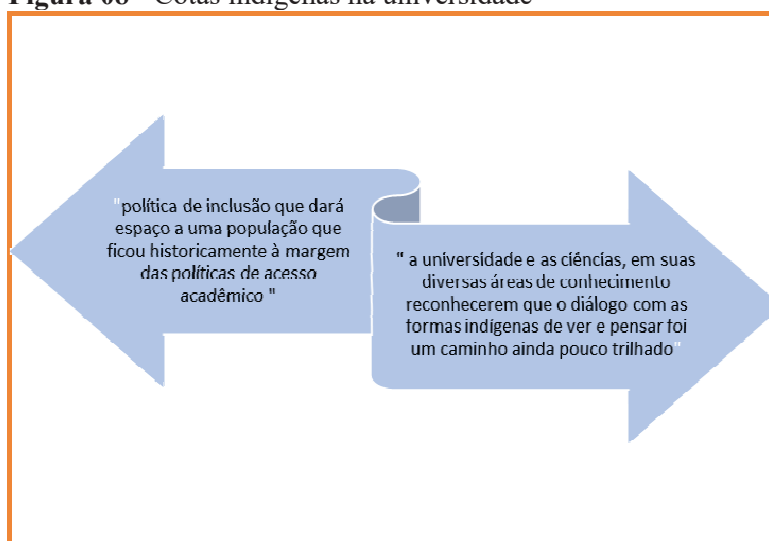
O exemplo acima é mais um dentre tantos que se espalham pelo país a fora e que merecem ser estudados com acuidade. Neste bojo está o sistema de cotas e alguns programas especiais. Todos eles constroem o “edifício” das políticas públicas sociais educacionais com enfoque na educação superior acessível aos grupos minoritários ou vulneráveis.

3.5.4 Cotas e programas especiais

No âmbito da efetividade de políticas públicas sociais na área da Educação Superior, destinada aos povos originários, destacam-se as cotas étnicas e os programas especiais. As cotas foram sendo instituídas paulatinamente pelas IES conforme se verifica na Figura 01 e teve sua culminância normativa com a lei 12.711 em 2012.

Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), instituído em 2005, atende à formação de professores indígenas. Ele está presente em vinte universidades brasileiras que trabalham com cursos diferenciados, como Pedagogia Intercultural e Licenciatura Intercultural, conforme último edital expedido em 2013 (Brasil, 2013). O objetivo geral dos cursos via esse programa não é só abranger as populações indígenas, mas trazer os saberes indígenas para as universidades (Lima, 2016).

Em relação ao sistema de cotas étnicas, Oliveira Júnior e Wunder (2020) apresenta a seguinte reflexão: o sistema de cotas enquanto possibilidade com e entre os povos originários corresponde a uma flecha de duas pontas conforme ilustrado na Figura 08.

Figura 08 - Cotas indígenas na universidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Oliveira Júnior e Wunder (2020).

Percebe-se que o conteúdo da seta da esquerda encontra-se em efetivação, mas o mesmo não se pode afirmar da premissa contida na seta da direita, pois ainda falta muito diálogo entre a universidade e os povos originários, bem como a ciência, em poucas ocasiões admite tal diálogo.

Para além das cotas indígenas nos cursos regulares e o aperfeiçoamento dos cursos ministrados na modalidade especial, existem outras demandas na formação universitária a serem atendidas como a oferta de “cursos de línguas indígenas nas universidades [...]” (Lima 2016, p. 205); presença mais numerosa de indígenas nas pós-graduações, discussão sobre os “novos formatos e normas para elaboração de trabalhos acadêmicos indígenas que possuam aplicabilidade imediata nas comunidades” (Lima 2016, p. 206).

Ressalta-se que, mesmo com a existência e aplicabilidade da Lei de Cotas, os povos originários, no cenário acadêmico, enfrentam problemas diários como: “deslocamentos das comunidades de origem até a instituição de ensino; preconceitos dos não-indígenas; dificuldades para compreender o português; falta de dinheiro para custear alimentação e aluguel, entre outros” (Dias, 2023, p. 1).

Uma recomendação muito importante é trazida por Landa (2023) quanto ao número de vagas a ser disponibilizados em forma de cotas indígenas. Tal recomendação é de que “nunca abra uma vaga. Sempre no mínimo duas para que se tenha dois indígenas em sala de aula. Um é muito solitário, é doloroso, e às vezes eles não conseguem” (Landa, 2023, informação

verbal³⁵), isso porque a sensação de solidão, de falta de parentes em espaços de estranhamento leva à evasão. Complementa a supramencionada autora que “[...] pelo menos haja duas vagas naquele curso para o qual se disponibiliza. Se entrarem dois, um segura a mão do outro; um fortalece o outro” (Landa, 2023, n. p., informação verbal). A gestora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), professora Beatriz Landa revela que naquela universidade há “uma política de cotas muito efetiva de ações afirmativas por meio das cotas de 10% de todos os cursos. Então, anualmente, entram na UEMS cinco alunos na medicina e em cada curso da IES” (Landa, 2023, informação verbal)³⁶.

Em suma, seja pelas cotas, seja pelos programas especiais, há direito conquistado pelos povos indígenas que “merece o respeito e a valorização do mundo acadêmico, expresso na atenção a cada um dos estudantes, para que faça jus ao título Universidade” (Lima, 2016, p. 209).

Vale ressaltar que em linhas finais, a meta do sistema de cotas ou a implantação de programas especiais na educação superior, está além da formação profissional, pois se expande para o propósito da inclusão social, ao mesmo tempo, que rebate ou diminui da fila de excluídos. Neste sentido, trata-se da inclusão e da exclusão em face das políticas educacionais na seção a seguir

3.5.4.1 Inclusão e Exclusão

Tratar de políticas públicas distributivas leva, inevitavelmente, para o plano da inclusão, a qual concorre com a exclusão, apesar de alguns teóricos sinalizarem para inclusões precárias, a exemplo de Bourdieu e Champagne (1992) e Fontan (2017). Pode-se pensar que as políticas públicas sejam mecanismos de superação da exclusão social, logo, promovam inclusão de sujeitos de direito deixados à margem dos serviços e direitos essenciais.

Inicialmente, nesta seção, trabalha-se o conceito de exclusão e suas repercussões, passando-se para a análise da inclusão social, ante as políticas públicas, circunscrevendo à discussão da educação superior indígena.

³⁵ Entrevista concedida pela professora Beatriz Landa vinculada a Universidade Estadual de Mato Grosso dos Sul (UEMS) à pesquisadora. Dourados – MS do docente Paulo Baltazar vinculado a UFMS *campus* de Aquidauana – MS, em 11 de abril, 2023.

³⁶ Entrevista concedida pela professora Beatriz Landa vinculada a Universidade Estadual de Mato Grosso dos Sul (UEMS) à pesquisadora. Dourados – MS do docente Paulo Baltazar vinculado a UFMS *campus* de Aquidauana – MS, em 11 de abril, 2023.

Um primeiro aspecto é ressaltado com base em Costa (2010, p.312) de que a “desterritorialização, ao contrário de exclusão social, não tem uma valoração exclusivamente negativa”. Segundo o autor, as noções tanto de desterritorialização como de exclusão social “incorporam sim, um caráter social multidimensional, dinâmico e que deve ser geográfica e historicamente contextualizado” (Costa, 2010, p. 313).

Avançando um pouco mais nas conexões possíveis entre exclusão social e TDR, percebe-se que “toda exclusão social, é também, em algum nível, exclusão socioespacial e, por extensão, exclusão territorial - isto é, em outras palavras, desterritorialização” (Costa, 2010, p. 315). A exclusão social tende a dissolver os laços territoriais, mas tudo indica que as “dificuldades cotidianas pela sobrevivência material levam muitos grupos a se aglutinarem em torno de ideologias e mesmo de espaços mais fechados visando assegurar a manutenção de sua identidade cultural” (Costa, 2010, p. 92), como um possível último refúgio na luta por dignidade (Costa, 2010).

Aprende-se com Oliveira (2004), que foi a partir dos últimos 25 anos do século XX que o termo exclusão, gradualmente, passou “a ocupar espaços na literatura social, especialmente a partir da área das políticas públicas. Hoje, está fortemente presente em todas as áreas” (Oliveira, 2004, p. 160). Costa (2010, p. 314) ensina que “a ampla polémica sobre exclusão social, termo carregado de ambiguidade, começou a ser enfatizada a partir da década de 1970, tomando maior peso nas Ciências Sociais nos anos 1980, principalmente no contexto europeu [...] francês”.

Em boa parte das Ciências Sociais, o termo exclusão é empregado como se fosse “um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido. No campo das políticas públicas e da assistência social, constitui-se, inconfundivelmente, em alvo prioritário das ações” (Oliveira, 2004, p. 160), denotando assim, a familiaridade com tal termo e, possivelmente, com o estado de coisas que o preenche. A terminologia exclusão pode referir-se tanto às minorias étnicas, como aos segregados pela cor (Oliveira, 2004). De maneira bem inusitada, Veríssimo (1999) propôs que a palavra “excluído” fosse “substituída por ‘colateral’”. No mundo monopolar do sucesso liberal, existem os incluídos e existem os colaterais” (Veríssimo, 1999, p. 3).

Ainda no âmbito da definição de exclusão, Guerra (2015) contribui ao suscitar que é o conceito de exclusão que gera a categoria do “excluído”, tornando-se de certa forma, tão “genérico e abrangente, que substituiu a discussão de ‘classes’ (existência; dominação, luta de) por um ‘novo’ protagonista das políticas sociais, que surge da insuficiência das categorias

anteriores para explicar o fenômeno” (Guerra, 2015, p. 212). Esse autor avança e traz sinônimos para exclusão como: “1) por à margem; 2) afastar, eliminar, omitir; 3) ser incompatível com; 4) isentar-se, privar-se. São os marginais, estão à margem, são outsiders, estão fora” (Guerra, 2015, p. 212). Os povos originários no Brasil foram colocados à margem da sociedade ao longo de cinco séculos e de diversas formas.

Alguns autores como Aguilera Urquiza e Banducci Jr. (2013) preferem trabalhar com a nomenclatura de desigualdades, porém a conotação é bem próxima da discussão sobre exclusão nesta tese. Na afirmação de Aguilera Urquiza e Banducci Jr. (2013, p. 189) “as relações entre os povos indígenas e os demais segmentos da sociedade nacional, sempre foram pautadas pela desigualdade, em uma situação de relação assimétrica”, em que o poder era “ora exercido diretamente pelo Estado, ora através das missões religiosas, ou de arcabouços jurídicos, os quais, sistematicamente desconsideravam a presença destes povos em território nacional” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 189). Neste sentido, dos povos indígenas brasileiros, “desde sempre as relações entre eles e os europeus que chegavam, foram relações perpassadas por caráter de desigualdade e de tentativas de submetimento” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 194). Tratando-se portanto de relações verticalizadas, “construídas ao longo desse período de história recente do país, através de um poder político, mas, sobretudo, simbólico, que foi produzindo sujeitos desiguais, fora, portanto, da normalidade preconizada pela cultura europeia: branca, católica” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr., 2013, p. 194) ou seja hegemônica e colonial, imperialista com altas doses de individualismo e visão, empreendedora aos moldes do capitalismo que expropria e aliena.

No sentido de desigualdade, Stoer e Cortesão (1999, p. 15) dizem que a exclusão “vai sendo construída através do estabelecimento de limites e de regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável e também o que é desviante, portanto, proibido”. Desta forma “será eliminado quem não se situa dentro do estabelecido como sendo normal, e quem transgrida os limites do aceitável” (Stoer; Cortesão, 1999, p. 15).

Segundo Vêras (1999, p. 128), “a exclusão é a negação da cidadania”. Vale ressaltar que a exclusão existe para aqueles que já estiveram incluídos e são retirados desta condição. Quando se trata de povos originários, no Brasil, o movimento sempre foi no sentido de não os incluir na sociedade, a não ser pelo alto preço de se negarem enquanto grupo étnico, portanto, não estão no estágio de exclusão, pois nunca estiveram incluídos, nem precariamente. Aparentemente, a inclusão seria o reverso da exclusão. Seria trazer à condição inicial de ser

que faz parte de algo, no caso, da sociedade na categoria de cidadão/cidadã. Como os povos originários até a década de 1970 não faziam parte da educação superior, o que se busca efetivar ou consolidar é sua inclusão neste *métier*

Para que haja a inclusão (dos) ou para que cesse a exclusão aos povos originários em relação à educação superior, as políticas públicas, na atualidade, devem ser funcionais e adequadas para alcançar esse intento urgentemente (ainda que tardiamente).

Martins (1997, p. 316) prefere utilizar “a expressão ‘inclusão precária’ em vez de exclusão social. Propondo uma leitura sociológico-política, não economicista, do fenômeno”. A concepção de Martins (1997) sobre exclusão, apesar de não a mencionar, mas substituí-la por inclusão precária, coaduna com o pensamento de Bourdieu e Champagne (1992) sobre os excluídos de dentro, pois para o primeiro, “ao discutirmos a exclusão, deixamos em segundo plano o mais importante, que são os processos de inclusão precária, formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (Martins, 1997, p. 21).

Para Costa (2010, p. 318), “a exclusão deve ser sempre qualificada, adjetivada, para ser tratada com mais rigor, e jamais deve ser vista na perspectiva conservadora que faz uso do termo para legitimar medidas paliativas de “reinserção” social”, pois aí estão incluídas as “desigualdades relativas a gênero, etnia, faixa etária, deficiência física e nível cultural, ou seja, uma exclusão que vai além das desigualdades socioeconômicas e envolve também as diferenças socioculturais” (Costa, 2010, p. 319).

Salienta-se que nem toda inclusão é instrumento eficaz de igualdade. Segundo Urquiza e Banducci (2013, p.195) “mesmo a inclusão pode ser desigual, quando não está atenta aos direitos individuais e, sobretudo coletivos, especialmente quando se trata de direitos de coletividades, como é o caso dos povos indígenas”. Isso se explica porque esses povos “procedem de outras matrizes culturais, que não a nossa ocidental. Dessa forma, apenas a política da inclusão é muito aquém das demandas sociais desses seguimentos” (Aguilera Urquiza; Banducci Jr, 2013, p. 195). De maneira crítica, a inclusão não se esgota em si mesma como um passe de mágica, uma virada de página, mas deve ser entendida como um processo que tem etapas. A primeira etapa da inclusão dos povos originários na educação superior foi a normatização gradual da oferta de vagas, advinda da iniciativa de algumas instituições, passando pela normatização do PROLIND, até chegar na Lei de Cotas para as universidades federais. Nomeia-se essa etapa de inclusão formal, enquanto aquela que é terminante, expressa, positivada (Guimarães, 2005), logo, parcial, ou talvez precária. No entanto, há um longo caminho para a inclusão substancial, aquela de fato e de direito; que tem o lastro normativo e se efetiva; se concretiza, logo alcança de forma plena e digna os atendidos.

Quando a inclusão substancial não acontece, estar-se-á diante de uma inclusão parcial, precária, ou ainda da “exclusão de dentro”, baseada em Bourdieu e Champagne (1992).

Neste diapasão, explica Ristoff (2008, p. 43) que “a ampliação do acesso não tem significado necessariamente ampliação de oportunidades. A maioria das matrículas se dá em alguns poucos cursos, (Administração, Direito, Pedagogia)”, ensejando assim uma hipertrofia da oferta de vagas, reduzindo o impacto da inserção social (Pereira, 2010).

Visando uma inclusão real e adequada dos povos originários na educação superior, apresenta-se, entre outros caminhos, a interculturalidade³⁷. Dentro dela cabe o atendimento de desafios como: a valorização das especificidades das histórias e culturas negras e indígenas; a adequação do sistema universitário à alteridade dessas populações; a vivência do multiculturalismo na prática acadêmica (Souza, 2019). Na concepção de Martins e Knapp (2021, p. 206) “a interculturalidade no âmbito das políticas públicas se transforma em estratégia determinante”.

Dentro da interculturalidade aplicada à educação superior indígena, necessário se faz estabelecer: a) o diálogo entre povos indígenas e as realidades socioculturais que encontram novo lugar na universidade; b) a ampliação da função social da Universidade; c) a formação e a instrumentalização dos povos indígenas na luta por seus direitos; d) a valorização de saberes e conhecimentos indígenas no âmbito das universidades; e) os programas de caráter interdisciplinar e intercultural (com participação de estudantes indígenas e não-indígenas) (Lima, 2016). Para além de tudo isso, uma inclusão acadêmica dos povos originários permeada pela interculturalidade “possibilita um reposicionamento dos indígenas na relação com o Estado e com a sociedade nacional” (Lima, 2016, p. 203).

A interculturalidade foi um chamariz trazido nesse texto para provocar uma discussão mais profunda sobre a educação superior indígena.

3.6 EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA (ESI)

Tratar da Educação Superior Indígena (ESI) é fazer referência ao ano de 1977, como início da luta pela presença dos povos originários enquanto discentes universitários.

³⁷ Vale a pena fazer a breve distinção entre Multiculturalidade: várias culturas em uma mesma área (Knaap; Martins, 2021); Intraculturalidade: contato com diferentes culturas (Martins, 2016); e Sobreculturalidade: a resistência a subjugação cultural (Knaap; Martins, 2021).

Naquele ano, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem com apoio do governo federal, e ingressarem na educação superior. Em 1981, “esse grupo já era de quinze jovens de sete povos, conhecidos como União das Nações Indígenas” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 9).

Escreve-se, portanto uma história da Educação Superior Indígena no Brasil, a partir do protagonismo dos povos originários, seguido de iniciativa de algumas universidades, ecoando em políticas públicas de caráter social no século XXI como foi demonstrado na Figura 01. É importante frisar o protagonismo indígena para romper com a ideia de que “os povos indígenas, frequentemente, não se apresentaram como sujeitos de nossa História, ou como parte integrante da construção da nossa identidade latino-americana” (Mussi; Souza, 2013, p. 109). Seja através de elementos históricos ou culturais, eles são “apresentados como seres que estão à margem, aqueles que auxiliam e nunca constroem; e, dependendo das circunstâncias, são apenas figurantes na construção da história brasileira, atuando como coadjuvantes de sua própria história” (Mussi, Souza, 2013, p. 109).

Aquela luta da década de 1970 é uma realidade hodierna, ainda que se conte com algumas melhorias e mecanismos favoráveis, pois, há muitos indígenas que ingressam na educação superior por meios próprios; outros o fazem através de cotas oferecidas pelas universidades, mas existem aqueles que não conseguem ascender à universidade (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013). O não acesso de muitos está “atrelado à total desinformação ou, ainda, por estarem em suas comunidades – distantes dos processos de acessibilidade” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 11). Os que acessam uma cadeira numa universidade passam a provocar um novo sistema acadêmico (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013).

De maneira geral, indígenas que estão vinculados aos cursos de ensino superior concentram-se nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, chegando “a representar em termos percentuais em torno de 82% do total de estudantes matriculados” (Relatórios Mesas e Grupos do Seminário, 2004, p. 21).

Percebe-se que a ESI é uma realidade, fruto de um processo histórico e institucional, com as devidas peculiaridades, o qual enfrenta desafios e dificuldades, como: preconceito; dicotomia entre conhecimento e saberes; formas de acesso e permanência; e currículos. Explicita Aguilera Urquiza *et al.* (2011, p. 24), que o respeito “às formas de pedagogia endógenas, o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis, são algumas das bandeiras e desafios para as universidades”.

O mesmo autor vai além e sinaliza para o desafio que “diz respeito ao pós-academia: o que fazer após concluída a trajetória acadêmica?” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 61). Os indígenas graduados nas licenciaturas interculturais, teriam um destino de atuação profissional quase direto para as escolas nas comunidades a que pertencem. Os graduados/as graduadas em outros cursos podem atuar nas “aldeias” em seus postos de saúde, na assistência social e em outras funções tanto dentro como fora delas. A pós-graduação prepara os futuros pesquisadores e docentes indígenas. Os pesquisadores indígenas têm a possibilidade de romperem com os modelos de pesquisa sobre os parentes na condição, meramente, de objeto daquela, além propagar a investigação científica com eles, ocupando o lugar, devido, de sujeitos.

Ainda como pesquisadores indígenas é possível propiciar a ruptura com olhar ao exótico ou com estranhamento³⁸. Critica-se o olhar exótico sobre grupos étnicos, em especial aos povos originários, pois seu conceito refere-se àquele fora da ótica ou fora da visão ou ainda visto de fora, logo não integrado, não sujeito. Nas lições de Domingues (2000, p. 1), “a civilização precisava do ‘exótico’, pois, o desenvolvimento tecnológico dependia de matérias-primas que, devido ao clima ou ao acaso geológico, seriam encontradas exclusiva ou profusamente em lugares remotos”. Os povos originários sempre foram vistos ou concebidos como exóticos, na perspectiva do diferente, do estranhamento, e da exploração econômica. Há uma relação de oposição entre os dois últimos termos, pois “*Homo Humanus*, aquele que aparece como um todo de elementos diferentes interligados. O ser humano, acima da diversidade das disciplinas que o estudam é uno. Ele é único enquanto espécie” (Bomfim, 2000, p. 35). Sobre a visão exótica para com os povos originários, vale salientar que até para explorar é necessário conhecer e por isso “o conhecimento científico, permitia desvendar os segredos da natureza, influenciava nos destinos da sociedade, delineando a política e até mesmo as bases do imaginário social do país” (Domingues, 2000 p. 2). Nas palavras deste autor, “cabia, portanto à etnografia fazer a geografia do ‘outro’, isto é, cabia-lhe situar os dois grandes grupos ‘exóticos’ que povoavam o interior do país” (Domingues, 2000 p. 4). Em suma, conquista-se o território, equivalendo-se à conquista do exótico na perspectiva de subjugar-lo e assim acessar livremente as riquezas e fazer uso da mão de obra do subjugada. No processo brasileiro que envolveu os povos originários, isso se concretizou e pesquisadores

³⁸ Categoria dos estudos marxianos. Em linhas gerais, quando o ser humano não se reconhece no seu igual de espécie, tem-se o estranhamento. Aplica-se a esta tese no sentido de não reconhecimento dos povos originários como iguais sujeitos de direito e na pesquisa científica.

indígenas podem rever a lógica embutida no olhar exótico, que reforça o sentido do ser diferente como se estranho ou inferior fosse.

Os docentes indígenas formados na pós-graduação e em atuação nas universidades servem como representatividade das etnias; dando contornos da inserção social. Podem atuar como mecanismo de acolhimento aos discentes e de luta por currículos que contemplem as temáticas dos povos originários e suas metodologias. Tanto na forma de pesquisadores como de docentes, estar-se-á diante de uma forma de reterritorialização, a qual se nomeou nesta tese, reterritorialização acadêmica e está descrita na seção 4.5.2.

Constata-se que a presença indígena na educação superior tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, em razão “de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo” (Vianna *et al.*, 2014, p. 169). Uma postura da universidade que não age no sentido de reduzir as razões tensionadoras, acima referidas, “gera instabilidades de cunho psicológico e metodológico” (Vianna, 2014, p. 169).

A instabilidade metodológica é visível quando “muitos professores não aceitam a metodologia e a proposta política do curso pautada na autonomia e na descolonização do saber e não conseguem fugir da pedagogia instrucionista /tradicional” (Faria, 2020, p. 229), isso referindo-se aos cursos de LICEEI, que são específicos para formação de professores que irão atuar em escolas nas comunidades indígenas. Se nos cursos específicos ocorrem instabilidades como esses, imagina-se o quanto de instabilidade metodológica paira em cursos não específicos.

Admite-se o conflito epistêmico na ESI, pois não se leva “os conhecimentos indígenas para a academia para validá-los, mas para valorizá-los, fortalecê-los e reconhecê-los como ciência e como igual a todas as formas de conhecimentos” (Faria, 2020, p. 230).

Dessa maneira, a discussão sobre a vivência universitária de discentes indígenas na UNEB e sua repercussão nos processos de reterritorialização engloba a abordagem sobre os desafios mencionados acima. Ressalta-se que a Universidade, através da educação superior indígena, faz um “investimento interétnico na sua própria formação, exemplificado no futuro Índio Doutor. Todo o esforço não será em vão e fatal para a afirmação indígena e para a busca da transformação do Estado e da sociedade” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 13).

Resta saber como a ESI está caracterizado. Portanto, elaborou-se a seção 3.6.1.

3.6.1 Características da ESI

Percebe-se que há um jogo de forças em torno do estar e ser indígena na universidade. Esse jogo de forças fica explicitado nas palavras de Brandão (2010, p. 105): “Sabemos que as IES sempre foram espaços totalmente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas”, assim, o desafio para ambos é grande e requer muito trabalho, articulação e diálogo.

A educação superior indígena tem características que o definem ao mesmo tempo que o desafio. Dentre as características, cita-se: a) o traço étnico; b) a variedade de formas de acesso; c) a demora na oferta de vagas; d) a quebra de estigmas; e) o traço cultural.

O traço étnico dos povos originários não apenas nomeia a educação superior indígena, mas incide sobre a dinâmica originária de seu funcionamento. Para além da política de cotas raciais/étnicas universitárias, existem vagas ou sobrevagas para discentes de ascendência comprovada indígena. Diferentemente, das exigências de autodeclaração e renda mínima para os cotistas negros e pardos, os indígenas devem provar documentalmente sua condição étnica.

A variedade de formas de acesso a ESI o diferencia das demais formas de acesso étnico à universidade. As universidades, ao longo da implantação do acesso dos indígenas aos seus cursos, foram adotando formas variadas de seleção de acadêmicos. Algumas recebiam indicação de alunos por parte de lideranças indígenas; outras optavam por realização de vestibular específico; diferentes universidades aderiram ao PROLIND; muitas outras aplicam as regras da lei de cotas; outras IES regulamentaram as turmas de LICEEI como oferta desvinculada do PROLIND; alguns programas de pós-graduação normatizaram vagas específicas para indígenas.

O retardo na oferta de vagas se dá na disposição cronológica do acesso dos indígenas à Universidade. Levando em conta que a discussão sobre cotas raciais/étnicas para a universidade foi iniciada pelo Movimento Negro, mas que a luta dos pretensos universitários indígenas é anterior a tal discussão, verifica-se, no entanto, que o acesso em maior escala destes últimos só ocorreu após a consolidação das cotas afrodescendentes, ou seja, apesar dos povos originários serem os pioneiros nesta Pindorama, e terem requerido espaço na universidade já na década de 1970, eles são praticamente, a última etnia a adentrar o solo universitário.

Quebrar os estigmas e os estereótipos sobre os povos originários é uma das características da ESI. Para tanto, se faz necessário, admitir o distanciamento existente entre

os povos originários e a sociedade brasileira, o qual gerou uma série de preconceitos, discriminação e estranhamento. É como se houvesse um abismo cultural entre indígenas e não-indígenas, em muito nutrido, pela ideia de congelamento no tempo e no espaço da condição indígena como tribal, primitiva e sem conexão com a contemporaneidade. O que é uma falácia. Transpor esse abismo, quebrar os estigmas talvez seja o primeiro passo para um convívio em igualdade e respeito.

O traço cultural indígena deve permear a universidade. Os cursos específicos para os/as discentes indígenas carregam em si muito da cultura e dos saberes/conhecimentos dos mesmos. Isso não acontece com os cursos de oferta regular, não específicos, para o público originário. Isso requer um repensar sobre a estruturação curricular dos cursos regulares com vistas a atender em conteúdo, metodologia e formas avaliativas os/as discentes étnicos. A característica do traço cultural implica na discussão de um currículo que não reproduza a dicotomia da ciência moderna e não reforce estigmas preconceituosos.

Ressalta-se a responsabilidade da instituição de ensino superior em face dos povos originários por meio “das lutas presentes e das conquistas que almejam para um futuro próximo: autonomia, gestão dos territórios, educação escolar de qualidade, ampliação de territórios, entre outros” (Brandão, 2010, p. 104).

No II CIELCULT, o palestrante Ivan Ferreira³⁹ (2022) propôs que o ensino indígena superior seja aquele que começa a partir do saber prático e migra para a teorização. Ele também noticiou a existência, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), de um curso voltado para o ensino indígena superior⁴⁰. O palestrante ressaltou a necessidade de oficinas de gestão de conhecimento nos cursos superiores, além de reiterar que a universidade deve atuar junto à comunidade defendendo suas bandeiras e tendo posicionamento político. Em sua crítica, professor Ivan Ferreira, denuncia que a universidade ainda é colonial, pois trabalha com a perspectiva de aquisição de conhecimento, e não sua produção.

Para fazer frente a conjuntura atual da ESI e construir pontes para a melhoria do mesmo, existe a Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI) foi instituída legalmente pelo Ministério da Educação (MEC), através da portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004. Trata-se de uma comissão composta por representantes de organizações governamentais

³⁹ Evento ocorrido no período de 18 a 22 de abril de 2022, em formato online, na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul.

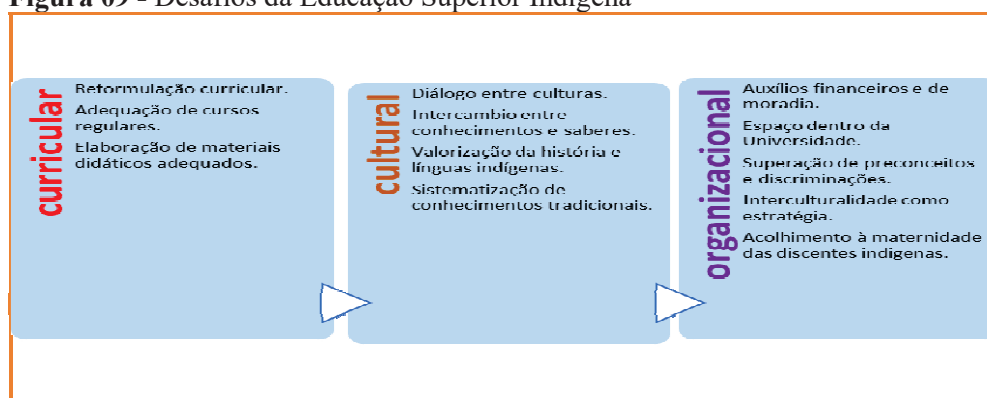
⁴⁰ Mais informações sobre as referências bibliográficas e atores estruturantes da proposta de um curso superior para formar docentes indígenas encontra-se no site: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/documentos/referencias-bibliograficas/>

e não-governamentais incluindo o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação. O objetivo desta comissão é discutir a viabilidade e implementação de ações voltadas à participação das populações indígenas na educação superior no país. No site⁴¹ do IFAM encontra-se uma contextualização dos trabalhos desenvolvidos em torno da implantação da ESI. Dentre os materiais disponibilizados naquele site encontram-se: a lista de IES que tem debatido o tema, e dentre elas, está a UNEB; referências de autorias que têm produzido literatura sobre o assunto, e algumas dessas autorias se fazem presente nesta tese, como por exemplo: Luciano (2009), Lima (2014) e Amaral (2010).

No que se refere à supramencionada portaria que “institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU), para elaborar políticas de educação superior indígena” (Brasil, 2004, n. p.), observa-se que o PROLIND, em 2005 foi um fruto palpável resultante dos trabalhos desta comissão. Destaca-se o fato da mesma portaria, em seu preâmbulo, considerar “a necessidade de ações que garantam o acesso e a permanência qualificada de indígenas nas Instituições de Ensino Superior” (Brasil, 2004) e posterior ao PROLIND pouco ter sido feito. Já na ementa, especifica-se a criação de uma política pública de educação superior, o que não se pode resumir à existência de um programa. Percebe-se que há um longo caminho ser percorrido para que se possa afirmar que existe uma política de fato e de direito para a inserção dos indígenas nas universidades.

Sintetiza-se na Figura 09, os principais desafios relacionados à presença de indígenas na Universidade, a partir de três categorias básicas.

Figura 09 - Desafios da Educação Superior Indígena



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

⁴¹ <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao/>.

Alguns dos desafios acima elencados na figura acima já foram discutidos ao longo das seções e são retomados na seção 4 com mais detalhamento, portanto, aborda-se apenas três deles aqui. O primeiro diz respeito à elaboração de materiais didáticos adequados, pois devido à forte ligação entre a maioria dos indígenas e suas comunidades, eclode a necessidade de uma pedagogia de alternância e subsequente uso de materiais didáticos adequados aos *modus* culturais e que respeitem o ritmo de aprendizagem desses discentes.

O segundo desafio incide sobre a valorização das línguas indígenas no dia a dia acadêmico, através de seminários para divulgação das mesmas; produção de textos e estudos sobre as mesmas.

O terceiro desafio relaciona-se ao tempo para a maternidade indígena, levando em consideração que culturalmente, as mulheres indígenas têm filhos quando estão na faixa etária jovem, geralmente, coincidindo com os estudos de graduação. Para as mulheres indígenas “ter filhos não é um empecilho para continuarem os estudos, no entanto, o fato de não haver uma estrutura que possibilite a vinda de toda a família para perto da universidade dificulta a permanência das mulheres que já são mães” (Kurroschi; Bergamaschi, 2013, p. 113). Destaca-se a falta de uma rede de apoio nas cidades, em particular, para as discentes indígenas mães que pertencem a comunidades rurais, pois “para se manter na academia terão que passar dias e até semanas distantes de suas aldeias: no modo de vida e na educação indígena é incomum a separação, principalmente enquanto seus filhos são pequenos” (Kurroschi; Bergamaschi, 2013, p. 113).

Ainda em relação aos desafios da ESI, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer 06/2014, sobre Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena aponta a necessidade de “simetria entre os diferentes saberes (indígenas e não indígenas)” (Fernandes, 2016, p. 42).

Os desafios são muitos, mas existe uma quantidade significativa de experiências positivas que aos poucos vão vencendo as dificuldades de implantação eficiente da ESI. Segundo Felipe Sotto Tuxá (2024), interessante, em 2010, “por meio do primeiro vestibular indígena da Universidade Federal de Minas Gerais [...] surgiam questões de cunho administrativo sobre a realidade dos estudantes indígenas no *campus*”. Percebe-se que há cada vez mais a presença indígena na universidade e que tal presença provoca reflexões.

Não foi possível demonstrar todas as experiências exitosas desse contexto, mas a partir de literatura de acesso da pesquisadora, selecionou-se algumas que estão explanadas na próxima seção.

3.6.2 Experiências positivas na ESI

Durante o desenvolvimento da pesquisa surgiu a necessidade de conhecer um pouco mais a caminhada da ESI em outras universidades. Tomando por base as leituras realizadas chegou-se ao nome de algumas IES que, de formas diferentes, vêm dando um tom de progresso, acolhimento e práticas exitosas para a presença indígena nos ambientes acadêmicos. Boa parte destas IES encontram-se no Estado de Mato Grosso do Sul, mas a Universidade Federal de Roraima é um destaque importante, sem desmerecer as experiências da UNICAMPI, já citada na seção 3.5 e da Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

Em Mato Grosso do Sul é possível fazer referência tanto às universidades públicas como a uma universidade privada. Trata-se da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) que desenvolve há mais de vinte anos um projeto de acolhimento aos discentes indígenas iniciado sob o nome de Projeto Rede de Saberes e, atualmente atende pelo nome de Núcleo de Estudos e Pesquisa em População Indígena (NEPPI).

Nas palavras do coordenador do NEPPI, professor José Sarmiento Nogueira: “o projeto Rede de Saberes é para a permanência do acadêmico indígena na Universidade” (Nogueira, 2023, informação verbal)⁴². Na continuidade do Rede de Saberes veio a “criação das cotas, com o PROUNI, com todo esse processo, começou a vir essa mudança [...] eu dou aula aqui há 26 anos nessa universidade. Não havia diversidade. A gente viu os rostos e as cores mudaram aqui na universidade” (Nogueira, 2023, informação verbal)⁴³. Junto ao NEPPI existe também a Revista Tellus⁴⁴ que é especializada em temáticas indígenas e tem uma seção para que discentes indígenas desacompanhados de orientadores e sem exigência de titulação possam publicar artigos, ensaios, etc.

Na UCDB, em sede da pós-graduação há uma presença significativa de acadêmicos indígenas. A docente Adir Nascimento (2023, informação verbal)⁴⁵ identifica algumas contribuições desses acadêmicos para o programa. Ela diz que, “não tem essa coisa do começo, meio e fim. É uma coisa muito rizomática que se estende para os nossos não indígenas foi a questão de descrever esse processo metodológico”. A construção metodológica com os pós-graduandos indígenas não é produzida *a priori*, mas sim no

⁴² Entrevista concedida pelo professor José Francisco Sarmiento, vinculado a UCDB – MS à pesquisadora. Campo Grande – MS: 19 de abr. 2023.

⁴³ Entrevista concedida pelo professor José Francisco Sarmiento Nogueira. Campo Grande – MS: 19 de abr. 2023.

⁴⁴ TELLUS. **Revista Tellus** [site], 2023. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/about>. Acesso em 5 jul.2023.

⁴⁵ Entrevista concedida pela professora Adir Cesaro Nascimento, vinculada a UCDB, à pesquisadora. Campo Grande- MS: 21 de abr. 2023.

transcorrido da mesma, como se fosse “um descaminho” que na ideia de Nascimento (2023, informação verbal)⁴⁶, “o sujeito que escreve também faz parte da pesquisa. Ele também se descobre nesse processo. [...]”.

Segundo Nascimento (2023, informação verbal)⁴⁷, “os estudantes indígenas trouxeram para esse mesmo programa a ‘desconstrução’ de alguns alunos não indígenas. Que passaram a ter uma escuta sensível”. Dentre algumas partilhas positivas destacam-se: “A gente trouxe os rezadores para banca; lideranças políticas pra banca [...] colóquios com xamãs indígenas, com liderança indígena, com professores indígenas [...]foi uma virada de chave com relação a essa visão acadêmica” (Nascimento (2023, n. p, informação verbal).

Outra IES que merece destaque é a UEMS, a qual também participou do Redes Saberes, mas que avançou para institucionalizá-lo em forma de Centro de Pesquisa e Extensão (CEPEX), junto a Pró-reitoria de Pós-graduação. Este centro apoia os discentes indígenas em suas demandas acadêmicas e de socialização. A política de cotas da UEMS disponibiliza cinco vagas por curso para o público indígena.

A UFMS se destaca com a presença do Redes Saberes no *campus* de Campo Grande, o qual foi definido da seguinte maneira pela discente Iara da etnia Terena da aldeia Buriti: “é um projeto para acolher o acadêmico. Não só na parte universitária, mas no todo. Porque aqui na sala do Redes quando você chega... tem um pouquinho da aldeia dentro da universidade. Mesmo que as etnias sejam diferentes” (Terena, 2023, informação verbal)⁴⁸. Percebe-se, nas palavras da discente, a importância de projetos como esse para a garantia da permanência dos discentes indígenas no território acadêmico.

Esta IES é uma *multicampia*, e no *campus* de Aquidauana, encontra-se um grupo de docentes da etnia Terena, que estiveram vinculados na sua fase de formação acadêmica ao Redes de Saberes da UCDB. Atualmente, realizam um trabalho de acolhimento muito interessante com os indígenas da LICEEI. Uma das docentes Terena, Celma Fialho deu o seguinte depoimento de sua jornada: “Eu e o professor Paulo, nós fizemos o mestrado juntos. Ele fez em São Paulo e eu fiz em Campo Grande na UCDB. Eu conheço a história do Rede de Saberes ali da UCDB” (Fialho, 2023, informação verbal)⁴⁹. Ela informa que: “Logo que nós terminamos o mestrado, iniciou o PROLIND. Então, nós já fomos convidados a participar do

⁴⁶ *Id.*

⁴⁷ *Id.*

⁴⁸ Entrevista concedida pela acadêmica Iara Terena da UFMS concedida à pesquisadora. Campo Grande - MS: 04 de abr. 2023.

⁴⁹ Entrevista concedida pela professora Celma Fialho, vinculada a UFMS, *campus* de Aquidauana concedida à pesquisadora. Aquidauana: 04 de abr. 2023.

corpo docente. Mas como voluntários, ainda. Desde 2010 até 2018, eu já estava trabalhando na Universidade” (Fialho, 2023, informação verbal)⁵⁰. O relato da professora (2023) sobre a ESI em Aquidauana revela que em 2019, quando as atividades iniciaram naquele polo da UFMS, eram vinte e cinco alunos, e a universidade não tinha nenhum preparo. De acordo com a mencionada professora: os discentes indígenas “vinham de várias aldeias, vários municípios. Eles traziam marmita. Eles ficavam na praça, quando chegava o horário de almoço. Nós tínhamos um Guató e ele não tinha como voltar” (Fialho, 2023, informação verbal)⁵¹. A riqueza do relato aponta para a falta de preparo da UFMS para receber discentes indígenas; informa sobre variedades de etnias e municípios dos acadêmicos; menciona as difíceis condições de acomodação e alimentação para aqueles ingressantes.

Nas lembranças desta docente merece destaque o encontro dos dois sujeitos acadêmicos indígenas: docentes e discentes: “E uma vez nós vimos o Guató ali sentado, comendo bolacha adoçada na hora do almoço e eu e o Paulo saindo para almoçar [...] e isso me lembrou o meu passado no curso de magistério” (Fialho, 2023, informação verbal)⁵².

Para o docente Paulo Baltazar, *campus* de Aquidauana, a presença indígena na universidade “depende da cabeça de cada indígena. Nós não estamos aqui pela educação. Nós estamos aqui por uma causa [...] a gente quer ver a população indígena crescer no conhecimento para que haja transformação na comunidade” (Baltazar, 2023, informação verbal)⁵³. Ele ainda relata sobre o trabalho conjunto entre docentes e discentes indígenas, num universo de mais de duzentos ingressantes, não só em sala de aula, mas para as atividades que garantam a permanência do alunado e que estructure a continuidade para os novos acadêmicos. Nesse trabalho conjunto, “a gente faz compra de alimentos no meu carro. Quem carrega são os alunos. Quem faz a comida são os alunos. Isso é uma causa. É um sacerdócio” (Baltazar, 2023, informação verbal)⁵⁴.

Por fim, ele enquanto indígena desabafa “Se não fizermos por nós, quem que vai fazer? Ninguém faz do jeito que nós estamos fazendo” (Baltazar, 2023, n. p, informação verbal).

⁵⁰ *Id.*

⁵¹ Entrevista concedida pela professora Celma Fialho, vinculada a UFMS, *campus* de Aquidauana concedida à pesquisadora. Aquidauana: 04 de abr. 2023.

⁵² *Id.*

⁵³ Entrevista do docente Paulo Baltazar vinculado a UFMS *campus* de Aquidauana – MS: 12 de abr. 2023.

⁵⁴ *Id.*

Segundo Nascimento (2023, informação verbal)⁵⁵: “A UFGD tem uma faculdade indígena e o trabalho tem outra dinâmica. Há a presença na Faculdade de uma Licenciatura Indígena Teko Arandu, intercultural, que trabalha com os Guarani”. Trata-se da Universidade Federal Grande Dourados também em Mato Grosso do Sul com sua faculdade específica para discentes indigentes, a FAIND.

Há outras experiências como a realizada na Universidade Federal de Roraima. De acordo com Lisboa (2017, p. 128), “a criação, na UFRR, do Núcleo *Insikiran* (mais tarde Instituto *Insikiran*) e, dentro dele, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLI), cuja primeira turma de 60 alunos iniciou as aulas em 2003” é um marco para a ESI, pois desde a constituição do Núcleo *Insikiran* em 2001, quando a UFRR, reconheceu “a legitimidade da demanda indígena por acesso à educação superior, criou uma comissão para tratar do assunto internamente e fazer a articulação com as organizações indígenas e demais entidades” (Lisboa, 2017, p. 129). Faziam parte desta articulação: a FUNAI; o Departamento de Gestão da Educação Indígena da Secretaria de Educação Estadual; a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR); o Conselho Indígena de Roraima (CIR); a Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR); e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR) (Lisboa, 2017). Atualmente, o Instituto *Insikiran* de Formação Superior Indígena tem “o expressivo número de 957 alunos indígenas de graduação (12% de um total de 7.662 alunos)” (Lisboa, 2017, p. 137) e conta com três cursos de graduação exclusivos para estudantes indígenas: Licenciatura Intercultural; Curso de Gestão Territorial Indígena - GTI, criado em 2010; e o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI), criado em 2012 (Lisboa, 2017).

A Universidade Federal de São Carlos (UFScar) se destaca na ESI através do PET denominado de Conexão Saberes Indígenas, Programa de Educação Tutorial (PET, 2023). Este Programa de Educação Tutorial é composto por estudantes indígenas bolsistas e não bolsistas e “tem como o objetivo principal desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão, promovendo o intercâmbio entre conhecimento tradicional indígenas junto ao conhecimento científico acadêmico” (PET, 2023).

A partir dos breves exemplos exitosos em ESI, que não esgota o contexto desta, infere-se que é possível ir além das cotas e do PROLIND e, manifestar as condições dialogadas de

⁵⁵ Entrevista concedida pelo professor José Francisco Sarmiento Nogueira. Campo Grande – MS: 19 de abr. 2023.

permanência e convívio promissor, possibilitando que a vivência acadêmica seja oportuna e profícua para todos: indígenas, universidade, não indígenas e a sociedade brasileira.

Um aspecto que pode contribuir sobremaneira para o êxito da ESI é a organização curricular de forma articulada e respeitando as demandas do público indígena. Sobre isso, escreve-se a seção 3.6.3.

3.6.3 Abordagem curricular

A abordagem curricular se espalha pelos elementos sutis da universidade como suas funções. A função formativa tem sido ao longo do tempo executada, ainda que pare sobre a mesma críticas e elogios, seja da parte daqueles que defendem uma formação profissionalizante, seja da parte daqueles que propõem uma formação humanista nos moldes humboldtianos (Pereira, 2010; Terra, 2019). Em linhas gerais, o modelo proposto pelo filósofo Wilhelm von Humboldt propunha uma universidade alemã com formação geral; formação cidadão. Ele entendia que a ciência como elemento “central no quadro da formação cultural e moral da nação alemã. Os estabelecimentos científicos superiores devem realizar a ligação da própria ciência com a formação dos pesquisadores independentes” (Terra, 2019, p. 145).

Esta é uma discussão de longa data, principalmente, em torno de como organizar “o currículo para a superação da compreensão parcializada das questões sociais, humanas e culturais e se faz necessária como um dos mais importantes aspectos para a formação de estudante universitário” (Pereira, 2010, p. 9) no presente século. Em linhas gerais, seria romper com aqueles currículos dos cursos de graduação que “tendem a não valorizar o aspecto de formação humanista, e defendem que a ênfase mais pragmática prepara o estudante para o mercado de trabalho” (Pereira, 2010, p. 180).

A função social da universidade, todavia, para ser exercida, implica em preparar os estudantes para o “exercício da cidadania, para valores éticos e a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, para a complexidade do conhecimento [...] com condições de organizar e reorganizarem sua vida produtiva” (Pereira, 2010, p. 8).

Em ambas as funções, o currículo é essencial, mas para a segunda função, a tarefa de elaboração deste, parece ser mais do que “uma construção linear, geralmente fragmentada, com disciplina e conteúdo que se esgotam em si mesmo ou tem perspectiva utilitarista” (Pereira, 2010, p. 8).

Para a presente tese, interessa, sobremaneira, a função social da universidade, por se entender que através dela, o acesso e a permanência de povos originários a IES se efetivem, além de possíveis imbricações diferenciadas com currículo, interdisciplinaridade e interculturalidade, aspectos abordados ao longo da pesquisa.

A completude desta função universitária se faz em dois segmentos. O primeiro envolve “a luta pelo acesso à universidade, pelas ações afirmativas, democratiza o acesso, movimenta o público na universidade, ‘colore os auditórios’, traz a diversificação da cultura, da história” (Santana; Paim, 2018, p. 66), além de repensar o acesso e as ações de promoção de permanência, para além de concessão de bolsas/auxílio financeiro. O segundo segmento incide sobre “os currículos dos cursos, que ainda são pautados numa lógica colonial, que invisibiliza outros saberes, perpetuando uma desigualdade entre os presentes e, com isso, colonizando mais uma vez saberes e seres” (Santana; Paim, 2018, p. 66).

Segundo Pereira (2010, p. 8) “algumas universidades brasileiras [...] estão implementando currículos de graduação que não visam mais a formação estreita da especialização em uma pequena área do conhecimento”, sendo este um passo importante para a criação de uma educação superior indígena de fato e de direito.

Mas como seria um currículo universitário que efetivasse a função social e expandisse a formação dos estudantes? Algumas respostas surgem para essa pergunta. Seria um currículo com um objetivo ambicioso em que houvesse a retirada da hegemonia da cultura científica, estabelecendo o diálogo e a complementação entre as culturas e entre as áreas do conhecimento (Pereira, 2010). Para tanto se faria necessário uma “maior presença de componentes curriculares filosóficos para assegurar a criticidade acerca das relações entre o epistêmico e o social” (Pereira, 2010, p. 131), pois são nas mediações entre “configuração teórica e desenvolvimento prático”, portanto, mudanças nas metodologias de ensino e pesquisa; envolvimento de docentes e discentes na construção do saber/conhecimento (Pereira, 2010) que tal currículo possam se efetivar.

A interculturalidade se insere nas respostas sobre um currículo que alcançasse proficuamente os discentes indígenas, pois, “*el diseño de programas educativos desde el campo de la interculturalidad implica la construcción de propuestas abiertas, creativas, participativas y pertinentes respecto a los contextos locales*” (Baronnet; Merçon; Frenk, 2018, p. 139). Desta forma, há o fortalecimento e reconhecimento da “*diversidad cultural, el sentido de comunidad y la capacidad de generar alianzas interculturales para la configuración de sociedades de conocimientos regidas por la equidad, la justicia social y el bienestar ambiental*” (Baronnet; Merçon; Frenk, 2018, p. 139).

Tratando-se, especificamente, de currículo para a educação superior indígena, alguns relatos de discentes indígenas pelo Brasil a fora, dão a dimensão da importância daquele para a formação, e mais do que isso, da “exclusão de dentro” perpetuada no território acadêmico. De acordo com Vianna *et al.* (2014, p. 154), “foi verificado pelos estudantes que, da mesma forma que o currículo do direito não abordava legislação pertinente aos povos indígenas, o mesmo ocorria para as demais áreas como saúde”. Na esteira dos relatos, acrescenta-se que “os conhecimentos tradicionais/saberes indígenas e possíveis relações e articulações entre esses conhecimentos e saberes acadêmicos, deveriam estar presentes nos currículos acadêmicos” (Vianna *et al.*, 2014, p.154).

A forma articulada de saberes/conhecimento no currículo acadêmico, atende a duas frentes urgentes, a saber: a formação de profissionais indígenas mais adequados às demandas por assistência técnica aos povos originários no contexto atual e preparação de não-indígenas, sensibilizados e qualificados para atuarem em contextos interculturais (Vianna *et al.*, 2014).

Propor ou desenhar currículos universitários não é tarefa fácil, mas se faz essencial. Pensando-se na educação superior indígena, “*un curriculum centrado en la demanda requiere el diseño de espacios de diálogo e interacción con actores involucrados en los distintos ámbitos de participación de la comunidad educativa*” (Baronnet; Merçon; Frenk, 2018, p. 146) é vislumbrado como ideal, por possibilitar, acima de tudo, permuta de saberes na universidade, como se aborda a seguir.

3.6.4 Universidade: espaço de saber e conhecimento

Num primeiro momento, discute-se o espaço do conhecimento/saber na universidade, sob a perspectiva da educação superior indígena. Na sequência, debruça-se sobre as possibilidades de permuta de saberes indígenas no espaço acadêmico e por fim aborda-se os etnossaberes.

Para Campos, Menezes e Ribeiro (2016, p. 153) “a produção, a socialização e o uso do conhecimento e informações, bem como a conversão destes em inovações, constituem-se em processos socioculturais e suas práticas”. Pensa-se nesta tese, em algumas repercussões territoriais da e na universidade relacionadas ao conhecimento, através de espaços diferenciados, a seguir, explanados.

O espaço de produção e releitura de conhecimentos é o primeiro deles. Tomando por base Campos, Menezes e Ribeiro (2016), que definem dois tipos de conhecimento: o tácito e o explícito, sendo o primeiro aquele que “é adquirido ao longo da vida em determinado

contexto, até mesmo na organização, e pode ser sistematizado em: técnico e cognitivo” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 165), enquanto o segundo “decorre de processos de codificação e formalização” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 166). Neste viés, a universidade faz a gestão do conhecimento, a qual é entendida como o “conjunto de processos que acontecem por meio da aquisição, criação, armazenamento, compartilhamento, uso e mensuração do conhecimento na organização” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 167).

O espaço de manifestação da cultura é a segunda abordagem. “A cultura científica evolui sobre dois eixos. O eixo horizontal é o do tempo, e o vertical é o do espaço” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 163), e nada mais apropriado do que o *campus* universitário, em especial, aquele *multi*, que está espalhado pelas mesos e microrregiões, para expandir o conhecimento.

Ser o espaço de acolhimento de saberes (pelo menos) é uma possibilidade que coaduna com a universidade, particularmente, na discussão sobre os etnossaberes, estes últimos, entendidos como “mediador na construção de propostas educacionais mais relacionais e menos universais, como ontologia que poderá favorecer o diálogo de saberes no currículo e na prática pedagógica” (Fernandes, 2016, p. 43-44). Neste sentido, os etnossaberes tornam-se “um instrumento para o reconhecimento da diversidade a partir da unidade, em que todos os povos e comunidades tradicionais possam se compreender diferentes e ao mesmo tempo unidos por sua co-vivência” (Fernandes, 2016, p. 44). Esta instrumentalização dos etnossaberes é “perfeitamente aplicável aos processos educativos nacionais, em particular a educação superior” (Fernandes, 2016, p. 44).

A integração social como espaço é permeada pelo tempo, inevitavelmente, onde “o conhecimento emerge e fornece uma plataforma para o avanço individual e/ou coletivo de interações” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 178). O espaço de formação profissional, no qual, “o conhecimento passa a ser considerado como ferramenta de inclusão social e profissional, e ativo estratégico vinculado a processos inovativos” (Campos; Menezes; Ribeiro, 2016, p. 153).

Em qualquer um dos formatos espaciais do conhecimento, mencionados acima, estão presentes os territórios universitários para a viabilização da integração social, permeada pela troca de saberes e pela aquisição de conhecimento; pelo processo de formação profissional e pelo desafio da inserção no mercado de trabalho.

Ilustra-se a confluência dos vários espaços de saberes/conhecimento na universidade através da experiência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante a atividade intitulada “Semana do Conhecimento” que ocorreu no segundo semestre de 2022. Naquela

semana estiveram presentes “mestras, mestres e artistas de notório saber. Foram titulados como doutores quatorze representantes de saberes das tradições indígenas, afro-brasileiras e artistas” (UFMG, 2022). Tratou-se, portanto, de uma oportunidade para a universidade reconhecer aquelas pessoas e conferi-lhes “o título de doutorado por notório saber, uma modalidade de reconhecimento de conhecimentos singulares, tradicionais e de relevante interesse científico e cultural” (UFMG, 2022). Dentre os titulados baianos naquela ocasião estavam a Mestre Mayá Pataxó HãHãHãe (Maria Muniz) e o Cacique Babau Tupinambá, Doutor em Direito. Tal experiência atesta que “com eles e elas aprendemos sobre a diversidade e a pluralidade de conhecimentos que devem ser valorizados por toda a população brasileira” (UFMG, 2022).

Destaca-se que entre as etnias citadas acima, os Pataxó foram identificados na pesquisa. Outro destaque é o fato do Cacique Babau, da etnia Tupinambá que recebeu título *honoris causa* na UNEB, em 2021, sendo o quarto indígena brasileiro a receber essa honraria no país. “Os caciques Raoni, Ailton Krenak e Caboclinho, também receberam a homenagem das universidades Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Federal do Pará (UFPA), respectivamente” (UNEB, 2021).

Quando a universidade promove o intercâmbio entre saberes e conhecimento chega-se próximo da permuta destes e, portanto, toda a sociedade se enriquece.

3.6.5 Permuta de saberes indígenas na universidade

Os saberes a serem permutados na universidade são aqueles resultantes do longo “processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e de hoje [...] que permitiu aos povos indígenas construir inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na ‘centralidade’ de sua cultura” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 68). Na permuta entre os saberes trazidos e os conhecimentos disponibilizados pela universidade, os povos originários buscam melhor capacitação (Aguilera Urquiza, 2013).

Desta forma, reitera-se a importância da presença indígena nas IES, pois muitos deles, como é o caso de Benites (2009), reconhecem que “inicialmente veio para a universidade em busca de tecnologia e de novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importantes” (Benites, 2009, p. 30). Segundo Aguilera Urquiza (2013, p. 65), o desafio está em contribuir com a “sistematização dos ‘conhecimentos tradicionais’, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor

dominam esses conhecimentos (os rezadores)”, vindo em seguida, o desafio de “traduzir para o contexto da aldeia, os denominados conhecimentos universais” (Benites, 2009, p. 26).

Concorda-se com Oliveira Júnior e Wunder (2020, p. 215) sobre “o caráter vivenciado, experimentado dos conhecimentos (saberes) que atrelam a ancestralidade ao presente através da memória”. A junção disso tudo pode ser resumida em uma palavra: “pertencimento”. Dentro do contexto étnico, cultural, social e acadêmico há uma série de imbricamentos que perpassam os saberes/conhecimentos, cabendo destaque para “pertencimento”, enquanto “uma atitude, mudança paradigmática, circularidade. Pertencer é gerar sementes. É ser mente” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 215). Retoma-se à tônica do pertencimento por entender nesta tese que se a universidade é um território étnico, torna-se também um espaço do pertencimento cultural e de saberes.

Entender a universidade, como uma casa de saberes, possibilita refletir sobre a Educação Superior Indígena (ESI), enquanto um espaço de “criação de melhores oportunidades para os índios” (Relatórios Mesas e Grupos do Seminário, 2004, p. 8), desde que a política de acolhimento de discentes indígenas não se reduza meramente ao acesso, mas se estendam para garantir a permanência e o sucesso na educação superior.

Se faz necessário entender a universidade como um “espaço de ‘fronteira’, de trânsito e de articulação e troca de conhecimento, ou, ainda, como espaço privilegiado de diálogo com os assim denominados conhecimentos universais” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 113). Tal entendimento se insere “numa perspectiva de alteridade, diálogo com os ‘outros’ saberes, tendo como horizonte, relações interculturais” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 113).

Outra forma de se verificar a permuta de saberes indígenas na universidade é através da obtenção de conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, que se “[...] revertam para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim para a concretização da autonomia dos povos indígenas” (Relatórios Mesas e Grupos do Seminário, 2004, p. 8).

Numa postura de permuta, professores universitários devem ser formados para respeitar e reconhecer a diversidade cultural, de forma que o distanciamento entre discentes indígenas, suas comunidades e a sociedade, seja vencido e em seu lugar, tenha-se integração ou inclusão social (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007). Através desse tipo de permuta, vislumbra-se a institucionalização, ou melhor, a efetivação “da cidadania indígena no meio universitário” (Relatórios Mesas e Grupos do Seminário, 2004, p. 8).

Mais do que inclusão social, trata-se da construção de uma outra universidade e do empoderamento das sociedades originárias (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010), uma vez que “o problema das populações indígenas, no que se refere à educação superior, não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 117). Assevera-se que “os conhecimentos indígenas não são valorizados na universidade na medida em que são apenas objeto de conhecimento da perspectiva ocidental” (Relatórios Mesas e Grupos do Seminário, 2004, p. 11). Isso é verificável nas situações em que “o conhecimento indígena (nas monografias, dissertações e teses) circula apenas para referendar os conhecimentos acadêmicos” (Relatórios Mesas e Grupos do Seminário, 2004, p. 12), não ocorrendo permuta ou articulação entre os conhecimentos como é proposto pela Epistemologias do Sul em sua ecologia de saberes.

A seguir apresentam-se duas narrativas que exemplificam aos moldes de ciência e de trabalho acadêmico na ESI, em que a permuta de saberes passa longe de ser uma prática, e muito menos, uma possibilidade de inclusão social, mas pelo contrário, serve para aguçar a exclusão do interior.

A primeira narrativa é a manifestação do professor e acadêmico, Joaquim Adiala, Guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã, que diz: “Muitas vezes as universidades não querem aceitar o tipo de conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos [...]. Os professores não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 63). Na sequência, ele afirma que “os acadêmicos têm uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificulta a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo”. Ele conclui, reconhecendo que “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 63), denunciando assim o risco de uma “formação” que impacta negativamente para os povos originários. Percebe-se, na primeira narrativa, o conflito de perspectiva sobre a formação acadêmica. A universidade com visão individual e capitalista, enquanto os povos originários, com visão de coletividade e de comunidade.

A segunda narrativa, encontra-se na obra do autor, indígena Baniwa (2019) e antropólogo do Alto Rio Negro no Amazonas, Luciano (2009, p. 38): “o conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades”. Esse é o conhecimento hegemônico, uniformizador, antagônico ao conhecimento diverso e que admite as múltiplas possibilidades de aprender e construir novos

saberes em conjunto. Por isso é fundamental pensar nas partilhas culturais, enquanto etnossaberes, que contribuem efetivamente para a aproximação cultural, a construção de respeito mútuo e para a emancipação humana.

A relação dos povos originários com o conhecimento vem sendo pautada de forma não harmônica dentro da academia, pois, esta última é uma construção institucional que reflete as disparidades sociais do Brasil. Nas palavras de Burnham e Rios (2012, p. 183) “é importante a gente trazer os sistemas que foram banidos da academia. É preciso entender [...] o que é a mística, o conhecimento que ela produz e repercussões desse conhecimento na sociedade, em determinados grupos”.

A interdisciplinaridade, pensada como instrumento ou recurso pedagógico, torna-se adequadamente aplicável à partilha cultural. Esta seria, então, a ferramenta didático-pedagógica indispensável para a implantação de um processo inteligente de construção de currículos realísticos e integrados. Através da interdisciplinaridade, o conhecimento passa de algo setorizado para um conhecimento integrado onde as disciplinas científicas interagem, onde os saberes dialogam, portanto, “somente o reconhecimento da diversidade e a recusa da ideia do humano como superior aos demais seres podem ressignificar nossas existências” (Krenak, 2020, p. 14-15), nossos modos de ser e estar em territórios de partilhas de saberes, e para tanto a interdisciplinaridade é instrumento útil.

Segundo Fazenda (2015), existem duas formas de interdisciplinaridade. Adota-se na presente tese, a concepção denominada ordenação social, a qual busca o “desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades” (Fazenda, 2015, p. 10). Neste sentido, a universidade deve romper com sua associação, exclusiva, às elites brasileiras e assumir seu papel junto a todos, independente de etnia, uma vez que o seu mote deve ser (e sempre deveria ter sido), ao longo da história, produção, partilha e difusão dos saberes, postura democrática, espaço para todos.

Resta se perguntar sobre quais saberes se fala. Esses são os etnossaberes, os quais aparecem na seção abaixo de forma complementar a discussão que envolve a ESI.

3.6.6 Etnossaberes

Esta seção ocupa-se em discutir sobre a partilha dos etnossaberes, entendidos como “os conhecimentos oriundos das culturas indígenas e afrodescendentes estão no seio da cultura brasileira, de forma que não devem ser desprezados ou omitidos dos fluxos de

informação” (Franca; Silveira, 2015, p. 5). Observa-se que os etnossaberes podem ser escritos na forma plural de etnossaberes, como bem indica Fernandes (2016, p. 57) “com acento na pluralidade dos mesmos, pressupõe uma forma de contato – pelo conjunto mais amplo de contatos, responderia a interculturalidade”. Brevemente, a interculturalidade seria na perspectiva de Fernandes (2016, p. 57) “o contato entre culturas, com possíveis trocas que se estabelecem em termos equitativos e em condições de igualdade, como processo de permanente relação, comunicação e aprendizagem”, excluindo desse contato “a fusão, ou hibridização, entre as práticas e os saberes postos em contato” (Fernandes, 2016, p. 57).

Infere-se, a despeito das características amplas dos etnossaberes ou etnoconhecimentos, que seu valor é “comprovado pela sua eficiência, utilidade prática cotidiana e, em muitos casos, comprovados cientificamente por métodos formais de investigação científica” (Franca; Silveira, 2015, p. 2), porém há muita desvalorização dos mesmos e pouco compartilhamento. Um exemplo, dentre vários, mas bastante significativo, de desvalorização dos etnossaberes é que o Brasil apresenta um dos “maiores números de línguas indígenas vivas – cerca de 150, sendo superado neste aspecto somente por mais ou menos uma dúzia de países no mundo –, mas onde somente a língua portuguesa é considerada oficial no país” (Fernandes, 2016, p. 41).

Muitos dos etnossaberes indígenas podem ser percebidos em vários setores como: organização social, produção econômica e interação com o território.

A organização social dos povos originários tem uma interface econômica muito forte, pois “numa perspectiva marxista, as culturas tradicionais estão associadas aos modos de produção pré-capitalistas, próprios de sociedades em que o trabalho ainda não se tornou mercadoria, em que a dependência do mercado já existe, mas não é total” (Diegues *et al.*, 2000, p. 18). Acrescenta-se que essas sociedades desenvolvem “o manejo dos recursos naturais que não visam diretamente o lucro, mas a reprodução cultural e social, como também, percepções e representações em relação ao mundo natural” (Diegues *et al.*, 2000, p. 18)

Em linhas gerais, os povos originários, em termos de produção, têm uma relação de simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida. Desta relação eclode conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais.

Há uma noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente. Nessa concepção de território, moradia e ocupação ocorrem por várias gerações, tendo como relevância as atividades de subsistência, logo, a acumulação de capital é reduzida.

É dada importância à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio. Uma característica bem destacada é o uso das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e a atividades extrativistas. No aspecto tecnológico, prevalece tecnologia relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente, sem esquecer da autoidentificação ou identificação pelos outros de pertencimento a uma cultura distinta das outras (Diegues *et al.*, 2000).

A estrutura econômica e produtiva dos povos originários pode ser denominada de Economia Social, por entender “o indivíduo como um ser social, cuja ontologia só pode ser construída a partir de sua dimensão intrinsecamente social. [...] as identidades possuem relação com o estudo dos indivíduos e aproximam-se da ontologia” (Marin; Martineli Junior; Zelian, 2018, p. 640). Percebe-se que os etnossaberes econômicos indígenas não separam o ser (ontologia) da identidade e do coletivo. Trata-se de processos convergentes e agregadores, e sobre os quais a universidade tem muito a contribuir. Além de uma forma produtiva diferenciada e em compasso com a natureza, tal sistema revela conhecimentos tradicionalmente adquiridos (Diegues *et al.*, 2000).

Promover os etnossaberes no espaço universitário é considerar que a inserção intercultural não se resume, somente, à presença de atores nas instituições de ensino superior, mas a inclusão de seus saberes nos delineamentos curriculares, epistêmicos e metodológicos “através de colaboração solidária e criativa entre culturas em contato, com reconhecimento mútuo de seus valores e modos de vida” (Fernandes, 2014, p. 13).

A presença dos etnossaberes na educação superior, é urgente devido ao fato de que “o conhecimento científico, acadêmico e dominante, pode se beneficiar efetivamente dos conhecimentos tradicionais, bem como os conhecimentos tradicionais devem ter seu valor devidamente reconhecido” (Franca; Silveira, 2015, p. 5), e assim, desenvolver formas conciliadoras em face do caos ambiental no qual se encontra o planeta terra, dentre outras formas. Tais conhecimentos são destacados pela ONU através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente, o ODS de número 15, intitulado de Vida Terrestre e que objetiva “proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra” (ODS, 2019, evitando assim, a perda de biodiversidade). O item 15.6.2 desse ODS recomenda que o Brasil, enquanto país membro da ONU, até o ano de 2030, proteja “os conhecimentos tradicionais, inovações e práticas de povos indígenas, agricultores familiares e comunidades tradicionais relevantes à conservação e uso sustentável da biodiversidade” (ODS, 2019), ressaltando a importância de que esses

povos sejam respeitados, de acordo com seus usos, costumes e tradições, a legislação nacional e os compromissos internacionais relevantes (ODS, 2019).

O organismo internacional – ONU tensiona para que haja o reconhecimento dos conhecimentos dos povos originários como forma de melhorar a vida na Terra. Nesse tensionamento, percebe-se a importância desses povos e de seus respectivos saberes. Daí a urgência do estabelecimento de diálogos profícuos desses povos com a academia e com a sociedade.

Algumas iniciativas acadêmicas, de troca de etnossaberes, no Brasil, têm sido documentadas, a exemplo do que acontece desde 2005 no Estado de Mato Grosso do Sul, em que quatro instituições de ensino superior se articulam em torno de um projeto denominado “Rede de Saberes”, “que objetiva favorecer a permanência dos/das acadêmicos/as indígenas na universidade, através do incentivo à pesquisa, minicursos, monitoria, palestras e eventos sobre a temática indígena para a comunidade acadêmica” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 104).

Enumera-se alguns etnoconhecimentos, os quais são potências para o meio acadêmico, e sobre os quais pode-se pensar em partilha, troca, produção e difusão de saberes. O primeiro destes conhecimentos é a cosmologia indígena, que por sua complexidade é digna de estudo e partilha na academia. Existe o emprego da cosmologia indígena nas atividades agrícolas que consideram suas tradições, espiritualidade e religiosidade (Norder, 2019).

O segundo conhecimento está ligado à territorialidade dos povos originários, necessitando assim que a universidade priorize a etnografia e a história oral em trabalhos de campo, bem como o contato com as comunidades. Uma ligação entre território e diálogo é a oralidade, pois “[...] através de histórias orais, mitos ou lendas de uma região é possível obter informações sobre diversos aspectos de um grupo social, sua organização, hábitos, geografia do local onde habitam – incluindo sua fauna e flora” (Franca; Silveira, 2015, p. 3), isso porque “nossas memórias estão necessariamente atreladas a lugares que nos suscitam lembranças, a testemunhos proferidos por outras pessoas” (Coelho, 2016, p. 4). Este tipo de diálogo vincula-se ao bem viver construído por uma vida em harmonia entre os seres humanos, vivendo em comunidade, com seus semelhantes e a natureza, ou talvez o mais correto, seja falar em bons conviveres, para explicitar a dinâmica entre os seres humanos na comunidade, entre comunidades e entre indivíduos, comunidades e natureza com base no pensamento de Fernandes (2014) e Acosta (2016, p. 6), enquanto “uma oportunidade para construir outra sociedade, sustentada em uma convivência cidadã, em diversidade e harmonia

com a Natureza, a partir do conhecimento dos diversos povos culturais existentes no país e no mundo”.

Também por isso, o território é tão importante para os povos indígenas de maneira tal que “a invisibilidade e marginalização da luta indígena pelo direito ao território afeta negativamente os conhecimentos tradicionais, culturais, medicinais e de manejo da terra” (Norder, 2019, p. 295).

A ontologia da identidade — reconhecer-se a partir do outro — figura como o terceiro etnossaber. Esta ontologia ocorre de forma processual, e com desdobramentos nas identificações, tornando “possível propor de fato a interculturalidade para todos” (Fernandes, 2016, p. 61). A identidade tem aderência às línguas. Infelizmente poucas universidades lecionam, estudam ou difundem as línguas indígenas, trazendo para o mundo um grande prejuízo linguístico, cultural e histórico, além de abalar as identidades de povos originários, pois “todos nós sabemos que a cada ano ou a cada semestre uma dessas línguas maternas, um desses idiomas originais de pequenos grupos que estão na periferia da humanidade, é deletada” (Krenak, 2020, p. 12).

Os povos originários concebem-se como indivíduos sociais e suas identidades, como uma construção ontológica de aspectos cognitivos, sociais e institucionais numa perspectiva evolutiva e histórica (Marin; Martineli Júnior; Zelian, 2018), pois “a concepção de indivíduo e sua (re)identificação social [...] incorporam questões de natureza normativa, como: justiça, direitos humanos, democracia, entre outras” (Marin; Martineli Júnior; Zelian, 2018, p. 640).

A preservação da memória também é um etnossaberes, uma vez que a memória em si é um direito cultural valorizado pelas comunidades tradicionais e para além da “memória oral, pode-se utilizar e da documentação e registros iconográficos dos grupos, prestando serviços comunitários e de interesse geral (Oliveira, 2010).

Tratando-se de conhecimento, a nível técnico, os fitoterápicos são contribuições relevantes dos povos originários e que devem ser estudados em conjunto. Insta que os fitoterápicos no Brasil, “movimentam cerca de US\$ 260 milhões por ano [...] constituem um importante setor de mercado para agricultura familiar e orgânica, pois esta abastece o setor com a matéria-prima para a produção medicamentosa” (Quirino, 2015, p. 274). Observa-se que “a pesquisa científica, a cadeia produtiva e a política econômica de plantas medicinais encontram-se dissociadas das reais necessidades do setor, agregando esforços isolados e descontínuos” (Quirino, 2015, p. 274). Existe uma estreita relação entre a produção de fitoterápico e o manejo da biodiversidade pelos povos originários, pois “eles sempre usaram os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas [...] desenvolveram formas de

manejo adequadas e que têm se mostrado muito importantes para a conservação da biodiversidade no Brasil” (Santos, 2020, p. 1).

Uma mudança na forma de pesquisar os fitoterápicos que merece destaque é a da etnofarmacologia, a qual busca, “no conhecimento empírico das comunidades, uma solução de relativo baixo custo, possível de utilização de forma científica e racional no combate aos males que acometem as pessoas, [...] nos países em desenvolvimento” (Quirino, 2015, p. 275). Lembra-se o caráter histórico e social do uso dos fitoterápicos, pois “diversas culturas têm utilizado as plantas para o tratamento de doenças, mas as desigualdades socioeconômicas promovem uma distribuição desigual de renda e acesso restrito a bens e serviços de assistência à saúde, e ao uso da medicina tradicional” (Quirino, 2015, p. 275). Por outro lado, se faz necessário, coibir a exploração indiscriminada da etnofarmacologia, fomentando “um retorno social direto para as comunidades agrárias e pequenos produtores” (Quirino, 2015, p. 280). Dentro desse contexto, os povos originários contribuem efetivamente, através da agrobiodiversidade, da qual são guardiões fiéis, bem como da agroecologia.

Há muito o que se aprender com a organização social indígena e sua repercussão no modo produtivo, levando em conta o modelo de “cultura rústica”, no qual, “as famílias são as unidades de produção e consumo que, por intermédio de relações de ajuda baseadas na reciprocidade se articulam umas com as outras” (Diegues *et al.*, 2000, p. 27), associando-se as técnicas de manejo dos recursos naturais, reiterando a agroecologia, que se alinha com as demandas ambientais atuais, que são emergentes e hereditárias dos modos “arcaicos” de produção. A agroecologia destaca-se por ser uma política pública que tem em suas diretrizes “a valorização do conhecimento tradicional e o estabelecimento de metodologias participativas e dialógicas com as comunidades” (Norder, 2019, p. 293-294), bem como “nas terras indígenas, as práticas agroecológicas vêm sendo associadas à recuperação de áreas degradadas, à implementação de sistemas agroflorestais e ao extrativismo sustentável” (Norder, 2019, p. 293-294).

A discussão sobre a produtividade na universidade tem muito a ganhar, desde que se desloque da produtividade com fins lucrativos financeiros para o do manejo sustentado dos recursos naturais, “evidenciando a positividade relativa dos modelos indígenas de exploração dos recursos naturais e desse modelo da cultura rústica, parente mais pobre, mas valioso dos modelos indígenas” (Diegues *et al.*, 2000, p. 29). Inclui-se neste deslocamento, a “observação e experimentação de um extenso e minucioso conhecimento dos processos naturais e, até hoje, as únicas práticas de manejo adaptadas às florestas tropicais” (Diegues *et al.*, 2000, p. 29).

Pelo apresentado, percebe-se que os etnossaberes significam ganhos intelectuais e históricos tanto para os povos originários como para universidade, reconhecendo ao mesmo tempo, que esta última, “como instituição não indígena, porém, sendo acessada nos últimos anos pelas comunidades indígenas, apresenta-se como ferramenta de empoderamento destes povos” (Aguilera Urquiza; Nascimento; Brand, 2010, p. 104).

Os etnossaberes representam os povos originários e podem ser considerados importantes para a humanidade, desde que sejam divulgados e aperfeiçoados também através da universidade, esta instituição que deve manifestar um caráter democrático, tornando-se adequada para acolher e difundir essa modalidade de conhecimento. Outra característica da Universidade que coaduna com os etnossaberes é a diversidade de teorias, técnicas e metodologias empregadas e discutidas por ela, nas quais este tipo de conhecimento produz enriquecimento cultural, científico e social.

De um lado, há um leque de etnossaberes indígenas bastante amplo e destacou-se, resumidamente: a ontologia de identidade; a economia social integrativa; a agroecologia; as práticas de manejo e de conservação dos recursos naturais; línguas indígenas como forma de perpetuar os saberes construídos e compartilhados pela oralidade; o reconhecimento e o respeito à cosmologia, a qual se espalha nas relações de territorialidade e identidade; a memória, enquanto direito e registro de saberes ancestrais; e a organização social integrada que promove o coletivo e a natureza, tendo como exemplo o conhecimento sobre fitoterápicos e agroecologia.

Há, por outro lado, uma profusão de etnossaberes a serem conhecidos, reconhecidos, ensinados, agregados a outros conhecimentos, e o espaço universitário reúne todas as condições para empreender o convívio dialogado. Para tanto, não se deve resumir a presença dos povos originários ao acesso dos cursos acadêmicos, sem promover a interação dos seus saberes ancestrais com a comunidade em geral e a acadêmica, destacando a importância desse conhecimento para toda a sociedade.

Nas lições de Freire, Monteiro e Silva (2010, p. 129), “ao longo de milhares de anos os diversos povos que habitavam e, os que hoje vivem neste país, desenvolveram sofisticados acervos de dados que revelam conceitos ecológicos”, logo, saberes importantíssimos para a preservação da biodiversidade por incidirem sobre “técnicas de cultivo, práticas de manejo dos ecossistemas, experimentos genéticos, domesticação de espécies, conhecimentos astronômicos, entre outros saberes” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 129), revelando uma verdadeira sofisticação das ciências indígenas, sinônimas de etnossaberes. Esses sofisticados saberes são “repertórios inacabados que se refazem, constantemente, entre gerações e sistemas

filosóficos [...] técnicas de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, rejeitadas ou confirmadas” (Freire; Monteiro; Silva, 2010, p. 129) sob o crivo “de experiências insaciavelmente refletidas (Freire; Monteiro; Silva, 2010).

Depreende-se assim, não só a sofisticação, como a riqueza e a diversidade dos etnossaberes com suas metodologias e a força que trazem na construção de uma sociedade. O caráter interdisciplinar, contido nesse tipo de saberes, reforça a sugestão da interdisciplinaridade como mecanismo capaz de articular os etnossaberes na universidade. Segundo Santos e Meneses (2010), se faz emergente, necessário e urgente o movimento de construção social do conhecimento (etnoconhecimentos), “em oposição clara a aquilo que é estranho, estrangeiro, ou alheio, a hipótese do adjetivo indígena” (Santos; Meneses, 2010, p. 319). Os etnossaberes servem para reivindicar a autonomia, autorrepresentação e auto-preservação dos povos originários (Santos; Meneses, 2010).

Iniciou-se a seção 3 explanando sobre território e suas dimensões, depois passou-se para os povos originários e suas relações com a cultura e a universidade, desembocando na ESI e etnossaberes, para então arrematar a discussão com o aprofundamento do conceito de vivência na academia e pelos indígenas.

3.7 VIVÊNCIA ACADÊMICA

Necessário se faz abordar, etimologicamente, a palavra vivência e seus termos correlatos, passando-se pela análise filosófica do conceito de vivência. Em seguida, aborda-se a vivência vinculada aos acadêmicos indígenas com as repercussões sobre o território e a complexidade.

O substantivo vivências, deriva do verbo transitivo direto viver, implicando “em viver um determinado momento de modo que o mesmo tenha um significado profundo” (Vivenciar, 2022, n. p). Um outro verbo significativo para vivências é experimentar. Duas outras palavras se aproximam, foneticamente, de vivência, a saber: sobrevivência e convivência. Ambas possuem vivência, mas a primeira, está impregnada do prefixo latino *sobre* para fazer referência a viver depois de determinado acontecimento ou viver em condições adversas (Sobrevivência, 2023), enquanto a segunda, também prefixada (*con*), indica a ação de viver em companhia de outros, tendo uma conotação, na maioria das vezes de coexistência pacífica e harmoniosa.

Associando-se as palavras abordadas com os povos originários, percebe-se que eles sobreviveram às tentativas constantes de extermínio promovidas pelo Estado brasileiro e por particulares, nas mais variadas formas, desde as mais sutis até as mais brutais, ao passo que

manifestamente, convivem em seus grupos étnicos, denotando, uma convivência pacífica. A vivência indígena ocorreu e ocorre, seja em face dos não-indígenas, seja entre os parentes. A presença desses povos na universidade, a princípio, se traduz numa vivência acadêmica, e quiçá, não se traduza numa sobrevivência.

Buscou-se amparo na área da filosofia para aprofundar o conceito de vivência.

3.7.1 Vivência na Filosofia

Alguns filósofos se debruçaram sobre o estudo de conceitos que se interrelacionam com vivências. Destacam-se Husserl (1975; 2013) que elaborou a concepção de consciência, e trouxe à baila, as vivências, e Dilthey (1944) que a analisou em separado. Busca-se nessa seção apresentar as contribuições desses dois filósofos sobre as vivências como forma de melhor entender esse conceito e sua aplicabilidade na tese em tela.

Edmund Husserl foi um filósofo da Escola Fenomenológica. Para esta corrente filosófica, fenômeno significaria, grosso modo, consciência, pois “a fenomenologia pura é, por tanto, a doutrina das essências dos ‘fenômenos puros’ dos fenômenos da ‘consciência pura’ de um ‘eu puro’” (Husserl, 1975, p.182). Tal consciência pode ser compreendida como fluxo temporal de vivências. Neste sentido, a consciência seria eivada de intencionalidade em sua estrutura, portanto o sujeito tem consciência de algo (Lima, 2014). Na concepção fenomenológica em Husserl (2013, p. 23), um objeto significa a “consideração da universalidade do ego sob o ponto de vista da identidade deste objeto, a saber, na indagação da totalidade sistemática das vivências reais e possíveis da consciência que, enquanto a ele referíveis, estão esboçadas no meu ego”. Para esse filósofo, o fundamento da fenomenologia constitutiva se fundar, “na doutrina da constituição da temporalidade imanente e das vivências imanentes nela incorporadas, uma teoria egológica” (Husserl, 2013, p. 24).

Nas lições husserlianas, o ser vivencia a consciência *explícita* de seu objeto, apesar de possuir uma, a consciência *implícita*, potencialmente (Abbagnano, 2007). Avançando um pouco mais, afirma-se que “as coisas podem ser vivenciadas não só na percepção, mas também na recordação e nas representações afins à recordação” (Abbagnano, 2007, p. 659).

Na perspectiva husserliana há o intercâmbio entre consciência – vivência – intencionalidade. Uma das características das vivências (*Erlebnisse*) é a intencionalidade, “porquanto todas as experiências, de uma forma ou de outra, têm intencionalidade” (Abbagnano, 2007, p. 577). Segundo Husserl (2013, p. 71), “a palavra ‘intencionalidade’ não significa, então, outra coisa senão esta propriedade universal e fundamental da consciência de

ser consciência de qualquer coisa, de transportar em si”, portanto, a noção daquela define a própria natureza da consciência, pois em geral, “é um transcender que constitui uma relação com o objeto ‘em pessoa’ e não com uma imagem ou representação dele” (Abbagnano, 2007, p. 191).

Indo mais ao longe nas ponderações fenomenológicas sobre as vivências, pode-se dizer que a “vivência não se refere somente ao seu objeto, mas também a si mesma e é por isso ciência de si” (Abbagnano, 2007, p. 577). Desta maneira, o conhecimento tem sua produção na intenção do sujeito consciente, resultando em vivências (Lima, 2014).

Na Filosofia contemporânea, Husserl (1975; 2013) entendeu “o Horizonte como limite temporal (compreendido como presente ou *agora*), no qual estão todas as vivências” (Abbagnano, 2007, p. 517), enquanto que “Jaspers concluiu que sempre vivemos e pensamos num Horizonte circunscrito” (Abbagnano, 2007, p. 517).

Outra relação com as vivências é o tempo, pois “toda vivência efetiva é necessariamente algo que dura; e com essa duração insere-se em um infinito contínuo de durações” (Abbagnano, 2007, p. 947), formando uma corrente de vivências que “tudo conserva e é uma espécie de eterno presente” (Abbagnano, 2007, p. 947), diferenciando da sobrevivência que está no passado. A vivência perpassa tanto a sobrevivência com a convivência.

Ainda com base nas contribuições husserlianas, surgem duas terminologias importantes para o estudo das vivências: *noema* e *noese*. A primeira corresponde “ao aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser *dado* (p. ex., o percebido, o recordado, o imaginado)” (Abbagnano, 2007, p. 713). A *noema* não é o objeto da vivência, mas seu adjetivo correspondente, é a forma como se lembra, se percebe uma vivência (Abbagnano, 2007), podendo ser boa, ruim, alegre, adequada, e etc. Incide sobre a percepção já concluída da vivência. A segunda (*Noese*) corresponde ao “aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar” (Abbagnano, 2007, p. 713). Incide sobre o sendo da vivência.

Husserl (2013, p. 108) exemplifique: “qualquer tipo de vivências intencionais, a percepção, a retenção, a recordação interativa, o asserir, o ter-prazer-em-algo, o esforçar-se-por-algo etc., explicitado e descrito segundo a *noese* e o *noema*”. Nesse sentido, “o que está na própria vivência não é nenhum objeto, e sim uma percepção [...] portanto, na vivência, o ato do conhecimento se fundamenta na percepção” (Husserl, 1975, p. 31).

Abbagnano (2007, p. 1006) analisando as ideias de Dilthey (1944) diz que: “as vivências são as experiências viva ou vividas, que designam toda atitude ou expressão da consciência”. Assim, “a vivência é, antes de mais nada, a unidade estrutural entre formas de atitude e conteúdo. Minha atitude de observação, juntamente com sua relação com o objeto, é uma Vivência, assim como meu sentimento de alguma coisa” (Abbagnano, 2007, p. 1006), portanto a vivência é consciente de si mesma.

Enquanto Husserl (2013) utiliza, como ponto de partida, para compreensão do conceito de vivência, a palavra alemã *Erlebnis*, Dilthey (1944), usa a palavra *Lebensbezug*. *Erlebnis* no dicionário alemão significa aventura, experiência, emoção, vivência, profunda emoção (Irmen, 1982), enquanto que *Lebensbezug* é uma composição de duas palavras alemãs: *leben* que significa viver e *bezug* equivalendo a cobertura. Ambas as palavras contêm o fragmento que significa vida (*leben*). Para Dilthey (1944), o *Lebensbezug* corresponde à referência vital, portanto, ele “elabora um conceito que trate das unidades vitais, ou seja, a totalidade de uma vivência, um indivíduo” (Gadamer, 2003, p. 301). A referência vital é a base das vivências em Dilthey (1944), pois ela é o “*locus* a partir do qual o indivíduo percebe e se modifica por meio das pressões que o mundo externo exerce sobre ele [...] que o indivíduo sente toda força de seus sentimentos oriundos de sua percepção dos fenômenos” (Silva, 2009, p. 24). Vivência em Dilthey (1944) é uma “atitude cognitiva que busca nas experiências vividas do passado um sentido na constante orientação no tempo. Um ato cognitivo que liga vivência rememorada com vivência do presente” (Dilthey, 1944, p. 54), mas, acima de tudo, a vivência trata “de ligar aos objetos dados à percepção no presente a partir de outras percepções que ao serem congregadas dão a visão de um todo de sentido da existência” (Dilthey, 1944, p. 54).

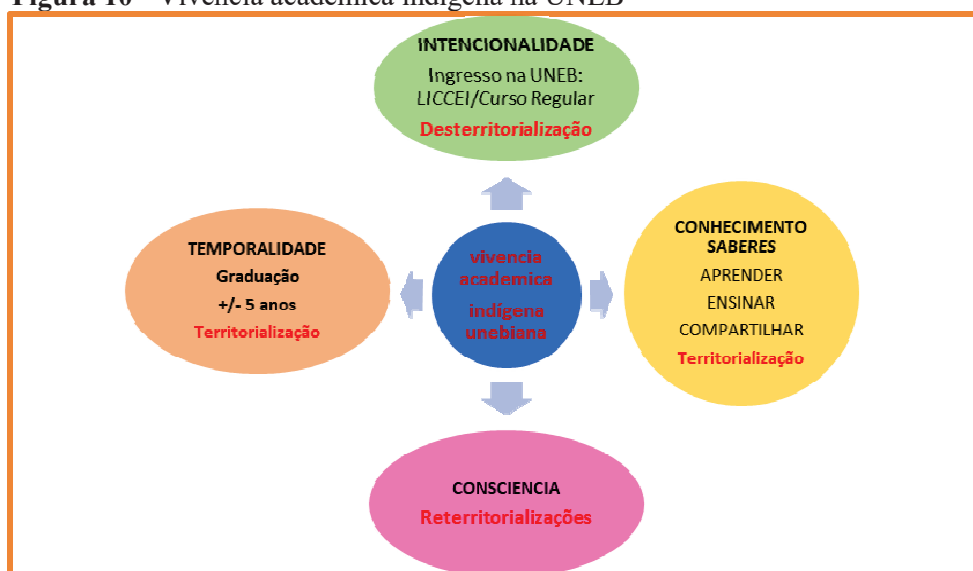
Após a simples contextualização semântica e filosófica de vivência, passa-se a uma discussão mais detalhada sobre essa com relacionando à academia e aos povos originários.

3.7.2 Vivência acadêmica e os povos originários

Pressupondo-se que a vivência é o ato intencional, dentro de uma temporalidade, que agrega conhecimento e consciência ao ser, pode-se, por analogia, definir a vivência acadêmica, enquanto aquela que acontece em decorrência da decisão de ingresso na educação superior (intencionalidade) durante o curso de graduação (temporalidade), selecionando conhecimentos de forma consciente para a utilização na vida profissional.

Transplantado a definição cunhada anteriormente para uma vivência acadêmica indígena, afirma-se que os membros de comunidade indígenas (sujeitos étnicos conscientes) que decidem avançar nos estudos e cursarem uma graduação, demonstram aí a intencionalidade de vivenciar o território universitário, portanto desterritorializam-se. Durante o período da graduação estabelece-se a temporalidade da vivência na busca pelo conhecimento dominante num contexto de territorialização no novo espaço, geralmente, urbanizado e soberanamente científico e desafiador. Faz então uma analogia da vivência acadêmica indígena dos discentes pesquisados e configura-se a Figura 10.

Figura 10 - Vivência acadêmica indígena na UNEB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Percebe-se na figura todos os elementos definidores da mencionada vivência étnica formativa, acrescendo-se os três elementos constitutivos do processo de TDR, além da variedade de oferta de cursos e as possibilidades de relações com o conhecimento.

Naturalmente, a vivência acadêmica indígena não é um mar de rosas, pois existem opiniões de que “os povos ameríndios estariam ‘perdendo a sua cultura’, inclusive em relação aos estudantes indígenas que frequentam a universidade, constantemente indagados sobre suas identidades [...]” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 135). No entanto, pela própria dinâmica que envolve a cultura indígena, e por todo o passivo de ataque a essa cultura no Brasil, o que se depreende é que a mesma sabe dialogar, trocar e se transformar – e ao mesmo tempo permanecer – vinculada à sua cosmovisão, suas práticas culturais mesmo com a experiência de cursar uma universidade (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013), ou seja, “não

deixarão de ser indígenas ao se formarem” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 135), se reterritorializam.

Pela saída de áreas rurais (desterritorialização) e o novo contato com situações urbanas, que muitas vezes desconhecem (territorialização), distantes também da realidade e das suas vivências comunitárias, surgem desconfortos para os discentes indígenas, os quais nem sempre são vislumbrados pelas Universidades em forma de cuidado ou acolhimento. Cita-se, entre essas formas, a moradia, a alimentação, o transporte, pois “existem pouquíssimas instituições que disponham, por exemplo, de uma residência universitária para os estudantes indígenas” (Souza, 2019, p. 139), imagine outras formas de cuidar.

Em decorrência de opiniões e comentários sobre os indígenas na universidade, ocorrem desabafos como: “nunca pensei tanto na minha identidade indígena como aqui! [...] Aqui a gente tem que ser índio mesmo!” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 136). Tais desabafos ou depoimentos sinalizam que “as identidades étnicas são construídas histórica e socialmente, assim como as fronteiras étnicas [...] que as diferenças aparecem, são percebidas e/ou acentuadas pelo olhar do outro” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 136).

O embate entre grupos diferentes na universidade pode ser acompanhado de manifestações preconceituosas e discriminatórias. Além de preconceito, discriminação, racismo e mudança de ambiente, falta para a vivência acadêmica indígena, um acolhimento institucional adequado. Por exemplo, “a ausência de situações (disciplinas, programas de ensino) que dê conta da temática indígena. O estudante de História, por exemplo, passa por todo o curso vivenciando um currículo que apaga o indígena” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 138) e simultaneamente, acentua os estereótipos já existentes, dificultando ainda mais a vivência acadêmica étnica. Pelo exemplo transcrito, percebe-se que o acolhimento durante a vivência acadêmica não foi adequado.

Neste diapasão eclodem as nuances linguísticas, pois alguns/algumas estudantes estão vivenciando pela primeira vez, o contato diário com a língua portuguesa; alguns/algumas “têm a língua indígena como primeira e o português foi aprendido apenas na escola, outros(as) têm o português como primeira língua, outros(as) ainda transitam entre duas ou três línguas indígenas além do português” (Oliveira Junior, 2020, p. 90), como é comum em grupo de etnias misturadas ou em zona de fronteira.

Não só nuances idiomáticas eclodem, mas a diversidade de formação escolar também surge como elemento da vivência acadêmica, pois existem estudantes que foram alfabetizados(as) em língua própria estudando em escolas indígenas bilíngues com professores de seu povo; outros tiveram sua escolarização total ou parcial em escolas públicas

não indígenas; muitos deles(as) “estudaram em seminários católicos, especialmente no norte do Brasil” (Oliveira Junior, 2020, p. 90).

E como tornar a vivência acadêmica mais proveitosa? Esta tese não se propõe a responder pergunta tão desafiadora, mas deixa pistas para tanto. A primeira pista é o “estreitamento dos laços afetivos, a inserção mais efetiva do estudante em seu curso, reforçando e valorizando essa presença, estimulando professores e colegas a receberem bem esse aluno, estabelecendo com eles laços de amizade e cumplicidade” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 137). A segunda é a criação de espaços de acolhimento para esses/essas discentes, nos quais sintam que “tem ‘o espírito indígena’, por isso é bom de estar aí e nesse lugar desenvolverem algumas atividades grupais” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 177). A terceira é estimular que discentes indígenas usem fontes de pesquisa “desde referências e lembranças e vivências pessoais, entrevistas e diversos tipos de depoimentos, fotos, literatura acadêmica, atas de assembleias indígenas, jornais, programas de TV e rádio” (Lima, 2016, p. 114). Mas, certamente a rainha das pistas é a interculturalidade, enquanto interação entre culturas, na qual, as representações das diferenças sirvam como esforço para apreender e compreender de forma respeitosa e equitativa e, principalmente, estabelecendo trocas (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013).

De toda sorte, a vivência acadêmica indica a passagem de “sujeito do direito” ao “intelectual e autor” e deflagra um campo riquíssimo para o refinamento da política, “frente às exigências contemporâneas e para além do indigenismo integracionista que dominou o século XX – ainda muito presente nos cenários pós-coloniais da primeira década do século XXI” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 178).

Cabe lembrar que a vivência acadêmica indígena se encontra na esfera da complexidade e perpassa pelo território, haja vista que a vivência é por sua natureza complexa, assim como o território e suas repercussões. Fernandes e Domingos (2020, p. 66), explanam que abordar os territórios é considerar “uma complexidade de sentidos, valores, costumes e vivências que não está atrelada somente ao espaço geográfico, mas a uma série de proposições que vinculam os povos indígenas ao território”.

As comunidades indígenas relacionam-se com suas territorialidades através da ressignificação de suas existências. Desta maneira, torna-se possível fazer a associação das “noções de territorialidades dos povos indígenas às suas dinâmicas e aos seus constantes movimentos, como uma extensão do corpo indígena em movimento, como potência de continuidade de vidas, que, ao longo dos séculos, é desterritorializado” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 67). Esse corpo indígena, por meio da sua própria humanidade e

etnicidade, “se reterritorializa, atualizando suas formas de ser e viver e de se relacionar com o mundo” (Fernandes; Domingos, 2020, p. 67), sendo o acesso à educação superior uma das formas de inserção/inclusão social e de resgate de processos de TDR forçadas e perversas às quais esses povos foram submetidos.

Resta perguntar como fica ou não fica a exclusão no âmbito das vivências acadêmicas indígenas. Na tentativa de contribuir para indícios de respostas à pergunta levantada, lança-se mão de um escrito de Bourdieu (1952) em parceria com Champagne sobre os excluídos de dentro.

3.7.3 Excluídos de dentro

Relacionada à expressão “excluídos de dentro” está o conceito de vivências acadêmicas indígenas. A expressão advém do sociólogo Pierre Bourdieu junto com Champagne ⁵⁶(1992), o qual contribuiu para reflexão de várias temáticas “como **escola**, economia, arte, **movimentos sociais**, **lutas políticas**, dominação de gênero, consumo, **Estado**, entre outras” (Fontan, 2017, p. 19, grifo nosso). A escolha do referido autor é justificável, pois a temática em tela discute também sobre o movimento indígena que luta e lutou pelo acesso à Universidade; pela discussão de IES estatal, e por permitir uma analogia entre escola e universidade.

Bourdieu, em suas obras, dedicou-se a construção interdisciplinar do conhecimento, de “forma a aproximar a produção científica dos problemas mais relevantes da sociedade, em especial dos setores dominados, ganhando notoriedade no mundo” (Fontan, 2017, p. 19), e portanto, serve de pilar para a fundamentação desta tese, pois a mesma se ocupa com o problema relevante da contribuição da discência indígena, analisada interdisciplinarmente, para a reterritorialização dos estudantes partícipes.

Vale ressaltar, que Bourdieu, ao discutir os problemas das desigualdades escolares, se tornou um “marco na história, não apenas da sociologia da educação, mas do pensamento e prática educacional em todo o mundo” (Nogueira; Nogueira, 2006, p. 12). Tal discussão corrobora para o estudo da educação superior indígena, em especial, no tocante à exclusão dos formalmente incluídos nessa educação. Como sustentado alhures, os discentes indígenas não estavam incluídos na educação superior antes de 1970, quando “os povos indígenas brasileiros

⁵⁶ Nascido em Denguin, na França em 1930 e falecido em Paris no ano de 2002.

começaram a reivindicar o seu reconhecimento étnico passando a lutar pela reconquista de territórios e por uma educação diferenciada” (Fontan, 2017, p. 20).

Calcado nas contribuições bourdieusianas, o sistema escolar, referido e estudado por ele, nesta tese, é compreendido e considerado, como a educação superior, por essa não “estar dissociado do modelo classista de sociedade, pois a escola [universidade] não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior as outras formas de conhecimento” (Nogueira; Nogueira, 2006, p. 83). Pelo fato de a universidade ainda ser concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercidas pelas classes dominantes (Nogueira; Nogueira, 2006), a presença indígena em seu seio provoca tanta inquietude e necessidade de ajuste. Trata-se, portanto de um estágio de inclusão formal dos discentes indígenas, pois se depreende que os mesmos se encontram “excluídos de dentro”, devido a necessidade de efetivação da inclusão substancial, ultrapassando a etapa do acesso e garantido a permanência não preconceituosa e a partilha de saberes e etc.

Dentre as análises feitas por Bourdieu e Champagne (1992) sobre as transformações que afetaram o sistema educacional francês, desde a década de 1950, destaca-se “a entrada no jogo escolar de categorias sociais que excluídos ou praticamente excluídos até então, como pequenos lojistas, artesãos, agricultores”⁵⁷ (Bourdieu; Champagne, 1992, p. 72). Ao transplantamos suas análises para o Brasil, temos o marco temporal da década de 1980, quando ocorreram as primeiras concessões de acesso dos povos indígenas na educação superior. Mas há uma distinção a ser feita nesse transplante de análise, qual seja: indígenas não eram recém excluídos, pois sequer haviam sido incluídos na sociedade ou atendidos em serviços educacionais. Eles foram colocados à margem social e territorial no Brasil desde o período colonial. Pode-se dizer que são os perpetuamente excluídos de seu quinhão, os deserdados do Estado.

Outra análise de Bourdieu e Champagne (1992) aplicável à tese incide sobre os “excluídos do interior”, que “estão fadados a oscilar, dependendo, sem dúvida, das flutuações e oscilações de suas sanções, entre a adesão estupefata à ilusão que oferece e a resignação aos

⁵⁷ Paráfrase e tradução feitas pela pesquisadora. Texto original “*Parmi les transformations qui ont affecté le système d'enseignement depuis les années 50, une des plus lourdes de conséquences a été sans nul doute l'entrée dans le jeu scolaire de catégories sociales qui s'en excluaient ou en étaient pratiquement exclues jusque-là, comme les petits commerçants, les artisans, les agriculteurs et même (du fait de la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et de la généralisation corrélative de l'entrée en 6e) les ouvriers de l'industrie ; processus qui a entraîné une intensification de la concurrence et un accroissement des investissements éducatifs des catégories déjà grosses utilisatrices du système scolaire*” (Bourdieu, 1992, p. 72).

seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente⁵⁸” (Bourdieu; Champagne, 1992, p. 73-74). Desta maneira, os discentes indígenas por suas vivências na universidade, com currículos nos quais não se veem representados; pelas dificuldades de permanência; pela ausência de reconhecimento e partilha de seus saberes, etc. são os “excluídos do interior” porque têm acesso à universidade – foram formalmente incluídos, mas pelas condições adversas e preconceituosas que enfrentam dentro da universidade, estão substancialmente excluídos.

Uma vivência acadêmica parcial, excludente daqueles que acessaram a educação superior, reflete um cenário cíclico de “inferiorização do ponto de vista do outro, incluindo-se os indígenas. As especificidades da cultura indígena têm sido desprezadas, permanecendo a margem do ponto de vista da sociedade civilizada” (Fontan, 2017, p. 41). Destarte, o desprezo étnico, a inferiorização da cultura, institucionalmente, a mitigação de acesso aos serviços públicos, dentre eles, à educação superior, o que se tem feito, de forma transversal, é desabilitar e descredenciar os povos originários em relação às suas terras e aos seus recursos (Fontan, 2017).

As visões sobre o território dos povos originários e do Estado são antagônicas e diametralmente opostas, pois enquanto para o Estado, “a Terra, é um espaço homogêneo, meio de produção onde estão distribuídos recursos naturais, para os índios representa seu recurso natural, moral, espiritual e cosmológico” (Fontan, 2017, p. 43).

A exclusão interna dos discentes indígenas de dentro da universidade pode ser percebida de algumas formas, como por exemplo, o preconceito refletido na ideia de que se os indígenas fazem usos de tecnologias perdem suas identidades étnicas ou ainda, que os mesmos seriam grupos “domesticados”, excluídos de cidadania, incapazes de administrar suas terras territórios (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007). Nesse sentido, explicita Bourdieu (2001), que eles/elas estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado. O estigma da exclusão advém da aparência de que eles têm “suas chances” e que a instituição tende a definir a identidade social.

A totalidade da exclusão pode ser questionada a partir de dois aspectos: há cada vez mais direito reservado e aumenta o número de detentores de um diploma (Bourdieu, 2001). Para a IES a inclusão foi atendida, pois a vaga foi reservada e os diplomas foram expedidos.

⁵⁸ *Il s'ensuite que ces exclus dell'intérieur sont voués à balancer, en fonction, sans doute, des fluctuations et des oscillations de ses sanctions, entre l'adhésion émerveillée à l'illusion qu'elle propose et la résignation à ses verdicts, entre la soumission anxieuse et la révolte impuissante*” (Bourdieu; Champagne, 1992, p.73-74).

Para os discentes indígenas resta pensar a que preço da dignidade alguns resistiram a uma permanência desafiadora e desmotivadora, muitas das vezes, que não instrumentaliza para um exercício profissional agregador com suas etnicidades ou para com a comunidade.

Percebe-se que a exclusão dos discentes indígenas ocorre de maneira que se “instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor imperceptíveis no duplo sentido de continuar; graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (Bourdieu, 2001, p. 483). Desta maneira, esses “marginalizados por dentro” oscilam (Bourdieu, 2001) na corda bamba entre estar no território acadêmico, a despeito de todo o desconforto étnico que possa existir em algumas instituições, ou seguir fora desse contexto e, portanto, afastado de alguma visibilidade ou chance de falar e serem ouvidos, de se profissionalizar. Pesa sobre os mesmos toda luta a iniciada pelo movimento indígena em prol do acesso à educação superior.

No leque dos desconfortos étnicos, escancara Beltrão (2007, p. 30), que entretanto, “o êxito dos indígenas nos cursos de graduação e de pós-graduação ainda causa espanto, talvez alguns inconformados desejem que os reitores baixem portaria informando aos demais que os indígenas são acadêmicos”, denotando assim o olhar preconceituoso ou incrédulo sobre a competência de discentes indígenas, ao mesmo tempo, que muitos não indígenas, inconformados com a presença daqueles no ambiente universitário, não admitem que “a conquista da excelência está entre o rol de possibilidades inscritas nos regimentos das instituições universitárias” (Beltrão, 2007, p. 30) para todos.

O limite do acesso à universidade, que caracteriza a inclusão formal, parcial, precária, esbarra nas práticas prejudiciais à permanência de indígenas no ambiente acadêmico, refletindo a constatação bourdieusiana de que “o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo, estritamente, reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução” (Bourdieu, 2001, p. 485), de não inclusão substancial social, acrescenta-se.

Histórica e reiteradamente “os indígenas foram declarados como inexistentes, e tudo que com a sua vida atual se relaciona é apropriado facilmente por um discurso preconceituoso e deslegitimador” (Oliveira, 2018, p. 12). Atualmente, em vários segmentos da sociedade, inclusive na educação superior, eles estão sendo, formalmente, incluídos e simultaneamente “excluídos deste interior”, como alerta Aguilera Urquiza (2013, p. 78): “a convivência no espaço da universidade entre indígenas e não indígenas não é aproveitada e ressignificada como forma de crescimento cultural para toda comunidade universitária”. Por esse autor, existe, muitas das vezes, uma “inabilidade dos docentes em gerenciar, pedagogicamente, essa

convivência faz com que os acadêmicos indígenas se sintam fragilizados ou diminuídos ante o tratamento diferenciado e, por vezes, preconceituoso” (Aguilera Urquiza, 2013, p.78). Autores advertem: “a carga de preconceito abrigada nas estruturas acadêmicas, nas propostas pedagógicas e curriculares e nos indivíduos não se desfaz somente pela ação dos gestores comprometidos com novas molduras do ensino superior” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 42), referindo-se ao setor público.

A discussão sobre exclusão insere-se, inevitavelmente, no bojo da inclusão, entendendo-se que há uma oposição entre ambas, mas acima de tudo, em decorrência dos vários usos da segunda. Nas palavras de Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p. 38) o processo da educação indígena no ensino superior “começou pela exclusão dos povos indígenas, passando depois por uma inclusão solidária, ainda muito marcada por perspectivas assistencialistas”, apesar de no momento atual, a discussão se volta para “o protagonismo construtivo, envolvendo na verdade diversos protagonismos e trazendo uma dimensão de diálogo, conflito e negociação que não pode ser ignorada” (Lima; Barroso-Hoffmann (2007, p.38).

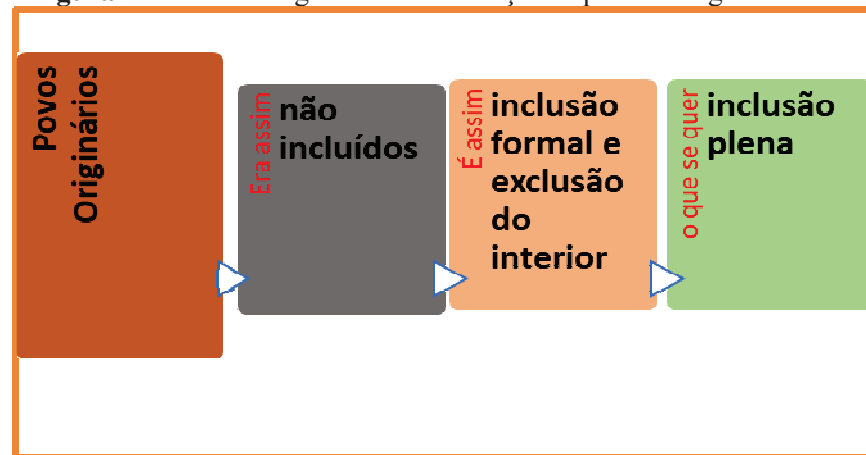
A inclusão é concebida como política que está “só incluindo indivíduos e não as tradições de conhecimentos dos povos” (Lima, 2016, p.119), ou ainda, quando o governo federal cria “incentivos para universidades públicas aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 79), adotando mecanismos de acesso e permanência. É também percebida como um discurso politicamente correto apesar da “representação que o docente faz do cotista indígena é estereotipada, folclórica, e sua postura com relação ao mesmo ainda é de rejeição” (Salviano, 2011, p. 65).

A autora Vêras (1999) enfatiza a inclusão como responsabilidade social e pública construída a partir da II Guerra Mundial para promover igualdade. Essa autora complementa que o Estado brasileiro “distribui” as “atenções sociais como concessões partilhadas com a filantropia da sociedade e não assumidas como responsabilidade pública. Trata-se de uma forma "truncada" ou "escolhida a dedo" da inclusão social” (Vêras, 1999, p 132).

Carvalho (2016, p. 119) considera a inclusão um processo de transferência pacífica e consensual de poder, de oportunidades, de riqueza e demais recursos”. A transferência é feita pelo segmento da sociedade que exerce o domínio e o controle (Carvalho, 2016). O segmento que recebe essa transferência tem vínculos histórico e nacional com o primeiro, e “se encontra em situação crônica de carência, de opressão, de desvantagem por violência e fragilidade, e que sofre opressão e desvantagem por violência, racismo ou discriminação” (Carvalho, 2016, p. 119). Enquanto um processo e ante a discrepância existente entre os segmentos, necessário

se faz investir em “formas de convivência, de inclusão acadêmica, de diálogo epistêmico, de interações estéticas e políticas que firmem novas alianças entre universidade e povos indígenas”(Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 88), bem como a inclusão digital como no exemplo do Ponto Digital que transformou a aldeia Te'yikue “em polo propulsor de um movimento mais amplo: articulação dos acadêmicos e acadêmicos indígenas de Mato Grosso do Sul que vem trabalhando com recursos audiovisuais e novas mídias” (Vianna *et al.*, 2014, p. 142). Percebe-se que tanto a inclusão como a exclusão impactam sobremaneira a vivência acadêmica. Diante do que foi exposto, em sentido amplo, elaborou-se o quadro abaixo:

Figura 11 - Povos Originários na Educação Superior Indígena



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

A figura apresenta três lapsos temporais que refletem o anseio e a realidade. No primeiro deles está a fase que antecede o acesso dos povos originários à educação superior. Esse lapso é o reflexo da exclusão total. O segundo lapso, é o tempo presente, a partir da década de 1980 com seus avanços e retrocessos. Nesse segundo lapso, já se contempla alguma inclusão, ainda que mais formal do que substancial, ainda que precária, ainda que com reserva de exclusão no próprio interior da ESI. O último lapso, é o do futuro, em construção pelos discentes que já acessaram e acessam a ESI; pelos teóricos que discutem e produzem a melhoria do acesso à educação superior, e pelas tensões do movimento indígena para a inclusão seja substancial, digna e profícua, com resultados que se façam sentir positivamente nas comunidades afins.

Quais são as necessidades dos atuais discentes indígenas “excluídos de dentro”? Não há uma resposta pronta, mas alguns autores, como Aguilera Urquiza (2013) e Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013), ajudam a elencar um rol de necessidades, a partir de suas observações sobre o cotidiano universitário indígena.

No rol de Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013, p. 46), estão listadas as seguintes: “respeito ao seu tempo de aprendizagem; serem bem recebidos pela comunidade Universitária; não sofrerem discriminações mesmo que veladas; se sentirem legitimados na sua vaga; não terem que provar todos os dias que são índios”. Outras necessidades são mencionadas como: “não sofrerem por estarem longe de suas famílias e da sua cultura; as estudantes indígenas serem compreendidas por já terem filhos ou engravidarem; não ter o sentimento diário de que são incapazes” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 46). Nota-se pelos escritos desta autoria que a maternidade indígena ocorre mais cedo do que entre os não indígenas, pois “é de a cultura indígena ser mãe jovem” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 46). Pelas necessidades mencionadas percebe-se que “a diversidade não está internalizada no cotidiano do nosso corpo de servidores docentes e técnicos, bem como dos discentes” (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013, p. 46), portanto, há um longo caminho a ser percorrido.

Na lista de Aguilera Urquiza (2013) são mencionadas as seguintes necessidades: investimento nas ações afirmativas de permanência; ruptura com a barreira cultural: os códigos linguísticos e culturais; “garantir espaços onde esses jovens sintam-se acolhidos, com atividades de acompanhamento acadêmico (monitoria/tutoria), cursos de nivelamento e introdução à pesquisa de temas voltados à sua realidade” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 78). Além disso, há necessidade de “auxílio para materiais didáticos (fotocópias e apostilas) e, sobretudo, valorização de sua presença na universidade; amparo emocional, nos momentos de reunião, partilha dos problemas, apoio mútuo” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 78).

Observa-se no rol de necessidades mencionadas, a falta de acolhimento adequado. Durante o evento denominado de II Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território (II CIELCULT) em 2022, uma das palestrantes, professora Amanda Machado (2022) falou sobre os indígenas na universidade que ficam na condição de “pendurados”⁵⁹ por não serem incluídos completamente. Esta fala reitera todo o rol exposto nessa seção.

Existem, no entanto, ações mais amplas, que devem ser desenvolvidas pelas universidades no tocante à presença indígena em seus quadros. São ações voltadas para a estrutura administrativa da IES, mas que refletem, ou devem refletir, na inclusão de discentes indígenas, como: eventos e capacitações sobre o tema das cotas e ações afirmativas, para docentes, discentes e técnicos; política de valorização da diversidade cultural e da pluralidade

⁵⁹ Evento ocorrido no período de 18 a 22 de abril de 2022, em formato online, na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul.

de saberes (Aguilera Urquiza, 2013). Os docentes indígenas são importantes no contexto da educação superior, pois “em 2021, apenas 428 dos mais de 483 mil professores de ensino superior eram indígenas, segundo o Censo da Educação Superior” (Dias, 2023, p. 1), ou seja à ausência de professores indígenas nas IES, apesar de “já temos mestres e doutores formados, mas eles não estão nas salas de aula” (Dias, 2023, p. 1). Isto se deve em grande parte a ausência de concursos públicos para docentes com reserva de vagas para os povos originários.

Reste talvez mais uma pergunta: qual a importância da presença indígena na universidade além da inclusão social? Não há uma resposta pronta, mas alguns aspectos podem ajudar na busca de respostas. A interculturalidade é apontada como a primeira opção, tendo em vista o que já foi discutido e apresentado na seção 3.6, pois aquela alerta para o não esquecimento dessa “enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções que trazem para os espaços acadêmicos” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 64). Se faz necessário reconhecer que construir experiências de interculturalidade, nas palavras de Sousa Santos (2005), é chegar a um diálogo de saberes dentro das universidades e isso exige o questionamento das relações de poder construídas na modernidade.

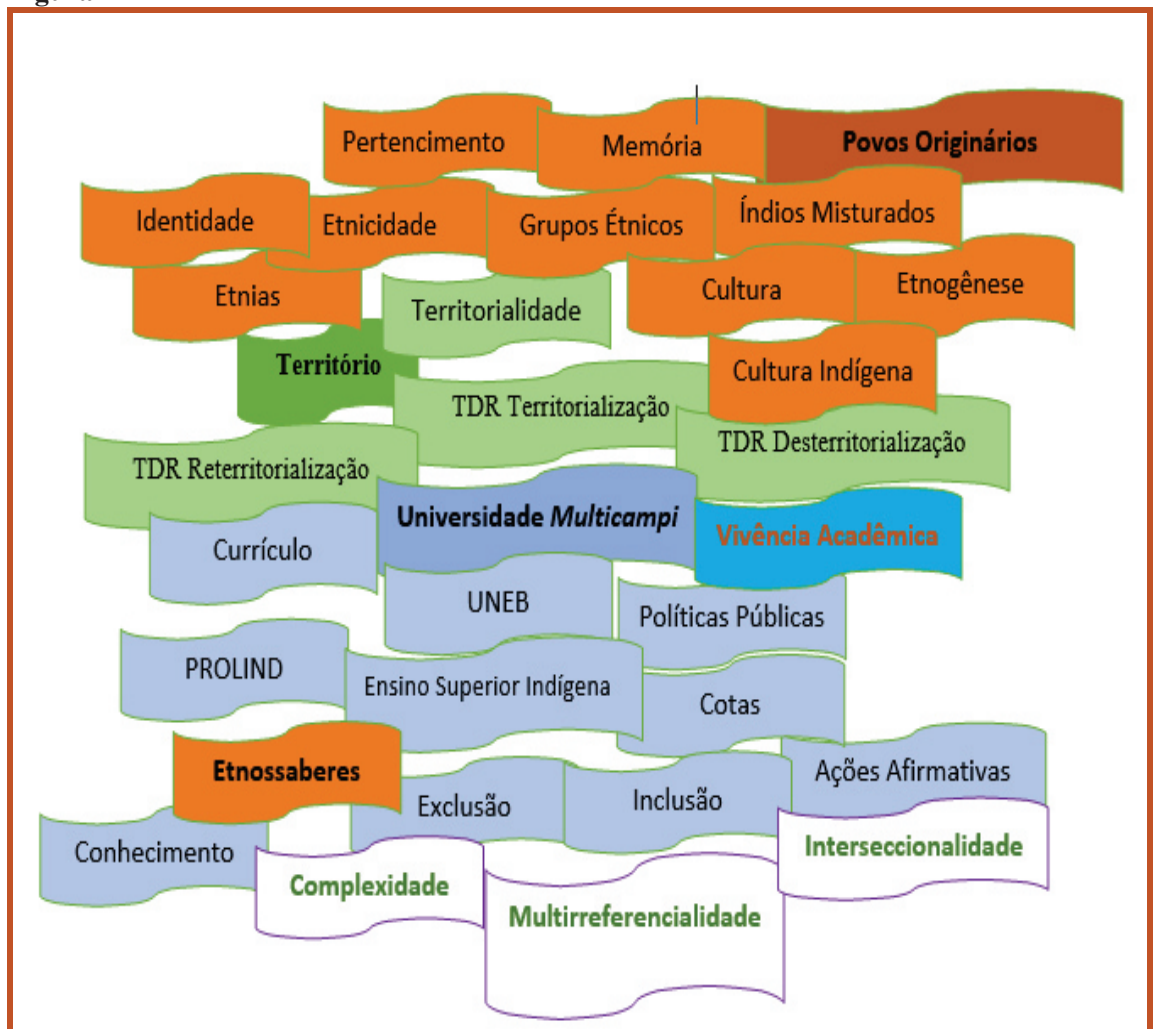
Um segundo indício está na forma como a IES encara os indígenas, uma vez que “[...] não lidamos apenas com ‘sujeitos escolares carentes’, mas com ‘sujeitos étnicos diferentes’, frente aos quais não se trata somente da universalização da escolarização ou de inclusão desses outros, excluídos, mas da abertura de espaços de diálogo de saberes” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 64).

Nas lições de Aguilera Urquiza (2013, p. 68), a presença de discentes indígenas, quando bem conduzida, propicia “a articulação crescente entre IES, acadêmicos indígenas e suas respectivas comunidades, por meio da participação direta de suas lideranças” além disso promover a “formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa de seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida de suas comunidades de origem, o que inclui a gestão dos territórios” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 68). Em suma, num processo educacional, formativo, social e respeitoso, em sede não só da educação superior indígena, a presença dos povos originários é significativa para a comunidade acadêmica, para a comunidade indígena e para a sociedade.

Ao título dessa seção, acrescenta-se que “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 6) como reflete a escrita da tese. O rizoma compreende ainda linhas de desterritorialização através das quais, há fuga, pois o mesmo “[...] foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga,

mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 6), por isso, objetivando a melhor compreensão desta temática, que foi analisada rizomaticamente, é transcrever uma breve descrição deleuziana de rizoma, enquanto aquele que “procede por variação, expansão, conquista, captura, picada” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). Segundo Costa (2010, p, 115), “mesmo no rizoma, podem existir segmentos que vão endurecer e tornar-se árvore, ao mesmo tempo em que na árvore pode se dar a constituição de um rizoma”. A presente tese é um segmento do grande rizoma chamado de ESI. O rizoma se opõe “ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). As modificações no rizoma são “com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15) e para exemplificá-lo, recorre-se à imagem do rizoma dos conceitos discutidos conforme Figura 12.

Figura 12 - Rizoma conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Aplicando-se a multirreferencialidade, a partir da estética, acostou-se, acima, o rizoma contendo os conceitos que fundamentam esta tese e que estão refletidos na análise dos dados produzidos na seção 4. O rizoma conceitual tem preenchimento com destaque em cores que indicam os pontos mais fortes do mesmo, além de direcionar o entendimento das bifurcações que surgem a partir desses pontos e que se interrelacionam com outros pontos não tão fortes, mas necessários. Os conceitos de povos originários, território e Universidade *multicampi* são os conceitos principais. Vivência acadêmica e TDR são conceitos transversais importantes. Complexidade, multireferencialidade e interseccionalidade são conceitos basilares do PPGDC e que estão expressos na tese. Essa figura encerra a segunda seção.

4 ESTUDANDO AS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS INDÍGENAS NA UNEB

O trabalho de campo foi realizado com a aplicação dos instrumentos de pesquisa no formato de dois questionários, sendo que o primeiro deles obteve vinte e uma respostas dos participantes, enquanto a quantidade de respostas ao segundo foi nove.

O primeiro questionário foi composto de 30 questões (Anexo II), predominando múltipla escolha, não excluindo-se questões discursivas. A primeira parte da presente seção incide sobre esse questionário, estando os dados divididos nas seguintes categorias: perfil com os dados referentes ao sexo, a faixa etária, aspectos étnicos-espaciais, a etnia, os departamentos, os cursos e os turnos em que estudam os discentes originários, além da ocupação laboral; motivos e condições na relação com a UNEB; vivência acadêmica indígena e noções de TDR. Faz-se uma exposição qualitativa dos dados produzidos, bem como, a caracterização histórico social das dez etnias identificadas na pesquisa.

Também nessa seção está a análise das respostas dadas ao segundo questionário, composta das categorias: noções de TDR; dados conjecturais; retorno às vivências; aspectos da *Multicampia*; motivação da escolha do curso; retorno a reterritorialização; problemas que afetam as etnias; aspectos adjacentes e contribuições para TD.

Vale lembrar que o primeiro questionário teve ampla divulgação nos campi pesquisados e a adesão dos respondentes foi espontânea. Em decorrência de uma das questões no primeiro questionário, foi possível obter a autorização e interesse manifesto de 9 respondentes para o questionário de refinamento conforme detalhadamente explanado na seção 2.2.3.2.

4.1 PERFIL

Utilizou-se na pesquisa, a classificação biológica para **sexo** (masculino e feminino), tomando por base a classificação que aparece nos dados fornecidos pela Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVI). Outro motivo para a escolha desta categoria, ainda que esta não seja a mais recomendada, em comparação com a categoria gênero, se deve ao fato de que as listas de discentes do curso de LICEEI não apresentavam nenhuma informação quanto à identificação sexual ou de gênero. Diante da limitação, decorrente dos dados estatísticos fornecidos pela instituição pesquisada, optou-se, por medida de maior segurança quanto à análise dos dados disponíveis, pela categoria sexo biológico, mas oportunizando no questionário, a opção denominada de “outros”, a qual não foi escolhida por nenhum dos participantes.

Em linhas gerais, a população indígena no Nordeste (NE) do Brasil, por faixa etária e gênero segundo censo de 2010, encontra-se assim distribuída: a) homens entre 20 a 24 anos formam o percentil de 9,45%, enquanto que as mulheres na mesma faixa etária correspondem a 9%; b) homens entre 25 a 29 anos, apresentam 8,5% em comparação com 8,3% de mulheres na mesma faixa etária (IBGE, 2010).

Diferentemente da estatística geral, disponibilizada pelo IBGE (2010), identificou-se na produção de dados que há predominância das mulheres, enquanto discentes indígenas nos *campi* pesquisados: I – Salvador e VIII – Paulo Afonso. Tal predominância é de 76% conforme se verifica no Gráfico 03 sobre sexo.

Gráfico 03 - Sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

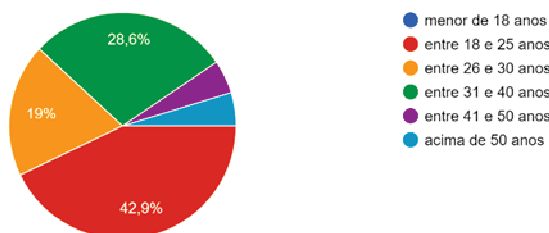
Verifica-se que o percentual de discentes masculinos pesquisados não chega a 50% do total feminino. Em termos de presença feminina na educação superior, observa-se pelos dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, que 55,7% das matrículas são de mulheres. Segundo Carneiro e Saraiva (2021, p.1), “em cursos de graduação, elas são minoria entre os alunos nas áreas ligadas às ciências exatas e maioria entre as funções ligadas a cuidados e educação”, portanto, o quantitativo de discentes indígenas mulheres da pesquisa corrobora com os dados nacionais do INEP (2021), de que a presença feminina é preponderante nos cursos da área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, os mesmos cursos identificados na pesquisa.

Lifschitz (2011, p. 50) aborda o protagonismo de mulheres indígenas quanto à profissionalização, pois “notava-se que as mulheres procuravam cada vez mais profissões, as quais atribuíam um ganho na autonomia, como a profissão de professora ou funcionária pública e que isso afetava o comportamento de toda a comunidade”.

Passa-se a apresentação dos dados referentes à **faixa etária**. A idade dos partícipes se insere na faixa etária dos jovens, entre 18 e 25 anos, correspondendo ao percentual de 42,9%, a maioria. Em seguida aparece a segunda maior incidência, qual seja, a faixa etária entre 31 e 40 anos, denominada de adultos. O Gráfico 04 demonstra esses dados.

Gráfico 04 - Faixa etária

27.Qual a sua idade?
21 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Merece destaque a faixa etária intermediária de jovens entre 26 e 30 anos com um percentual de 19%, logo, pode-se afirmar que predominam os jovens entre os partícipes. Todas as faixas etárias identificadas na pesquisa são consideradas economicamente ativas. A primeira delas encontra-se em compasso com a idade média dos universitários brasileiros.

Na sequência, a categoria apresentada relaciona-se a localidade de pertencimento ou moradia dos partícipes. Insere-se nessa categoria, elementos como terra e área indígenas; discussão sobre os termos *aldeia* e *Gemeinschaft*; e etnogênese e domicílio dos/das respondentes.

4.1.1 Aspectos étnico-espacial

Ao iniciar a descrição desta categoria, necessário se faz que alguns termos sejam explicitados para melhor compreensão da territorialidade dos partícipes na pesquisa que embasa a tese. A distinção entre **terra e área indígena** é importante. Os impactos sobre territórios adquiridos pelo Estado para acomodar os povos originários, bem como a desconfiguração espacial produzida pelas barragens, compõem a análise da residência dos partícipes.

Com base em Atlas (1993), terra e área indígenas são distintas entre si, apesar de as vezes, coincidirem espacialmente. O termo Terra Indígena quando “usado em um sentido mais

globalizador, indicaria a espaço social e político de contornos e possibilidades de definição de uma fração formalmente reconhecida” (Leite, 1993, p. x), enquanto Área Indígena indica “as diversas propostas de limites, atuações jurídicas diferenciadas dentro de uma mesma terra, áreas descontínuas em uma mesma proposta” (Leite, 1993, p. x).

As áreas adquiridas são aquelas “que foram compradas ou desapropriadas pela FUNAI ou CHESF para os índios” (Leite, 1993, p. xii). A Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF) adquiria terras para reassentamento de comunidades indígenas que tiveram seus territórios ocupados com barragens para produção de energia elétrica ao longo do Rio São Francisco. Recebem esse nome de maneira provisória, pois estão destinadas para o reassentamento de comunidades indígenas, e necessitam passar por processo de reconhecimento de uma terra como indígena, o qual é bastante específico (Atlas, 1993). Essas áreas são adquiridas por três motivações distintas, a saber: para reassentamento em decorrência da construção de barragens e hidrelétricas, a exemplo dos Tuxá e Kantaruré; para reassentamento de grupos em decorrência de conflitos com outros indígenas, como os Kiriri e Katokinn; e por fim, para solucionar conflito entre indígenas e não-indígenas em disputa por uma área, (Atlas, 1993), a espelho dos Pankararú e novamente Kiriri.

Parte significativa dos participantes da pesquisa possui relação estreita com os impactos causados pela construção de hidrelétricas, em especial, com a perda de suas terras ou áreas, o que promove processo, forçado, de territorialização/desterritorialização /reterritorialização (TDR). Ressalta-se que a grande “maioria das áreas da região concentram-se no Submédio a Baixo São Francisco [...] a população desta região sofre consequências diretas das hidrelétricas já construídas (Sobradinho, Moxotó e Itaparica)” (Leite, 1993, p. xiii), fomentando uma grande reordenação territorial. Inclui-se nesse contexto a hidrelétrica de Xingó, que impactou a territorialização de discentes originários na UNEB, *campus* VIII, em Paulo Afonso.

Destaca-se que não seria prudente discorrer e apresentar os dados produzidos sobre as residências dos discentes partícipes sem não descrever, brevemente, a situação territorial e fundiária dos grupos étnicos identificados na pesquisa.

Dentro do contexto étnico-espacial, registra-se a abordagem sobre termos expressivos como: aldeia, aldeamento, *Gemeinschaft* e *taba*, este último como uma tentativa de aproximação decolonial.

4.1.2 Aldeia, Aldeamento, *Gemeinschaft* e *taba*

Outro aspecto a ser explicitado, refere-se às terminologias aldeias/aldeamento e aldeados. Traz-se à tona, que os antigos povoamentos indígenas foram constituídos a partir da doação de áreas aos nativos desde 1700 (Atlas, 1993), tratando-se de povoamentos de missões, os quais, hodiernamente, compõem “a maior parte dos grupos indígenas no Nordeste” (Leite, 1993, p. xiii). Pelo uso corrente da língua portuguesa, esses povoamentos foram chamados de aldeias, que tem conotação de “a menor unidade demográfica e geralmente exige uma unidade política; em muitos povos primitivos a aldeia não só é a unidade demográfica, mas também a unidade política” (Silva, 1987, p. 35). Há uma associação entre esse termo e a produção agrícola, que reduz a dinâmica múltipla da vida em grupo. Além disso, “a aldeia é algo mais do que um simples núcleo de povoação, mais ou menos disperso, pois revela uma estrutura” (Silva, 1987, p. 36).

Baltazar (2013, p. 266) critica a existência das aldeias quando expõe que diante de “perdas territoriais alguns povos indígenas estão sobrevivendo em confinamento, que passou a ser chamado de ‘aldeias’, destinado à concentração de povos sob administração de ordem religiosa, especialmente os jesuítas”, visando a inculcação religiosa através do “trabalho de catequese sem preocupação na reprodução sociocultural dos povos indígenas” (Baltazar, 2013, p. 266).

De acordo com Lifschitz (2011), o modelo europeu de “aldeia”, salvo raríssimas exceções, não correspondeu no Novo Mundo a nenhuma realidade. Isso porque na maioria das regiões da América Latina, os deslocamentos dos núcleos de povoamento rural eram muito frequentes, resultando em “populações dispersas e mal apegadas à terra” (Holanda, 1984, p. 56). Salienta-se, que apesar das movimentações territoriais dos povos ameríndios pretéritas à Colonização, houve “uma forma de organização territorial comunitária e a ancestralidade expressas” (Lifschitz, 2011, p. 33).

A Europa imperial atuou, a partir do século XVII, através de uma estratégia “sistemática de realocização de populações indígenas, que transformara de forma indelével o espaço colonial. Comunidades indígenas eram deslocadas, grandes centros populacionais eram criados, povos indígenas eram misturados” (Lifschitz, 2011, p. 34). Deslocamento e ordenamento populacional através de dispositivos como as aldeias, missões e reduções funcionaram como “uma tentativa de recriar, nas Américas, as aldeias europeias [...] já que os

aldeamentos representavam a própria realização do projeto civilizatório europeu” (Lifschitz, 2011, p. 35).

Ainda que os dispositivos mencionados sejam os pilares de uma biopolítica “trata-se de uma das primeiras experiências coloniais de convivência intercultural “controlada” (Lifschitz, 2011, p. 35). Por fim, “as aldeias concretizaram o projeto de uma nova ordem teológica e civilizatória que deveria se impor sobre a pluralidade de povos, línguas e crenças” (Lifschitz, 2011, p. 35). Desta forma, existiam verdadeiros “laboratórios”, de miscigenação intertribal constitutivo da formação dos aldeamentos indígenas (Lifschitz, 2011). A miscigenação, em geral, pode ser considerada como a “chave para se compreender a história brasileira, e residia no estudo do cruzamento das três raças formadoras de nossa nacionalidade – a branca, a indígena, a negra –, esboçando a questão da mescla cultural sem, contudo, desenvolvê-la” (Vainfas, 1999, p. 2). Não se deve esquecer que a discussão sobre miscigenação no Brasil foi bastante influenciada pela “raciologia científicista”. Uma concepção europeia que via na “mestiçagem um perigo para a sobrevivência das civilizações [...] que inspirava intelectuais do porte de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha [...] e outros que, como já se disse certa vez, eram “racistas por ofício” (Vainfas, 1999, p. 3). Uma outra vertente de pesquisadores, “afirmavam terem sido os índios e sobretudo os negros elementos corruptores de um projeto de civilização compatível com os “anseios nacionais” (Vainfas, 1999, p. 5), acenando assim para posturas discriminatórias que ainda assombram as relações étnico-sociais no Brasil. Os povos originários eram vistos como “seres dignos de simpatia, embora mais toscos, mais rudes, mais instintivos, em suma, mais primitivos, e, palavra que escapa, inferiores aos brancos e postula-se uma série de alterações negativas ou degenerescentes” (Bosi, 1992, p. 331).

Vale ressaltar que o termo “aldeia” foi utilizado no questionário da pesquisa, que permitiu produzir os dados que compõem esta tese, meramente, por ser um termo mais usual, o que facilitaria a fluidez das respostas. Assevera-se, no entanto, que tal termo não é o mais adequado para a presente discussão pelos motivos que se seguem: I) Aproximação restritiva com comunidade agrícola na concepção de Geertz (1962), e muitos discentes indígenas estão em espaços urbanos ou outros tipos de espaços sociais, que não o resumidamente o agrícola; II) vinculação a povos primitivos, como atrasados. Tal vinculação destoa do contexto do século em que vivemos; III) por não contemplar de forma adequada a vida comunitária dos povos originários, como permite a concepção alemã de *Gemeinschaft*.

Numa perspectiva mais abrangente, opta-se nesta tese, por considerar que o agrupamento formado por etnias indígenas seja uma *Gemeinschaft*, pois remete à vida

comunitária, a qual “de imediato relacionada com a aldeia” (Silva, 1987, p. 36). De acordo com Costa (2010), a substituição da *Gemeinschaft* pela *Gesellschaft*, encontra-se a passagem da “Comunidade” (étnica, de grupo) pela “Sociedade” (nacional). Apropria-se, apenas semanticamente, deste discurso para propor que nesta tese, quando mencionadas as expressões comunidade ou aldeia indígena, seja entendida a conotação de comunidade em alemão.

É possível perceber três constelações características da *Gemeinschaft*: aquela que se realiza na vida familiar, assentando-se na base do povo; uma vida da aldeia que é a segunda (Silva, 1987); e a terceira enquanto “a vida urbana como contraposta à vida metropolitana, refúgio da pura *Gesellschaft*” (Silva, 1987, p. 36).

A partir de tal perspectiva, os agrupamentos indígenas urbanos são contemplados, e outras formas produtivas, para além da agricultura, como pecuária, extrativismo, artesanato, estão presentes, incluindo-se a atividade acadêmica. Ressalva-se que muitos indígenas continuam na *Gemeinschaft*/comunidade enquanto frequentam a Universidade. Esses indígenas mantêm uma dinâmica de movimentações pendulares diárias ou semanais. Há elasticidade no termo comunidade, pois a mesma “não se limita, entretanto, à vida rural, podendo surgir ainda em certas cidades, onde quer que assuma a forma de um organismo vivo e comum” (Silva, 1987, p. 511). A comunidade exprime-se no costume, no desenvolvimento de políticas específicas e também na economia, segundo Silva (1987).

Neste diapasão, pode-se dizer, com base em Tönnies (1974), que a vontade humana leva a formar os grupos sociais. Basicamente, a formação se daria de duas maneiras: “*Gemeinschaft* (comunidade), baseada na vontade orgânica” (Silva, 1987, p. 510); por sangue, denotando unidade de ser, se desenvolve diferente daquela de localidade, baseada no habitat comum (Tönnies, 1961); espiritual (mental) que implica em “cooperação e ação coordenada para um objetivo comum [...] expressa a comunidade da vida mental (...) verdadeiramente humana e extrema forma de comunidade” (Tönnies, 1961, p. 194), sem deixar de remeter a um lugar e um laço social, mas sua forma é imaterial (Lifschitz, 2011). Neste sentido, *Gemeinschaft* pode ser entendida como território físico, político, social e de manifestações culturais. Desta maneira, o termo mais adequado para esta tese é comunidade e não aldeia. Não se exclui sua adjetivação, a partir do caráter produtivo, tanto o espaço rural como o urbano. Desse modo, a comunidade “é o *locus* da confiança e da intimidade [...] é um organismo vivo [...] é a verdadeira essência da coexistência social [...] atenderia às necessidades da vida real e orgânica” (Silva, 1987, p. 511).

A concepção de Tönnies (1995) sobre comunidade que dialoga com esta tese é a “de um corpo ampliado, ou melhor, de um agregado de corpos que ao interagir, no mesmo espaço local, constitui uma unidade íntima e fisiológica como se fosse um único organismo vivo” (Tönnies, 1995, p. 233).

A definição de comunidades étnicas em Weber (1977, p. 319) é a de grupos humanos que “em virtude de semelhança no *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização imigração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum”, importando na propagação de relações comunitárias, independentemente da existência de uma comunidade de sangue efetiva, ou seja, tal comunidade se projeta no plano simbólico (Lifschitz, 2011)

Nos estudos de Deleuze e Guattari (1997) aparece a ligação entre comunidades indígenas e rizoma da seguinte maneira: “as sociedades primitivas têm núcleos de dureza, de arborificação, que tanto antecipam o Estado quanto o conjuram” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 90). Na continuidade do pensamento desses autores, “as sociedades primitivas remetem-se ao rizoma; no entanto, podemos perceber que elas próprias têm arborescências dentro de si [...] necessitam do rizoma (o tecido flexível) para existirem” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 90).

A conceituação de comunidade pode ser, ainda, a de “relações entre indivíduos caracterizados por um alto grau de intimidade pessoal, coesão social ou comprometimento moral e continuidade no tempo” (Nisbet, 1974, p. 11), que corrobora com Tönnies (1974), reiterando, o uso deste conceito na presente tese. De toda sorte, “a *Gemeinschaft* não pode prescindir de importantes referenciais espaciais, ou seja, de uma territorialização no sentido simbólico-cultural” (Costa, 2010, p. 217), realçando assim a vinculação dos povos originários, que vivem majoritariamente, em comunidades, com os territórios e seus movimentos em forma de TDR.

Ante o exposto, opta-se pelo termo comunidade para se referir aos territórios residenciais dos discentes originários da UNEB. Por adjetivação, os residentes dessas comunidades são os comunitários, substituindo assim a expressão aldeados.

De acordo com Costa (2010), uma sociedade ou comunidade indígena constrói “seu território como área controlada para usufruto de seus recursos, especialmente os recursos naturais, mas os referentes espaciais, aí, também fazem parte da vida dos índios como elementos indissociáveis, na criação e recriação de mitos e símbolos” (Costa, 2010, p. 69). Desta forma, pensa-se no poder que o laço territorial revela sobre o espaço “investido de calores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território cultural precede o território político e com ainda mais razão precede espaço

econômico” (Costa, 2010, p.72). Assim, sendo, enfatiza Costa (2010, p. 73) que tanto nas sociedades tradicionais como nas indígenas “existem várias formas de incorporar no seu mundo os referentes espaciais. O grau de centralidade do território na concepção de mundo dos grupos sociais pode ser bastante variável”.

Por derradeiro, numa abordagem dentro das Epistemologias do Sul e também das teorias vinculadas ao Decolonialismo, apresenta-se o termo *Taba*, de origem Tupi, uma das muitas línguas indígenas existentes no Brasil e que possui uma sistematização acessível por meio de dicionários e livros. Na obra de Navarro (2013, p. 455), “*taba* é aldeia (de índios)”. Percebe-se que a ideia de aldeia, enquanto espaço de agrupamento de pessoas é portuguesa, e usada até hoje como denominação de pequenas vilas em Portugal.

A nomenclatura indígena “*taba*”, em língua Guarani, refere-se a algo criado pelo colonizador, mas não pelos povos originários, que eram nômades à época do período colonial, mas que viveram e vivem em formato comunitário, seja em espaços urbanos ou rurais.

O entendimento de comunidade compartilhado, nesta tese, toma por base, também, as ideias de Bauman (2005), ao vislumbrar características gerais, a saber, domínio do grupal; vontade comum; propriedade coletiva; crenças; tradição e direito consuetudinário. Esse autor menciona dois tipos de comunidades: a de vida e de destino. Na última, os membros “vivem juntos numa ligação absoluta”, e na primeira se funde “unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios” (Bauman, 2005, p. 17). Desta maneira, “a questão da identidade só surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda categoria - e apenas por que existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a comunidade fundida por ideias” (Bauman, 2005, p. 17).

É na comunidade e a partir dela que surge a cultura, portanto, a abordagem cultural é matéria complexa e inacabada como ensina Lévi-Strauss (2013) sobre imensidão da diversidade das culturas humanas, seja no presente, seja no passado.

Através da comunidade ocorre a etnogênese e é a base do residir dos partícipes da pesquisa.

4.1.3 Etnogênese e Residência

Na seara dos conceitos, que se relacionam com a categoria residência, está a etnogênese, a qual é “a capacidade de reconstruir-se, adaptando-se conforme as necessidades e a nova realidade” (Martins; Knapp, 2021, p. 365), em especial, para os povos originários do Nordeste do Brasil. Para esses últimos poder-se-ia “acrescentar o prefixo “auto” para

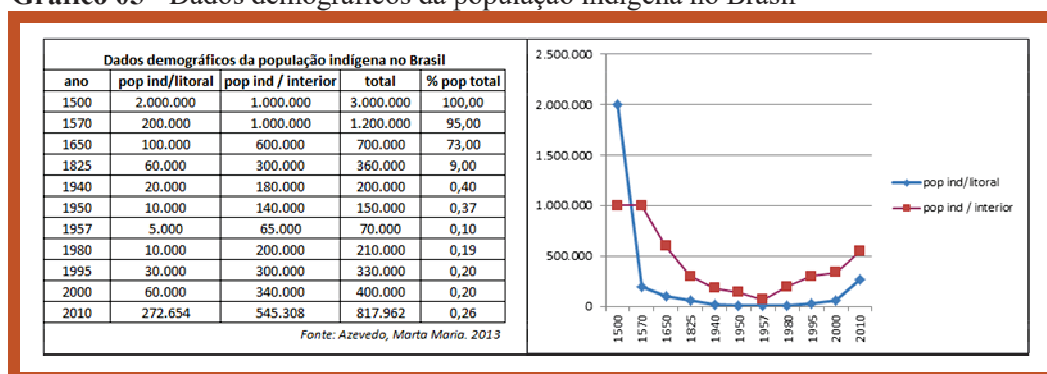
configurar uma autoetnogênese dos povos tradicionais, principalmente no último século” (Martins; Knapp, 2021. p. 356).

Segundo Gonzaga (2021, p. 81) “outra situação a ser considerada no acréscimo do contingente populacional indígena é o processo denominado de etnogênese” ou seja o fenômeno que eclode como barreira à omissão da identidade indígena e como forma de proteção contra a imposição de políticas de colonização e de integração forçada (Gonzaga, 2021) e como resposta ao “cenário mais favorável aos direitos indígenas, essencialmente, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, passaram a combater e, de maneira especial na região nordeste” (Gonzaga, 2021, p. 81). Seria uma oposição ao etnocídio (Gonzaga, 2021).

Uma outra apropriação para o conceito de etnogênese está presente no caso do Nordeste, onde “o desafio à ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não índios das áreas indígenas, desnaturalizando a ‘mistura’ como única via de sobrevivência e cidadania” (Oliveira, 2016, p. 200), destacadamente nos últimos vinte anos do século XX abrangendo a emergência de novas identidades e a reinvenção de etnias já reconhecidas (Oliveira, 2016).

Quando se aborda a etnogênese no Nordeste torna-se inevitável tratar do ocultamento demográfico promovido pelos órgãos oficiais e pelo fato social denominado de “índios misturados”, pois esses termos são vertentes de um mesmo prisma. Segundo Oliveira (2016), no final do século XIX, não se falava mais que no Nordeste existiam povos e culturas indígenas. No entanto, as etnias resistiram e até cresceram numericamente.

A etnogênese, enquanto um renascimento desses povos, começou a ser notada nas estatísticas oficiais, a partir da inclusão dos indígenas no Censo de 1991, no qual se demonstrou que o contingente dos povos originários havia crescido 150% na década de 1990 com um aumento anual de 10,8% da população. Essa tendo sido a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias (FUNAI, 2020). O Gráfico 05 ilustra esse processo de crescimento da população indígena no Brasil.

Gráfico 05 - Dados demográficos da população indígena no Brasil

Fonte: FUNAI (2020).

Percebe-se pelo gráfico que o crescimento da população de povos originários se deu tanto na zona urbana como na zona rural. Apesar do uso de metodologias pouco favoráveis para a contagem desses povos nos censos dos anos 2000 e 2010, ainda assim verificou-se crescimento populacional.

Vale lembrar que nem sempre foi possível em termos de coleta de dados demográficos identificar-se como indígenas pois “os formulários dos censos demográficos restringiam-se à cor, com as opções de branco, preto, pardo e amarelo: nenhuma referência à etnia da pessoa a ser cadastrada” (Mussi; Souza, 2013, p.157). Desta forma, “a opção pela condição indígena foi negada por décadas, tanto por não índios, quanto por indígenas que receavam anunciar a sua presença quase sempre repudiada como um problema social” (Mussi; Souza, 2013, p. 157). Pode-se falar sobre uma invisibilidade formal demográfica que a partir da década de 1990, começou a ser modificada diante do crescimento populacional indígena nos levantamentos demográficos, seja pela inclusão de opção étnica nos formulários, seja pela presença física cada vez mais numerosa nos centros urbanos (Mussi; Souza, 2013).

Os dados estatísticos contribuem ainda para entender a conjuntura de indígenas urbanos, conforme as lições de Baines (2006, p. 1) de que “com um processo de reidentificação indígena de populações urbanas, a população total de indígenas cidadinas está crescendo muito rapidamente”. Este autor exemplifica que “na cidade de São Paulo, estima-se que haja mais de 1.000 Pankararú, do estado de Pernambuco que vivem em favelas como a Real Parque e Paraisópolis, no bairro de Morumbi” (Baines, 2006, p. 1), bem como ocorre em outras regiões do Brasil a fora.

Por outro lado, existe o fenômeno de etnias agregadas por diversos motivos, sendo assim um processo de mistura dos indígenas percebido em três formas diferentes, a saber:

I – Primeira mistura compreendida pelo movimento em que as “famílias de nativos de diferentes línguas e culturas foram atraídas para os aldeamentos missionários, sendo

sedentarizadas e catequizadas [...] as atuais denominações indígenas do Nordeste” (Oliveira, 2016, p. 206);

II – Segunda mistura compreendida pelos “casamentos interétnicos e a fixação de colonos brancos dentro dos limites dos antigos aldeamentos” (Oliveira, 2016, p. 206).

III – Terceira mistura, em decorrência da atuação dos governos provinciais, que sucessivamente, foram “declarando extintos os antigos aldeamentos indígenas, e incorporando os seus terrenos a comarcas e municípios em formação e paralelamente, pequenos agricultores e fazendeiros não indígenas consolidam as suas glebas” (Oliveira, 2016, p. 207). Essa “mistura”, pode ser considerada a mais radical, porque “limitou seriamente as suas posses, deixando impressas marcas em suas memórias e narrativas” (Oliveira, 2016, p. 207).

Destaca-se que a condição de “índios misturados”, o processo de etnogênese, a distinção entre terra e área indígena, bem como área adquiridas e reassentamento, além do impacto das barragens na fixação territorial dos povos originários, estão todos, rizomaticamente, imbricados com o processo de TDR.

Percebe-se mais uma vez, o quão multifacetado é o contexto residencial dos povos originários, que vai do ocultamento de dados, passando pelos assentamentos e reassentamentos espaciais, mudando de territórios florestais, rurais para os urbanos, mas sem perder os laços de pertencimentos étnicos que os constituem, mesmo com diferentes configurações, em unidades de *Gemeinschaft*/ comunidade nordestinas, identificadas na tese.

4.1.4 A residência dos partícipes

Quanto à residência de discentes indígenas apurou-se que a maioria (57%) está na condição de aldeado/comunitário em zona rural. Os discentes indígenas residentes na zona urbana correspondem à metade do primeiro quantitativo (28,5%). Dentre doze partícipes que se declararam aldeados/comunitários, oito informaram comunidade rurais como domicílio. Os outros quatro, informaram localidades urbanas como Rodelas, Euclides da Cunha e Carnaubeira da Penha para os domicílios.

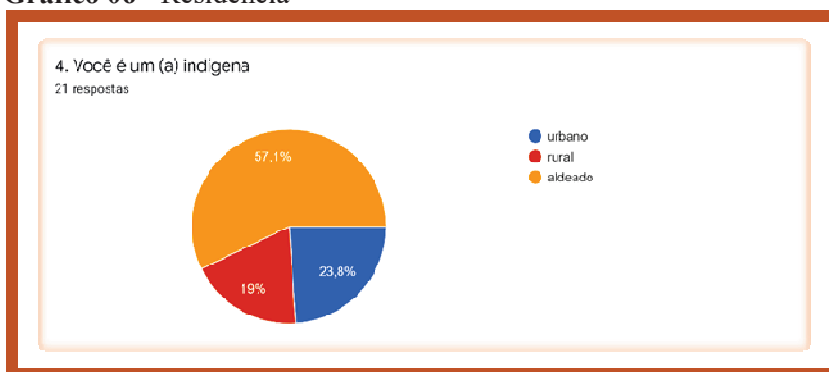
Apura-se, pelos dados produzidos, que a maioria absoluta dos partícipes vive de forma comunitária, ou seja, eles vivem na zona rural, e uma menor parte na zona urbana, nas chamadas “aldeias urbanas”. Em apertada síntese, predominam discentes da zona rural, seja em modo de vida comunitário ou não.

A partir destes dados sobre residência entende-se que as ações de permanência da UNEB são mais desafiadoras. Aventar-se ainda que há uma maior vinculação das

comunidades com a reterritorialização física (retorno ao território da comunidade). Uma análise mais cuidadosa sobre esta vinculação encontra-se na seção que discute a vivência acadêmica indígena na UNEB.

Verifica-se no Gráfico 06 os quantitativos apresentados para as categorias aldeados/comunitários, em geral, urbanos e rurais.

Gráfico 06 - Residência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Vale ressaltar que os dados produzidos revelam a existência de discentes vivendo em comunidades, seja elas rurais ou urbanas. Esses dados se baseiam na coletânea de respostas dadas na opção “aldeados” do primeiro questionário. Outros partícipes vivem fora de comunidades, seja na zona rural ou urbana, mas tem sua pertença étnica. Dentre os cinco partícipes que indicaram residir na zona urbana, quatro deles informaram domicílio nas cidades de Tacaratu, Petrolândia e Carnaubeira da Penha no Estado do Pernambuco, e Euclides da Cunha na Bahia.

Por derradeiro, verificou-se que um dos partícipes, apesar de ter informado que residia em zona urbana, indicou uma comunidade em um povoado no Município de Glória, assemelhado à zona rural, portanto, esse dado restou prejudicado para a conclusão que se segue e não foi incluído no Quadro 05.

Quadro 05 - Partícipes por zona habitacional

| Quantitativo | Contexto social | Zona |
|--------------|-----------------|-----------|
| 8 | Comunitário | Rural |
| 4 | Comunitário | Urbano |
| 4 | Não comunitário | Rural |
| 4 | Não comunitário | Urbano |
| Total | | 20 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

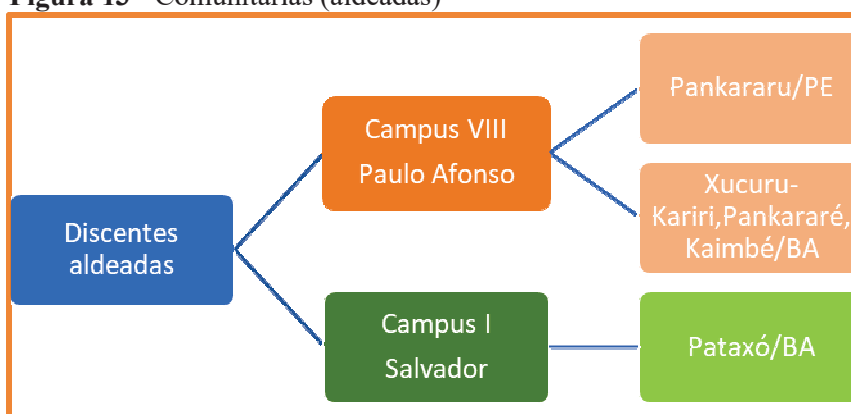
Percebe-se pelo quadro acima que os discentes comunitários de zona rural estão em maioria. Há empate nas demais categorias, indicando assim bastante equilíbrio quanto a ascendência territorial.

Dentre doze discentes indígenas aldeados/comunitários, oito são mulheres, portanto está confirmada a predominância feminina. Dentre as oito mulheres, duas têm o domicílio no Estado do Pernambuco, sendo uma da etnia Pankararú; duas outras são membros do povo Kaimbé, em aldeia Massacará no Município de Euclides da Cunha, na Bahia; uma Pankararé e outra Xucuru-Kariri que residem no município de Glória, na Bahia; e por fim, uma Pataxó de Porto Seguro.

Sete dessas discentes estudam no Departamento de Educação de Paulo Afonso, *Campus VIII* e apenas uma, que reside em Porto Seguro, está vinculada ao *Campus I* em Salvador.

Na Figura 13 sintetiza-se a confluência das aldeadas/comunitárias e seus departamentos de matrícula.

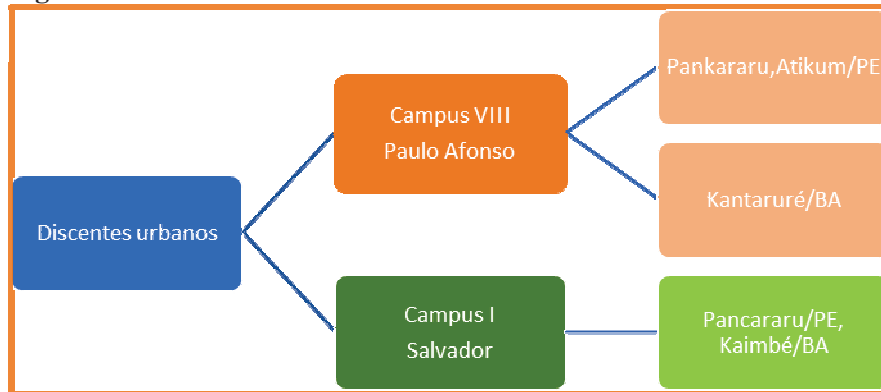
Figura 13 - Comunitárias (aldeadas)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentre os discentes originários urbanos houve também predominância das partícipes femininas. Três delas do Estado de Pernambuco: sendo duas Pankararú e uma Atikum. Uma das Pankararú juntamente com uma Atikum estudam em Paulo Afonso, *Campus VIII*, enquanto a outra Pankararú estuda em Salvador. Há ainda uma discente Kaimbé de Euclides da Cunha que estuda em Salvador e uma Kantaruré, de Glória, que estuda em Paulo Afonso.

Assim como foi analisada a relação entre os *campi* de matrícula e a localidade das discentes aldeadas, faz-se a análise em relação aos discentes urbanos, gerando assim a Figura 14.

Figura 14 - Urbanos

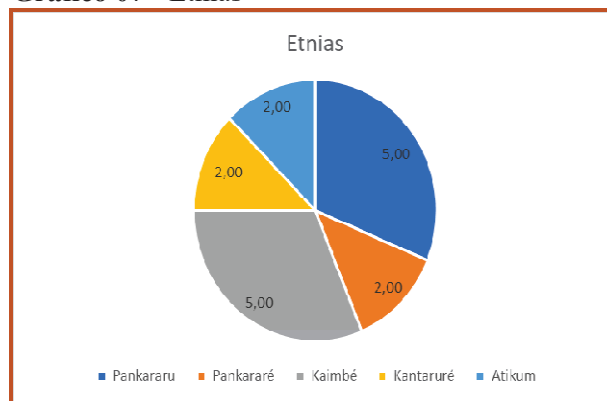
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Mais uma vez, as discentes se sobressaem, pois, entre quatro partícipes da zona rural, três são do sexo feminino e residentes nos Estados de Bahia (Kantaruré), Pernambuco (Pankararú) e Alagoas (Katokinn). Um Kaimbé, do município de Euclides da Cunha – BA completa esse seguimento.

O contexto espacial de partícipes foi explanado, segue-se para o étnico.

4.1.5 Etnias identificadas

As etnias identificadas dentre os partícipes da pesquisa foram: Pankararú correspondendo a 24% do total, seguido logo de perto pelo povo Kaimbé com 23,8%. Os Pankararé, Kantaruré e Atikum estão empatados na cifra de 9,5% cada, ocupando o terceiro lugar. Demais etnias apresentaram percentual igualitário e são os povos: Kiriri, Xucuru-Kariri, Tuxá, Pataxó e Katokinn, esse último, dissidente de Pankarurú ocupando área rural no município de Pariconha, Estado de Alagoas. No Gráfico 07 apresenta-se as etnias com maior incidência na pesquisa.

Gráfico 07 - Etnias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Como se depreende do gráfico acima, as duas etnias com maior quantitativo são Kiambé e Pankarurú.

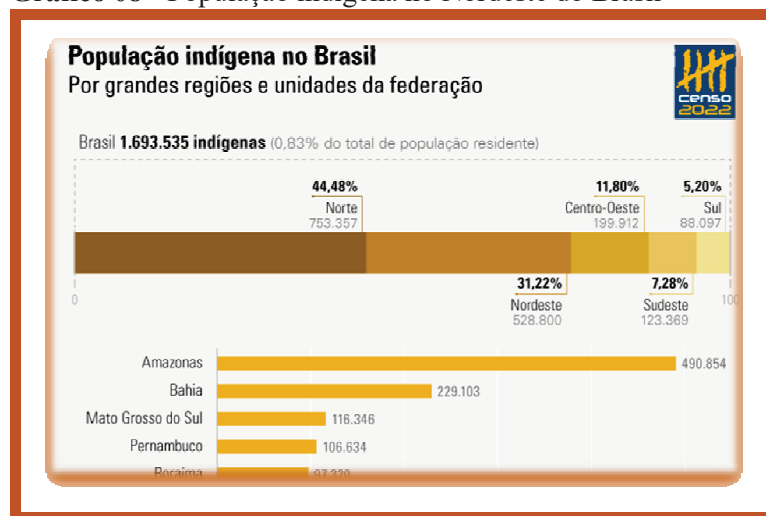
Identificou-se na tabulação e análise dos dados produzidos que dez etnias são atendidas pela UNEB. Sete dessas etnias estão localizadas na Bahia (Kiriri, Tuxá, Kataruré, Xucuri-Kariri, Kaimbé, Pankararé e Pataxó); duas delas, no Pernambuco (Atikum e Pankarurú); e uma em Alagoas (Katokinn).

Sabendo-se que a Bahia há dezesseis etnias indígenas, essa pesquisa alcança uma amostra bastante significativa ao identificar sete delas em apenas dois *Campi* da UNEB, como se verifica no gráfico 07 sobre etnias.

Correlacionando etnias e local de residência, observa-se que entre os Pankarurú partícipes, por unanimidade mulheres, houve igual incidência de discentes comunitários rurais e urbanos (dois de cada) e apenas uma das discentes é zona de rural não comunitária. Entre os Kaimbé também preponderam as discentes femininas, sendo duas delas comunitárias rurais e uma da zona urbana, enquanto que entre os Pankararé, predominam as discentes comunitárias e, entre os Kantaruré, há tanto presença feminina urbana como rural. Já entre os Atikum, há um discente comunitário rural e uma discente urbana.

Tendo em vista que esta tese tem como *locus* uma instituição de ensino superior *multicampi* nordestina e que as etnias identificadas entre os partícipes correspondem à referida região do país, apresenta-se os dados demográficos gerais dos povos indígenas para a área circunscrita que conta com cerca de 25,5% da população indígena, e o Estado da Bahia, possui a maior concentração (IBGE, 2022), conforme se verifica no Gráfico 08.

Gráfico 08 - População indígena no Nordeste do Brasil



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2022a).

Merece destaque o Estado de Pernambuco ocupando o quarto lugar em quantitativo de povos indígenas, uma vez que alguns partícipes da pesquisa estão vinculados a esta Unidade Federativa.

Tomando-se por base os municípios baianos envolvidos na pesquisa e os dados do IBGE, Censo 2022, em Paulo Afonso vivem 5.007 indígenas e em Salvador estão aproximadamente 27.700 (IBGE, 2022a).

Após essa digressão sobre os quantitativos indígenas, far-se-á a descrição dos dados produzidos na pesquisa através do primeiro questionário aplicado, o qual mostrou um cenário em que foram identificadas várias localidades, as quais foram denominadas de aldeias/*Gemeinschaft* e cidades.

As aldeias/*Gemeinschaft*/comunidades encontradas na pesquisa são: Aldeia Massacará, Aldeia Batida, Aldeia Tuxá e Aldeia Mirandela, todas na Bahia. As cidades encontradas são: Glória, Euclides da Cunha, Rodelas, Porto Seguro (BA); Tacaratu, Agreste, Petrolândia, Carnaubeira da Penha e Jatobá (PE); Pariconha (AL).

Descreve-se a seguir de maneira sucinta sobre cada uma das etnias identificadas na pesquisa.

Trata-se de etnias da Região Nordeste do Brasil, especialmente localizadas nos Estados da Bahia, Pernambuco e Alagoas. A breve descrição contempla o mapa atualizado dos povos originários identificados na pesquisa na Figura 15, bem como tabela de organização de oito das etnias identificadas, no Quadro 06, exceto Katokim e Pataxó, e por fim dados específicos de cada uma das dez etnias.

Quadro 06 - Terras Indígenas no Nordeste

| Terra | Grupo Indígena | Município/UF | Área | Situação jurídica | Observação (invasão/outras destinações) |
|-----------|----------------|----------------------------|------------------|--------------------------------------|---|
| Atikum | Atikum-Umã | Carnaubeira da Penha/PE | Atikum | Delimitada em 1993 | |
| Barra | Kiriri | Muquém de São Francisco BA | Fazenda Passagem | Adquirida FUNAI 1986; demarcada 1991 | Atividades agrícolas. Rodovia no limite. |
| Kantaruré | Kantaruré | Glória | Kantaruré | Identificada em 1989 FUNAI | Identificação sem propor área; referência vaga dos índios; ocupação de 70ha. Hidrelétrica Rodovia |
| Quixaba | Xucuri-Kariri | Glória / BA | Faz. Pedrosa | Adquirida FUNAI 1996 | Diocese de Paulo Afonso adquiriu em 1989, 21 ha da Faz. Pedrosa. Uso dos índios reassentados. Solo. Hidrelétrica. |

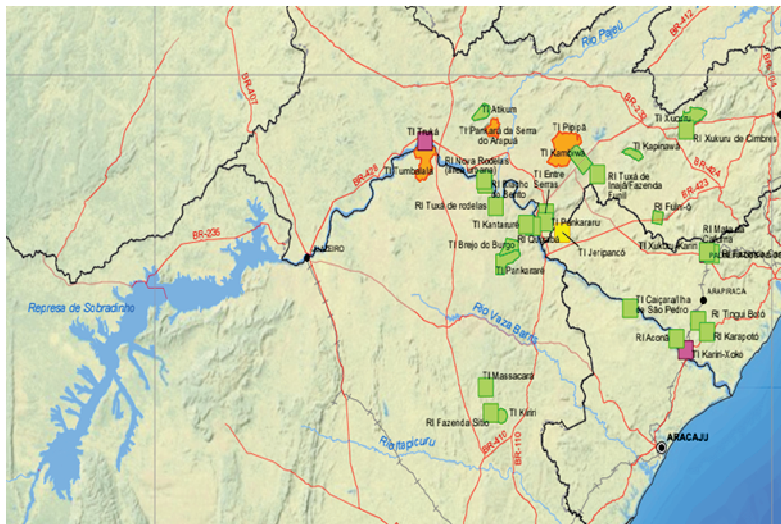
| | | | | | |
|-------------------------------|-----------|---------------------------|-----------------|---------------------------------|---|
| Kiriri | Kiriri | Banzaê e Quinjique/BA | Kiriri | Homologada. Colônia Ind.1990 | Posseiro. Estrada. Município. Emancipação |
| Massacará | Kaimbé | Euclides da Cunha/ BA | Massacará | Homologada em 1991 | Estudos de identificação: área de 6749ha, com base em légua de quadra. Possesiros. |
| Nova Rodelas/ Riacho do Bento | Tuxá | Rodelas/BA | Rodelas | Adquirida Funai/Chesf 1987 | Dados imprecisos sobre as áreas. Distância de 20 km entre si. Chesf. Reassentamento de Tuxá de Rodelas e Ilha de Viúva, inundada por Itaparica; Área do Riacho do Bento, adquirida para agricultura é ocupada por posseiros para criatório. Núcleo urbano. Hidrelétrica. Estrada. |
| | | | Riacho do Bento | Adquirida, Funai, 1987 | |
| Pankararú | Pankararú | Tacaratu e Petrolandia PE | Pankararú I | Homologada, 1987 | Total área identificada 8.100ha e homologada. Ambas áreas invadidas por posseiros; conflitos e impasse sobre a definição da terra. Núcleo urbano. Hidrelétrica |
| | | | Pankararú II | Identificada. Demarcada em 1984 | |

Fonte: Compilação feita pela pesquisadora (2024) a partir de Oliveira (1993).

Verifica-se no quadro acima, que a maioria das terras indígenas sofreu e ainda sofre algum tipo de intervenção, esbulho ou situação que interfere na organização autônoma das mesmas. O quadro revela ainda situações de mistura de grupos étnicos como os Xucuru-Kariri que tem membros identificados na pesquisa como discentes na UNEB.

Aprofundando-se um pouco mais na discussão sobre as etnias do Nordeste, mostra-se o mapa a seguir, no qual se tem o recorte dos Estados de Alagoas, Pernambuco, Sergipe e Bahia, com seus principais grupos indígenas, dentre eles, aqueles identificados na pesquisa.

Figura 15 - Etnias do Nordeste brasileiro



Fonte: Site do Instituto Socioambiental. Terras Indígenas no Brasil (2021).

Percebe-se no mapa, a alta concentração dos agrupamentos indígenas no interior das quatro unidades federativas, em contraste com a ausência das mesmas no perímetro litorâneo. Essa concentração justifica os dados sobre discentes advindos em sua maioria de comunidades rurais e a maior concentração de acadêmicos indígenas na Região fronteira de Paulo Afonso.

Depois de toda essa digressão, apresenta-se de forma breve, os informes sobre as dez etnias identificadas na pesquisa. Utiliza-se a ordem alfabética dos nomes das etnias para a descrição das mesmas.

4.1.5.1 Etnia Atikum

Em relação ao nome do Povo Atikum, diz Grunewald (1999, p. 3), que a “primeira referência que temos data da época da formação da aldeia (década de 40 do presente século) quando em uma comunicação interna do serviço de proteção ao índio (SPI) da quarta inspetoria regional deste órgão”. Nessa referência, o posto indígena da Serra do Umã teria recebido o primeiro nome de *Aticum*, devido, provavelmente, a um “grupo com o qual os ‘Umans’ teriam se mesclado, o qual devia se chamar ‘Aticum’ Araticum. Para os índios, por outro lado, Uman não era uma tribo, mas o personagem (epônimo da aldeia) que, para alguns [...] Era filho de Umã” (Atlas, 1993, p.2).

A localização dessa etnia está na região das Serras das Crioulas e Umã, nos limites do atual município de Carnaubeira da Penha em Pernambuco. Trata-se de uma terra delimitada e com significativa documentação histórica, tendo em vista que há vários registros antigos de índios habitando a região da Serra do Umã. A referida documentação histórica é um relatório final em que consta a proposta de área com aproximadamente 15.276 ha, fruto de indicações de representantes do grupo indígena. Os indígenas indicaram os “pontos antigos” da terra “que seriam a serra do urubu (noroeste da área), o brejo do Gama (Leste) e a Serra da raposa (Sul), formando uma figura triangular, com perímetro aproximado de 95 km” (Atlas, 1993, p.1).

As primeiras visitas de representantes do SPI “àquele grupo ocorreram entre 1943 e 1945” (Atlas, 1993, p.1). O motivo das visitas era “assisti-los dançarem o toré. A realização do ‘Toré’ seria o indicador de que os habitantes daquela serra do sertão pernambucano eram índios: o que lhe daria então o direito de receber assistência” (Atlas, 1993, p. 1).

Em 1949 foi criado o posto indígena Aticum, posteriormente, denominado Padre Nelson, na aldeia Alto da Serra. Documentos do Serviço de Proteção ao Índio -SPI junto à

prefeitura de Carnaubeira noticiam “que os índios conseguiram a suspensão da cobrança do imposto” (Atlas, 1993, p. 1), o qual era pago por considerar que os indígenas ocupavam indevidamente a terra.

Apenas em março de 1993, com base em parecer do antropólogo da FUNAI Alceu Cotia Mariz, que reconhecia os estudos realizados em 1989, foi encaminhada proposta para delimitação da área deste povo e, então, “através da Port. 314 de 17 de agosto, assinada pelo ministro da justiça, a área é declarada de ocupação indígena” (Atlas, 1993, p. 2).

A delimitação da área não foi suficiente para a pacificação desse povo, tendo ocorrido conflitos em 1985 e 1987, com “pelo menos 10 assassinatos entre índios e posseiros [...] Esse fato motivou a transferência de um grupo com quase 80 índios Atikum dessas famílias, naquele mesmo ano, para a AI⁶⁰ Truká (PE)” (Atlas, 1993, p. 2). Posteriormente, outras transferências foram feitas para as áreas indígenas Vargem Alegre e Barra - BA, bem como “várias famílias deixaram a terra” (Atlas, 1993, p. 2). Apesar dos conflitos, das transferências de indivíduos desta comunidade e do abandono da terra por outros, consta, conforme o memorial descritivo de delimitação da área indígena Atikum da FUNAI, de 1989, que naquele ano havia uma população de 3.582 indivíduos (Grünwald, 1998).

Percebe-se que esse grupo apresenta elementos de “índios misturados” do tipo três, devido à intervenção governamental e disputa de terras com fazendeiros.

Pelos últimos dados baseados em levantamento de 1998, há na Terra Atikum vinte aldeias (ou sítios, como preferem chamar os índios), “entre as quais Alto do Umã (sede do posto), Olho d'Água do Padre, Casa de Telha, Jatobá, Samambaia, Sabonete, Lagoa Cercada, Oiticica, Areia dos Pedros, Serra da Lagoinha, Jacaré [...]” (Leite, 2016, p. 105).

Trata-se de uma etnia falante da língua portuguesa. Segundo Grünwald (1999), a língua antiga ou materna seria denominada de Aticum ou Araticum, extinta.

Os Atikum chegaram ao Mato Grosso do Sul no presente século, reiterando assim seu constante processo de TDR. Na descrição de Vieira (2013, p. 47) “os índios Atikum, que estão no Estado, são falantes apenas do português e possuem a ‘cor da pele negra’, e por isso, são vistos pelos outros não como índios, mas como negros”. Pelos estudos de Silva (2000, p. 32), “esses indígenas antes de se identificar como pernambucanos, [...] preferem ser identificados como índios do Nordeste, um ‘índio diferente’ que se originam de uma ‘terra seca’”. Pela breve descrição, verifica-se que esse povo conhece de perto o processo de TDR.

⁶⁰ Abreviatura para Área Indígena.

4.1.5.2 Etnia Kaimbé

A localização da terra homologada Kaimbé está a aproximadamente 36 km da sede do município de Euclides da Cunha — BA, precisamente entre as bacias do Rio Itapicuru e do Vaza Barris. Trata-se da terra Massacará, ocupada por esse grupo indígena desde a “primeira missão estabelecida pelos Jesuítas no sertão do nordeste no século XVII, provavelmente em 1639 e administrada por franciscanos a partir do final daquele século” (Atlas, 1993, p. 30). Percebe-se que há mistura de indígenas na modalidade um, decorrente da atividade missionária católica.

Em 1940, Massacará se tornou um subposto indígena subordinado ao Posto Kiriri de Mirandela e reiterado na década de 1980 através da Portaria 726/E em atuação do SPI (Atlas, 1993). Em 1987, a área indígena Massacará é declarada de ocupação do grupo indígena Kaimbé, com extensão de 6.749 ha (Atlas, 1993). De forma menos intensa que os Atikum, nota-se que os Kaimbé também conhecem o processo de TDR. Isso se explica, em parte, porque os marcos missionários originais foram destruídos desde o século XVIII, lançando-se mão da memória indígena para os substituiu. Os acidentes geográficos como morros e pedras ou árvores, funcionam como reflexos desta memória sobre o território (Atlas, 1993).

Ante a imprecisão documental, entende-se “que tanto a área declarada de posse imemorial em 1987, como a homologada em 1991 configuram octógonos irregulares[...] menores do que aquele que se obteria por uma remedição da légua em sesmaria” (Atlas, 1993, p. 31)

Quanto à língua originária, “não há registros suficientes de termos nativos para concluir sobre a filiação linguística desse grupo [...] Podem sugerir tratar-se de um grupo da família linguística Kariri” (ISA, 2013, n. p). Em termos de manifestações culturais, “as festas e rituais entre os Kaimbé incluem a dança do Toré (não havendo uma data específica para sua realização), a zabumba (semanalmente) e a dança do boi do araçá em período de festas ou visitas na comunidade” (ISA, 2013, n. p).

Os discentes dessa etnia do *Campus VIII* se manifestaram em prol de ensino superior de qualidade e contra a votação do marco temporal sobre suas terras, demonstrando que suas lutas convergem entre si. Tal manifestação aconteceu no V Acampamento Indígena Terra Livre em Salvador, no ano de 2023, conforme Figura divulgada em redes sociais.

Figura 16 - Discentes Kaimbé em manifestação



Fonte: Foto divulgada via Whatsapp das turmas de discentes LICEEI em Paulo Afonso (2023).

A foto acima expressa o tom aguerrido desta etnia com destaque na reivindicação de qualidade no ensino superior conforme se lê no cartaz que aparece em destaque.

4.1.5.3 Etnia Kantaruré

A localização do povo Kantaruré está no “município de Glória - BA, próximo ao lago formado pela barragem de Itaparica” (Atlas, 1993, p. 18). A área é composta por duas aldeias: Batida e Baixa das Pedras.

Esta etnia foi “um núcleo constituído por 38 famílias indígenas, aproximadamente 180 pessoas ocupando uma área com cerca de 70ha. Segundo tradição oral, teriam emigrados da região do Brejo dos Padres, Tacaratu/PE (AI Pankararú)” (Oliveira; Leite, 1993, p. 18). No século XXI, contam com um contingente de 353 indivíduos “segundo os dados da FUNASA no ano de 2003” (Luciano, 2006, p. 28) nos dois núcleos de ocupação, a aproximadamente 5 quilômetros da margem direita do Rio São Francisco (Brasileiro, 2003). Portanto “a pesca constitui mais uma alternativa de subsistência para o povo Kantaruré”, especialmente os peixes como “corvina, tucunaré, pirambeba, piranha, traíra e tucari (ou panhari)” (Brasileiro, 2003, p. 1).

Há uma peculiaridade em relação a esse povo, a saber, o “etnônimo Kantaruré é recente” (Atlas, 1993, p.18), pois os membros da comunidade Kantaruré eram tratados pelos regionais como “Caboclos da Batida”. De acordo com Brasileiro (2003, p.1) “esse etnônimo foi sugerido por um índio pankararé, em contraposição ao até então adotado pelo grupo, “caboclos da Batida”, quando do processo de reconhecimento oficial”.

A organização desse grupo é também recente e conta com forte influência dos Xucuru-Kariri de Quixaba e Pankararé - grupos vizinhos habitantes do mesmo município, além dos Tuxá da região de Paulo Afonso, pois “foi com o apoio destes vizinhos e de alguns Tuxá que os Kantaruré, em fins dos anos 80, procuraram a FUNAI reivindicando o seu reconhecimento” (Atlas, 1993, p. 18). Pela descrição da formação deste povo, percebe-se elementos de “índios misturados” na modalidade um, em decorrência da atuação jesuítica.

Apenas em 1989, o estudo da FUNAI foi concluído, sendo “favorável ao reconhecimento oficial dos Kantaruré” (Atlas, 1993, p. 18).

Alguns autores advogam que esse povo seja descendente dos Pankararú, que se formou “há pouco mais de um século, quando a índia Pankararú conhecida como Rosa Baleia deixou sua aldeia no Brejo dos Padres para se unir a Balduíno, morador da localidade de Olho d’Água dos Coelhos, situada junto à Serra Grande” (Brasileiro, 2003, p. 2). Dessa união, teriam sido gerados “treze filhos e fundou a aldeia da Batida. Além desta, hoje os Kantaruré estão também na comunidade de Pedras, ambas na Terra Indígena Kantaruré, homologada em 2001” (Brasileiro, 2003, p. 2).

É possível encontrar nesta formação étnica, os elementos de desterritorialização seguida de territorialização, dando sentido à reterritorialização, logo, ocorrendo o processo de TDR.

Na perspectiva cultural, o termo Kantaruré designa uma figura mítica do universo mágico-religioso daquele povo indígena. Tal figura aparece durante a realização de rituais como o “Caboclo Brabo” e o “Pai do Terreiro”. Os Kantaruré “destacam ritos de possessão - geralmente designados ‘toré’ [...] associados à cura e ao culto de antepassados e figuras míticas, propiciadas pelo uso da jurema e do tabaco. Os ‘terreiros’ de culto e cemitério se localizam no espaço das próprias aldeias” (Brasileiro, 2003, p. 3). Atualmente, eles falam a língua portuguesa e não é sabida a identificação linguística dos mesmos (Brasileiro, 2003).

4.1.5.4 Etnia Katokinn⁶¹

A localização da etnia Katokinn é a zona urbana de Pariconha na região do Sertão de Alagoas. Eles são descendentes dos Pankararú – PE, falantes da língua Tupi Guarani, apenas no uso oral. Foram reconhecidos deste 2003 pela FUNAI, com uma população aproximada de 1.183 pessoas aldeadas (Alagoas, 2022).

No Estado de Alagoas, há onze povos indígenas, “situados em nove municípios, quais sejam: Geripancó, Caruaçu, Catoquim (todos três em Pariconha)” (Fontan, 2017, p. 103). O

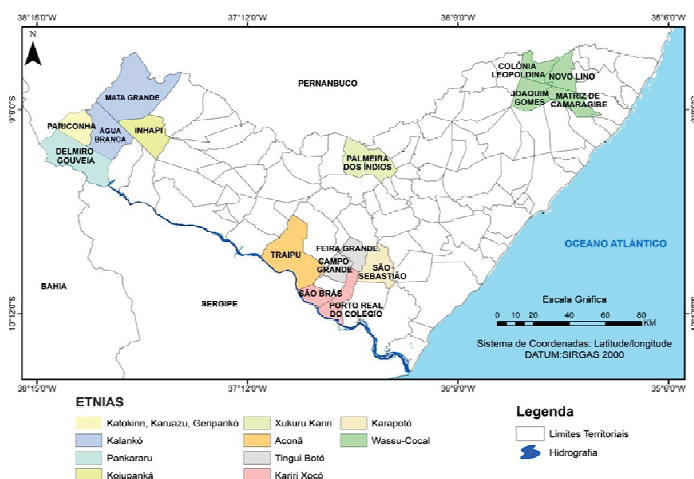
⁶¹ Há poucas fontes sobre essa etnia

município de Pariconha em Alagoas “tem duas escolas indígenas: escola indígena José Carapina, escola estadual indígena Jovino Henrique da Silva” (Fontan, 2017, p. 105).

Essa etnia que vive no Sertão alagoano é proveniente de um deslocamento espacial do Sertão de Pernambuco, ainda no século XIX, em razão de desterritorialização promovida por criadores de gado, num ataque que permaneceu na memória dos indígenas como o “tempo das linhas”. “Os membros dessas etnias são obrigados a dividir as terras de seu território com posseiros da região, causando conflitos regulares acerca da gestão dos elementos da natureza presentes” (Lima; Oliveira; Miranda, 2019, p. 145).

Esse município é bem próximo da divisa ao norte da Bahia. Isto explica, portanto, a existência de membros daquela comunidade matriculados na UNEB de Paulo Afonso. O mapa da Figura 17 ajuda a nortear a localização deste grupo étnico.

Figura 17- Etnias Indígenas de Alagoas



Fonte: Lima, Oliveira e Miranda (2019, p.7).

É visível no mapa acima, a proximidade do município alagoano de Pariconha com as fronteiras do Estado da Bahia, especialmente com o município de Paulo Afonso, onde se localizam duas universidades públicas.

Historicamente essa comunidade é uma ramificação do etnônimo Pankararú, considerada a comunidade “mãe”, localizada em Brejos dos Padres, no município de Tacaratu - PE. (Alagoas, 2022). Os Pankararú, referidos acima, foram “índios misturados” do tipo três, como resultado de ações governamentais e interferência de posseiros na ocupação da terra indígena. Por analogia, já que os Katokinn derivam dos Pankararú, atribui-se também a modalidade três.

4.1.5.5 Etnia Kiriri

Trata-se, portanto, de dois núcleos do povo Kiriri que teve suas terras homologadas enquanto colônia indígena nos municípios de Banzaê e Quijingue na Bahia. Em relação ao grupo instalado em Banzaê, desde o século XVII, com a Missão de saco dos Mocegos que há registro de sua presença. Apesar dessa presença secular, a instalação do posto indígena Góes Calmon pelo SPI ocorreu em 1949 e muito depois em 1962 é que “a questão das terras passa a ser tratada” (Atlas, 1993, p.27).

Apresenta-se, inicialmente, a constituição do núcleo Banzaê/Mirandela. O processo de reconhecimento da terra indígena Kiriri foi longo e cheio de retrocessos. Iniciou-se em 1979, tomando por base os marcos tradicionais informados pelos indígenas. Devido à atuação de posseiros, o processo só foi retomado com a constituição de um grupo de trabalho através da Portaria 726/E de 23.05.1980. Em 1981, uma “extensão aproximada de 12.300ha, foi aprovada pela FUNAI” (Oliveira; Leite, 1993, p. 27). No ano de 1988, a terra Kiriri foi palco de conflito envolvendo mais de cem pessoas lideradas por oito posseiros que destruíram roças e queimaram casas dos indígenas. A recuperação da área, em decorrência dos prejuízos “não se consolidou e os oito posseiros seriam transferidos em definitivo da área” (Atlas., 1993, p. 28). Finalmente, houve a demarcação administrativa homologada através do decreto número 98.828/1990, “passando a ser denominada colônia indígena Kiriri” (Atlas, 1993, p. 28)

Cronologicamente, Mirandela foi a sede do aldeamento no século XVII até 1988, sendo vila sede e distrito do município de Ribeira do Pombal. Em 1985, após debate na assembleia legislativa da Bahia, sobre a proposta de emancipação do distrito, decidiu-se pela “transferência da sua sede para o núcleo exterior a área indígena: o povoado de Banzaê” (Atlas, 1993, p. 29), o qual em 1989 foi “emancipado a município com 75% da área ocupada pela terra Kiriri” (Atlas, 1993, p. 29). Todavia, esse povo encontra-se espalhado em outros núcleos como: Pedra ou Bendó, próximo ao povoado de Segredo; em Cícero Dantas, BA, próximo à vila de São João da Fortaleza; Rodeador; Fazenda Passagem, Tocas e Muriti em Barra. (Atlas, 1993).

Estão presentes, nesse povo, características de “índios misturados” do tipo três, quando há a interferência dos marcos territoriais por parte da administração pública com favorecimentos de posseiros e agricultores.

Um segundo agrupamento desse povo encontra-se localizado à margem do Rio São Francisco, “em frente à cidade de Ibotirama município de Muquém de São Francisco (desmembrado do município de Barra em 1990) Bahia” (Atlas, 1993, p. 3). Trata-se da área

indígena de Barra, “utilizada por índios Kiriri transferidos de Mirandela município de Banzaê/BA, em razão de conflitos internos” (Atlas, 1993, p. 3). A fazenda Passagem foi então utilizada pela FUNAI para o reassentamento de seis famílias, aproximadamente 30 pessoas oriundas dos Kiriri de Mirandela que viviam na Serra do Ramalho, onde desenvolvem atividades agrícolas (Atlas, 1993)

Quanto à denominação desta etnia, sabe-se que é um vocábulo de origem *tupi* que significa povo “calado”, “taciturno”.

Esse povo é um grande exemplo de luta para outros povos indígenas localizados no Nordeste do país, pois em um lapso de quinze anos, “se estruturaram politicamente e promoveram, em fins dos anos noventa do século passado, a extrusão de cerca de 1.200 não-índios incidentes na Terra Indígena Kiriri, homologada desde 1990” (Brasileiro, 2003, a). As principais datas da luta desse grupo são com base em Brasileiro (2003): 1995 ocupação de Mirandela, retirando todos os não indígenas ali incidentes; 1996- ocupação do povoado Gado Velhaco, situado a 2,5 Km de Mirandela; 1997 - Os não indígenas desocupam o povoado Baixa da Cangalha; 1998 - Os Kiriri ocupam os povoados de Marcação, Araçá, Segredo e Pau Ferro, retirando as últimas famílias de não indígenas residentes na Terra Indígena.

Mirandela, centro da Terra Indígena, situa-se a 24 km a noroeste da cidade de Ribeira do Pombal, o mais importante centro econômico da região. Esta área ocupa os municípios de Banzaê (95%) e Quijingue (5%), região semiárida de transição entre o agreste e a caatinga (Brasileiro, 2003a). É uma área irregular, com morros tabulares e encostas entremeados por extensas planícies com acentuada devastação da mata nativa, e um processo acelerado de erosão provocado por mais de três séculos de exploração econômica. Os cursos d’água são intermitentes em vista da baixa incidência pluviométrica anual (Brasileiro, 2003a).

4.1.5.6 Etnia Pankararé

Os Pankararé no Estado da Bahia se concentram nos municípios de Glória, Paulo Afonso e Rodelas com população de mais de 1600 pessoas (ISA, 2013). Os primeiros contatos com este grupo indígena na região do baixo e médio São Francisco “ocorreram em meados do século XVII, período de intensificação da atividade courística (ciclo do couro)” (Atlas. 1993, p. 35).

Em 1976 foi criada “a estação ecológica do Raso da Catarina englobando boa parte da área de caça Pankararé” (Atlas, 1993, p. 35). No entanto, por conta de conflitos que culminam com o assassinato do cacique Pankararé Ângelo Pereira Xavier, em 1979, um novo grupo de

trabalho da FUNAI foi constituído em 1980. Este grupo concluiu que era “inviável a criação de uma reserva contínua Pankararé conforme havia sido proposto, argumentando que a grande presença de posseiros ‘misturados com os índios’ a inviabilizam” (Atlas., 1993, p. 35). Este é mais um povo que apresenta em sua formação, os elementos de “índios misturados” do tipo três.

Esse grupo questionou a demarcação de 1986 referente à área do Brejo do Burgo, e reivindicaram a formação de um território contínuo (Brejo e Raso da Catarina) de aproximadamente 44.000ha (Atlas, 1993), mas em 1991, após muita pressão dos indígenas sobre a FUNAI, criou-se a área indígena de Brejo do Burgo, perfazendo um total de 17.000ha, aproximadamente, exclusiva para esse grupo étnico, sem ter que acomodar posseiros (Atlas, 1993). Os conflitos entre pequenos agricultores e os Pankararé existem desde o final do século XIX e intensificaram-se nos anos 1980, incidindo sobre o controle de terras férteis para agricultura. Por várias vezes o “poro” casa sagrada dos rituais Pankararé, foi destruída por posseiros e sempre reconstruído pelos índios.

A construção das Hidrelétricas de Itaparica e Moxotó afetou as terras Pankararé e desencadeou o reassentamento da população atingida em área contiguas (Atlas, 1993).

Esse grupo, assim como seus parentes Pankararú, Kantaruré e Jiripancó, entre outros, “são descendentes da população indígena que originalmente habitava o trecho do rio São Francisco entre a cachoeira de Paulo Afonso, a embocadura do rio Pajeú e as caatingas, brejos e serras adjacentes” (Brasileiro, 2003).

4.1.5.7 Etnia Pankararú

Os Pankakarú estão localizados no Estado do Pernambuco, especialmente nos municípios de Tacaratu e Petrolândia. Eles fazem parte do grupo mais amplo de “índios do sertão” ou Tapuia. Segundo Dantas, Sampaio e Carvalho. (1992), este grupo foi pouco estudado etnográfica e linguisticamente, inferindo-se de seus movimentos pré-coloniais, que, aparentemente, foram expulsos do litoral pela expansão no sentido norte/sul dos Tupi, encontraram resistência para o avanço a oeste, pela presença dos grupos Jé, e se estabeleceram no submédio São Francisco (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992).

Os primeiros contatos do grupo com missionários datam do início do século XVII e do estabelecimento de um aldeamento à beira do São Francisco “onde foram reunidos principalmente Pankararú, que se deslocaram das ilhas de Surubabel, Acará e Várzea e da localidade de Canabrava, atual núcleo urbano de Tacaratu” (NEPE, 2024, n. p). São deste período, os registros que informam sobre a territorialidade do grupo, compreendida por dois

marcos geográficos sagrados: a cachoeira de Paulo Afonso, local onde seus ancestrais teriam sucumbido a um dilúvio e a cachoeira de Itaparica tradicional local de sepultamento de seus mortos.

Elencam-se duas situações principais que desassossegam a vida dessa etnia:

I – A desconsideração da tradição oral, ratificada por relatórios de órgão indigenistas, sobre a área real pertencente ao grupo étnico (Atlas, 1993), o que impactou na extensão e ocupação da atual cidade de Tacaratu em território memorial Pankararú;

II – A Construção da barragem de Itaparica e o enchimento do seu lago que desalojaram várias famílias de não-indígenas, em torno de 3.000 pessoas, as quais não foram devidamente reassentadas pela CHESF, e passaram a ocupar terra Pankararú (Atlas, 1993). Estima-se que esse grupo tinha “uma população de 3.676, distribuídas em 12 aldeias localizadas em seis regiões de maior concentração” (Atlas, 1993, p. 39). Além disso, o lago formado por essa barragem impactou nos municípios de Petrolândia - PE e Glória - BA, desalojando mais de 5.000 famílias, gerando conflito devido à ocupação desordenada de terras Pankararú. Afirma-se que é “uma das populações consideradas como atingidas ” (Atlas, 1993, p. 39).

Como mencionado na subseção dos Katokinn, há evidências de que os Pankararú advenham de “índios misturados” da modalidade três.

A fonte de renda do grupo incide “sobre a venda dos excedentes agrícolas e de seu artesanato” (Atlas, 1993, p. 39).

Segundo Oliveira (2004, p. 5) “a comunidade Pankararú, observada à primeira vista, pode parecer um lugar comum do sertão nordestino, ou seja, mais uma comunidade rural perdida no vale, igual a tantas outras comunidades”. Na descrição dessa autora, a comunidade está configurada de “casinhas quase iguais, com energia elétrica e água canalizada, rodeadas de roças, de animais por perto, transporte para deslocamento até a cidade e a simplicidade do povo local” (Oliveira, 2004, p. 5). Tal descrição contempla apenas uma das camadas dessa comunidade, pois nela existem também valores adquiridos com a sociedade não indígena, devido a todo processo historicamente documentado de TDR, além de um grande patrimônio, que os torna diferente, pois diz “respeito ao que se passa na comunidade; tanto para o que é visível, como são as danças tradicionais, por exemplo, como para o que está implícito, sabendo apenas as comunidades compartilhar” (Oliveira, 2004, p. 5), demonstrando a força cultural e identitária que os une. É a partir desse patrimônio que se “revela que somos índios; mesmo perdidas muitas tradições, aquelas mantidas são vividas plenamente pela comunidade e contribuem expressivamente para a convicção da identidade étnica” (Oliveira, 2004, p. 5).

Isto pode “assegurar que os Pankararú se trazem um grande orgulho de sua resistência, de sua cultura, de continuar existindo como povo” (Oliveira, 2004, p. 5).

4.1.5.8 Etnia Pataxó

Segundo Carvalho e Miranda (2011), os Pataxó vivem em diversas aldeias no extremo sul do Estado da Bahia e no norte de Minas Gerais. Há evidências de que a aldeia de Barra Velha existe há quase dois séculos e meio, desde 1767.

O contato com os não indígenas teria iniciado no século XVI e nem sempre foi de forma amistosa, portanto esse grupo étnico foi obrigado a esconder seus costumes, e hoje se esforçam para avivar sua língua Pataxó Hã-Hã-Hãe e os rituais dos antigos como o Awê (Carvalho; Miranda, 2011). Não foi possível identificar se esse grupo étnico teve mistura e de qual ordem.

Pataxó é a autodenominação utilizada por esse povo (Carvalho; Miranda, 2011), apesar de existirem similaridades culturais entre os povos Pataxó e os Maxacali, como: “o uso de sacos pendurados; o prepúcio amarrado com um cipó; o pequeno orifício no lábio inferior, onde, por vezes, usavam um pedacinho de bambu; o cabelo tosado à moda pataxó; construção das choças; e o uso de cauim” (Wied-Neuwied, 1958, p. 276-277), além do fato de que Pataxó é uma língua do tronco Macro-Jê e da família linguística Maxakalí (Carvalho; Miranda, 2011).

No geral, a língua materna não é mais falada. A comunicação é feita através do português mesclado com vocábulos de língua indígena. Há, no entanto, um grande esforço para a reconstrução da língua Pataxo-Hã-Hã-Hãe, “Língua de Guerreiro” (Souza, 2012). Esse esforço é traduzido “pelo trabalho do grupo de pesquisadores Pataxó, que desde 1998 se dedica ao estudo da língua, e faz referência ao “processo de retomada da língua pataxó” (Souza, 2012, p. 11).

A primeira escola fundada em Barra Velha, em 1978, “pela FUNAI, contribuiu, fortemente, para estimular o seu interesse pelo ensino de Pataxó- Hã-Hã- Hãe” (Bomfim de Souza, 2012, p. 59). Tal ensino compreende um amplo conjunto de informações, tais como danças e canções indígenas; os processos históricos vivenciados pelos povos indígenas, particularmente aqueles estabelecidos no extremo-sul da Bahia; e a identidade indígena no presente (Carvalho; Miranda, 2011).

Pelo Censo Demográfico 2010, esse grupo se compõe de 13.588 habitantes, sendo 6.982 homens e 6.606 mulheres. Na Bahia há as aldeias Águas Belas (232 habitantes), Aldeia

Velha (928), Barra Velha (3.064), Coroa Vermelha (3.541), Imbiriba (397) e Mata Medonha (874), enquanto em Minas Gerais, está a Fazenda Guarani (246 habitantes) (IBGE, 2010).

Desde o ano de 2000 acontece, anualmente, os “Jogos Indígenas Pataxó”, evento esportivo e cultural na comunidade de Coroa Vermelha, na semana que antecede o dia 19 de abril. Esse evento tem por base os “Jogos Indígenas Nacionais”, dos quais os Pataxó participam. Para participar dos jogos locais são formadas equipes de vinte pessoas com idades variando entre 12 e 70 anos. A participação infantil é permitida, mas de forma não competitiva, porém educativa (Carvalho; Miranda, 2011). As modalidades esportivas compreendem corridas de tora e maracá, futebol, arco e flecha, e arremesso de tacape, dentre outros. Os Jogos Pataxó estão além de mera atividade desportiva, pois constituem um momento de reafirmação e fortalecimento identitário.

4.1.5.9 Etnia Tuxá

Os Tuxá estão localizados em três áreas distintas devido à inundação de suas terras por barragens construídas pela CHESF. A primeira área fica “à margem do Rio São Francisco próximo à sede do município ao qual está localizada Ibotirama/BA” (Leite, 1993, p. 13). A segunda, no município de Rodelas - BA, e por fim, município de Inajá - PE, “à margem do rio Moxotó entre Inajá e Ibimirim sertão pernambucano. Próximo ao limite sudeste da área indígena de Kambiwá” (Atlas, 1993, p. 60). Esse grupo identificado durante a pesquisa corresponde àqueles localizados no município de Rodelas - BA, não abordaremos os demais grupos na presente tese.

Tal grupo vive principalmente na cidade de Rodelas, em uma aldeia urbana de mais de sessenta casas. Além da aldeia na cidade, ocupavam diversas ilhas e em especial a Ilha da Viúva, no Rio São Francisco, que constituía seu exíguo território agrícola. A Ilha da Viúva foi submersa pela construção da hidrelétrica de Itaparica, (ISA, 2018).

Em decorrência da formação do lago pela barragem de Itaparica, duas áreas, distantes cerca de 20 km uma da outra, “foram destinadas pela Chesf (Companhia Hidrelétrica do São Francisco) para o reassentamento dos Tuxá, núcleo (Rodelas) e a principal área de agricultura (Ilha da viúva) foi inundada pelo lago” (Atlas, 1993, p. 33).

Esse povo teve seu território tomado por invasão de não indígenas ao longo dos séculos XVIII e XIX, de modo tal que, nas primeiras décadas do século XX, não ocupavam nenhuma das ilhas mencionadas, sendo compelidos a trabalhar para os seus invasores. Na

década de 1940, esse povo obteve a criação de um posto indígena em Rodelas e “conseguiram reaver uma das ilhas, a da Viúva, onde desenvolveram uma intensa atividade agrícola ao longo das quatro décadas seguintes, marcada, a partir dos anos 60, por produtos comerciais como a cebola e o arroz” (Atlas, 1993, p. 33). Ante essa exposição, percebe-se que os Tuxá, também, se enquadram na denominação de “índios misturados”, do tipo três.

Devido à uma série de negociações entre esse povo e a CHESF, obteve-se outra distribuição de terras em caráter indenizatório, surgindo então a região de “Nova Rodelas, onde a maioria das famílias mora na aldeia, separada da cidade por uma pequena área verde. Outra parte encontra-se dispersa pela sede municipal” (Atlas, 1993, p. 34).

Em termos de memória coletiva, o grupo “registra particularmente episódios ligados à ocupação holandesa, destacando a figura de Francisco Rodelas, considerado o seu primeiro cacique, e que teria lutado ao lado de Felipe Camarão” (ANAI, 1981, n. p). Culturalmente, destacam-se o “Toré” e o “Particular” que são as formas rituais encontradas entre eles e que se constituem em mecanismos diferenciadores frente à sociedade nacional. A primeira é uma manifestação pública e coletiva, aberta à participação de todos os indígenas, sem distinção de idade e sexo. Durante a sua realização, os cânticos e a dança são acompanhados da ingestão de jurema e do uso de cachimbos ritualísticos, de madeira ou barro, e de um apito especial de madeira para atrair as forças protetoras da aldeia (ANAI, 1981).

Supõe-se que a língua deles não seja derivada de outras línguas, mas sim que seja uma língua isolada (ANAI, 1981).

4.1.5.10 Etnia Xucuru- Kariri

O povo atualmente chamado de Xucuru-Kariri tem esse nome devido ao convívio de duas etnias, Xucuru e Kariri, ambas presentes até hoje no nordeste brasileiro (ISA, 2013). A maioria deles vive na Terra Indígena homônima e na zona urbana do município de Palmeiras dos Índios, Alagoas, onde essa terra está localizada. A formação desse povo decorre de “índios misturados” na modalidade um, inicialmente.

Em 2010, o grupo somava cerca de 2.900 pessoas (ISA, 2013). Um outro agrupamento localiza-se “à margem do lago formado pela barragem de Moxotó, próximo ao povoado de Quixaba, município de Glória/BA” (Atlas, 1993, p. 46).

Em 1986 a FUNAI deslocou cinco famílias pertencentes ao grupo dos Sátiro para quatro casas adquiridas em uma localidade distante cerca de 2 km da cidade de Ibotirama no oeste da Bahia, “no entanto, a gleba situada em terrenos de várzea do Rio São Francisco,

estava sujeita a enchentes periódicas, além de conter pendências judiciais e dos conflitos entre fazendeiros locais pela sua posse” (Oliveira; Leite, 1993, p. 46). Denota-se que a mistura dos indígenas nesse período passou a ser do tipo três. Essa situação fez com que os Xucuru-Kariri, se mobilizassem pressionando a FUNAI, resultando na nova transferência para área no povoado da Quixaba, município de Glória no norte da Bahia. Trata-se do imóvel localizado às margens do Rio São Francisco, nomeada de “Fazenda Pedrosa e tem extensão de 18ha” (Atlas, 1993, p. 46).

A Associação Nacional de Ação Indígena (ANAI) com natureza jurídica de “uma organização não governamental, sem fins e lucrativos, com sede em Salvador, criada em 1979 e formalizada em 1982, com objetivo de assessorar o movimento indígena” (Guimarães, 2019, p. 192), fez um levantamento em 1992 e constatou a presença de noventa e quatro indígenas, os quais, desde então tiveram “acréscimo populacional tornando aquela área insuficiente para a população ali residente” (Atlas, 1993, p. 46).

Uma das principais dificuldades enfrentadas por esse povo incide sobre a natureza rochosa do solo na Fazenda Pedregosa, e conseqüentemente, a propensão de “salinização devido à prática da agricultura irrigada por inundação possibilitada pela implantação na área, através de recursos de origens diversas de bomba e outras obras de infraestrutura para a atividade produtiva” (Atlas, 1993, p. 46-47), além da “exiguidade das terras, o que torna a sua produção insuficiente para arcar com os custos da energia elétrica, tornando-os dependentes dos incertos recursos da FUNAI para tanto” (Atlas, 1993, p. 47).

Para finalizar essa seção apresenta-se o Quadro 07 sobre a condição de “índios misturados” relacionando às etnias estudadas na tese em tela.

Quadro 07 - Etnia X Mistura

| Etnia identificada | Tipo de mistura |
|---------------------------|------------------------|
| Atikum | 3 |
| Kaimbé | 1 |
| Kantaruré | 1 |
| Katokinn | 3 |
| Kiriri | 3 |
| Pankararé | 3 |
| Pankararú | 3 |
| Pataxó | Não identificado |
| Tuxá | 3 |
| Xucuru-Kariri | 1 e 3 |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Percebe-se no quadro acima, a predominância de mistura interétnica do tipo 3 com cinco ocorrências. Esse tipo de mistura é decorrente de ações governamentais de

assentamentos, reassentamentos, desocupação de terra, etc. A segunda ocorrência mais frequente é o tipo 1 de mistura decorrente da ação jesuíta para catequese e aldeamentos. Não foi identificada dentre as etnias da pesquisa, o tipo 2 de mistura decorrente de casamentos interétnicos.

Chama a atenção, o fato da etnia Xucuru-Kariri apresentar características de dois tipos de mistura, denotando assim o nível maior e diverso de interferência nestas comunidades indígenas ao longo da história. Destaca-se ainda a dificuldade de identificar o tipo de mistura dos Pataxó, devido a necessidade de mais dados confiáveis sobre essa etnia.

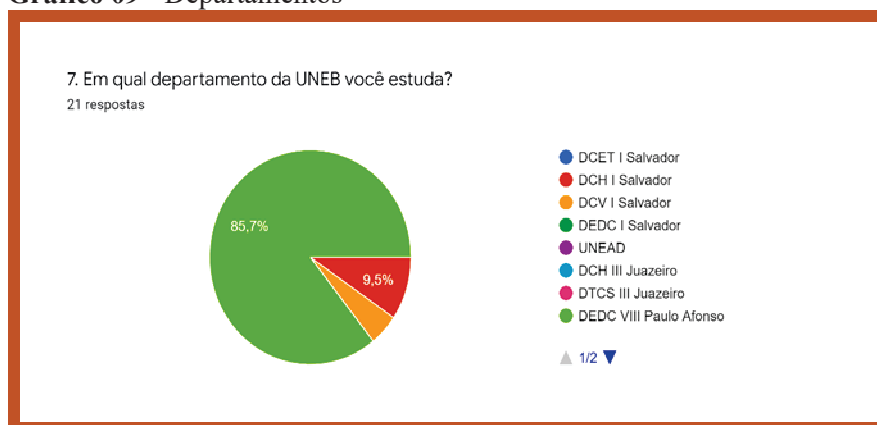
Uma vez realizada a breve descrição das etnias identificadas para esta tese, passa-se à análise dos dados referentes aos departamentos e *campi*.

4.1.6. Departamentos e Campi da UNEB

Para adentrar a apresentação dos dados sobre os *campi* e os departamentos se faz necessário uma pequena descrição dos municípios onde estão situados os mesmos, bem como fazer uma remissão à constituição da UNEB.

Os departamentos, de realização da pesquisa, localizam-se nos municípios de Salvador, onde fica o *campus* I e Paulo Afonso, onde está o *Campus* VIII. Portanto, a pesquisa, incidiu sob uma pequena fração dessa instituição de ensino superior apresentando resultados quanto aos departamentos em que estudam os discentes indígenas pesquisados, na seguinte conjuntura: dois *campi* de pesquisa, por serem os que agregam o maior número de discentes indígenas no período pesquisado; três departamentos participantes (DEDC VIII, DCH I, DCV I), conforme Gráfico 09.

Gráfico 09 - Departamentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico reitera que o DEDC VIII contempla o maior quantitativo de discentes indígenas na UNEB. O Departamento de Ciências Humanas - DCH I no *campus* soteropolitano vem em seguida com importante parcela de partícipes.

4.1.6.1. Salvador

A Baía de Todos os Santos, região que ancora o município de Salvador foi ocupada por portugueses em 1501. A presença de Diogo Alvares Correa, vulgo Caramuru, “filho do fogo”, português náufrago, que se uniu aos indígenas é datada de 1509. Posteriormente, houve a união matrimonial de Caramuru com a indígena Paraguaçu, filha do cacique de uma tribo Tupinambá. Sobre isso, escreve Bueno (2002, p. 152): “não restam dúvidas de que a Baía de Todos os Santos era, naqueles anos, um porto muito atrativo para normandos e bretões. Como prova disso temos a viagem de Diogo Álvares (o Caramuru) e sua mulher, a índia Paraguaçu, a Saint-Malo”.

Nessa Baía está a atual região Metropolitana de Salvador composta por treze municípios, dentre os quais, a UNEB tem três *campi* (Salvador -I; Camaçari – XIX; *Campus* Avançado de Lauro de Freitas). Essa região metropolitana também abriga povos originários, seja em forma de comunidade, seja em moradias individuais. Uma das comunidades indígenas mais antigas do Brasil encontra-se justamente no município de Camaçari que compõe a mencionada região.

A história de Camaçari registra que em “1558, quando os jesuítas João Gonçalves e Antônio Rodrigues, a serviço de Mem de Sá, governador-geral do Brasil, fundaram a Aldeia do Divino Espírito Santo” (Câmara Municipal de Camaçari, 2014, n. p). A aldeia era o resultado da junção de “sete aldeias tupinambás, às margens do Rio Joanes, onde hoje é Catu de Abrantes. Tempos depois a Aldeia foi relocada para o território em que hoje está estabelecido o distrito de Vila de Abrantes” (Câmara Municipal de Camaçari, 2014, n. p).

A cidade de Salvador foi instituída em 29 de março de 1549 como primeira capital do Brasil, e permaneceu nessa condição política administrativa até 1763. Outro destaque da participação indígena na formação de Salvador, tem referência nos anos 1822 e 1823, por conta das lutas pela Independência da Bahia, nas quais, os indígenas pegarem em armas. Atualmente, segundo os dados do Censo Demográfico de 2022, a capital baiana é a segunda em números absolutos de indígenas urbanos (IBGE, 2022).

A história de Salvador com a educação superior vem de longas datas, como bem se depreende do quadro demonstrativo dos eventos precursores da criação da universidade brasileira.

Quadro 08 - Universidades no Brasil - Primórdios

| Evento | Local | Período | Importancia |
|---|---|---------------------|--|
| Curso de Filosofia | Salvador – BA | 1572 | Criação dos Jesuítas |
| Colégio da Bahia | Salvador – BA | Século XVI | Criação dos Jesuítas. Concedia grau de Bacharel, Licenciado e Mestre de Artes |
| Colégio da Bahia | Salvador – BA | Século XVI | Faculdade de Filosofia, Direito pontifício e Praxe universitária |
| Colégio da Bahia | Salvador – BA | 1572 | Curso de Teologia é equiparado à Universidade de Évora. |
| Colégio de Salvador | Salvador – BA | Século XVII | Várias tentativas de transformar em Universidade. Todas as petições foram indeferidas pelos consultores coimbrãos. |
| As duas primeiras escolas médicas do país | Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia e a homônima do Rio de Janeiro | 1808 e em 1808-1809 | Vinda da corte portuguesa para o Brasil e a falta de profissionais de saúde era aguda. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A Universidade Federal da Bahia – UFBA foi constituída em 1946 e, portanto, antecedeu a uma fase de bastante desenvolvimento da Região Metropolitana de Salvador, que ocorreu na década de 1970, com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari e a criação da UNEB, na década de 1980, como já descrito na seção 3.4.

O *Campus* I fica localizado na cidade de Salvador, no bairro do Cabula, e tem a maior quantidade de departamentos. Esse *campus* existe desde a expedição da lei que criou a autarquia pública estadual para interiorização da educação superior na Bahia. Historicamente é o *campus* mais antigo da UNEB, tendo iniciado suas atividades com o Departamento de Educação I (DEDCI), originário da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA) e instituído através da Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983.

O Departamento de Ciências da Vida I (DCV- I) originou-se do antigo Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos (CENCISA) e foi criado pelo Decreto Estadual 31.669, de 10 de maio de 1985. Atualmente, esse departamento oferta os cursos de bacharelado em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição. Os Departamentos de Ciências Exatas e da Terra I (DCET-I) e Departamentos Ciências Humanas I (DCH- I) decorrem da extinção do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), em 1998, e foram criados pelo Decreto Governamental nº 7.223, de 20 de janeiro de 1998.

Nesse *Campus* obteve-se respostas em dois departamentos dentre os quatro que o compõe. Os departamentos do *campus* I que participaram da pesquisa foram: Departamento

de Ciências da Vida I (DCVI), compondo 4,8% das respostas e Departamento de Ciências Humanas I (DCHI), correspondendo a 9,5%.

O segundo *Campus* pesquisado localiza-se no Município de Paulo Afonso e sobre o mesmo discorre-se na seção que segue.

4.1.6.2 Paulo Afonso

A história do município de Paulo Afonso está estritamente ligada à existência da Cachoeira conhecida como “Sumidouro” ou “Forquilha”, e que posteriormente recebeu o nome de Paulo Afonso em 1725, quando da concessão desta área como sesmaria. As primeiras expedições portuguesas ocorreram a partir de 1553 (Prefeitura de Paulo Afonso, 2014).

A presença indígena de Mariquita e Pancarú é relatada a partir do século XVIII, quando das atividades exploratórias de bandeirantes chefiados por Garcia d'Ávila, que subiram o Rio São Francisco (Prefeitura de Paulo Afonso, 2014). A atuação da catequese portuguesa por volta de 1705 é outro marco no contato com os povos originários naquela área (Prefeitura de Paulo Afonso, 2014).

Vale ressaltar a importância histórica, geográfica e cultural do Rio São Francisco, conhecido como rio da unidade nacional por atravessar vários estados das Regiões Nordeste e Sudeste. Bueno (2002, p. 110) registra que no início da colonização do Brasil, “na jornada que durou de maio de 1501 a julho de 1502, os trechos mais bem reconhecidos da costa brasileira foram as proximidades do rio São Francisco, a baía de Todos os Santos [...]”.

No século XX, em 1913, a inauguração da primeira usina de energia elétrica trouxe novos moradores e formas produtivas para o lugar. Em 1948, o Governo Federal criou a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, com a finalidade de aproveitar a energia da Cachoeira de Paulo Afonso, impactando, sobremaneira, na territorialidade de várias etnias. Antes de ser emancipado à condição de município, a localidade de Paulo Afonso, foi distrito do Município de Glória entre 1953 e 1958, (Prefeitura de Paulo Afonso, 2014).

A educação superior em Paulo Afonso inicia-se com as atividades do Núcleo de Paulo Afonso, vinculado ao Centro de Ensino Técnico da Bahia (CETEB), que perdurou até 1983, quando a Lei Delegada nº 66, o integrou à Universidade do Estado da Bahia, passando em 1997, a ser denominado Departamento de Educação (DEDC) (UNEB, 2022b). Atualmente, existem três IES na cidade. Uma faculdade privada, a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), a partir de 2014 e a UNEB.

O *Campus VIII*, sediado na cidade de Paulo Afonso, norte da Bahia tem um único Departamento, de Educação, no qual são ofertados os bacharelados em Arqueologia, Direito e Engenharia de Pesca, e as licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, além da LICEEI. A pós-graduação também se faz presente nesse *campus* através de Programa de Mestrado na área das Ciências Biológicas.

Em termos do ensino voltado para as comunidades indígenas do norte da Bahia e Unidades Federativas vizinhas instalou-se, recentemente, em julho de 2023, o Campus Avançado de Jeremoabo “graças a uma parceria entre a UNEB, Prefeitura Municipal de Jeremoabo e o Comitê de Bacia Hidrográfica do São Francisco, sendo uma antiga aspiração dos povos indígenas” (Son, 2023, p.1). Esses povos reivindicavam há certo tempo “instalações adequadas para as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão já oferecidas através do Centro de Pesquisa e Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ), atualmente instalado no Departamento de Educação” (Son, 2023, p.1) sediado na UNEB em Paulo Afonso BA.

Nesse departamento obteve-se 85,7% das respostas aos questionários da pesquisa. Percebe-se que o *Campus VIII* é maioria, no quantitativo de respostas, o que se justifica a partir das seguintes condições: VIII é maioria, no quantitativo de respostas, o que se justifica a partir das seguintes condições: I) existência da LICEEI; II) oferta de vagas pelo sistema de cotas nos demais cursos; e III) a sua localização, conforme serão detalhadas a seguir.

I - O Departamento oferta a LICEEI, refletindo a dinâmica étnica do território de identidade em que alguns povos indígenas estão dispersos por vários municípios e “atende estudantes/professores e pesquisadores das etnias Tuxá, Tumbalalá, Pankararé, Kiriri, Kaimbé, Kantaruré, XucuruKariri, Tuxí, Kariri- Xocó, Atikum, Pankararú e Truká-Tupã” (UNEB, 2022c, p. 163).

No Quadro 09 apresenta-se um recorte de etnias mencionadas, tendo como critério os territórios de identidade vinculados à abrangência da pesquisa.

Quadro 09 - Municípios e territórios de identidade

| Etnia | Município | Território de identidade |
|---------------|-------------------|--------------------------|
| Kaimbé | Euclides da Cunha | Semiárido Nordeste II |
| Kiriri | Banzaê | Semiárido Nordeste II |
| Pankararé | Paulo Afonso | Itaparica |
| Pankararé | Glória | Itaparica |
| Kantaruré | Glória | Itaparica |
| Xucuru-Kariri | Glória | Itaparica |
| Tuxá | Rodelas | Itaparica |

| | | |
|-------------|--------------|-----------|
| Tumbalalá | Abaré | Itaparica |
| Tuxi | Abaré | Itaparica |
| Truká Tupã | Paulo Afonso | Itaparica |
| Kariri Xocó | Paulo Afonso | Itaparica |
| Atikum | Rodelas | Itaparica |

Fonte: UNEB (2022c, p. 163).

Os povos elencados segundo o Projeto de Curso da LICEEI do *campus* de Paulo Afonso, devem ser considerados histórica e socialmente porque “têm mais de quatro séculos de relações com a formação da sociedade brasileira” (UNEB, 2022c, p. 163). Além do fato, desses povos terem sobrevivido a um processo de colonização que “os colocou em contato estreito com missionários, colonos e agentes de diversas frentes de expansão (agrícolas, pecuárias, etc.) e com agências estatais” (UNEB, 2022c, p.163), refletindo na atual situação política, organizacional, identitária e territorial.

Ainda, segundo o mencionado projeto de curso, os elementos econômicos, do mundo do trabalho e dos setores produtivos das etnias do norte da Bahia e adjacências, especialmente os territórios do Semiárido Nordeste II, Itaparica e Sertão do São Francisco, todos “inseridos no semiárido e historicamente marcados pela frente de expansão pecuária nos séculos XVII e XVIII e pela implantação, no mesmo período, de missões de ordens religiosas católicas” (UNEB, 2022c, p. 164) devem ser contemplados pela universidade, bem como servir de base para entender que a presença desses povos “está ainda ligada à base econômica formadora desses territórios, a saber: a pecuária extensiva e a agricultura de subsistência, acrescida, no século XX, de alguma agricultura comercial irrigada em faixas à margem do Rio São Francisco” (UNEB, 2022c, p. 164).

Na perspectiva do processo de TDR, dois dos grupos étnicos elencados são “povos do semiárido (Tuxá e Kiriri) que têm núcleos de migração recente no território do Velho Chico, do qual não são originários, mas, no qual mantém suas características de ocupação econômica e social tradicional, ligada à várzea do Rio São Francisco” (UNEB, 2022c, p. 164).

II O departamento de Educação, *campus* VIII, disponibiliza vagas via cota raciais em curso regulares, além do acesso especial na modalidade de LICEEI. Assim percebe-se que o departamento contempla duas modalidades de acesso a ESI.

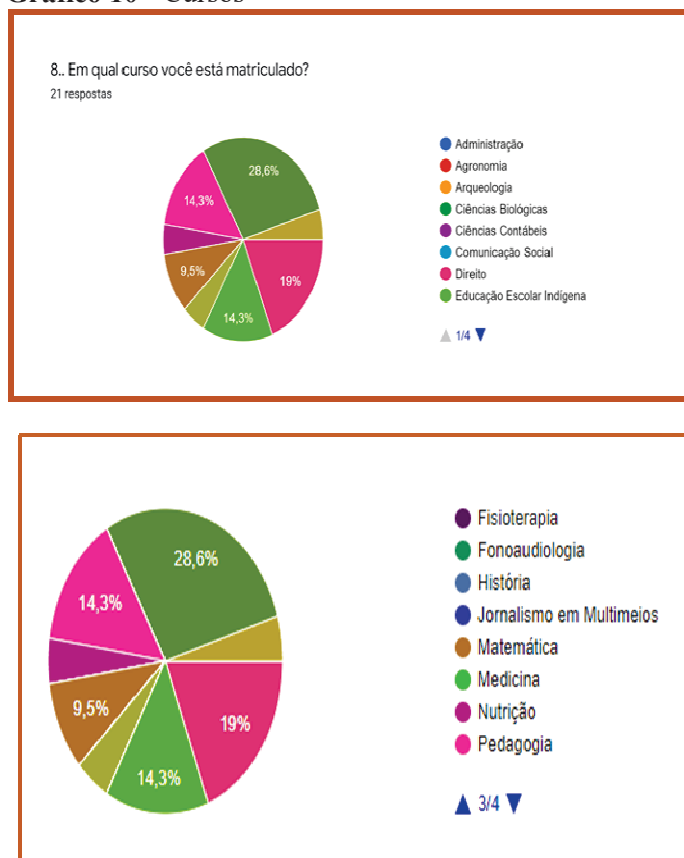
III A localização do Departamento é em área de confluência de três Estados: Bahia, Alagoas e Pernambuco, e como já explanado, trata-se de uma área banhada pelo Rio São Francisco, que historicamente tem forte presença indígena, logo, atualmente ainda congrega um significativo quantitativo de povos originários.

Uma vez descritos os departamentos e os *campi*, segue-se com a análise dos cursos.

4.1.7 Cursos

Os cursos abrigados nesta tese são sete e estão dispostos de acordo com seus percentuais de participação conforme Gráfico10.

Gráfico 10 - Cursos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nota-se que a graduação em Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena tem o maior quantitativo de partícipes (28,6%), empatando com os percentuais dos cursos de Educação Escolar Indígena e Pedagogia, 14,3 % cada um deles. O curso de Direito, isoladamente, ocupa o segundo lugar em termos de partícipes. A Licenciatura em Matemática aparece com 9,5%. Exceto o Bacharelado em Direito, todos os demais cursos são licenciaturas e agregam o maior número de partícipes. Demais cursos não destacados nesta análise preliminar, são abordados na sequência desta seção.

As respostas foram obtidas junto a discentes indígenas matriculados nos cursos de Direito (um curso em cada um dos *campi*), Matemática, Pedagogia, Engenharia de Pesca,

Nutrição e LICEEI. Necessário se fazem analisar cada curso em seus departamentos para que se tenha a noção da proporcionalidade das respostas e as características básicas dos cursos.

4.1.7.1 *Campus I*

Neste *Campus*, produziu-se dados a partir do Departamento de Ciências da Vida I (DCV-I) e do Departamento de Ciências Humanas I (DCH-I), com a participação de dois cursos, a saber: Nutrição e Direito.

O Bacharelado em Direito, iniciado em 2006, no DCH-I, tem uma proposta de trabalho orientada para “articular teoria e prática em todos os Componentes Curriculares, desde o primeiro semestre” (UNEB, 2022a, n.p.). O projeto pedagógico “compreende a prática docente como práxis, o que se materializa mediante uma prática de ensino que trate pedagogicamente a análise de documentos e situações problema, estudos de caso, jurisprudência, visitas planejadas, júri simulado, peças processuais” (UNEB, 2022a, n.p.).

A graduação em Nutrição, instituído desde 1986 visa formar nutricionistas “habilitados a repensar a nutrição através da prática da pesquisa científica e tecnológica, conhecendo o valor nutricional dos alimentos e planejando ações em alimentação capazes de melhorar as condições de saúde da população baiana, saudável ou enferma” (UNEB, 2022d, n. p.). Este curso faz parte do DCV I.

4.1.7.2 *Campus VIII*

No *campus VIII*, a produção de dados se fez a partir dos cursos de LICEI, Direito, Engenharia de Pesca, Pedagogia e Matemática.

A Licenciatura em Pedagogia foi o primeiro curso implantado no DEDC VIII em 1983. Em 1998 foi implantado o Bacharelado de Engenharia de Pesca. No início do século XXI, foram criados a Licenciatura em Matemática (2004) e o Bacharelado em Direito (2005). A graduação em Pedagogia tributou com 14,3% para a pesquisa, enquanto que o Curso de Matemática contribuiu com 9,5%, ambos em Paulo Afonso. Essas informações são restritivas aos cursos que participaram da presente pesquisa, incluindo-se nessa lista, a Licenciatura Intercultural Indígena (LICEEI) em duas modalidades, a saber, Pedagogia Indígena e Educação Escolar Indígena.

Ressalta-se que a LICEEI foi instituída no início do século XXI, por adesão ao programa federal, PROLIND. Esse programa foi lançado pelo MEC em 2005 para apoiar a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Sob a perspectiva governamental,

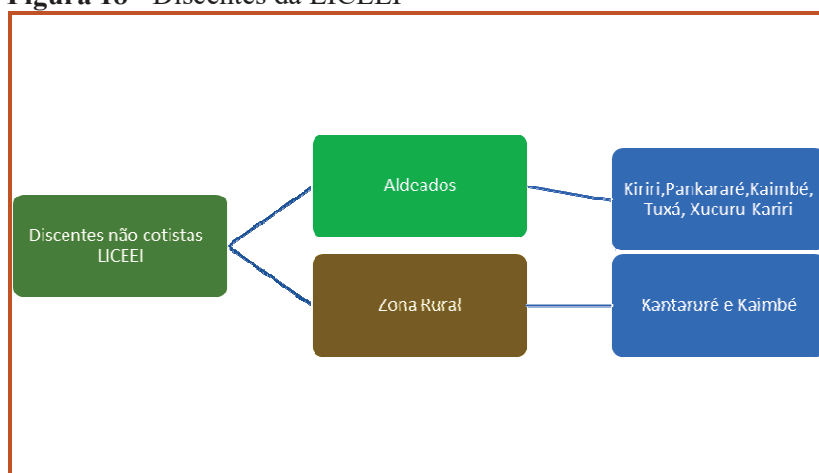
o mesmo “expressa a articulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Ensino Superior (SESU) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (Martins; Knaap, 2021, p. 232).

Constatou-se que os cursos participantes desta tese pertencem às diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Saúde, e, conseqüentemente, são ofertadas em diversas modalidades, pois as LICEEI são de oferta especial e os demais bacharelados de oferta regular. A modalidade formativa dos cursos é variada, pois atende ao formato de graduações presenciais tanto de bacharelados como de licenciaturas.

O curso com maior número de respostas é a LICEEI, com suas duas ênfases de formação, perfazendo um total de 47,7%. Verifica-se que o número de discentes indígenas não cotistas é maior entre os partícipes, devido ao quantitativo de participantes matriculados na LICEEI (47,7%).

Os discentes da LICEEI, partícipes, são oito indígenas aldeados/comunitários e dois da zona rural, mas nenhum deles é residente da zona urbana, perfazendo um total de dez Discentes Indígenas Não Cotistas (DINC). São seis mulheres em face de quatro homens, preponderando a etnia Kaimbé (4), seguida de Pankararé (2) como se ilustra na Figura 18.

Figura 18 - Discentes da LICEEI



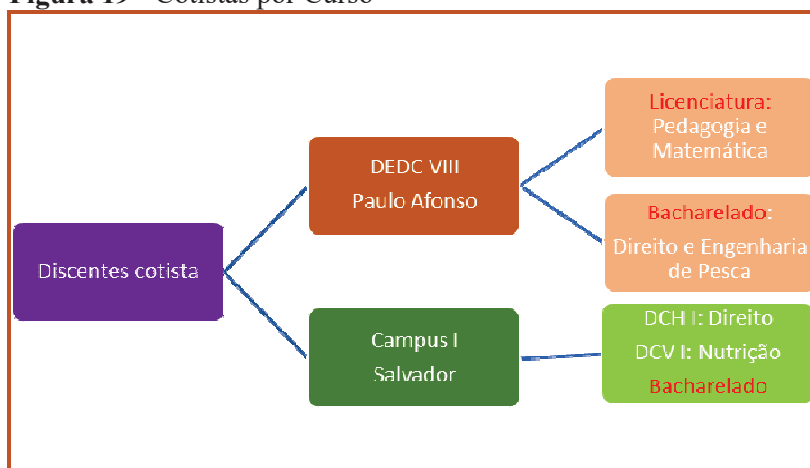
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A figura acima ilustra e resume a participação de discentes não cotista, ou seja, aqueles que adentram a UNEB através de programa específico. Percebe-se que dentre as dez etnias identificadas, sete delas estão no contexto de não cotista, portanto, a maioria.

Na sequência discute-se os dados produzidos sobre os discentes cotistas partícipes da pesquisa. Neste diapasão, na segunda posição aparece o Curso de Direito, que teve partícipes

tanto no *campus* I, Salvador como no *campus* VIII, Paulo Afonso. O percentual de participação deste curso é de 19% nas respostas. Os cursos de Bacharelado em Nutrição em Salvador e de Engenharia de Pesca em Paulo Afonso apresentam 4,8% cada, além das licenciaturas em Pedagogia e Matemática no DEDC VIII como se ilustra na Figura 19.

Figura 19 - Cotistas por Curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

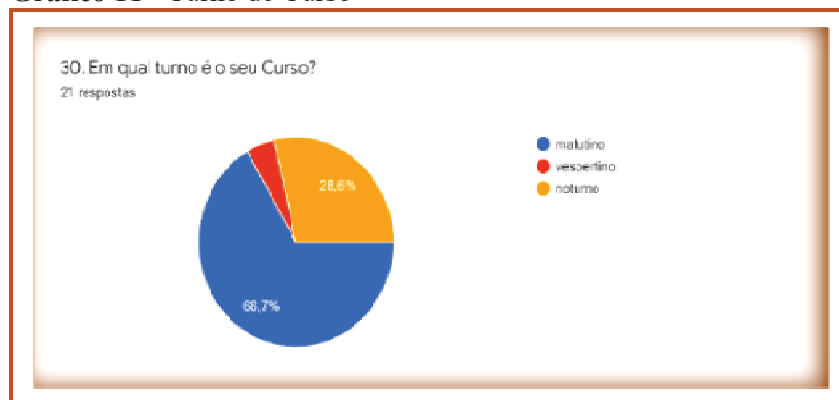
A figura permite visualizar que o *Campus* de Paulo Afonso, também, no universo de cotista teve a maior participação entre os respondentes dos questionários.

A área de Ciências Humanas e a modalidade das Licenciaturas contribuíram, sobremaneira, com um percentual de 71,5% para a produção de dados. A modalidade de Bacharelado contribuiu com 28,6%, advindos das áreas de Ciências Exatas e da Saúde com os bacharelados de Engenharia de Pesca e Nutrição, respectivamente. A análise do Curso tem prosseguimento com os dados sobre o turno de em que ocorres as aulas.

4.1.8 Turno

A análise do turno de estudo dos partícipes é muito importante, pois tem relação direta com as condições de deslocamento, principalmente dos aldeados/comunitários, a maioria dos pesquisados.

Para melhor entendimento destes dados, disponibiliza-se o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Turno de Curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Verificou-se que a maioria, quatorze partícipes, estuda no turno matutino. Dez deles são mulheres e, dentre elas, três são de zona urbana. Entre os quatorze discentes matutinos, nove são aldeados urbanos e apenas dois vem da zona rural. Três discentes do turno matutino estudam em Salvador e os demais estão matriculados no Departamento de Educação (DEDC) de Paulo Afonso.

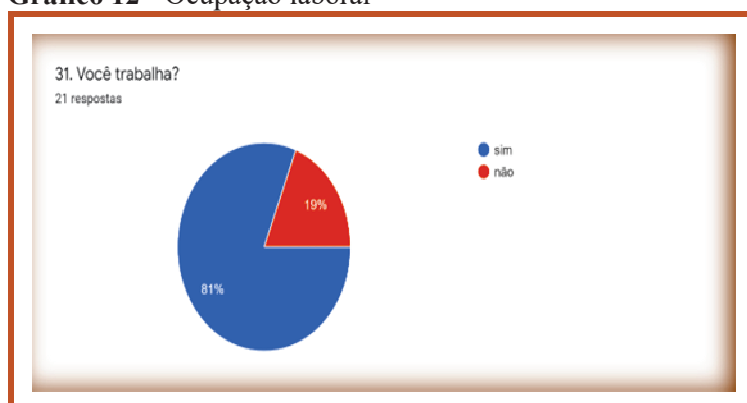
Em relação aos discentes do turno noturno, segunda maior incidência, observou-se que são seis mulheres, sendo duas aldeadas/comunitárias, duas outras urbanas e uma delas vem da zona rural. Apenas um discente, de sexo masculino, completa o grupo do turno noturno. Todos estão vinculados ao DEDC VIII em Paulo Afonso.

Destaca-se que a apenas uma partícipe estuda no turno vespertino, cursando Engenharia de Pesca no *Campus VIII*. Ela corresponde a 4,8% do total.

O turno de estudo impacta na ocupação laboral ou vice e versa. Esta última é analisada na sequência.

4.1.9 Ocupação laboral

A ocupação laboral é uma realidade bastante presente entre os universitários no Brasil. Conciliar trabalho e estudos não é tarefa fácil, principalmente para as mulheres com suas duplas jornadas ou para aqueles que trabalham na zona rural e ainda tem de se deslocar para centros urbanos, onde geralmente, estão os cursos universitários. Pelas respostas dadas ao questionário, observou-se uma maciça maioria de trabalhadores remunerados entre os discentes indígenas na UNEB, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 - Ocupação laboral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os dados produzidos na pesquisa confirmam a realidade de atividade laboral entre os indígenas, pois maioria dos partícipes a desenvolve. Um percentual de 81% em contraposição a 19%, informou desenvolver alguma atividade remunerada.

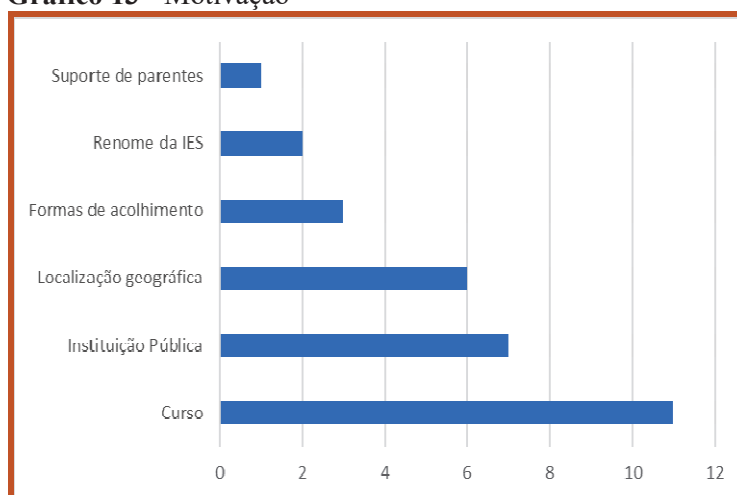
Treze mulheres e quatro homens trabalham. Entre as mulheres, sete declararam vivem aldeadas/comunitárias enquanto três são urbanas e duas estão na zona rural, não comunitárias. Dentre os homens, três são aldeados/comunitários e apenas 1 está na zona rural. Esse quantitativo é permeado por 8 etnias.

Resta claro que os discentes indígenas desses dois *campi* da UNEB conciliam a atividade remunerada com os estudos.

Encerra-se a análise sobre os dados do perfil dos respondentes e passa-se a apresentar os motivos que os levaram a escolher a UNEB para acessar à educação superior.

4.2 MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHA DA UNEB

A presente categoria incide, basicamente, sobre os motivos e as condições que influenciaram os atuais discentes originários a escolher a UNEB para ter acesso à educação superior. Para melhor visualização desses motivos e condições da escolha, elaborou-se o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Motivação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As respostas obtidas e performadas no gráfico indicam os seguintes elementos de análise: o curso em si; a proximidade geográfica da UNEB com a comunidade; a natureza gratuita da IES; a notoriedade pública da universidade; as formas de acolhimento; e o suporte de parentes. Os percentuais sobre o curso preponderam, e talvez se deva ao grande número de licenciandos em Educação Intercultural Escola Indígena e similares. Praticamente empatados estão a natureza de instituição pública e a proximidade geográfica.

Os partícipes puderam responder de forma discursiva à questão: porque você escolheu a UNEB? Pelo tipo de respostas dada, houve a necessidade de organizá-las em grupos. O conjunto das respostas agrupadas foi distribuído em critérios externos e internos para facilitar a compreensão. Vale ressaltar que os partícipes informaram mais um motivo, por isso o gráfico não é apresentado em percentual.

O critério externo está vinculado à condição do discente, como: a) o curso pretendido; b) a proximidade geográfica com a moradia; c) existência de parentes para suporte; e d) frequência em curso preparatório.

Com onze menções, o curso que pretendia fazer foi a condição mais ressaltada. Houve apenas uma referência à existência de parentes enquanto rede de apoio. Essa única referência pode ser relacionada ao fato de que a maioria dos discentes partícipes vivem de forma comunitária, então, a saída de sua comunidade, já contém uma inerência óbvia de que não contará com os familiares no novo espaço quando decide cursar uma graduação.

Quanto à frequência em curso preparatório para disputar vaga na Educação Superior, apurou-se que a maioria, 61% dos partícipes, não frequentou nenhum curso. Dentro do percentual de 38,1% que frequentou algum curso preparatório, foram citados: o Programa

Universidade para Todos (UPT), na Bahia, ministrado pela UNEB; o Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE), no Estado do Pernambuco; e um curso particular.

Em relação ao UPT, necessário se faz uma breve digressão de sua existência. O atual programa surge sob a nomenclatura de “Faz Universitário”, de forma associativa entre as Secretarias da Fazenda e de Educação da Bahia pra incentivar as empresas a concederem bolsas de estudos ou bolsas- auxílio para estudantes universitários dentro de um programa maior, denominado de Educação Tributária. A participação das empresas em tal programa, em 2001, era recompensada com incentivo fiscal (Santos, 2019). Em 2004, através do decreto baiano nº 9. 149, o “Faz Universitário” é transformado em “Projeto Pré-Vestibular Universidade para Todos” com duas etapas, a saber: I – Preparando para a Universidade; II – Cursando a Universidade. A fase I está relacionada à temática desta tese, e segundo o artigo 4º do Decreto estadual 9. 194/2004, “visa a fornecer instrumento de capacitação aos alunos egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia [...] elevar a competitividade do aluno para concorrer a processos seletivos” (Bahia, 2004). Este último decreto previa realização de “aulas presenciais e/ou à distância, visando ao ingresso de alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES), incluindo temas relacionados com a formação da cidadania” (Bahia, 2004). Segundo Santos (2019, p. 35), o Projeto Pré-Vestibular Universidade para Todos é desenvolvido em “11 cidades baianas alcançando mais de 230 (duzentos e trinta) polos de funcionamento com aplicação 100% gratuita aos seus beneficiários”. Atualmente, o projeto foi convertido em programa autônomo na Bahia, através do Decreto 20.004/2020. Tal programa “visa o fortalecimento das aprendizagens e a preparação dos estudantes concluintes e egressos da rede estadual, para os processos seletivos de ingresso ao ensino superior” (Bahia, 2020). No artigo 2º, inciso VII, deste último decreto, prevê-se como princípio a “inclusão social envolvendo estudantes de grupos sociais mais vulneráveis e historicamente excluídos de forma justa, participativa e democrática aos processos educativos” (Bahia, 2020).

Diferentemente do UPT, o Pré-Vestibular de Pernambuco (PREVUPE) é uma atividade de extensão universitária, instituída pela Universidade de Pernambuco, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 066 datada do ano de 2019. Tal ação visa a “ampliação e potencialização dos conhecimentos dos estudantes do 3º ano e/ou egressos do Ensino Médio (EJA Médio, Travessia Médio e Normal Médio) das escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco” (Universidade de Pernambuco, 2019), com vistas à participação em “processos seletivos (pré-vestibular), para o ingresso nas instituições públicas e particulares de Ensino Superior” (Universidade de Pernambuco, 2019).

Seja no programa UPT, seja na atividade PREVUPE, o protagonismo é do Estado. No primeiro, enquanto um mecanismo derivado de política pública educacional, e no segundo, iniciativa de IES estadual. Quanto ao público tem-se convergência em ambos os programas, pois atendem aos estudantes de escolas públicas, nas quais também estão os membros de povos originários.

O critério interno decorre da estrutura da UNEB, a saber: a) por ser uma universidade pública; b) renome da IES; c) pelas formas de acolhimento da universidade; e d) contato prévio com a mesma.

No gráfico 13 apresentado anteriormente, o segundo maior percentual, com sete ocorrências, diz respeito ao fato da UNEB ser uma instituição pública, portanto, essa motivação interna foi a mais escolhida. Entende-se que seja uma condição determinante, pois os estudantes indígenas, em sua maioria, advindos da rede pública escolar do município ou do Estado, bem como de escola instaladas nas comunidades indígenas.

Dentre os critérios internos, as formas de acolhimento da UNEB tiveram maior incidência nas respostas. A instância mencionada pelos partícipes foi o Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ). O nome deste centro não é uma sigla, mas, sim uma “denominação que os primeiros habitantes da região deram para o Rio São Francisco. Significa rio-mar, e serve como um referencial histórico e sociocultural, para ser sempre lembrado e discutido com as Comunidades “ (OPARÁ, 2022, n. p). Esse centro é “um Órgão Suplementar da Universidade do Estado da Bahia, sediado no Departamento de Educação, *campus* VIII, em Paulo Afonso, com Núcleos nos Campi de Euclides da Cunha e Juazeiro” (OPARÁ, 2022, n. p), que iniciou suas atividades em 2008, num “encontro de pesquisadores, pesquisadoras, estudantes, representantes dos Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais com o objetivo de tornar-se um espaço acadêmico” (OPARÁ, 2022, n. p).

As Resoluções CONSU N.º 1.010/2013 e N.º 1.204/2016 preveem que o OPARÁ atenda aos “povos do norte e oeste do Estado pelos projetos que desenvolve, pela presença forte de pesquisadores, pesquisadoras indígenas e indigenistas, e sobretudo pelo sentimento de pertencimento que os Povos Indígenas destes Territórios sentem” (OPARÁ, 2022, n. p) em relação ao mesmo.

Uma das respostas dada ao questionário e que se relaciona com o acolhimento da UNEB aos discentes originários merece destaque na Figura 20.

Figura 20 - Acolhimento

"A UNEB acolhe os povos Indígenas e me sinto em casa"

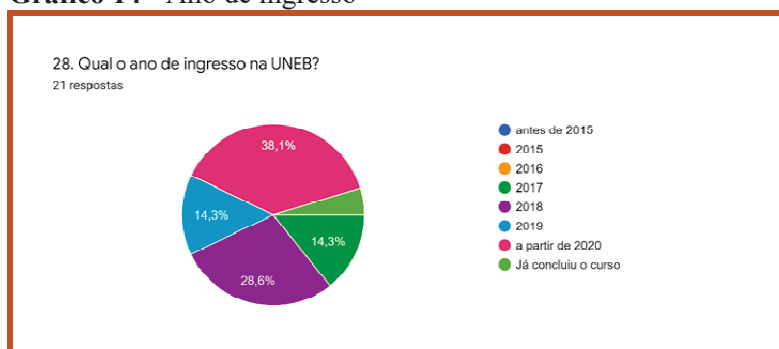
Fonte: Questionário da pesquisa (2022).

A frase chama a atenção pois para a maioria dos /das discentes originários/originárias, deixar sua casa, sua comunidade tendo a educação superior como meta para si, e muitas vezes para seus “parentes” é uma realidade desafiadora. Significa desterritorializar-se, então nesta conjunta, se sentir na universidade como se estivesse em casa, é deveras muito confortável.

Como já apresentado na seção dos critérios externos, o curso pré-vestibular denominado de UPT foi a forma mencionada pelos partícipes, enquanto contato prévio com a Universidade. Tal constatação credita-se à capilaridade da UNEB no Estado da Bahia. Por outro lado, a ausência de menção a atividades de pesquisa ou extensão desta mesma universidade como contato prévio, denota pouco alcance dos setores extensionistas e da pesquisa junto às comunidades indígenas.

Uma vez que os motivos de escolha dos partícipes foram apresentados e o contexto de condições referentes aos mesmos foram analisados, verifica-se a seguir o ingresso dos acadêmicos.

Apesar do lapso temporal da pesquisa ser de 2015 a 2020, os partícipes tiveram ingresso na UNEB a partir de 2017, sendo que a maior parte ingressou em 2020, conforme se verifica no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Ano de ingresso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Destaca-se que a partir do ano de 2017, os percentuais de ingressantes mantiveram-se em movimento crescente. Os 14,3% se repetem nos anos de 2017 e 2019, além de que o dobro

deste se alcança em 2018, quando uma nova turma de LICEEI se inicia. Em 2020, o percentual aumenta para 38.1% e coincide com novas turmas de LICEEI.

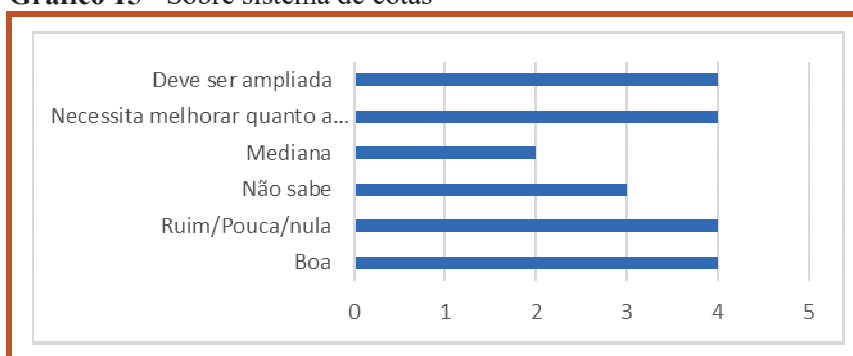
Identificou-se que uma das partícipes já concluiu o curso de Matemática no *Campus* de Paulo Afonso, sendo uma Pankararú que vive em comunidade indígena. Apesar desta discente haver concluído o curso, seu ingresso na instituição se deu dentro do lapso temporal da pesquisa. Os demais partícipes encontram-se em diversos períodos dos seus cursos.

Especula-se sobre essa concluinte, que a mesma possa ter feito transferência externa e assim aproveitado estudos anteriores, o que possibilitou a conclusão do curso antes do prazo regulamentar de 5 anos. Outra possibilidade é a ausência de pré-requisito entre as disciplinas e disponibilidade de cursar mais componentes por semestre, abreviando a duração do curso.

O ingresso na vivência acadêmica para uma parte significativa de partícipes tornou-se realidade através do sistema de cotas. Essa parte, assim como os demais discentes indígenas respondentes manifestaram suas percepções sobre tal sistema.

Quando os /as partícipes foram perguntados/as sobre as cotas na UNEB, forneceram elementos para elaboração de cinco classificações, a saber: deve ser ampliada; necessita melhorar; mediana; ruim/pouca/nula e boa. Dez partícipes não souberam classificar. Não se utilizou na confecção do gráfico índices percentuais porque os partícipes deram mais de uma resposta. Excetuando-se as respostas que incidiram sobre não saber classificar, as demais são visualizadas conforme Gráfico 15.

Gráfico 15 - Sobre sistema de cotas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Ocorreu um empate entre as respostas que indicam necessidade de melhoria no sistema de cotas da UNEB com a resposta que considera esse sistema bom ou adequado. Numa análise mais profunda, preponderaram as respostas que indicam que as cotas não atendem aos anseios dos indígenas, pois as respostas que apontam para a ampliação da vagas

via cotas e aquelas que indicam que o sistema é ruim também empataram, além do indicativo de que o sistema de cotas na UNEB é mediano, logo, não é bom, corroborar para essa análise.

Vale ressaltar que a reserva de vagas para discentes indígenas, na UNEB, iniciou com a Resolução UNEB/CONSU N° 1339/2018, logo, recentemente, o que não corresponde ao lapso temporal de inserção dos discentes indígenas não cotistas vinculados a LICEEI, que acontece desde 2009. Leva-se em consideração que a lei de cotas para universidades federais é datada de 2012, portanto a UNEB, que é uma instituição estadual, aderiu ao sistema de cotas para povos originários, seis anos após a iniciativa de suas coirmãs federais.

Dentre os onze partícipes que responderam à questão sobre o sistema de cotas unebiano e o classificaram, três consideraram ser um bom sistema. Um considerou que tem poucas vagas. Dois indicaram que o sistema necessita melhorar, e apenas uma pessoa disse que faz a inclusão.

Dois conjuntos de respostas a esse quesito chamaram atenção. O primeiro conjunto é composto pelas respostas de três partícipes: “cotas não se restringem ao acesso”. Isso remete às dificuldades de permanência, aos “excluídos de dentro” e à luta pela Educação Superior Indígena, a interação social. O segundo teve o seguinte teor: “tem parente que deixa vaga aberta”, ou seja, nem todas as vagas destinadas aos povos originários são preenchidas. Talvez, por falta de interesse em desterritorializar-se ou por receio do preconceito e das dificuldades em fazer uma graduação, especialmente em um curso não específico para suas etnias.

Outros destaques incidem sobre a discussão das condições de permanência estudantil já discutidas anteriormente e sobre a responsabilidade que recai aos povos originários em fazer uso do acesso à universidade.

Após o ingresso, a vivência acadêmica se estabelece. A partir da próxima seção, debruçar-se-á sobre tal vivência para indígenas na UNEB.

4.3 VIVÊNCIA ACADÊMICA INDÍGENA UNEBIANA

Sobre a vivência há muitos dados produzidos. Vale lembrar a conceituação da mesma, já apresentada na seção 3.7, mas, de modo geral, pode ser definida como: “viver determinado momento de modo que o mesmo tenha um significado profundo” (Vivenciar, 2022).

A partir dos estudos do filósofo Husserl (1975; 2013) sobre consciência, o conceito de vivência é invocado como ação intencional, na qual há uma “visão direta de alguma coisa que se dá ou que pode dar-se na percepção como absoluta e não mais como a identidade das

aparências que a sombreiam” (Abbagnano, 2007, p. 192). Nessa perspectiva, entende-se que houve a experiência, ou a partir da cosmologia indígena, logo, dentro do contexto decolonial, pode-se afirmar que saber e vivenciar se fundem, pois segundo Baniwa (2019), o saber vai além de falar sobre ele, é o fazer que se baseia no acúmulo de conhecimento.

Entende-se que a vivência acadêmica de discentes indígenas na UNEB apresenta aspectos formais, como: matrícula efetivada; atendimento ao sistema de cotas ou vinculação à LICEEI; e frequência regular ao curso. No entanto, os aspectos substanciais de uma vivência acadêmica indígena, como: participação no tripé universitário; acolhimento institucional diferenciado; dinâmica entre saberes; auxílio financeiro através de bolsas; e reforma do currículo, ainda carecem de efetivação ou melhoria.

O aprofundamento dessa categoria (vivência acadêmica indígena unebiana), todavia, se completa, nesta tese, com a apresentação da análise dos dados produzidos a partir do segundo questionário (refinamento).

Para fins, didáticos, elenca-se essa categoria sem seus aspectos com a transcrição das falas dos partícipes. O primeiro deles foi denominado de dificuldades relacionadas à permanência universitária. Algumas dificuldades estão apresentadas em conjunto em decorrência de estreito vínculo que as envolve. Por exemplo, moradia e transporte estão imbricados, pois a depender do local de residência haverá maior ou menor demanda por mobilidade/transporte para se fazer presente às aulas e demais atividades acadêmicas.

No Quadro 10 estão agrupadas as quatro principais dificuldades elencadas pelos/as partícipes.

Quadro 10 - Dificuldades de discentes indígenas

| Dificuldades | Transcrição das respostas |
|---------------------------|--|
| Moradia/Transporte | <p>“Sabemos que precisamos de hospedagem, bolsas, translado e espaço dentro da universidade” (grifo nosso);</p> <p>“Dificuldade financeiras para fazer o curso (passagem, hospedagem, alimentação”;</p> <p>“Primeiramente o deslocamento da minha comunidade e permanência durante os dias letivos no campus”;</p> <p>“Transporte, hospedagem e alimentação”.</p> |
| Finanças | <p>“Permanecer dentro da universidade pois nós estudantes da LICEEI temos que arcar com todos os gastos durante as aulas”.</p> <p>“Falta de uma bolsa destinada a estudantes indígenas”;</p> <p>“Falta de recursos para manter o curso”;</p> <p>“No início falta de auxílio financeiro para me manter na cidade”;</p> <p>“Não temos ajuda dos governos”.</p> |
| Espaço | <p>“Espaço na Universidade” (grifo nosso).</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As falas foram transcritas na coluna da direita sem supressões. Isso foi feito para manter a integridade das respostas. Cada uma das dificuldades expostas no quadro acima representa um desafio para a universidade e são discutidas com maior riqueza de detalhes ao longo da tese.

Especialmente na categoria moradia/transporte aparecem palavras que podem ser associadas diretamente às finanças, mas que foram percebidas pela pesquisadora com uma ênfase no deslocar-se e a partir de onde se mora. As palavras negritadas na categoria moradia/transporte reforçam a ênfase percebida. O trecho sublinhado na referida categoria tem vinculação com a categoria “espaço na universidade”.

4.3.1 Moradia/acomodação e transporte

Quanto às dificuldades de moradia e transporte, a repercussão incide sobre residência universitária e turno do curso.

A residência universitária, no âmbito da UNEB, está regulamentada pela Resolução N° 1.366 CONSU de 2019. Segundo a mencionada Resolução, as casas estudantis ou residência universitária são “supervisionadas e administradas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e pelos Departamentos onde esteja situada a referida Casa” (UNEB/CONSU, 2019). Os beneficiários da política de moradia estudantil da UNEB estão previstos no artigo 2° da Resolução em comento da seguinte forma: “os (as) estudantes regularmente matriculados (as) em cursos presenciais oferecidos nos *Campi* onde estão situadas as Casas” (UNEB/CONSU, 2019).

As finalidades da moradia estudantil unebiana estão elencadas no artigo 3° ⁶²do diploma legal e de forma resumida são: a garantia da permanência; o convívio coletivo, social e cultural, além de contribuir para a formação universitária. Vale lembrar que a moradia estudantil está destinada para discentes em condições de vulnerabilidade social, vinculados a uma primeira graduação e no interstício da duração do curso. Destaca-se, no supramencionado artigo, inciso I, a condição de vulnerabilidade social, tão corriqueira entre os povos originários, a qual, segundo a Resolução 1.366/2019 – UNEB/CONSU é definida no

⁶² “I - Garantir permanência transitória aos (as) estudantes dos *Campi* onde a Residência esteja situada, que estejam em condições de sócio vulnerabilidade; II- Proporcionar condições estruturais para o convívio coletivo-social-cultural dos seus membros, durante o período transitório existente entre o ingresso e a conclusão estabelecido como o mínimo para a primeira graduação; III- Contribuir na busca de alternativas para a formação universitária e engajamento na futura vida profissional” (UNEB, 2019).

artigo 5º, inciso II, da seguinte maneira: “vulnerabilidade social em aspectos que envolvam moradia, etnia, religião, identidade, identitário, cultura e outros” (UNEB/CONSU, 2019). O artigo 5º, inciso i, alínea “a” da Resolução 1.366/2019 prevê a avaliação da vulnerabilidade econômica “para avaliação do estado de vulnerabilidade socioeconômica o pleiteante deverá ter uma renda per capita máxima de 01 (um) salário mínimo e meio, sendo priorizado (a) o (a) candidato (a) que possuir menor renda” (UNEB/CONSU, 2019). Se depreende dessa transcrição, as vagas em casa estudantil na UNEB têm amplas possibilidade de acesso aos discentes indígenas, pois os mesmos além da corriqueira vulnerabilidade econômica, ainda atendem aos critérios da vulnerabilidade social em razão da etnia, identidade e cultura.

Em relação à segunda incidência, turno de estudo, restam mais dúvidas que respostas, uma vez que a maioria dos discentes originários não moram em comunidades urbanas e estudam no turno matutino. Não foi possível compreender essa aparente dinâmica incoerente. Agregue-se a isso o fato de que a maioria dos partícipes tem atividade laboral. Como se deslocam? Em que turno trabalham? São interrogações que a tese não consegue responder, e que não fazem parte objetivo da mesma. Sugere-se que essas interrogações merecem uma investigação, subsequente. Apesar desta lacuna de informações, não há prejuízo para o objetivo perseguido desta tese.

Um último aspecto correlato, diz respeito a existência da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), a qual não foi mencionada por nenhum dos partícipes. Os programas da PROAF “buscam promover práticas de equidade, indistintamente, a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras [...]” (PROAF, 2023, n. p).

Essa Pró-reitoria é responsável pela validação das cotas, semestralmente, através de comissões estabelecidas em cada departamento da UNEB. Dentre os documentos exigidos para validação da condição de cotista, estão as declarações de pertencimento étnico, as quais podem ser de duas maneiras: a) autodeclaração, na qual, o cotista afirma “sou INDÍGENA e mantenho vínculo de participação na Comunidade [...], pertencente à Comunidade Indígena [...], mantendo laços familiares, econômicos, sociais e culturais com a referida Comunidade” (PROAF, 2023, n. p); b) declaração de liderança indígena que ateste a vinculação étnica.

Consta, no entanto, no site da PROAF, o edital 048/2019, que regulamentou a validação de cotas para aquele ano. Por esse edital exige-se documentos específicos para os indígenas no item 5.3, b, como a “declaração comprobatória do pertencimento étnico, assinada por, pelo menos, três lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade” (BAHIA, 2019a).

Apesar do edital usado pelas comissões de validação de cotas conterem a nomenclatura, autodeclarados (as), o mesmo exige declaração comprobatória de liderança indígena, ressoando assim um contrassenso. Se o candidato à vaga étnica se declara pertencente à uma etnia, por que então a exigência de terceiros declararem a condição étnica?

Talvez a PROAF tenha ultrapassado essa contradição e por isso disponibilizou em seu site um modelo de autodeclaração, mas não atualizou no mesmo site até a data de 23 de fevereiro de 2023 o edital de validação de cotas. Para a presente tese, resta claro que os cotistas indígenas que validaram suas vagas estiveram desde 2015 até 2019, minimamente, regidos pelas regras constante do edital 2019, ou seja, eles/elas tiveram, diferentemente dos negros e pardos, que comprovar o pertencimento étnico por declaração de terceiro, como se depreende do trecho final do formulário de declaração étnica: “DECLARAMOS, que [...] (nome do(a) candidato(a)), RG nº, Órgão Expedidor CPF nº, nascido(a) em, [...] é INDÍGENA e mantém vínculo de participação na Comunidade [...], pertencente ao Povo Indígena [...], mantendo laços familiares, econômicos, sociais e culturais [...]” (PROAF, 2023).

Não há como esgotar essa categoria, pois os dados produzidos não permitem avançar mais na discussão. Passa-se para a segunda categoria do quadro 10.

4.3.2 Dificuldades financeiras

É notório que as dificuldades elencadas se relacionam em grande parte com as finanças, seja para morar, alimentar-se ou adquirir os materiais para estudar, o recurso monetário se faz necessário. As palavras gastos, bolsas, recursos, auxílio financeiro e ajuda dos governos remetem para a dificuldade de acesso a valores monetários para custear os estudos, por isso foram classificados como dificuldade financeira, em sentido estrito.

As dificuldades de cunho financeiro estão diretamente relacionadas com as ações da Pró - Reitoria de Assistência Estudantil e com a ocupação laboral dos discentes indígenas, esta última apresentada nos dados de perfil.

Merece destaque a existência a nível federal do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Um programa similar, denominado de Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) foi criado em 2010. Segundo Sousa, Botelho e Griboski (2018), ambos os programas estão voltados para a permanência do estudante na Universidade, destinando “recursos financeiros às IES públicas de forma a viabilizar ações de apoio pedagógico e

financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômicas” (Sousa; Botelho; Griboski, 2018, p. 158). As regras de funcionamento do PNAEST são: participação das instituições públicas estaduais de ensino superior no Sistema de Seleção Unificada (SISU); universidades e centros universitários gratuitos; atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial.

Para reiterar as ações embutidas nos programas acima mencionados, a Portaria nº 25 do MEC, considera “a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social que promova a garantia do pleno acesso, permanência e sucesso aos estudantes das universidades” (MEC, 2010). O artigo 1º, parágrafo 1º, dessa portaria, elenca os objetivos do programa. Dentre eles destaca-se: “aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes [...] contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (MEC, 2010). Esse programa proíbe que o recurso repassado às IES estaduais seja utilizado no formato de pecúnia conforme artigo 3º, § 1º.

A UNEB, enquanto universidade pública e gratuita que adotou o SISU como uma das formas de seleção de alunos, recebe recursos do PNAEST e utiliza na forma de residência estudantil, apoio pedagógico e inclusão digital, conforme preconiza a mencionada Portaria no artigo 3º. A inclusão digital foi implementada na UNEB a partir de 2021 em decorrência do estado pandêmico da COVID-19.

No âmbito da UNEB, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) é responsável por prestar assistência aos estudantes. Em relação a atuação da PRAES, a maioria dos partícipes considerou negativa como se verifica do Gráfico 15.

Gráfico 16 - Ações da PRAES



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O percentual de 85,7% de discentes que não são atendidos pela PRAES, é muito alto. O percentil de 14,3% de partícipes atendidos pela mencionada Pró-reitoria não permitiu saber qual o tipo de assistência que é dada. Este dado pode relacionar-se com a residência estudantil

ou com auxílio emergencial. De toda sorte é um percentual ínfimo tendo em vista que os discentes indígenas tendem a ter fontes de renda mais voláteis e de menor poder aquisitivo.

Busca-se verificar o funcionamento dos programas e formas de auxílios desta Pró-reitoria para entender melhor este contexto. Em termos de política de assistência estudantil no âmbito da UNEB, existiam os seguintes programas até julho de 2022, conforme Quadro 11.

Quadro 11 - Auxílios estudantis da UNEB

| Programa | Discentes | Relação com DI⁶³ | Bolsa |
|---|--|--|--|
| Mais Futuro Governo do Estado | Condições de vulnerabilidade socioeconômica em IES pública estadual | Vulnerabilidade socioeconômica; Residentes em zona rural. | Estágios e auxílio financeiro. a) R\$ 300 mensais / moradia até 100 km distantes do <i>campus</i> de matrícula; b) R\$ 600 mensais / moradia a mais de 100 km. |
| Casas de Estudantes da UNEB ⁶⁴ . | Matrícula regular na graduação. Vulnerabilidade socioeconômica; Cotista ou não cotista, com prioridade para quem reside acima de 100km do <i>Campus</i> . | Na graduação; Vulnerabilidade socioeconômica, cotista ou não cotistas; Residentes em zona rural. | Residência em uma das casas de estudantes da UNEB. |
| Meia Passagem. Transporte urbano do Município de Salvador | Curso presencial; residentes em Salvador | Matrícula em cursos do <i>campus</i> I; residentes em Salvador | Redução no valor da passagem no transporte urbano. |
| Bolsa-Auxílio ⁶⁵ Recursos da UNEB/PRAES | I-Primeira graduação; morador das Casas de Estudantes da UNEB; II-Primeira graduação, selecionados via edital por Comissão Permanente | Primeira graduação | I - Bolsas individuais no valor R\$300,00; II Auxílio Permanência. Bolsas individuais no valor R\$400,00. Creditadas em até 12 parcelas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como se observa do quadro acima, existem algumas possibilidades de ajuda financeira, moradia e mobilidade urbana, com fontes diferenciadas de financiamento, instituídas para dar suporte aos discentes universitários, mas nenhuma dessas possibilidades é específica para os discentes indígenas. Os programas não incluem, expressamente, os indígenas, por isso exige-se verdadeira manobra jurídica para incluí-los de fato.

Em face de tal inexistência, insurgiram-se os discentes da LICEEI da UNEB em 25 de março de 2022 através do processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do Estado da

⁶³ DI é a sigla para discentes indígenas.

⁶⁴ Regulamentado pela Resolução CONSU N° 1366/2019.

⁶⁵ Regulamentado pela Resolução N° 1.506/2022 Publicada no DOE de 05.03.2022, p.50.

Bahia, sob número 074.14844.2022.0015042-41, no qual pleiteiam a “criação de Bolsa Permanência para os estudantes da LICEEI e da Pedagogia Indígena no âmbito da UNEB” (BAHIA/SEI, 2022). O objetivo dos discentes indígenas unebianos é garantir a “permanência dos estudantes nas universidades e, sobretudo, conhecendo a realidade sociocultural e econômica das populações indígenas da região e dos professores e professoras indígenas que passaram pela LICEEI e dos que estão hoje matriculados” (BAHIA/SEI, 2022).

A base para tal pleito se justifica, pois, “a bolsa permanência destinada a indígenas e quilombolas já tem como precedente legal o Programa de Bolsa Permanência⁶⁶ do Ministério da Educação implantado nas Instituições Federais de Ensino Superior” (BAHIA/SEI, 2022). O supramencionado programa “reconhece a necessidade de adoção de critérios específicos direcionados aos povos e comunidades tradicionais” (BAHIA/SEI, 2022). É pleiteado no processo SEI, há pouco citado, que em conjunto seja feita “a implementação de um Auxílio Inclusão Digital para os estudantes dos referidos cursos [...]” (BAHIA/SEI, 2022).

Quanto às bolsas de estudos, duas modalidades são destacadas nesta tese: a Bolsa Permanência e a Bolsa Apako Zabelê (específica para discentes vinculados à LICEEI).

A primeira modalidade de bolsa faz parte de uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior. Os partícipes da pesquisa não são alcançados por essa modalidade de bolsa, pois estão vinculados à uma IES estadual. Cabe ressaltar, que os objetivos e critérios do Programa de Bolsa Permanência são adequados às condições de vida dos discentes indígenas, exceto pela natureza jurídico-administrativa da UNEB.

O Programa de Bolsa Auxílio Indígena Apako Zabelê (PBI AZ) foi instituído em agosto 2022, através da Resolução UNEB/CONSU N° 1.528. Essa modalidade de bolsa é a resposta ao pleito do processo SEI. No dia da publicação da mencionada Resolução, a coordenadora da LICEEI em Paulo Afonso, professora Floriza Maria Sena Fernandes, se dirigiu aos discentes indígenas, via grupo de WhatsApp⁶⁷ explicitando sobre todo o processo

⁶⁶Regulamentado pela Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação n° 13, de 9 de maio de 2013 e Portaria n° 389, de 9 de maio de 2013 do Ministério da Educação.

⁶⁷ Texto na íntegra como foi compartilhado nos grupos do WhatsApp denominados Turma LICEEI UNEB 2018 e Turma LICEEI 2020.1. O texto foi obtido a partir da transcrição do áudio para formato escrito usando o próprio recurso do mencionado aplicativo para tal. “E sempre guardando a memória. A memória é muito importante para fortalecer. A gente vai ter que fazer um pouco de memória não é claro que a gente ainda tá no meio do processo. Esse programa de bolsas ainda passa pela Projur e depois vai passar por uma reunião com a reitora, mas é assim, é a primeira. Nós somos assim primeiros né em tudo. Primeira universidade pública do Estado da Bahia que tem duas licenciaturas indígenas, que tem especialização. Nós temos um programa de

que culminou na implantação da bolsa Apako Zabelê. A referida professora ressaltou a importância da memória e da ação coletiva, ao dizer que: “para a gente lembrar que foi conquista nossa, foi conquista dos povos, foi conquista dos professores, dos pesquisadores de todo mundo [...]que foi resultado de luta nossa de luta dos que vieram antes da gente” (Fernandes, 2022, n. p.). A docente explana ainda sobre a tramitação do processo da mencionada bolsa nas instâncias internas da UNEB e nas externas a ela. Reforçou que essa IES é “primeira universidade pública do Estado da Bahia que tem duas licenciaturas indígenas, que tem especialização [...] um programa de mestrado. A primeira que terá um *campus* avançado, com fé em Deus” (Fernandes, 2022, n. p.). Em sua fala aos discentes, ela acrescenta que esse *campus* avançado será para a “oferta de cursos de graduação, pós-graduação e pesquisas para os povos e comunidades tradicionais e povos indígenas, produção de material didático” (Fernandes, 2022, n. p.).

A implantação da bolsa Apako Zabelê ocorreu durante a escrita desta tese, portanto, posterior à aplicação dos questionários durante a fase da pesquisa. Nesse sentido, a segunda frase da categoria finanças do Quadro 10 (“Falta de uma bolsa destinada a estudantes indígenas”), não corresponde em sua totalidade a uma dificuldade, pois esta bolsa atende aos discentes indígenas não cotistas, desde que vinculados à LICEEI.

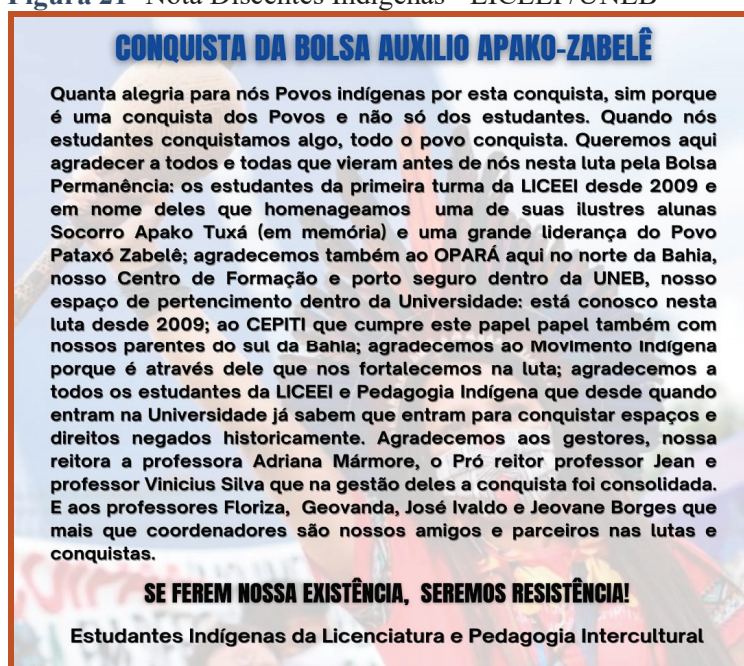
Dispõe a Resolução UNEB/CONSU nº 1.528, em seu artigo 5º, parágrafo 1º, que os bolsistas “poderão acumular bolsa de natureza de ensino, de pesquisa e/ou de extensão, respeitando os editais que promovem” (UNEB/CONSU, 2022e). Na esteira do mesmo artigo § 3º, são permitidas outras acumulações de auxílio financeiro como se verifica da transcrição *in verbis*: “Excepcionalmente, será permitida a cumulação da Bolsa-Auxílio Indígena PBIAS, no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais), e do Auxílio Básico do Programa Mais Futuro, no valor de R\$ R\$ 300,00 (trezentos reais)” (UNEB/CONSU, 2022). A supramencionada Resolução é omissa quanto à acumulação do auxílio Apako Zabelê com renda advinda de emprego, mas proíbe a percepção desta com estágio remunerado.

mestrado, também. A primeira que terá um *campus* avançado, com fé em Deus, aí para oferta de cursos de graduação, pós-graduação e pesquisas para os povos e comunidades tradicionais e povos indígenas, produção de material didático. É a primeira que tem um programa de bolsas para as licenciaturas indígenas. Mas nós vamos ter que depois sentar aí fazer uma memória de tudo isso como nós conquistamos tudo isso. Primeiro que teve foi um centro de pesquisas OPARA. Para poder juntar todas essas conquistas além do amparado e quando a gente mudou. Para a gente lembrar que foi conquista nossa, foi conquista dos povos, foi conquista dos professores, dos pesquisadores de todo mundo junto né. Para a gente não esquecer não apagar memória porque depois a gente esquece que foi resultado de luta nossa de luta dos que vieram antes da gente de luta dos que vem depois da gente também” (Fernandes, 2022, n. p.).

Apesar de significar um avanço para a permanência de discentes indígenas na UNEB, essa bolsa também cria um abismo entre os mesmos, a partir do tipo de curso que fazem ou a forma de acesso. É uma cisão que indica dois grupos distintos: os discentes indígenas não cotistas que estudam na LICEEI, amparados pela Bolsa Apako Zabelê e, os cotistas indígenas que frequentam qualquer outra graduação, sem amparo financeiro específico. Parece que a vulnerabilidade econômica das comunidades indígenas se alteraria em razão do curso escolhido e da forma de acesso à UNEB.

Sobre essa conquista, em forma de bolsa de estudos, para discentes indígenas em LICEEI na UNEB, foi publicada uma nota no dia da expedição do primeiro edital referente à Resolução nº 1.528. Trata-se do edital 100/2022, tornado público em 30 de setembro de 2022. A referida nota é assinada por discentes indígenas, e a reproduzimos na Figura 21.

Figura 21 -Nota Discentes Indígenas - LICEEI /UNEB



Fonte: Grupo de WhatsApp da Turma de LICEEI *campus* VII (2022).

Necessário se faz discorrer sobre a Resolução CONSU nº 1.316/2018, a qual regulamenta a concessão de bolsas do Programa de Bolsa-Auxílio para discentes. Esta Resolução foi revogada em 2022, pelo diploma legal nº 1.506, de igual Conselho Superior. Por ser uma Resolução revogada, não consta no quadro 11, porém seu conteúdo chamava atenção, pois disciplinava a concessão de bolsas para discentes “prioritariamente procedentes do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas, bem como aos comprovadamente de baixo poder aquisitivo” (UNEB, 2018). Percebe-se a destinação em caráter prioritário para indígenas e relaciona àqueles que tem baixo poder aquisitivo. Outro destaque referente a esta

Resolução incide sobre as categorias de bolsas, a saber: complementar, permanente e emergencial, com valores progressivos, respectivamente. Tal regulamentação parecia razoável, mas a UNEB fez a revogação e mantém os auxílios listados e comentados nessa seção.

Outra possibilidade de auxílio financeiro para universitários é a bolsa de monitoria em projetos ou ações extensionistas. Sobre essa possibilidade, explana-se a seguir.

4.3.2.1 Sobre atividades extensionistas

Insta que a extensão possibilita “transpor os limites do espaço físico da Universidade, estabelecendo o contato com diferentes agentes sociais” (Guimarães, 2019, p. 187). Portanto as atividades de extensão têm revelado sua importância ao “estabelecer uma perspectiva instituinte em relação à definição de políticas de ação afirmativa para os povos indígenas na universidade” (Guimarães, 2019, p. 187). Desta maneira, deve ser analisado em conjunto à baixa concessão de auxílio estudantil aos respondentes, o fato de que nenhum deles participa de projeto de extensão.

Especula-se, a princípio, de que não existem projetos de extensão nos dois *Campi* da pesquisa; que os critérios de participação não são atendidos pelos indígenas; ou ainda que haja desconhecimento por parte destes/destas discentes sobre os projetos.

Os dados nos remetem a uma constatação, *a priori*, de que as comunidades, das quais, os discentes são membros, não estão inseridas na prática extensionista da UNEB, apesar dessas ações terem como objetivo “a interação dos estudantes de graduação com a realidade social, dando condições para a melhoria dos padrões de excelência científica e acadêmica das instituições” (UNEB, 2020a, p. 9).

Historicamente, a UNEB sempre desenvolveu atividades extensionistas. Apresenta-se, na sequência, uma lista dessas atividades que contemplam temática e público indígena com repercussão em três *campi* desta IES, sendo que um deles foi *locus* da pesquisa. A lista está atrelada ao relato de apenas um docente unebiano, mas dá a dimensão da variedade de atividades que se desenvolvem em toda a instituição. O docente Francisco Guimarães iniciou atividade de extensão com temática indígenas e para indígenas no ano de 1989, no Departamento de Educação do *campus* X, em Teixeira de Freitas. Tal docente trouxe sua “atuação como indigenista na Fundação Nacional do Índio, realizando o trabalho de campo com povos indígenas na região amazônica e prestando assessoria ao Museu Paraense Emílio Goldi” (Guimarães, 2019, p. 191- 192), bem como no Museu do Índio no Rio de Janeiro entre

1985 e 1987. Na sequência, atuou no *Campus II*, em Alagoinhas entre 1989 e 2015, em parceria com Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia (ANAI/BA) (Guimarães, 2019).

Pertence a essa lista, o programa radiofônico “Papo de Índio”, em 1990 que, “além da ANAI/BA, contou com o apoio da assessoria de imprensa da Prefeitura Municipal de Alagoinhas e do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia-IRDEB” (Guimarães, 2019, p. 193). A produção de material didático, no formato de cartilha intitulada “Recontando a História do Índio no Brasil”, foi uma fonte textual questionadora, com a qual “buscou-se desafiar representações didática sobre os povos indígenas, refletindo sobre discursos e práticas pedagógicas a elas relacionadas, estabelecendo uma desvalorização/desnaturalização do olhar” (Guimarães, 2019, p. 195). Tal cartilha passou, posteriormente a ser adotada em diversas escolas do ensino fundamental em Salvador e Alagoinhas. Lembrando-se que Salvador é um dos *campi* da tese.

No ano de 1992, foi assinado um “convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, que contemplava a realização de um curso de formação para os professores da rede municipal como adoção da cartilha em todas as suas escolas” (Guimarães, 2019, p. 196). Para além disso, foram realizadas visitas técnicas de estudantes do curso de História do *Campus II* em Alagoinhas, ao povo Kiriri em Banzaê como forma de “integrar as exigências formais de formação acadêmica o desenvolvimento de estudos de campo em área indígena” (Guimarães, 2019, p.196).

Em 2005, na UNEB, no *Campus X*, em Teixeira de Freitas houve o lançamento de livros, “que contou com a presença dos autores e de lideranças indígenas, teve cobertura da imprensa e ainda publicação de uma matéria no Diário Oficial do Estado da Bahia” (Guimarães, 2019, p. 198). Ainda em 2005, produziu-se a animação chamada de “Iconografia Indígena e bricolagem museológica”, com o objetivo de viabilizar a “participação da UNEB na nona primavera dos museus, uma temporada cultural coordenada pelo instituto Brasileiro de museu, que teve como tema museus e memórias indígenas” (Guimarães, 2019, p. 203). Em parceria com Museu de Arte da Bahia (MAB) e o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal da Bahia (MAE-UFBA), foi realizada a exposição “Povos Indígenas, Floresta Cultural, Mercantilismo e Selvageria Cultural”, na qual apresentou-se a animação “Povos indígenas e a primeira missa do Brasil: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar produzidas pela equipe da TV UNEB” (Guimarães, 2019, p. 203). Essa animação

encontra-se disponível para acesso livre no YouTube⁶⁸, com mais de 3000 visualizações. Isso “revela que a produção desse tipo de material didático apresenta, hoje, uma condição privilegiada, devido à grande facilidade de acesso por parte de professores alunos e o público em geral” (Guimarães, 2019, p. 213). Pode-se assim demonstrar a potência do alcance da extensão universitária.

Atualmente a UNEB apresenta uma quantidade significativa de projeto e atividades extensionistas. O Quadro, retirada do Relatório das Ações de Extensão, no site da UNEB, demonstra a evolução das ações extensionistas nos últimos cinco anos.

Quadro 12 - Programas, Projetos, Cursos e Eventos de Extensão (2016 - 2020)

| ANO | | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|---------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Extensão Universitária | Programas | 50 | 45 | 53 | 41 | 14 |
| | Projetos | 902 | 896 | 975 | 1017 | 296 |
| | Cursos | 108 | 180 | 189 | 167 | 83 |
| | Eventos | 180 | 237 | 252 | 192 | 69 |
| | Total | 1312 | 1358 | 1469 | 1417 | 462 |

Fonte: SISPROEX. PROEX. UNEB (2020a).

Nota-se no quadro acima de que o volume da extensão unebiana diminui no ano de 2020, e provavelmente, isso se deve ao estado pandêmico por COVID-19.

A quantidade de atividades extensionistas da UNEB, em geral, contrasta com a pífia participação dos discentes partícipes desta tese. Vale mencionar que existe desde 2010, um projeto de extensão⁶⁹ denominado Direito no Cinema, que teve início no Campus VIII, em Paulo Afonso e que contemplou exibição e debate sobre filmes⁷⁰ com temática indígena. Esse projeto, desenvolveu uma revista eletrônica, homônima, na qual, três documentários⁷¹ sobre povos indígenas foram analisados em forma de artigos na edição de número 4, n. 1, Ano 2022⁷².

Entendendo que a extensão universitária estabelece elo de diálogo e prestação de serviço com a comunidade, logo, por analogia, permite uma interação. Resta perguntar sobre a qualidade de interação que há entre a UNEB e as comunidades indígenas, a partir das respostas dadas pelos partícipes. Outra constatação embasada nas respostas ao questionário da

⁶⁸ Disponível no link https://youtu.be/6jP75eNr8Cs?si=b4R37xgqsAi4_dPL. Acesso em 8/4/2024.

⁶⁹ A idealizadora e coordenadora do projeto é a docente Joelma Boaventura da Silva, pesquisadora responsável pela presente tese.

⁷⁰ Os filmes exibidos e debatidos no projeto nos anos de 2014, 2016, e 2017 foram “Terra Payayá” (2012), “Remições do Rio Negro” (2010) e “Xingú” (2012), respectivamente.

⁷¹ Os documentários analisados são: “Guarani e Kaiowá: Pelo direito de viver” (2017), “Martírio” (2016) e “Terra Vermelha” (2008).

⁷² Links da edição da revista: <https://revistas.uneb.br/index.php/direitonocinema/issue/view/621>. Acesso 8/4/2024.

pesquisa é de que esses discentes não atuam sequer como monitores voluntários nas ações extensionistas.

Diante do exposto, percebe-se que as dificuldades se somam, sem esquecer da terceira categoria delas: ausência de espaço discentes indígena na IES.

4.3.3 Ausência de espaço para discentes originários na UNEB

Ter um espaço indígena no território universitário vincula-se profundamente aos sentimentos de isolamento e de desterritorialização.

A dificuldade gerada pela ausência de espaço de acolhimento ou convivência dentro da universidade traz reflexões importantes sobre a inclusão desses discentes, em especial, se apropriando da percepção de Bourdieu (2001), o qual indica que na universidade se “instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis no duplo sentido de contínuas, graduais, sutis e insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (Bourdieu, 2001, p. 483). Desse contexto decorre a exclusão por dentro, ou seja, aquela se estabelece de forma quantitativa, via de regra, mas que se reveste do “mal-estar” que a presença de discentes indígenas causa no corpo docente, nos demais discentes, corpo técnico da instituição de ensino, desembocando numa inclusão precária, parcial, não substancial.

O aspecto denominado de “Espaço na Universidade”, merece atenção especial, pois a presença de discentes indígenas em território universitário, é mais do que se fazer presente fisicamente naquele, é ocupá-lo social e etnicamente. Os povos originários, através de seus corpos étnicos, que são territórios de pertencimento cultural, podem manifestar-se através da pertença, da sua impressão/ marca social no/do território e na resistência política. Com base na recorrência das respostas sobre necessidade de espaço para discentes indígenas na UNEB, buscou-se relatos de experiências em outras universidades.

Há uma experiência da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMPI) que ilustra bem esse aspecto. Trata-se da criação de um espaço indígena dentro daquela IES, que inicialmente foi denominado de Projeto Oca, vindo a ser nomeado, posteriormente, de “Casa dos Saberes Ancestrais”. Tal espaço teve início junto com o primeiro vestibular indígena da mencionada universidade em 2018. A ideia era “criar um espaço de diálogo que marque a presença indígena no *campus*, num encontro com os saberes, práticas e poéticas indígenas” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 63). A “Casa de Saberes Ancestrais” na UNICAMPI abriga “atividades culturais dos povos indígenas, através de um processo arquitetônico

popular e participativo, tendo quatro eixos conceituais: lugar, composição, humanização e contexto” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 63).

Apoiando-se em Oliveira Júnior e Wunder (2020, p. 67) repete-se o pensamento de que “a ideia de implantar locais indígenas na Universidade [...]vai poder mostrar para a Universidade não Indígena que existe uma Universidade Indígena na verdade”. Tais locais podem ser utilizados para “incluir a diversidade na diversidade indígena e não indígena, de outras culturas e religiões” (Oliveira Júnior; Wunder, 20202, p. 67).

Sugere-se que a UNEB desenvolva um espaço indígena de partilha e convivência que ultrapasse a sala de aula.

De maneira sucinta entende-se que os três tipos de dificuldades estão conectados com os processos de TDR, pois a UNEB passa a ser *locus* da territorialização em simultaneidade de desterritorialização de discentes originárias e por reflexo, de suas comunidades ou famílias.

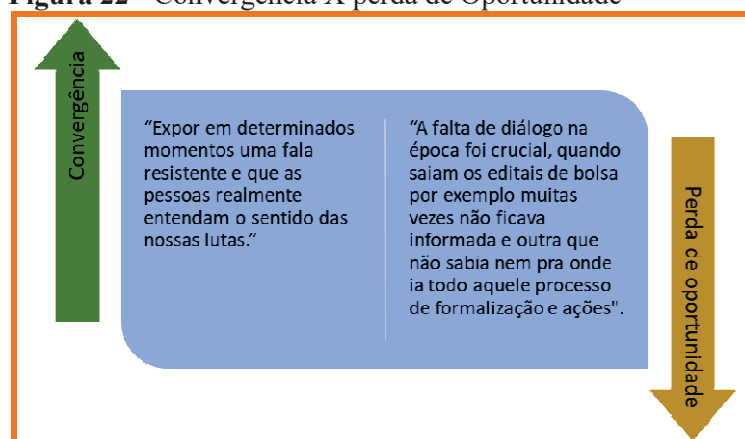
Tomando por base as respostas discursivas, percebeu-se que a interação social dos partícipes é um aspecto importante. Tal interação não é considerada como uma dificuldade, mas como um aspecto inerente à vivência acadêmica.

4.3.4 Interação social

Percebe-se pelas respostas analisadas que existem alguns aspectos que envolvem a necessidade de diálogo, o preconceito, a discriminação e a relação com a cultura.

A partir da existência ou falta de diálogos, a vivência acadêmica dos discentes originários é afetada, sobremaneira. Analisa-se esse aspecto tomando por base duas transcrições do questionário na Figura 22.

Figura 22 - Convergência X perda de Oportunidade



Fonte: Questionário de refinamento da pesquisa (2022).

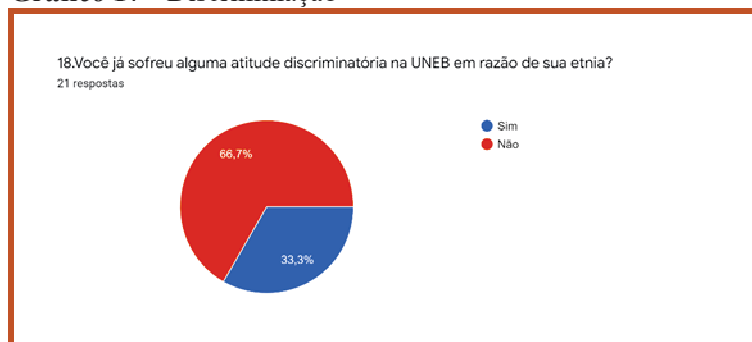
Na transcrição à esquerda da figura eclodem resistência, posicionamento político e de coletividade na busca por entendimento da luta dos povos originários. Nomeia-se de convergência dialógica, pois uma das partes teve espaço de expressão e a outra entendeu sua mensagem. Nesse contexto houve diálogo e isso é um passo para a interação social. Na transcrição da direita estão demonstradas a falta de acesso à informação e o desconhecimento sobre as formalidades e o isolamento. Nomeia-se de perda de oportunidade. Nesse segundo contexto está ausente o diálogo, logo, frustra-se a vivência, reduz-se as possibilidades de interação.

Relacionado à interação social em sede das vivências acadêmicas indígena na UNEB, percebe-se em algumas respostas, conteúdo de preconceito e discriminação. Num primeiro momento que se faça a distinção entre os termos. A discriminação se manifesta, mais acentuadamente, em relação a raça, e no sentido contemporâneo mais comum nas ciências sociais, “denota o tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas” (Silva, 1987, p. 361). Pode-se entender como função da discriminação, “o isolamento de grupos subalternos e dominantes; limitar o contato e a comunicação entre eles” (Silva, 1987, p. 362), enquanto o preconceito é mais encorpado e se espalha para a etnia.

O preconceito, segundo Silva (1987, p. 962), “é uma atitude negativa, desfavorável, para com grupo ou seus componentes individuais. É termo usado quase exclusivamente em relação a grupos étnicos”.

Um dos partícipes da pesquisa, ao responder sobre interação na UNEB, em razão de ser indígena, disse: “Primeiro, por ser clara, as pessoas não me respeitavam por ser indígena”. A frase reflete o comportamento de sujeitos acadêmicos, em caráter desfavorável, impingindo preconceito contra um membro de grupo étnico, tomando por base estereótipos ou base fenotípica descontextualizadas dos processos históricos e sociais que envolvem a miscigenação, os “índios misturados” e a etnogênese. Baseiam-se em raça, elemento biológico isolado, e não em etnia.

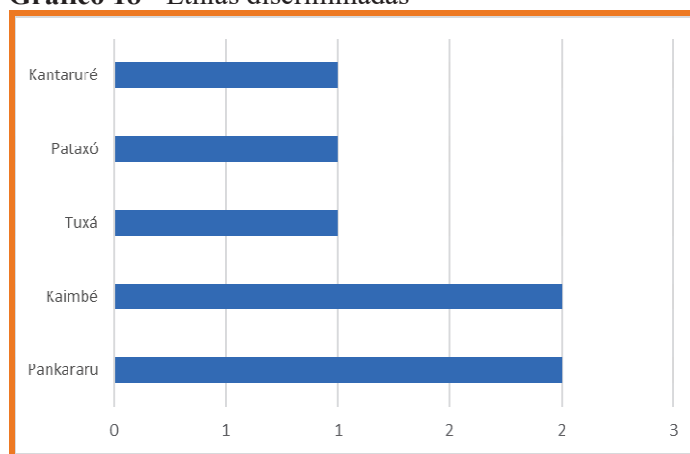
De maneira geral a maioria dos partícipes relata não ter sido vítima de discriminação em razão de sua etnia como se depreende do Gráfico 16.

Gráfico 17 - Discriminação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Com um percentil de 33,3% de partícipes que alegam ter sido discriminados em oposição a 66,7% que não tiveram envolvidos em situação discriminatória durante a vivência acadêmica, vislumbra-se um cenário amistoso para os discentes indígenas. Apesar de ser lamentável que ainda exista discriminação no território universitário.

O cenário da discriminação dentre os respondentes atinge majoritariamente as mulheres e apenas um homem. Quatro discentes indígenas discriminadas estão vinculados à LICEEI, logo não são cotistas. Duas outras estão matriculadas no Curso de Direito no *Campus* I, Salvador. Um último, vinculado ao curso de Matemática. Preponderou a discriminação contra discentes indígenas de comunidades rurais. Entre discentes indígenas não comunitários/aldeados, urbano e rural, houve um relato de cada. A discriminação em fase das etnias é demonstrada no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Etnias discriminadas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Insta-se, pelo gráfico, que as etnias mais discriminadas foram os Kaimbé, na LICEEI, na condição de não cotista, e os Pankararú, nos cursos de Matemática e Direito, na condição de cotistas.

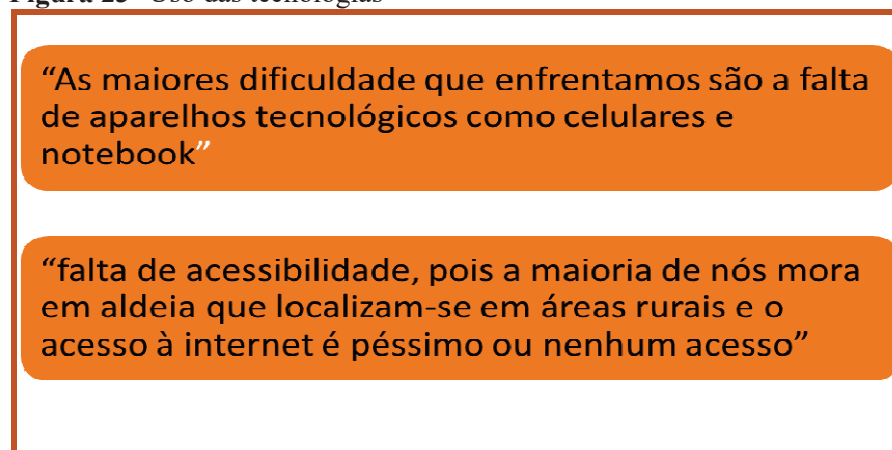
Resumidamente, os cotistas são mais discriminados do que aqueles que cursam a LICEEI. Uma explicação se deve ao fato da LICEEI agregar só discentes indígenas, ou seja, estão entre parentes. Nos demais cursos, os (indígenas) estão entre os não indígenas.

Parafraseando Bourdieu (2001), o “sistema de ensino aberto a todos”, aqui entendido como a Universidade, apesar de acessível a quase todos, é na verdade reservada a poucos, escamoteando aparências da “democratização” (Bourdieu, 2001). Mas, ao mesmo tempo, apresentando uma “realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social” (Bourdieu, 2001, p. 485).

Desta maneira, e não se esquecendo das manifestações preconceituosas reveladas nas respostas dadas ao questionário da pesquisa, entende-se que discentes indígenas são os “marginalizados por dentro” (Bourdieu, 2001). Discentes indígenas acessaram à educação superior na UNEB, ocupando as vagas, sejam como cotistas ou não cotistas. Esses/essas discentes enfrentam, no entanto, discriminação e preconceitos na sua vivência acadêmica, bem como dificuldades para efetivarem uma permanência e uma presencialidade plena no território universitário. Eles e elas estão dentro do ambiente universitário, todavia, não estão incluídos.

4.3.5 Adaptação socioespacial

Tendo em vista que a realização da pesquisa ocorreu quando o mundo enfrentava a Pandemia de COVID-19, houve manifestação pontual de partícipes em relação a tal período, pois a UNEB, através da Resolução 1.423/2020 (UNEB,2020b), autorizou que as aulas fossem intermediadas pela tecnologia enquanto durasse a pandemia. Observando esse contexto, apresenta-se na Figura 23 o que os discentes responderam.

Figura 23 - Uso das tecnologias⁷³

Fonte: Questionário da pesquisa (2022).

Se por um lado, o uso da tecnologia durante a Pandemia de COVID-19 permitiu que o semestre acadêmico seguisse e que os/ as discentes concluíssem suas graduações, por outro lado, escancarou dificuldades de conectividade e de ambiência tecnológica tanto de docentes como de discentes.

Uma resposta dentro desse contexto remete diretamente ao processo de ensino aprendizagem como se observa na Figur

Figura 24 - Recurso tecnológico e aprendizagem

“Os que possuem aparelhos tecnológicos está sempre precisando de reparos dificultando a nossa aprendizagem”

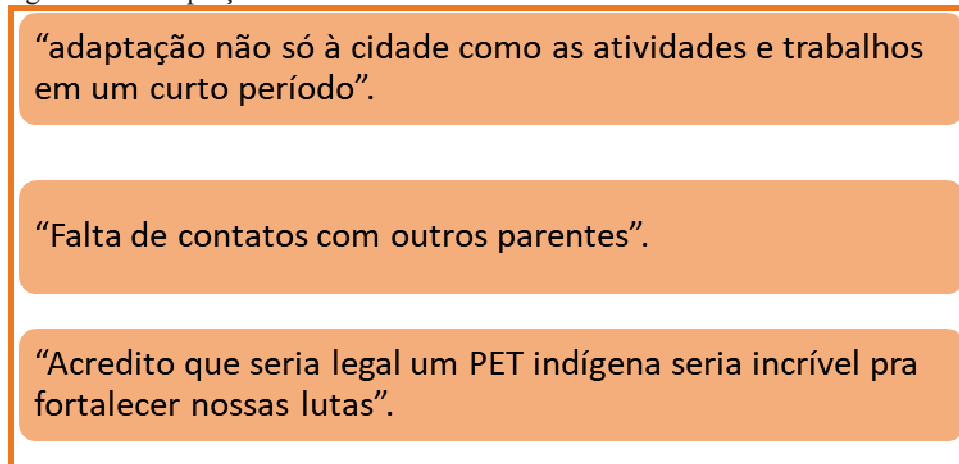
Fonte: Questionário da pesquisa, 2022.

Em resumo, a limitação de acesso a equipamentos (celular e notebook), a precariedade de rede de internet em áreas rurais e a qualidade e condições dos equipamentos eletrônicos foram denunciados nas respostas acima. Portanto, percebem-se explícitas as dificuldades de adaptação em decorrência da interação intermediadas pela tecnologia que se tornou essencial para a sequência dos estudos no período de crise sanitária mundial.

⁷³ As transcrições das respostas estão sem ajuste ortográfico ou de pontuação para preservar a integridade das mesmas.

Para além das adaptações tecnológicas, outras dificuldades de adaptação foram mencionadas, como se verifica na Figura 25.

Figura 25 - Adaptação e contato



Fonte: Questionário da pesquisa (2022).

As transcrições presentes na figura acima revelam a equação entre tempo para o trabalho (atividade laboral) e o estudo no contexto urbano; o contato com os parentes como um meio de adaptação, pois os povos originários usam a expressão “parente” para se referir aos membros das diversas etnias que compõem esses povos. Segundo o Glossário Político Indígena, “é comum que indígenas de povos distintos tratem uns aos outros pelo termo parente, mesmo não havendo laço consanguíneo direto” (Adelco, 2022, n. p.). Vale salientar que esse termo é usado por representantes de diferentes povos que se reconhecem uns aos outros enquanto indígenas. Isto, no entanto, não significa que “todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos” (Adelco, 2022, n. p.) perante a sociedade global.

A percepção de discente indígenas sobre a presença de seus parentes na UNEB é bastante significativa, chegando a 61% dos respondentes. Pressupondo que aqueles que estão na LICEEI têm essa percepção de forma mais linear, pois o curso é direcionado, exclusivamente, para indígenas. A análise se debruçou sobre o percentual que não encontra seus parentes na IES, e que estão em cursos de oferta geral.

Discentes Pankararú e Pataxó vinculados ao Curso de Direito na UNEB, *campus* I, do DCH em Salvador, que sofreram discriminação, alegaram não encontrar parentes na IES. Aqui, duas variáveis da pesquisa se entrelaçam para reiterar a exclusão de dentro: as dificuldades de permanência e o sentimento de comunidade.

Ressalta-se que um discente Atikum do curso de Direito no DEDC em Paulo Afonso corrobora a mesma circunstância de ausência de parentes. Um discente Kaimbé do curso de Nutrição, do DCVI, em Salvador faz a mesma alegação. Discentes Pankararú e Kantaruré, vinculados aos Curso de Pedagogia em Paulo Afonso, também, informaram ausência de parentes.

Alguns discentes Kaimbé e Kiriri na LICEEI, informaram que sentem falta dos parentes na UNEB. Para estes relatos, a conotação pode ser entendida como a ausência de membros da mesma etnia ou até familiares sanguíneos, destoando do conceito amplo de parente anteriormente discorrido, qual seja, aqueles indivíduos que envolvem o sentimento de aproximação étnica enquanto coletividade de povos originários.

Por fim, considerando-se ainda a figura 25, destaca-se o Programa de Educação Tutorial (PET). Este programa acontece nas Universidades Federais sendo desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da educação tutorial.

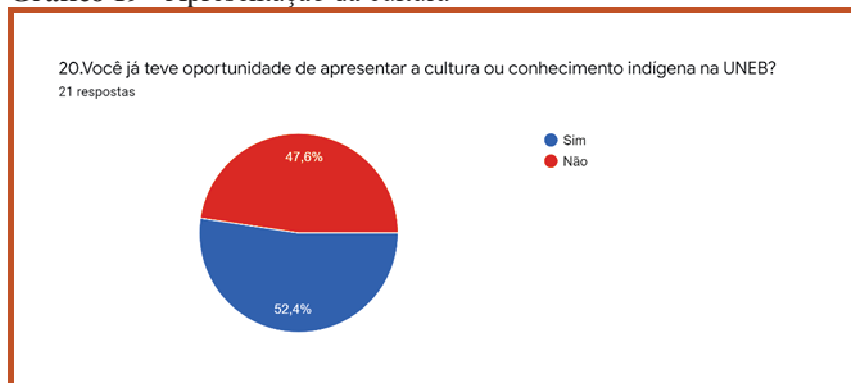
O PET se enquadra em exemplo de espaço indígena na universidade, abordado em seção anterior. Algumas IES, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tem como proposta “o desenvolvimento de estratégias voltadas para a permanência de estudantes indígenas na UFAM consolidando-se assim a política de ação afirmativa de educação superior indígena” (PET- INDÍGENA, 2018, n. p). Outro exemplo de PET voltado para discentes indígena ocorre na UFScar e foi citado na seção 3.6.

Em relação às dificuldades para adaptação socio-territorial encontradas por discentes indígenas na Universidade, busca-se correlação com as análises de Bourdieu (2001) sobre a escola, aplicando-as nesta tese para a universidade, de que continua sendo um destino bem provável para os discentes indígenas, “uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mas estigmatizante na medida em que tiver, na aparência, suas chances” (Bourdieu, 2001, p. 483). Resta se perguntar a que preço étnico, psicológico e a nível de dignidade humana foi cobrada tal exclusão do interior.

É possível refletir sobre interação social, manifestação de preconceito ou discriminação e adaptação socioespacial, acrescentando-se o aspecto cultural, pois uma das formas de manifestação de si enquanto membros de um grupo, perpassa pela cultura. A interação com a cultura e o respeito à cultura do outro servem como medidor de respeito ou seu revés, a discriminação. Dentro desta perspectiva, perguntou-se aos discentes indígenas unebianos sobre a oportunidade que tiveram na universidade para apresentarem suas culturas.

Sobre isso e seus saberes na UNEB, o cenário apresentado pelos/as partícipes foi, majoritariamente, positivo como se verifica do Gráfico 18.

Gráfico 19 - Apresentação da cultura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Apesar do gráfico mostrar uma maioria significativa, quando se analisa em termos numéricos essa maioria com o quantitativo oponente, a diferença é muito pequena, apenas de 5%, ou seja, se faz necessário dar mais oportunidade aos discentes indígenas para que apresentem seus saberes e cultura.

A maioria já teve oportunidade de apresentar suas manifestações culturais e saberes tradicionais. Quando perguntados sobre o conteúdo dessas apresentações, surgiram as seguintes manifestações: material didático específico; a saúde do povo Kaimbé antigamente e nos tempos atuais; a terra e a territorialidade; o Toré; vídeos autorais; portfólios; rituais indígenas. A resposta contemplou também algumas produções indígenas como: “um artigo que escrevi”; “fotos e vídeos da minha comunidade”.

Merece destaque, o fato de que os conteúdos, saúde indígena, terra e territorialidade apareceram como conteúdos abordados nos cursos, conforme resposta à questão de número 15 do questionário 1, trazendo uma confluência entre currículos dos cursos, temas abordados e manifestações culturais. Nota-se um diálogo, uma permuta de saberes na academia. Tal diálogo deve se fazer presente na escolha dos conteúdos, nas propostas de ensino e aprendizagem, bem como no currículo. Por isso reservou-se uma seção para demonstrar o que pensam os partícipes sobre conteúdos estudados.

4.3.6 Conteúdo, aprendizagem e saberes

Chega-se à análise dos últimos aspectos do primeiro questionário relacionados à vivência acadêmica. Esses aspectos estão denominados de temas e tramas; materiais e biblioteca; saberes e línguas. São, portanto, aspectos que têm enlace com os currículos dos cursos, com as estruturas básicas de uma IES, além de ilações com os elementos culturais étnicos.

Alguns temas, conteúdo ou assuntos foram mencionados pelos partícipes durante a pesquisa. Na análise dessas menções percebeu-se a repercussão e importância dos mesmos para as comunidades nos cursos da UNEB. Observou-se que alguns cursos trabalham de forma mais intensiva tais temas, do que outros. No Gráfico 20 percebe-se tal constatação.

Gráfico 20 - Discussão de temas indígenas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

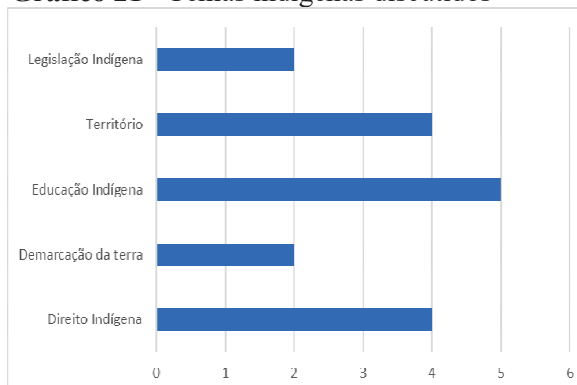
O total de 81% como resposta positiva é um bom indicativo de que os cursos, nos departamentos da pesquisa tem contemplado as temáticas indígenas. Uma parcela menos de 19% necessita se adequar.

A LICEEI com suas duas ênfases formativas preponderou com onze respostas positivas, de que são tratados no curso, os temas em conexão com as questões indígenas. Na sequência, o curso de Pedagogia no *Campus VIII* aparece com três respostas positivas, sendo seguido pelos cursos de Direito dos *Campi I* e *VIII*, com duas respostas cada. Nutrição no *Campus I*, Matemática e Engenharia de Pesca, no *Campus VIII* apresentaram uma resposta cada.

Há uma decorrência natural nos cursos da LICEEI para que os temas indígenas estejam presentes. Pode-se inferir que os discentes indígenas não cotistas têm mais acesso aos temas indígenas em seus cursos, do que os cotistas.

Os temas indígenas elencados, com maior destaque, pelos respondentes, estão dispostos no Gráfico 21. Utiliza-se a quantidade de vezes em que o tema foi mencionado e não percentuais.

Gráfico 21 - Temas indígenas discutidos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O tema educação indígena se destaca por conta de a LICEEI ser um curso de formação de professores. O tema território, que foi listado pelos partícipes, é fruto da situação que atinge as comunidades e suas áreas, muitas das vezes, ainda não demarcadas. Vale lembrar que na seção 4.1.5, foi discorrido sobre a condição legal das terras ou áreas das etnias identificadas. Dois temas bastante recorrentes foram: direito e legislação indígenas, logo, temas vinculativos aos cursos de Direito, nos quais a discussão sobre temática indígena foi sinalizada como positiva.

Demais temas, com menor ocorrência, mencionados pelos discentes, estão relacionados aos cursos, conforme Quadro 13.

Quadro 13 - Temas X Cursos

| Tema | Curso |
|---|----------------------------|
| História da Cultura Afro e Indígena | Licenciatura em Matemática |
| Currículos, Cultura e História pré e pós colonização, | LICEEI |
| Saúde indígena | Nutrição |
| Territorialidade | Licenciatura em Pedagogia |
| Movimento indígena | Direito |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Causa espécime que os temas currículo, cultura e história pré e pós colonização, tenham sido parcamente mencionados por discentes da LICEEI, que por ser uma licenciatura deveria ter espaço amplo para discutir currículos. De igual sorte, o tema da saúde indígena na graduação em Nutrição, o qual se insere na área da saúde e no caso da UNEB, está sediado no *campus* das Ciências da Vida. Outro tema que surpreende pela baixa menção é movimento

indígenas no bacharelado em Direito, tendo em vista que este curso possui em sua grade curricular um componente denominado de movimentos sociais, no qual deve ser discutida organização política dos povos originários.

Percebe-se no gráfico acima, que os temas são bastante representativos das demandas e causas indígenas, que se espraiam pelas diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, os temas apresentados suscitam que a presença dos discentes originários na UNEB, assim como indica um novo posicionamento dos indígenas perante o Estado e a sociedade brasileira (Lima, 2016). Tal reposicionamento esteve alijado por vários séculos, pois é sabido que a luta por inserção socio-indígena na educação superior foi inaugurada em 1977.

Lima (2016) suscita o debate sobre a presença de indígenas na educação superior no sentido de contribuir para transformar a lógica monocultural e o cientificismo da educação superior. O mesmo autor questiona se “seriam os saberes universitários desejáveis e significativos no contexto contemporâneo para inserir os conhecimentos indígenas [...] para gerar novas formas de produção de conhecimentos” (Lima, 2016, p.119). No decorrer de seus questionamentos retóricos, aponta Lima (2016, p. 120) que as “políticas de inclusão existentes estão de fato só incluindo indivíduos e não as tradições de conhecimentos dos povos dos quais fazem parte”, tornando-se relevante “aprofundar os debates e as ações voltadas para problematizar se é factível e de que modo, a construção de uma educação intercultural no ensino superior” (Lima, 2016, p. 120).

Com base nos dados produzidos, foi possível fazer um recorte sobre a relação dos conteúdos de curso e os temas de maior interesse para os discentes indígenas. O curso escolhido foi o de Bacharelado em Direito, por estar presente nos dois *Campi* da pesquisa. Para melhor apresentação deste recorte, optou-se pelo recurso imagético das mônadas. Os sujeitos das mônadas são os quatro acadêmicos indígenas dos cursos de Direito da UNEB nos *campi* de Salvador e Paulo Afonso, que responderam ao questionário via *Google Forms* dentro de uma amostra de vinte respondentes, correspondendo assim a 19%. Três respondentes são do sexo feminino, portanto trata-se, majoritariamente, de narrativas femininas indígenas que “trazem elementos para discussão sobre os desafios, permanência e protagonismo feminino indígena na universidade, e, dessa forma, problematizam a relação do ser, saber, de gênero” (Santana; Pain, 2018, p. 50). Em termos de etnias estão presentes: discentes Pankararú, Pataxó e Atikum, esta última correspondendo a 50% do recorte.

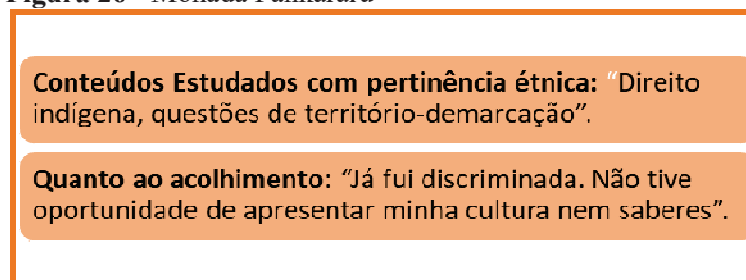
As mônadas estão constituídas de dados gerais que reiteram a descrição dos discentes/partícipes, bem como de dois aspectos que auxiliam na discussão sobre discência

indígena. Os dois aspectos são: conteúdos estudados com pertinência étnica; e acolhimento no espaço universitário. Cada mônada foi nomeada se acordo com a etnia dos partícipes.

São dispensadas as análises rígidas das mônadas, pois as mesmas são fragmentos ou texto-imagéticos. Por isso, se faz uma análise comparativa entre as mônadas construídas identificando-se, assim pontos convergentes e divergentes quanto aos conteúdos ministrados e oportunidade de compartilhamento de saberes, tendo em vista que os discentes indígenas têm seus saberes e em muito podem contribuir para a ciência e para a academia. A seguir estão dispostas as mônadas e na sequência a análise comparativa.

A primeira mônada, Figura 26, foi nomeada de Pankararú e contém a fala de uma discente indígena desta etnia advinda de comunidade urbana que ingressou no ano de 2018, em curso de turno matutino, ofertado no *Campus I*, em Salvador. Eis a fala:

Figura 26 - Mônada Pankararú



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Essa mônada deixa claro que se trata de uma discente do Bacharelado em Direito. E mesmo num curso assim, em que se formam os defensores dos direitos, a discente foi discriminada e não encontrou espaço para apresentar sua cultura e seus saberes. A graduação em Direito tem muito a aprender com as formas de resolução de conflito nas comunidades indígenas.

A segunda mônada, Figura 27, transcreve a fala de uma discente Pataxó advinda de comunidade rural, ingressante em 2019. O turno de estudo é matutino no *campus I*, em Salvador. Essa mônada foi nomeada de Pataxó.

Figura 27 - Mônada Pataxó

Conteúdos Estudados com pertinência étnica:
 “Demarcações de Terras”

Quanto ao acolhimento: “Já fui discriminada. Eu tive oportunidade de apresentar minha cultura num seminário e alguns saberes da minha comunidade”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A segunda mônada repete a condição de discriminação à discente indígena, mas revela uma oportunidade de diálogo cultural e epistêmico. Na terceira mônada, Figura 28, nomeada de Atikum, está a fala de um discente desta etnia, que frequenta o curso no campus VIII em Paulo Afonso, em turno noturno. O ano de ingresso foi 2019. O discente vem de comunidade rural. O conteúdo da mônada está assim disposto:

Figura 28 - Mônada Atikum

Conteúdos Estudados com pertinência étnica:
 “Território, movimentos, Direito dos povos indígenas.”

Quanto ao acolhimento: “Não sofri discriminação. Não apresentei minha cultura, mas já falei dos saberes do meu povo”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A mônada acima mostra uma situação inversa em relação ao conteúdo da mônada anterior, pois nesta não houve manifestação de discriminação e o diálogo epistêmico. A quarta e última mônada desta seção, Figura 29, espelha a fala de uma discente também Atikum, pertencente a comunidade urbana que ingressou em 2018, no *campus* VIII, turno matutino em Paulo Afonso. Essa mônada é nomeada de Atikum I e está assim disposta:

Figura 29 - Mônada Atikum I

Conteúdos Estudados com pertinência étnica: “Na maioria das vezes sobre os territórios indígenas.”

Quanto ao acolhimento: “Não fui discriminada. Apresentei um pouco da minha cultura, mas não nossos saberes”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Percebe-se da mônada acima que não houve discriminação nem diálogo epistêmico, mas houve dialogo cultura, aparente.

4.3.6.1 Análise de mônadas

O primeiro dado geral destacado é a faixa etária entre 18 e 25 anos comum a todos os partícipes. Há predominância de frequência a curso em turno matutino. Ocorre paridade quanto ao tipo de comunidade indígena e os *campi* de matrícula.

Há convergência quanto ao conteúdo. Observa-se que a questão da terra, a luta por ela, sua demarcação para os povos indígenas domina o campo de interesse nos estudos. Percebem-se duas facetas, no mínimo:

a) a omissão do Estado brasileiro em regulamentar as terras indígenas gerando assim toda sorte de desagregação, insegurança, mortes e conflitos. Uma omissão que persiste apesar do artigo 231 da Constituição de 1988 reconhecer como direitos originários as terras tradicionalmente ocupadas (Brasil, 1988);

b) a relação intrínseca entre os povos originários e seus territórios, não apenas para subsistência e moradia, mas porque a terra indígena é também o território de memórias, lugar para referenciar as narrativas e, portanto, suporte da memória coletiva. Segundo Zea *et al.* (2021), no território indígena estão a memória e o conhecimentos. Quando os povos originários são retirados ou se retiram de seus territórios, são “arrancados” também seus bens culturais que dão suporte às suas memórias (Todorov, 2002).

Salienta-se que 50% dos partícipes se sentiram discriminados. Essa sensação se deu no *campus* I (Salvador) e só com as mulheres. Segundo Santana e Paim (2018, p. 62) há necessidade de “ações formativas dentro das instituições que reduzam as práticas de racismos e humilhação aos quais são vítimas dentro de universidades”. Vale destacar que a discriminação se manifesta, mais acentuadamente, em relação à raça, e no sentido

contemporâneo mais comum nas Ciências Sociais, o que denota um tratamento desfavorável e arbitrário com relação a algumas categorias de pessoas (Silva, 1987). Pode-se entender que entre as funções da discriminação estão o isolamento de grupos subalternos e a limitação do contato e da comunicação entre estes grupos e os dominantes (Silva, 1987).

O quesito discriminação tem interface com a política de cotas, enquanto manifestação de ações afirmativas, baseando-se em Gomes (2001) que considera que tal política é concebida para combater a discriminação racial, de gênero e de nacionalidade.

Outra interface da discriminação em espaços universitários incide sobre o compartilhamento de saberes. Na comparação entre as mônadas percebe-se que a metade dos discentes não tiveram oportunidade de compartilhar etnossaberes. O trabalho com os etnossaberes é “perfeitamente aplicável aos processos educativos nacionais, em particular à educação superior” (Fernandes, 2016, p. 44). De igual forma não houve oportunidade de apresentação da cultura desses indígenas no espaço universitário, reforçando assim, uma possível invisibilidade deles ou ainda manifesta discriminação.

O que foi possível perceber e inferir da vivência acadêmica de discentes indígenas que aparecem nas mônadas coaduna com os desafios que se impõem à educação superior apontados por autores como Aguilera Urquiza, Nascimento e Brand (2010) e Pereira (2010) já discutidos na seção 3.

Em melhor sorte, a vivência acadêmica indígena pode ser mais proveitosa se forem promovidas situações em que haja o estreitamento dos laços afetivos entre os estudantes indígenas, não indígenas e docentes (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013), envidando os contextos de discriminação e silenciamento, bem como a criação de espaços de acolhimento para esses/essas discentes (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013). Exemplo de tais espaços é o Projeto Rede de Saberes em universidades do Mato Grosso do Sul. Na esteira do maior proveito na ESI para discentes, acrescenta-se o estímulo para que usem fontes de pesquisa mais conectadas com suas realidades (Lima, 2016). De toda sorte, a presença indígena na universidade ergue o grande desafio do fazer social e democrática nessa instituição.

Todos os dados expostos sobre temas e conteúdos levam a questionar como seria o acervo das bibliotecas da UNEB ou pelo menos como se dá o acesso de discentes indígenas a elas.

4.3.6.2 Biblioteca e acervo

Para entender melhor esse aspecto, necessário se faz conhecer, ainda que brevemente, a estrutura de acervo bibliotecário da UNEB, onde há um sistema de bibliotecas que articula as unidades de acervos de cada departamento. A biblioteca do *Campus I*, conhecida como biblioteca central, registra um acervo de 30.220 títulos, no ano de 2022. A biblioteca do *Campus VIII* tem um acervo de 7.270 títulos, na mesma data.

Em visita feita pela pesquisadora à Biblioteca Central, em Salvador, no mês de abril de 2022, obteve-se as seguintes informações: a) não há apostilas na biblioteca, pois esse é um material chamado de “cinza”, ou seja, não atende aos critérios de uma publicação; b) não há diálogo entre a biblioteca e a PROGRAD, o que gera desperdício do recurso público, como compra de livros em duplicidade, fora da lista básica e complementar do ementário; c) devido à falta de interesse dos bibliotecários da UNEB, não existe o cadastro das referências do curso, o que impossibilita a expedição de um relatório com as obras que estão na biblioteca e que atendem aos cursos. Apenas o campus I possui esse tipo de cadastro e foi feito na gestão vigente em 2022; d) dentro do sistema de bibliotecas da UNEB, existe a Biblioteca virtual nomeada de Edvaldo Machado Boaventura (BEMB), que tem um cadastro bem organizado, contemplando apenas três *campi*: Senhor do Bonfim, Serrinha e Salvador. Ela é acessível pela internet através do site <https://bibbc1.wixsite.com/bemb/nossos-cursos>; e) os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), dissertações e teses da UNEB, desde 2018 não são mais depositados fisicamente, mas sim obedecem ao sistema de auto depósito no repositório institucional nomeado de “Saber Aberto”, acessível através do site: <http://saberaberto.UNEB.br/>. Por ser um repositório abastecido por auto depósito, e ocorrerem muitos erros por parte dos autores no cadastramento da obra, por não informam corretamente as palavras-chave, gera-se uma vinculação de busca equivocada que remete a títulos que estão dissociados do assunto.

Percebe-se que o setor responsável em parte pela difusão do conhecimento e dos conteúdos na UNEB tem uma série de situações desencontradas que afetam a potencialidade do próprio setor podendo impactar no desempenho dos discentes.

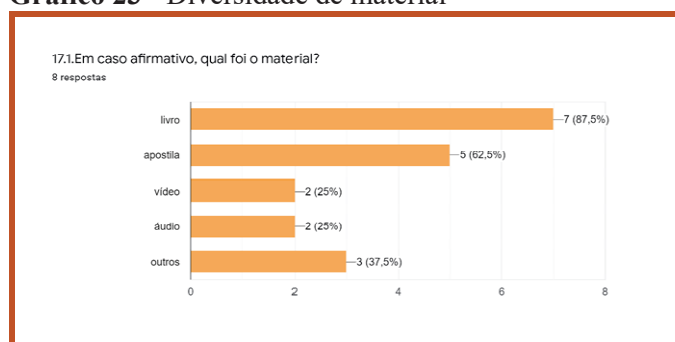
No sistema geral da biblioteca é possível pesquisar em todas as bibliotecas dos *Campi*. Isto facilita em muito os estudos dentro de uma *multicampia*. No entanto, os/as partícipes indicaram, em sua maioria, que não tiveram acesso a materiais e conteúdos indígenas na biblioteca da UNEB conforme se depreende do Gráfico 22.

Gráfico 22 - Material indígena na biblioteca

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O conteúdo do gráfico remete à ausência de títulos específicos no acervo da instituição de ensino. Faz remissão também a ausência de títulos produzidos por indígenas ou em línguas indígenas. Outra informação derivada da análise do gráfico diz respeito ao não acesso de TCCs, dissertações ou teses sobre temáticas indígenas, por desconhecimento sobre os mesmos ou pelos erros de auto depósito comentados anteriormente. Aventa-se ainda a inexistência de um direcionamento por parte dos docentes para a consulta às possíveis obras de natureza indígena.

Dentro dos 38% de respostas que indicam ter acesso à conteúdo indígena na biblioteca da IES, há uma diversidade de formato dos mesmos, como se depreende do Gráfico 23.

Gráfico 23 - Diversidade de material

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O destaque incide sobre os livros e logo em seguida, a incidência recai sobre as apostilas. Vale relembrar o que foi sinalizado pela coordenação da Biblioteca Geral da UNEB sobre apostilas (material cinza), abordado no início desta seção.

Em suma, não foi identificado uso eficiente do acervo das bibliotecas dos *campi* I e VIII por parte de discentes indígenas.

Apesar desta constatação, insta informar que existem publicações de autoria de discentes indígenas unebianos, que foram publicadas através da Editora da UNEB

(EDUNEB), com financiamento do MEC, na década de 1990. Tal informação encontra-se amparada na fala do professor Francisco Guimarães na palestra remota veiculada em canal do YouTube⁷⁴ (ADUNEB, 2021) e ratificada pela divulgação das obras no site oficial do Governo do Estado da Bahia. Trata-se das seguintes obras: a) “Nosso Povo – Leituras Kiriri – Educação Diferenciada na Visão do Povo Kiriri” (Guimarães, 2007)⁷⁵ “livro didático produzido pelos professores Kiriri para atender aos alunos do Ensino Fundamental acompanhado do caderno de Orientação Metodológica” (Governo do Estado da Bahia, 2023); b) “Leituras Pataxó – Raízes e Vivências do Povo Pataxó nas Escolas” (MEC *et al.*, 2005)⁷⁶, livro didático e caderno de orientação metodológica “para subsidiar a prática pedagógica dos professores” (Governo do Estado da Bahia, 2023); e c) “Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama” (Oliveira; Silva; Santos, 2007)⁷⁷ enquanto uma publicação sobre a história e cultura do Povo Tuxá destinada aos alunos e professores de escolas indígenas. As publicações mencionadas são de autoria de três etnias identificadas na pesquisa, mas, possivelmente, desconhecida dos partícipes e não encontradas no catálogo *online* da editora que as publicou. Esse exemplo, lamentavelmente, denota a dispersão da produção autoral indígena na UNEB, podendo ser entendida como mais uma situação de distanciamento e/ou falta de acolhimento adequado para discentes indígenas.

A autoria de indígenas com seus nomes étnicos em livros e outras publicações é recente e ocorre em maior escala na área de literatura, porém as produções científicas e técnicas ficam ofuscadas pelos nomes em português e sem nenhuma menção à etnia. A luta pelo uso de nome étnico impacta o acervo das bibliotecas e repositórios e pode abrir portas largas para a divulgação da produção acadêmica indígena, seja no formato de TCCs, artigos, dissertações, teses ou livros.

No intuito de contribuir com a divulgação de bibliotecas com acervo voltado para temáticas indígenas, informa-se, com base em Felipe Tuxá (2024), a existência da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)⁷⁸, que através de seu site possibilita o acesso a um

⁷⁴ Palestra pode ser acessada pelo link https://youtu.be/sTt7_RGwcPo. Acesso em 21/04/2022.

⁷⁵ GUIMARÃES, Francisco Alfredo Moraes; RESENDE, Marcia Maria Spyer; SOUZA, Ricardo Panfilio de (Org.). *Nosso Povo: Leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia, 2007.

⁷⁶ LEITURAS Pataxó: raízes e vivências do povo Pataxó nas escolas. Salvador: MEC /FNDE / SEC / SUDEB, 2005.

⁷⁷ OLIVEIRA Edileusa Barros de; SILVA, Genésia Maria Leôncio da; SANTOS, Valdineide Rodrigues dos. *Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia, 2007.

⁷⁸ Site da ABA <https://portal.abant.org.br/>

significativo acervo de obras antropológicas indigenistas e, também a Biblioteca do Ailton⁷⁹, um acervo *online* que agrega os vídeos de entrevistas, conversas e participações em debates do antropólogo e escritor Ailton Krenak desde 2012.

Todo o contexto discutido acima está envolto no mundo do conhecimento e dos saberes, os quais tem interface com a língua. Destaca-se na seção a seguir, os dados trazidos pelos partícipes sobre saberes e língua.

4.3.6.3 Saberes e línguas

Um dos pilares do PPGDC, programa junto ao qual se desenvolve a presente tese, é a difusão do conhecimento. É impossível, dentro de uma vertente decolonial, abordar conhecimento e não tratar de saberes, por isso, far-se-á uma retomada da discussão sobre esses dois conceitos. Um outro motivo pelo qual se faz essa retomada é pela relação que existe entre vivências acadêmicas e conhecimentos a partir da corrente filosófica da fenomenologia, a qual, “alcança o fenômeno do conhecimento enquanto conteúdo ideal. Ela o faz ao tematizar as puras essências inerentes à intencionalidade do sujeito” (Lima, 2014, p. 19).

O conhecimento é plural, logo, conhecimento produzido pela ciência, conhecimento difundido, compartilhado, repensado, criando a dinâmica da vida científica. Alguns autores decoloniais colocam a possibilidade plural do conhecimento dos povos originários, uma vez que “cada cultura tem sua forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos – conhecimentos sempre no plural” (Baniwa, 2019, p. 46). Esse tipo de conhecimento está imbricado de função social porque “são socialmente construídos – enquanto aperfeiçoamento da vida” (Baniwa, 2019, p. 46).

Nesse contexto, haveria o desvelar do objeto conhecido, pois “a natureza é, não o homem, fonte de todo conhecimento. Cabe ao homem desvendar, compreender, aceitar e contemplar. O que importa é a intencionalidade – quem faz, com que fim” (Baniwa, 2019, p. 47), portanto, quem faz carrega em si a intencionalidade, a vivência. Essa concepção, de que o homem não é a fonte do conhecimento, coaduna com os povos originários, os quais se posicionam que não querem “ser apenas ‘objeto de pesquisa’ de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento” (Carvalho, 2019, p. 10). Corroborando com essa linha de pensamento, a corrente teórica da Epistemologias do Sul põe

⁷⁹ Site da Biblioteca do Ailton <https://www.bibliotecasabesp.com.br/noticia/biblioteca-do-ailton-krenak-um-espaco-irreverente-que-fala-e-celebra-o-pensador-indigena>.

para a universidade uma agenda de pesquisa que reúna os debates sobre dependência acadêmica, geopolítica do conhecimento e outras lógicas do saber (Ballestrin, 2020). Entendendo-se saber de acordo com Baniwa (2019), enquanto conhecimento acumulado vivenciado.

Quando os/as partícipes foram inqueridos/as sobre a possibilidade de difusão ou divulgação de saberes indígenas na UNEB, a maioria entendeu pela viabilidade da mesma, conforme se verifica a seguir.

Gráfico 24 - Difusão de saberes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os dados demonstrados no gráfico acima são desoladores, pois indicam que em maioria, ou seja, num percentil de 52,4% de que não há difusão ou compartilhamento de etnosaberes nos cursos pesquisados. Isso reitera a parca oportunidade de diálogo epistêmico que se manifestou na análise das mônadas (seção 4.6.2).

As formas possíveis, para a difusão de saberes ancestrais/ tradicionais na UNEB, apontadas pelos discentes indígenas foram: “materiais desenvolvidos por cada povo”; “através de seminários *online*”; e “através da socialização de saberes entre as nossas etnias presentes na UNEB”. No meio das respostas, uma ecoou como crítica, ao denunciar que a difusão de saberes não aconteceu em seu curso, como se depreende da fala: “Não foi conteúdo dentro da minha turma de Pedagogia”. Chama atenção que em um curso de Pedagogia, que prepara novos profissionais em Educação, tal discussão não tenha se estabelecido.

O saber se manifesta em grande monta através da escrita, pressupondo a necessidade de códigos linguísticos. As línguas indígenas são formas de expressão, difusão e divulgação de saberes ancestrais.

O contexto linguístico indígena no Brasil corresponde a 274 línguas (FUNAI, 2020). O censo 2010 demonstrou que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. O prejuízo linguístico é notório, seja porque a grande maioria das línguas

indígenas morreu com seus falantes ou foram forçosamente esquecidas⁸⁰, seja porque uma porcentagem significativa de povos indígenas não domina a língua portuguesa e assim ficam alijados de acesso à educação formal. Segundo Dias (2023) nenhuma das línguas indígenas é ensinada nas Universidades.

Dentre os vinte e um partícipes da pesquisa, apenas um deles, fala a língua originária de seu povo. Trata-se de um discente Tuxá, de comunidade urbana, que cursa a LICEEI no *campus* VIII em Paulo Afonso. Nas palavras desse discente, a língua falada é: “Dzubukuá Tuxá, mas ainda estamos em processo de reavivamento. Sinto que estamos no caminho certo”⁸¹.

Uma das etnias presente nesse estudo é a Pataxó, a qual também tem um trabalho de retomada, resgate e construção da língua originária. Segundo Carvalho, (2007, p. 30) existe todo um trabalho de pesquisadores da etnia Pataxó em torno do Patxohã, a “Língua do Guerreiro Pataxó (léxicos indígenas aplicados à sintaxe do vernáculo), que, desde 2003, vem sendo implementada em todas as séries do ensino fundamental, e tentativamente reconstruída por um grupo de professores indígenas”. Carvalho (2007) ainda explica que a maioria dos professores indígenas envolvidos na reconstrução do idioma Patxohã estão “presentemente, realizando cursos universitários, na Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade do Norte do Paraná e em faculdades estabelecidas na região. Essas IES também contribuem para a difusão da mencionada língua “através de um processo de aprendizagem coletivo no qual as crianças são agentes fundamentais” (Carvalho, 2007, p. 30). Nesse exemplo percebe-se quão produtiva é a parceria entre saberes acadêmicos e indígenas e como a universidade em seu tripé (ensino, pesquisa e extensão) tem potencialidade múltipla seja em nível científico, político ou social. O exemplo demonstra que a participação de universitários indígenas já impacta em suas lutas, estabelecendo diálogo de saberes, em especial, no resgate e difusão de línguas indígenas. Ressalta-se, o protagonismo de pesquisadores Pataxó.

Acrescenta-se com base no evento II CIELCULT, pelas falas dos palestrantes que discentes indígenas devem falar primeiro em sua língua materna e depois em português. Isso dá visibilidade às línguas dos povos originários, que são verdadeiros celeiros de variedade linguística, além de favorecer a criação de grupos de línguas indígenas nas universidades.

⁸⁰ Vale destacar que nenhuma língua deixa de ser falada ou “esquecida”, simplesmente. Trata-se de uma grande violência, quando um grupo deixa de falar sua língua. É uma imposição da cultura dominante e para sobreviver, e por isso, estrategicamente deixam de falar a língua materna.

⁸¹ Não é possível identificar o nome do respondente, pois esse dado faz parte do primeiro questionário que foi acessado de forma livre sem identificação dos partícipes. Isso em cumprimento a Lei Geral de Proteção de dados conforme descrito no percurso metodológico desta tese.

Insta destacar que a Declaração Sobre os Direitos dos Povos Indígenas, artigo 14, determina que “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem”(ONU, 2007). Tal determinação ainda não é atendida nas Universidade públicas brasileiras, e no caso da UNEB, tem discussão incipiente.

As respostas dadas sobre vivências na pesquisa permitem traçar um breve panorama de suas dinâmicas como descrito até aqui. A pesquisa se aprofunda rumo ao processo de TDR, através das noções desta, apreendidas nos dados produzidos e analisados a seguir, verticalizando depois para a reterritorialização que é a parte da TDR que mais interessa para a tese.

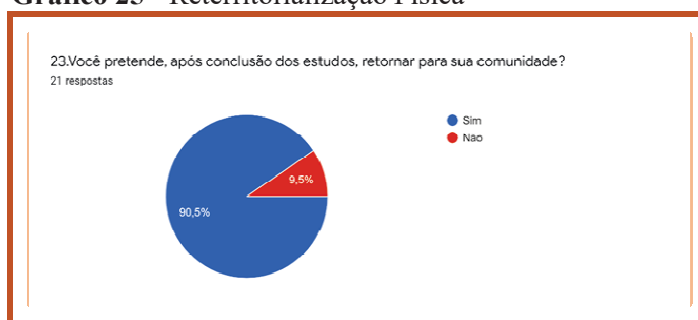
4.4 NOÇÕES DO PROCESSO DE TDR

A pergunta de número vinte e três do questionário 1 está diretamente vinculada ao processo de Territorialização – Desterritorialização – Reterritorialização (TDR) que é suscitado nesta tese, ancorado em autores como Deleuze e Guattari (1995; 1997; 2010) e Haesbaert da Costa (2010). Na fundamentação teórica, seção 3, apresentou-se as várias possibilidades de reterritorialização, bem como, em seções subsequentes da atual seção faz-se a se caracterização daquelas que afetam as etnias identificadas.

Assim, sendo, ocupa-se, em profundidade, com as formas de reterritorialização percebidas/identificadas na análise dos dados produzidos, as quais foram classificadas e nomeadas nesta tese como: reterritorialização física, intelectual, assistencial, físico-intelectiva-educacional, cidadã e receptiva.

4.4.1 Reterritorialização Física - RF

Quando discentes foram perquiridos sobre o retorno à suas comunidades após conclusão de curso, a resposta foi, majoritariamente, afirmativa, como se lê no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Reterritorialização Física

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Maciçamente, num total de 90,5% dos partícipes desejam retornar para suas comunidades após a vivência acadêmica. As exceções a essa maioria são de duas discentes de etnias Pankararú e Kantaruré, equivalendo a 9,5%. Ambas são indígenas urbanas, cursando Pedagogia no DEDC VIII, em Paulo Afonso. Infere-se que o fato de não viverem em comunidade e de não cursarem LICEEI, além da liberdade pessoal de escolha, contribuiu para essa resposta.

O não retorno físico à comunidade originária não significa o rompimento com os laços de pertencimento étnico. Muitos graduados passam a atuar em prol de suas comunidades quando ocupam outros espaços de poder na sociedade. Um exemplo deste tipo é trazido por Vianna *et al.* (2014, p. 151): “o aumento do número de vereadores índios a nível nacional neste início de século reafirma a importância na ocupação de novos espaços políticos e sociais para dar visibilidade as demandas dos diferentes povos”. A ocupação de tais espaços por indígenas está para além da visibilidade e permite “agilizar a proposição de políticas municipais em consonância com as realidades locais” (Vianna *et al.*, 2014, p. 151).

O mesmo autor ainda alerta para o fato de que se percebe, muitas vezes, a “articulação destas novas forças políticas com os acadêmicos” (Vianna *et al.*, 2014, p. 151) ficando mais próximos das comunidades e preparando os jovens para lidar com diferentes arranjos espaciais (Vianna *et al.*, 2014), instâncias de decisões, logo, de poder. Por isso, a sugestão é de promover “encontros entre os vereadores indígenas eleitos e os discentes das universidades” (Vianna *et al.*, 2014, p. 151). Considera-se que as atuações mencionadas por Vianna *et al.* (2014) são formas de reterritorialização e que são abordadas mais à frente.

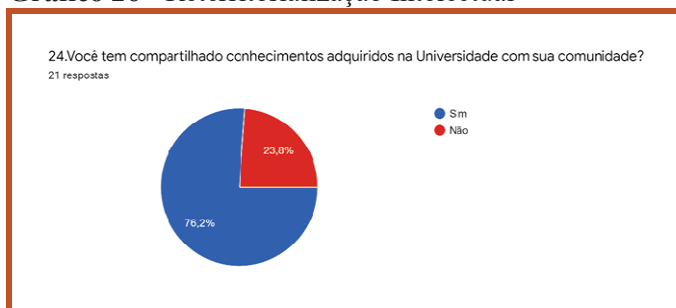
Dentro da perspectiva de reterritorialização física, três formas são possíveis: a) retornar à comunidade sem gerar impacto expressivo, simplesmente voltar ao local de origem com um diploma universitário; b) retornar impactando através de novas práticas junto à comunidade ou familiares; c) retornar com discurso técnico ou simplesmente diferente daquele que tinha antes da vivência acadêmica.

Pela análise das respostas dadas e ante a conceituação de reterritorialização feita na seção três considera-se possíveis outras formas dessa, para além do retorno físico. Uma dessas formas é a reterritorialização intelectual.

4.4.2 Reterritorialização intelectual - RI

Nomeou-se de reterritorialização intelectual, a pretensão ou o compartilhamento de saberes conhecidos na universidade com a comunidade originária. Para essa modalidade de reterritorialização, a pesquisa teve um resultado afirmativo na cifra de 76,2% conforme se verifica no Gráfico 26.

Gráfico 26 - Reterritorialização Intelectual

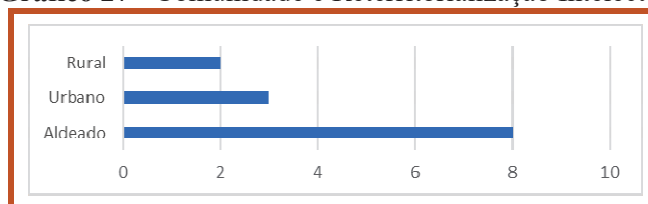


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O percentil de 76,2% para compartilhamento de saberes acadêmicos com a comunidades é bastante elevado e instiga a pensar de que desta forma, a universidade chega até as comunidades étnicas. Resta-se perguntar em trabalhos futuros porque não acontece tal compartilhamento para 23,8%.

Verifica-se que a reterritorialização intelectual é uma realidade para nove dentre as dez etnias identificadas na pesquisa. Pankararú, Xucuru-Kariri, Kaimbé, Kiriri, Kantururé, Pankararé, Tuxá, Pataxó, e Atikum relataram que compartilham conhecimentos adquiridos na UNEB com suas comunidades. Sendo que a maior incidência ocorre entre indígenas comunitários (rurais e urbanos), especialmente Kaimbé e Pankararé. Apenas uma etnia não compartilha conhecimento com a comunidade que é a Katokinn.

No Gráfico 27, observa-se a intensidade do compartilhamento dos conhecimentos acadêmicos nas comunidades, em especial, entre os aldeados/comunitários.

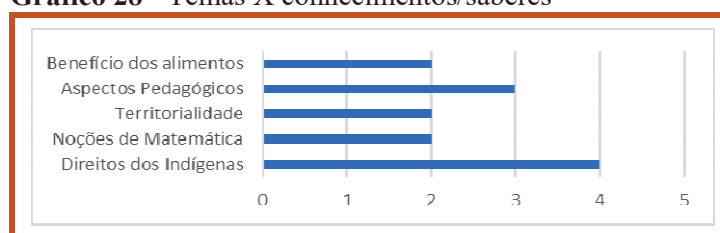
Gráfico 27 - Comunidade e Reterritorialização Intelectual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os partícipes que vivem na zona rural e na cidade, mas fora de uma comunidade tem por obviedade maior dificuldade de fazer o compartilhamento de saberes. Talvez o faça com seus familiares e vizinhos.

Os conhecimentos/saberes compartilhados com as comunidades e que foram citados por partícipes, estão organizados, em razão da similitude, em treze grupos, a saber: Direitos dos indígenas, Noções de matemática, Territorialidade, Benefícios dos alimentos, Currículo acadêmico, Aspectos pedagógicos, Aprendizagem, Educação, Identidade étnica, Interculturalidade, Sistematização de saberes ancestrais, Direito à terra e Projeto de lei.

Dentre esses grupos, alguns se destacam, seja pelo maior quantitativo de respostas que obtiveram ou pela relação biunívoca que tem com os temas indígenas discutidos na graduação já abordado nessa seção. No Gráfico 28 verifica-se o destaque em decorrência dos maiores quantitativos das respostas.

Gráfico 28 - Temas X conhecimentos/saberes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Por esse gráfico se depreende o peso da área educacional, pois dois conteúdos – aspectos pedagógicos e noções de matemática-se destacam. Dentre os onze respondentes que afirmaram compartilhar seus conhecimentos com a comunidade indígena, oito deles estão vinculados à LICEEI; dois outros são acadêmicos de Direito e uma é discente do curso de Nutrição.

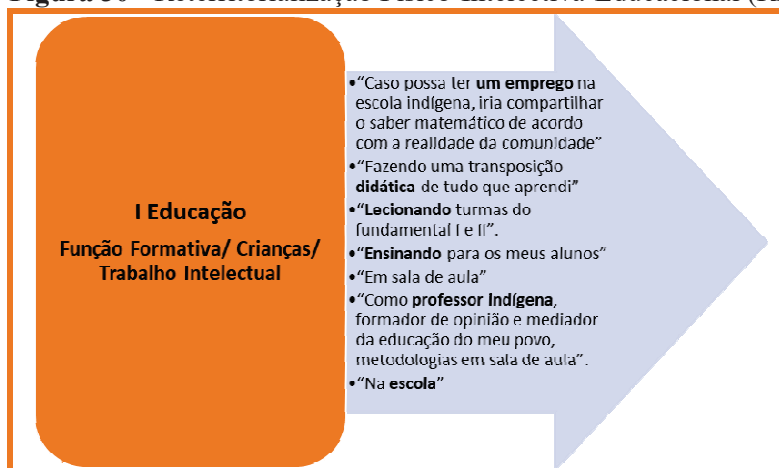
Partícipes que sinalizaram a pretensão de usar os conhecimentos aprendidos na UNEB junto à sua comunidade apresentaram em igual medida uma variedade de situações

ou contextos. Para fins didáticos, reuniu-se as respostas em grupos temáticos, a saber: Grupo I denominado de Educação; Grupo II que recebeu o nome de Serviços Jurídicos. Na sequência estão os grupos III e IV, nomeados de Formação Cidadã e Alimentos, respectivamente. O último grupo -V é da Receptividade.

Cada grupo apresenta a análise das respostas dadas quanto às pretensões reterritorializantes após a conclusão da graduação. Apresenta-se também a transcrição das respostas e classifica-se o tipo de reterritorialização. O grupo V, no entanto, destoa dos demais, uma vez que as respostas escolhidas para a análise incidiram sobre a recepção dos conhecimentos acadêmicos na comunidade, ou seja, o foco é sobre a partilha de conhecimentos de discentes com a comunidade durante suas vivências na UNEB.

No grupo I - Educação, percebe-se a ilação direta com a LICEEI. Se verifica também o interesse em formar gerações futuras e a vinculação com uma atividade laboral intelectual na comunidade. Pode-se classificar essa reterritorialização como mista, pois integra os aspectos físicos e intelectivos, além de agregar a atividade de formação educacional. Nomeou-se de **Reterritorialização Físico-Intelectiva- Educacional (RFIE)**. Tal reterritorialização, nesta tese, tem estreita relação com a área da Educação. As falas embaadoras da mesma, transcritas na Figura 30 dão a dimensão dessa relação.

Figura 30 - Reterritorialização Físico-Intelectiva-Educacional (RFIE)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Verbos como lecionar e ensinar e substantivos como escola, professor indígena e didática se fazem presentes nas falas e dão o tom professoral e compõem as respostas transcritas acima.

No esforço de caracterizar esse tipo de reterritorialização, apresenta-se alguns aspectos como: a função formativa que deve ser inerente à atividade educativa; o trabalho intelectual

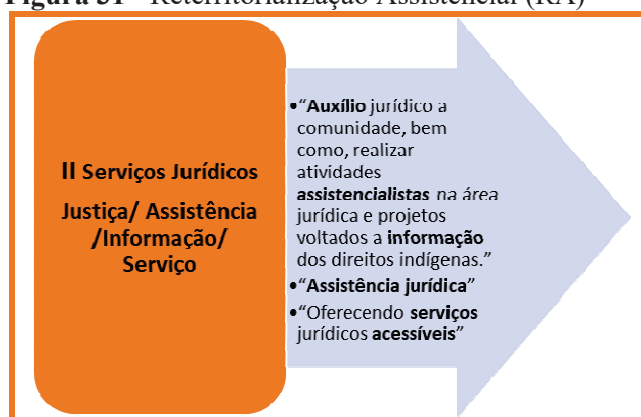
enquanto aquele que tem forte atuação do pensar, da abstração e da criatividade. Além desses aspectos, as respostas remeteram ao público infantil, pois a palavra escola aparece duas vezes e os termos “turma” e “sala de aula”, considerados congêneres, também aparecem.

No grupo II – Serviços Jurídicos, o foco incide sobre a área jurídica, logo, decorrente da presença de discentes originários nos Bacharelados de Direito, bem como das demandas fundiárias e de direitos básicos e especiais advindas de um passado de exclusão social das comunidades indígenas, além de práticas assistencialistas dos órgãos governamentais.

Denota-se que entre os respondentes deste grupo, existe um interesse na atuação em prol da comunidade originária, mas não há obrigatoriedade de se fazer presente nela. A perspectiva é de resultado e de ajuda, além de fornecer informações. Nomeia-se de **Reterritorialização Assistencial (RA)**.

Pelos trechos selecionados das falas discentes, percebe-se fortemente a recorrência de termos similares a assistência, especificamente, a jurídica, ainda que os partícipes tenham utilizados expressões como “auxílio” e “serviços”, os quais são acompanhados do adjetivo ou qualificadora de “jurídico”. Desta maneira a assistência se mostra como um aspecto caracterizador da RA como se verifica no Figura 31.

Figura 31 - Reterritorialização Assistencial (RA)



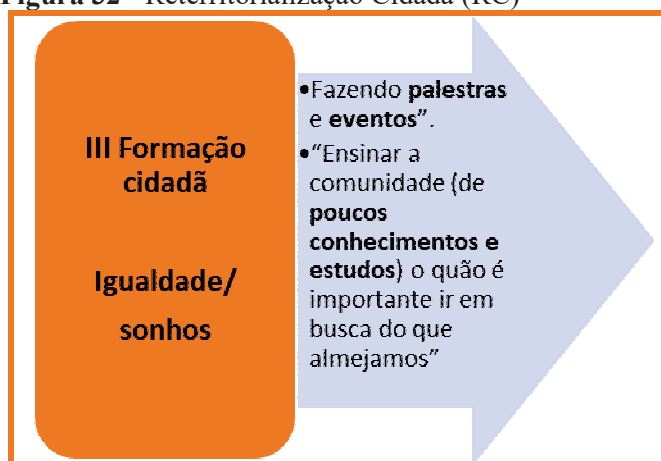
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na figura acima predominam as referências ao contexto jurídico, ficando a assistência social em segundo plano. Os outros aspectos são representados pelas expressões “justiça” e “serviço”. A primeira expressão vincula de imediato ao Curso de Direito e às discussões sobre os direitos indígenas, ainda tão aviltados. Sobre isso, as mônadas apresentadas na seção 4.3.6 também corroboram. O aspecto “serviço” pode ser atrelado ao serviço jurídico que vai desde uma orientação, passando por peticionamento judicial até chegar na lavratura de sentenças.

No grupo III - Formação Cidadã, concentraram-se as respostas que envolvem a cidadania. É uma modalidade de reterritorialização muito próxima do grupo II, a assistencial, porém mais ampla. Não se resume em instrumentalizar para o exercício de um direito, mas sim capacitar e instruir os membros da comunidade para a discussão de temas polêmicos ou conflituosos da própria comunidade, organização de vida e alcance de sonhos.

É uma reterritorialização que admite descompasso entre aqueles que sabem ou dominam um conhecimento e os outros que não conhecem e não estão espaço de decisões. Perpassa pela equidade e pela igualdade entre as pessoas. Deu-se o nome de **Reterritorialização Cidadã (RC)** e a Figura 32 a ilustra.

Figura 32 - Reterritorialização Cidadã (RC)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os trechos que descrevem a RC e que contribuem para caracterizá-la apresentam termos como: palestras, eventos e estudos. Esses termos remetem à coletividade, a conjunto de pessoas, e à ação conjunta. São em última instância, meios de difundir saberes e compartilhar conhecimentos. Percebe-se também a difusão de conhecimentos.

Os aspectos embaixadores são a igualdade e sonhos. A primeira também se insere no mundo do desejo e pode ser perseguida pela via do exercício ou efetivação de Direitos. O exercício da cidadania é em certa medida a efetividade do axioma da igualdade. Os sonhos podem ser sinonimizados por metas e objetivos que fazem a luta indígena seguir em frente.

No grupo IV - Alimentos, no qual, localiza-se a **Reterritorialização Nutricional (RN)**, elencada pela graduanda de Nutrição e com forte vinculação às formas de vida originária que utilizam de fontes alimentares mais naturais, menos processadas, além da produção de alimentos ocorrer em moldes díspares ao da economia de mercado.

Entende-se que essa reterritorialização é expansiva pois extrapola a territorialidade indígena e permite contagiar outros grupos através de sabores e saberes ancestrais. Tal

reterritorialização poderia ser ilustrada por vários exemplos devido à vastidão de alimentos herdados dos povos originários em nossa culinária, mas escolheu-se apenas um exemplo real de uma das possibilidades de tal reterritorialização. Trata-se do consumo da mandioca que segundo o Jornal Nordeste Rural, em sua publicação de 2018, é “ fundamental para diferentes segmentos, como os setores de papel e celulose, panificação, têxtil, indústria farmacêutica e de cosméticos, fertilizantes, aplicação em campos de petróleo e siderurgia e na alimentação” (Nordeste Rural, 2018, n. p) especialmente para a produção de alimentos sem glúten, lactose e funcionais ” (Nordeste Rural, 2018).

Diante de tanta pujança, a Organização de Alimentos e Agricultura (FAO) da ONU promoveu o reconhecimento da mandioca como o alimento do século XXI, pois “defende que seja aumentada a produção da mandioca em até 400%. Um apelo foi lançado aos legisladores para o potencial da planta considerada resistente e presente em mais de 100 países” (Grayley, 2013, p. 1). O reconhecimento veio através do projeto batizado pela FAO de *Save and Grow* que “apresenta uma proposta ecológica de valorização da produção da mandioca no mundo tendo como pilares: o alerta sobre os perigos de métodos que causem o efeito estufa; melhoria no tratamento do solo” (Silva; Mello, 2020, p. 86), portanto, dentro de uma base dos saberes indígenas. Não se trata apenas de um projeto nutricional, mas também de “uma vertente sustentável e ecologicamente acolhedora para o meio ambiente, incluído o ser humano” (Silva; Mello, 2020, p. 86). Assim como o exemplo dado, as menções feitas à agroecologia e fitoterápicos na seção 3 desta tese, enfileiram as possibilidades da reterritorialização nutricional.

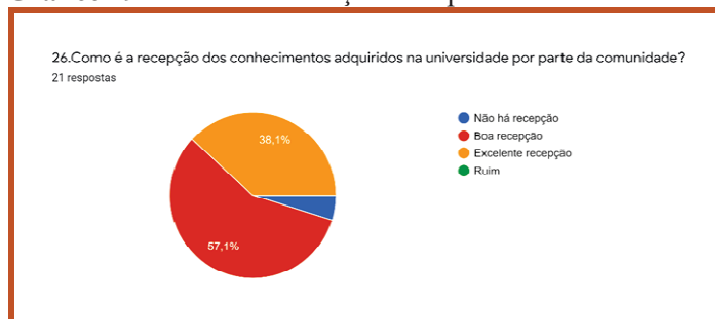
Por fim no grupo V – Reciprocidade, infere-se a existência da reterritorialização receptiva, enquanto aquela em que a comunidade recebe positivamente os conhecimentos acadêmicos, havendo assim possibilidade de troca de saberes. Denomina-se de Reterritorialização Receptiva (RR). Essa constatação reflete o diálogo entre a comunidade e a universidade, intermediado pela presença dos discentes indígenas, como fruto da luta dos povos originários pelo acesso à educação superior.

Destaca-se quanto à análise da RR de que o elemento coletivo, a partir das comunidades tem o protagonismo. Nas formas de reterritorialização anteriores havia um direcionamento do graduando ou do formado pela universidade a agir. Mas aqui, o foco está na forma como a comunidade interage com os conhecimentos que são trazidos por aqueles.

No gráfico 29, percebe-se que a recepção de conhecimentos é atribuída qualificadoras como “boa e excelente” configurando 95, 2 % das respostas dadas. Isso indica que há um caminho promissor para troca, permuta, compartilhamento dos conhecimentos/saberes entre a

universidade e as comunidades indígenas na gerência de seus membros, acadêmicos universitários na UNEB.

Gráfico 29 - Reterritorialização Receptiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quando se analisa os percentis de boa (57,1%) e excelente recepção (38,1%), pode-se afirmar que 95,2%, logo a maioria absoluta das respostas, tem conotação positiva em relação a recepção dos conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos indígenas. Tal recepção possibilita refletir de que a RR é uma entre-reterritorialização, pois pode ocorrer na manifestação de todas as outras, pois o foco está em quem recebe e não em quem pratica.

A Expressão entre-reterritorialização brota em alusão ao conceito de entre-lugar, entendido, rapidamente, como “um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima” (Ferraz, 2010, p. 30). De acordo com Ferraz (2010, p. 30) é local “daqueles que estão de passagem e em movimento buscando os afetos e as razões para se enraizar e permanecer. É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de identidades”. Portanto, numa entre-reterritorialização existe toda uma mistura de sensações e sentimento relacionados ao passado recente e os anseios e as expectativas do presente. Ousa-se dizer que a entre-reterritorialização contém o entre-lugar, enquanto espaço “onde se manifesta de forma mais dinâmica a diversidade de ideias e valores, por isso é propulsor de unidades de posturas. É o lugar cujo horizonte sempre está mais além e aquém” (Ferraz, 2010, p. 30). Neste viés a reterritorialização receptiva é a que carrega uma carga maior de expectativa de aceitação por parte dos reterritorializados, aproximando-se dos territórios existenciais estudados por Guattari e Rolnik (1996).

A RR está no resultado das conjunturas e não no ensejo do reterritorializante. Exemplificando, na reterritorialização física realizada por discente indígena, é na forma como a comunidade deste discente acolhe ou não os conhecimentos, posturas e práticas daquele que

ocorre a reterritorialização receptiva. É o outro lado da difusão, de quem recebe e se apropria do conhecimento difundido, dialogando com ele, utilizando, ressignificando o mesmo.

Na seara da RR, propõe-se que se trabalhe com a difusão social do conhecimento, a qual, segundo Sales (2013, p. 85), “implica em problematizar/situar de qual concepção de conhecimento parte a investigação, e reconhecer o lugar do sujeito na Difusão; sua cognição, individualidade, historicidade, seu contexto sociocultural”. Neste sentido, Santos, Fernandes e Galeffi (2019, p. 68), compreendem que a difusão social do conhecimento “representa uma possibilidade de transformar o conhecimento científico e o saber social amplamente divulgados, sejam eles: teórico, prático ou dialético; em ferramentas, interfaces de redes, sistemas ou artefatos úteis a sociedade”.

Conjectura-se nesta tese a possibilidade das reterritorializações acadêmicas e receptivas serem potencialidades de difusão social do conhecimento.

Apesar de exaustiva, a análise dos dados referente ao primeiro questionário, se mostraram ricas e apontaram para uma grande variedade de possibilidade de entendimento e de contribuição para as discussões. Inicia-se a seguir o estudo com base no questionário de refinamento.

4.5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE REFINAMENTO

O segundo questionário é considerado o instrumento de refinamento dos dados. O mesmo foi composto por vinte e cinco questões mistas (objetivas e discursivas), alcançou nove partícipes, dentre os vinte e um respondentes espontâneos do questionário I.

A participação no questionário de refinamento corresponde a 42,8% em relação ao total do questionário I. Nesse questionário são seis partícipes do sexo feminino e três do sexo masculino, mantendo-se assim o protagonismo feminino entre os partícipes, como se depreende do Quadro.

Quadro 14 - Etnia X Sexo

| Etnia | Quantidade | Sexo |
|---------------|-------------------|-------------|
| Atikum | 2 | F/M |
| Kantaruré | 1 | F |
| Kaimbé | 1 | M |
| Pankararú | 1 | F |
| Tuxá | 1 | M |
| Pankararé | 2 | F/M |
| Xucuru-Kariri | 1 | F |
| Total | 9 | 6F/3M |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quanto às etnias, apurou-se que os partícipes do questionário de refinamento são Atikum, Kantaruré, Kaimbé, Pankararú, Tuxá, Pankararé e Xucuru-Kariri, portanto sete etnias entre as dez participantes no primeiro questionário. Não houve partícipes dos povos Katokinn, Kiriri e Pataxó que tenham respondido ao questionário de refinamento. Isso significa, em termos de origem estadual que Alagoas não faz parte desta segunda etapa de análise.

Quanto ao percentual de etnias participantes no questionário de refinamento, observa-se que corresponde a 70% do quadro geral de etnias identificadas na pesquisa.

Para a apresentação da análise feita das respostas do questionário de refinamento, trabalha-se com as seguintes subseções: aprofundamento das vivências acadêmicas indígenas unebianas; aspectos da *multicampia*; motivação para escolha do curso; detalhamento da reterritorialização; problemas que afetam as etnias; conceitos reiterados; e as contribuições da vivência acadêmica indígena para a TDR.

Ressalta-se que 100 % dos partícipes nesse questionário querem receber a tese após sua defesa, bem como autorizaram a inclusão de seus nomes como coautores/coautoras na tese. A pesquisadora se propõe a fazer uma visita ao *Campus VIII* e apresentar a tese, bem como enviar para os nove partícipes por e-mail o arquivo da tese.

4.5.1 Aprofundamento das vivências acadêmicas indígenas na UNEB

Foi solicitado aos/as partícipes do segundo questionário que descrevessem suas vivências com a UNEB. Para analisar melhor, as respostas foram agrupadas por dois critérios, a saber: a) positividade da vivência; b) impacto da Pandemia de COVID-19.

O caráter positivo da vivência foi manifesto com expressões de duas ordens: I – resposta curta usando de adjetivos para qualificar a vivência, a exemplo de: boa, significativa/desafiadora e tranquila; II -respostas que comentam a vivência além de qualificá-la. Pela maior riqueza de elementos contidos nas respostas, trabalha-se com a segunda ordem conforme se verifica no Quadro 15.

Quadro 15 - Positividade da vivência

| Respostas | Análise |
|---|--|
| “Uma experiência única e muito rica , cheia de oportunidades nas quais pude aproveitar, aprimorando o meu currículo e construindo um bom embasamento para minha formação e atuação quanto profissional ” (grifo da pesquisadora) | Positividade e qualificações da vivência estão mantidas. Demonstrada a relação entre currículo, formação e atuação profissional de maneira pessoal, individualizada. Partícipe fez autoavaliação. |

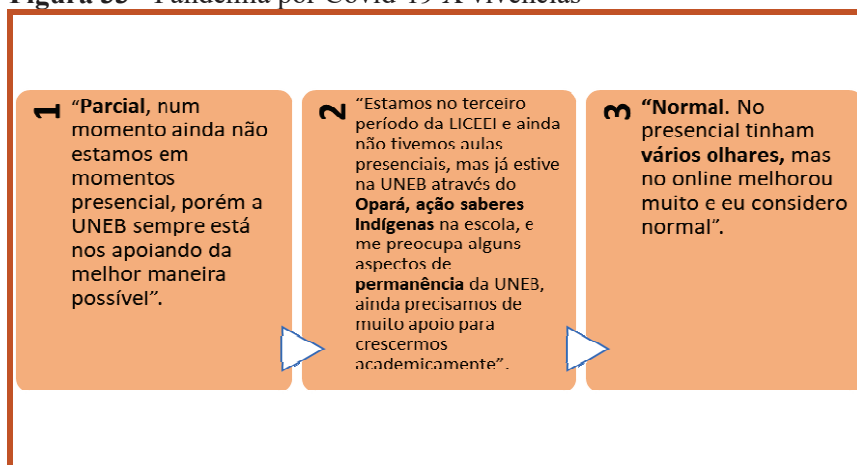
| | |
|---|---|
| <p>“Muito relevante e acolhedora. Apesar de algumas problemáticas por conta da especificidade do nosso curso mais temos uma boa vivência na UNEB” (grifo da pesquisadora)</p> | <p>Qualificadora presentes. Criticidade manifesta ao elencar as problemáticas e relacioná-las com a especificidade do curso. O/A partícipe avaliou o contexto acadêmico.</p> |
| <p>“Uma vivência cheia de aprendizado e também muitas barreiras impostas aos indígenas” (grifo da pesquisadora)</p> | <p>Sem qualificadora. Criticidade presente e percepção de situação conflituosa em razão da etnia. O/A partícipe avaliou o contexto étnico.</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Verifica-se pelo quadro acima, que prepondera a positividade da vivência acadêmica na UNEB. A relação entre vivência e experiência consciente do sujeito, como defende Husserl (1975), eclodiu nas respostas dadas. Merece destacar que os partícipes avaliaram suas vivências acadêmicas dentro da UNEB se colocando como sujeito que também se avalia, como foi o caso da autoavaliação presente na primeira resposta do Quadro 15. Esses partícipes fizeram ponderações em relação ao curso que frequentam, demonstrando maturidade na resposta, pois não se arvoraram em falar de demais contextos, evitando assim generalizações. As avaliações mostraram o crivo étnico, situaram-se no pertencimento étnico.

Percebeu-se nas respostas analisadas que há crítica a partir do contexto discriminatório étnico, bem como a conexão entre as vivências e a reterritorialização vinculada ao exercício profissional na comunidade, ou seja, remete à reterritorialização física. Além do critério positivo das vivências, o impacto da Pandemia de por COVID-19 também foi destaque nas respostas em três falas distintas conforme Figura 33.

Figura 33 - Pandemia por Covid-19 X vivências



Fonte: Questionário de refinamento da pesquisa (2022).

As respostas sobre a vivência acadêmica unebiana que incidiram sobre o estado pandêmico traz revelações interessantes. A primeira delas é distinção de que os modos de

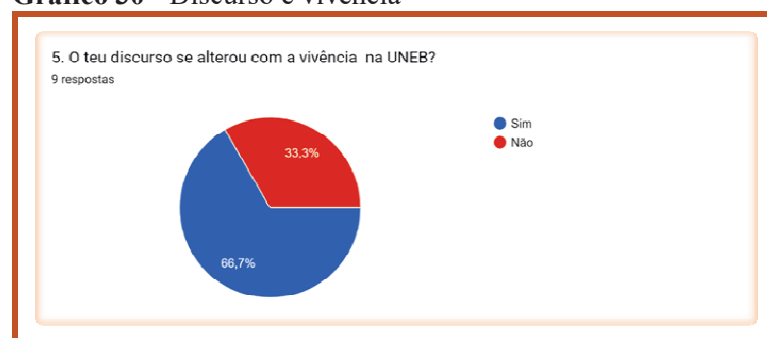
ensino presencial e remoto não se equivalem. Isso reafirma as dificuldades mencionadas pelos participantes e já abordadas nessa seção quanto ao uso de equipamentos e potencialidade de conectividade. Identificou-se uma relação entre as respostas apresentadas aqui e aquelas que estão na seção intitulada Interação social. Estes dois pontos demonstram que o caráter interseccional desta tese se manifesta.

Uma segunda revelação advém do fato de contato prévio desses discentes com a UNEB, através do OPARÁ, já mencionado e comentado ao longo da seção 4.3. Ou seja, as atividades do mencionado grupo de pesquisa foram além de produção de conteúdo, serviram de apoio real durante o momento pandêmico para viabilizar o processo de ensino aprendizagem, quando o território virtual preponderou ao território físico.

Por fim, a situação da discriminação/preconceito é retomada. Observa-se nas respostas, que no formato de aula presenciais, esta discriminação seria mais latente e incisiva, enquanto no ensino remoto, estaria diluída, menos perceptível. Em suma, a discriminação se fez presente na vivência acadêmica unebiana, pois segundo Sales (2020) “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual” (Sales, 2020, p. 120), desta maneira a presencialidade é real ainda que utilizando-se de recursos midiáticos ou telemáticos. Para Sales (2020), os ambientes de mediação telemática como *WhatsApp* e plataformas digitais que permitem *chat*, gravação de áudio e imagem, são espaços em que “o sujeito acessa, conhece, escolhe, processa, enfim, constrói sua visão de mundo e participa da construção e difusão de um conhecimento” (Sales, 2020, p. 119).

Desta maneira há uma fusão, independente do formato de presencialidade, de vivência, discursos perpassados pelos sujeitos. Pontua-se que o discurso seja toda situação que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto. O discurso contempla quem fala, para quem se fala e sobre o que se fala. Para a Linguística e as Ciências Sociais, o discurso é uma forma de linguagem que reflete ou comunica contextos.

Uma das questões respondidas incide sobre a possibilidade da alteração do discurso de discentes originários/as em razão da vivência universitária indígena unebiana. Para essa questão as respostas foram bastante significativas com um percentual de 66% conforme Gráfico 30.

Gráfico 30 - Discurso e vivência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Com base no gráfico acima, demonstra-se que uma das contribuições de tal vivência é a alteração do discurso discente.

Compreende-se como alteração de discurso, a inclusão de termos técnicos; uso de linguagem argumentativa; desmitificação de conteúdo ou tabus; acréscimos de informações e dados estatísticos; comparação entre realidades, culturas e contextos.

A força do discurso advindo da vivência acadêmica para discentes indígenas é corroborada por Souza (2016, p. 203), ao transcrever fala de acadêmicos originários da UFBA: “À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma [...] este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela”.

Os partícipes da pesquisa fundante desta tese são considerados sujeitos produtores de saberes, têm discurso porque tem conteúdo e vivência. Assim, enfileira-se a crítica ao fato de povos originários serem ao longo dos anos, meramente, objetos de pesquisa, e muitas vezes não terem nenhum retorno sobre os resultados das mesmas.

As pesquisas na universidade são, sobremaneira, importantíssimas para discentes indígenas, como se depreende da fala de um deles: “queremos pesquisa e extensão diferenciada e voltada para as nossas comunidades, pois não queremos perder o vínculo com nossos povos, nem com a luta geral do movimento indígena” (Souza, 2016, p. 202). Na reflexão feita por alguns discentes originários sobre a pesquisa científica, fica manifesto que desejam que aquela e “os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos” (Souza, 2016, p. 202). A importância da pesquisa acadêmica para discentes originárias é reflexa, pois como se expressam: “não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la” (Souza, 2016, p. 203).

Em especial sobre a condição de serem objeto de pesquisa, respondem que “não queremos ser apenas ‘objeto de pesquisa’ de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento” (Souza, 2016, p. 203), portanto, o protagonismo na pesquisa é reivindicado e fundamentado, tornando necessário que a universidade leve isso em consideração, que “estamos estudando para depois atender o nosso povo e desde agora queremos aplicar o nosso conhecimento, seja por meio de estágios, pesquisas ou qualquer trabalho junto com as comunidades indígenas”. (Carvalho, 2019, p. 80).

Considera-se que seja latente “a capacidade dinâmica desses povos indígenas de serem sujeitos ativos no processo de constituição da sociedade colonial, redefinindo identidades, hibridizando e ‘traduzindo’ práticas culturais [...] novas realidades” (Vieira, 2013, p. 18), e acrescenta-se que essa capacidade persiste, sendo a ESI um exemplo.

A relação dos povos originários com a pesquisa, em geral, requer novos olhares. Neste viés de pesquisa, apresenta-se o relato, que apesar de pertencer à realidade canadense, serve, todavia de alerta para as pesquisas no Brasil. Segundo Baines (1996, p. 18): “é comum que as comunidades aborígenes exigiam que o pesquisador assinasse um contrato antes de iniciar suas pesquisas. Frequentemente, exigem que a pesquisa lhes traga benefícios definidos por eles”, ou seja, assumem o papel de sujeitos e partícipes na pesquisa. Outro requisito relatado por Baines (1996, p. 18) é de que os povos originários canadenses, comumente exigem que a pesquisa “seja formulada dentro dos seus próprios interesses. Vários antropólogos entrevistados ressaltaram que suas pesquisas eram orientadas em primeiro lugar para as necessidades definidas pelos povos nativos”. A transcrição, ilustra bem a condição de sujeito coletivo que deve ser observada quando nas pesquisas que envolvem os povos originários. Por isso que a presente tese, além de ser socializada com os partícipes, apresenta uma série de sugestões para a UNEB com relação à melhoria da vivência acadêmica indígena. A pesquisa deve ter resultado prático e útil para os povos originários.

Perguntou-se então aos nove partícipes, se já haviam participado de pesquisa em sede da UNEB sobre uma temática indígena. A maioria, 66% não participou de nenhuma pesquisa dessa envergadura contra 33,3 que participou de acordo com Gráfico 31.

Gráfico 31 - Participação em pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A demonstração incontestável dos dados aponta para a possibilidade de que na instituição não existem muitas pesquisas sobre tal temática ou caso existam, esses respondentes não tiveram acesso.

Coincidentemente, o percentual de 33% aparece para a participação de discentes indígenas em pesquisa unebiana e para a não alteração de discurso desses discentes em suas comunidades. Considera-se uma coincidência percentil, pois a pesquisadora não averiguou com mais profundidade esse dado.

Na sequência buscou-se saber como os partícipes se sentiam ao saber da existência de uma pesquisa na UNEB sobre discência indígena. O resultado a essa questão foi bastante elucidativo, pois a maioria se sentiu visibilizado, ou seja, valorizado enquanto participantes em uma pesquisa. Observou-se também que 33,3% dos/as partícipes tiveram curiosidade pelo fato de serem alvo de uma pesquisa. Por fim, 11,1% de partícipes manifesta estar surpreso com a existência de tal pesquisa, denotando que não tinham expectativa de participarem de tal atividade ou porque se consideravam invisibilizados, mesmo dentro de uma universidade que tem por um de seus pilares, a pesquisa, a qual é indissociável do ensino e da extensão, como determina o artigo 207 da Constituição de 1988: “as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

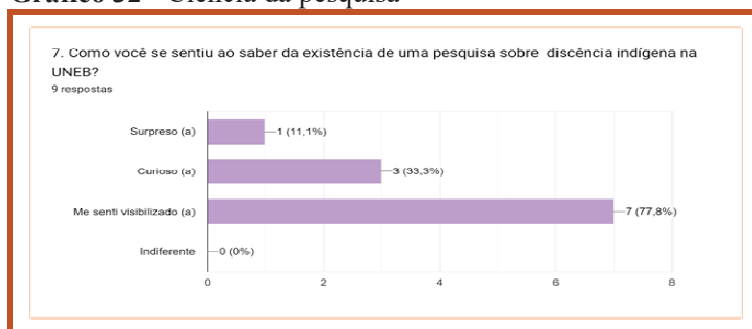
Entende-se que a participação de discentes originários no presente estudo é mais uma das vivências que pode contribuir, positivamente, para as futuras e pretendidas reterritorializações, pois oportuniza o pensar sobre si, sobre sua etnia, sobre suas temáticas mais caras.

A pergunta quanto ao sentimento em participar de uma pesquisa sobre sua vivência acadêmica oportuniza mais uma vez que discentes originários se expressem discursivamente;

permite relacionar com a temática da seção anterior, sobre a importância da pesquisa na universidade, em especial, a pesquisa que envolve os povos originários; possibilita discutir a discência indígena.

Pelo gráfico abaixo, verifica-se que 77, 8% se sente visibilizado enquanto sujeito acadêmico. Na sequência dos percentis do gráfico, percebe-se que 33,3% ficaram curiosos, com a existência de tal pesquisa. Os 11,1% restantes se disseram surpresos.

Gráfico 32 - Ciência da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observa-se que nenhum/a dos/das partícipes se manteve indiferente ao fato de tomar conhecimento da pesquisa, denotando-se assim que as reações foram positivas em relação à mesma.

Apenas a título de complementariedade desta seção, qual a diferença entre curiosos e surpresos? Curioso é “aquele que tem o desejo de ver, conhecer, experimentar, aprender” (Curioso, 2022, n. p), ou seja, saber da existência dessa pesquisa, aguçou a vontade de saber mais sobre a temática que a envolve. Surpreso, segundo o dicionário eletrônico, é aquele “tomado de espanto diante de algo inesperado ou ruim; chocado, atônito, perplexo; que está admirado com algo bom” (Surpreso, 2022, n. p), portanto, reflete uma ênfase na admiração pela existência da pesquisa, mas não necessariamente, um interesse em saber mais sobre a mesma.

Por se tratar de uma etapa da pesquisa que buscava aprofundar na produção de dados, tendo por base um questionário de refinamento das informações, foi questionado aos partícipes o seguinte: Por que você aceitou participar da segunda etapa desta pesquisa?

Para melhor análise das respostas apresentadas, optou-se por agrupá-las em três tipos, assim dispostos: protagonismo indígena; relevância da pesquisa; mista das duas anteriores. O grupo com respostas sobre o protagonismo indígena teve o maior volume de informações, pois as respostas foram mais extensas e com maior riqueza de detalhes. O grupo relevância da pesquisa, por outro lado, teve o menor volume de respostas, nas quais se percebe frases curtas.

De acordo com o agrupamento das respostas foi possível construir o Quadro 16.

Quadro 16 - Continuidade na Pesquisa

| Resposta | Grupo |
|--|------------------------|
| 1. “Porque visei a contribuição e a oportunidade de manifestação enquanto estudante indígena”; 2. “Acho necessário que mais pessoas entendam a nossa indianidade como modos de vida diferente e que o fato de sermos e vivermos diferente não diz que somos inimigos, mas que fazemos parte da sociedade brasileira. Acho que o indígena romântico nos livros ou seja idealizados pelos não indígenas nunca existiu e que nos indígenas contemporâneos temos o direito de existir e acessar todas as tecnologias do mundo se assim quisermos, se nós queremos viver no mato ou concorrer no mercado trabalhos com as outras raças isso é uma decisão nossa”; 3. “Porque acho muito importante que questões indígenas sejam respondidas por indígenas”. | Protagonismo indígena |
| 1. “É de extrema importância falar sobre os povos indígenas e é através dessas pesquisas podemos nos fazer presentes nesses espaços”; 2. “Achei interessante e conveniente”; 3. “Para ajudar nas necessidades universitária”. | Relevância da pesquisa |
| 1. “O apoio a pesquisas sempre nos torna colaboradores de ações nas quais amanhã poderemos estar à frente. Além de ser muito bom saber que há pesquisas e buscas de se conhecer mais uma etnia ainda pouco reconhecida, respeitada e vista, dentro de nossa sociedade”; 2. “Acho muito bom dar minha opinião e fazer colaboração” | Mista |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Da coletânea de repostas dadas a essa questão se depreende um bom nível de criticidade social, sentimento de pertencimento étnico, percepção da relação promissora entre os povos originários e a universidade, e entre a pesquisa e as demandas desses povos.

O tema pesquisa esteve presente também nas respostas dadas sobre temas de interesse para a escrita do **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, sendo esse uma das atividades de caráter obrigatório para os discentes na UNEB. No âmbito da IES a Resolução 2.212/2023 do CONSEPE é a que está em vigência (UNEB, 2023). No entanto, devido ao período da pesquisa ser anterior à mesma, a análise foi feita com base na Resolução N° 622/2004, expedida pelo CONSEPE. Essa Resolução define o TCC “como atividade acadêmica [...] requisito parcial para a obtenção do grau referente aos cursos de graduação, nos níveis de licenciatura e de bacharelado” (UNEB, 2004). A mesma resolução apresenta que a finalidade primeira é “estabelecer a articulação entre o ensino e a pesquisa, ao tempo em que estimula a atividade de produção científica e técnica” (UNEB, 2004). Este documento legal determina, artigo 2º, que o TCC, equivale aos “produtos finais dos componentes curriculares Projeto Experimental, Seminário Monográfico, Monografia, Estágio Curricular Supervisionado e denominações assemelhadas, de acordo com a grade curricular dos cursos oferecidos” (UNEB, 2004). Portanto, várias podem ser as modalidades de TCC, mas geralmente, a

monografia é a mais recorrente. Independente da modalidade de TCC que o curso tenha, o tema sobre o qual será escrito é matéria inescusável e reflete muitas vezes o interesse do alunado com questões pessoais, acadêmicas, profissionais ou políticas.

Essa tese já apresentou na seção 4.3.6, uma lista de temáticas que foram indicadas como as mais discutidas nos cursos dos partícipes. Na presente seção, ocupa-se com os temas de interesse dos partícipes para a escrita de seus TCCs, destacando que três dentre os respondentes, ainda não sabem seus temas. Relacionou-se os temas escolhidos com os temas discutidos anteriormente, conforme se verifica no Quadro 17.

Quadro 17 - Relação: Tema – Conteúdo - Curso

| Tema escolhidos | Respostas | Relação com tema estudado | Graduação envolvida |
|------------------------|--|---|---|
| Autismo | “O processo de Inclusão de alunos com TEA numa escola pública do município de Glória- BA”. Minha descoberta com o Autismo abrange laços familiares, nos quais venho estudando e tendo experiências ricas na área”. | Saúde. | Pedagogia; LICEEI |
| Cultura | A conexão entre os festejos da S.S.T e o povo Kaimbé | Direito Indígena | Não identificada |
| Educação | “Sobre os métodos no ensino da matemática na minha comunidade”; “[Já apresentei], com base na aprendizagem de uma turma de 7 ano”; “algo que esteja ligado às nossas necessidades (Unidade Escolar)” | Direito Indígena; Legislação Indígena e Currículo. | Licenciatura em Matemática; Pedagogia. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observando-se o quadro acima, percebe-se que o tema “Autismo”, escolhido para TCC, está diretamente vinculado à temática da área de saúde que foi mencionada como conteúdo de interesse d discentes indígenas. Vale salientar que existe uma regulamentação específica sobre saúde dos povos originários. Trata-se do Decreto nº 3.156/99, que em seu artigo 1º, declara que a atenção à saúde indígena é de competência da União e os demais entes estatais também podem atuar na promoção da saúde indígena (Brasil, 1999). Ainda neste Decreto, o artigo 2º, inclui entre os objetivos almejados o alcance do equilíbrio biopsicossocial.

A cultura enquanto um tema de TCC encontra conexão com questões dos – Direitos Indígenas – pois, o direito à preservação /proteção da cultura originária está insculpido na Constituição Federal, no artigo 231, *in verbis* “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (Brasil, 1988). O tema cultura não encontrou conexão específica com nenhum dos cursos, aos quais, os/as discentes indígenas partícipes da pesquisa, estão matriculados/as. Entende-se, no entanto, que a cultura seja discutida em caráter transversal, portanto, cabível em todos os cursos de graduação. Segundo a professora Sandra Pereira Tosta (2023, n. p), em sua fala na mesa redonda intitulada “Antropologia, educação e mediação intercultural” na XIV Reunião de Antropologia do Mercosul em 2023, “a escola é o local da cultura e da diversidade cultural”. Ou seja, a universidade como um todo deve contemplar em seus cursos o estudo e a discussão sobre as culturas. Desta maneira, a interculturalidade, bastante presente nas Licenciaturas Indígenas, deve se espalhar na educação superior.

A Educação enquanto tema para TCC encontrou confluência com três temáticas de interesse de estudo, a saber: Direito Indígena; Legislação Indígena; e Currículo, tendo assim o maior leque de conexões. De igual sorte, a relação desse tema com os cursos matriculados também foi a mais ampla. Infere-se que, por ser a Educação, uma subárea do conhecimento, inerentemente multidisciplinar, tal configuração tenha se estabelecido.

Os resultados relatados acima coadunam com a experiência da UEMS conforme expõe Landa (2023, informação verbal)⁸²: “90% dos alunos indígenas fazem pesquisas em temáticas indígenas, na saúde, na educação, nas agrárias, nas biológicas e no direito. Isso era algo que não existia antes da política de cotas da UEMS”. Desta forma, percebe-se que discentes indígenas unebianos estão em consonância com outros de sua categoria quanto à vinculação dos temas de TCC às temáticas étnicas.

Merece destacar que a autoria indígena passa despercebida, pois as IES não incluem os nomes étnicos dos concluintes de curso nos TCC’s. Esta espécie de apagamento das autorias indígenas reforça o epistemicídio e retarda a caminhada universitária no sentido da divulgação das metodologias de pesquisa usadas pelos povos originários. Mitiga-se a oportunidade de conhecer a partir do olhar desses sujeitos étnicos sobre suas temáticas. Revelar a autoria dos indígenas é uma forma de dar voz a “sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados silenciados,

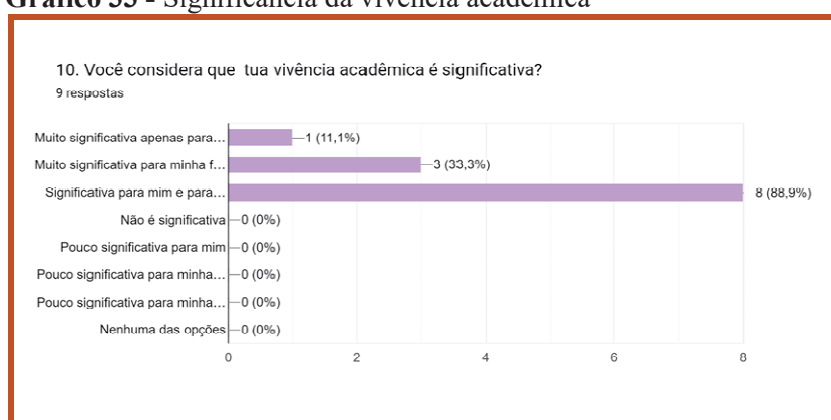
⁸² Entrevista concedida pela professora Beatriz Landa vinculada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) à pesquisadora. Dourados - MS, em 11 de abril, 2023.

marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados vítimas de epistemicídios” (Santos; Meneses; 2010, p. 280).

O aprofundamento da vivência acadêmica indígena na UNEB incide sobre aspectos positivos, dificuldades, discursos, relação com a pesquisa e, portanto, tem significância. Por isso, buscou-se saber qual a significância das vivências dos partícipes. Os resultados se apresentaram em três níveis: para si próprio; para si e a família; para si e a comunidade.

No Gráfico 33, observa-se que a significância mais forte, parece ser aquela que inclui a comunidade, pois foi a que teve o maior número de respostas.

Gráfico 33 - Significância da vivência acadêmica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A significância para a própria pessoa e sua família aparece em segundo lugar, o que remete à ideia de coletividade, porém mais restritiva, e pode estar associada aos partícipes que vivem fora de suas comunidades, mas com seus familiares. O percentual de 11,1%, para a significância de caráter individual, representa que prepondera fortemente o senso comunitário.

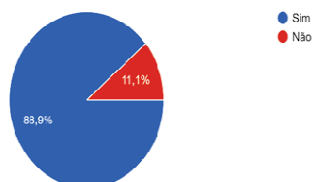
Pelo gráfico acima, ainda se depreende de forma incontestante que a vivência acadêmica unebiana é significativa, pois nenhum dos respondentes demonstrou-se contrário a tal significância.

Uma vivência acadêmica significativa tem interface com o território no qual acontece, por isso, aborda-se a influência da *multicampia* unebiana para tal vivência.

Os/as partícipes responderam positivamente ao fato de a UNEB ser uma instituição *multicampi*. Eles concebem que isso é um elemento facilitador para o acesso à educação superior como se verifica do Gráfico 34.

Gráfico 34 - *Multicampia*

2. O fato de a UNEB ser uma multicampia facilitou seu acesso a Universidade?
9 respostas

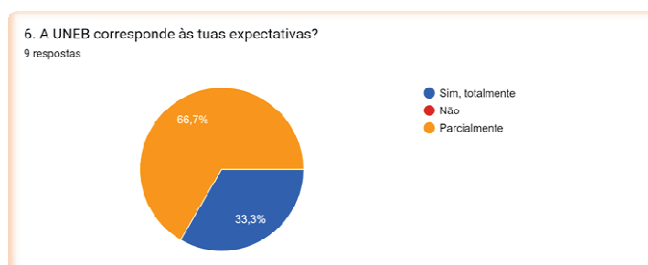


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O percentual de 88% atribuído à *multicampia* como elemento facilitador para o acesso de etnias indígenas à educação superior, permite inferir que a capilaridade da instituição impacta positivamente neste cenário.

Diante desses dados, é natural buscar saber sobre as expectativas que os partícipes tem em relação à UNEB. As respostas deixam concluir que o atendimento unebiano às expectativas é parcial com um percentual de 66% contra exatamente a metade desse percentual para atendimento total, como de verifica no Gráfico 35.

Gráfico 35 - Expectativa relacionada à UNEB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

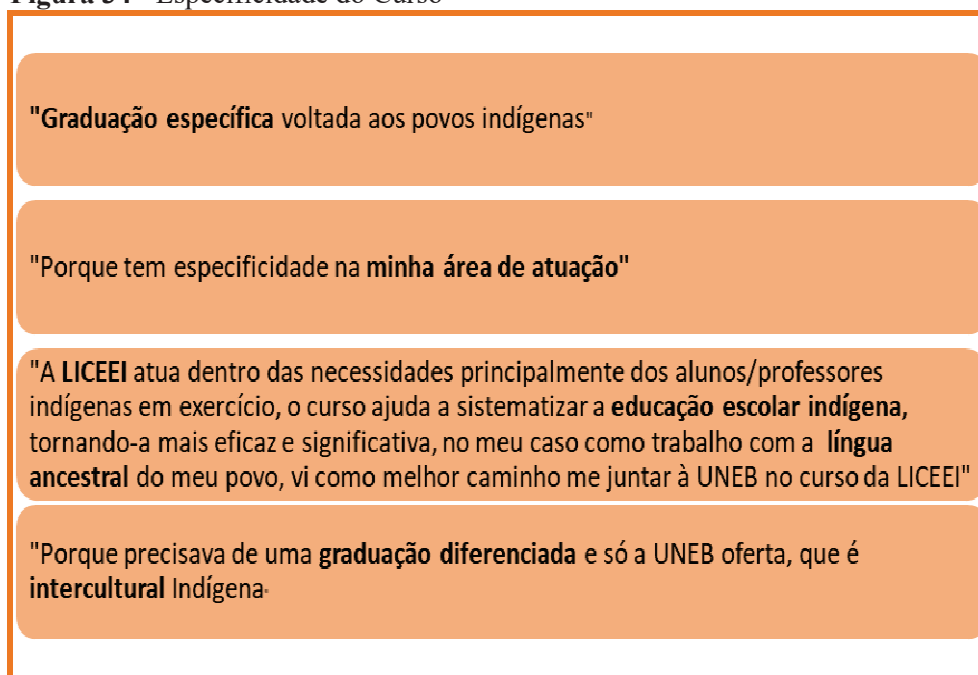
Não houve nenhum percentual negativo, ou seja, de algum modo, ainda que parcialmente, a UNEB corresponde às expectativas dos partícipes. Infere-se que as dificuldades suscitadas pelos partícipes, em especial, aquelas vinculadas às condições de permanência, preconceito e modalidade remota de ensino durante a Pandemia COVID-19, justifiquem o alto índice de atendimento parcial das expectativas.

Restou saber de que forma a escolha do curso contribuiu para a qualidade da vivência acadêmica. As respostas permitiram formar três vertentes de abordagem. A primeira delas, é a afinidade, como se depreende dos trechos transcritos: “Por a afinidade tinha com o curso” [...]

“Porque gosto de matemática e por ser uma licenciatura que me possibilita manter relações com outras etnias” (Questionário de refinamento da pesquisa, 2022).

A segunda delas, foi a especificidade do curso, no caso a LICEEI, logo, são respostas de discentes não cotistas. As respostas, colecionadas na Figura 34, mostram de forma incontestante que havia um direcionamento prévio para a LICEEI.

Figura 34 - Especificidade do Curso



Fonte: Questionário de refinamento da pesquisa (2022).

As palavras em negrito na figura acima indicam o direcionamento ou na perspectiva husserliana, a intencionalidade dos acadêmicos pela LICEEI. Essas palavras são: graduação específica, intercultural, graduação diferenciada, minha área de atuação.

Relembra-se que na seção 4.1.6 se discorreu sobre a existência da LICEEI no *campus* VIII e seu impacto na educação superior indígena.

A terceira vertente é a da não escolha, ou seja, não foi revelada nenhuma afinidade com o curso, nem a pretensão de cursar algo específico, como a LICEEI, e no entanto, após aprovação no vestibular ou seleção via Sistema de Seleção Unificada (SISU) passou a se identificar com o curso que estuda. Literalmente, um dos partícipes deixa claro que foi escolhido pela graduação em Pedagogia. A outra resposta menciona que devido a não aprovação para o curso escolhido, restou cursar a segunda opção escolhida. As respostas que fundamentam essa análise encontram-se reunidas na Figura 35.

Figura 35- Sem escolha prévia

"Costumo dizer que **não escolhi** a pedagogia, mas a pedagogia me escolheu, pois não estava entre os meus objetivos cursar pedagogia, eu era muito leiga e tinha um conceito impreciso sobre o curso, porém hoje me vejo atuando na área e em área afins, e sou totalmente apaixonada pela mesma".

"Eu gosto de Matemática, na verdade era **minha segunda opção**, mas por ter saído o resultado primeiro preferi fazer e acabei me apaixonando muito pelo curso".

Fonte: Questionário de refinamento da pesquisa (2022).

Observa-se que os cursos mencionados são licenciaturas, não voltadas para a formação de professores indígenas. Essa constatação, faz refletir sobre a possibilidade de preparação dos povos originários para além de sua comunidade, sem significar a perda de vínculo ou sentimento de pertencimento com a etnia. Esse tipo de preparação faz parte do processo de TDR, ao qual retorna-se para fazer detalhamento.

4.5.2 Detalhando a reterritorialização

A pergunta norteadora para a análise que subsidia essa seção é: De que forma o aprendizado na UNEB ajuda na tua comunidade? Nessa seção utilizou-se da mesma dinâmica classificatória de reterritorializações antes apresentada no texto em diálogo com as respostas dadas à mencionada pergunta para construir o Quadro 18.

Quadro 18 - Reterritorialização

| Tipo de reterritorialização | Transcrição da Resposta |
|------------------------------------|---|
| Reterritorialização Assistencial | “ Auxilia na prestação ao auxílio jurídico, de modo informativo” |
| Reterritorialização Física | “Infelizmente ainda há nos dias de hoje poucos indígenas com graduação a nível superior, a ampliação deste quadro vem a suprir as necessidades próprias para profissionais nas nossas comunidades, onde há preferência que profissionais indígenas venham a atuar nas respectivas aldeias , conservado assim nossa cultura e etc”. |
| Reterritorialização Cidadã | “Quando respeita e leva nossas lutas e conquistas para a universidade”; “Em diversos aspectos, contextualizamos diversas questões na universidade”; “Nos faz ver como os indígenas são tratados fora da sua comunidade e que devemos cada vez mais nos fortalecer enquanto povos indígenas”. |
| Reterritorialização | “A escola se tornou tão significativa dentro de nossas |

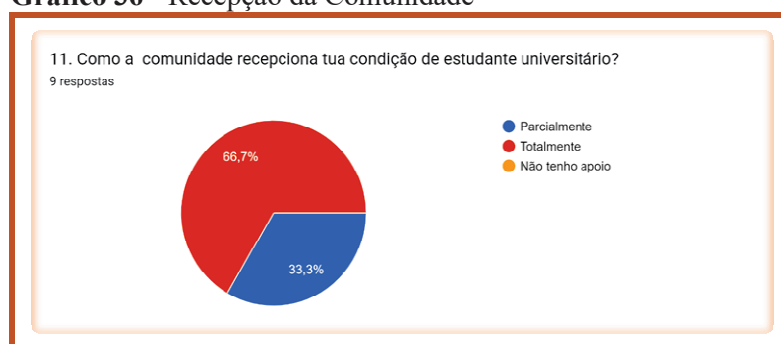
| | | |
|------------------------------------|--------------|--|
| Físico- educacional | Intelectiva- | comunidades que além de várias funções sociais ela ainda atua como um multiplicador e conservador dos saberes tradicionais dos povos indígenas, tornando-se indispensável à formação dos nossos alunos e a LICEEI nos direciona à uma educação antiga e nova ao mesmo tempo, ou seja, desenvolvemos na UNEB pedagogias atuais para sistematizarmos velhos costumes” |
| Reterritorialização Receptiva | | “Como eu moro fora da aldeia eu ajudo bem pouco. Mas ajudo mostrando que matemática não é um bicho de 7 cabeças e que existem várias maneiras de aprender” |
| Reterritorialização Intelectual | | “Através da valorização das minhas práticas e conhecimentos para além do terreiro da minha aldeia” |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário de refinamento da pesquisa (2024).

Percebe-se que todas as classificações foram contempladas nas respostas a essa questão e que nenhuma nova modalidade pode ser criada, denotando assim, que há convergência nos dados, ainda que produzidos com lapso temporal de trinta dias entre o primeiro e o segundo questionário. Embora uma quantidade menor de respondentes tenha participado da segunda produção de dados, as classificações se mantêm.

Sobre as modalidades de reterritorialização, uma delas, merece análise em separado, devido aos dados produzidos a partir da questão: Como tua comunidade recebe tua condição de estudante universitário/a? Uma recepção ampla com 66,7% se opôs frontalmente a nenhuma recepção, que não obteve nenhuma resposta no Gráfico 36. Isso, parece, reiterar os laços e vontade coletiva que permeiam as relações étnicas sociais dos povos originários.

Gráfico 36 - Recepção da Comunidade



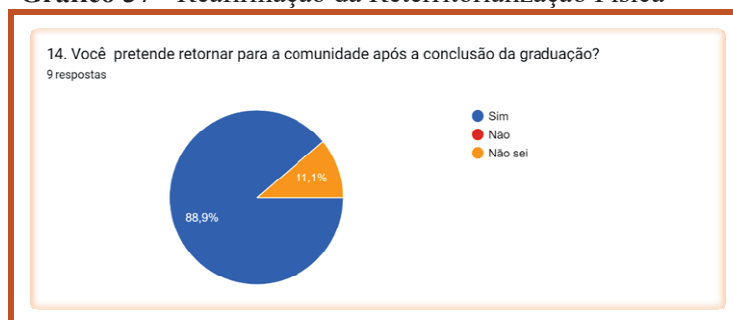
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A recepção parcial aparece com 33,3% e quando somada ao percentual de recepção total, perfazem 100%, ou seja, a comunidade recebe, acolhe, poder-se-ia dizer, converge em prol da condição de acadêmicos e acadêmicas indígenas. Trata-se de reterritorialização receptiva, que foi explanada de forma mais detalhada, anteriormente, nessa seção. Coaduna

com essa mesma modalidade, a atitude incentivadora, em 100%, dos partícipes aos seus parentes para que acessem a universidade e venham a se graduar.

Sobre a reterritorialização física, a mais simples, talvez a mais perceptível, 88% dos partícipes pretendem voltar às suas comunidades após conclusão da graduação, como se verifica no Gráfico 37.

Gráfico 37 - Reafirmação da Reterritorialização Física



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Chama atenção no gráfico em tela o percentil de 11,1% daqueles que não sabem se voltam para suas comunidades após a formação acadêmica. Há, um percentual de 11.1% que ainda não sabe se posicionar sobre esse retorno. Muitos são os condicionantes para essa última resposta: início de curso; insegurança sobre a conclusão do curso; o próprio estado pandêmico; etc. Esse dado também pode ser lido num segundo relance como reflexo de discentes que não vivem em comunidades.

Não houve, entre os /as partícipes do segundo grupo, nenhuma recusa à reterritorialização física, diferenciando-se de duas partícipes do primeiro questionário, graduandas em Pedagogia, que declaram não pretender retornar à comunidade indígena.

Não só a reterritorialização física se fez presente nas respostas do segundo questionário como a também a Reterritorialização Acadêmica (RAC). Sobre essa última, parafraseia-se Milton Santos (1986), ao dizer que uma outra reterritorialização é possível. Trata-se da reterritorialização cunhada nessa tese acadêmica, a qual acontece quando os discentes indígenas ultrapassam a fase da graduação e seguem se qualificando na pós-graduação, tornando-se pesquisadores ou docentes universitários.

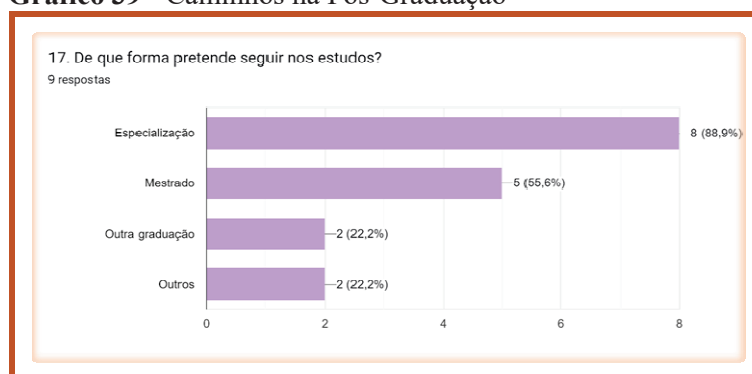
Os partícipes, ao serem questionados sobre as pretensões de seguirem estudando, não hesitaram em apresentar um percentil de 88% de afirmação contra a pífia soma de 11% como se vê no Gráfico 38.

Gráfico 38 - Continuidade da formação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O percentil de 88,9% são as “sementes” da reterritorialização acadêmica. São sementes, pois sabe-se o quão difícil é se manter nos bancos universitários quando se advém de classe social não abastada. O tempo, através da luta permanente por condições de permanência na universidade e da implantação de políticas públicas específicas para a ESI, dirá se a germinação aconteceu.

Na sequência, os/as partícipes indicaram de que forma pretendem dar continuidade à sua formação acadêmica. As opções de especialização, mestrado e doutorado inauguram a pós-graduação. A opção outra graduação, por óbvio não se insere na pós-graduação, mas contempla a pergunta formulada quanto a continuidade nos estudos. Os cursos de formação continuada ou aperfeiçoamento ficaram subentendidos na opção denominada de outros. O panorama geral das respostas é verificável no Gráfico 39.

Gráfico 39 - Caminhos na Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Basicamente o mesmo percentil que quer seguir se qualificando, pretende fazê-lo na forma de especialização, a qual é regulamentada pela Resolução CNE/CES N° 1 de 2018. A referida Resolução, no artigo 1º, define a especialização ou curso de pós-graduação *lato sensu* como: “programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de

complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais” (Brasil, 2018). Numa segunda perspectiva de objetivos da especialização, está o “aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor” (Brasil, 2018). Pela supramencionada norma, percebe-se que os objetivos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* são bem amplos, indo da complementação da formação acadêmica, passando pelo desenvolvimento de novos perfis profissionais chegando até a qualificação tecno-profissional.

O quadro de especializações da UNEB está composto de sete cursos, a saber: Especialização em Geografia e Desenvolvimento Territorial (PPGGDT); Especialização em Análise Ambiental e Gestão sustentável do Território (PGAGST); Especialização em Produção Vegetal no Cerrado (PGPVC); Especialização em Psicologia Clínica (PGPC); Especialização em Biodiversidade do Semiárido (PGBS); Especialização em Educação no campo (PGEDUCAMPO); e Especialização em Educação Matemática - PGEM/ *Campus X*. Essas especializações contemplam conteúdos que foram mencionados como de interesse pelos/as partícipes: Território, Meio-ambiente e Educação.

Verifica-se que o tema Educação apareceu como interesse na escrita de TCC, assim como Autismo que está relacionado com a especialização em Psicologia. Dentre as especializações ofertadas pela UNEB, duas delas não apresentam conexão com os interesses dos/das respondentes: Agronomia e Biodiversidade. Uma constatação é de que apenas uma das especializações mencionadas acima, a especialização em Psicologia, encontra-se no *campus* de Salvador, um dos *loci* da pesquisa. Outra constatação é de que no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da UNEB, não há nenhuma referência à Especialização, *lato sensu*, em Gestão e Educação Intercultural Indígena (PPGEI), ofertada no *campus VIII*, Paulo Afonso, através do OPARÀ desde o segundo semestre de 2021. Portanto, conclui-se que ambos os *campi* pesquisados têm especializações com interface indígena.

Vale destacar que não há hierarquia entre especialização e mestrado, sendo muito comum, que graduandos iniciem a primeira quando ainda cursam a graduação, a depender da instituição de ensino que oferte a mesma.

Um percentual não menos tímido, de 55% tem pretensões de mestrado. Segundo a Resolução Nº 7 de 2017 CES/CNE, que regulamenta a Pós-Graduação *stricto sensu*, em seu artigo 1º, “os programas institucionais desta modalidade são: os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (Brasil, 2017). Mas

também, “submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação” (Brasil, 2017). Portanto, cursos de mestrado e doutorado, ainda que não exista hierarquia para acesso entre eles, compõem programas que visam o “desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (Brasil, 2017).

A UNEB tem oferta de pós-graduação *stricto sensu* em ambas as modalidades, sendo vinte e dois mestrados no total. Composto esse número existem os mestrados acadêmicos e os profissionalizantes. Estes últimos num total de nove ofertas. Destacam-se três mestrados acadêmicos com maior interface com os temas de interesse já nessa tese: a Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA); a Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) e a Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET).

Quanto ao doutorado, a UNEB oferta quatro programas, dos quais dois deles tem interface com os anseios formativos declarados pelos/as partícipes: a Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) e o Doutorado Profissional Associado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UNEB/UNIVASF/UFRPE).

Em termos nacionais, “a presença de estudantes pertencentes a diversos povos originários nas universidades ecoa também nos programas de pós-graduação que se ocupam do tema e constituem outras visibilidades afirmativas” (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 41). De acordo com Souza Lima e Barroso-Hoffman (2007, p. 48), as “instituições como CAPES, CNPq e FINEP devem abrir linhas de apoio a pesquisa indígena. Devem fortalecer o protagonismo indígena, fomentando a formação indígena em nível de pós-graduação”. Essa autoria ainda acrescenta que tais instituições devem alocar “recursos financeiros que viabilizem vagas e bolsas específicas para indígenas no mestrado e doutorado” (Lima; Barroso-Hoffman, 2007, p. 48).

Vale salientar que existem poucas informações sobre indígenas e negros na pós-graduação. “O Censo Nacional de 2010 apresenta o número de 1.304 indígenas titulados na pós-graduação, perfazendo 0,2% sobre o total de pós-graduados no país. Desses 1.304, 818 são mestres e 373 doutores” (Carvalho, 2019, p. 17). Outro dado importante dá conta de que “povos originários são só 0,5% do total de universitários do país; política de cotas é avanço, mas ainda há lutas” (Dias, 2023, p. 1).

Neste sentido percebe-se que há avanços quanto à presença indígena nas universidades, ainda que de forma numérica e não de forma substancial/ existencial. Os dados

do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP mostram que “o total de alunos indígenas na faculdade foi de 9.764 em 2011 para 46.252 em 2021, o que representa um salto de quase 374%” (Dias, 2023, p. 1). Há um aumento incontestável desses estudantes, mas em termos percentuais chega-se à cifra de “3,3% dos mais de 1,4 milhão de pessoas que se identificam como indígenas no país, segundo dados parciais do Censo Demográfico do ano passado” (Dias, 2023, p. 1).

A UNEB tem reserva de vagas para indígenas na pós-graduação desde 2002⁸³ através da Resolução CONSU nº 196, a qual foi revogada pela Resolução CONSU 468 de 2007, mantendo-se 5% das vagas na pós-graduação para a categoria de indígenas. Apesar desta disposição normativa, os anuários da IES não disponibilizam os dados de pós-graduandos/as indígenas.

Chama atenção o fato de que 22% dos participantes desejem cursar uma segunda graduação, porém a pesquisa não se ocupou em saber quais seriam os cursos.

Infere-se por todo o exposto, que a reterritorialização acadêmica é uma pretensão dos questionados e que na própria UNEB há possibilidades daquela acontecer, seja pela quantidade significativa de pós-graduações ofertadas, seja pela existência de reserva de vagas para povos originários nos programas *stricto sensu*, ou ainda pela aderência dos interesses de pesquisa de discentes indígenas que convergem com os programas já mencionados.

Tal reterritorialização acontece pelo Brasil a fora como é verificável na lista de caráter provisório divulgada no site da Wikilivros⁸⁴ que contempla um apanhado de dissertações e teses produzidas por pós-graduandos indígenas. A área de Antropologia tem a maior quantidade de títulos, sendo quarenta e cinco deles e a área de Educação aparece na sequência com vinte e nove títulos.

Apesar dos avanços e das pretensões apresentadas, alguns problemas em face do processo de TDR foram detectados nas respostas. Desta maneira os participantes elencaram uma lista de problemas que afetam suas etnias. A grande parte desses problemas estão associados à falta de alguma condição. Há faltas de informação acerca dos seus direitos e a respectiva limitação acerca de direitos básicos, que, embora existam, ainda há muito que ser melhorado; desenvolvimento econômico e tecnológico; políticas de permanências dentro das

⁸³ Apenas a título de informação secundária atualizada (pois o lapso temporal da pesquisa se esgota em 2020), o número de ingressantes indígenas na pós-graduação da UNEB em 2021 foi de 4 Discentes, enquanto que a graduação recebeu 225 discentes indígenas.

⁸⁴ Site onde consta a lista de dissertações e teses indígenas:
https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Teses_e_disserta%C3%A7%C3%B5es

universidades; preparo para alguns funcionários; especialização para alguns professores; orientações pedagógicas; parceria para o desenvolvimento geral em alguns aspectos; valorização do professor indígena, causando prejuízos à educação escolar indígenas; homologação do território deixando grupos indígenas encurralados num pequeno pedaço de terra urbana.

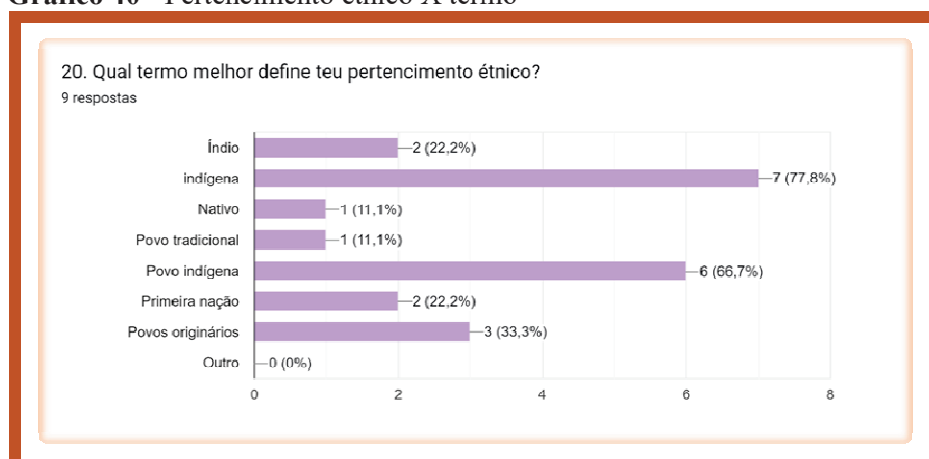
A falta de políticas de permanências dentro das universidades é um dos desafios da educação superior, como já explanado. O incipiente preparo dos funcionários, a falta de especialização para alguns professores e de orientações pedagógicas, impactam diretamente na reterritorialização acadêmica, apontando para a necessidade de qualificação continuada dos graduados na LICEEI.

Outros dois aspectos perquiridos pelo questionário de refinamento foram o conceito de povos originários e a forma que deve ser a ESI.

A pergunta norteadora foi: Qual o termo que melhor define teu pertencimento étnico? Ressalva-se que cada respondente pode escolher mais de um dos termos elencados no questionário. Desta maneira, o Gráfico 40 mostra os totais das escolhas de duas formas. O numeral indica a quantidade de partícipes que marcou aquela opção. O percentual, entre parênteses, indica no computo geral, da escolha.

As respostas trouxeram percentuais intrigantes, pois, o termo de conotação individual (indígena) obteve 77,8%, sendo logo seguido por um termo de conotação coletiva (povo indígena) com 66,7%. Outra observação interessante é o empate de percentis entre os termos: índio (conotação individual) e Primeira Nação (conotação coletiva), ambos com 22,2%. Apesar de toda a discussão em torno do termo índio, alguns partícipes, ou seja, 22,2% consideram adequado. Nativo e povo tradicional empataram com 11,1% cada.

O conceito povos originários, apresentada nesta tese como uma terminologia não pejorativa, mas si m própria e apropriada, de conotação coletiva, desponta com 33,3%. Demais dados referentes a outras terminologias correlatas podem ser visualizados no Gráfico 40.

Gráfico 40 - Pertencimento étnico X termo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 2024.

Em relação ao termo Povos Originários e seu conteúdo, os/as partícipes se manifestaram de forma bastante crítica e atualizada, demonstrando consciência étnica e conhecimento histórico. As respostas apresentadas estão assim organizadas: quatro delas fazem associação do termo com a História do Brasil; uma se refere à cultura; uma outra ao reconhecimento étnico. No Quadro 19 expõe-se as respostas.

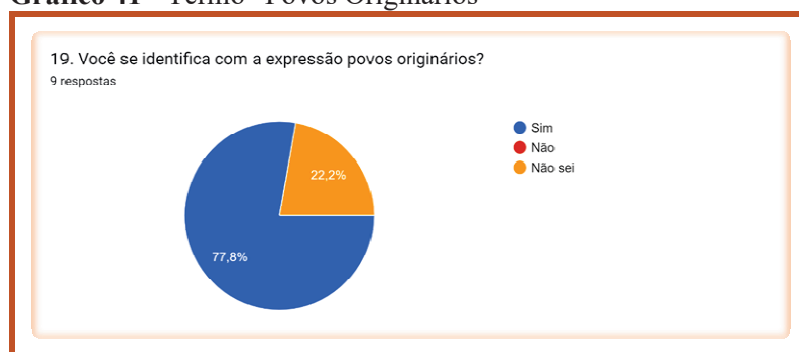
Quadro 19 - Ponderações sobre o conceito de Povos Originários

| Resposta | Associação feita |
|---|---|
| “Termo abstrato, que, no entanto, remete aos povos indígenas como sendo do berço do surgimento do nosso país”; “Muito bom, pois realmente somos os originários do Brasil”; “Eu acho o termo propício já que os indígenas foram os primeiros habitantes do então chamado Brasil” | História do Brasil |
| Uma palavra que adjetiva com maior reconhecimento | Reconhecimento étnico |
| Com o termo pode desmistificar a cultura que só existe um povo, somos diversos e ricos em culturas diferentes | Cultura |
| É bem melhor do que ÍNDIO como fomos apelidados pelos portugueses. O termo “originários” quer diz que estávamos aqui antes dos Europeus tornado a nomenclatura verídica. | Elogio. História do Brasil. Crítica a outro termo. |
| Nunca tinha ouvido falar. Mas pelo que eu entendi, essa dominação é nada a ver as terras são nossas, deveríamos ser mais acolhidos. | Crítica ao próprio termo. Denúncia de falta de acolhimento |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 2024.

Observa-se no quadro acima que as duas últimas respostas fazem junção de elementos: crítica e elogio ao termo povos originários.

Quanto à identificação com o termo Povos Originários, a maioria reagiu de maneira afirmativa como se depreende do Gráfico 41.

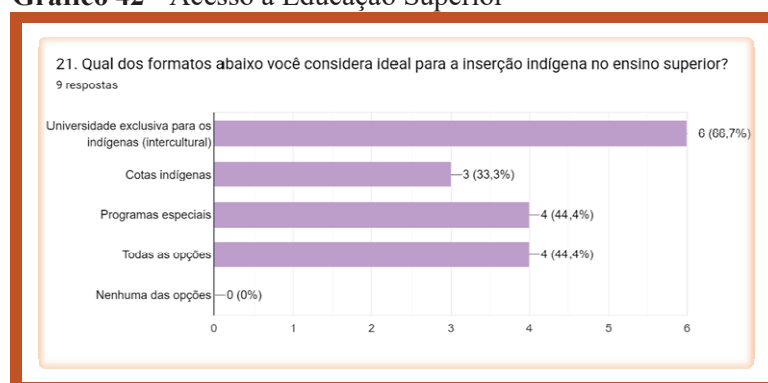
Gráfico 41 - Termo “Povos Originários”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 2022

O percentil de 22,2% que respondeu não saber sobre sua identificação ou não com o termo Povos Originários é bastante representativo, tendo em vista uma análise comparativa com os 33% dos respondentes que consideram a terminologia Povos Originários adequada para tal identificação. Talvez outras pesquisas possam explicar esse percentil de 22%.

Em apertada síntese, não houve nenhum rechaço ao termo “povos originários” por parte dos partícipes.

O aspecto que incide sobre a forma da Educação Superior Indígena veio como resposta à questão de número vinte. Os formatos de inserção de indígenas nesse nível educacional, foram apresentados em quatro opções de escolha. Informa-se que os/as respondentes puderam escolher mais de uma opção, portanto os percentuais ultrapassam 100%, assim como é mostrado, também, no Gráfico 42, a quantidade de vezes que a opção foi selecionada.

Gráfico 42 - Acesso à Educação Superior

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 2024.

A opção “universidade exclusiva” prevaleceu em relação a opção “sistema de cotas” numa proporção de 66% para 33 %. A opção “programas especiais”, dentre os quais a

LICEEI se insere, obteve 44% das respostas ficando empatada com a opção “Todas as formas”.

Quanto às universidades exclusivas⁸⁵ para indígenas foi dito por partícipes que “acredito que todos os meios de acesso ao indígena, são válidos, no entanto, em se tratando de universidade exclusiva para indígenas, é necessária uma análise mais profunda acerca de que tipo de universidade seria essa e como seria feito este trabalho” (Questionário de refinamento da pesquisa, 2022). Por esta transcrição presume-se que o modelo de universidade exclusiva seja um contexto distanciado da realidade de respondentes, por isso a sugestão de precaução na análise de implantação de tal modelo.

Ressalta-se que a Convenção 169, no artigo 273, determina que “os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas” (OIT, 1989). Tal determinação deve contemplar a consulta a esses povos. Por essa normatização, da qual o Brasil é signatário, há possibilidade de implementação de universidade exclusiva para indígenas. O que vem acontecendo desde abril/24, com a criação pelo MEC de uma comissão para essa implantação.

Até o presente momento, o que se tem mais próximo desta modalidade no Brasil, é o Instituto *Insikiran*, criado em 2001, em sede da Universidade Federal de Roraima, sendo “uma das experiências mais antigas no Brasil de uma unidade acadêmica voltada exclusivamente para a formação superior indígena de forma intercultural” (Fernandes; Carvalho; Repetto, 2009, p. 09). Apesar de não ser uma universidade exclusiva, o referido instituto é “uma espécie de divisor de águas em relação à exclusão/inclusão das populações indígenas em Roraima” (Fernandes; Carvalho; Repetto, 2009, p. 09).

Fora do Brasil, serve de exemplo similar, os trabalhos desenvolvidos na Universidade Veracruzana Intercultural – UVI, no México, “*que atiende a jóvenes indígenas y rurales, con lenguas, culturas y aprendizajes diversos dadas sus experiencias de formación y ámbitos de desempeño en contextos comunitarios*” (Baronnet; Merçon; Frenk, 2018, p. 139). Essa universidade mexicana enfrentou a “*complejidad de operar un modelo educativo con enfoque intercultural, [...]impulsado a aprender y reaprender lo necesario para asumir los retos pedagógicos del aprendizaje en comunidad*” (Baronnet; Merçon; Frenk, 2018, p. 139). A

⁸⁵ No acampamento indígena em Salvador, realizado no Centro Administrativo da Bahia no mês de abril de 2022, foi noticiada a proposta de criação de universidade indígena na Bahia com apoio da UNEB. Essa universidade atenderia quatorze povos indígenas na região norte do Estado, através dos *campi* de Paulo Afonso, Juazeiro e Euclides da Cunha.

UVI, traçou e implantou uma estratégia, *“de articular los contenidos considerados en el currículum formal de la licenciatura; articular situaciones específicas del contexto local y a los propios actores comunitarios involucrados”* (Baronnet; Merçon; Frenk, 2018, p. 141-142). Em suma, um trabalho respeitoso e colaborativo. Dentro deste contexto, uma resposta, dada no questionário de refinamento, abordou o preconceito que discentes indígenas são alvo nas universidades, como se verifica na transcrição: *“uma universidade exclusiva para os indígenas, teria a nossa cara e não sofreríamos preconceito perante os outros estudantes”* (Questionário de refinamento, 2022).

A opção que mais recebeu resposta discursiva foi a de sistema de cotas. Provavelmente por ser uma das formas mais acessadas pelos povos originários, assim como os programas especiais. Um partícipe considera que tal sistema *“atualmente é o meio mais adequado e propício ao estudante indígena, tendo em vista, que ao estudante indígena é proporcionado o acesso à universidade”* (Questionário de refinamento, 2022).

Foi opinado, que através das cotas, oferece-se *“o convívio estudantil com outros colegas de distintas classes e gêneros, ofertando-lhe a possibilidade de igualdade entre os estudantes”* (Questionário de refinamento, 2022).

Há também críticas ao sistema de cotas. A primeira resposta chama atenção para o número de vagas disponíveis para cotistas: *“Ingressei na UNEB através de cotas, mas que no final era um pouco nulas, as vagas eram poucas para indígenas, se tivesse concorrido em ampla concorrência talvez teria entrado antes”* (Questionário de refinamento, 2022). Esta fala coaduna com a proposição de Landa (2023, informação verbal)⁸⁶ de que se deve oferta pelo menos duas vagas para indígenas em cada curso. Entende-se também que vagas supranumerárias como as que ainda existem para indígenas na graduação da UNEB prejudicam a própria dinâmica do sistema de cotas, que se propõe ser inclusivo. A segunda resposta reforça a necessidade de mais vagas para os cotistas indígenas. Reproduz-se a fala: *“acredito que com poucas vagas nas cotas certamente poucos indígenas ingressam na universidade, faltam mais oportunidades”* (Questionário de refinamento, 2022).

Quanto aos programas especiais, a manifestação de partícipes foi: *“é necessário que se explique melhor acerca desse método”* e de que *“traria maior visibilidade e oportunidades para a inserção e mantimento destes em universidades públicas”* (Questionário de refinamento, 2022). Por fim, essa opção parece ser a que está de acordo com as necessidades

⁸⁶ Entrevista concedida pela professora Beatriz Landa vinculada a Universidade Estadual de Mato Grosso dos Sul (UEMS) à pesquisadora. Dourados – MS, em 11 de abril, 2023..

dos povos originários, pois a resposta apresentada é “Licenciatura que contempla a necessidade dos indígenas” (Questionário de refinamento, 2022).

Um dos partícipes, ao comentar sobre as formas de acesso à educação superior, conectou os povos originários, sujeitos na/da pesquisa, com o papel da universidade, dizendo que essa última “tem uma dívida muito grande com os povos indígenas pois não queremos ser objetos de pesquisa e sim fazer presente nas universidades e em todos os espaços portanto quando mais ferramentas de facilite essa inserção melhor” (Questionário de refinamento, 2022). Outra resposta bem contundente diz que “tem que ser algo que não nos esconda, e mostre nossa cara” (Questionário de refinamento, 2022), reafirmando a presença étnica na universidade.

Nesse caminhar, chega-se ao ponto mais importante desta jornada, em forma de tese, qual seja: saber sobre as contribuições da vivência acadêmica para a reterritorialização discente.

4.6. AS CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA ACADÊMICA PARA A TDR

Eis cerne da pesquisa. Eis a questão norteadora: quais as contribuições da vivência acadêmica de discentes indígenas na UNEB para o processo de reterritorialização dos mesmos? Para responder a tal pergunta, os dados produzidos foram essenciais e organiza-se a resposta da seguinte maneira: a) apresenta-se as contribuições específicas da LICEEI; b) indica as contribuições a partir das modalidades de oferta de cursos: Bacharelados e Licenciaturas; c) demonstra-se através de mônadas (descritas no percurso metodológico).

4.6.1 Contribuições da LICEEI

Pela natureza da LICEEI, que é uma graduação específica para indígenas, de oferta especial, vinculada ao PROLIND, com o objetivo de formar docentes que atuarão nas escolas de comunidades indígenas, entende-se que o currículo desta graduação em si corresponde à grande contribuição para a reterritorialização de graduados. A vivência acadêmica durante a LICEEI contribui de forma direta para as reterritorializações física, bem como, para a acadêmica, profissional e intelectual. Considera-se que tal vivência tem seu melhor espelho para transfigurar-se na reterritorialização físico-intelectiva-educacional, pois essa contém, em parte, as demais citadas, e ainda acrescenta o elemento da escola indígena na comunidade.

Para além do currículo, a metodologia utilizada no curso, que respeita o ritmo de aprendizagem e as atividades peculiares da comunidade figura como segunda contribuição importante. As referências bibliográficas utilizadas durante o curso, revelam-se outra contribuição possível. Os temas abordados nos trabalhos de conclusão de curso despontam como contribuições significativas para a reterritorialização de licenciados interculturais.

Mesmo que se avenge a atuação profissional do/da licenciado/licenciada em educação escolar intercultural indígena em unidades escolares não indígenas, supõe-se que essa atuação seja diferenciada no sentido de criticar, questionar os materiais didáticos, especialmente, livros, de uso no Ensino Fundamental.

Os livros didáticos no Brasil reforçam estigmas aos povos originários e reiteram o ocultamento de suas existências, segundo Silva *et al* (2020). Essa autoria realizou pesquisa que analisou as coleções didáticas de Geografia, História e Língua Portuguesa distribuídas pelo MEC no período de 2017 a 2020 para o Ensino Fundamental II. O resultado da pesquisa consta no livro “*Rurue Rabi: temáticas indígenas*” (2020). Na coleção de Geografia, composta por quatro volumes, “há apenas um total geral de 168 palavras (terminologias) relacionadas à temática indígena [...] 18 fotos relacionadas aos povos originários [...] Percebe-se que o conteúdo indígena não aparece a contento” (Silva; Almeida Filho, 2020, p. 27). Na coleção de História, a constatação é de que os livros “não atendem a obrigatoriedade legal instituída de trabalhar a história e a cultura indígena, pois em um dos livros da coleção (9º ano) sequer referência ao tema existe” (Silva; Almeida Filho, 2020, p. 28). Na coleção de Língua Portuguesa, o conteúdo indígena “é bastante reduzido, tanto em texto quanto em imagem, denotando assim que tal conteúdo não é contemplado a contento como prever os PCN’s e a LDB” (Silva; Carvalho, 2020, p. 49).

Os exemplos mencionados pertencem a autores da área jurídica, portanto, não possuem a acuidade de um/uma educador/educadora indígena. Ainda assim, os exemplos denunciam o descaso com o ensino de conteúdos relacionados aos povos originários. A potencialidade, de tal educador para analisar os livros didáticos e propor alterações ou trabalhá-los de forma coerente em sala de aula, decorre da formação em LICEEI.

A própria presença de um/uma educador /educadora de ascendência e com formação indígena em uma escola de não indígenas já repercute aspectos sensíveis da educação como preconceito, discriminação e relações culturais respeitadas.

No *locus* pesquisado, especificamente no *campus* VIII, identificou-se que desde a primeira turma da LICEEI em 2008, havia participação das etnias Kiriri, Tumbalalá e Tuxá

com seus rituais e danças, principalmente o Toré, no espaço da universidade como uma forma de aproximação com a comunidade acadêmica.

A contribuição da vivência na LICEEI revelou-se importantíssima. As vivências nos bacharelados pesquisados trazem outras contribuições para a TDR.

4.6.2 Contribuições dos bacharelados e demais licenciaturas

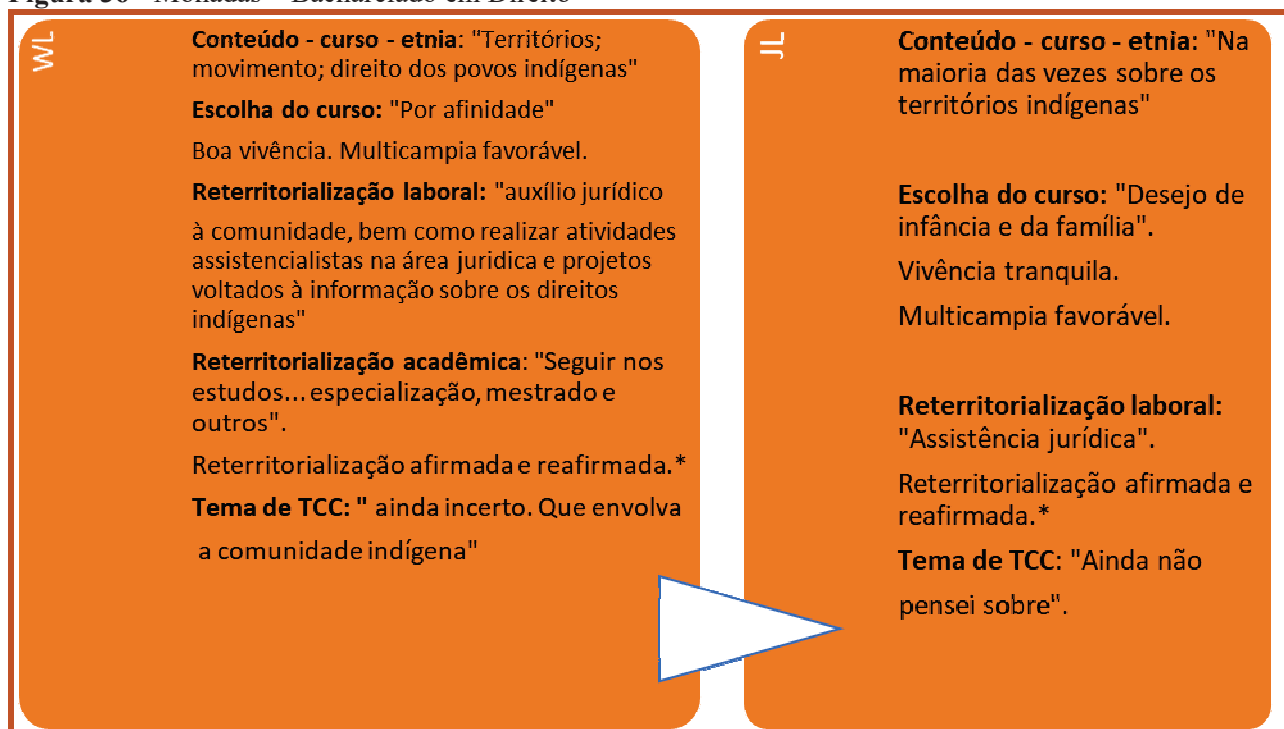
Os demais cursos regulares que constam da pesquisa conforme as respectivas modalidades são: Bacharelados em Direito, Nutrição, Engenharia de Pesca e Licenciaturas em Pedagogia e Matemática. Observa-se que depois da LICEEI, o Bacharelado em Direito teve o maior número de respondentes, por isso apresenta-se duas mônadas referente a este curso.

Para a construção das mônadas referentes a esses cursos, verificou-se que o curso de Nutrição teve respondentes apenas no primeiro questionário e, portanto, não foi possível o aprofundamento sobre a vivência. Demais cursos têm mônadas construídas em equivalência com a quantidade de participações discentes. Salienta-se que os critérios de construção das mônadas estão explicitados na seção 2, do percurso metodológico, bem como, a justificativa da escolha desse recurso de análise.

As duas mônadas de Direito estão assim compostas por respostas de um discente de sexo masculino e de uma discente de sexo feminino, ambos de etnia Atikum, que vivem em comunidade urbana, na cidade de Carnaubeira da Penha em Pernambuco. As mônadas estão identificadas com o e-mail ou iniciais do nome que cada um dos partícipes informou no questionário.

As transcrições contidas nas mônadas dos cotistas indígenas nos Bacharelados referem-se à: relação entre os conteúdos ministrados no curso e as temáticas dos povos originários; motivação para a escolha do curso; sobre a qualidade da vivência acadêmica na UNEB; sobre a escolha pela IES; o tema que pretende desenvolver no TCC; e pretensas reterritorializações. Essas mônadas trazem os seguintes resultados conforme Figura 36:

Figura 36 - Mônadas – Bacharelado em Direito



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As mônadas acima estão vinculadas ao Bacharelado em Direito. Resta explícito que a *multicampia* universitária, nas duas mônadas, foi relevante e que as vivências acadêmicas foram positivas. O asterisco junto a informação da reterritorialização afirmada e reafirmada, significa que tanto no primeiro questionário como no de refinamento, os partícipes confirmaram o desejo de retornarem à comunidade.

Depreende-se que o Curso de Direito trouxe conteúdos relacionais à comunidade indígena, especialmente, vinculados ao território, sendo este um dos conceitos fundantes desta tese e, mais do que isso, um ente vivo e essencial para os povos originários, como explicitado na seção dos etnossaberes. Território é o conceito chave para o *modus* de vida indígena e causa de cobiça dos não indígenas, além de figurar como zona de conflitos, disputas e desrespeitos ao direito originário à terra. Ainda é o conceito básico para a discussão sobre TDR, *multicampia*, grupos étnicos e cultura. O entrecruzamento das diversas formas de análise rizomática do território moveu a construção desta tese.

A escolha pelo curso de Direito, por parte dos partícipes retratados nas mônadas, ocorreu de forma consciente e planejada. Não há dúvidas sobre a pretensão de reterritorializações nas modalidades física e laboral. A reterritorialização acadêmica, disposta

na mônada WL, é uma das facetas/desafios da educação superior indígena, abordado anteriormente.

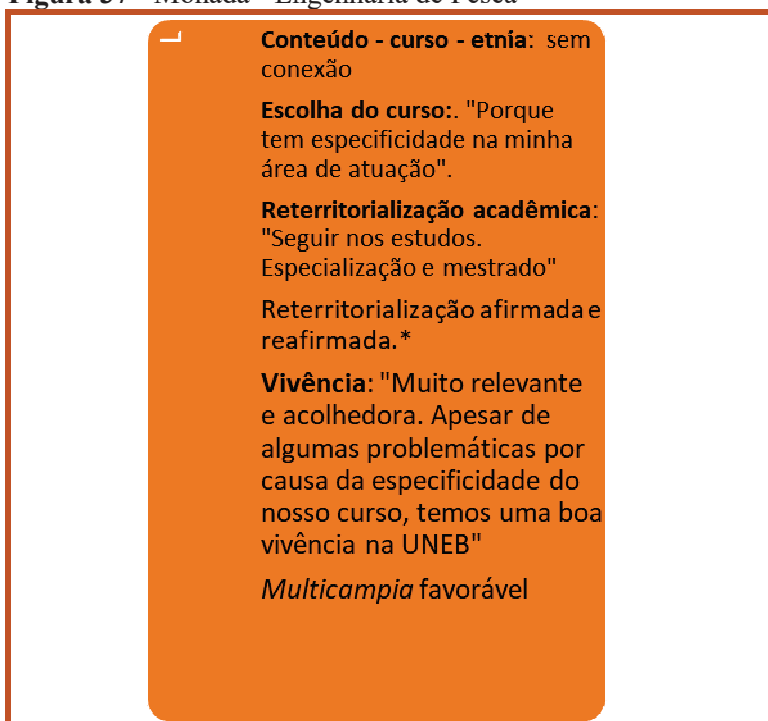
Em suma, o curso de Direito, através de seu currículo possibilita tratar de temas convergentes com as necessidades dos povos originários e contribui para a reterritorialização, assim como a boa vivência acadêmica, em si.

A seguir, apresenta-se a mônada construída com respostas fornecidas por uma acadêmica unebiana que frequenta o Bacharelado em Engenharia de Pesca no *campus* VIII. Tal acadêmica é da etnia Katokinn, advinda de comunidade rural no Estado de Alagoas, no distrito de Pariconha.

Observa-se, na Figura 37, que não há perspectiva de reterritorialização laboral, pois a informação dada sobre as pretensões de atuação após conclusão do curso, foi a seguinte: “Da melhor forma possível”. Resta evidente a ausência de intercâmbio entre os conteúdos do curso e a comunidade étnica, repercutindo na escolha de tema para o TCC, pois o mesmo está “em análise ainda”.

Demais aspectos são identificados e analisados na mônada seguinte.

Figura 37 - Mônada - Engenharia de Pesca



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Infere-se que o currículo do curso e sua metodologia pouco ou nada contribuem para a reterritorialização da discente, e por analogia, deve se estender para os demais

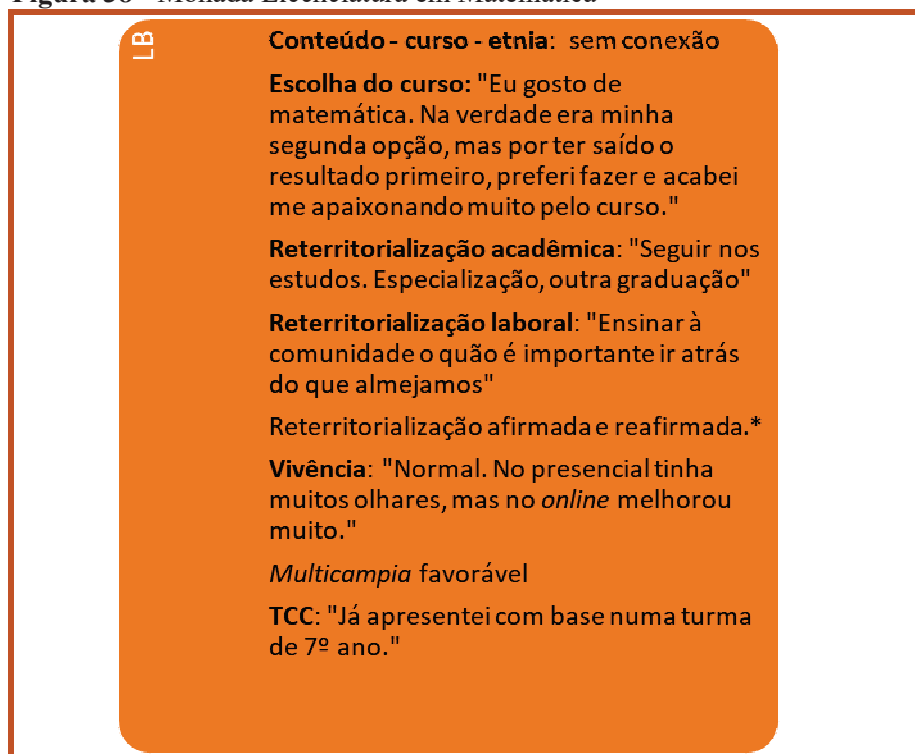
discentes indígenas matriculados no referido curso. Situação similar consta em relato de discentes originários sobre a percepção da existência de lacuna “entre o que era ensinado e aprendido na universidade, e as demandas das comunidades, das quais os alunos eram originários” (Vianna *et al.*, 2014, p. 153). O mesmo autor expõe a “total ausência no currículo das diferentes graduações, de temáticas que abordassem a possível articulação com os conhecimentos destes alunos e os conhecimentos que as instituições de ensino superior nos seus diferentes cursos apresentavam para eles” (Vianna *et al.*, 2014, p. 153). Com práticas assim, “os conhecimentos indígenas, quase sempre eram tratados de forma assimétrica, em relação aos ditos saberes ocidentais/universais, em uma clara relação de subalternidade colonialista” (Vianna *et al.*, 2014, p. 153). A transcrição resume prática recorrente em vários cursos de graduação regulares em que os povos originários são silenciados em seus saberes. Esse modelo de ESI não é útil para os povos originários e ainda inibe a ampliação dos horizontes da universidade. Perdem todos.

Voltando à análise da mônada, a escolha do curso foi consciente e planejada. A vivência teve aspectos positivos, sendo qualificada como acolhedora. Tal vivência teve aspectos negativos, passíveis de suposição, e que estão relacionados à estrutura e funcionamento do curso. A *multicampia* universitária foi considerada favorável.

Aventa-se que para comunidades indígenas que não trabalham com a pesca, haja um distanciamento entre a proposta do Bacharelado em Engenharia de Pesca e seu cotidiano. A pesquisa trouxe mais essa perspectiva de análise, a qual não cabe no escopo da tese. Deixa-se a sugestão para que outros pesquisadores se aprofundem nesta perspectiva.

Apesar da participação de discentes de outras licenciaturas na pesquisa, apenas uma partícipe, matriculada no curso de Pedagogia, reuniu elementos suficientes para a construção de uma mônada. Trata-se de uma discente do sexo feminino, da etnia Pankararú, de comunidade urbana em Tacaratu em Pernambuco. A demonstração desta mônada está na Figura 38.

Figura 38 - Mônada Licenciatura em Matemática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Percebe-se na mônada que houve um encantamento com curso, o qual já foi concluído. Isso se deve ao fato do lapso temporal estipulado pela pesquisa de 2015 a 2020, agregar discentes em vários momentos da formação.

Verifica-se, no entanto, a falta de relação dos conteúdos ministrados no curso de Matemática com a comunidade indígena, o que remete a análise feita em outros trechos desta tese sobre os desafios do educador indígena. Essa vivência faz remissão a dificuldades de caráter discriminatório e o uso da educação intermediada pela tecnologia como uma solução. A *multicampia*, mais uma vez é considerada positiva e há presença de pretensão para reterritorializar-se em três formas: física, acadêmica e laboral.

Em relação à reterritorialização laboral, duas percepções foram captadas. A primeira delas é de que a educação nas comunidades indígenas é insuficiente, pois a respondente considera que sua comunidade tem pouco conhecimento e estudo. A segunda é que o “conhecimento” e o “estudo” são citados como se pudessem ser possuídos. Pode-se supor que há uma desconsideração ou desvalorização do saber/conhecimento indígena em detrimento do conhecimento sistematizado, científico, validado, assim, como, o estudo pode indicar o título, o diploma, o qual se torna acessível via Educação e/ou Educação Superior Indígena. Uma

resposta que é curta, pois se resume a uma frase, mas que tem um largo conteúdo a ser explorado.

Não foram encontradas evidências seguras para afirmar que a vivência desta discente tenha contribuído para seu processo de reterritorialização, até porque, a relação conteúdo-curso-etnia foi inexistente, apesar de existirem estudos etnomatemáticos. Como explanado anteriormente na seção sobre etnossaberes, a etnomatemática pertence a esses saberes, ao reconhecer que as diferentes culturas têm formas variadas de lidar com “situações e problemas do cotidiano [...] diferentes maneiras se manifestam na matemática focalizando modos de observar, comparar, organizar, classificar, medir, quantificar e contar e inferir, que são as categorias básicas do fazer matemático” (D’Ambrosio, 2018, p.189).

Para encerrar essa seção, acosta-se uma referência imagética às etnias encontradas na pesquisa. A intenção é trazer elementos de outras áreas do saber como forma de contemplar o caráter multirreferencial da tese e do PPGDC.

Dentro da perspectiva da multirreferencialidade, apresenta-se a seguir uma imagem sob a qual é possível fazer algumas reflexões.

A imagem é de uma peça artesanal de produção de membros de uma comunidade indígena, que se encontra instalada nas proximidades da cidade de Jacobina. Essa comunidade se declara dissidente do grupo étnico Kiriri que vive nas terras indígenas no Município de Banzaê.

Nas lições de Silva e Silva (2021, p.416 - 417) “a presença dos Kiriri em Jacobina é notada por volta do ano de 2005, devido dissidência de alguns membros da aldeia localizada em Banzaê, segundo relato dos próprios dissidentes”. Esses autores informam que só a partir do ano de 2017 é que “esse grupo residente em Jacobina se tornou objeto de pesquisa, pois apesar de contribuírem economicamente para o município, ainda eram e são invisíveis sociais” (Silva; Silva, 2021, p. 417).

Esse grupo dissidente ocupa um território, sem demarcação, tendo hábitos e práticas de povos originários, dentre elas, a produção artesanal como noticiado por um jornal baiano de que o Colégio Felicidade de Jesus Magalhães desenvolveu o Projeto “A cultura dos povos indígenas Kiriri na cidade de Jacobina-BA”, com a intenção de “aprenderem sobre a história dos povos Kiriri e os ensinamentos que em família eles transmitem por gerações, sejam por meio dos artesanatos, das narrativas contadas, das festas vivenciadas e dos saberes medicinais” (Jornal A Tarde, 2018).

A escolha da imagem denominada “A Oca” se dá pelos seguintes motivos: a) Por ser uma produção cultural de etnia Kiriri, uma das etnias identificadas na pesquisa; b) Por

representar uma etnia que sobreviveu e sobrevive aos vários processos de desagregação territorial, portanto, testemunhas de TDR; c) Por se tratar de um grupo, ainda que dissidente, ocupando área em um dos municípios (Jacobina) em que a UNEB tem Departamento (*Campus IV*); d) Pelo artefato ser feito de terra. Esse elemento tão disputado pelos Governos e particulares, e ao mesmo tempo, tão visceral para os povos originários, por ser fonte de sua subsistência e espaço de resistência e de convívio étnico; e) Pela configuração do artefato ser circular, com textura, remetendo aos formatos de rizoma e de TDR; f) Pela representação de acolhimento que uma oca (casa) tem para os povos originários e como essa representação se aproxima do acolhimento que devem ter esses povos no território acadêmico.

Figura 39 - Artesanato Kiriri - A Oca



Fonte: Silva (2018)

Nas palavras de Ivan Ferreira⁸⁷ (2022), geógrafo, palestrante no II CIELCULT, há distinção entre artefatos e artesanato. Os artefatos são objetos utilizados no dia- a- dia pelos povos originários. Há um sentido de utilidade, funcionalidade no artefato. O artesanato é a forma como os não indígenas veem os artefatos, ou seja, como objetos decorativos. Desta forma encerra-se a terceira seção no mesmo padrão das seções anteriores, lançando mão de recurso imagético para atender a multirreferencialidade e contribuir para a compreensão da temática. Encaminha-se para a última parte deste trabalho apresentando as conclusões.

⁸⁷ Evento ocorrido no período de 18 a 22 de abril de 2022, em formato *online*, na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul.

5 DAS CONCLUSÕES

Chega-se, após todo o exposto, ao momento da conclusão, ainda que em caráter provisório e temporário, como é a ciência. Acompanha-se o pensamento de Guerra (2015, p. 90) de que as respostas apresentadas até aqui e na presente conclusão, “não são, todavia, engendradas como verdades absolutas e atemporais, porque não é essa a finalidade da verdadeira ciência”. Tais respostas são esforços de percepção e de interpretação que atenderam aos princípios e procedimentos típicos dos estudos e metodologias, em geral, permitindo assim, algumas análises. Chega-se, de igual sorte, na manifestação do desdobramento da pesquisa em tese.

Nessa seção apresenta-se os benefícios resultantes do percurso feito. Os benefícios institucionais da tese recaem sobre o maior conhecimento da UNEB no que tange a suas ações afirmativas. Em outro viés, fornece dados e sugestões para a UNEB repensar seu planejamento estratégico conforme se verifica da seção 5.3.3 A produção de novos saberes sobre direito dos povos originários e educação superior indígena, a qual, engrossará as fileiras congêneres, é também um benefício observável, especialmente na seção 3, sem esquecer a contribuição para o estudo sobre *multicampia*, de forma geral.

Quanto aos benefícios relacionados aos respondentes/ participantes da pesquisa, assevera-se que a publicação da tese dá visibilidade à temática da Educação Superior Indígena, em primeiro plano. Tendo em vista que a divulgação da mesma será feita nos *campi, locus* da pesquisa, através de seminário para a comunidade acadêmica, mas também aconteceu ao longo de sua escrita através de publicação de trabalhos científicos em alguns eventos. Por fim, a pesquisadora disponibilizará o acesso digital da tese aos respondentes. Desta forma os demais benefícios de cunho científico serão difundidos.

A tese possibilita construir uma contribuição sobre o tema da vivência acadêmica de discentes indígenas em face dos processos de reterritorialização numa concepção deleuziana, qual seja, os indivíduos estão constantemente, territorializando-se (chegando em um novo espaço), ao mesmo tempo que se desterritorializam (deixam um espaço anterior), e reterritorializam (voltam a espaços anteriores ou reiniciam nova territorialização). Esse processo, ou movimento deleuziano, é extensivo ao plano geográfico, social, educacional, conforme explicitado na fundamentação teórica percorrida na seção 3.

Tendo sido a pesquisa, um estudo de caso, tem-se, portanto, uma fotografia de um contexto, fenômeno ou processo, logo, limitado ao momento de seu registro. No entanto, a pesquisadora pôde traçar inferências, comparações, além de generalizações que são compartilhadas nesta conclusão.

A parte conclusiva é, portanto, um mosaico, ou deleuzeanamente falando, um rizoma composto de três eixos: sobre as vivências acadêmicas indígenas na UNEB, sobre as possíveis reterritorializações desses discentes; e sobre a contribuição para a ciência. Nos referidos eixos rizomáticos brotam inferências, afirmações, generalizações, indicação de novas nuances a serem pesquisadas; sugestões para a universidade; contribuições para a ciência com coesão epistêmica e metodologia conjugada. Ousa-se ainda, indicar respostas para situações de acolhimento aos discentes universitários indígenas, bem como contribuir, modestamente, para a ciência, com as proposições e elaborações dos conceitos de vivência acadêmica indígena e alguns tipos de reterritorializações.

A descrição acima reflete o caráter e o desafio de realizar uma pesquisa multidisciplinar, multirreferenciada e interseccional, que se fundamenta em fontes epistêmicas eurocêntricas e decoloniais, cujo o diálogo entre teorias e vertentes de abordagem urgiu durante o processo de escrita desta tese.

5.1 EIXO I – VIVÊNCIAS ACADÊMICAS INDÍGENAS

Neste eixo expõe-se às comparações entre as vivências acadêmicas indígenas unebianas e de outras universidades, além de algumas generalizações de contextos. Também se mostra a viabilidade com a metodologia das mônadas. Por fim, os dados produzidos permitiram fazer inferências e afirmações.

Percebeu-se ao longo da escrita da tese, a possibilidade da seguinte inferência: pelo fato da UNEB ser uma *multicampia*, potencializa-se o acesso de indígenas à educação superior, uma vez que a IES *multicampi* está em uma maior quantidade de municípios e assim aumenta a chance de se fazer presente nos lugares onde os indígenas estão. Isso ficou evidente na quantidade de etnias identificadas na pesquisa, alcançando inclusive etnias dos Estados de Pernambuco e Alagoas, bem como, na realidade da UFMS com seu *campus* de Aquidauana, e da UEMS, em Dourados.

Ante os dados produzidos, foi possível fazer um pequeno diagnóstico sobre a vivência acadêmica indígena na UNEB e identificar aspectos que necessitam ser aperfeiçoados, por isso, infere-se que o presente trabalho pode contribuir para o funcionamento do sistema de

cotas, para pensar as ações sobre acolhimento e permanência dos acadêmicos indígenas nesta IES.

Os dados coletados mostraram que nenhum dos partícipes mora em residência estudantil, podendo-se inferir que tal situação seja comum na UNEB, denotando assim, falta de acolhimento por parte da IES.

Tomando por base os partícipes, ou seja, os que vivenciaram enquanto indígenas a universidade do Estado da Bahia nos *campi* I e VIII de Salvador e Paulo Afonso, pode-se afirmar que há predominância da presença feminina em ambos os *campi*, bem como a predominância de aldeados rurais e urbanos em detrimento de indivíduos isolados.

É possível afirmar que na UNEB existem dez etnias vivenciando a formação superior. Essas etnias são: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Katokinn, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Pataxó, Tuxá e Xucuru-Kariri, portanto, aplicando a analogia à frase do coorientador desta tese (Aguilera Urquiza, 2023, n. p, informação verbal): “não existe educação indígena sem território”, afirma-se que não é viável uma educação superior indígena sem o respeito e o conhecimento dos territórios étnicos. Esta tese apresenta uma breve digressão sobre os processos de TDR pelos quais passaram as referidas etnias, bem como classificá-las quanto ao tipo de “índios misturados”.

O *locus* da pesquisa é o espaço dos processos simultâneos de territorialização e desterritorialização de discentes indígenas desde 2009, quando se iniciou a primeira turma da LICEEI no *campus* VIII; e a partir de 2017, quando começaram a chegar os cotistas nos diversos cursos regulares da UNEB.

A implantação da Bolsa Apako Zabelê no âmbito da UNEB para os discentes da LICEEI a partir do ano de 2022 é um marco na vivência dos discentes indígenas não cotistas e impacta positivamente na permanência desses.

Constatou-se que o maior contingente de cotistas indígenas da UNEB está concentrado em Salvador, *campus* I, sendo, portanto, indígenas urbanos, moradores de aldeias urbanas, ou moradores em bairros com maior confluência dos “parentes”. É um cenário explicado por estudos antropológicos, que “acelerou-se, nas últimas duas décadas, o processo de emergência de novas identidades e a reinvenção de etnias já reconhecidas, sobretudo no Nordeste do Brasil, mas também em outras regiões” (Baines, 2006, p.1). Trata-se de um processo de reidentificação indígena de populações urbanas pois, a população total de indígenas citadinas está crescendo muito rapidamente (Baines, 2006) e que os dados preliminares do Censo Demográfico de 2022 reforçam esse crescimento.

Para além da constatação acima, sabe-se que para cursar a graduação, os discentes indígenas se deslocam para os municípios onde estão os *campi da UNEB*, *lócus* desta pesquisa e, muitos deles por questões de vulnerabilidade financeira, organizam moradias coletivas por conta própria. O fato de viverem nessas moradias durante o período da graduação não interrompe os laços de sentimentos e de pertencimento com seus grupos étnicos, aos quais pertencem ou com os quais se identificam. Esses estudantes fazem visitas às suas aldeias, mas têm uma vida cotidiana de estudante universitário, não vivendo durante a graduação de forma comunitária (aldeada).

As mônadas construídas sobre as vivências acadêmicas indígenas na UNEB refletem a riqueza de imbricações dos dados produzidos, pois com apenas quatro mônadas gerais, alcançou-se três etnias, duas unidades federativas, comunidades urbana e rural, cursos de modalidades diferentes e de áreas distintas. No que concerne às mônadas dos acadêmicos indígenas do Bacharelado em Direito, mais uma vez, se mostrou rica para descrever a relação entre os conteúdos ministrados e as temáticas mais importantes para os povos originários. Esta forma denominada de texto-imagético, usada para apresentar os dados, concatena com o desafio rizomático imposto pelo problema da pesquisa, bem como os pilares do PPGDC, em suas múltiplas potencialidades. De igual sorte, os diversos quadros, figuras e gráficos produzidos contribuíram para a compreensão da imbricada pesquisa.

Discorreu-se sobre as inferências e afirmações, mas resta ainda falar sobre generalizações que o estudo de caso permitiu fazer. Começando pela relação entre discência indígena e etnogênese.

A discência indígena é um dos resultados da etnogênese, levando-se em consideração que os dados de crescimento demográfico das etnias vêm aumentando desde a década de 1990 e que os quantitativos de universitários indígenas, seja na graduação, seja na pós-graduação também aumentaram no século XXI.

As condições de vivências acadêmicas diagnosticadas na UNEB ressoam nas condições descritas e denunciadas na literatura, portanto, compreende-se que a vivência acadêmica indígena, em geral, reflete o processo de “exclusão por dentro” nas bases bourdieusianas. Tal exclusão está manifesta através dos seguintes indícios: existência de vagas supranumerárias e não de vagas diretas em algumas universidades; a divulgação das vagas não ocorre nas comunidades indígenas; a demora na conclusão nos cursos; a ausência da informação sobre as etnias no registro acadêmico de algumas IES; a exigência de documentos iguais tanto para não indígenas como para indígenas cotistas, a exemplo do CPF; a ausência de acolhimento específico e institucionalizado para discentes indígenas e a

dificuldade de contato com egressos, para além de todas as dificuldades de permanência discente indígena discutidas conforme seção 4.3.

5.2 EIXO II- RETERRITORIALIZAÇÕES DISCENTES INDÍGENAS

Neste eixo discorre-se sobre os resultados vinculados ao processo de reterritorialização aplicável à discência universitária indígena, a partir dos dados produzidos na pesquisa, da análise das categorias conceituais e da contribuição dos autores embaixadores da tese.

Vale destacar que a amostra da pesquisa possibilitou discorrer sobre as possíveis reterritorializações pretendidas. Num esforço científico, produziu-se uma classificação e definição das mesmas, avançando assim, nas contribuições pós-estruturalistas de Deleuze e Guattari (1995;1997; 2010) e Guattari e Rolnik (1996).

Trabalha-se com a exposição nesse eixo de afirmações, generalizações e inferência construídas durante a pesquisa

Apurou-se através dos dados produzidos, e portanto, afirma-se que há por parte dos discentes indígenas, interesse em aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação em prol de suas comunidades, de forma direta ou indireta, ou em prol da causa indígena em geral, como a posse da terra, a saúde dos povos originários e o direito dos indígenas. Foi manifesto o interesse em reterritorializar-se, através da menção ao retorno à comunidade natal, o engajamento em ativismo indígena, o apoio às instituições que auxiliam os povos originários na luta por condições dignas de vidas.

Observou-se que entre discentes indígenas na UNEB, há um grupo significativo matriculado nas Licenciaturas Intercultural Escolar Indígenas, no *campus* VIII de Paulo Afonso. Tais licenciaturas preparam professores para escolas indígenas. Em linhas gerais, estes licenciandos tendem a retornar fisicamente às suas comunidades originárias, após conclusão dos cursos, fazendo assim a reterritorialização físico-intelecto-educacional, pois lá estão as escolas indígenas.

Foram identificados vários processos de TDR na história das dez etnias que compuseram o estudo de caso fundante desta tese, bem como, nas vivências acadêmicas dos/das respondentes.

Percebeu-se que, ao longo dos cinco séculos da ocupação e exploração do Brasil, ocorreram reiteradas desterritorializações indígenas, logo, coletivas e vinculadas aos grupos étnicos identificados na pesquisa. Soma-se a essas múltiplas e grandes desterritorializações, aquelas advindas da busca pela educação superior.

Desta maneira, há uma desterritorialização individual dos partícipes, a qual se inicia muitas vezes com a ida para a escola fora da comunidade, especialmente, durante o Ensino Médio e culmina com a chegada aos bancos universitários. Portanto, a escola e a UNEB são territórios de desterritorialização indígena.

No campo das generalizações pode-se dizer que o sujeito da pesquisa foi o discente indígena que pode retornar de forma epistêmica e ideológica, para além do retorno físico, à comunidade. A esse retorno denomina-se reterritorialização e se construiu uma classificação das várias formas de reterritorializar-se com as devidas definições.

A reterritorialização pode ser individual como se perquiriu na pesquisa. Essa natureza individual diz respeito ao território existencial e alcança cada indivíduo independente do contexto étnico coletivo. Um exemplo disso são as várias possibilidades que cada um dos discentes indígenas apresentam para sua fase de vida durante e após sua vivência acadêmica. Existem aqueles que evadem, mudam de curso, seguem na pós-graduação, concluem o curso e passam a exercer a profissão; concluem o curso, mas trabalham fora da área profissional, etc.

Quando se trata da ocorrência de reterritorialização coletiva, se está diante da recorrente situação histórica dos povos originários que sempre se reterritorializaram, seja porque eram nômades, porque fugiam de opressores, porque eram aldeados pelos jesuítas ou reunidos em missões. A territorialização e a desterritorialização se inserem mais no plano físico, palpável, com matizes coletiva, histórica e originária. Territorialização e desterritorialização antecedem a reterritorialização e, portanto, são originárias e palpáveis. Ressalta-se que, no entanto, em determinados contextos e conjunturas, as etapas da TDR podem acontecer simultaneamente. Já a reterritorialização pode ocorrer no plano dos territórios existenciais (Guattari; Rolnik, 1996).

O uso dos diversos gráficos, figuras e mônadas ajudam, sobremaneira, a evidenciar os conteúdos da TDR.

Na seara das inferências, entende-se que as reterritorializações pretendidas pelos partícipes da pesquisa são viáveis. Isso porque, eles ainda não concluíram os cursos, portanto, os dados coletados permanecem no campo das possibilidades, o que não impediu a pesquisadora de esboçar denominação e definição para as pretendidas reterritorializações como se verifica na seção 4.

Seguindo com as conclusões alcança-se o terceiro eixo enquanto uma junção dos eixos anteriores.

5.3 EIXO III – CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA

Neste eixo trata-se dos impactos desta tese, em abrangência geral, através da demonstração das diversas abordagens sobre os territórios, com maior ênfase em relação aos povos originários, e da breve produção acadêmica sobre *multicampia*. De forma mais restrita, para o território unebiano e seus discentes indígenas, os impactos são: o diagnóstico sobre sistema de cotas; a análise das condições de permanência; a descrição e a explicação do processo de reterritorialização. Tais impactos estão descritos a seguir.

As contribuições para a ciência desencadeiam-se em forma de ampliação e construção de conceitos; uso harmônico de correntes epistêmicas e interrelações de conceitos e realidades; aplicabilidade de conceitos no plano prático.

Inicia-se com a apresentação dos conceitos que foram ampliados ou criados, a saber: povos originários, vivência acadêmica indígena, reterritorializações físico-intelecto-educacional, acadêmica, nutricional, assistencial, cidadã, intelectual, receptiva, e entre-reterritorialização.

O primeiro deles é o conceito de povos originários, que geralmente é usado na literatura como mero sinônimo de povos indígenas, mas sem a preocupação com a conotação ideológica, histórica e de representativa da diversidade que cabe no mesmo. Através dos vários termos usados para designar e referir-se aos povos originários chegou-se ao aperfeiçoamento desse conceito como está descrito seção 3.2.1. De maneira sucinta, reiteramos que o mesmo está recentemente construído, tendo em vista que várias outras terminologias correlatas foram sendo usadas e justificadas ao longo dos anos, decorrentes de processos histórico e ideológico.

O conceito de povos originários reflete o caráter coletivo através dos marcadores ideológicos, históricos e semânticos, considerando os elementos identitários, de pertencimento, culturais e cosmovisionários das diversas etnias que habitam o Brasil desde tempos imemoriais. É o coletivo de indivíduos que se reconhecem culturalmente, vivenciam território em comum, produzem de forma análoga quanto ao manejo dos recursos ambientais, apresentam cosmologia similar, e mesmo sendo pertencentes a várias etnias, falam línguas próprias e manifestarem diversos rituais culturais, se conectam pela diversidade entre si, que os diferenciam de outros grupos. É um conceito que agrega a variedade de grupos que se autodeterminam como guardiões da natureza e com ela vivem de forma harmônica, mas que não se furtam ao aprendizado de outras culturas e de lutarem pelo direito de viverem de acordo com sua visão de mundo ou seja na concepção do Bem Viver

de Acosta (2016). Trata-se segundo esse autor da “essência da filosofia indígena ou nativa, em sentido amplo, pois se aplica a tudo aquilo que é relativo a uma população originária no território em que habita” (Acosta, 2016, p. 59). É, portanto, um conceito transversal, adequado para se referir e definir os representantes étnicos habitantes da Pindorama, com origem histórica pré-colombiana e de enfrentamento à colonialidade, similares. São povos não dominantes na sociedade e que tem práticas atuais próximas das práticas ancestrais e com transmissão de saberes baseados também na tradição oral, porém não de forma exclusiva, pois se percebem como detentores de saberes compartilháveis e úteis para toda a sociedade.

A outra contribuição conceitual vem através da expressão vivência acadêmica indígena. Tomando por base a corrente filosófica de fenomenologia apresentou-se na seção 3.7, os elementos constitutivos de uma vivência, e trasladou-se esses elementos para o território acadêmico. Por fim, agregou-se a eles, os aspectos étnicos, elaborando-se assim o conceito de vivência acadêmica indígena, enquanto aquela realizada por membros de comunidades indígenas que decidem avançar nos estudos e cursar uma graduação, demonstrando assim a intencionalidade de estarem inseridos no território universitário, portanto desterritorializando-se, ainda que temporariamente, para depois reterritorializarem-se através da formação construída, com significação, durante a territorialização na educação superior.

Mais uma contribuição conceitual incide sobre alguns tipos de reterritorializações cunhados pela pesquisadora, tendo em vista que autores como Deleuze; Guattari (1995; 1997; 2010), Raffestin (1986; 1988) e Haesbaert da Costa (2010) não chegam ao crivo de tal compartimentalização conceitual. Existe a classificação da desterritorialização em absoluta e relativa, mas quanto á reterritorialização há uma lacuna classificatória e definidora. Na seção intitulada Noções do processo de TDR apresentou-se com riqueza de detalhes tais reterritorializações. De maneira sucinta a elaboração culminou em:

I -Reterritorialização Físico-Intelecto-Educacional (RFIE) é aquela que tem caráter misto, pois integra os aspectos físico e intelectual com a atividade de formação educacional. Necessita ser realizada por um indígena que recebeu uma formação na área de educação, e que retorne para sua comunidade, desenvolvendo lá, as atividades em ambiente escolar com vistas à melhoria do mesmo. É o tipo de reterritorialização presumida para os/as licenciados/licenciadas em Educação Intercultural Indígena.

II - Reterritorialização Acadêmica (RA) é aquela que ocorre com graduados indígenas que seguem se qualificando através de programas de pós-graduação, com o intuito

de tornarem-se pesquisadores ou docentes universitários. Neste bojo podem desenvolver pesquisas sobre temáticas indígenas com uma visão mais inclusiva dos povos originários. Quando se tornam docentes contribuem para a representatividade dos parentes no ambiente acadêmico e ampliam as possibilidades de expansão e melhoria da ESI.

III - **Reterritorialização Nutricional (RN)** tem caráter expansivo, pois extrapola a territorialidade indígena e permite contagiar outros grupos através de sabores e saberes ancestrais. Se manifesta de forma bem intensa na divulgação e no embasamento da alimentação saudável e uso de fitoterápicos. Por ser expansiva, tem interface com práticas ecológicas e preocupação ambiental. Congrega várias áreas do conhecimento como a Nutrição, Farmácia, Agronomia e Meio Ambiente.

IV- **Reterritorialização Assistencial (RA)** é aquela que se manifesta através da atuação em prol da comunidade originária, mas sem a obrigatoriedade de se fazer presente fisicamente nela. O conteúdo assistencial vincula-se aos serviços jurídicos e de natureza social, mas não se confunde com assistencialismo. Neste tipo de reterritorialização, graduados indígenas, passam a exercer função junto a órgãos públicos, setores legislativos e executivos ou por iniciativa privada que presta atendimento voltado para resolver situações jurídicas ou de direitos sociais como saúde, previdência e trabalho.

V- **Reterritorialização Cidadã (RC)** tem caráter formativo, mas sem utilizar os espaços formais da educação. Esta reterritorialização se manifesta através da divulgação ou difusão de informações úteis para a cidadania dos povos originários. Pode ser feita através das mídias sociais, de organizações não governamentais, de projetos de extensão e até de pesquisa, que visem levar conteúdo que fortaleça a cidadania.

VI- **Reterritorialização Intelectual (RI)** é a mais sutil de todas as reterritorializações cunhadas, pois, ela se insere no plano da intencionalidade daquele que teve uma vivência acadêmica significativa e deseja compartilhar com sua comunidade originárias seus conhecimentos, independente de desempenhar uma função na escola ou posto de saúde daquela comunidade. Pode fazer isso de forma esporádica ou ainda intermediada pela tecnologia.

VII- **Reterritorialização Receptiva (RR)** é a mais complexa de todas as reterritorializações a ser definida. Ela é mista quanto aos agentes e segue numa lógica oposta à das demais, no sentido de que o movimento mais importante e fundamental é o da comunidade, pois é essa última que determina a receptividade. Nesta reterritorialização, a comunidade recebe positivamente os conhecimentos acadêmicos, havendo assim a possibilidade de troca de saberes. Ela reflete o diálogo entre a comunidade e a universidade,

intermediado pela presença dos discentes indígenas, ou seja, aqueles que ainda estão em vivência acadêmica.

Outro elemento diferenciador da RR é que ela serve como um termômetro de acompanhamento da vivência acadêmica por parte da comunidade, além de poder servir de incentivo para que outros membros da comunidade busquem a educação superior. Merece destaque o elemento coletivo, fincado nas comunidades, as quais têm o protagonismo nesta forma de reterritorialização.

Conjectura-se nesta tese a possibilidade das reterritorializações acadêmicas e receptivas serem potencialidades para a difusão social do conhecimento.

A penúltima contribuição conceitual trata da proposição de ampliação na concepção clássica de reterritorialização. Entendendo que esta contém a consciência do que foi vivido. Do que é. Da superação do trauma. Ela imprime a possibilidade de vivenciar o novo, pois se insere no porvir e não no *Da -Sein*, por isso, é tão cheia de possibilidades como um rizoma o é. Traduzir o termo *Da-Sein* “por existência já nos lança numa dinâmica tanto temporal como espacial” (Castro, 2006, p. 25), pois agrega o significado dado por Irmen (1982, p. 762) de “uma existência no mundo” ou ainda a “realidade humana” (Silva, 1987, p. 322).

Por fim, o conceito de entre-reterritorialização usando da analogia com o conceito entre-lugar, enquanto aquela que permeia todas as outras. Aquela que está na transição entre uma reterritorialização iniciada, mas que já projeta uma outra ou se desdobra. Integrante de comunidade indígena pode ter feito a reterritorialização física e simultaneamente atuar como um reterritorializante assistencial, assim não existindo mais uma e outra em separado, mas as duas em um mesmo lugar e através de um mesmo agente, o que o coloca como um “entre-reterritorializando-se”. Na entre-reterritorialização não há fusão de reterritorializações, mas a permeabilidade entre as mesmas, sem subsunção, existindo os elementos de interligação e concomitância. O presente esboço conceitual, carece de mais aprofundamento.

Numa perspectiva ainda dos conceitos, contribui-se através da aplicabilidade dos mesmos. Sendo assim, uma contribuição no campo da teoria versus prática é a aplicação da teoria dos filósofos Deleuze e Guattari (1995; 1997) sobre a TDR num estudo de caso na área da educação. Esta contribuição está presente na análise dos dados produzidos (seção 4), nas demonstrações imagéticas das pretendidas reterritorializações e na análise das respostas apresentada em forma de tipologia das mesmas. Esta contribuição partiu daquilo que é pretendido no cotidiano para a conceituação científica, permitindo outros usos e expandindo a concepção filosófica deleuze-guattariana.

A categorização das etnias identificadas relacionando com o termo “índios misturados”, apresentada na seção 4, contempla mais uma aplicabilidade teórico-prática.

Pela metodologia utilizada de estudo de caso incorporado, sendo o *locus* da pesquisa uma *multicampia*, identifica-se que houve um imbricamento proveitoso entre os construtos teóricos e a dinâmica prática, por não dizer, fática da universidade com suas demandas e desafios.

Através desta tese contribui-se para enfileirar o estudo da educação superior indígena com suas especificidades, a qual se compõe de duas categorias de acesso, a saber: as LICEEI, algumas em regime de oferta especial via PROLIND e, outras com oferta regular nas universidades, e o sistema de cotas étnico-social que possibilita a inserção nos bacharelados e demais cursos, sejam as licenciaturas ou tecnológicos.

A outra contribuição para a academia incide sobre o diálogo entre correntes epistêmicas diversas como se verifica na exposição a seguir.

5.3.1 Harmonização entre correntes epistemológicas e filosóficas

Com certeza a parte mais desafiadora desta tese foi a de construir uma junção de correntes filosóficas, aparentemente, opostas, antagônicas. Feito isso, alcançou-se mais uma contribuição para a ciência, desta feita, de natureza epistêmica. Harmonizou-se elementos da corrente Pós-estruturalista com a neuro-construtivista através de conceitos e do pensamento de teóricos de ambas as correntes.

Partiu-se da concepção de identidade em Bauman (neuro-construtivismo), a qual se encontra subjacente nos textos normativos que disciplinam o sistema de cotas étnico/racial/social para as universidades brasileiras. Tal sistema foi analisado de maneira crítica como é a marca do Pós-estruturalismo de criticar as estruturas postas.

Outra junção edificada foi a crítica às terminologias atribuídas aos povos originários, a partir do Pós-estruturalismo com as concepções nascidas no bojo da Epistemologias do Sul, resultando na ampliação de um conceito de povos originários. Em igual toada construiu-se o conceito de vivência acadêmica indígena, inserindo a escola da Fenomenologia para tanto.

Juntou-se a Fenomenologia à discussão sobre o processo de reterritorialização de discentes indígenas na *multicampia* unebiana, com o olhar de complexidade de Morin (2005) e os ensinamentos de Bourdieu e Champagne (1992) traçando assim um diagnóstico da mencionada vivência em sede desta IES, suscitando novos conceitos como é característico do Pós-Estruturalismo.

A relação estabelecida nesta tese entre os estudos sobre “índios misturados” e a etnogênese serve para explicar os contínuos e reiterados processos de TDR, aos quais os povos originários foram e são submetidos. Esses estudos, no entanto, ocorreram em momentos históricos distantes e com visões diametralmente opostas, tendo em vista que o primeiro indica o desaparecimento desses povos e o segundo aponta para o seu reaparecimento. O primeiro se insere na desterritorialização e lá estaciona. O segundo lança luzes sobre a reterritorialização. Ambos permitem que se entenda melhor o processo de exclusão social e étnica. Na tese demonstra-se pela descrição das etnias identificadas como essas se misturaram e/ou foram misturadas, bem como renasceram, enquanto coletividade com suas devidas peculiaridades.

A presente tese contribui para a seara dos escritos sobre indígenas do Nordeste, uma vez que a pesquisa teve *locus* e sujeitos desta região. Depois de Pacheco de Oliveira (1990; 1993), na Antropologia, no século passado, praticamente, a produção sobre os povos originários nordestinos é diminuta.

A pesquisa forneceu respostas e conteúdo para a tese, mas suscitou outras inquietações, as quais podem ser consideradas como novos objetos de investigação. Sobre isso ocupa-se a seção 5.3.2.

5.3.2 Novas nuances para pesquisa

Uma das vertentes da tese incide sobre a inserção social por via do sistema de cotas, enquanto mecanismo que fomente a reterritorialização de indígenas. O prisma de abordagem está no fato de que cada discente indígena formado na universidade, tendo acessado por esse sistema, torna-se um profissional que pode ajudar a reescrever a territorialidade de sua família ou comunidade, seja trabalhando as temáticas indígenas em escolas convencionais, faculdades e universidades, seja nos postos de saúde atuando como médicos ou enfermeiros que dialogam com outros métodos de cura e tratamento, e assim segue uma lista significativa de possíveis reterritorializações. Essas entendidas aqui, como agenciamentos, logo o “crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze; Guattari, 2000, p.17).

A Antropologia da Educação, com a qual a pesquisadora teve contato durante a pesquisa, expõe um campo de possibilidades para discutir a diversidade étnica na

universidade. Existe uma rede de pesquisa denominada “Rede Argonautas”⁸⁸ que se dedica a estudos da chamada Antropologia da Educação. Fazia parte desta rede, o renomado Professor Carlos Brandão, com seus estudos sobre a Educação. Esta rede reúne docentes e pesquisadores do Brasil, Portugal e Argentina propondo a aplicação da Antropologia na Educação com base nas Teorias de Malinowski. Este segmento da Antropologia entende os alunos como sujeitos e não objetos do processo educacional, reiterando assim o protagonismo dos indígenas quanto ao acesso à educação superior como foi discorrido em várias partes da tese.

Nessa Antropologia, a escola é pensada enquanto espaço de sociabilidade, cidadania e diversidade cultural e étnica. Por analogia, tal pensamento se espalha para a universidade. Neste sentido, a presente tese, tanto pode ser lida e debatida pelos antropólogos da educação como pode servir de estímulo para novas produções que conjuguem a educação superior indígena e Antropologia da Educação, assim como pode ser alvo de críticas, com as quais se possa melhorar o entendimento desse contexto tão complexo.

A Educação Superior Indígena enquanto uma expressão dos direitos humanos é uma vertente de estudo e pesquisa muito interessante. Isso porque a ESI é resultado dos movimentos indígenas em prol da educação; de iniciativas de universidades públicas e privadas; e de implantação de políticas públicas educacionais. Nesse contexto surgem alguns exemplos: o Programa Trilhas do Conhecimento; a expedição de resoluções sobre processos seletivos diferenciados nas universidades; a criação do PROLIND; e o sancionamento da Lei 12. 711/2012.

A Educação Superior é amparada por marcos normativos nacionais e internacionais, que vão desde a Declaração de Bolonha (1999), passando pela Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) e Convenção 169 da OIT (1989), até chegar na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Cotas para reserva de vagas em universidades federais (2012).

Salienta-se que o acesso digno de Povos Originários à educação superior configura-se em manifesto atendimento aos Direitos Humanos insculpidos nas legislações analisadas nesta tese. Para a universidade, de forma singular, tal acesso e a subsequente permanência digna de seus acadêmicos indígenas é uma das formas de cumprimento de sua função social, além de exercício de reparação sócio-histórica junto aos povos originários brasileiros.

Assevera-se que cabe ao Estado implementar as políticas públicas e que povos originários estão protegidos no bojo dos Direitos Humanos, inclusive no que se refere aos

⁸⁸ Link do site <https://redeargonautas.com.br/>.

processos educativos e formativos. A defesa e efetivação de políticas públicas educacionais de acesso e permanência desses povos a/na Universidade é, simultaneamente, a defesa de Direitos Humanos.

Vale lembrar que a presença indígena nas academias brasileiras é ponto de partida para promoção da equidade social, econômica e política, desde que a universidade incorpore os novos conhecimentos étnicos e efetive as ações afirmativas da política pública educacional inclusiva baseada em Direitos Humanos.

Outras áreas do conhecimento para as quais a presente tese possa contribuir são Ciências Políticas, Direito e Interdisciplinar. A primeira em decorrência da análise feita sobre a ESI e o sistema de cotas. A segunda por conta de todo o arcabouço normativo de proteção aos povos originários e referente à Educação Superior, mas que nem sempre andam de maneira biunívoca. Por fim, a área interdisciplinar devido a construção metodológica, a multirreferencialidade apresentada, a análise interseccional e a riqueza de conceitos correlatos em diálogo.

Com a devida *vênia*, pensa-se que a atual tese pode ser lida na seara da Filosofia, tendo em vista a discussão conceitual que emprega o aporte filosófico utilizado.

Esgotando o plano teórico e de sugestões que emanam da tese apresentada, resta contribuir no plano prático elencando algumas sugestões para a IES na qual a pesquisa foi realizada. Salienta-se que as sugestões serão protocoladas via Sistema Eletrônico de Informações SEI- BA para a UNEB tenha acesso formal às mesmas.

5.3.3 Sugestões para a UNEB

Uma vez que a UNEB foi o *locus* da pesquisa e que se fez um breve diagnóstico da sua atuação em relação aos discentes indígenas, levando em consideração as devidas proporções da amostra, apresentam-se algumas sugestões em razão da matéria. Informa-se que dois artigos com base nessas sugestões foram submetidos à Revista Portuguesa de Educação (em apreciação) e no evento III Semana de Direitos Humanos em Rondônia 2024 (aceito).

A apresentação de sugestões à universidade se insere no bojo da contribuição social que a produção acadêmica pode fazer dentro da perspectiva neuro-constitutivista, presente no embasamento desta tese e já comentada em seção anterior. As sugestões se inserem, de igual modo, no contexto das teorias decoloniais que indicam caminhos para a superação da colonialidade.

Contribuir para a melhoria da educação superior indígena é o mínimo que se espera de uma tese que aplicou teorias e conceitos na prática e que se utiliza também de bases decoloniais críticas. A melhoria da ESI se alcança com a existência de condições de acolhimento e permanência, logo, de uma vivência acadêmica, que rompa com o modelo colonial perpetrado ao longo dos séculos no Brasil, especialmente em face dos povos indígenas. A seguir apresentam-se algumas contribuições encontram-se o documento (ANEXO IV) que será protocolado junto a UNEB através do sistema SEI para a Pró-reitoria de Ações Afirmativas e a Reitoria.

A primeira das sugestões é a otimização do processo de validação de cotas, realizado pela PROAF, oportunizando que as informações sobre as etnias e comunidades dos ingressantes sejam registradas academicamente, e na sequência, sejam utilizadas pelas Pró-Reitorias de Administração, Planejamento, Assistência Estudantil e Graduação, para planejamento de ações de inclusão no âmbito da universidade. Tal utilização repercute em vagas nas residências estudantis, por exemplo.

Torna-se oportuno que os ingressantes indígenas possam incluir no formulário de validação das cotas, o informe sobre sua etnia, o tipo de comunidade em que vivem, se rural ou urbana, e ainda se vivem de forma individual ou coletiva. Essas informações devem ser repassadas para a Secretaria Acadêmica para inclusão na ficha do aluno e nos diários de classe. De igual modo, devem ser repassadas para a Pró-reitoria de Extensão e Pesquisa com vistas a fomentar atividades extensionistas nas comunidades identificadas, bem como, estimular editais de pesquisa que incluam esses discentes como sujeitos e não objeto da ciência.

A segunda sugestão é a confecção do mapa das etnias atendidas pela UNEB, seja aquelas representadas por discentes, seja através daqueles alcançados pelas atividades extensionistas. Para este mapa, esta tese já inscreve dez etnias.

No leque das sugestões, encaixa-se a catalogação de todos os projetos de pesquisa e extensão que envolvam a temática indígena e constituição de um fórum de discussão entre os participantes de tais projetos.

A concessão de auxílio financeiro (bolsa de estudos) para discentes indígenas cotistas (uma vez que para discentes de LICEEI já existe), surge como a quarta sugestão. Esta concessão romperia com a divisão entre duas categorias de discentes indígenas: a cotista, sem amparo financeiro e a não cotista com amparo. Uma dicotomia desta ordem, ofusca o brilho da política de cotas étnicas, pois dentro da mesma categoria, existem aqueles que são um pouco melhor acolhidos, e outros não. Na atualidade, tal discrepância torna-se uma expressão

da exclusão do interior, gerando discriminação negativa e desigualdade entre os indígenas. A forma de acesso, até pode ser diferente, mas as condições de permanência devem iguais.

Como quinta sugestão, a ampliação do acervo do Sistema de Bibliotecas da UNEB com a inclusão de obras de autores indígenas. O Brasil conta com uma lista, ainda que tímida numericamente, porém bastante representativa de livros de autoria indígena. Galgou-se pela primeira vez a ascensão de Ailton Krenak⁸⁹ à condição de imortal das Academia Brasileira de Letras em decorrência de sua produção como antropólogo, ambientalista, filósofo, palestrante e intelectual indígena. Nomes como o de Daniel Munduruku, com uma lavra de aproximadamente sessenta livros, em sua maioria literatura infanto-juvenil indígena; Eliel Benites, professor, ex-diretor da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD tem produções acadêmicas na área de educação intercultural indígena; Gersem Baniwa (2019), filósofo e professor com autoria do livro “Educação Escolar Indígena no século XXI”; Ely Amado, advogado, ativista indígena e membro do Ministério dos Povos Indígena, que teve sua tese de doutorado transformado na publicação “Vukápanavo: O despertar do povo terena para os seus direitos” (2021), além de ser autor de outras produções, dentre outros, compõem um acervo nacional de autoria dos povos originários, que apresenta ao grande público suas cosmovisões, história e ensinamentos. Tal sugestão decorre da constatação de que no sistema de biblioteca desta IES existam poucos títulos de autoria indígena. Para o discente indígena sentir-se estimulado à produção acadêmica e ao mesmo tempo usufruir de sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico, as obras indígenas são extremamente relevantes, por rompem com a exclusividade do discurso colonial. A inclusão de tais obras no referido sistema tem efeitos positivos para discentes não indígenas, pois possibilita acessar novas formas de explicar o mundo.

No bojo de uma sexta sugestão incorre a formação docente em relações étnicas como um recurso de mitigar as situações de preconceito e discriminação relatadas por alguns partícipes da pesquisa e também descrita na literatura sobre ESI. A UNEB, através de seus programas de pós-graduação na área de Educação, a exemplo do PPGEDU, empreende a algum tempo a discussão sobre docência universitária. Ainda corroborando com essa discussão inserem-se os cursos de Graduação em Pedagogia e a própria LICEEI. Em suma, há uma estrutura intelectual e organizacional para que se desenvolva e oferte-se uma formação docente em relações étnicas na UNEB. Essa formação tem repercussão para demais cotista

⁸⁹Eleito para a cadeira nº 5 da Academia Brasileira de Letras -ABL em outubro de 2023. Ele é o primeiro indígena a se juntar à instituição.

como os negros, s quilombolas e os ciganos amparados pela Resolução CONSU nº 1.339/2018. Há uma interface possível entre a formação docente em relações étnicas e a reformulação curricular proposta por autores e estudiosos da ESI.

Como sétima sugestão insere-se a oferta de Curso de Graduação em Linguística. Universidades como USP, UNICAMPI e Universidade Federal de Goiás -UFG ofertam essa graduação que tem como meta formar profissionais que reflitam analítica e criticamente sobre a linguagem enquanto um fenômeno interdisciplinar que envolve aspectos: psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico. Desta maneira os variados contextos sociolinguísticos e interacionais podem ser contemplados numa graduação como essa, além de propiciar uma percepção de diferentes contextos interculturais. A UNEB conta com vários cursos de Graduação em Letras quatorze de seus *Campi*. Muitos desses cursos apresentam baixa procura nos vestibulares pois são ofertados há muito tempo. Na maioria dos *campi* onde há tal oferta não existe programa de Pós-Graduação. Nesse contexto, percebe-se que existe um quadro docente viável para a implantação de um curso de Linguística e que de certa maneira haveria um público interessado em uma segunda graduação em área afim. Conjecturar-se-ia a implantação de um programa de Pós-graduação em Linguística com vistas a estimular a pesquisa sobre línguas indígenas. Sabe-se que muitas das línguas originárias desaparecerem ao longo da história e que tantas outras encontram-se sobre forte ameaça de extinção. A UNEB tem a chance institucional de adiar ou evitar que mais línguas indígenas desapareçam, ao passo que pode contribuir efetivamente para o fortalecimento e divulgação daquelas línguas que ainda resistem. A presente sugestão tem duas direções, a saber: aproveitamento de recurso humano docente de forma eficiente e posicionamento social responsável ao amparar cientificamente uma das formas de expressão no mundo e para o mundo – a língua indígena. A constituição de um curso assim, reafirma o compromisso social desta IES.

Uma penúltima sugestão recai sobre a criação de um espaço de acolhimento para discentes indígenas nos *campi* da UNEB. Bons modelos já existem, a exemplo do Rede de Saberes, citado em seções anteriores, porém a UNEB pode institucionalizar um acolhimento acadêmico que fortaleça sua política afirmativa étnica.

A última sugestão tem conotações decolonial, de Direitos Humanos e de posicionamento político. Sugere-se que a UNEB implante o uso de nome étnico para seus discentes indígenas, aplicando por analogia o que já acontece com a comunidade LGBTQANP+ para uso de nome social. A implantação se justifica como forma da UNEB romper com práticas instituídas aos indígenas e que lhes são aviltantes. Os colonizadores do

Brasil, em uma postura hegemônica e de opressão, a partir de 1755, “proibiu o uso de nomes pessoais indígenas, os quais eram chamados pela Coroa de bárbaros. Dessa forma, as designações dos nativos foram trocadas por nomes europeus” (Câmara Municipal de Camaçari, 2014).

A regulamentação do nome social está firmada no Decreto nº 8.727 de 2016, o qual prevê em seu artigo 1º “o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2016). Neste decreto está insculpido no artigo 3º os documentos em que se pode fazer uso do nome social. Faz-se, portanto, uma interpretação extensiva para o nome étnico. Os documentos são: “os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública” (Brasil, 2016). Por tal decreto, o nome social deve estar em destaque e “acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos” (Brasil, 2016). O mesmo decreto, ressalta que tal uso deve acontecer se “requerido expressamente pelo interessado, acompanhado do nome civil” (Brasil, 2016).

Desta maneira, oportunizar que ingressantes indígenas optem por acrescentar aos seus nomes civis, o nome em língua materna ou seu etnônimo nas cadernetas de disciplinas, nos trabalhos de TCC, nas colações de graus, é romper com posturas arcaicas e se aproximar de atendimento aos grupos vulnerabilizados na base dos Direitos Humanos. A implantação do nome étnico, no registro acadêmico, para aqueles que assim o desejarem fazer, tem uma série de benefícios, como: reafirmar o sentimento de pertencimento; educar os não indígenas no sentido de conhecer os nomes das etnias que resistem vivas; dar visibilidade à existência étnica desses estudantes; contribuir para o acesso às produções acadêmicas indígenas, pois muitas vezes, devido ao uso massificado do nome europeizado em português não se sabe que uma produção científica tem autoria indígena; sinalizar para os docentes de forma sutil que a classe tem indígenas e que talvez possam existir necessidades de atenção quanto à linguagem, à escrita, etc. Em uma escala mais avançada, tal implantação pode contribuir para reduzir o preconceito e a discriminação.

Sugestões apresentadas e de todo o percurso que ora se converte na escrita deste trabalho, tornou-se plausível fazer algumas constatações.

5.3.4. Constatações finais

A UNEB apresenta um quantitativo, segundo o Anuário 2019, de 30.587 discentes ativos, com um total geral de discentes indígenas na ordem de 335 pessoas, correspondendo a 1,1% das matrículas. No universo de 335 discentes indígenas, 104 frequentam a LICEEI em dois *campi* distintos (*Campus VIII* – Paulo Afonso e *Campus X* – Teixeira de Freitas) e 231 são cotistas nos demais departamentos, correspondendo a 0,8% do total de matriculados indígenas. Esse quantitativo, em termo absoluto é significativo, no entanto, relativamente pequeno ante a capilaridade da IES. Se faz necessário rever a forma como a UNEB se aproxima das comunidades indígenas para que a presença dos povos originários seja mais pujante. A amostra utilizada na pesquisa correspondeu a 8,3% do total de municípios que têm presença unebiana, além de ter abrangido 17,2% do total de departamentos da IES.

O *campus* de Paulo Afonso, por sua confluência geográfica fronteiriça com outros Estados e pela concentração de comunidades indígenas na sua área de influência, agrega alta diversidade de etnias, bem como de quantitativo de discentes indígenas não cotistas. O *campus* de Salvador reúne a maior quantidade de discentes indígenas cotistas.

Apesar da existência de duas formas de acesso à universidade para os povos originários: PROLIND e sistema de cotas, não há, no entanto, uma política pública específica instituída para os mesmos. A primeira das formas é tributária da luta pela educação básica, e a segunda decorre de uma “carona” no fluxo das ações afirmativas para negros e que, com sua expansão, passou a incluir indígenas. Isso vai na contramão da história, pois os povos originários estavam aqui desde o início da Pindorama, e, no entanto, são praticamente os últimos a serem inseridos no direito de acessar a educação superior. De igual modo não existe uma política de inserção desses povos na pós-graduação ou docência universitária, mitigando assim a chance de muitos em realizarem uma reterritorialização acadêmica.

O fato do fenômeno da etnogênese ter alavancado novas pesquisas e se fazer visível através da presença dos povos originários na educação superior, demonstra que houve um transbordamento da face intrínseca da reetnização.

Admite-se que há pouca presença de saberes advindos das comunidades indígenas na universidade. Registradas estão algumas experiências isoladas, as quais não dão conta da riqueza contida na partilha desses saberes em território acadêmico. Há, na verdade, uma perda para a humanidade, pois, com o passar dos anos, as línguas e identidades vão se modificando, pois conforme a Antropologia, a cultura é dinâmica, gerando transformações nos grupos étnicos. Paralelo a isso, as práticas aprendidas pela oralidade vão sendo substituídas pela força

do capital, e a universidade segue pautada em seu academicismo, muitas vezes, negando sua essência democrática.

Sustenta-se, portanto, que a vivência acadêmica indígena é diferenciada devido às peculiaridades históricas, étnicas, sociais, culturais e linguísticas apresentadas ao longo desta tese. Propugna-se que tal vivência, em sede da UNEB, conduz a processos de reterritorializações diversas e cunhadas nesta tese como uma contribuição para entender o fenômeno da TDR, ao mesmo tempo, que acrescenta conteúdo à obra geral de teóricos como Deleuze e Guattari.

A tese termina. A pesquisa segue. A educação superior indígena continua sendo desafiada. Discentes indígenas vivenciam a universidade e se reterritorializam, bem como reterritorializam suas comunidades. Assim, como o rizoma, as bifurcações e os novos caminhos territorializam-se em agenciamentos. Tudo que foi feito reflete a caminhada de muitas pessoas antes desta pesquisadora. Reflete também a parceria daqueles que territorializaram a pesquisa e ajudaram a esculpir esta tese, temporária, como a própria ciência; um broto de um grande rizoma chamado de produção científica.

6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolla. **Dicionário de Filosofia**. Martins Claret: São Paulo, 2007.

ABREU, J. Capistrano. Descobrimento do Brasil, seu desenvolvimento no século XVI – tese de concurso à cadeira de História do Brasil do Colégio Pedro II (1883). In: **O Descobrimento do Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundo**. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia literária; Editora Elefante, 2016. Edição Kindle.

ADELCO. **Glossário Político Indígena**, 2022. Disponível em: https://adelco.org.br/outros_documentos/glossario-politico. Acesso em: 15 jun. 2022.

ADUNEB@aduneb. **Povos indígenas: educação e política no Brasil hoje**. YouTube, 27abr.2021. Disponível em https://youtu.be/sTt7_RGwcPo. Acesso em: 21 abr. 2022.

AGUILERA URQUIZA, A. Hilário. Direitos Políticos e Linguísticos. Mesa 4. In: **II Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território – CIELCULTT**. Transmissão pelo Canal IPEDI – Plataforma Youtube, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FktTXJQ6prU&t=9s>. Acesso em: 17 ago. 2023.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. In: LÁZARO, André; TAVARES, Laura (orgs.). **Coleção estudos afirmativos 1**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ; LPP, 2013.

AGUILERA URQUIZA, Antônio H.; BANDUCCI JR., Álvaro. Culturas e relações interétnicas algumas aproximações conceituais. In: **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Antônio H. Aguilera Urquiza (org). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, A. H; NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J. Relações interétnica e educação indígena: o programa Rede de saberes em Mato do Sul. In: MONTEIRO, Aloisio; SISS, Ahyas (orgs.). **Negros, Indígenas e Educação Superior**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010.

AGUILERA URQUIZA, A.H.; NASCIMENTO, A.C.; ESPÍONDOLA, M.A.J. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. **Tellus**, n. 20. Campo Grande (MS): UCDB, jan / jun. 2011. p. 79-97.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; PRADO, José Henrique. **Culturas e História dos Povos Indígenas: 6º Módulo Diversidade Sociocultural, Relações Interétnicas e os Povos Indígenas**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014.

ALAGOAS. Katokinn. In: **Secretaria de Estado da Cultura**, 2022. Disponível em: [/http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/mapeamento-cultural/cultura-indigena/comunidades-indigenas-em-alagoas/katokinn](http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/mapeamento-cultural/cultura-indigena/comunidades-indigenas-em-alagoas/katokinn). Acesso em: 07 jul. 2022.

ALMEIDA, Denise Ribeiro de. O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade. In: **Revista Formadores: Vivências e Estudos**. Cachoeira-BA, v. 7 n. 1, p. 74-77, jun. 2014.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

AMORIM, Genoveva. A concepção Kulina de território: história e política Kulina. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 257-285, set./dez. 2020.

ANAÍ. **Os povos indígenas na Bahia**. Associação Nacional de Apoio ao Índio, Seção da Bahia, 1981.

ARDOINO, J. **De la clinique**. Paris: Université de Paris VIII, abr. 1989. Mimeografado.

ARDOINO, J. **Complexité: DEA en Sciences de l'éducation**. Paris, Saint-Denis: Université, 1992. Mimeografado.

ARDOINO, J. **Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir**. Paris: PUF, 2000.

ATLAS... **Atlas das terras indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro, Museu Nacional/Peti, 1993.

BAHIA. Decreto nº 9.149 de 24 e 25 de julho de 2004. Aprova o novo Regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Sessão 3, Salvador, BA, 30 dez. 2004.

BRASIL. Medida provisória nº 850, de 10 de setembro de 2018. Autorizo o Poder Executivo federal a instituir a Agência Brasileira de Museus – Abram e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 175, p. 4, 11 set. 2018.

BAHIA. Lei nº 13214 DE 29/12/2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Seção 1, Salvador, BA, 30 dez. 2014.

BAHIA, **Anuário UNEB em Dados: 2019 Base 2018**. Salvador: EDUNEB, 2019.

BAHIA. Edital Nº 048/2019. Referente ao Aviso nº 061/2019 a. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 04 jun. 2019.

BAHIA. Decreto nº 20.004 de 21 de setembro de 2020. Institui os Programa Universidade para Todos e da outras providencias. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Seção 3, Salvador, BA, 21 set. 2020.

BAHIA. SEI. Memorando. **Processo nº. 074.14844.2022.0015042-41**, Salvador, BA. 2022.

BAINES, Stephen Grant. **Etnologia Indígena no Canadá: Primeiras Impressões**. Série Antropologia197, Brasília, 1996. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie196empdf.pdf>. Acesso em: 17 jul.2022.

BAINES, Stephen Grant. **As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade**, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto55/FO-CX-55-3502-2006>. Acesso em: 18 maio 2021.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/colonialidade sem "imperialidade"? O elo perdido do giro descolonial. **DADOS:Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.60, n. 2, 2017, pp. 505-540. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/001152582017127>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. O sul global como projeto político. **Horizontes ao Sul**, 2020. Disponível em: www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLÍTICO, 2020. Acesso em: 16 fev. 2021.

BALTAZAR, Paulo. Movimentos indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (org). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

BALTAZAR, Paulo. Entrevista do docente Paulo Baltazar vinculado a UFMS *campus* de Aquidauana – MS. [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. Gravação de áudio através de smartphone. Degravação usando Google Doc *online*. Aquidauana-MS, 12 abr. 2023. Disponível no anexo III desta tese.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Revista do PPGCS:UFRB, Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, 2019. p. 41-50.

BARONNET; Bruno; MERÇON, Juliana; FRENK, Gerardo Alatorre. **Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad**: aportaciones reflexivas a la acción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Elaleph.com, 2018.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Quim. Nova**, v. 30, n. 7. p. 1780-1790, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BARTH, Frederick, Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BAUMAN, Zygmud. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELTRÃO, Jane Felipe. Povos indígenas e políticas afirmativas ou Antropologia em campo minado. In: **TELLUS**. Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações indígenas NEPI, ano 7, n.13, out. 2007, Campo Grande, UCDB, 2007.p.27-36.

BENDER, Mateus; DIETH, Gabriel Band. Anthony Giddens e Pierre Bourdieu: É Possível Falar em Pós-Estruturalismo? **Interfaces Científicas: Humanas e Sociais**, Aracaju. v.7, n.1, p.59-70., jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2018v7n1p59-70>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENITES, E. Relato sobre saberes. Práticas indígenas e a universidade. In. NASCIMENTO, A. C. et. al. (Orgs.) **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 29-32.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andreia. **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista brasileira estudo pedagógico**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr., 2018.

BITTAR, Mariluce; MORAES, Wanilda Coelho Soares de. Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: a experiência do instituto Luther King. In: MONTEIRO, Aloisio. SISS, Ahyas (orgs.). **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet, EDUR, 2010.

BOAS, F. Anthropology. In: SELIGMAN, E. R. A. (org) **Encyclopedia of the social sciences**. v. 2. New York: Macmillan, 1930.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Tempos Construtivos**. Salvador: Edições Arpoador, 1978.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Tempo de Educar**. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: Edufba, 2009. Disponível em: <https://cienciasbahia.org.br/imagens/pdf/67560789687.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Tradução João Ferreira. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. **A arte e identidade: adornos corporais Pataxó**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos étnicos e africanos) – Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BOMFIM, Luciano Sérgio Ventin. **Menschliche und vermenschlichende praxis**. 2000. Tese (Doutorado) – Gesamthochschule Kassel- GHK, Alemanha, 2000.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: **Actes de la recherche em sciences sociales**. Politiques, v. 91-92, mars 1992. p.71-75. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008. Acesso em: 22 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL, Lei nº 6.001 de 19/12/1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21dez. 1973. p.1.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 051dez. 19188. p.1.

BRASIL, Decreto nº 3.156/99. Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pelo Ministério da Saúde, altera dispositivos dos Decretos nºs 564, de 8 de junho de 1992, e 1.141, de 19 de maio de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 28 ago. 1999. p. 36. (Edição Extra).

BRASIL. Portaria nº 52 MEC de 29 de outubro de 2004. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESU, para elaborar políticas de educação superior indígena. **Diário Oficial da União**: Seção 2, Brasília, DF, 1 nov. 2004. p.3.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p.1.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 30 ago. 2012. p.1.

BRASIL. Edital Nº 2 de 28 de agosto de 2013. Edital de convocação: Seção 3. **Diário Oficial da União**: Seção 3, Brasília, DF, 28 ago. 2013. p. 81.

BRASIL. Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018. Lei geral de proteção de dados **personais** (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 15 ago. 2018. p. 59.

BRASIL. Decreto Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 29 abr. 2016. p. 1.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 11 dez. 2017. p. 21.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 1 de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 6 abr. 2018, p. 43.

BRASIL. Lei n. 14.402 de 8 de julho de 2002. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jul. Edição Extra, col. 2, n. 128-B. 2022. p. 6.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto de Lei n. 5.466 09/10/2019. Institui o Dia dos Povos Indígenas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1818943&filenome=PL%205466/2019. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASILEIRO, Sheila. Verbete Kantaruré. **Site Povos Indígenas no Brasil**. ISA. 2003. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASILEIRO, Sheila. Verbete Kiriri. **Site Povos Indígenas no Brasil**. ISA. 2003.a Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri#:~:text=Kiriri%20%C3%A9%20um%20voc%C3%A1bulo%20tupi,na%20regi%C3%A3o%20Nordeste%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRITO, C. Resignificando o conceito de território. In: **A Petrobras e a gestão do território no Recôncavo Baiano**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BUENO, Eduardo; *et al.* **Pau-brasil**. São Paulo: Axis Mundi, 2002.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Educação e contemporaneidade refletindo sobre a educação no século XXI. In: **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BURNHAM, Teresinha Fróes; LAGE, Ana Lúcia; MICHINEL, José Luis. Abordagens Epistemológicas da Cognição: A Análise cognitiva na investigação da construção de conhecimento. p. 79 -98. In: **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Teresinha Fróes Burnham e coletivo de autores. Salvador: EDUFBA, 2012.

BURNHAM, Teresinha Fróes; RIOS, Jocelma Almeida. A Emergência da Análise Cognitiva, **UNISUL**, Tubarão, v. 5, n.9, p. 173-195, jan./jun. 2012.

CAETANO, Marcelo. **Manual de Ciência Política e Direito Constitucional**. 6. ed. Lisboa: Coimbra Editora, 1972, tomo I.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMAÇARI. **Registros apontam que Camaçari possui 256 anos de atuação parlamentar.** Publicado em 18.10.2014. Disponível em: <https://cmcamacari.ba.gov.br/registros-historicos-dao-conta-de-que-camacari-possui-256-anos-de-atuacao-parlamentar/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20de%20Cama%C3%A7ari%20do,hoje%20%C3%A9%20Catu%20de%20Abrantes>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; MENEZES, Ana Maria Ferreira; RIBEIRO, Núbia Moura. Difusão e gestão do conhecimento: conceitos, analogias, convergências e divergências. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; ROCHA, José Cláudio (orgs.). **Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento.** Salvador: EDUNEB, 2016. p. 151-194.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. Educação do Campo e Currículo Narrativo: Uma Proposta de Trabalho, **Ciências em Foco**, v. 7, n. 1, p. 52-60, 2014.

CARNEIRO, Lucianne; SARAIVA, Alessandra. IBGE: Mulheres têm mais acesso ao ensino superior, mas ainda são minoria em áreas como engenharia e TI. Rio de Janeiro: **Valor Econômico**, 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/04/ibge-mulheres-tem-mais-acesso-ao-ensino-superior-mas-ainda-sao-minoria-em-areas-como-engenharia-e-ti>. Publicado em 04/03/2021. Acesso em: 19 jul. 2022.

CARVALHO, J. J. de. **A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil.** Brasília: INCT, 2016.

CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Identidade étnica: mobilização política e cidadania.** Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1989.

CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os índios pedem passagem. Multiculturalismo,** Artigos, 2000, p. 29 -31. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a14v59n2.pdf>. Acesso em: 10 nov.2022.

CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Índios e caboclos: a história recontada.** EDUFBA. Salvador, 2012. 269 p. Edição Kindle.

CARVALHO, Maria Rosário G. de. Dossiê: intelectuais e lideranças étnicas no campo da Antropologia/Interculturalidade na Universidade Brasileira. p. 3-21, **Revista do PPGCS – UFRB: Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1,2019.

CARVALHO, Maria Rosário; MIRANDA. Sarah. Povo Pataxó. In: **Povos indígenas na Bahia/ Povos indígenas em Minas Gerais**, 2011. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaimb%C3%A9>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CASTAÑÓN, Gustavo. **Introdução à epistemologia.** São Paulo: E.P.D, 2007.

CASTRO, Manuel Antônio de. Interdisciplinaridade poética: o 'entre'. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 164. Rio de Janeiro, 2006.

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser, 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295- 316.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAMORRO, Graciela. ILngua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra. In: **TELLUS**. Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações indígenas - NEPPI, Campo Grande: UCDB, ano 7, n.13, p. 37-48, out., 2007.

CHAMORRO, Graciela. la calidad intercultural: desdoblamiento reacción a la conferencia pronunciada por la dra. María Elena González, de la universidad de la frontera, Temuco, Chile. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.). In: **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

CHAVES, Renata Mota Lima. **População indígena residente em áreas urbanas do Brasil: Características demográficas e condições de saneamento básico dos setores censitários: segundo o Censo Demográfico de 2010**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia** Ed. Ática: São Paulo, 2000.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

CONAS/CONANDA. **Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2. Ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, 2009. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

COELHO, Maria Clara Ruas. O Direito à memória como instrumento de reflexão crítica do passado e de criação de um novo futuro. **Caderno Virtual**, v. 1, n. 33, 2016. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/1196>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COHEN, Abner. **O homem bidimensional: a antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Rogério Haesbaert da. O mito da desterritorialização: do " fim dos territórios" à multiterritorialidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: **Estudos avançados**, v. 88, n. 20. São Paulo: Universidade de São Paulo, USP, 1994.

CURIOSO. **Dicionário online**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curioso/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** In: Suplemento Cultural. Rio de Janeiro: Jornal da Embratel, set., 1981.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018. p. 189- 204. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/FTmggx54SrNPL4FW9Mw8wqy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria do Rosário G. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 431-456.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.2. São Paulo, Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora. 34, 2010. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que É A Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2010a.

DE SOUZA, José Cavalcante. **Heráclito: Fragmentos (Sobre A Natureza)**, 2013. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/fragmentos-de-herc3a1clito-da-natureza.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira; Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser, 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 127 -153.

DIAS, Pâmela. **A universidade não nos comporta', diz Daniel Munduruku sobre desafios culturais dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Extra Globo, 2023. Disponível em: <https://extra.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/noticia/2023/06/a-universidade-nao-nos-comporta-diz-daniel-munduruku-sobre-desafios-culturais-dos-povos-indigenas.ghtml>. Acesso em: 23 jun., 2023.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA. **Dicionário de Sociologia UFSC**, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handler/praxis/48215023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf>. Acesso em: 21mar. 2023.

DIEGUES, Antônio Carlos *et al.* (org.). **Os Saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: USP, 2000.

DIFUSÃO DO CONHECIMENTO. **Linhas de Pesquisa**, 2022. Disponível em: <https://www.difusao.dmmdc.ufba.br/pt-br/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DILTHEY, Wilhelm. **El Mundo Histórico**. Tradução de ÍMAZ, Eugenio. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

DOMINGUES, Heloisa M. Bertol. A geografia e o exótico brasileiro. In: **Terra Brasilis** (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica 2. 2000. Geografia e Pensamento Social Brasileiro. Edição eletrônica. p.312. ISSN: 2316-7793. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/312> DOI: 10.4000/terrabrasilis. Acesso em: 10 jan. 2022.

ESPINOZA, Fran; OLIVEIRA, Ilzver de Matos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Direitos humanos e povos tradicionais: um diálogo entre Brasil e América Latina**. Salvador: EDUNEB, 2018.

EPSTEIN, Arnold Leonard. **Ethos and Identity**. London: Tavistock, 1978.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Os Fundamentos da Teoria da Complexidade em Edgar Morin. In: **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Descolonizando a academia: cruzando rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas do saber para autonomia**. Curitiba: CRV, 2020.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade. In: Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI). **Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade**, São Paulo, PUCSP, v. 1, n. 6, especial, abr. 2015.

FELIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. “Universidade e diversidade: desafios da multicampia. UNEB DCH IV como estudo de caso”. **Literatura: teoria, história, crítica**, v. 20, n. 2, p. 103-129, 2018.

FERES JÚNIOR, J. *et al.*, A.C. Ação afirmativa: conceito, história e debates. In: **Sociedade e política collection**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FERNANDES, Floriza Maria Sena. **[Fala aos licenciandos indígenas do campus VIII]**. Whatsapp: [Mensagem]. ago. 2022.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 10-39, jan./jun., 2014.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e etnossaberes. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez., 2016.

FERNANDES, Maria Luiza; CARVALHO, Fabio Almeida de; REPETTO, Maxim (orgs.). **Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o Programa E'ma Pia**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; DOMINGOS, Angélica. **Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

FERRAZ, Cláudio Bento O. Entre-Lugar: Apresentação. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 1, n. 1, 1. semestre, 2010.

FERREIRA, Ivan. **Direitos Políticos e Linguísticos**. 2. Mesa 4. In: Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território – CIELCULTT. 2. 2022. Transmissão pelo Canal IPEDI. Plataforma Youtube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FktTXJQ6prU&t=9s>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FIALHO, Nádía Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados, 2005.

FIALHO, Celma Fialho. Entrevista concedida pela professora Celma Fialho, vinculada a UFMS, *campus* de Aquidauana. [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. Gravação de áudio e vídeo através do *Microsoft Teams*. Degravação usando Google Doc *online*. Aquidauana, 04 de abr., 2023. Disponível no anexo III desta tese.

FONSECA, Fábio. **Línguas e linguagens indígenas**: saberes e sabores das culturas ameríndias. In: Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território – CIELCULTT. 2. 2022. Transmissão pelo Canal IPEDI. Plataforma Youtube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/@IPEDI_INSTITUTO/about. Acesso em: 22 ago. 2022.

FONTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação Escolar Indígena**: estudo sociojurídico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu. Curitiba: Juruá, 2017.

FRANCA, Aline da Silva; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A Representação do Etnoconhecimento sob a ótica da Epistemografia: GT 2 – Organização e Representação do Conhecimento Pôster. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 16, 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ENANCIB, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MONTEIRO, Aluísio; SILVA, Ana Paula da. Entrelaçando passado e presente: educação indígena e etnosaberes Tupinambá. In: MONTEIRO, Aloisio. SISS, Ahyas. **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

FUNAI. **Quem são**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FURTADO, Cláudio Alves; SANSONE, Lívio (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. Concepções sobre currículo. In: Congresso Nacional de Educação CONEDU, 6, 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize eventos editora, 2019. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID1481_18072019170557.pdf. Acesso em: 29 ago 2023.

GARCIA, Geórgia de Macedo. **O caminho se faz ao andar: aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, RS, 2019.

GEERTZ, Clifford. **Encyclopedia of the social sciences**. New York: Macmillan, 1962. Vol. XVI.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. [Reimpressão]. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (orgs.). **Métodos de pesquisa: coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: **Em defesa da Sociologia**. São Paulo: UNESP, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2018.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. A importância do sistema de reserva de vagas na UERJ na construção de identidades negras. In: MONTEIRO, Aloisio. SISS, Ahyas (orgs.). **Negros, Indígenas e Educação Superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

GONZAGA, Alvares de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. 2. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Publicações**, 2023. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/publicacaoindigena>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GRAYLEY, Mônica Villela. **FAO quer impulsionar mandioca para um alimento do século 21**. Nova Iorque, 28 maio, 2013. Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2013/05/1066181>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa a pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser, 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 95-124.

GRÜMBERG, G. Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: Mas de Uraccan, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. In: **TELLUS**, n. s. 8/9. Campo Grande (MS): UCDB, 2005, p. 73-78

- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Verbetes Atikum**. In: Povos Indígenas no Brasil | ISA. 1999. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Atikum>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo; PALITO, Estevão Martins. Etnografia de salvamento: Hohenthal Jr. no Nordeste do Brasil. In: Pacheco de Oliveira, João. (org). **A presença indígena no Nordeste: processos de território realização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. p. 547-630.
- GRUPIONI, Luís D.B. Educação e Diversidade. In: SILVA, Aracy L; GRUPIONI, Luís D.B. (orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 15 -23.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, Flix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4. ed. Edição. Editora Vozes: Petrópolis, 1996.
- GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Povos indígenas: identidade e exclusão cultural**. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2015.
- GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico**. 7. ed. São Paulo: Rideel, 2005.
- GUIMARÃES, Francisco Alfredo Moraes. A questão indígena na extensão da UNEB: relatos e reflexões à luz da ecologia de saberes. p. 187-208. In: LIMA, Adriana dos Santos Marmorí; SANTOS, Ana Cristina de Mendonça; SOBREIRA, Gerusa Cruz. **Em ecologia de saberes na universidade**. v.1. Salvador: EDUNEB, 2019.
- GUTIERREZ, José Paulo. O direito dos povos indígenas. In: **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Antônio H. Aguilera Urquiza (org). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Traduzido do original Francês La Mémoire Collective. 2. ed. Paris, FR: Presses Universitaires de France, 1968.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003a.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003b.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. Território de diálogos possíveis. In: RIBEIRO, M.T.F.; MILANI, C.R.S. (orgs.). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar**, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/37t>. Acesso em: 22 jun. 2022.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

HUSSERL, Edmund. Investigações Lógicas. Sexta Investigação. Tradução de Želiko Loparić e Andréa Maria Altino de Campos Loparić. In: **Coleção Os Pensadores XLI**. São Paulo: Abril Cultural/Victor Civita, 1975. Obra original Logische Untersuchungen.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris**: de acordo com o texto de Husserliana 1/ Edmund Husserl. Editado por Stephan Strasser. Tradução Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense, 2013. Disponível em <https://cful.letras.ulisboa.pt/hphil/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/Edmund-Husserl-Meditacoes-Cartesianas-e-Conferencias-de-Paris-Forense-2013.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

IBGE. Indígenas. **Mapas**, 2020. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 07 jul. 2023.

IBGE. Indígenas. **Pirâmide etária**. 2022a. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2.html>. Acesso em: 07 jul. 2023.

IBGE. **Censo Demográfico de 2022**, 2022b. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

IRMEN, Friedrich. **Langescheidt. Dicionário de Bolso**. Der Verlag: Berlin, 1982.

ISA. Verbete Kaimbé. **Povos indígenas na Bahia**, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaimb%C3%A9>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ISA. Verbete Tuxá. **Povos indígenas em Alagoas/ Povos indígenas na Bahia/ Povos indígenas em Pernambuco**, 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tux%C3%A>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ISA. Acervo. **Terras Indígenas no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/mapas-e-cartas-topograficas/brasil/terras-indigenas-no-brasil-dezembro-2021>. Acesso em: 04 jul.2022.

JORGE, Rogério Ribeiro. **Território, identidade e desenvolvimento**: uma outra leitura dos arranjos produtivos locais de serviços no rural. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010.

JORNAL A TARDE. **Estudantes de Jacobina desenvolvem projeto sobre a cultura dos Kiriri**. 2018. Disponível em:

<https://atarde.com.br/portalmunicipios/portalmunicipioscentronorte/estudantes-de-jacobina-desenvolvem-projeto-sobre-a-cultura-dos-kiriri-982779>. Acesso em: 7 mar. 2023.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Edição Kindle. [recurso digital]. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: ROSADO, Rosa Maria; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.

LANDA, Beatriz dos Santos. Entrevista concedida pela professora Beatriz Landa vinculada a Universidade Estadual de Mato Grosso dos Sul (UEMS). [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. Gravação de áudio e vídeo através do Microsoft Teams. Degravação usando Google Doc *online*. Dourados- MS, 11 de abr. 2023. Disponível nos anexos desta tese.

LECHTE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMPI, 1990. (Coleção Repertórios).

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Quilombolas e indígenas: intercruzamentos, identidades e conflitos no sertão de Pernambuco. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 17, n. 26, 1. sem. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/download/P.2237-8871.2016v17n26p102/9567/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. 2024. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo.”, Piracicaba, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Social Structure. In: KROEBER, A. L (org). **Anthropology today**, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1953.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural I**. Tradução Batriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural II**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. **Comunidades Tradicionais e Neocomunidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LIMA, Antônio Balbino Marçal. **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. SciELO. Editus. Ilhéus, 2014. Edição Kindle.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Trilhas de conhecimento, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

LIMA Lucas Gama; OLIVEIRA, Amanda da Silva de; MIRANDA, Anderson Ribeiro. Indígenas, Terra e Território em Alagoas: uma Análise Geográfica da Atualidade da Resistência. **Revista de Geografia**, Recife, v. 36, n.1, p.133-155, 2019.

LISBOA, João Francisco Kleba. **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) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RIBEIRO, Maria; Teresa Franco; LOIOLA, Elisabeth. Gestão de território e desenvolvimento: um convite à reflexão ao exercício do diálogo entre saberes. In: RIBEIRO, M.T.F.; MILANI, C.R.S. (orgs). **Compreendendo a Complexidade Socioespacial Contemporânea**: o território como categoria de diálogo interdisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/37t/pdf/ribeiro-9788523209322.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

LEITE, Jurandy Carvalho Ferrari. Uma proposta para monitoramento e análise das terras indígenas. In: **Atlas das Terras Indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/Peti, 1993. Pp. Ix-xiv.

LOPES, Reinaldo José. **1499**: a pré-história do Brasil. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. In: **Coleção Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Série Vias dos Saberes). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje - UNESCO Digital Library. Acesso em: 29 ago. 2023.

LUCIANO, G. dos S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In. NASCIMENTO, A.C. et.al. (Org.). **Povos indígenas e Sustentabilidades**: saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande, MS: UCDB, 2009. p. 32-39.

MACHADO, Amanda. Direitos e políticas lingüísticas: Mesa 4. 2. In: **Congresso Internacional em Educação, Língua, Cultura e Território – CIELCULTT. 2.** 2022. Transmissão pelo Canal IPEDI – Plataforma Youtube. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FktTXJQ6prU>. Acesso em 23/08/2023.

MACHADO NETO, Antônio Luis. **Sociologia Básica**. São Paulo: Saraiva, 1984.

MAGALHAES, Couto. **O Selvagem**. Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1876.

MALDI, Denise. De confederados a bárbaros: a representação da territorialidade e da fronteira indígenas nos séculos XVIII e XIX. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1997, v. 40, n. 2. p. 183-221.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Solange Regina; MARTINELLI JÚNIOR, Orlando; ZULIAN, Aline. A abordagem ontológica da identidade social de Davis e as posições de outros autores na Economia recente. **Nova Economia**, v.28, n.2, p.637-679, 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3032>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARTÍNEZ COBO, José. **Estudios del Problema de la Discriminación contra las Poblaciones Indígenas: conclusiones, propuesta y recomendaciones**. Nueva York: Naciones Unidas, 1987.

MARTINS, D. V. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: Caminho para o Desenvolvimento e Sobreculturalidade**. Salamanca: Ediciones Vitor, 2016.

MARTINS, D. V.; KNAAP, C. **Etnogênese e Interculturalidade no contexto latino e ibero-americano**: Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León - IIACYL. Porto: Editora Cravo, 2021.

MARTINS, J. S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MASCARENHAS, Gilmar; SILVA, Daniella Pereira de Souza; XAVIER, Luiz Guilherme de Souza. **Fundamentos Geográficos do Turismo**. v. 3., Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

MEC. Portaria Normativa nº 25 de 28/12/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEST. **Diário Oficial da União**: Seção1, 29 dez. 2010. p. 36.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, Espaço de Identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular; UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

MELO, A. P.; SANTOS, L. M. M.; POLLO, T. C; BACHETTI L. S. O conhecimento tácito a partir da perspectiva de Michael Polanyi. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 2019, v.71, n.2, p. 34-50. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2/04.pdf>. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.34-50>. Acesso em: 05 out. 2020.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, Cativa da Memória: Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Rev. Ins. Est. Bras.**, São Paulo, v. 34, p. 9-24,1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.) **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MORIN, Edgar. **O Paradigma Perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA, Lúcio Tadeu. A revista do instituto histórico geográfico Brasileiro (IHGB) e as populações indígenas no Brasil do II reinado (1839-1889). In: **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 10, n. 1, 2006, p. 117-142.

MURA, Marcia. **Tecendo tradições indígenas**. 2016. 821 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós Graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MUSSI, Vanderléia Pães; SOUZA, Neimar Machado. Povos indígenas no Brasil: outra visão da História e da Literatura. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (org). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

NASCIMENTO, Adir Cesaro. Entrevista concedida pela professora Adir Cesaro Nascimento, vinculada a UCDB. [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. Gravação de áudio através de *smartphone*. Degravação usando Google Doc *online*. Campo Grande- MS, 21 de abr. 2023. Disponível no anexo III desta tese.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário Tupi Antigo: a língua indígena clássica do Brasil**. São Paulo: Global, 2013.

NEPE. Pankararu. **Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Etnicidades**. (site), 2024. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nepe/povos-indigenas/pankararu>. Acesso em: 07 abr. 2024.

NISBET, R. A. **The social philosopher**. New York: Paladin, 1974.

NOGUEIRA, José Francisco Sarmiento. Entrevista. [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. Gravação de áudio através de *smartphone*. Degravação usando Google Doc *online* Campo Grande – MS: 19 de abr. 2023. Disponível no anexo desta tese.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury, **Proj. História**, São Paulo, dez. 1993. p. 7 – 28

NORDER, Luiz Antônio. Agroecologia em terras indígenas no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 291-329, jul./dez. 2019.

NORDESTE RURAL. **ONU declara a mandioca como o alimento do século XXI**. 26 ago. 2018. Disponível em: <https://nordesterural.com.br/onu-declara-a-mandioca-como-o-alimento-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ODS. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**, 2019. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ods/ods15.html>. Acesso em: 28 mar. 2023.

OEA, Organização do Estados Americanos. **Declaração Americana Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 2016. Disponível em https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em 26 abr. 2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n° 169**, 1989.

OLIVEIRA, Andréa Carvalho. Direito à memória das comunidades tradicionais: organização de acervo nos terreiros de candomblé de Salvador, Bahia. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 2, p. 84-91, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito exclusão. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan.-jun. p. 159-188, 2004. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74240111p.184>). Acesso em: 11 jul. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco. “A viagem de volta”: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no Nordeste. In: **Atlas das Terras Indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro: Peti/Museu Nacional, 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco; LEITE, Jurandy Carvalho Ferrari. Atlas das Terras Indígenas do Nordeste [Prefácio]. In: ATLAS. Atlas das Terras Indígenas do Nordeste. Rio de Janeiro: Peti/Museu Nacional, 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e Outros Ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de; WUNDER, Alik. **Casa dos Saberes Ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas** [recurso eletrônico]. Campinas, SP. BCCL/UNICAMPI, 2020.

OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pancararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Cristiano Barros Marinho (org). **Índios do Nordeste: temas e problemas**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. "Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais". In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A eclosão do colonial em nosso cotidiano. **Vivência Revista de Antropologia**, n. 51, p. 11-24, 2018.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova York: ONU, 2007.

OPARÁ. **OPARÁ**, 2022. Disponível em: www.oparauneb.com/. Acesso em: 11 jul. 2022.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. **Dilemas do Ensino Superior na América Latina**. São Paulo: Papirus, 1994.

PAIXÃO, Marcelo. Diversidade e Multiculturalismo: novos rumos para a universidade brasileira. In: MONTEIRO, Aloisio. SISS, Ahyas (orgs.). **Negros, Indígenas e Educação Superior**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.) **Universidade e Currículo: Perspectivas de educação geral**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PET. **Indígena**, ago, 2018. Disponível em: <https://www.feff.ufam.edu.br/pet-indigena-destaque-4.html>. Acesso em: 9 jun. 2022.

PET. **Saberes Indígenas UFSCAR**, 2023. Disponível em: <https://www.petsaberesindigenas.ufscar.br/institucional/apresentacao>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PETERS, Michel. **Pós- estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRUCCI-ROSA, M.I. *et al.* Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Para além do “caráter ou qualidade de indígena”**: uma história do conceito de indigenismo do Brasil. 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de Brasília. História Social. 2011.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

PREFEITURA DE PAULO AFONSO. **História de Paulo Afonso**. 2014. Disponível em: <http://www.pauloafonso.ba.gov.br/novo/?p=noticias&i=4004#:~:text=O%20atual%20Munic%C3%ADpio%20de%20Paulo,campos%20muitos%20se%20deixaram%20ficar>. Publicado em 14/7/2014. Acesso em: 30 nov. 2022.

PROAF. **Pró- Reitoria de Ações Afirmativas**. Disponível em: <https://proaf.uneb.br/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

QUIRINO, Glauberto da Silva. Saber científico e etnoconhecimento: é bom pra quê? In: **Ciênc. Educ**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 273-283, 2015. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020002>. Acesso em: 16 mar. 2021.

RAFFESTIN, C. Ecogénèse territoriale. In: AURIAC, F., BRUNET, R. **Espaces, jeux et enjeux**. Paris: Fayard Diderot, 1986.

RAFFESTIN, C. Repères pour une théorie de la territorialité humaine. In: DUPUY, G. **Réseaux territoriaux**. Caen: Paradigme, 1988.

RELATÓRIO DE MESAS E GRUPOS DO SEMINÁRIO. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, **Trilhas de Conhecimentos**, Laced/Museu Nacional, UFRJ: Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, Maria Teresa Franco. Introdução. In: RIBEIRO, MTF., and MILANI, CRS., (orgs.) **Compreendendo a Complexidade Socioespacial Contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009.

RIBEIRO, Renato. O princípio da alavanca em Arquimedes. **Jornal Estado de Minas**. abr. 2015. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2015/04/13/noticia-especial-enem,637166/o-principio-da-alavanca-de-arquimedes.shtml>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (org). **“Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, p. 39-50, 2008.

SARMENTO, José Francisco. Entrevista pelo professor José Francisco Sarmiento, vinculado a UCDB. [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. Gravação de áudio através de *smartphone*. Degravação usando Google Doc *online*. Campo Grande – MS, 19 de abr. 2023. Disponível no anexo III desta tese.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento**. Salvador, 2013. 241f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2013.

SALES, Kathia Marise Borges. **Difusão do conhecimento, cognição e tecnologias**. Curitiba: Appris, 2020.

SALVIANO, D. C. M. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS: unidade universitária de Dourados**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

SAMPAIO, Osias. A universidade como área de influência: o olhar de um guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK *et al.* (orgs). **Educação Superior Indígena no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010.

SANTANA, Tatiana de Oliveira; PAIM, Elison Antônio. Mônadas sobre mulheres indígenas na Universidade, **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. Dossiê História Indígena e Estudos decoloniais, n. 31, 01, p. 49-68, 2018.

SANTOS, Alessandra Rufino. Contribuições Epistemológicas do Pensamento Complexo para a Compreensão a Pesquisa Social, **Textos e Debates**, Boa Vista, n.20, p. 81-99, jan./jun., 2013.

SANTOS, Ângela Santana. **Projeto Pré-Vestibular Universidade Para Todos – UPT como política pública de combate às desigualdades sociais de acesso ao ensino superior: um estudo de caso do UPT no Polo do Quilombo Pitanga de Palmares**. 2019. 69 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências e Tecnologias. Campus XIX, Camaçari, 2019.

SANTOS, Antônia da Silva; FERNANDES, Gilberto Pereira; GALEFFI, Dante Augusto (org.) **Difusão social do conhecimento: perspectivas epistemológicas multirreferenciais**. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. O território como categoria de diálogo interdisciplinar. In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. R. S. **Compreendendo a complexidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Carlos. Território e Territorialidade. **Revista Zona De Impacto**, v. 2. 12, Jul./Dez. Ano 11, 2009. ISSN 1982-9108. Disponível em: http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRIT%C3%93RIO%20E%20TERRITORIALIDADE_vol12.html. Acesso em: 19 jan. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 18, n. 34, enero-junio, p. 27-43, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407042011003>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SANTOS, Tiago Moreira. **Terras Indígenas protegem a floresta**, 2020. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente>. 2020. Acesso em: 21 mar. 2021.

SANTOS, B. de Souza. (Org.) **Semear outras soluções**. In: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Ministério da Cultura, 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e Identidade: um Patrimônio no Desenvolvimento Territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 31, v.1, p. 3-16, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SILVA, A. H. L. d. Terra, Tradição e Etnia: as Estratégias de Resistência dos Geripankó. In: ALMEIDA, L. S. d.; SILVA, A. H. L. da. **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: EDUFAL, 2009, pp. 33-58.

SILVA. Almacks Luís. **Fotografia cerâmica Kiriri**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/almacksluizsilva/>.2018. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, Almacks Luís; SILVA, Joelma Boaventura da. Os Kiriri de Jacobina e os riscos ambientais da exploração aurífera. **RIET**, Dourados, v. 2, n. 2, p.409-430, jan./jun., 2021. ISSN 2676-0355. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14511>. Acesso em: 04 mar. 2023.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, Giovani José da. **Da terra seca à condição de índios “terra seca”**: os Atikum em Mato Grosso do Sul. 2000. Monografia (Especialização em Antropologia) – Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, Cuiabá, 2000.

SILVA, Joelma Boaventura da. **Colegiado de curso de graduação na modalidade presencial da Universidade do Estado da Bahia: diagnóstico**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação), Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Salvador, 2015.

SILVA, Joelma Boaventura da; ALMEIDA FILHO, José Marcelo Matos; CARVALHO, Suane Souza. **Rurue Rabi: Temáticas indígenas**. Novas Edições Acadêmicas: Mauritius, 2020.

SILVA; Joelma Boaventura da; ALMEIDA FILHO, José Marcelo Matos. Conteúdo Indígena em livros didáticos no ensino fundamental II. **Rurue Rabi: Temáticas indígenas**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, p.10-28, 2020.

SILVA, Joelma Boaventura da; MELLO, Ivan Maia de. As três ecologias da mandioca: abordagem complexa em aspectos econômicos, socioculturais e ecológicos. In: SILVA FILHO, Antônio Vieira da *et al.*, **Ensaio interdisciplinares em humanidades** [recurso eletrônico], v. 4, Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020. Formato: ePUB.

SILVA, J. B. da; PIMENTA, L. B. Registro acadêmico nos cursos de graduação e seus elementos essenciais de identificação. **Brazilian Applied Science Review**, v. 4, n. 6, p. 3635–3644, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/20751>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Rodrigo Fernandes da. O Conceito de Vivência em Wilhelm Dilthey: a fulgura da historicidade da existência. **Revista de Teoria da História**. Ano 1, n. 1, ago., 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/114/o/oconceitodevivencia.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBREVIVÊNCIA. **Conceito de sobrevivência**, [s. d.]. Disponível em: <https://conceito.de/sobrevivencia>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOLINÍS, Gérman. O que é território ante o espaço? In: RIBEIRO, M.T.F.; MILANI, C.R.S. (orgs.). **Compreendendo a complexidade socioespacial Contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SON, Pero. Jeremoabo BA: Evento instala Campus da UNEB para indígenas, quilombolas e povos tradicionais. **Jeremoabo Notícias** [site], jul., 2023 Disponível em: <https://www.jeremoabo.com.br/noticia/56280/jeremoabo-ba-evento-instala-campus-da-uneb-para-indigenas-quilombolas-e-povos-tradicionais>. Acesso em: 24 ago. 2023

SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.). **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **“Passou? Agora É Luta!”: um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia**. 2016. Tese (Doutorado Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Reflexões em torno da interculturalidade na universidade. **Revista do PPGCS – UFRB: Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 135-149, 2019.

SOUZA, Bernardino José. **Dicionário da Terra e da Gente do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia da editora Nacional, 1939. Disponível em: <http://brasilianadigital.com.br/obras/dicionario-da-terra-e-da-gente-do-brasil/busca>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOUZA, Claudete C; ROSA, Andréa M; SILVA, Denise (orgs.). **Povos Indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SURPRESO. **Dicionário online de Português**, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=surpres>. Acesso em 15 dez. 2022.

SZTUTMAN, Renato. Eduardo Viveiros de Castro. **Coleção Encontros**. Azougue Editorial: Rio de Janeiro, 2008.

TERENA, Iara. Entrevista concedida pela acadêmica Iara Terena da UFMS. [Entrevista concedida a] Joelma Boaventura da Silva. [Gravação de áudio e vídeo através do *Microsoft Teams*]. Degravação usando *Google Doc online*. Campo Grande- MS: 04 de abr. 2023. Disponível no anexo desta tese.

TERRA, Ricardo Ribeiro. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 24, n. 1., p.133-150, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. Tradução de Joana Angélica D'ÁvilaMelo. São Paulo: Arx, 2002

TÖNNIES, F. Gemeinschaft and Gessellschaft. In Parkson, T. et al. (eds) **Theories of Society: Foundations of Modern Sociological Theory**. Vol I. Nova York: Routledge. 1961.

TÖNNIES, F. **Community and association**. London, Routledge Kegan, 1974.

TÖNNIES, F. (org.). **Comunidade e Sociedade**. São Paulo: Edusp, 1995.

TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia, Educação e mediação intercultural** [mesa redonda]. XIV Reunião de Antropologia do Mercosul – RAM, Niterói, 2023.

TUXÁ, Felipe. A antropologia e os povos indígenas. **Nexo Jornal LTDA**, 2024. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2024/03/28/a-antropologia-e-os-povos-indigenas>. Publicado em 28 de março de 2024. Acesso em: 1 abr. 2024.

UFMG. Semana de encontros com mestras, mestres e artistas de notório saber. In: **Saberes Tradicionais**, 2022. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/semana-de-encontros-com-mestras-mestres-e-artistas-do-notorio-saber>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNEB. **A UNEB**, 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/>. Acesso em: 18 out. 2020.

UNEB. **Anuário UNEB em Dados: 2019 - Base 2018 / Universidade do Estado da Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2019.

UNEB. **Cacique Babau Tupinambá recebe título de Doutor Honoris Causa da UNEB**. Conselho Universitário aclama concessão por unanimidade: **UNEB**, 2021. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/cacique-babau-tupinamba-recebe-titulo-de-doutor-honoris-causa-da-uneb-conselho-universitario-aclama-concessao-por-unanimidade/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNEB/CONSEPE. Resolução N° 622/2004. Aprova o Regulamento Geral do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC, nos Cursos de Graduação da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 13 ago. 2004. p.26.

UNEB/CONSEPE. Resolução Nº 2.212/2023. Aprova o Regulamento Geral do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no âmbito dos Cursos de Graduação da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 30 jun. 2023. p. 67.

UNEB/CONSU. Resolução N.º 468/2007. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 16 ago. 2007. p. 14.

UNEB/CONSU. Resolução N.º 710/2009. Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução CONSU n.º 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007). **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 01 ago. 2009. p.16.

UNEB/CONSU. Resolução Nº. 847/2011. Altera o artigo 2º da Resolução CONSU nº 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007), na forma em que indica. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 19 ago. 2011. p. 33.

UNEB/ CONSU. Resolução Nº 1.339/2018. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 13 jan. de 2018. p. 32.

UNEB/CONSU. Resolução Nº 1.366/2019. Aprova o Regimento Geral das Casas de Estudantes da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 26 jul. 2019. p. 17.

UNEB/CONSU. Resolução Nº 1.423/2020b. Aprova os documentos referenciais concernentes às ações acadêmicas e gestão de pessoas e procedimentos administrativos em função do estado de calamidade pública decorrente da pandemia covid-19, no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 13 ago. 2020. p. 22.

UNEB/CONSU. Resolução Nº 1.528/2022. Aprova a criação do Programa de Bolsa-auxílio Indígena Apako Zabelê (PBI AZ), para os Cursos de Graduação da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e da Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 24 ago. 2022. p. 21.

UNEB/CONSU. Resolução Nº 1.506/2022. Aprova a alteração da Resolução CONSU nº 1.316/2018, que autoriza a concessão de bolsas do Programa de Bolsa-Auxílio para discentes da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 05 mar. 2022. p.50.

UNEB. **Direito:** DCH – Campus Salvador, 2022 a. Disponível em: <https://www.dch1.uneb.br/index.php/direito/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

UNEB. DEDC – Campus Paulo Afonso, 2022b. Disponível em: <https://dedc8.uneb.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

UNEB. **Projeto de redimensionamento do curso da LICEEI:** Licenciatura Intercultural Em Educação Escolar Indígena. Paulo Afonso: UNEB, 2022c.

UNEB. **Nutrição Uneb Campus I**, 2022d. Disponível em: <https://dcv1.uneb.br/nutricao/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

UNEB. **Relatório das Ações de Extensão 2020a**. Salvador, 2020a. Disponível em: https://proex.uneb.br/wp-content/uploads/2022/02/RELATORIO-FINAL-PROEX-2020_web.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

UNEB. Resolução Nº 1.316/2018. Altera a Resolucao CONSU n 1114/2015 que autoriza a concessão de bolsas do Programa de Bolsa-Auxílio para discentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 29 mar.2018. p. 49.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução 066/2019**. Aprovação do PREVUPE como atividade de extensão da Universidade de Pernambuco. Recife: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, Ed. UFF, ag., p. 1-11, 1999. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Nós os colaterais. **Zero Hora**, Porto Alegre, 12 maio 1999.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito *et al.* **Indígenas no ensino superior**: as experiencias do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (org). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

VIVENCIAR. **Dicionário online**, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/vivenciar/> Acesso em: 20 out. 2022.

ZEA, Evelyn Martina Schuler; MACHADO; Juliana Salles; HANAZAKI, Natália; KAINANG, Joziléia Daniza; DARELLA, Maria Dorothea Post. Kuri'y zág fág [recurso eletrônico]. **Culturas e Memórias**, v. 2. Florianópolis, Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE, 2021. (Série didática Instituto Brasil Plural).

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Versão eletrônica Centro Interdisciplinar de estudo em novas tecnologias e Informação. São Paulo: IFCH-UNICAMPI, 2004.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Fundamentos de la sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

WIED-NEUWIED, Maximiliano, Príncipe de. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

APÊNDICE II- QUESTIONÁRIO DE REFINAMENTO

APÊNDICE III - ENTREVISTAS

APÊNDICE IV - SUGESTÕES PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UNEB

Questionário: Povos Originários na UNEB

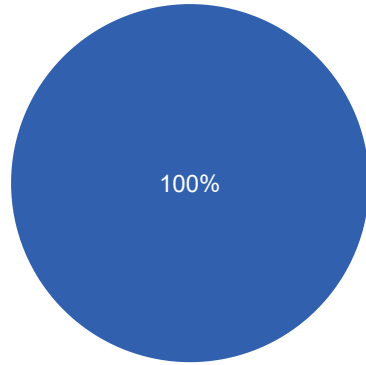
21 respostas

[Publicar análise](#)

1. Você concorda em participar da pesquisa?

 Copiar

21 respostas



- Sim. Li e aceito participar da pesquisa
- Não quero participar da pesquisa

Questões

T. M. N. X.

MRN

B M G

VBA

J.G d S

E B S

Marcilene da Silva

E.F.S

G.O.S

LRB

LDO

Ianca

SSG

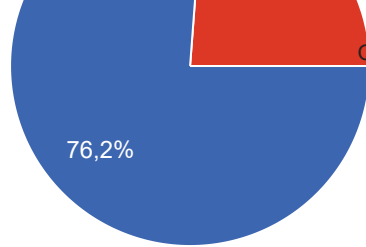
ICS

Bruna Campos da Silva

ESR

WDSB

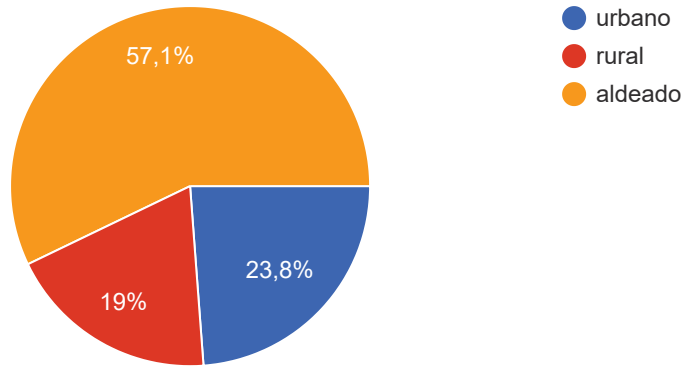
Jaynanda



4. Você é um (a) indígena

Copiar

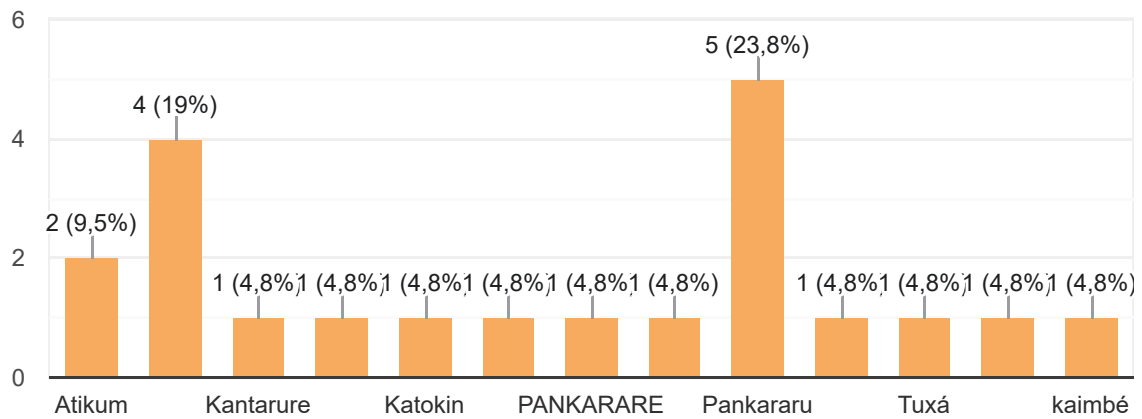
21 respostas



5. Qual o nome de sua etnia?

Copiar

21 respostas



Tacaratu-PE
Na aldeia Agreste, em Tacaratu-PE

Povoado Quixaba Glória BA

Massacará - Euclides da Cunha

Aldeia Mirandela

Município de Glória BA

Município de Euclides da Cunha

Glória/BA

Euclides da Cunha

Pertenço a comunidade Indígena Tuxá do município de Banzaê, porém, resido na aldeia Tuxá Aldeia Mãe em Rodelas-Ba

Gloria - BA

Em Massacara - E. da Cunha-Ba.

Pariconha- Alagoas

Euclides da Cunha

Jatobá

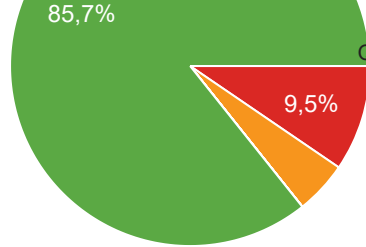
Petrolândia - PE

Na aldeia Kantarure Batida, dentro de um povoado em Gloria-Ba

Porto Seguro

Carnaubeira da Penha

Carnaubeira da Penha PE



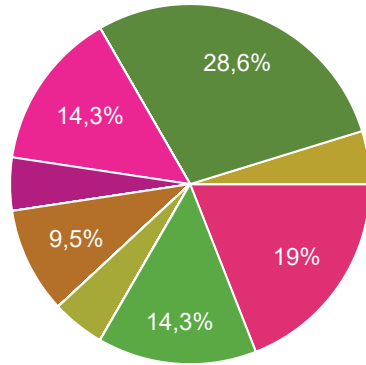
- DEDC I Salvador
- UNFEAD
- DCH III Juazeiro
- DTCS III Juazeiro
- DEDC VIII Paulo Afonso

▲ 1/2 ▼

8.. Em qual curso você está matriculado?

Copiar

21 respostas



- Administração
- Agronomia
- Arqueologia
- Ciências Biológicas
- Ciências Contábeis
- Comunicação Social
- Direito
- Educação Escolar Indígena

▲ 1/4 ▼

Por ouvir falar que a instituição tinha um ensino ótimo. E por ser um curso que eu queria mais próximo de onde eu moro.

Por causa do curso que pretendi fazer, além de ser uma Universidade mais próxima da minha realidade.

É o Campus que oferta a educação indígena diferenciada.

Curso voltado para às necessidades da educação escolar indígena específica e diferenciada

Porque, é essencial na minha carreira como indígena atuante na luta por uma educação, cada vez mais aprofundada.

Foi quem nós ofereceu oportunidade junto com o OPARÁ

Pelo acolhimento em que a universidade possibilita

Por ser a Universidade que oferta um curso indígena

Por oferecer o curso da LICEEI

Por que além de ser a Universidade pública mais próxima da aldeia em que resido, a UNEB junto ao Opara vem desenvolvendo cursos específicos a nossa diversidade étnica, fortalecendo os nossos conhecimentos como professor indígenas e nos ajudando a sistematizar os saberes do nosso povo tão bem quanto a perpetuação dos mesmos.

A uneb acolhe os povos Indígena e me sinto em casa.

Exigência do nosso concurso

Por ser estadual, e por ter o curso que eu queria fazer

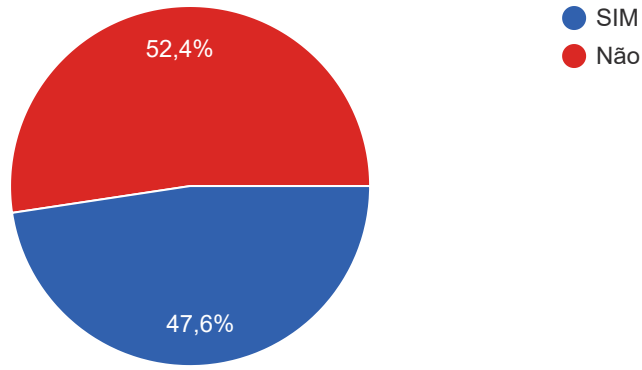
o curso é na Uneb

Por ter um pólo próximo da minha cidade

Além de ser uma universidade pública ela é renomada.

Porque havia a oferta do curso que desejava.

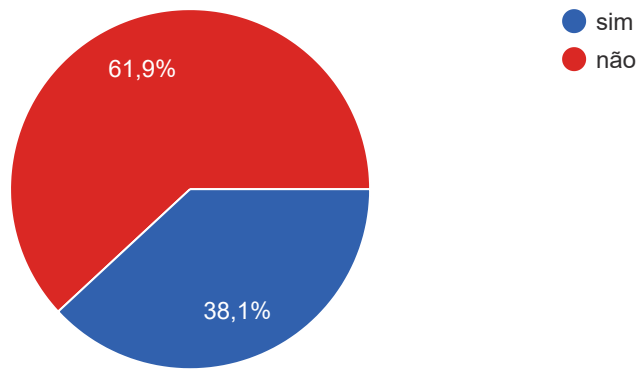
Por ter o curso que eu sempre sonhei de forma gratuita e por ter parentes na cidade. Assim



11. Você fez algum curso pré-vestibular?

 Copiar

21 respostas



LICEEI

Univeraidade para todos

Universidade para todos na uneb a algun anos.

PREVUPE, oferecido pelo estado de Pernambuco

Opção

Cursinhos preparatórios

Primeiro, por ser clara as pessoas não me respeitavam por ser indígena. Por fim, por a grande maioria falar que não apoiava as cotas indígenas. Achando que não deveria existir as cotas.

No momento com a pandemia, ainda não participei do momento presencial, mais desde de já, sabemos que precisamos de hospedagem, bolsas, traslado e espaço dentro da universidade .

Permanecer dentro da universidade pois nós estudantes da LICCEI temos que arcar com todos os gastos durante as aulas.

A Primeiramente o deslocamento da minha comunidade e permanência durante os dias letivos no campus e ainda adaptação não só a cidade como as atividades e trabalhos em um curto período.

Materiais tecnológicos para pesquisa e transporte

Nenhum

Dificuldade financeiras para fazer o curso(passagem, hospedagem, alimentação, substituto, meios tecnológico)

Falta de recursos para manter o curso

As turmas que antecederam o terceiro período da liceei ao qual eu estou cursando, sofreram com dificuldades de estadia, alimentação, traslado, falta de salas de aula entre outras dificuldades. Nos da terceira turma da liceei ainda não tivemos a oportunidade de termos aulas presenciais, então, as maior as maiores dificuldade que enfrentamos são a falta de aparelhos tecnológicos como Celulares, notebook, falta de assemblidade pois a maioria de nós mora em aldeia que localizaaslocaliam-se em áreas rurais e o acesso à internet é péssimo.ou nenhum acesso, é os que possuem aparelhos tecnológicos está sempre precisando de reparos dificultando a nossa aprendizagem.

Diversos... Espaço na Universidade, falta de recursos tecnológicos, falta de substituição em sala de aula no tempo universidade.

Transporte, hospedagem e alimentação

Sinto dificuldades no ensino remoto durante essa pandemia

não temos ajuda dos governos

nao tenia como ir e vir todos os dias, e tambem a falta de dialogo na epoca foi crucial, quando saiam os editais de bolsa por exemplo muitas vezes nao ficava informada e outra que não sabia nem pra onde ia todo aquele processo de formalização e ações. Me vi perdida muitas das vezes, sem encontrar alguém com mais experiência para ajudar e nortear acerca das coisas, tudo era novo. Entrei no curso em 2017.1, estou considerando estar no meu último semestre, após tantos atrasos pelo caminho. De lá pra cá muita coisa mudou, hoje vejo que temos mais redes de diálogos entre os estudantes e a toda a comunidade acadêmica.

Falta de contatos com outros parentes. Acredito que seria legal um PET indígena seria incrível pra fortalecer nossas lutas

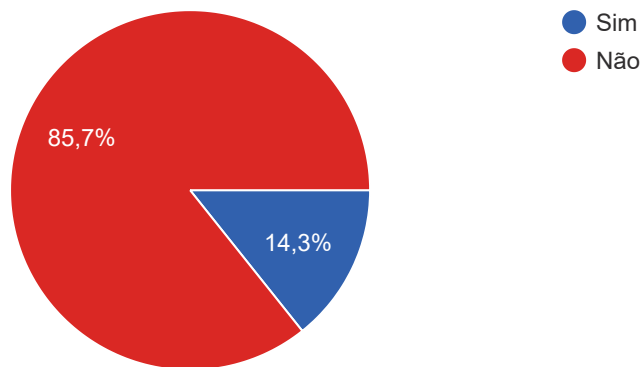
Falta de uma bolsa destinada a estudantes indígenas.

No início falta de auxílio financeiro para me manter na cidade

13. Você recebe algum auxílio da Pro-reitoria de Assistência Estudantil - PRAES?

 Copiar

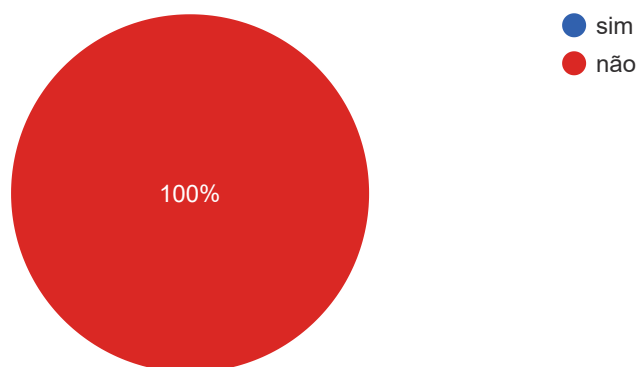
21 respostas

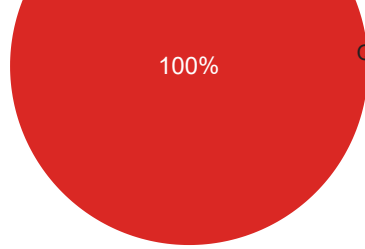


14. Você participa de algum projeto de extensão?

 Copiar

21 respostas

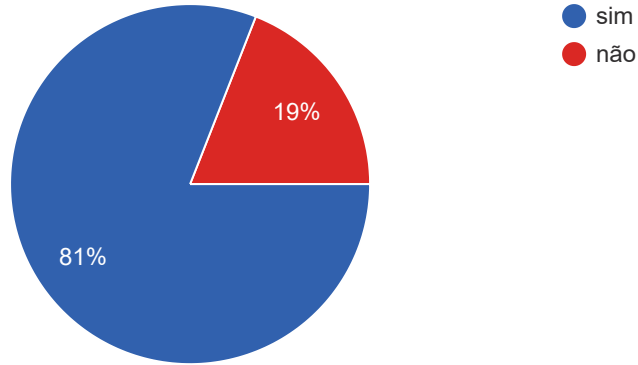




15. Em seu curso são discutidos temas indígenas?

 Copiar

21 respostas



Tem um componente curricular chamado História da Cultura Afro e Indígena
Trabalhamos com profissionais que são Indígena e os que não são estão por dentro das
nossas demandas, então sabem trabalhar voltados para nossas necessidades

A educação escolar indígena

Todos os temas envolventes com as questões indígenas

Territórios, direitos indígenas, leis, currículos , educação escolar indígenas, cultura, entres
outros temas.

A saúde indígena

Leis indígenas, categoria do professor indígena etc

Educação diferenciada entre outros temas

hitoria pre e pos a colonização, progetos, textos, producao de material didatico, transposição
didatica, direitos insigenas, contrucao de generos textuais academicos, todos os conteúdos
abordados na liceei são voltadoa para a educação escolar indígenas

Todo o contexto indígena .

Diversos

educação escolar

Territorialidade

Demarcações de Terras

Território, movimentos, Direito dos povos indegenas.

Na maioria das vezes sobre os territórios indígenas

Uma política pequena ajuda.
Acredito que deveriam ter mais vagas.

No meu curso, quando estava concorrendo, era apenas uma vaga para indígena, justo a que passei. No meu ver, deveria ser duas ou mais.

Não sei dizer, porque lutamos por essas cotas e muitas vezes os próprios parentes deixam vagas em aberta.

Poderia dar uma melhor assistência para a permanência dos estudantes indígenas

Médio

No momento não saberia responder

De maneira geral as políticas de cotas estão bastante reprimidas e deveria ser ampliada com o intuito de acolher mais indígenas

Superficial, pois não dá condições para que o indígena permaneça no curso

Média

São políticas afirmativas que precisamos fortalecer para melhorar

Acredito que internamente deveria ter uma melhor política nesse contexto.

Irrisórias

Boa

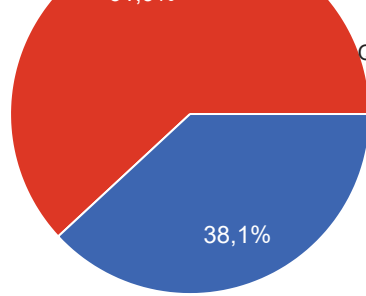
são poucas

Importante para inclusão

Uma oportunidade para os indígenas estarem na universidade pública.

Eu acho um pouco nula, cotas não se resume apenas ao egresso do estudante ao curso.

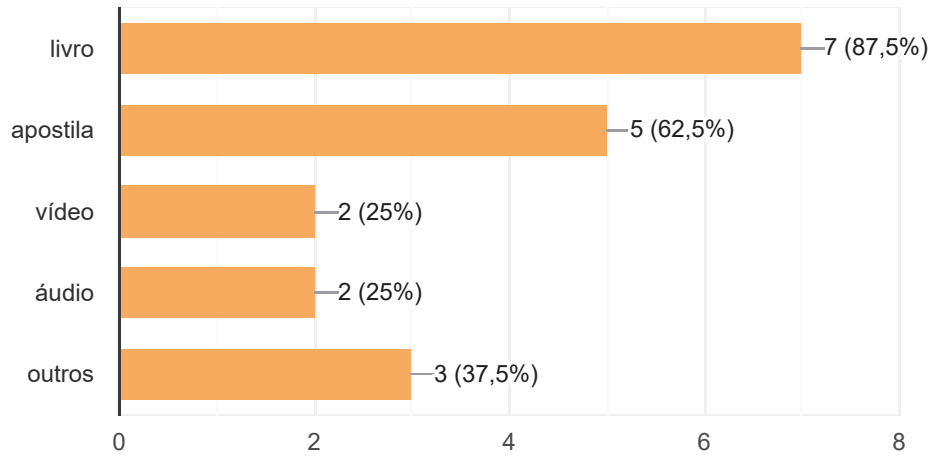
Ainda não sei sobre



17.1. Em caso afirmativo, qual foi o material?

Copiar

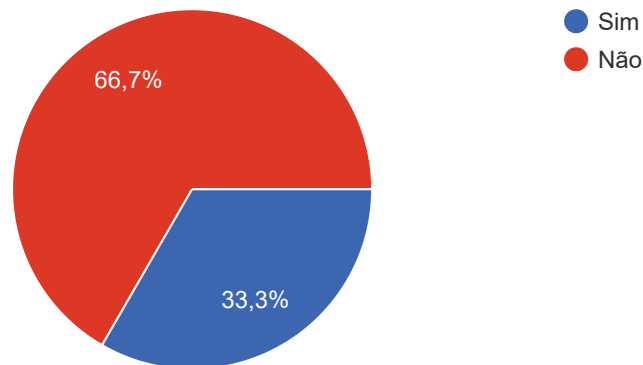
8 respostas

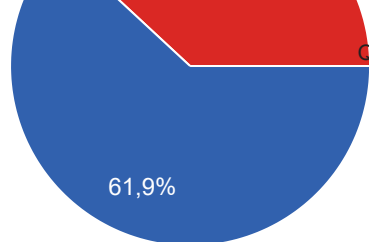


18. Você já sofreu alguma atitude discriminatória na UNEB em razão de sua etnia?

Copiar

21 respostas

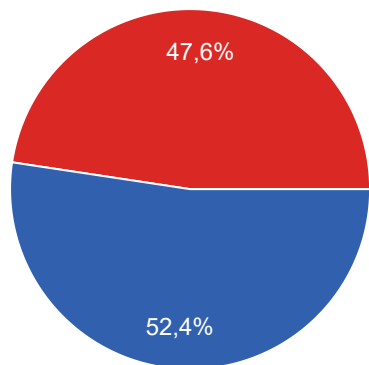




20. Você já teve oportunidade de apresentar a cultura ou conhecimento indígena na UNEB?

 Copiar

21 respostas



- Sim
- Não

Vivências específica de cada povo

Seminários sobre a cultura indígena

A saúde do povo Kaimbé antigamente e nos tempos atuais

Sobre terra e territorialidade

Toré Kaimbé

Como bos do terceiro periodo ainda nao tivemos aulas presenciais , fizemos o nosso seminario online para apresentarmos os trabalhos desenvolvidos no semente passado como videos autorais, potifolios ...

Ja tive diversos momentos.

Através de nossos rituais indígenas e outras manifestações

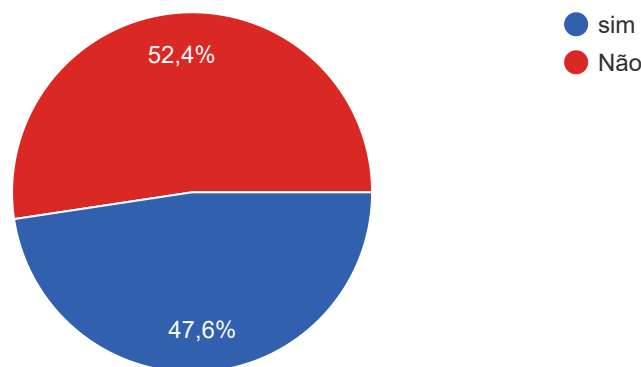
Fiz uma apresentação sobre um artigo que escrevi. Trouxe um pouco da minha cultura com fotos e vídeos da minha comunidade, e sempre que posso insiro a temática indígenas em pautas do dia-a-dia universitário

Nos trabalhos acadêmicos

21.É possível difusão, partilha ou acesso aos etnosaberes indígenas na UNEB?

 Copiar

21 respostas



Não foi conteúdos dentro da minha turma de Pedagogia mais já participei de outros movimentos, e a UNEB está fazendo essa troca de partilha e conhecimento com os indígenas.

Através de materiais desenvolvido por cada povo

Através de trabalhos

Através de seminários online, é apresentação de trabalhos desenvolvidos no decorrer do curso

Nos diversos contextos do movimento Indígena.

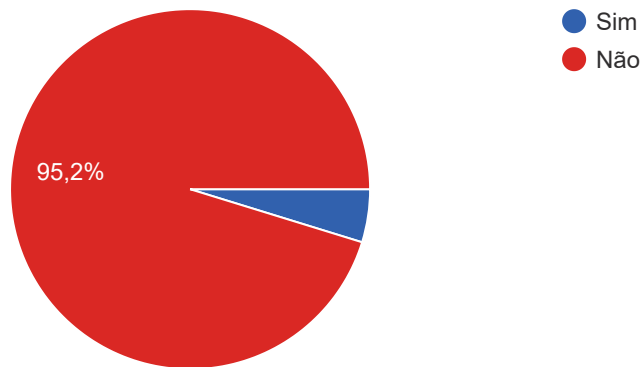
Através da socialização de saberes entre as nossas etnias presentes na UNEB

.

22. Você fala alguma língua indígena?

 Copiar

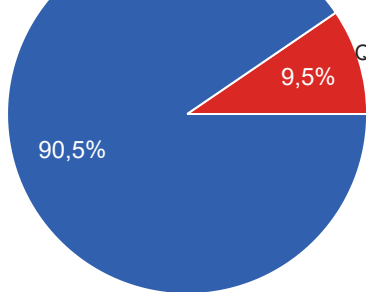
21 respostas



22.1 Em caso afirmativo, qual língua?

1 resposta

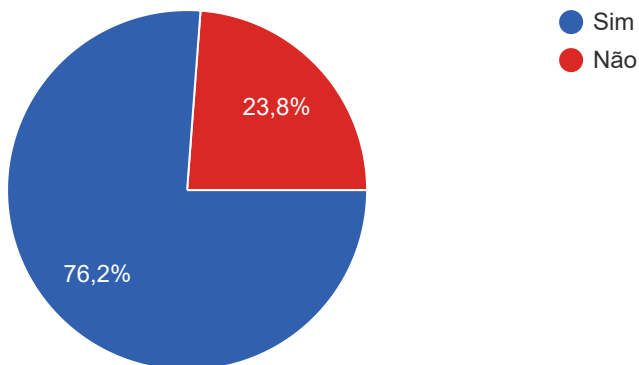
Dzubukuá Tuxá, mas ainda estamos em proceso de reavivamento. Sinto que estamos no caminho certo



24.Você tem compartilhado conhecimentos adquiridos na Universidade com sua comunidade?

 Copiar

21 respostas



Trabalhando a territorialidade

A grande preocupação referente aos direitos dos nossos povos indígenas que vem sendo excluídos pouco a pouco.

Sobre todos os temas falado, na questão 20

Os benefícios de determinados alimentos

Forma como são tratados dentro da universidade e como eles abordam temas indígenas

Dentro de sala de aula, pois sou educadora e está me facilitando muito com o conhecimentos adquiridos nas aulas da LICEEI

Fortalecimento da identidade étnica partindo dos saberes adquiridos na liceei como quais são nossos ritos constitucionais, como exercemos uma educação escolar indígena intercultural, identificando processos de aprendizagens individuais nas salas de aula, sistematizando os nossos saberes ancestrais como educação significativa

Educação escolar e outros.

Na escola

Conhecimentos pedagógicos docentes

Questões de direito à terra principalmente. Já fiz e faço sempre um momento na minha comunidade explicando de forma mais clara as PL (projetos de leis) que estão sendo discutidas no momento

Direitos dos povos indígenas.

Ensinar a comunidade (de poucos conhecimentos e estudos) o quão é importante ir em busca do que almejamos

Caso possa ter um emprego na escola indígena, iria compartilhar o saber matemático de acordo com a realidade da comunidade

Sou pedagoga atuante, há mais de 12 anos em sala de aulas, então estarei sempre me renovando, partilhando conhecimentos aprendidos.

Pretendo ao final da minha graduação usar todo o conhecimento adquirido durante meu curso nas minhas aulas fazendo uma transposição didática de tudo que aprendi.

Lecionando turmas do fundamental I e II.

Em sala de aula e com os demais professores da unidade escolar.

Pretendo atuar na área de nutrição

Ensinando para os meus alunos

Em sala de aula

Como professor indígena, formador de opinião e mediador da educação do meu povo, ajudarei a melhorar a educação escolar indígena da minha escola e assim ajudar alunos, comunidade escolar e indígena a caminhar em outros espaços sem esquecer quem são

Na vivência de minhas metodologias em sala de aula.

Na escola

Da melhor forma possível

na escola

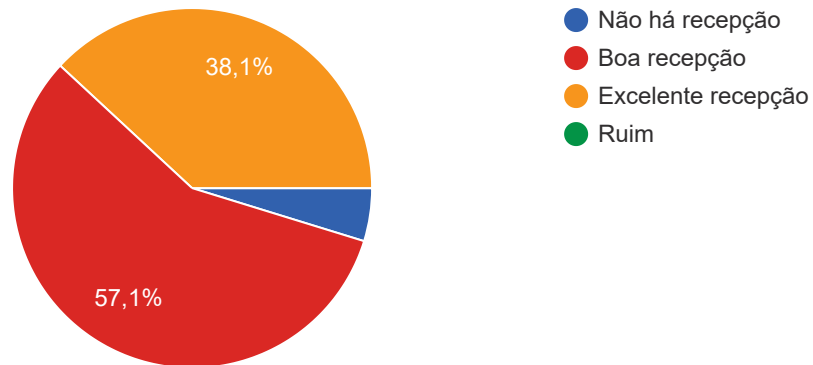
Conversas

Não retornarei

De forma profissional

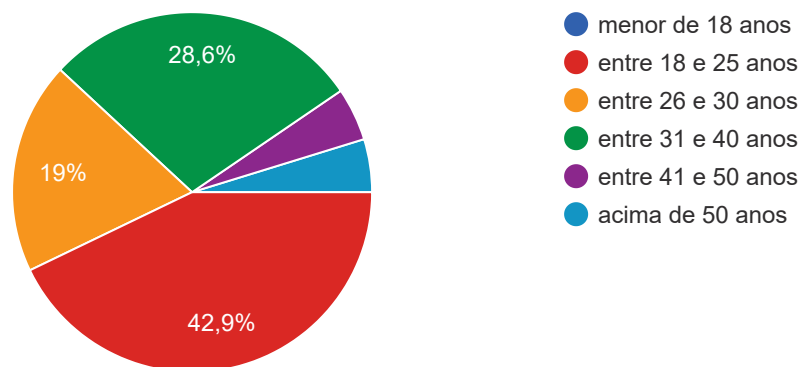
26. Como é a recepção dos conhecimentos adquiridos na universidade por parte da comunidade?

21 respostas



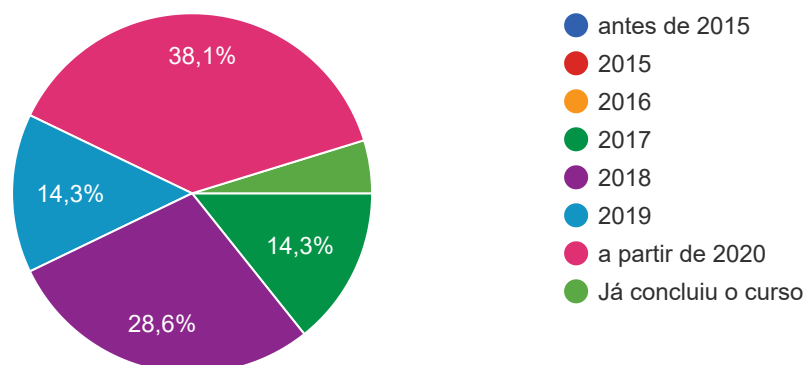
27. Qual a sua idade?

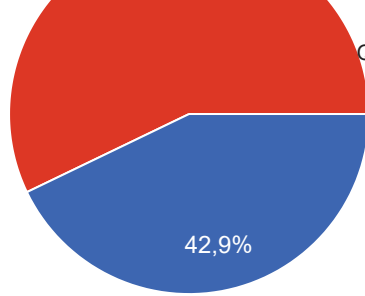
21 respostas



28. Qual o ano de ingresso na UNEB?

21 respostas

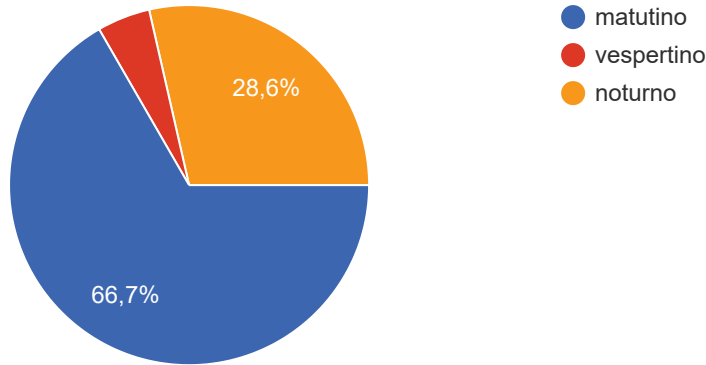




30. Em qual turno é o seu Curso?

Copiar

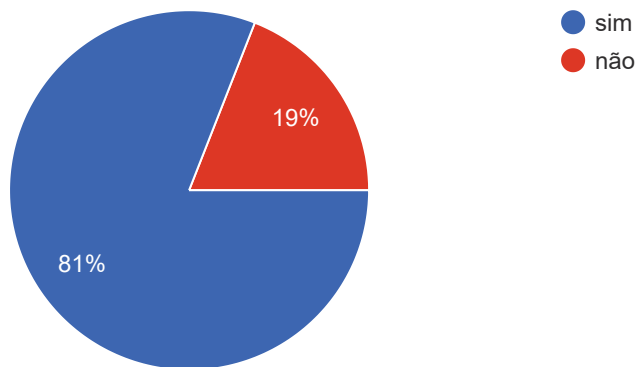
21 respostas



31. Você trabalha?

Copiar

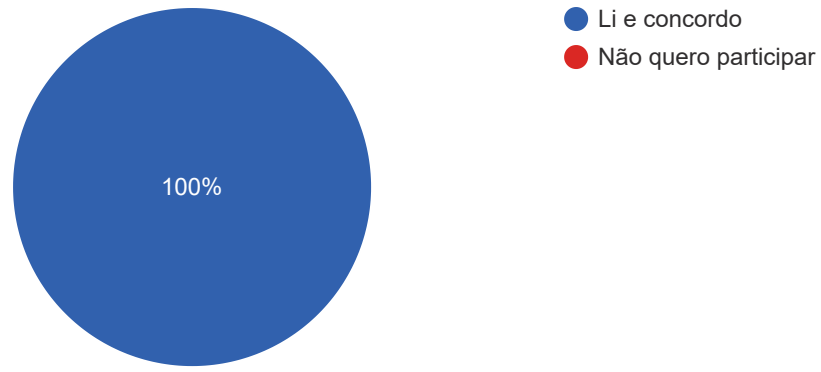
21 respostas



Finalização

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Em relação à UNEB

Estamos no terceiro período da liceei e ainda não tivemos aulas presenciais, mas já estive na uneb através do opara, ação saberes indigenas na escola, e me preocupa alguns aspectos de permanência da uneb, ainda precisamos de muito apoia para crescermos axademicamente.

Uma vivência cheia de aprendizado e também muitas barreiras impostas aos indígenas

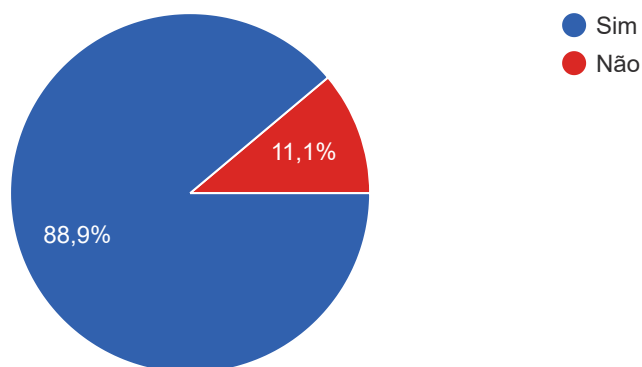
Tranquila

Normal. No presencial tinham vários olhares mas no online melhorou muito e eu considero normal

2. O fato de a UNEB ser uma multicampia facilitou seu acesso à Universidade?

 Copiar

9 respostas



A liceei atua dentro das necessidades principalmente dos alunos/professores indígenas em exercício, o curso ajuda a sistematizar a educação escolar indígena, tornando-a mais eficaz e significativa, no meu caso como trabalho com a língua ancestral do meu, vi como melhor caminho me juntar à Uneb no curso da liceei.

Porque gosto de matemática e por ser uma licenciatura que me possibilita manter relações com outras etnias

Desejo de infância e família

Eu gosto de Matemática, na verdade era minha segunda opção, mas por ter saído o resultado primeiro preferi fazer e acabei me apaixonando muito mais pelo curso.

A escola se tornou tão significativa dentro de nossas comunidade que além de várias funções sociais ela ainda atua como um multiplicador e conservador dos saberes tradicionais dos povos indígenas, tornando-se indispensável a formação dos nossos alunos e a liceei nos direciona há uma educação antiga e nova ao mesmo tempo, ou seja, desenvolvemos na uneb pedagogias atuais para sistematizarmos velhos costumes

Nos faz ver como os indígenas são tratados fora da sua comunidade e que devemos cada vez mais nos fortalecer enquanto povos indígenas

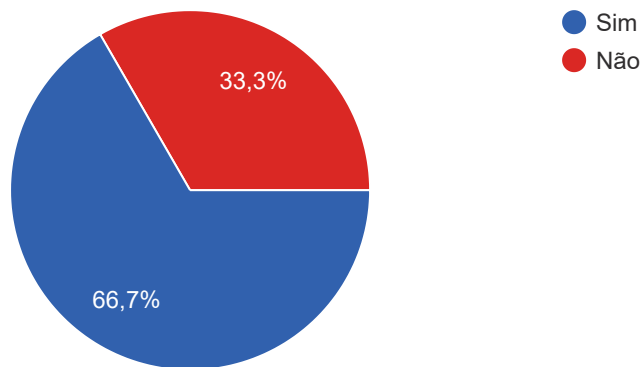
Não sei responder

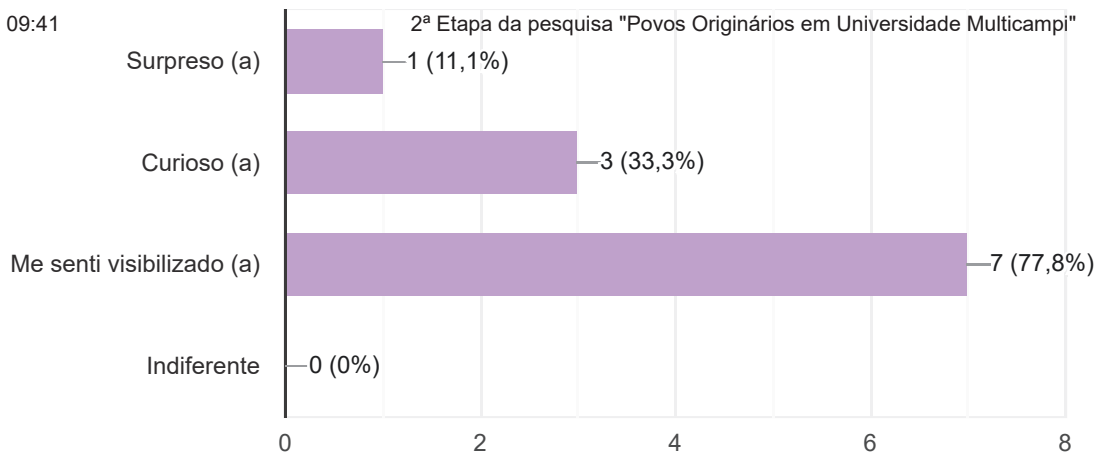
Como eu moro fora da aldeia eu ajudo bek pouco. Mas ajudo mostrando que matemática não é um bicho de 7 cabeças e que existem várias maneiras de aprender.

5. O teu discurso se alterou com a vivência na UNEB?

 Copiar

9 respostas





Lingua indigrna dzubukua Tuxá, esse trabalho será direcionado a escola da aldeia, trabalharei no intuito de simplificar o estudo de lingua indigrna na minha escola e trazer a luz da comunidade esse idioma que a tanto está adormecido entre o meu povo

Sobre as métodos no ensino da matemática na minha comunidade

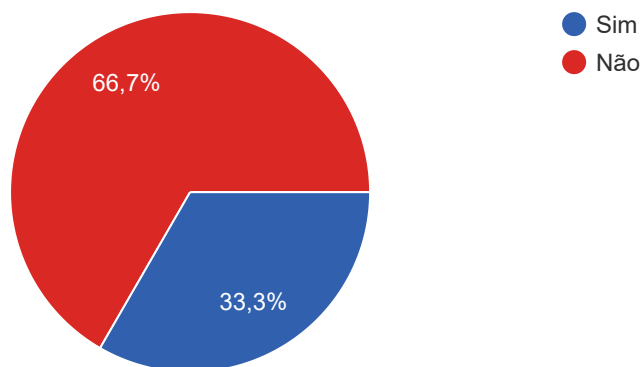
Ainda não pensei sobre

Ja apresentei, com base na aprendizagem de uma turma de 7 ano

9. Você já participou de alguma pesquisa sobre temática indígena na UNEB anteriormente?

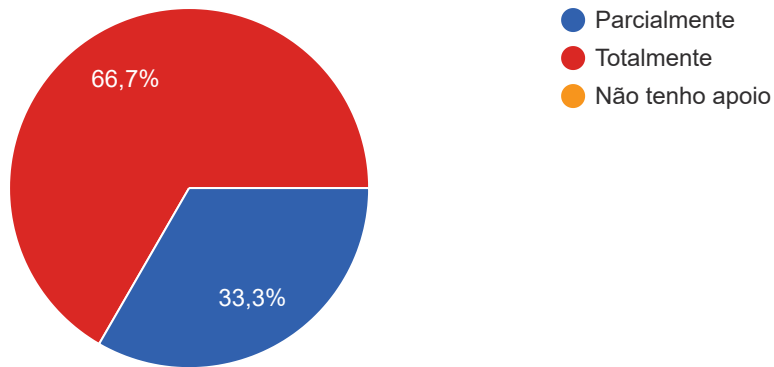
 Copiar

9 respostas



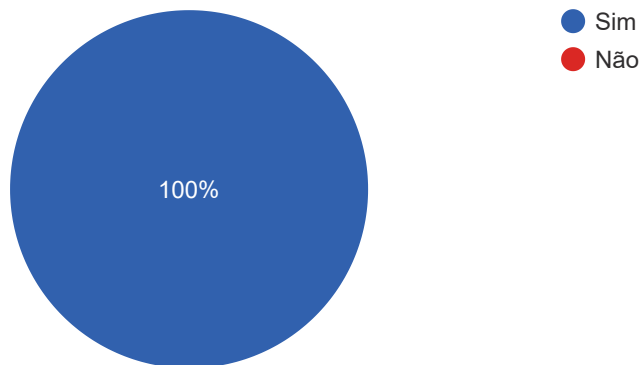
11. Como a comunidade recepciona tua condição de estudante universitário?

9 respostas



13. Você incentiva os membros de tua comunidade a acessarem a universidade?

9 respostas



A falta de informação acerca dos seus direitos e a respectiva limitação acerca de direitos básicos, que, embora existam, ainda há muito que ser melhorado.

Falta de desenvolvimento econômico e tecnológico.

falta de políticas de permanências dentro das universidades

Falta de preparação para alguns funcionários, especialização para alguns professores, a falta de orientações pedagógicas, e uma parceria para o desenvolvimento geral em alguns aspectos.

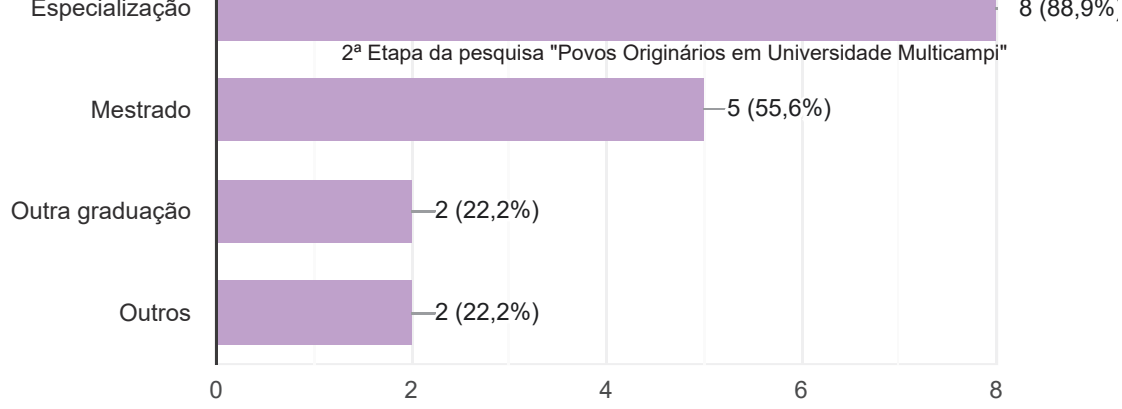
Conflito com poceiros que não foi regularizado

Falta de Valorização do professor indígena, causando prejuízos a educação escolar indígenas, pois por mais que amemos nossa profissão a desvalorização salarial no deixam desmotivados e cansados mas co tínhamos resistindo e sonhamos com a valorização da nossa carreira um dia aconteça. Temos também um problema serio de falta de homologação do nosso território nos deixando encurralado num pequeno pedaço de terra urbana. Fato que também ameaça o nosso modo de vida e a continuação dos costumes e tradições do nosso povo.

Falta de emprego que muitas vezes acabam desanimando os jovens para o estudo, já que os mesmo não ver nenhuma perspectiva.

Mais visibilidade e reconhecimento

A aprendizagem



Sobre terminologia e Ensino Superior Indígena

Eu acho o termo propício já que os indígenas foram os primeiros habitantes do então chamado Brasil

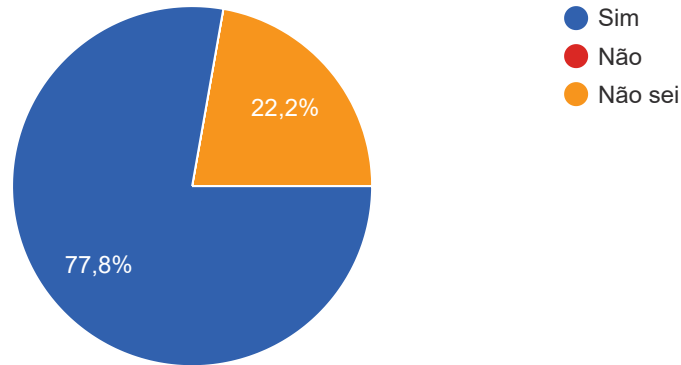
Um termo correto

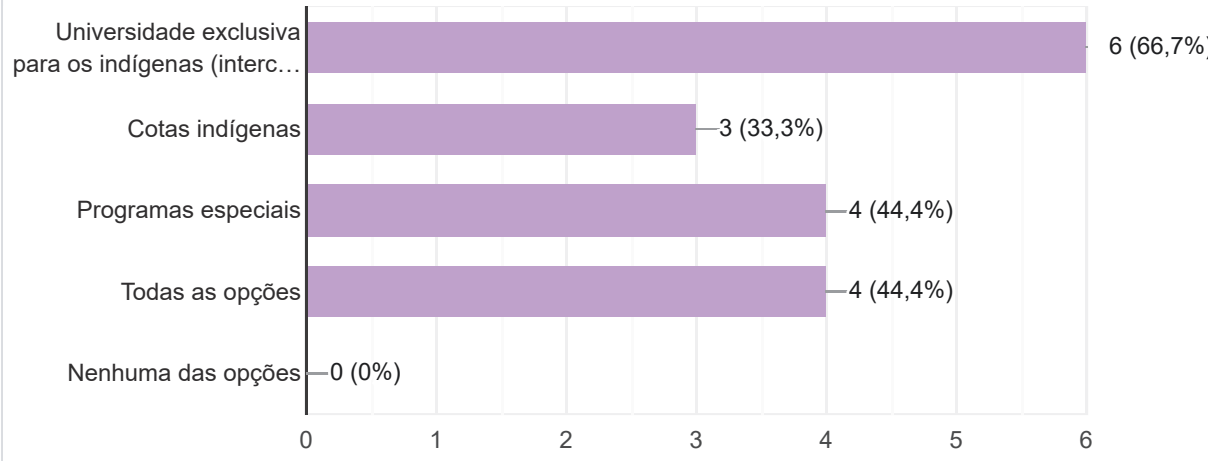
Nunca tinha ouvido falar. Mas pelo que eu entendi, essa dominação é nada haver as terras são nossas, deveríamos ser mais acolhidos.

19. Você se identifica com a expressão povos originários?

 Copiar

9 respostas





antes. Acho que a criação de programa específicos para o público indígena, traria maior visibilidade e oportunidades para a inserção e mantimento destes em universidades públicas.

A universidade tem um dívida muito grande com os povos indígenas pois não queremos ser objetos de pesquisa e sim fazer presente nas universidades e em todos os espaços portando quando mais ferramentas de facilite essa inserção melhor

Porque tem que ser algo que não nós esconda, e mostre nossa cara.

Licenciatura que contempla a necessidade dos indígenas.

????

Porque se diversos uma universidade exclusiva para os indígenas, teria a nossa cara e não sofreríamos preconceito perante aos outros estudantes.

Não entendi

Se for na questão 21, acredito que com poucas vagas nas cotas certamente poucos indígenas ingressam na universidade, faltam mais oportunidades.

Acho necessário que mais pessoas entendam a nossa indianidade como modos de vida diferente e que o fato de sermos e vivermos diferente não diz que somos inimigos, mas que fazemos parte da sociedade brasileira. Acho que o indígena romantico dos livros ou seja idealizados pelos não indígenas nunca existiu e que nos indígenas contemporâneos temos o direito de existir e acessar todas as tecnologias do mundo se assim quisermos, se nos quisermos viver no mato ou concorrer no mercado trabalhos com as outras racas isso é um decissao nossa.

Porque acho muito importante que questões indígenas seja respondidas por indígenas.

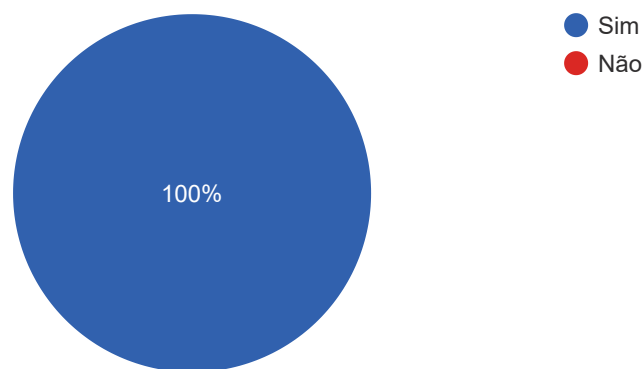
Para ajudar nas necessidades universitária

Gostei da pesquisa desde a 1 etapa

24. Você gostaria de receber uma cópia da tese resultante desta pesquisa?

 Copiar

9 respostas



DEGRAVAÇÃO ENTREVISTA: PROFESSORA BEATRIZ LANDA

| | |
|---|---|
| ENTREVISTADA BEATRIZ LANDA | INFORMES INSTITUCIONAIS Docente da Universidade Estadual de Matos Grosso do Sul -UEMS em Dourados. |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente) Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 11/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Gravação de áudio de áudio e vídeo através do Microsoft Teams. Degravação usando Google doc online. |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA 49 minutos. |

ENTREVISTADORA

Sucintamente o que vem à sua mente sobre os termos: Povos Originários, Indígenas, Índios e Interculturalidade?

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Eu não uso o termo índios. Não deve ser usado. É isso é uma reivindicação já bem antiga. Eu acho que isso já está bem consolidado. E aí, quanto a indígenas e povos originários... eu uso tanto um como o outro indiferenciadamente. Principalmente quando vai falar no coletivo, eu prefiro povos originários mesmo, ou povos indígenas. Quando a gente olha, o Ministério dos povos indígenas, é o Dia do Índio, que agora é o dia dos povos indígenas, então assim, a gente vê que essa questão dos povos originários está muito, muito relacionado a um todo. Aliás, todos os termos que a gente usa para indígenas, eles estão muito relacionados a essa luta, principalmente após a Constituição Federal, mas não excluindo o antes, porque a luta começou antes. Pós Constituição federal reafirma que eles já estavam aqui em 1500, que a história deles não começa em 1500. É anterior a 1500, né! Então vai dizer assim: olha, se tem todo um estado nacional que foi criado, que foi consolidado, depois à custa da vida dos povos indígenas, dos territórios dos indígenas, então a gente reafirma que nós estávamos aqui, né! Então esses povos originários... eu acho que tem muito essa questão de realmente fortalecer isso. Dizer: olha, nós já estávamos aqui em 1500, muito tempo antes, né! Cada povo com a sua historicidade anterior a esse primeiro encontro. A esse encontro que foi tão nefasto e segue sendo tão nefasto para os povos indígenas. Então assim, é eu uso indiscriminadamente, Povos originários, Povos indígenas, estudantes indígenas. Então eu uso tanto um quanto outro.

ENTREVISTADORA

Que bom que a senhora falou na questão do Ministério dos Povos Originários. Esse ministério ainda é muito novo, mas a senhora percebe que há uma possibilidade de diálogo desse Ministério com o Ministério da Educação?

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

É Joelma. Na verdade, já está havendo um diálogo muito grande. E pelo que eu tenho acompanhado. São muitas notícias, e a gente, às vezes até, nem consegue... Assim, porque os povos indígenas... quando aquele inominável assumiu em 2019, o primeiro ato dele foi contra os povos indígenas. Foi contra os povos originários. O primeiro ato. Então isso diz muito do que ele era e do que ele é. E ele excluiu, ele retirou, tentou retirar todas as políticas voltadas aos povos indígenas. Todas. Ele tentou mexer em todas. Ele só não foi mais eficiente porque os povos indígenas foram muito mais eficientes na garantia, na manutenção daquilo que tinha sido já garantido. Porque eles têm muito evidente, muito evidenciado que desde esses primeiros encontros lá com Cabral, em 1500, aquela esquadra portuguesa, eles nunca tiveram um minuto de sossego. Às vezes eles estão num momento mais tranquilo, como é agora, a princípio, esse governo... Mas a gente sabe que é mesmo que seja um governo federal com o olhar voltado com olhar sensível, com olhar voltado para criar pela primeira vez um Ministério dos povos indígenas. Isso é muito importante. Isso realmente é uma virada de chave epistemológica muito importante. Talvez nos outros governos que venham a substituir o governo Lula, talvez esse seja o primeiro Ministério que ele vá ser extinguido e isso já vai dizer muito dos próximos governos. Mas assim, enquanto eles estão lá, estão sendo muito rápidos. Então esse diálogo já está efetivado. Tanto que é, por exemplo, a SECADI não tinha sido prevista na estrutura do Ministério da educação e hoje já está lá instalada a SECADI, que substituiu a SEMESPI, que não era nada. Era tudo e não era nada. A SECADI tem um foco muito específico. E eles já estão atuando naqueles programas. Fizemos vários encontros, inclusive conosco da UEMS aqui, pois a gente também solicitou um encontro. Eles fizeram vários encontros com universidades estaduais, com universidades federais, têm procurado não só na área educacional, mas na área, por exemplo, da agroecologia. A gente tem sido procurado para isso, porque a gente já tem uma experiência em relação a isso também. E isso demonstra que já existe isso. Então hoje, a discussão além da SECADI é a criação realmente de um setor específico dentro do Ministério da educação para a educação escolar indígena. E essa negociação está bem firme, está bem fortalecida. O ministro já assegurou que vai criar, pelo menos já está assegurado isso é está sendo também discutida a questão dos saberes indígenas na escola. Isso foi um programa que foi praticamente descontinuado no governo do Bolsonaro. Assim, ele foi continuado de uma maneira muito desigual. Enfim, agora está sendo discutido, inclusive, a ampliação do valor das bolsas para se adequar aquilo que está que aconteceu no restante, o PIBID, a iniciação científica, a residência pedagógica. Então realmente esse diálogo já está ocorrendo, até porque eles têm urgência, exatamente por isso. Uma coisa importante que a gente tem que ressaltar. Eu sempre digo é que o governo anterior estava tão preocupado com algumas coisas, mas ele não mexeu nas políticas já existentes em termos de legislação da educação escolar indígena. Ele não revogou nada. Ele não revogou nenhuma das legislações, então assim, os povos indígenas, estrategicamente, não abordaram essas questões. Vão abordar a questão territorial, a mineração em terras indígenas, a saúde durante a covid-19. Então isso é uma coisa importante. Isso denota a inteligência do movimento. Bom, se eles não estão mexendo, a gente também vai ficar quieto para não alertar. Então as políticas não foram descontinuadas. Aliás, o que estava acontecendo foi descontinuado, mas porque o Ministério do Bolsonaro descontinuou tudo em relação à educação. A educação básica, no ensino superior, ensino médio. Essa questão do ensino médio, que também não responde. Esse novo ensino médio que não responde à sociedade, não responde aos alunos. Isso é muito importante de pontuar mais e ao mesmo tempo

pontuar que eles também têm demandas pra frente. De continuar o financiamento dos estudantes que já estão; ampliar o número de bolsas; valorizar os professores e projetos que tem a temática indígena. Então tudo isso está na pauta. Tem sido solicitada a construção de casa do estudante indígena, aquele que tem muitos indígenas ou uma estrutura, por exemplo, que vocês que tem o PROLIND, que trabalham às vezes, possivelmente, com a metodologia da alternância. Ter espaços específicos para acolher esse público quando eles vêm fazer as aulas, a alimentação. Então tudo está sendo solicitado pelas universidades. Então nós estamos assim dentro desse bojo. Ter a alimentação de valor diferenciado ou mesmo gratuito para garantir realmente que os alunos e, principalmente, um atendimento diferenciado, que é o que precisa. Um atendimento diferenciado que tem que ser com os indígenas.

ENTREVISTADORA

Ah, sim. Que ótimo. Eu não tenho acompanhado tão de perto as ações. Como a senhora falou, são tantas informações que vão chegando e nesse momento agora da pesquisa, a gente fica um pouco solitário, mais recolhido. Então isso me alegra muito em saber que esse intercâmbio já está acontecendo. Esse diálogo é fundamental. Na sua formação acadêmica, como foi a presença dos povos originários, seja em termos de conteúdo, seja em termos de docentes, de colegas? Havia essa presença ou foi algo que ficou invisível na sua formação?

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Eu tenho uma formação bem antiga. Eu me graduei em História. E antes eu fiz uma outra graduação. Eu nunca tive contato com nenhum indígena na universidade e a temática indígena nunca foi abordada. Então assim, a gente também tem que considerar que é bem anterior a lei 11.000 e mesmo assim, a lei 11.645. Então eu não tive nenhum contato. Os meus primeiros contatos começam via uma amiga que já atuava com os povos indígenas lá no Rio Grande do Sul, e me convidou pra fazer uma visita. É, a gente começa por algum lugar. Fazer uma visita no território. E eu fui, comecei a me interessar pelo assunto, aí eu fui fazer parte de uma ONG de cunho indígena também. E quando eu me transfiro pro Mato Grosso do Sul, eu vou morar no município que é do lado de uma das maiores aldeias que já foi criada pelo SPI em 1918. Uma das maiores aldeias do Mato Grosso do Sul que é Japorã que na época tinha 4000 indígenas, hoje deve estar em torno de 6000, 5500 a 6000 indígenas. Eu fui morar lá. O *campus* da UEMS... eu acho importante frisar isso, Joelma... a UEMS tem 15 unidades universitárias. Ela é multicampi, isto! E aqui a gente chama de unidade universitária, nem chama de *campus*, tá é unidade universitária. São 15 unidades e ela está instalada em municípios bem pequenos. Esse município pra onde eu me mudei de Porto Alegre, na época, tinha 15000 habitantes. Hoje eu acho que deve ter 20.000 e tem uma unidade universitária lá. Então eu comecei a fazer pesquisa lá levada pela Dorcelina Follador, que foi que era do PT e foi assassinada no ano de 1999. Então a Dorcelina Follador que me leva pela primeira vez nessa aldeia. Ela foi quem me convidou. Eu, como era do PT também. Ela me perguntou: a senhora não quer ir lá? Eu fui e a partir daí, eu nunca mais me distanciei dessa aldeia. Então faz 25 anos que eu estou com a temática, seja com os saberes indígenas na escola, com projetos, com evento, na formação de professores. É recentemente eu tive numa banca de um professor de lá, então assim eu não me distanciei mesmo e eu mudei para Dourados que é a sede da universidade. Ela não está em Campo Grande, que é a capital. Em Dourados é que fica a sede da universidade. Então eu tive sempre, essa presença, mas na minha formação, não. Tudo que eu fui construindo foi a partir dessa ONG e muito, principalmente, quando eu chego no Mato Grosso do Sul, que aí os indígenas se apresentaram de uma maneira que eu não tinha como negar. E aí eu vou fazer meu doutorado em Arqueologia. Então eu vou trabalhar

nessa aldeia em Porto Lindo, né? Vou me aproximar depois, quando eu venho para cá, para Dourados, na formação de professores, tanto na formação de professores indígenas como não indígenas. Eu atuo na licenciatura em Pedagogia. Agora eu estou numa pedagogia intercultural que nós tivemos e que foi implantada esse ano. Nós estamos em fase de implantação do primeiro ano. É que eu estou ministrando aula lá e também no curso de Biologia. Então, nisso tudo eu tenho orientado muitos alunos indígenas e eu acho que você deve ter conversado com o Hilário sobre o Rede de Saberes. Então, desde 2006 eu estou aproximada com os alunos indígenas via esse projeto que hoje ele é mais do que um programa. Hoje ele está efetivamente institucionalizado dentro da universidade, porque como ele era um programa, enquanto eu mantivesse esse programa, ele estava ocorrendo, mas no momento que eu parasse esse programa, tudo poderia acontecer. Mas agora ele está institucionalizado, porque agora o Rede de Saberes é o programa. Ele é o centro de ensino, pesquisa e extensão que é uma estrutura que existe dentro do pró reitoria de pós-graduação. E hoje o programa está dentro desses CEPEX, que é uma estrutura maior na universidade. Esse diálogo sempre aconteceu. Nenhum dos reitores pesquisou ou era próximo da temática indígena, mas nenhum colocou empecilho para que essas estruturas fossem sendo criadas. Nenhum deles, ao contrário, todos eles foram, na medida do possível, atendendo às nossas demandas, né? A minha formação não teve nada, nenhuma proximidade.

ENTREVISTADORA

Isso é bem marcante, porque a gente vê bem um divisor de águas. Na minha formação também não tive presença, então, assim eu acabo sendo provocada pelos próprios discentes indígenas para discutir esse conteúdo. Quando eu me torno docente universitária é que eu percebo essa demanda, essa necessidade, na verdade, essa invisibilidade de alguns e o queixume de que a gente está aqui, mas a gente não tem um espaço. Então foram os discentes indígenas que me levaram para essa proposta. Eu acho que isso dá bem a tônica. Eu venho da Geografia e do Direito. Eu tenho duas graduações e nessas duas áreas não existia a discussão e nem existia a presença física de nenhum colega, muito menos professores. Na universidade que eu trabalho, nós temos uma docente da área de Psicologia, que é indígena, da região de Goiás, e a UFBA, que é a universidade federal da Bahia, no ano passado teve o primeiro professor indígena que é da comunidade Tuxá. Ele foi provado para os quadros da UFBA que tem 75 anos na Bahia. Essa universidade não tinha nenhum docente indígena. Então, assim os frutos estão chegando agora de toda aquela movimentação desde a década de 1970.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

É isso! Nós temos muito orgulho. Eu acho que o professor Hilário deve ter dito que o Luís Eloy, ele saiu dos quadros do Rede de Saberes. Foi um daqueles que tiveram formação via Rede de Saberes e tem outros. A irmã dele (me fugiu o nome dela agora), a Simone Eloy, é da UEMS. O Leosmar, Terena, que tem um dos cargos lá dentro do Ministério dos povos indígenas, também saiu da UEMS. Outros e outros estão assumindo cargos aqui. Então isso é uma coisa muito boa pra gente. Isso é uma coisa que vai demonstrar realmente que agora estão chegando aquilo que eles sempre queriam. Eles começaram a ocupar esses espaços, né! E quando a gente vê o Ministério e a FUNAI todo ocupado por indígenas, a gente vê que as universidades tiveram um grande papel nisso, um grande papel.

ENTREVISTADORA

Professor Hilário comentou da presença da senhora junto à Rede de Saberes desde o início e também de que havia se institucionalizado na UEMS. Que o programa tinha conseguido esse status que dá uma garantia, que dá uma segurança da continuidade. Eu visitei aqui na UFMS a sala do Rede de Saberes, que agora é junto com o Projeto

Saberes; dialoguei com os discentes e foi muito interessante. É e eu queria saber da possibilidade de visitar o centro. Talvez, se fosse possível, dialogar com os discentes. Eu não sei como é a dinâmica de funcionamento lá. Aqui sempre tem discentes lá no centro, porque estão fazendo alguma tarefa, estão pesquisando. Eu não sei como é a dinâmica aí.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Aqui em Dourados também é desse jeito. Funciona de manhã e de tarde. Antes a gente ainda tinha uma demanda para o período noturno. Como eu dou aula também no período noturno, a dona Antônia, que é a secretária, ela também ficava nesse dia, porque ela mora muito longe da universidade, então eu tinha que levá-la, né? Mas agora, ela, como é idosa, está cansada, ela disse: à noite pra mim fica muito difícil porque no outro dia eu tenho que estar cedo. Então a gente já pediu um outro funcionário para a noite, mas não está conseguindo. Enfim, seja por enquanto não está conseguindo, mas de manhã e de tarde tu pode ir lá é no bloco B, muito fácil de achar. É no bloco B da universidade, atrás do bloco da Reitoria. Você pode ir. No dia que tu vieres, tu me avisas se eu não tiver fora, porque com essa coisa de dar aula em Amambai. Agora a gente vai ter o tempo na comunidade... tu me avisas que eu te recebo lá, sem problema. Em Dourados, hoje são seis espaços que nós temos. Das quinze unidades nós temos seis espaços, nas maiores, então ainda Campo Grande também tem isto. Se tu quiseres, eu posso passar o contato da professora Léia, que é a responsável junto com o professor Diógenes, que foi para aí com o Jean, que é um técnico. Eu falo com ela pra te receber, pra você vê o espaço aí. O espaço em Campo Grande é bem pequeno, mas aqui na universidade, o espaço está com tamanho bem bom. Mas assim, é o que a gente diz: a gente foi ocupando. Ele era muito pequeno no início, lá em 2006, e a gente foi ocupando, foi ampliando, ampliando, ampliando. Então hoje é um espaço bem bom, então aí também tem a professora Léia se tu quiseres e conversar porque é outro perfil de aluno, porque aqui tem muito Guarani, Kaiowá e Terena. Aí em Campo Grande a maioria é Terena e o pessoal da Medicina, mas o pessoal da Medicina frequenta pouco o Rede de Saberes, porque é um outro contexto. Mas eu posso passar para você visitar aí também.

ENTREVISTADORA

Ah! Eu quero sim professora. Com certeza é ótimo.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Perfeito. Ai [Campo Grande] também tem muita atividade. Tem o professor Diógenes que pode atender ou o próprio Jean também, que é um técnico parceiro nosso. São excelentes parceiros assim, ao longo desse trajeto, né? Tem gente, tem pessoas que hoje é mesmo que votem no inominável, mas hoje eles têm muito respeito pelo nosso trabalho e muito respeito pelos indígenas que estão lá. Então, assim, a gente conseguiu pessoas que nos ajudam muito, que são parceiros. É incrível a gente dizer isso, mesmo que não entendam nada da temática indígena em alguns momentos, sejam anti indígenas, mas ali na universidade são parceiros. Como é que a gente diz? É uma situação estranha, de ter gente assim. Mas ali na universidade, são parceiros porque a gente foi agregando, né! A gente foi agregando sempre de forma respeitosa. Nunca tentou impor a temática indígena para ninguém, mas a gente vai é sensibilizando, puxando aqui, trazendo ali. Não é fácil. Não é fácil de jeito nenhum. E para alguns professores, parece que o mundo ainda é o mundo antes da Constituição federal. É o mundo lá do medievo.

ENTREVISTADORA

É como se fosse um estranhamento. E isso, está muito presente na fala dos discentes indígenas, tanto os que eu entrevistei na Bahia como os que eu entrevistei aqui na

UFMS. Teve um relato mesmo de um terena, que estuda Enfermagem. Ele disse que numa aula, a professora falando de saúde coletiva e alertou que eles iriam encontrar grupos diversos. Aí falou dos paraguaios, falou de outros grupos e não fez nenhuma referência aos indígenas.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Que estão na cara dele.

ENTREVISTADORA

Pois é!! Aí ele disse: e os indígenas? A resposta foi: Eu vou incluir no slide. Imagina! Este relato dele dá a dimensão exata de que os indígenas não fazem parte do contexto dela de jeito nenhum. Uma pessoa que está falando de saúde coletiva e que a gente tem a SESAI e a gente tem já algumas estruturas para o atendimento à saúde indígena diferenciada...

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Estruturas antigas!!

ENTREVISTADORA

Com certeza. Uma docente dessa pensa nos paraguaios que talvez já tenham um sistema próprio deles de atendimento. Mas não pensa em quem é da casa, em quem antecedeu. É assim gritante. Eu acho que se não atrapalhar, já está ajudando. Se está dentro da universidade e não atrapalha, não faz um movimento contrário ao nosso, então a gente já tá no lucro e a gente vai levando.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Porque a gente tem que gastar muita energia pra avançar e para conquistar, porque os indígenas também são... Eles também são muito... não tímidos, mas eles são muito, principalmente, os que entram, eles têm a tendência é custar pra confiar. Eu acho que é isso. Custam para confiar. Há um ambiente de estranhamento. É muita coisa. Por exemplo, ontem eu participei de uma banca de uma aluna do Turismo. Foi banca de TCC. Ela é uma aluna que quase que não fala em sala de aula. Pelo relato que fizeram dela, ela é calada. Eu não dei aula para ela. Ontem, ela foi apresentar, tinha os slides prontos, tudo em língua portuguesa e o tema era de religião, espiritualidade, religiosidade. Ela falou por uma hora e dez minutos na língua dela. Eu gravei uma hora e cinco minutos. Eu perdi a fala dos primeiros cinco minutos porque ela não disse que ela ia falar na língua materna. Porque a gente sabe que se ela tivesse falado em língua portuguesa, ela ia ler os slides e pronto. mas como ela falou na língua, ela deu uma palestra, fez uma conferência. Eu disse para ela: eu acho que você falou mais do que todo o período que você teve aqui, né! Que foram os três anos porque teve o tempo da pandemia. Então isso demonstra... Não é a primeira banca que é em língua, né? A gente sempre incentiva, porque a gente lê em língua, é, eles produzem, na língua portuguesa. A orientadora faz isso, então a gente não precisa da apresentação. A apresentação é para eles. Tinha uma prima e tinha uma outra amiga, então assim essa apresentação foi muito, muito, muito significativa. Quando é permitido assim... não é que a gente permitiu, é porque ela conversou com a orientadora e nós da banca sabíamos que isso podia acontecer e ninguém interrompeu. Ela foi falando, foi falando, foi falando porque ali na UEMS dura no máximo 20 minutos. Não é a primeira, mas foi muito interessante estar ali e participar disso. Então isso mostra que a universidade com todo o problema de racismo institucional que ela tem internamente, porque é uma estrutura do poder colonial, né! É uma estrutura colonial que está aí posta, mas que ela e de alguma maneira, quando eles entraram por essa porta e essas fissuras cada vez elas vão se abrindo mais. Mas sempre tem que ter apoiadores. Porque se não fosse essa pessoa que estava na orientação, ela não conseguiria fazer isso. Então, assim é a orientadora, é a banca, é todo um conjunto que também você tem que ter. E a gente vai divulgando isso.

ENTREVISTADORA

Divulgar é muito importante até para servir de estímulo para outros discentes, para outros docentes também, ir quebrando essas barreiras que existem, esses controles. A senhora não pensa em propor o Rede de Saberes para algo geral, algo que se torne nacional, assim como outros programas que partiram de universidades e que se tornaram uma política pública? O Rede foi um programa muito bem estruturado, está dando frutos aqui no Mato Grosso do Sul, mas outras instituições não conhecem, então, talvez aproveitar agora esse diálogo que está bem profícuo com as instâncias federais e mostrar o projeto Rede de Saberes e propor que ele se transforme em uma política para as outras universidades. É uma queixa recorrente que não tem acolhimento aos discentes indígenas. Nas entrevistas que eu fiz, todos diziam, a gente queria ter um espaço dentro da universidade. É uma fala recorrente. Eu vi que a universidade de Campinas, ela constituiu um espaço chamado de Maloca, em que eles trocam experiências, tem diálogos, professores, vamos lá. Aqui o Rede de Saberes faz isso, exemplarmente, mas talvez projetar isso para a nível federal. O que pensa?

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Na verdade, essa reunião que nós fizemos com cada uma dessas pessoas que estão responsáveis pelos outros espaços do Rede de Saberes... uma das nossas sugestões é que houvesse financiamento para estruturação de espaços de acolhimento, de permanência, acolhimento. Então, a gente sugeriu isso, né! É porque ela conhece essa experiência, essa nossa experiência. Então, a gente sugeriu que isso fosse para as universidades que têm estudantes indígenas. Que houvesse financiamento. Porque quando tu tens financiamento, a universidade, mesmo que ela seja contrária, quando ela vê dinheiro, ela dá OK. Mas sem dinheiro, ela não abre espaço pra essas questões. Mas no momento que vem um dinheiro externo de fora do Ministério, e depois que essas estruturas, elas existem, eles não deixam mais ir embora. Então isso é uma coisa importante. Então a gente sugeriu sim, um espaço de acolhimento e isso ajuda muito, principalmente, quando eles estão tristes, quando eles sofrem preconceito, quando eles sofrem racismo. Então, assim, o fato de vir pra esse lugar e ter uma pessoa lá como a dona Antônia, que acolhe ou em outros lugares ter uma pessoa que acolhe ou que eles encontrem outros colegas com os quais eles possam desabafar. Isso é muito importante, porque essa aluna que eu te falei ontem, ela disse assim que ela era muito sozinha, ela ficou sozinha no curso. Então, assim, muitas vezes ela passava pelas coisas e ela não tinha com quem conversar. Porque os outros alunos, mesmo que acolham, eles não têm essa noção de como essa dor, porque eles não são indígenas. Os outros têm a noção dessa dor, que às vezes é uma coisa que parece mínima, mas o sofrimento do outro não é mínimo. Qualquer sofrimento que a gente não entenda tem que acolher para poder entender. Então essa é uma coisa bem importante. Então a gente já sugeriu que houvesse financiamento por parte do MEC para as universidades, primeiro, fortalecer aquelas estruturas que já existem, que já existem em vários lugares no país. No Paraná também tem experiências como a Cuia¹; tem na UFSCar² tem também. Eu acho que na Unesp também tem. Então assim é importante, sim. A gente já sugeriu isso para ter esse espaço de acolhimento, que é muito isso, é mais do que qualquer coisa é um espaço onde eles podem dizer: Lá eu vou e eu não vou sofrer racismo, preconceito. Eu posso dizer, falar das minhas dores, eu posso conversar na minha língua tranquilamente.

¹ Universidade estadual do norte do Paraná.

² Centro de Culturas Indígenas, de acadêmicos indígenas - bem como de servidores técnicos e docentes - dos quatro campi da Universidade.

ENTREVISTADORA

Qual é o papel dos povos originários na universidade?

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

O papel dos povos originários na universidade é descolonizar o saber, o poder e o ser. Porque a presença deles...a gente diz que a simples presença, não! Mas às vezes, o fato de um aluno estar sentado em sala de aula, ele mexe as estruturas. Ele mexe, porque muitos alunos não indígenas que se tornam parceiro dos alunos indígenas. E aí frequenta também os nossos espaços lá, porque isso é uma coisa que a gente sempre primou, porque a gente não luta sozinho. A gente luta com parceiros. E eles dizem: eu morei em São Paulo, eu nunca tinha convivido com indígena; eu nunca vi um indígena, eu morei não sei aonde, eu nunca vi um indígena e agora eu tenho um do lado. Então esse papel de desconstruir estereótipos e de desconstruir os preconceitos. Às vezes, os alunos são muito quietos... como essa menina, então assim, ela que está modificando, porque hoje nesse curso já tem uma pessoa que é sensível, é, aliás, tem mais do que uma. Hoje, naquele curso de Turismo tem quatro pessoas que são sensíveis e isso é um trabalho do Rede de Saberes também de estar ali. As pessoas também quando precisam assim, porque chegou um indígena, o que que a gente faz? Então eles nos procuram também para conversar, para saber. Isso não existia antes. Então hoje tanto o segmento indígena, discentes da universidade, quantos professores, quantos técnicos sabem que tem um local onde, quando tem dúvida eles vão nos procurar. Por exemplo, o reitor, ele vai atrás de verba de fora. Hoje e, anteriormente também, sempre dizia: Bia, faz uma preparação. Prepara um dossiê do que que vocês precisam. Ele vai e apresenta para senador, porque as vezes a gente tem uma emenda de uma senadora, de um deputado. E isso mobiliza. Quando eles usam a língua deles, quando eles defendem na língua. Isso mobiliza a universidade. Mostra que a universidade, mostra a temática indígena. Então a temática indígena hoje não é estranha para os professores ou não deveria ser. Em geral, 90% dos alunos indígenas fazem pesquisas em temáticas indígenas, na saúde, na educação, nas agrárias, nas biológicas e no direito. Isso era algo que não existia antes da política de cotas da UEMS, porque também são coisas que vão se sucedendo. A UEMS tem uma política de cotas muito efetiva de ações afirmativas por meio das cotas de 10% de todos os cursos, então, anualmente entram no UEMS cinco alunos na medicina. Em que universidade entram cinco alunos indígenas por curso? Nenhuma. Não existe. Então eles se formam e eles graduam. Então, são cinco indígenas formados. Isso é uma coisa importante. É no direito, em todas as áreas. Muitas vagas não são preenchidas, tá... isso é uma coisa importante também de dizer, mas elas estão disponíveis, elas estão ali para quem quiser. Não é uma situação de selecionar e ter só uma vaga no curso, não. A gente vê às vezes que tem sobrevaga no curso e concorre quinze, vinte ou trinta pessoas para uma sobrevaga. Ali são cinco vagas e todo mundo sabe, inclusive nacionalmente, porque isso é uma coisa de repensar porque os nossos alunos indígenas que têm vindo, são externos ao Mato Grosso do Sul. Tiveram só dois, os demais, todos são externos ao Mato Grosso do Sul, principalmente do Nordeste e, principalmente, de Pernambuco. Esse é um fato bem interessante.

ENTREVISTADORA

É interessante. A universidade em que eu trabalho tem um *campus* no município que faz fronteira com Pernambuco, Alagoas e Sergipe. É a região de confluência do Rio São Francisco. Esse *campus* está na minha pesquisa e eu consegui identificar num universo de vinte e um discentes indígenas... eu disponibilizei o questionário para a resposta espontânea, então, vinte e um atenderam a esse chamado e nesse universo, eu identifiquei 10 etnias diferentes, sendo que sete são em território baiano, dois em

território pernambucano e uma em território alagoano. E ontem, quando eu estava lá no museu Dom Bosco, eu encontrei em um dos outdoors, a informação dos Atikun que são, exatamente, uma das etnias que eu identifiquei.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Aqui também temos Atikun. Muita gente passa por aqui.

ENTREVISTADORA

Eles são os indígenas negros. Aí agora, quando a senhora me fala dessa vinda de discentes indígenas do Nordeste, eu percebo melhor, como tá tão ramificado. Porque às vezes eles são movidos pelo curso. No local em que estão não tem o curso que eles querem fazer. Então, o SISU acaba abrindo essa possibilidade deles se locomoverem. Eu identifiquei, por exemplo, que na minha universidade são sobre vagas. Não são vagas ainda porque, como ela, estadual, ela não tem a obrigatoriedade de cumprir a lei de cotas. Ela se antecipou até através de uma Resolução interna, mas oferece sobrevaga. Então, o que acontece é que a sobrevaga é muito apertada e então muita gente bate na trave, mas não consegue entrar pela nota de corte. E tem cursos que eles não têm interesse e aí acabam saindo. Nós recebemos, por exemplo, na Bahia, discentes indígenas vindos do Amazonas porque queriam fazer Engenharia de Pesca, e na região de Paulo Afonso, por causa do Rio São Francisco, nós temos a Engenharia de Pesca. O curso foi o que o atraiu. A distância entre a Bahia e Amazonas é assim como ir de um país a outro, de um continente a outro. E isso me surpreendeu bastante. Eu nunca pensaria em um amazonense indígena na UNEB. Eu penso que a vulnerabilidade dele se torna muito maior porque é a vulnerabilidade enquanto indígena, mas num contexto cultural totalmente diferente, linguístico também por conta dos regionalismos. A política de acolhimento ela é extremamente necessária. É urgente. É urgente para evitar a evasão, para evitar o desestímulo e para que a gente possa conseguir essa descolonização que a senhora falou tão bem. Essa frase foi bem impactante. Descolonizar o saber, o poder e o ser.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Se tu tiveres que fazer alguma sugestão para tua universidade, é a de que nunca abra uma vaga. Sempre no mínimo duas para que se tenha dois indígenas em sala de aula. Um é muito solitário, é doloroso, e às vezes eles não conseguem, exatamente, porque eles se sentem sozinhos e tu não tem um espaço onde eles possam acorrer, correr para isso... Então que pelo menos hajam duas vagas naquele curso para o qual se disponibiliza é bom abrir duas vagas. Se entrarem dois, um segura a mão do outro; um fortalece o outro. Outra coisa é identificar as pessoas parceiras, mesmo que elas não tenham nunca trabalhado com indígenas, nunca viu um indígena, mas trazer as pessoas que sejam sensibilizadas e fazer formação para trabalhar com essa temática. É muito difícil, viu Joelma! É muito difícil, às vezes é maior que a gente. Porque são muitas coisas.

ENTREVISTADORA

Eu sei dessa dificuldade um pouco. Porque como eu disse, no início, foram os discentes que me propuseram isso. Colegas na área do direito que quando eu falava em direito do indígena que me olhavam de canto, como se dissesse assim: mas pra quê isso?

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

E tem publicação! Procura lá no Lattes pelo Luiz Eloy. Tem muita publicação, muita sobre direito.

ENTREVISTADORA

A gente vê que requer persistência, tem que continuar. Quando eu submeti o projeto de doutoramento, uma das pessoas do programa, disse: isso não vai prosperar. Esse é um tema que não tem interesse. E eu estou num programa multidisciplinar. Eu respondi:

não, eu vou persistir porque é isso que eu quero pesquisar. Eu acho que tem um lugar. E aí acabou que não tinha ninguém no programa que tivesse leituras ou que estudasse essa temática. Eu acabei caindo na mão de um filósofo que diz assim: eu como filósofo posso contribuir de alguma maneira. Um programa multidisciplinar e que a temática indígena estava ausente. Depois que eu entrei no PPGDC, em 2020, em plena pandemia... [risos] eu já percebo que tem mais dois outros colegas discutindo temática similar como a LICEEI. Um outro colega está discutindo a questão da saúde indígena, especificamente, a questão nutricional. Isso já me traz um alento, mas no início eu era sozinha. São muitas Barreiras ainda a serem rompidas. É um trabalho de formiguinha, mas o que a gente não pode é desistir. A gente já aprendeu com os povos originários que é resistir e avançar. Então a gente vai fazendo.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Esse teu depoimento, já corrobora aquilo que a gente diz na universidade, que ainda tem muita gente entrando. Tem famílias tão vulnerabilizadas em que o primeiro membro daquela família está entrando agora na universidade. E aí você me diz que numa universidade, em 2023, que o direito dos povos indígenas está garantido lá na Constituição federal de 1988, você é a primeira que vai pesquisar. Olha o atraso! Como a universidade é lenta! A gente tem que se agilizar, e aí tu tens que arrumar parceiros, porque sozinha tu não fazes nada. E as suas parcerias tem que ser com os alunos indígenas, fundamentalmente, e com os teus colegas... vai um... vai outro. Começa a conversar, faz um evento, traz gente de fora, porque Santo de casa nunca fez milagre. Traz gente de fora. É de alguma maneira mobiliza e faz... e vai... e vai. Eu me lembro quando nós começamos com os eventos, tinha dez, as vezes quinze pessoas. Estava bom, pois era quem a gente tinha. Hoje eu tenho muito claro, para mim que estava ali quem tinha que estar, certo. Aí depois desses eventos foram se tornando importantes, foram ganhando dimensão. Lotava. Hoje, eles voltaram a estar esvaziados, porque as pessoas querem evento presencial, mas ao mesmo tempo, não querem se deslocar para o evento presencial. São as estratégias que você vai ter que fazer. Às vezes uma coisa pequena, uma roda de conversa, um diálogo. E assim que tu vais estruturando, aí convida aquele que já não fala mal. Aquele que acha interessante. Chama junto. Sempre conquistando gente nova.

ENTREVISTADORA

Ô professora Beatriz, eu, acho que para não tomar mais o tempo da senhora, apesar que a conversa está muito boa, mas eu sei que a senhora tem outras atividades, vamos concluir. Muito obrigada, viu! Foi assim, maravilhoso. Eu vou depois fazer a transcrição porque eu consegui gravar aqui. Eu só não consegui vê-la porque a senhora não abriu a Câmera, mas todo o áudio foi captado.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Eu sou muito desatenta... [risos]. Pra mim foi tranquilo, olhando pra carinha aqui e achando que estava com a câmera aberta. Joelma, você devia ter falado, eu sou muito desatenta.

ENTREVISTADORA

Que adereços indígenas lindos aí na decoração.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Eu não abri a câmera não foi porque eu não queria, não. Foi só falta de atenção mesmo. A tecnologia faz isso com a gente.

ENTREVISTADORA

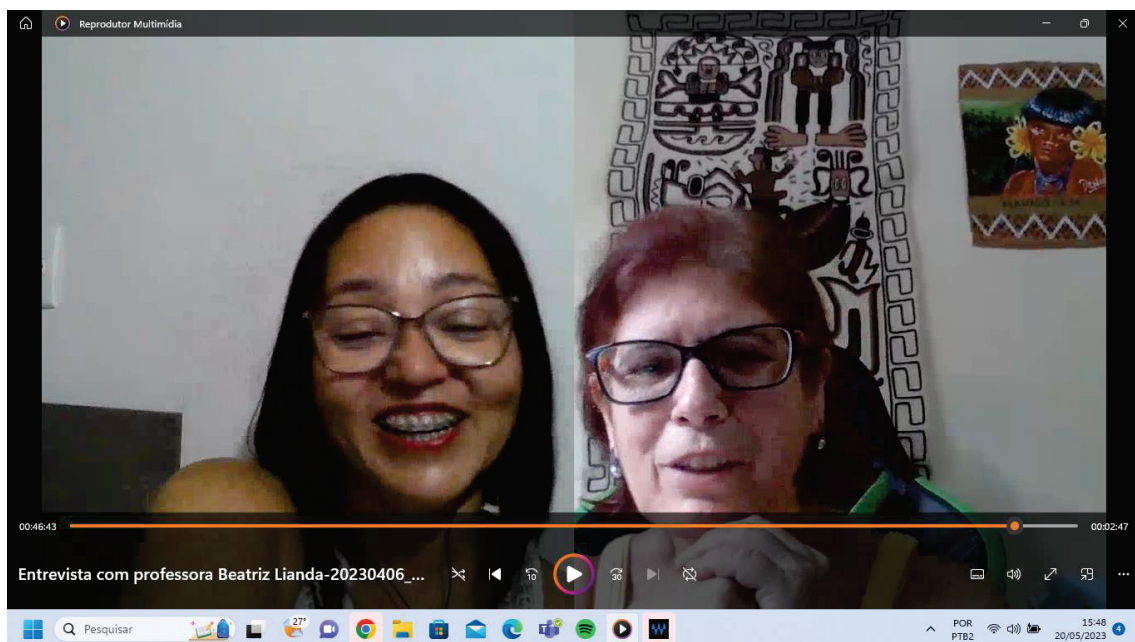
Foi bom vê-la, professora! Muito obrigada por toda orientação e partilha.

ENTREVISTADA: PROFESSORA BEATRIZ LIANDA

Olha, eu estou dizendo que pode vir que a gente está de portas abertas. Se precisar outra conversa, aprofundar alguma coisa é tranquilo.

ENTREVISTADORA

Muito obrigada, professor. Um bom dia! Boa Páscoa! Tudo de bom!



DEGRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

| | |
|--|---|
| ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO | INFORMES INSTITUCIONAIS Núcleo de Estudos e Pesquisas para Populações Indígenas -NEPPI da Universidade Católica Dom Bosco – Mato Grosso do Sul (Coordenador) |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente) Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 19/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Gravação de áudio através de smartphone realizada na sala do NEPPI. Degravação usando Google doc online. |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA 60 MINUTOS |

ENTREVISTADORA

Minha formação é em Direito e Geografia, mas eu estou na universidade pelo Direito. Foi a vaga para a qual eu concorri. Os discentes indígenas chegavam para mim e diziam assim: a gente não tem voz aqui; a gente é só um número aqui, e tal. Aquilo foi me incomodando. Aí quando eu decidi fazer o doutorado, eu disse: Eu quero analisar isso. Na verdade, eu nem sabia que existia ensino superior indígena. Essa era uma realidade totalmente alheia a mim. Então eu consegui entrar no programa de doutorado. É um programa multidisciplinar. Meu doutorado é na UFBA, mas eu sou docente na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E estou com essa tarefa. Num primeiro momento, é de analisar, fazer um diagnóstico, como é que estão os indígenas na minha universidade. Esse é o ponto principal. Só que nessa busca eu percebi que eu precisava de um parâmetro de que lá não tem nada institucionalizado em termos de permanência. Recentemente, foi que se aprovou uma bolsa para quem é da LICEEI. Para quem está na licenciatura. Porém, você tem o cotista indígena fora da LICEEI, tá entendendo? Esses discentes estão nos cursos regulares. Fica parecendo que são duas categorias indígenas. E a gente sabe que a matriz, é a mesma. Eu conversei com professor Hilário Aguilera e ele disse que aqui (MS) já tem todo um trabalho que vem do Rede de Saberes. Na verdade, da instituição privada e que a IES pública copiou.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim, o professor Brand iniciou tudo.

ENTREVISTADORA

Professora Adir também me disse isso.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

O Brand teve essa visão e ele foi construindo esse caminho.

ENTREVISTADORA

Aí eu disse, eu preciso fazer essa imersão para entender. Porque eu preciso ter um parâmetro para dizer, olha, já tem um caminho, já tem uma estrada, já tem formas, né? Porque eu acho que uma tese ela não pode acabar no texto da tese. A tese deve ter uma funcionalidade. Eu estou nessa instituição, eu vivo essa realidade, né? Então acho que meu senso prático me puxa pra isso. E aí nós estamos aqui desde o dia primeiro de abril, visitando as instituições. Fomos em Aquidauana. Entrevistei a professora Beatriz Landa.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Vocês foram na FAIND? Conseguiram visitar a FAIND?

ENTREVISTADORA

Não. Eu consegui falar com Eliel Benites. Ele foi super atencioso. A gente reservou até hotel em Dourado para poder visitar a UFGD e a FAIND. A Professora Raquel tinha muitas demandas, uma agenda cheia aí, e não pode nos atender.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

A FAIND é um experimento fantástico.

ENTREVISTADORA

Infelizmente, não foi possível visitar. Mas ele (Eliel Benites) me atendeu. Nós conversamos. Foi fantástico. Ele é muito bom, muito preciso. Então eu vou deixar a FAIND para um segundo momento.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Uma pessoa muito bacana de você conhecer lá é a Rosa Cromo. Ela trabalhou aqui com a gente, é pesquisadora. Ela tem uma formação muito interessante, e ela é uma Guarani. É muito interessante. É uma pessoa com uma sensibilidade, intelectualidade incrível, assim. E ela foi orientanda da Marta Azevedo, lá da UNICAMPI. Ela tem uma bagagem. Ela é da área de Geografia. Então ela trabalha muito bem essa questão dos territórios, das migrações dos Guarani na América Latina... cara, muito legal.

ENTREVISTADORA

Professor Hilário disse que não ia faltar trabalho. Nem dados para coletar/produzir aqui. Eu destinei 23 dias para essa primeira visita, até porque necessita depois maturar todas essas informações, porque aí surgem outras questões. E assim, eu penso no pós-doc ser feito por aqui. Eu acho que as informações sobre o ensino superior indígena estão esparsas. Tem as experiências de Roraima com o Insikiran. Tem aqui que vocês já estão bem mais à frente. Pode ter coisas acontecendo numa parte do nordeste, na parte de cima que a gente não conhece. Tem algumas experiências da professora Bergamaschi, no Rio Grande do Sul. Então, eu acho que eu vou tomar o desafio no pós-doc de catalogar isso.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim, sim, sim. mas eu acho que até no teu doutorado. Até quando é teu doutorado?

ENTREVISTADORA

Até final de 2024.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Eu acho que vale uma volta depois aqui antes disso. Aí, sou eu enquanto professor querendo orientar, né?

ENTREVISTADORA

Não, sem problemas. Toda orientação ajuda. Por favor.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Nesse primeiro momento, pelo menos, acontece muito isso, né. Numa primeira coleta, você começa a ver onde é que estão os vazios, né. Uma volta para preencher de repente, num período menor e isso. Eu acho que vai valer a pena até para ficar mais completo.

ENTREVISTADORA

Sim, vamos dizer que essa foi a experiência exploratória. Depois vem a fase de refinamento. Porque tem muito caminho trilhado aqui na temática. Eu sinto que tem muito a se dizer sobre ensino superior indígena.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Que legal, bacana. Então aqui é esse núcleo. A professora deve ter comentado com você. Foi criado pelo Brand. Não sei se você sabe um pouco da história dele. Ele foi presidente do CIMI. Na época, era religioso.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Os Anéis? (risos). [anéis de coco ou ticum usados pelo entrevistado e pela entrevistadora]

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É, eu descobri que tem significado disso, né. Eu descobri com o Brand. Eu não sabia dessa coisa. Depois eu vi na internet algo sobre a questão social. Eu dou aula na filosofia e lá tem muitos franciscanos, e eles usam. Eles já chegam, já pedem muitos anéis. Acaba sendo um código.

Mas aí é quando ele [Brand] estava lá. Eu acabo tendo que contar a história pra você poder entender o contexto dessa pessoa. Ele, na época da Constituinte, lá em 1988 e 1989, ele estava acompanhando em Brasília. E aí eles descobriram que não ia entrar nada da questão indígena na Constituição, mas nada, nada. Não tinha uma linha, cara, sobre nada. Aí ele se juntou, na época, com Raoni. Ele [Raoni] continua inteiro, mas ele era mais inteiro ainda naquela época. Aquele Xavante que gravava tudo lá, o Juruna. Enfim, eles se juntaram. Lá também estava o Krenak que vivia por aqui. E aí o pessoal foi juntando, juntando. Na época, a Folha de São Paulo, inventou uma história de que havia desvio envolvido. Só para prejudicar. Foi bem complicado. Aí depois ele veio com o Marinoni, que é o atual reitor aqui. Ele já o conhecia do CIMI. Ele me chamou para vim fundar esse espaço aqui. Criou esse núcleo de estudo, pesquisa de populações indígenas e depois ele começou a perceber que existia uma evasão muito grande. É aí que começa tudo. Eles começavam a fazer a faculdade e não continuavam. Os discentes ficavam um semestre e iam embora. E aí ele começou a conversar com essas pessoas e perceber porque que eles não ficavam. Eram coisas básicas. Era uma impressão. Era uma encadernação. A apresentação de um trabalho; um livro. Então, o laboratório do NEPPI foi uma das primeiras coisas que ele fez. Ele chamou mais pessoas da instituição, Hilário que é um participante antigo, e o pessoal da UEMS e funda o núcleo e o Rede. Na época teve também o fundo de financiamento da Ford Foundation. Aconteceram várias coisas nesse tempo todo, várias iniciativas, né! Em algumas universidades, essas iniciativas acabaram virando ações públicas. Nas Universidades federais, acabaram na época dos últimos governos, antes destes 4 anos, que acabou, virando a questão da bolsa indígena. Essas questões que vocês já conhecem, né? E aí ele vai para a viagem dele em 2012, [ano da morte repentina de Brand]. Ele deixa a gente em 2012 e a gente continua com o trabalho dele aqui. E a minha área de origem é Design.

ENTREVISTADORA

A professora Adir, falou, isso! Ela disse que você é o responsável pelas capas da Revista Tellus.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Eu vim para cá. Eu fiz o meu mestrado lá em Parati, lá no Rio de Janeiro. Fiquei 2 anos lá. Trabalhando numa pesquisa de mestrado em Design lá na PUC do Rio. Eu já era professor aqui. Eu queria investigar a questão do grafismo indígena. Eu sempre fui fascinado por isso, mas eu descobri tudo isso, aqui com os Kadiwéu. Aí fiquei lá e voltei. O Brand me chamou para fazer parte aqui do núcleo. Eu comecei a fazer as capas e comecei a me meter num monte de coisa, né! Aí começaram os pontos de cultura. Nós colocamos os pontos de cultura no Estado todo. Enfim, aí começou o trabalho. Trabalhei, eu fiz o doutorado já com os Guarani Kaiowá da aqui, é aí eu já trabalhei com a questão das tecnologias digitais. Vídeos didáticos começaram aqui com a gente. Dando oficina de cinema, oficina de fotografia.

ENTREVISTADORA

Pois é, o Hilário comentou sobre a produção de cinema, vídeo e a formação visual. Acho que salve, engano, que há a ida nas aldeias para ensinar o pessoal como fazer um filme.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

O nome acho que é ASCURI. Que é o Gilmar, né.

ENTREVISTADORA

É isso daí, é pra fazer esse registro, ter como documento, imagem como conservação. Achei fantástico!

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E essa coisa do audiovisual aconteceu de uma forma muito, muito doida. Eu estava aqui com o notebook e estava vendo que teve aquela prisão... prisão não. Foi o assassinato lá do Kadafi. Que pegaram o Kadafi. E aí eu chamei o Brand e disse: Olha só o que aconteceu agora e os caras registrando, né. E aí a gente comentou: imagina isso nas aldeias!! Porque tinha as imersões da polícia federal e ninguém tinha registro. E era sempre o fazendeiro contra o indígena. Então assim acabou que eles transformaram, realmente, o audiovisual numa arma de defesa. E essa é um pouco da nossa história, e aqui é o nosso centro de documentação.

ENTREVISTADORA

O NEPPI antecede ao Rede de Saberes?

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim, o NEPPI nasce como esse guarda-chuva e dentro dele existem vários projetos. A gente agora está fazendo um projeto chamado Já -ê, que é um aplicativo, ou seja, desenvolvemos um aplicativo. Já-ê é uma palavra Guarani que significa o espaço, o lugar. A gente está desenvolvendo uma plataforma em colaboração com os professores lá da comunidade Te'yikué. Isso é a cultura material e imaterial do Guarani sendo acessada pelos alunos através do celular. E ela vai ser um banco de dados colaborativo. Isso começou de uma pesquisa, quando o Brand estava junto e a gente foi pesquisando sobre cultura material e a gente descobriu que muitos dos artefatos estavam perdidos. E aí eu lembro que a gente ficou fazendo a pesquisa e a gente projetava assim algumas imagens e os alunos diziam: “acho que meu avô tem esse aí. Eu acho que já vi isso em algum lugar...” E a gente começou a perceber que estava se perdendo isso aí. Então conversamos com os professores e eles toparam a ideia de fazer isso. A gente tá fazendo toda a plataforma. Tem um financiamento do governo do Estado. Nós já estamos na segunda etapa do edital. É super bacana e aí eles acessam. Só que agora vai ter uma reunião amanhã pela manhã. Eu vou tentar entrar em contato com o pessoal aqui da universidade que está ajudando a gente, porque a gente está preocupado com os níveis de acesso a esse material. Existem alguns instrumentos que são sagrados. Então, como é que vai ser esse acesso? Eu vou ter uma senha, eu vou ter um código... como solucionar essas questões. E essas são questões que estamos negociando. E tem vários outros projetos, muita coisa surgiu aqui. Essa formação para professor surgiu aqui também. Quando o Brand chegou lá na aldeia em Caarapó, não tinha professor indígena, praticamente. Então você tinha também um problema de língua, porque as crianças falavam guarani e não falavam português até uns 7 ou 8 anos e não tinha professor que falava a língua deles. E aí ele criou esses projetos de formação desses acadêmicos. Formação de professor, que é o Te'yikue Ñandeva. E aí foi indo ... vários outros projetos, muita coisa foi feita. Só que a gente agora está passando por uma fase bem complexa aqui no núcleo porque a universidade cortou nossas horas. A gente não sabe como é que vai fazer. A gente conseguiu contratação de uma pessoa para atender os acadêmicos do Rede de Saberes. É bem complexo. Está sendo um momento muito complicado.

ENTREVISTADORA

Essas estruturas estão sendo todas remodeladas.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Esse material eu separei para vocês!

ENTREVISTADORA

Ah!! nossa, que bom!! É a Tellus!! Maravilha

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É até um tempo atrás ela era impressa. Mas eles cortaram a verba. Agora ela é só digital. Aqui são algumas Tellus que separei para vocês.

ENTREVISTADORA

Ela tem um espaço de escrita do indígena. Que não exige titulação, né! Eu visitei o site de vocês.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Ela [Revista Tellus] é QUALIS A. Essa aqui é uma revista de um projeto dos parceiros nossos. Eles mandaram pra gente. Esse aqui você viu? Esse aqui é um mapa que eu estava comentando com vocês, vocês levam que vocês vão ver a migração e os espaços Guarani que eles ocupavam. Isso aqui é uma cartilha, que não foi feita pela gente, mas a gente recebe muito material.

ENTREVISTADORA

Nossa, esse material é na língua, na língua, deles.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E esse aqui é um Atlas que a gente fez aqui. Você vai gostar desse aqui. Isso aqui foi um projeto desenvolvido aqui pela gente. A gente tem um agrônomo aqui também, né? E aí nós fizemos um projeto...

ENTREVISTADORA

Eu me lembrei de professor Paulo Baltazar, o mapa terena.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Aqui é um Atlas socioambiental

ENTREVISTADORA

Certo. que ótimo, muito obrigada nossa. Excelente. Muito bom.

[Professor Sarmiento vai até a outra sala atender uma discente indígena]

ENTREVISTADORA

Como você vê a existência e a articulação do Ministério dos Povos Originários?

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Eu acho que sim. Eu não vejo problema não. Eu acho só que vai ter que haver uma... Eles estão passando pelo processo muito interessante, que é que esse processo de empoderamento, mas também junto com isso, vêm as questões políticas, né! Os conflitos políticos de interesses, né! Então eu acho que a gente ainda vai ver muita coisa aí. Nesse sentido, assim, entre eles mesmo e a organização. Aqui no Estado, é muito forte isso entre eles e junto com os Terena, por exemplo. Então eu acho que ainda tem. Eu acho que vai ter Sabe, quando as coisas começam a decantar um pouco.

ENTREVISTADORA

Eu considero assim um Marco, um divisor de águas. Eu acho que o Lula foi muito feliz quando criou esse ministério. Esses quatro anos são fundamentais, para fincar raízes é isso, pra mostrar um pouco de serviço, até para garantir a manutenção desse Ministério, independente de quem venha depois nos próximos anos.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Não, maravilhoso, né! Maravilhoso. Nós recebemos uns anos atrás... você já ouviu falar no relatório Figueiredo! É assustador. Então assim, o que essas pessoas passaram historicamente, aqui no Brasil é impressionante. A gente já passou da hora de ter isso, de ter esse momento. Minha maior preocupação, realmente aqui no Estado, são os conflitos que são muito violentos. Então. Hilário já trabalhou com isso, fazendo perícia de território, essas coisas assim, então é muito... É uma realidade muito dura, principalmente enfrentada pelos Guarani Kaiowá. Só que eu acho que vai ter que ter um pouco mais de diálogo, sabe de todos eles. Na verdade, existem os proprietários rurais de boa-fé, pessoas que compraram a terra. No final das contas, a culpa final é sempre do Estado. O Estado é que permitiu esse avanço, essa ocupação. O Estado é que vai ter que negociar isso. O Estado, sempre fugiu. Até mesmo no governo Lula, os caras fugiram muito. Para você tem ideia, por incrível que pareça, foi o Collor, o cara que mais demarcou a Terra indígena.

ENTREVISTADORA

A gente tem um vício desde o período das sesmarias. Então, são cadeias fundiárias difíceis de quebrar. Você tá entendendo?

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim, o latifúndio é colonial

ENTREVISTADORA

Então esse julgamento do Marco legal é sim reconhecimento do direito pretérito a terra e que vai ser fundamental. Tem uma pergunta que eu tenho feito aos entrevistados. Qual é o papel dos indígenas na Universidade?

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Eu acho que o papel do indígena universidade é de se fazer presente como ser humano. Eu acho que a universidade, ela tem esse papel ou deveria ter esse papel de emancipar sua existência assim como sujeito, como pessoa no mundo. Eu não digo nem a universidade, eu digo que a educação tem esse papel. Você estava falando de questão colonial, né... a gente vem de um processo histórico, do homem branco, letrado, hétero, não é? Então, eu sempre digo que se você não se enquadra dentro desse perfil, você está sempre excluído. É um corpo que não existe, né? É um corpo abjeto, é um corpo que é desprezado. Então todas essas pessoas que estão hoje nessa liderança, elas passaram pela universidade. Uma palavra que o Brand adorava e que a gente usa aqui até hoje, é a questão do empoderamento. Então ele sempre falava. Existem algumas questões hoje que nós estamos articulando. Estamos à frente, mas o desejo é que no futuro isso seja articulado por essas pessoas. Você entendeu! Que o protagonismo seja deles. Então, que bom que eles estão montando um Ministério com indígena, com técnicos indígenas; que a Funai, seja coordenada por um indígena, entendeu! Então isso é muito importante e eu acho que a universidade é esse espaço de existência, esse espaço de visibilidade, né? De ser um cidadão no mundo, né? Oportunidade que essas pessoas tenham de ser isso. Tem uma outra questão também, que eu acho. E a questão de você viver a sua realidade da maneira que você quiser. Então, por exemplo, se eu sonho em ser um médico... porque eu não posso sonhar? Ele é um ser humano que está aqui nessa existência, está aqui, nesse lugar. Então eu acho que esse papel é fundamental para isso e para as pessoas poderem perceber a diferença, não é? Para você tem uma ideia: eu dou aula aqui há 26 anos nessa universidade. Não havia diversidade. A gente viu os rostos e as cores mudaram. Aqui na universidade, isso eu vi. Entendeu? Isso é muito impressionante.

ENTREVISTADORA

Quando você chegou há 26 anos atrás... aproximadamente, qual era a comunidade, o quantitativo de indígenas nessa instituição?

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Contava-se muitos poucos. Eu não saberia dizer pra você a quantidade. Primeiro que tem uma questão de que há 26 anos atrás, as pessoas não tinham esse interesse de se tornar visível como sujeito indígena, né? Como pessoa preta... tem toda essa questão. Por exemplo, historicamente, os Terena, eles tiveram problema com a língua, né? Os pais, os avós, às vezes, até proibiram deles falarem o terena em casa para poder não ser identificado, né? Então tem toda essa questão que há 26 anos a gente não via essas pessoas, né? Depois com a criação das cotas, com o PROUNI, com todo esse processo, começou a vir essa mudança. Foi aí que entra também o Rede de Saberes. A gente via que as pessoas estavam circulando e não ficavam. Então, sabia assim que lá no curso de História tem um acadêmico Terena. Aí você perguntava, cadê esse acadêmico? Foi embora. Sabe assim... As pessoas vinham e sumiam. E aí começou essa história do projeto Rede de Saberes é para a permanência do acadêmico indígena na Universidade. Essa era a palavra. Essa era a luta do Brand. Fazer eles ficarem aqui. Então, isso hoje em dia é uma realidade. Até hoje à noite, eles vão fazer uma apresentação organizada por eles, é tocado por eles. Eles que se mobilizaram para a noite. Eu vou estar também. Eu tenho aula à noite e... Eu tenho conversado com eles sobre isso, né, dessa mobilização deles. Por exemplo, o Rede acabou o financiamento, mas por que não eles se organizarem numa entidade, entre eles, para poder participar de edital, né? E aí eles ficaram super animados com essa possibilidade. Então é provocar sempre.

ENTREVISTADORA

Eles assumirem esse andar, esse lugar.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E aí eles vão aprendendo com os erros, com os acertos e a vida é assim. E tem uma segunda e uma terceira geração aqui de acadêmicos que pegou tudo muito estruturado. Então tem uma primeira leva que foi o início do Rede e o pessoal lutava, e organizaram os primeiros encontros de acadêmicos indígenas, entendeu? E aí tem uma outra geração que já chegou aqui, tem bolsa, tenho o Rede, tem isso, tem aquilo. Eu sempre falava para eles: olha, gente, isso não é para sempre. É um financiamento e a universidade, ela é uma instituição privada, certo? Que bom que ela garante para vocês uma bolsa de 100%.

ENTREVISTADORA

O Moisés disse pra gente que as bolsas são integrais. Para nós isso não existiria.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Hoje são 75 bolsas.

ENTREVISTADORA

O olhar da gente é sempre comparativo, né! A partir de onde você está, né! E aí assim não existe isso na Bahia. Por nenhuma instituição privada. Primeiro que a gente tem uma invisibilidade perversa do indígena bahiano.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É uma coisa... O nordeste é muito, tem muito disso, né?

ENTREVISTADORA

É uma realidade muito dura. Teve outro desenho e teve, claro, as misturas, com as devidas ponderações à obra de Pacheco de Oliveira. Tem os índios misturados, mas assim tem uma invisibilidade estrutural. Eu fiquei chocada quando eu comecei minha pesquisa. Porque eu fui pegar os dados estatísticos, né! Preciso saber qual o universo para ver qual é a amostra que eu vou fazer. Então a universidade não sabe quais as etnias que estudam lá. Então, assim... foi dado acesso a essa pessoa. E o motivo desse acesso é a etnia dela. É o diferencial dela. Você sabe quantos são, mas não sabe quem são. Para mim isso foi assim terrível né!

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E no sul da Bahia tem uma comunidade incrível, né? Você imaginar que o lugar por onde começou-essa invasão e as pessoas não têm. Hoje existem etnias, do sul da Bahia, que estão tentando se colocar no lugar, né! Buscando lá atrás de onde vieram a língua. E sofre um preconceito, aí não são indígenas, são negros. São negros, então não seriam indígenas.

ENTREVISTADORA

São chamados de caboclo lá... aqui seriam os bugres.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E enfrentam ainda essa realidade. No Maranhão também, né?

ENTREVISTADORA

Eles estão fazendo um trabalho fantástico, os Pataxó- Hã-Hã- Hã, porque eles estão reescrevendo a língua deles. Com a produção de dados a partir dos antigos, catalogação das palavras, do significado. Estão começando a produzir os próprios textos para as escolas deles. Assim, o trabalho dos Pataxó, Hã-Hã-Hã, é louvável,

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E tem uma questão... Você estava falando a questão da universidade, né? Se a gente puxar um pouco mais para o nível assim, de *stricto sensu*, das pessoas que passaram por aqui e fizeram mestrado, como Luís Eloy, o Eliel Benites. Aconteceram umas coisas muito interessantes, né! Tem um autor que é o Bhabha ¹. Ele tem trabalhos sobre a Cultura. Ele foi reitor da Universidade de Harvard. O cara é um dos maiores intelectuais. Ele escreve sobre a cultura, né! Só que ele escreve assim... [o entrevistado aponta para os textos/narrativas indígenas de uma das Revistas Tellus]. E aí todo mundo aqui da Universidade fica admirado. O nome dele é Homi Bhabha. Aí o Leo (indígena) começou a ler Bhabha e percebeu que era muito bom, interessante. Então, o Leo começou a falar: a gente [os indígenas] pensa assim. Esse cara como é de origem Indiana, onde há o pensamento originário, o pensamento que vai, volta, ele volta de novo. Já viu um cara contando a história? Ele vai, volta, ele volta, sabe assim... faz conexões. Conexão e retorno... é igual às histórias africanas. Quero dar um exemplo de um aqui, volta lá de novo, né? Então é muito interessante. Quando você tem esses autores, que tem essa origem, mais assim... que eu posso dizer!!!, menos ocidental, menos ocidentalizada, existe uma identificação até na escrita. então isso, isso é muito interessante assim da gente pensar e outros autores assim que a gente utilizava aqui com Brand, né! Fazer as rodas de conversa. Caras como Stuart Hall que vêm de outros lugares, escreve, de um jeito que eles se conectam muito mais rapidamente. Então, assim é uma pena que na pós graduação, haja professores que são muito vaidosos. A vaidade da academia é tanta. Por exemplo, porque que não tem um professor indígena até hoje lá, tendo em vista que já se formou tanta gente? No próprio programa poderia ter, não é isso?

ENTREVISTADORA

Seria um ganho!! A UFBA, que tem 75 anos de existência, conseguiu ter o primeiro professor indígena, um Tuxá, no ano passado. Foi o primeiro concurso com vagas para indígenas na docência. Aí, entrou o Felipe Tuxá.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

¹ **Homi Kharshedji Bhabha** é um estudioso e teórico crítico indiano-britânico . Ele é o professor Anne F. Rothenberg de Humanidades na Universidade de Harvard. Bhabha é uma das figuras mais importantes nos estudos pós-coloniais contemporâneos e desenvolveu vários neologismos e conceitos-chave do campo, como hibridismo, mimetismo, diferença e ambivalência.^[1] Tais termos descrevem as maneiras pelas quais os colonizados resistiram ao poder do colonizador, de acordo com a teoria de Bhabha. Em 2012, recebeu o prêmio Padma Bhushan na área de literatura e educação do governo indiano.

Aqui, na América Latina, na Colômbia, no Equador, tem professores [indígenas], grupo de pesquisa. É uma luta.

ENTREVISTADORA

A minha universidade não teve nenhum concurso com vagas para indígenas, seja docente, seja técnico. A gente pode até ter no quadro algum indígena, mas ele não entrou como professor indígena ou em razão da identidade étnica.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E aí eu acho que tem também um pouco de... não sei... Brand sempre falava uma coisa que eu trago pra minha vida. A pior coisa que tem é você trabalhar com pessoas inseguras. Insegura intelectualmente, insegura tecnicamente. Eu acho que tem um pouco disso também. Não sei. Um das percepções que a gente tem, mas num modo geral não é só aqui, é em todo lugar. Tem gueto, assim que a pessoa se fecha. Mas o projeto é esse. A gente tem muita coisa. Estava com um projeto, por exemplo, em andamento de equidade. Foi um projeto lindo que começou aqui também e depois acabou que o pessoal da UFMS acabou adotando porque a universidade aqui desistiu. Se trata de um projeto, que também, surgiu com o Brand, e é sobre como fazer o acesso a pós-graduação. Porque ele dizia assim: a gente está aqui, já conseguiu essa primeira etapa, que é permanecer na universidade. Agora, como é que ele vai para a pós-graduação? Ele precisa fazer prova de língua. É preciso ter uma boa redação. Ele precisa fazer um projeto. Como é que escreve um projeto. Chegam para você e dizem: vai fazer um projeto de mestrado, doutorado, não é assim. E a gente criou esse projeto que se chama equidade. Esse projeto cuida de todos esses itens. Tem oficinas para fazer com que essas pessoas entrem na pós-graduação. Com o recurso vindo de um edital que a gente conseguiu foi feito esse projeto e aí está aqui na mão da universidade, né! Foi feito pela universidade. Nós elaboramos e a gente não sabe se eles vão devolver o recurso, se vão abandonar o projeto. Nós ainda não temos uma resposta sobre isso. O primeiro projeto equidade foi possível, pois teve um financiamento junto com o Ministério público na época. E acabou dando continuidade. Eu cheguei a dar umas oficinas de metodologia. E foi maravilhoso, porque não tinha só acadêmicos indígenas. Tinham pessoas trans, pretas. É emocionante. Vocês não têm noção, assim... Você vê a qualidade de pessoas que estão ali, doidas pra saber, para entrar na pós-graduação. A gente tem ainda muita coisa para se restituir, historicamente, nesse país. Muita gente excluída. Pessoas querendo... e são intelectuais. Isso é muito interesse. A nossa história tem muito ainda

para se reescrever. Mas uma coisa que eu acho é que assim... Nesses últimos 4 anos, a gente viu como tudo essas conquistas são sensíveis.

ASSISTENTE DE PESQUISA

É. Que nós estamos numa Corda Bamba.

ENTREVISTADORA

O risco de retrocesso é alto. Para retroceder é tão fácil, muito fácil, mas para construir é tão difícil.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Eu fiquei muito assustado com isso.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Nós nunca seremos como antes, né? Eu acho assim. Acho que a questão da conscientização é maior, mesmo que ainda pouco longe do que seja o ideal. Que venhamos ter um dia algum tipo de retrocesso em questão dos direitos fundamentais, dos direitos humanos. Nós pelo menos, os conscientes, conhecemos as ferramentas e pode morrer por isso, mas pode mudar isso.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É, vai ter resistência, resistência, vai ter resistência. Mas o que eu fiquei muito impressionado foi como que num período muito curto, apenas em quatro anos... e quatro anos não é nada na história, né! Como que se conseguiu abalar algumas estruturas que para mim, pareciam um pouco mais solidificadas. A gente sentiu aqui na universidade. A gente chegou a ter 10.000 alunos. Com a saída ou melhor com o enfraquecimento do PROUNI e do FIES, o esvaziamento da instituição foi gigante.

ENTREVISTADORA

Eu comentava com o Moisés, que após a pandemia houve um esvaziamento da universidade pública vinculado a um empobrecimento geral da população. Então a educação foi para o segundo plano. A luta reduziu-se a sobreviver. Chegou num nível que é trabalhar para sobreviver. na maioria das vezes, por aplicativo.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E teve um discurso, de que a educação, durante quatro anos, foi sendo massacrada. O discurso do Professor vagabundo. É todo um discurso de desconstrução do saber.

ENTREVISTADORA

O discurso do empreendedorismo, né! Desse nano empreendedorismo, que é uma falácia.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Por esses dias, eu estava vendo uma entrevista interessante. Um cara falando assim: no capital... O que é que é um empreendedor? O empreendedor é aquele sujeito que tem um recurso para investir. Ele vai empreender. É o cara falou: como é que você pode chamar um cara de Uber de empreendedor? O cara do iFood de empreendedor? Se ele tem que pagar o aluguel da moto ou do carro, pois ele não tem os meios de produção. Então assim, é um discurso que cola, que pega, que o cara não tem a carteira assinada, se sente empreendedor. Então ele seria o empreendedor e você vê isso. Vê o cara bater no peito. Isso é muito complexo.

ENTREVISTADORA

Você tem uma falsa sensação de liberdade. Eu faço meu horário, mas ele está trabalhando em tempo contínuo.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim. Se ele fica doente, ele não tem. E então assim... a universidade, o ensino... Não parece, mas essas coisas estão conectadas. Porque se ele não tem direito, ele também não quer estudar. Ele acha que ele tá num lugar de privilégio, porque ele é empreendedor. As vezes tem aluno que fala assim: oh professor, tal cara nem passou pela faculdade e é não sei quê. Quantos desses caras tem? Pra que estudar? Foi a pergunta que eu já ouvi. As pessoas dizem: não sei se ele vai fazer faculdade, porque tanta gente que faz faculdade, depois fica aí sem lugar no mercado. Tem esse discurso nos Estados Unidos, é muito forte, muito forte. Então, amigo nosso, que dá aula lá na universidade de Columbia. Ele teve aqui no NEPPI, porque a gente tentou desenvolver um projeto, que seria em parceria. Ele é daqui de Campo Grande. Trabalha com Direitos Humanos. E aí ele estava contando que nunca nos Estados Unidos, houve tanto desprezo à questão da educação, da universidade, como, justamente, e também, no período do nosso desgoverno. Incrível, né?

ENTREVISTADORA

Incrível isso. São as conexões.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É exatamente. É muito doido. E aí todos esses fenômenos que aconteceram nos Estados Unidos, foram reproduzidos aqui, reproduzidos na Turquia. Reproduzidos por aquele cara da Polônia. Todos os grupos de extrema direita produzem esse mesmo discurso. Teve uma ex acadêmica nossa, que foi bolsista nossa. E ela acabou indo fazer o mestrado dela lá na Noruega, E aí ela terminou o mestrado, começou a fazer o

doutorado e casou com um belga. Então ela mora numa cidadezinha do interior da Bélgica. Ela estava contando para a gente que ela fica assustada. Tem carro com adesivo do Nazismo. Ela é latina, então fica muito assustada, né!

ENTREVISTADORA

Em 2015, na Alemanha, o partido de Extrema direita conseguiu o primeiro assento no parlamento. Sim, era uma cadeira só. Foi em 2015. Na eleição subsequente, eles já subiram para o Senado. Eles não têm mais membros eleitos no legislativo básico, mas já tem no Senado. Quando a Ângela Merkel saiu do cargo, foi feita uma colisão para evitar que eles crescessem para não gerar uma candidatura para o cargo majoritário. Imagina!! fazer uma contenção através de uma colisão. O atual chanceler alemão, o Olaf Stolze, é péssimo. Se fez a colisão para ajustar, para refrear. É como se fosse uma bomba crescendo... Isso está na Itália...na França. Minha filha ficou apavorada, pois é casada com um francês e morando na França na época da crescente de Marie Le Pain, ela disse: Minha mãe, se essa mulher ganhar, eu vou com meu marido para o Brasil. O discurso reacionário é o mesmo. Acabaram conseguindo colocar Macron de novo no poder, mas a França está em ebulição.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Tem um filme muito interessante chamado “Entre muros”. Está disponível no YouTube. Fala um pouco sobre essa questão de imigrantes na França e a relação desses caras na escola. Muito interessante. Como é que é, por exemplo, a periferia francesa, hoje ocupada por africanos. Pessoas que vieram de vários lugares e como que os professores lidam com esses novos alunos. Cara, muito, muito, muito interessante. E eles estão vivendo isso. A Europa está vivendo isso... a questão do diferente, do imigrante. Como lidar com essas pessoas. Bastante complexo.

ENTREVISTADORA

Bourdieu na década de 1970 se dedicou a analisar a escola nesse contexto que você traz. Ele falava desses conflitos envolvendo a escola e a identidade. Inclusive, ele tem uma expressão que eu vou utilizar na tese: “os excluídos de dentro”. Seriam “os excluídos do interior”. Às vezes ele usa “excluídos do interior”, às vezes, ele usa os “excluídos de dentro”. Ele fala dessa coisa, né! Abriu-se a porta para eles chegarem, mas eles não estão integralmente. Sim, eles vivenciam um cotidiano de exclusão constante. Aí eu acabei me debruçando sobre essa temática e fiquei pensando no caso dos nossos indígenas, até que ponto isso é exclusão, se eles nunca foram incluídos? Porque quando

se vai pensar a questão semântica, para ser “ex” antes deve ter sido incluído. Tem que ter tido “in”. No caso do indígena brasileiro em que a escola até muito tempo era uma negativa, isso era o padrão. Até 1988 que não havia nenhuma proposta dessa educação bilíngue que permitisse isso. A escola não era permitida aos indígenas. Então ele nunca foi incluídos. Então a situação que ele está agora é exatamente uma exclusão de dentro?

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É, eu acho que é quando os europeus chegam aqui, eles já chegam excluindo. Eu acho que eles já chegam com a exclusão da existência dos diferentes. Então, quando a gente tá falando exclusão, está falando no sentido de não permitir a sua existência com a cor que você tem, com os modos que você tem, com a religião que você tenha. Acho que nesse sentido. Agora vem trazendo o Bourdieu para conversa, nessa teoria, por exemplo, como é que você pode fazer uma escola, como é que eu vou dizer que a educação é justa, se as pessoas não partem no mesmo ponto. Então vocês estão numa sala de aula, o cara desde criancinha, ele frequenta o museu, tem alimentação. E aí a outra pessoa vive num lar desestruturado. Como é que você pode chegar e fazer uma comparação. A gente pode trazer muito isso, essa comparação para nossa realidade. Para você ter uma ideia, a gente recebeu nos últimos anos... A gente não tinha, nunca teve essa relação com os índios, os indígenas Bororo e Xavante, lá de Mato Grosso. Nós fomos pra lá e ficou um tempo muito interessante para se conhecer a cultura deles, e eles vieram para cá como acadêmicos. E a gente não tinha o hábito de lidar com eles. Só que eles são duas culturas que são inimigas. Xavante e Bororó não se dão historicamente. E eles tinham que frequentar aqui esse ambiente. Para você ter uma ideia: o Xavante, até os seus nove ou dez anos de idade, ele não fala português. Nós fomos lá numa reunião, tinha um professor Xavante, que não falava bem português, ele tinha um intérprete. E aí o cara vem para a universidade. Você imagina esse cara na universidade? Para o professor cheio método, impõe que esse aluno tem que falar; tem que falar lá na frente. O cara fala português, errado. Ele é classificado como burro. Escreve um português errado, entendeu! Então é bem desafiador. Eu adoro essas pulseiras indígena de miçanga. Uma vez tinha uma moça aqui. Ela estava ali, aí cheguei e disse: pô que bacana!! Ela não me olhava. Eu encontrava com ela no corredor, no bebedouro e dizia: legal!! Você toda hora está com pulseira diferente. E ela não olhava. Havia uma companheira nossa, Evinha, que ficou anos aqui com a gente. Eu perguntei a Evinha: o que será que acontece com essa moça que não olha para gente? Evinha disse: comigo, ela fala,

conversa. Eu pensei: aí, tem! As mulheres Xavante só podem olhar para um homem, se ele for o pai, o irmão, um parente. E aí a gente teve que fazer uma reunião, porque isso já estava começando a ter reclamação dos professores junto a coordenação. Os professores diziam: a gente faz uma pergunta e eles baixam a cabeça. Essa cultura Xavante é bem rigorosa. Eles ficam assim fechados. É um outro mundo. É muito interessante.

ENTREVISTADORA

Nós fomos com o professor Hilário em Caarapó para uma reunião na aldeia dos Guarani Kaiowá com o pessoal do CRAS. Ficamos lá o dia inteiro. E depois, na cidade, fomos conversando e eu fiquei chocada com o contexto de insuficiência alimentar deles. Eu fiquei chocada também com o uso que eles dão a mandioca, que é só na forma *in natura*, e aí quando eles encontram a farinha, eles jogam fora. Então, quando a gente pega o contexto dos nossos Tupinambá, dos Tuxá, os Pankararu, eles já estão numa outra etapa, em que eles mesmos processam a farinha. Então a gente vai vendo essas peculiaridades. Por isso que eu gosto da expressão povos originários, porque ela traz essa diversidade. Eles têm matizes que os aproximam. A questão do trato ecológico, do manejo sustentável, tal e tal, mas a diversidade comportamental, cultural, linguística e histórica é enorme, porque eles foram perpassados por processos diferentes, né!

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

E você está falando, eu lembrei... por exemplo, esse grupo que eu tô te falando, eles dividem território. Só que, por exemplo, a maneira de caçar de um é diferente daquela maneira de caçar do outro. Um dos grupos não caça, por exemplo, animais de grande porte, mas o outro caça é já vai ter a maneira de fazer uma espécie de caça, que você taca fogo ao redor, para cercar o animal. O primeiro grupo é contra. Os Bororó são contra esse uso do fogo. O conflito no território é assim, o tempo todo. Entendeu! Então aí um invade a área do outro para fazer a caçada usando o método dele.

ENTREVISTADORA

E no caso, eles estão dividindo o território por questão de divisão de Terra? Ou por interferência do Estado? Divisão de território aconteceu com o caso dos Truka-Tupã na Bahia.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim, sim, eles ocupavam aqui, toda a região de Goiás, interior de São Paulo. Era enorme a área deles.

ENTREVISTADORA

Os Truká- Tupã também foram obrigados a conviver juntos. As duas etnias diferentes. Por conta de construção de barragem. As áreas foram inundadas. E aí eles eram grupos pequenos. E a Funai teve essa “fantástica ideia”: Ah, como são poucos, vamos juntá-los. Só que eles são etnias autônomas.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É igual ao Parque do Xingu que juntou todo mundo ali.

ENTREVISTADORA

Uma dessas etnias,[Truka/Tupã] por exemplo, eles eram pescadores artesanais. E agora eles não podem mais pescar porque na barragem não é permitido pescar. Aí eles se tornaram, agricultores por causa disso. Por questão de subsistência, de sobrevivência, mesmo, mas não é um traço cultural deles.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

É muita coisa, é muita diversidade! É um mundo que a gente não dá conta. Eu fui para um evento uma vez. E aí eu estava assim e chegou um cara. Começamos a conversar. Eu perguntei: você de qual etnia ele era. Ele disse: Eu sou Suruí. Vocês ficam onde? Onde vocês habitam? Ele falou: na região ali do Acre. Aí ele falou assim: o nosso primeiro contato, sabe quando foi? Eu falei assim: sei não. Ele disse: foi em 1969. Eu falei, falei, cara, quando eu nasci. Ele falou: Sério? Aí ele falou assim: oh, para você tem ideia, o meu pai, conta que como foi a primeira vez que ele viu o avião da FAB, da Funai sobrevoando, e aí ele com o avô, [no caso o pai do indígena que estava fazendo a narrativa para Sarmiento] estava com uma flecha jogando na direção do avião. Aí eu fui atrás, tem essas imagens e tem vídeo. Povo Suruí. É muito interessante. É, eles ganharam vários prêmios. Há um tempo atrás eles tinham um patrocínio da Google e eles conseguiram fazer um reflorestamento das madeiras lá.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Na Amazônia ainda existe grupos, totalmente, isolados.

ENTREVISTADORA

É sim. Eu fiquei surpresa lá no Museu da UCDB quando o visitei. Me surpreendi com a presença nessa região de indígenas Atikum. Porque os Atikun, os índios negros, eles são do Pernambuco. Na minha pesquisa, inclusive, eu consegui entrevistar um discente Atikum que está estudando na Universidade do Estado da Bahia, perto da zona de

fronteira com outros Estados do Nordeste. Ou seja, eles saíram de lá atravessaram tantas terras.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

A fronteira está na nossa cabeça. A gente que inventou a fronteira, né? Ela não existe.

ENTREVISTADORA

Pra mim está sendo fantástico. Assim estou descobrindo um universo. Quanto mais eu leio, mas eu gosto, mas sigo buscando. São descobertas que dariam vários Pós-doc's, mas independente disso, eu acho que a pesquisa em si, você pesquisar, independentemente de ser por uma titulação ou não, está entendendo.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

O que você falou, eu concordo. Quando você termina um mestrado, termina um doutorado sem um ponto final, né. Quer dizer, pensando sempre nessa perspectiva do que eu posso também contribuir. Isso era algo que Brand falava. Como que a pesquisa pode ser útil para as pessoas, né? Como é que eu posso transformar isso? Tanto que ele era um cara que conseguiu fazer, uma coisa que eu até hoje eu não vejo. Que é: como que eu faço pesquisa, eu publico, dessa publicação também é uma extensão, um projeto de extensão que vai tocar a vida das pessoas. Isso é muito interessante. Eu não acredito muito nessa pesquisa dentro de um escritório. Não sei como é que se chama isso. Uma pesquisa em que o indivíduo fica isolado lá com seu notebook e fica escrevendo sobre preto, escreve sobre índio, escreve sobre o LGBTQ+, publica livro e mais publicação. Mas o que é que essa pesquisa traz de útil!! No teu caso, né... como tem muita coisa para ser construída, quem sabe você vai ser essa pessoa que vai começar dar esse pontapé para construir esse lugar!? Esses espaços de empoderamento, de emancipação. Acho que isso é muito mais importante do que qualquer outra coisa, né. Então é isso. É uma lição assim que a gente teve com ele, que leva para minha vida. Se não é para transformar a vida das pessoas, não vale a pena. Você imagina a quantidade de pessoas que se formaram, fizeram Antropologia, fizeram Sociologia... Se todos esses projetos fossem para transformar... Seria uma outra realidade! Você concorda comigo?!!

ENTREVISTADORA

A gente teve nesta estadia com a professora Celma, Terena, em Aquidauana na UFMS. E aí ela disse que se tornou docente naquela instituição. E ela viu um discente Guató numa situação muito difícil, sem ter onde ficar abrigado. Aí ela diz: “Eu me vi naquele parente Guató. Quando eu cheguei para estudar na Universidade que era como ele e eu

tive ajuda”. Ela disse: eu lembrei do projeto Rede e de tudo que eles fizeram por mim. A frase dela foi: a gente não pode deixar esses discentes assim. Ela chamou o Paulo e tal e hoje eles têm lá uma estrutura mínima para acolhe-los. Uma coisa que ajuda é porque eles usam, a pedagogia da Alternância. Então isso dá um certo fôlego para trabalhar. Mas assim eu achei o depoimento dela fantástico, porque ela teve essa sensibilidade e ela se viu no outro. Ela transformou a possibilidade que ela teve em acolhimento para o outro. Ela não agiu a partir da ideia de que agora eu sou uma docente no mercado, estou resolvida, acabou. Ela não fez isso. E eles estão fazendo um trabalho muito bonito. São 100 indígenas. Os Guató representam a menor quantidade. A maioria presente lá é de Terena e Guarani, salvo engano. É aquele trabalho de formiguinha mesmo... comece com a coisa pequena, depois vai. São essas pequenas ações que no somatório fazem a diferença.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Sim. Você transformar a vida de uma pessoa já é maravilhoso, né! Já vale muito a pena. Eu sempre digo assim, não é muita a quantidade, mas é a qualidade das pessoas que você ajuda a formar. Que vão ter esse papel importante lá na frente. A gente aqui mudou o nome não é mais Rede de Saberes, é NEPPI. Nós fizemos um “rebranding” na marca, partindo de exigências deles. Porque eles diziam que como na UEMS tem uma quantidade muito maior de alunos, então o Rede de Saberes parecia que era só de acadêmicos da UEMS. Então eles ficavam invisíveis nesse espaço e esse é o sentimento deles, né! Então agora a gente tem um projeto que é Rede NEPPI. A gente fez uma marca. Isso é muito interessante. Na semana passada teve acolhida. Nós participamos, lá, até porque eu fui contar a nova realidade do projeto e tudo. E aí eles estavam super orgulhoso com isso. Então agora a gente está nesse desafio. Vamos ver o que nos aguarda, né? O que a gente vai enfrentar aí pela frente. Pra ver como será o futuro do projeto.

ENTREVISTADORA

Vamos torcer para que ele [projeto] se mantenha. Um núcleo de pesquisa como esse, precisa está de pé. Francisco, muito obrigado por essa prosa, muito boa, muito. Eu aprendi muito e eu tenho agora um bom material. Vou aproveitar e divulgar a revista. Eu tirei licença da universidade para fazer o doutorado, né! A gente fica um pouco deslocada. Mas eu trabalho com extensão, então quando eu voltar... Eu acredito nessa

extensão atrelada à pesquisa. Elas formam um conjunto, e a atuação tem que ser um conjunto. Essa fragmentação só empobrece.

ENTREVISTADO JOSÉ FRANCISCO SARMENTO

Eu sempre digo assim: a extensão, ela dá trabalho, porque você tem que lidar com o outro; tem que vir, organizar, tal e tal. Mas é dela que sai a pesquisa, sim. Então muitas publicações nossas... agora mesmo, saiu um livro no qual a gente tem um capítulo. É o capítulo que eu escrevi junto com meu parceiro daqui. Foi o relato de uma experiência junto aos Bororo. Um projeto interessante de educação lá. Enfim, ele trabalha com a agroecologia, né! Então, eu entrei com a questão da escola e ele com agroecologia na escola. E a partir dessa experiência surgiu um trabalho. É assim que vai funcionando. Fantástico, é isso que eu acho que é um grande barato, né!

DEGRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

| | |
|---|---|
| ENTREVISTADO ELIEL BENITES | INFORMES INSTITUCIONAIS Diretor do Departamento de Línguas e Memória do Ministério dos Povos Indígenas (MPI). Professor da Faculdade Intercultural Indígena – FAIN/UFGD. Membro do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá/ MS e da Associação de realizadores Indígenas – ASCURI. |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente) Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 16/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Gravação de áudio através de smartphone usando o aplicativo Whatsapp. Degravação usando Google doc online. |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | DURAÇÃO: 7 minutos e 12 segundos |

ENTREVISTADORA

De que maneira o conteúdo/ temática indígena fizeram parte de sua formação acadêmica?

ENTREVISTADO

Bom dia. Sou o professor Eliel. Eu vou encaminhar as respostas por áudio na sequência das perguntas. Então, na verdade, como eu sou indígena, né! Eu nasci na aldeia Te'yikue no município de Caarapó no Mato Grosso do Sul. É já nasço no contexto indígena, então a temática indígena faz parte de toda vida, né! Desde o nascimento, a convivência no contexto das famílias indígenas.faz com que a gente possa ficar com essa temática com muita profundidade, né! Conhecendo a nossa cultura e levar essas ideias no contexto acadêmico, conforme a nossa formação foi ampliando. Isso leva nosso desafio de lutas, de pesquisa, de atuação militante em relação às temáticas indígena. Isso aí.

ENTREVISTADORA

Recentemente foi criado o Ministério dos Povos Originários. De que maneira esse Ministério pode contribuir para o ministério da Educação?

ENTREVISTADO

Bom, eu vejo que o Ministério indígena, ele vai ter um papel de articular, politicamente, né! para que as ações entre os ministérios que envolvem a pauta indígena, por exemplo, como o

próprio ministério da educação, cultura, Direitos Humanos e outras, né... movimentos sociais, por exemplo, são protagonizadas pelo Ministério indígena, no sentido de articular melhor as ações muitas vezes isoladas ou localizadas para que seja um pouco mais alinhada no processo de implementação nas aldeias, nas comunidades indígenas. Então, o encaminhamento em relação à pauta da educação pelo Ministério indígena, especialmente, no nosso campo de atuação que é o Departamento de línguas e memórias... A gente vai poder estar alinhando com o Ministério da Educação, principalmente com o SECADI para a retomada dos programas, né! em vários níveis de educação fundamental, médio e ensino superior, né! Em termos de implementação de políticas públicas para que os indígenas possam estar recebendo as ações do Estado como ações de Estado estruturante, né! E que através da educação, os indígenas possam ter uma ascensão política, né. Uma ascensão profissional, né! Seu bem-estar como um todo e a manutenção da sua memória histórica. Um pouco nessa linha.

ENTREVISTADORA

Quais atividades são desenvolvidas pela UFGD/FAIND que contemplam os discentes indígenas?

ENTREVISTADO

A UFGD em relação a questão indígena, ela assume, principalmente, no Cone Sul do Estado do Mato Grosso do Sul como uma instituição pública, bastante próxima da questão indígena, até porque ela está dentro do contexto do território indígena, né! Então ela atua de uma forma muito importante, politicamente. Agora, com o reitor, que é bastante sensível às questões indígenas e o papel da FAIND, né... Ela já é o foco da questão indígena, de fato, né. Todos os programas de entrada e permanência dos acadêmicos indígenas, a UFGD tem trabalhado, muito fortemente, para poder garantir essa política pública da diversidade. Em relação a FAIND, nós temos cursos específicos, né! O LEDUC e também o Teko Arandu são licenciaturas indígenas e do campo. Temos também a pós-graduação. E toda a faculdade... O foco dela é voltado na formação dos profissionais indígenas e nós temos também, dentro da própria UFGD, o NAIN, que é o núcleo de estudos de pesquisas indígenas e assuntos indígenas. Então está sendo construído ali, no NAIN diretamente ligado a reitoria para poder amadurecer cada vez mais a política pública de entrada e a permanência do estudante indígena. É levando em consideração toda a diversidade de línguas, lugares e territórios de onde vêm essas populações.

ENTREVISTADORA

Qual o papel dos indígenas na Universidade?

ENTREVISTADO

A presença indígena na Universidade traz uma importância muito, muito grande no sentido de trazer seu conhecimento, realidade, sua cosmologia no contexto da universidade, no sentido de enriquecer conhecimentos que a própria universidade vem desenvolvendo com sua metodologia, começou a pesquisar, né! E também quebrar todo o preconceito, racismo, que tem se constituído em relação aos povos indígenas, principalmente, no nosso Estado de Mato Grosso do Sul. Toda discriminação, racismo, violência, já identificada nos povos indígenas, então, quebrar essa visão é a presença indígena na universidade, ela tem esse papel, de colocar a causa dos indígenas também como protagonismo de construção de novos saberes, né! E esses saberes na universidade trazida pelos acadêmicos vai poder pautar questões muito estruturantes da sociedade, como por exemplo, a questão climática, a questão ambiental, como viver na cidade de uma forma sustentável, né. Ela pode ajudar pelo conhecimento dos indígenas, a questão da economia solidária, economia verde. Uma vida mais plena, no sentido de atuar, né! Existência no mundo como um planeta sustentável, a partir do pensamento indígena, ela pode contribuir nesse sentido. É claro, também que todo direito negado aos povos indígenas. Através da presença dos acadêmicos, pode também colocar em pauta, em xeque aí pra sociedade repensar o seu papel em relação à dívida histórica que o Estado brasileiro tem em relação aos povos indígenas. Esse é um pouco das minhas ideias em relação às perguntas. É isso aí.

ENTREVISTADORA

Eu agradeço muito por você ter respondido às nossas questões. Ajudou bastante em nossa pesquisa.

ENTREVISTADO

Obrigado pelas perguntas, e aí estamos à disposição para outras questões. Obrigado.

DEGRAVAÇÃO ENTREVISTA: PROFESSORA ADIR CESARO NASCIMENTO

| | |
|---|---|
| ENTREVISTADA ADIR CESARO NASCIMENTO | INFORMES INSTITUCIONAIS Docente da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande- MS |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente) Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 11/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Gravação de áudio através de smartphone realizada na casa da entrevistada em Campo Grande – MS. Degravação usando Google doc online. |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA 1 hora e 36 minutos. |

ENTREVISTADORA

Eu entrevistei professora Beatriz Landa sobre o funcionamento do Rede de Saberes na UEMS.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Como não tem mais recurso, a Bia deve ter dito isso pra você, então ela conseguiu aprovar um núcleo do Rede de Saberes na UEMS. Antes era uma rede no Estado, mas agora está vinculado à estrutura da Reitoria. Agora, na UEMS, o Rede de Saberes tem um orçamento específico. O Rede de Saberes na verdade não se chama mais assim lá.

ENTREVISTADORA

Sim. Tem outro nome.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Agora, é um centro. É um centro de alguma coisa. Ela deve ter falado. E na verdade, eu acho que o mais dinâmico, mais ativo, com mais projetos de acolhimento, mesmo e de permanência na instituição é na UEMS, hoje. A Beatriz e o Rogério são bastante atuantes e eles conseguiram uma autonomia nesse sentido. E essa autonomia faz com que eles mantenham esse programa. O Hilário tem alguma coisa aqui universidade federal. Mas acho que o grande núcleo da UFMS é lá em Aquidauana mesmo, que tem os cursos de licenciaturas indígenas. A UFGD tem uma faculdade indígena e esse trabalho é feito de uma outra dinâmica. Na verdade, o Rede de Saberes não prosperou, na UFGD, apesar da presença da faculdade e da licenciatura indígena Teko Arandu, que é intercultural, que trabalha com os Guarani. Em Aquidauana, eles trabalham com Povos do Pantanal. É Terena, Kadiwéu, Guató, Quiniquianaua, que são os povos da região do Pantanal. A UCDB tem uma trajetória muito rica com relação aos povos originários, por conta do trabalho missionário mesmo, né! Os Salesianos, eles sempre tiveram bolsas e vagas para estudantes indígenas com um foco muito grande,

principalmente com os indígenas do Mato Grosso, onde é a base missionária dos salesianos. Então, sempre teve uma presença muito grande, principalmente, de Xavante. Aqui atende a uma presença também bastante significativa dos Povos do Pantanal, mas em especial dos Terena, porque são os mais próximos, os que estão mais próximos aqui da UCDB. A UCDB por anos ofereceu bolsa e uma casa pra maioria deles, principalmente os do Mato Grosso, morarem, com uma assistência. Sempre teve um sacerdote ou padre que fazia esse trabalho de acompanhamento, de assistência de cuidados com eles, principalmente nas questões materiais. Nas questões acadêmicas, isso só começa a ter um efeito maior, quando é criado o NEPPI. Não sei se já ouviu falar? O Hilário já deve ter falado com você sobre o NEPPI.

ENTREVISTADORA

Sim. Ele disse que está funcionando, assim, precariamente, mas que até o meio do ano tem vida e talvez depois acabe.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Sim. Deverá acabar. Inclusive o Rede de Saberes que sempre foi muito dinâmico, foi o pioneiro nesse processo, que acolheu e fez um trabalho de permanência. E a permanência sob o ponto de vista acadêmico. E a partir daí, com a presença do professor Brand que desenvolvia projetos nas comunidades, mas também desenvolvia um projeto muito interessante aqui na UCDB, de trabalho de formação dos acadêmicos indígenas. Por exemplo, Elói Amado, o Luiz Eloy é um fruto desse processo.

ENTREVISTADORA

Professor Hilário falou sobre Luiz Eloy e professora Beatriz também, falou. Ele publica na área de direito.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Ele [Luiz Eloy] está mais envolvido hoje na área de direito, mas como ele fez o mestrado dele na UCDB no programa multidisciplinar que é o desenvolvimento local, ele tem trabalho muito interessante com relação ao conceito de territorialidade, território.

ENTREVISTADORA

Para mim esses conceitos são importantes, pois eu trabalho com a reterritorialização de Deleuze.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Ele leu Deleuze. Ele fez doutorado no Museu do Rio de Janeiro com o Antônio Carlos Souza Lima, né! E fez pós, e depois fez doutorado em Direito na UNB, se não me engano. Fez um pós-doc na França, e tem um pós doutorado aqui, se eu não me engano, no museu também.

ENTREVISTADORA

Ele é Terena?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Sim, ele é Terena. É um menino, que de certa forma... ele mesmo conta a sua história. Ele foi para a universidade para se apropriar de mais conhecimentos, mas sem nenhuma expectativa, de certa forma, com relação às questões indígena. Foi no Rede de Saberes que ele foi despertado pelo professor Brand. O Brand teve, assim, uma perspicácia muito grande e uma visão muito grande do potencial do Luiz Eloy e acabou investindo muito na formação do Elói com relação ao direito indígena, as questões do direito indígena, com um aprofundamento muito grande com relação à Constituição e o Título dos índios, né! O título dos índios trazia e a questão da ruptura com o projeto colonizador e tutelar, que até então era posto em relação às condições de vida, vamos dizer assim, dos povos indígenas, que foi o serviço do SPI, depois o serviço da Funai que seria de certa forma, de cuidar. Esse cuidar bem entre aspas...dos indígenas. Nessa

questão do aprofundamento da Constituição pelo Luiz Eloy... Assim! O NEPPI é que começa todo esse trabalho. Esse foi o trabalho do NEPPI e eu mesmo participei de algumas formações que reunia todos os acadêmicos indígenas. E sempre foi a UCDB. Ela dava sempre por volta de 100 bolsas nesse processo.

ENTREVISTADORA

Como eram os critérios para concessão da bolsa?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Ser indígena.

ENTREVISTADORA Não tinha grande procura para chegar a esse número de 100 bolsistas?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Sim, eles passavam por vestibular.

ENTREVISTADORA

Eles faziam o vestibular da instituição!

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Sim, o vestibular da UCDB. Os que eram aprovados, conseguiam uma bolsa. Pelo menos, que eu saiba, nunca houve nenhum vestibular diferenciado, nenhum processo de ingresso diferenciado para os indígenas. Eu penso que havia, de certa forma, também, um cuidado de preencher as vagas, as bolsas. Um cuidado de que essas bolsas fossem todas ocupadas, de certa forma e que mantivesse a missão salesiana com relação aos povos indígenas. Isso sempre fez parte do projeto da universidade, de manter o ingresso dos indígenas. Como havia muita evasão e muita repetência, ficava às vezes, né! Havia uma crítica até então que, embora a universidade acolhesse e abrisse as portas para as comunidades indígenas e para os acadêmicos indígenas, ela, enquanto instituição, academicamente, inclusive com relação a formar professores, a trabalhar com os professores sobre essa presença lá, ela não teve investimento nesse sentido. Esse investimento começa a acontecer com a criação do NEPPI, que aí o professor Brand, eu, e uma pessoa que vocês pudessem ouvir, o José Sarmento, que até agora é o coordenador do núcleo, é professor da UCDB já há muitos anos. Ele trabalha com cursos de Artes. Não sei ao certo se é isso, não estou dando conta agora, mas em todo o caso é ele. O professor Brandi cria o NEPPI dentro da UCDB. Eu trabalhei muito pouco na graduação. Eu já vim aposentada da UFMS para a UCDB, então o meu foco maior sempre foi a pós graduação. Nesse processo a Fundação Ford abre o edital para a construção do Trilhas do Conhecimento, que é um projeto do museu, coordenado pelo professor Antônio Carlos Souza. Maria Hoffmann publicou um livro sobre esse projeto. Não sei se você já teve acesso ao material?

ENTREVISTADORA

Sim, eu tenho um exemplar.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Se publicou o material nesse sentido para fazer esse trabalho de história, contando a história do projeto Trilhas do Conhecimento. O primeiro investimento do Trilhas... por conta, eu acho que inclusive, da etapa, aproximação e da organização, com o povo de Roraima, foi com o Insikiran. O instituto Insikiran, lá na Universidade Federal de Roraima. Criaram o instituto Insikiran lá para desenvolver o programa Trilhas do Conhecimento que lá recebeu o nome de Insikiran. Aqui recebeu o nome de Rede de Saberes, né! E o Brand sempre teve uma relação muito forte com o pessoal do Museu, principalmente, o Antônio e sempre foi muito parceiro com o trabalho aqui do Mato Grosso do Sul, né, principalmente com o Brand. Aí ele veio. O Brand articulou com ele e, entramos no edital do Trilhas. E aí o Souza veio pra criar aqui no Mato Grosso do Sul uma rede a partir do Trilhas do Conhecimento. Mas a discussão começou na UCDB,

pois havia uma dinâmica muito forte na UCDB. É logo depois, a UEMS cria as ações afirmativas para os povos indígenas. Foi a primeira universidade, né que fez isso. E numa segunda visita, numa segunda vinda, eu acho do Sousa aqui, a gente foi a Dourados, e foi a professora Bia [Beatriz Landa] que foi a pessoa que foi participar da reunião, porque ela já pesquisava com o povo lá da fronteira, principalmente os de Japorã, do Porto Lindo, como os Guarani. Ela já tinha feito um trabalho de Arqueologia com esse povo de lá. A Bia tinha doutorado em Arqueologia e ela tinha feito um trabalho bem grande, empírico e de conhecimento mesmo da região e ela trabalhou com crianças, lá. A gente teve uma conversa com a Bia... nós fomos a Dourados, tivemos uma conversa com a Bia e foi instalado lá na UEMS, um braço do Rede de Saberes, mas o financiamento, o foco do financiamento ficou com a UCDB. A UCDB foi ramificando esse processo com a UEMS, depois, ela abriu um espaço com a UFGD. Acabou que a UFGD não teve uma liderança mais forte. Na UFGD não tinha, por exemplo, o mesmo dinamismo que havia, que sempre teve aqui e na UEMS. A parceria entre a UEMS e a UCDB foi uma parceria muito boa. Tinha Eva, não sei se Hilário te falou da Eva Ferreira. Eu acho que seria uma pessoa interessante para entrevistar. Ela já saiu da UCDB, mas foi ela, que de certa forma, administrou todo o Rede de Saberes aqui. É até pouco tempo, inclusive, ela atuava com relação à administração do financeiro. Estava sempre entrando nos editais, organizando para que a Ford renovasse o recurso. Com esse recurso da Ford foi possível, por exemplo, contratar monitores. Tanto aqui na UCDB, isso foi uma coisa muito forte, e bastante consistente de assessoria aos acadêmicos indígenas. Por exemplo, na área das tecnologias todas, eles se envolveram muito e teve um acervo bastante grande, nesse sentido. Acervo em ferramentas tecnológicas muito boas, inclusive não só de computadores, mas de máquinas fotográficas de última geração, e formadores para isso aí, tanto é que o ASCURI... Não sei se você já ouviu falar do ASCURI? Que hoje é um sistema, é uma rede. É um instituto de produção de vídeos e filmes indígenas. Ele tem um site. Ele nasce de certa forma aqui com um menino, um aluno Terena. E o NEPPI traz muitas referências, tanto nacionais como internacionais para fazer essa formação, principalmente do Gilmar, que acaba se transformando numa referência da ASCURI e eles ampliam isso para os Guarani. O Eliel Benites, que hoje está no Ministério dos Povos Originários. O Eliel foi meu orientando de mestrado, inclusive, passou no concurso da UFGD, chegou a ser diretor da FAIND e também se apropriou muito da ASCURI. Ele se apropriou no sentido de se formar nesse processo e de fazer uma formação e, principalmente, para que pudesse produzir vídeos, onde eles pudessem registrar e gravar os ancestrais, os mais velhos, os xamãs, os ditos sábios, os rezadores. Aqui no Pantanal eles chamam diferente de cacique. Eles têm nomes diferentes. E a ASCURI nasce nesse contexto, e aí são produzidos muitos filmes, vídeos, né! É aí com a orientação do José Sarmiento que também trabalhou muito. Eu posso te pôr em contato com ele depois, ainda que seja via Meet ou alguma coisa assim e com a Eva também. Eu acho que com a Eva Ferreira seria interessante você estabelecer um contato com ela. Eu posso passar meu contato para você ou Hilário te passa o contato dela. Dentro desse contexto, já acontecia e depois ele passou a ser também uma programação do Rede de Saberes, o Seminário dos Povos Indígenas e Sustentabilidade. É um seminário que já vai para décima edição, agora. Depois que o professor Brand faleceu, principalmente, ele acabou sendo assumido pelo programa de pós-graduação que a gente trabalha, linha de pesquisa que a gente tem. Ele é todinho, a temática, centrada na questão indígena. Hoje a gente já está tendo a felicidade, de que todos os palestrantes, são todos os indígenas.

ENTREVISTADORA

Foi esse evento, talvez, que professor Hilário comentou comigo que quando completou dez anos da morte de professor Brand, eles terminaram com o evento. Ele até sorriu e disse assim, isso foi a paga, pelo reconhecimento dele. Alguma coisa que no ano de alusão ao aniversário da morte de Band, deixou de existir. Não é o seminário, é uma outra coisa

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Foi o NEPPI. Foi o núcleo. E o que é interessante no seminário é que tem uma participação muito grande, não indígena, mas sempre houve a participação maior dos povos indígenas nas mesas. É, nunca houve assim o critério de titulação. Quer dizer, sempre foram convidados, inclusive os indígenas, inclusive xamãs para fazerem parte das mesas. Há um movimento dentro da universidade muito grande por conta desse seminário, né!

ENTREVISTADORA

Esse seminário faz parte desse Abril indígena?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Não, ele acontece setembro. Uma outra coisa que agrega muito é que os indígenas em que o Redes fortaleceu bastante, principalmente, nessa relação entre a UCDB e a UEMS, porque a Bia sempre foi muito engajada. Não sei se você conversou com ela?

ENTREVISTADORA

Sim. Eu a entrevistei remotamente. Eu a vi pela câmera.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Ela é muito entusiasmada, sempre. Eu vivo brigando com ela, porque eu acho que ela acaba, inclusive, não deixando os outros fazerem as coisas, porque ela tem muito medo de que a coisa não aconteça. Foram os encontros de acadêmicos indígenas que começaram aqui. Acho que teve um ou dois encontros com a presença de indígenas de todo Brasil, de todas as regiões e indígenas, também de fora do Brasil e sempre financiado pelo Rede. O que é que o Rede faz em relação aos acadêmicos indígenas? Primeira coisa, que eu penso que o Rede proporciona é uma possibilidade paralela aos estudos da academia, que ainda são eurocentrados, são homogêneos e hegemônicos nesse processo. O Rede cria um espaço de conflito com essas questões. Conflito no bom sentido, né! É um contraponto de um projeto, de permitir aos acadêmicos indígenas, muito especialmente, esses que estão vindo de um processo escolar muito colonizador, que é o caso dos meninos no Mato Grosso, principalmente, que vinham das missões apesar dos sacerdotes serem muito envolvidos com eles, inclusive na manutenção de língua indígena, essas coisas assim... mas o que o Rede faz? O Rede com as monitorias, com os encontros, com as formações paralelas, que sempre aconteciam, permite uma ressignificação de tudo isso que estava posto, como acabado, como alguma coisa que não tinha mais volta. Nesse processo a gente vai ver, por exemplo, alguns dos meninos, tem muito mais homem do que mulher. Porque para sair de casa para sair, se afastar da comunidade, da aldeia, as meninas casam muito cedo e somente pra vir do norte. Do norte não tem nenhuma menina.

ENTREVISTADORA

A realidade lá da minha universidade, é o inverso. Predominam as meninas. E nos dois departamentos em que eu fiz a pesquisa. São trinta municípios que são cobertos por essa universidade e eu não teria como pesquisar os trinta municípios, e aí eu elegi a sede, que fica na capital, que, por incrível que pareça, apesar de não ter nenhuma comunidade indígena próxima de lá, pelo menos comunidade como se está acostumada a conhecer, tem um maior quantitativo de discentes indígena. E o segundo maior quantitativo, que é em município fronteiro na Bahia. Na divisa com Pernambuco. Esse município faz um

trapézio no qual, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, fazem fronteira com a Bahia; é cortado pelo Rio São Francisco. Então, ali tem uma confluência de várias etnias. Em ambos os departamentos, há o protagonismo das meninas, as mulheres.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Falando de maneira mais geral, tanto com relação aos cursos da UFGD. Até tem muitas mulheres, mas a presença dos homens é mais forte. Hoje as mulheres têm participado... mesmo porque muitas delas fizeram opção pela vida acadêmica e não se casaram, não tiveram filhos, mas os projetos, os programas, os cursos aqui de licenciatura, como eles têm a pedagogia da alternância, projeto da alternância, e eles têm que ficar alojados... por exemplo, os municípios arcam, inclusive com a vinda da família inteira. Vem criança. Às vezes trazem o marido, principalmente as mulheres, quando vem as mulheres. Às vezes trazem os maridos ou trazem uma babá da aldeia para ficar com as crianças. Mas, no período de universidade, que estão no *campus*, elas trazem a família, as crianças. Tem muito essa questão, então as crianças, inclusive, continuam participando do processo. Isso é muito interessante porque há uma questão pedagógica nessa relação indígena, que é muito diferente das nossas relações pedagógicas que foram construídas aí nesse processo de branquitude. É um processo de desqualificar a criança, enquanto sujeito, né! Uma série de coisas assim e que a gente percebe, principalmente os Guarani, ... com os Terena não é assim. Isso está mais presente com os Guarani. A criança é um sujeito, que produz conhecimento, que pensa, que tem lateralidade, tem tudo, né! A gente leva muito em consideração, perceber isso, inclusive, para manter isso na formação dos professores. Que eles mesmos percebam que eles têm uma relação de poder com as crianças, que é muito diferente das nossas relações autoritárias e controladoras que nós temos com as nossas crianças. Eu vejo aqui com os meus netos e fico meio... A presença indígena é uma presença bastante antiga na UCDB, mas nos últimos anos, com o trabalho do Rede, porque a gente, principalmente, passou a organizar encontros com os professores da UCDB, que se disponibilizassem a discutir a presença indígena na UCDB.

ENTREVISTADORA

Quando a senhora fala assim, que os indígenas já estão bastante tempo na UCDB, a gente está falando o tempo em termos da década de 1980? Década de 1970?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Eu não sei te precisar, mas eu estou na UCDB há 20 anos. Quando eu cheguei, isso já era um projeto longo. Por exemplo, eu convivi dentro desses vinte anos com o Brand já nesse processo desde 1987 antes da Constituição. Isso já fazia parte da missão pastoral Salesiano. Que é uma coisa assim, meio... mas, que tinha com esse compromisso de escolarizar os indígenas e abrir um espaço, tanto é que, por exemplo, nós tivemos no programa quatro padres, sendo três indígenas e um não indígena, mas que toda vida morou com indígenas. Eu fui orientadora dele, a dissertação dele foi construída a partir de Vygotsky. Ele construiu os pilares do desenvolvimento das crianças indígenas. O parto foi meio sofrido porque era difícil. Não é uma leitura fácil e ele conseguiu. Os três indígenas salesianos que a gente teve no programa... foi muito interessante... um dia eu perguntei para o Gaudêncio que é um Dessano, que veio do Amazonas que foi meu orientando e a gente conversava muito. Eu perguntei: Gaudencio como é que fica essa sua relação com Deus? Teocêntrica... Porque ele ia para a aldeia, ele se transforma num indígena. Ele acolhe os rituais, os deuses. Ele respondeu: Eu sou híbrido. É simples assim, não. Simples assim. A gente está vendo que a gente está buscando muito estudo e não discute essa questão da hibrididade, do hibridismo. Ele disse assim: cada vez mais eu me converso que é possível ter um diálogo. Esse complementar nesse processo. E eu me

coloco como um híbrido. E fim de conversa. Eu acho que Deus, humanidade, isso é assim seria muito melhor em tudo essas coisas. Sim, todos os aspectos sim.

ENTREVISTADORA

Ele seria originariamente terena?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Não. Ele é Dessano do norte. Ele interagiu com os indígenas daqui do Mato Grosso do Sul. Ele veio pra cá, sabe fazer o quê? Ele veio para cá para ser o diretor do seminário Salesiano. Ele foi o diretor. Tinha já alguns meninos indígenas Xavante, mas todos os outros não indígenas. E ele fez um trabalho muito legal, inclusive de trazer a dança dessana para apresentar para nós na universidade. Uma novidade! Ele ensinou a dança, porque os meninos aqui não eram dessanos. Aí ele ensinou a dança para os meninos. Os meninos seminaristas, fizeram a dança dessana como um ritual.

ENTREVISTADORA

Inclusive, a UFSM tem um de dança que é de Aquidauana e que se apresenta uma vez por mês. A gente teve lá no Rede de Saberes e eles relataram para a gente... porque tem as fotos na sala do Redes. E aí eu perguntei o que aquelas fotos representam. Eles responderam que era o grupo de dança. Uma vez por mês a gente tem um espaço aqui a UFMS de Campo Grande.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

O Hilário movimentou muito a UFMS.

ENTREVISTADORA

Quando a senhora falou agora em dança dessana, eu me lembrei.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

A dança é muito forte aqui no Estado. Ela é um símbolo indígena no Estado. Às vezes folcloriza. Eu fico preocupado um pouco por isso... passa uma ideia de exotismo pra comunidade não indígena, porque há uma teatralização desse processo, principalmente, quando eles estão se apresentando em eventos não indígenas. Nos eventos indígenas, a gente percebe outra atmosfera nesse processo. Mas nos eventos não indígenas, isso passa e eu vejo assim que nem sempre eles têm o cuidado de chamar atenção, de dizer para o público, o que eles estão fazendo, o que é essa representação. Às vezes não dão um espaço ou muito tempo para eles fazerem isso. Mas a dança... Os Guarani têm outras manifestações. Os Guarani são mais xamânicos. Os rituais deles são mais rituais de reza mesmo em todos os lugares que eles vão. São mais introspectivos, muito mais. Eu vejo assim hoje, apesar da crise que a UCDB, tá passando, inclusive, minando um pouco esses espaços... Eu vejo que tem muitos professores, principalmente, os professores mais antigos da casa, que se envolveram mais com esse processo de formação, eles estão mais descentrados com as questões, e dessa visão, muito monocultural, hegemônica, né! Há um espaço de diálogo e eles abrem de certa forma, e os indígena... Tem um trabalho que terminou agora do mestrado e um menino não indígena e que fez um trabalho sobre o Rede. E aí ele entrevistou tanto no TCC dele como no mestrado os colegas indígenas dele. Eu posso passar esse trabalho para você... Eu fui da banca. O orientador dele, que era nosso aqui, passou no concurso da UNIR, então foi embora para Rondônia. Fez bem, porque a UCDB está limando, tá baixando a carga horária da gente. Pra gente que é aposentada é até tranquilo, mas para jovens como ele de 28, 29 ou 30 anos... Tem que ver com essa mercantilização da educação, sabe. Abrindo um pratenses aqui. Aqui entraram essas grandes Kroton, Anhanguera, essas grandes redes de EAD, de cursos rápidos e isso infelizmente...

ENTREVISTADORA

A católica em Salvador sofre a mesma coisa.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

E isso fez uma concorrência fechada, ruindo tudo. É muito desigual. Não deu para competir, então fecharam as licenciaturas, praticamente, todas. Acho que são os cursos onde os indígenas mais se envolveram. Porque são os cursos que dão condições para eles voltarem às comunidades e assumirem os cargos de professores, inclusive com o concurso, com uma série de coisas assim. Foi um baque bastante grande, né! Um impacto bastante grande. É tanto que hoje ela tem um administrador não salesiano, financeiro que trouxeram alguém do empreendedorismo pra poder tentar equilibrar isso. Primeira coisa a fazer, foi o que a Globo está fazendo: demitindo todo mundo, mas em todo o caso... na universidade como um todo, hoje essa presença... teve alguns casos...dois ou três casos de indígenas trans que acabaram se assumindo no contexto da UCDB, por parceria muito grande e acolhimento de alguns professores que deram cobertura para isso daí. Na pós-graduação, o Rede, era um lugar onde eles iam para descansar, para conversar com outros indígenas, mas o Rede, financeiramente, não teve mais condições. A gente teve bolsas da Fundação Ford por um tempo, depois a gente, nós os orientadores concorrendo as bolsas da Fundeb, que é a fundação de Cultura e Ciência daqui do Estado, e ela sempre disponibiliza bolsas para indígenas, inclusive bolsas grandes. E agora a UCDB oferece...acabaram as bolsas da Fundação Ford. A gente teve o Observatório de Educação Escolar Indígena financiado pela CAPES e o MEC por 13 anos, e isso trazia bolsas, né! Sempre teve bolsas de mestrado, então a gente teve muitos deles que se formaram nesse processo com bolsas do mestrado. Eles sempre se sentiram em casa no contexto do Rede de Saberes, sim.

ENTREVISTADORA

Me ocorre uma curiosidade. O nome de Rede de Saberes veio por essa ideia de formar uma rede entre instituições? Não tem nenhuma relação com a questão da Rede como acolhimento enquanto artefato?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Não, que eu saiba. Apesar que... agora eu vou desdizer o que eu disse. O layout do Rede é uma rede, então eu não sei te dizer porque eu não participei. Eu não lembro de ter participado disso, mas eu acho que tem a ver com isso que você está trazendo.

ENTREVISTADORA

Quando eu fotografei a logomarca, eu via a rede, o artefato. Só que depois eu percebi que são tantas articulações que formou realmente uma rede de instituição, de ações, de saberes, de pessoas e que no final vai dar um acolhimento, que é uma ideia que está precípua aí de acolher esse indígena para que ele fique na universidade.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Eu não consigo te falar isso com precisão. Mas me ocorre isso agora porque o Sarmiento, ele é um artista, e ele tem assim essas ideias. Por exemplo, as capas da Tellus. Conhece a TELLUS?

ENTREVISTADORA

Sim, sim.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

A capa da Tellus e toda a arte da Tellus é toda passada pelo José Sarmiento. É ele que trabalha toda essa parte de iconografia. Essas coisas assim, ele que trabalha no NEPPI, dentro do NEPPI no Rede de Saberes e na Tellus. No programa de pós-graduação, a gente tem agora os Terena que mais frequentam. Tem alguns Guarani, poucos Guarani, porque ainda não tinha na UFGD, porque a UFGD está mais próxima do contexto do cone sul, é pública. E ela abriu linhas de pesquisa e umas ações afirmativas. Vamos dizer assim de ingresso de indígenas. Então, tem muitos indígenas hoje na UFGD fazendo pós-graduação. Meninos que fizeram mestrado conosco aqui, estão fazendo

doutorado lá. Então a nossa procura pra pós graduação, com relação aos indígenas, ela baixou bastante. Ela baixou bastante, porque inclusive os Terena e os Kadiwéu, eles têm ido pra UFMS que abriu ações, que abriu cotas ou pra UFGD. E aí, eu com muita tranquilidade, vou dizer, que a fonte de tudo isso foi a UCDB. Foi o primeiro programa que abriu uma linha de pesquisa. A nossa linha chama Diversidade Cultural e Educação Indígena, que tinha como temática básica a questão indígena, e um projeto muito grande de trazer os indígenas para o programa. Então, sempre que teve bolsas, tinha ingresso de indígenas. A gente priorizou o ingresso dos indígenas. A presença desses indígenas, indígenas do norte, por exemplo, a Justine que está na UFAM hoje, que trabalha na UFAM, que é Tuyuka, que era Salesiana; o Gaudêncio; o Cline que é Xavante, é um padre, Xavante, muito inteligente, mas que domina muito pouco português. Como é que eu vou dizer... Ele compreende, ele fala, mas ele tem um dialeto. Eu não gosto dessa palavra dialeto, né! Mas ele tem um jeito de falar português, Xavante. Ele fez um trabalho muito, muito bom com relação às duas metades dos Xavantes. Um trabalho é muito bom, construído a partir da memória ancestral, inclusive recuperando coisas que de alguma forma elas já estavam esquecidas nesse processo. Ele traz isso daí.

ENTREVISTADORA

Agora, deixa eu perguntar a senhora. Aqui é tudo muito diferente pra mim. É a primeira vez que eu estou no Mato Grosso do Sul. Em direção ao centro-oeste do Brasil, o lugar mais distante que eu tinha ido era Goiânia. Eu fiz isso na década de 1990, quando eu morei lá. Para um contexto de Bahia, quando a senhora fala assim, de que havia praticamente uma prioridade para que os indígenas acessassem o ensino superior ou estímulo de bolsas com o apoio, depois posterior de acolhimento. Isso, se deveria ao fato, eu pergunto, por ignorância minha em desconhecer o contexto social daqui, de que os indígenas aqui seriam os grupos, o grupo mais vulnerável econômica e socialmente? Porque, por exemplo, quando eu vejo a realidade de Salvador, os indígenas, em termos de vulnerabilidade, eles estão numa escala bem lá embaixo, porque o movimento negro e os negros é que são os grupos vulneráveis. São eles estão no topo para financiamento, para políticas públicas, tanto é que na universidade que eu trabalho, o indígena ainda entra com sobre vaga, não é vaga. E ela é uma universidade que foi uma das primeiras, junto com o Rio de Janeiro, a ter cotas para afrodescendentes. Ela já tem uma discussão de políticas afirmativas bem avançada. Mas não tem esse olhar para o indígena. A UFBA, por exemplo, empossou no ano passado o primeiro docente indígena. A UFBA tem 75 anos. Empossou um Tuxá na Antropologia.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Os indígenas do nordeste, pelo que eu sei, eles são indígenas ressurgidos.

ENTREVISTADORA

É, tem essa questão dos índios misturados.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Ao contrário dos indígenas daqui que são originários. Eles têm uma disputa territorial muito antiga. Por exemplo, o SPI veio aqui e criou as reservas, confinou os indígenas em pequenas porções de Terra para liberar a terra para o desenvolvimento. Vendidas ou não, inclusive terras devolutas. Eu acabei de ver hoje a publicação do IBGE com relação à população indígena, mas eu ainda não vi isso estratificado com relação às regiões ou Estados. A cifra de 1.657.000. Aumentou bastante, muito. E aqui aumentou muito. A gente tem uma disputa muito sangrenta, muito forte entre fazendeiros e Estado. O Estado sempre foi atingido. E as populações indígenas do Estado. A gente tem a segunda maior população indígena do Brasil. Não sei agora, né! No último dado do IBGE, o Nordeste apareceu, floriou, porque os índios se reorganizaram. Tanto é que nós

temos aqui no Mato Grosso do Sul, uma comunidade indígena que veio do Nordeste, Atikum.

ENTREVISTADORA

Os índios negros de Pernambuco.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Com o projeto da reforma agrária foi que eles acabaram entrando no processo, entraram no processo de sem Terra e vieram nesse processo deles, depois de 1988, eles foram, não sei, parece uma coisa de aranha... foram tecendo, tecendo, tecendo, até se organizar e eles estão em Aquidauana. Estão na região de Aquidauana, inclusive ocupando espaço de terra, acho que dos Terena. Foram acolhidos pelos Terena. Então os Atikum, estão aqui. Tem alguns professores do Atikum. Eu não sei se eles já estão nas escolas do Atikum. Nesse projeto de Saberes Indígenas na Escola, eu não vi a ação junto com os Atikum. Eu trabalhei com o pessoal do cone sul e Hilário trabalhou para cá. Então a questão indígena aqui é uma questão central. E as reservas, por uma estratégia também do Estado, foram demarcadas muito próximas à cidade. Elas têm uma proximidade urbana muito alta e com isso o trânsito de indígenas aqui no Mato Grosso do Sul, mais pro Norte, não tanto, mas aqui para a região do Pantanal e o cone sul, você anda na cidade, você está andando com indígena. Os indígenas transitam.

ENTREVISTADORA

Isso é totalmente diferente do nosso contexto bahiano. Lá, o que mais os afetou em termos de territorialidade, foram as construções das barragens. E aí os processos de reassentamento que aconteceram. Disputas com fazendeiros, sim. Quando a gente pega a classificação de Pacheco de Oliveira, dos índios misturados nos níveis 1,2 e 3, a gente percebe que predominam 3 e 2. Mas a gente não teria tantos em nível 1, que seria o formato daqui.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Aqui tem muita aldeia urbana. Por exemplo, em Campo Grande hoje deve ter mais ou 14.000 indígenas em aldeias. Tem umas quatro ou cinco aldeias urbanas na cidade. O que eu acho muito interessante é que eles estão muito organizados, mesmo. Outra coisa que eu vejo que tem um diferencial é que houve um trabalho aqui no Mato Grosso do Sul, muito grande das ações missionárias. É tanto assim... principalmente na década de 1980 para cá, a partir da Declaração Barbados, o CIMI assume uma outra visão de não proselitista nesse processo, e passa, realmente a fazer um trabalho de assessoria em parceria com relação à questão, inclusive na Constituinte houve um trabalho do CIMI do Brand foi muito forte nesse sentido e os Guarani eram os povos mais sofridos aqui. Os Guarani sempre foram. Primeiro, porque são muito tradicionais. Você tem comunidade indígena Guarani aqui que são monoculturais também do indígena. Ainda, as crianças vão pra escola falando só o Guarani, porque em casa só se fala o Guarani, e entre eles só falam o Guarani. Os adultos, os mais velhos falam português, alguma coisa em português com a gente, que não é indígena. E as comunidades estão muito na área rural. Fazendo a ampliação de território, a demarcação, fazendo a ocupação, há um processo bastante grande de ocupação. Os Guarani, há décadas vem lutando por isso. Os Terena, a pouco, há 30 anos para cá. É muito interessante o processo histórico, principalmente dos Terena, porque eles foram muito envolvidos pelo não indígena, tanto pelas redes missionárias como pela cooptação dos fazendeiros não indígenas. Muitos deles passaram muito tempo, muitos anos trabalhando nas fazendas. Teve aí o imbróglio da guerra do Paraguai, que eles participaram e houve um esparramo. É todo um processo de esparramo nesse sentido e que depois eles começam a se reorganizar para poder... Tem muito Terena que não fala a língua indígena por uma questão de resistência ou inverso, porque eles sofreram muito quando não falavam. Então eles não

ensinarem a língua Terena para os seus filhos, para os filhos não terem a mesmo enfrentamento que eles tiveram. A gente tem inclusive no mestrado um aluno da aldeia do Elói, que por exemplo, é uma aldeia que não fala a língua indígena. O Elói fala, acho que sim, mas foi aprender depois. Na pós-graduação, os indígenas, de maneira geral trouxeram pra nós, neste momento, para todos os nossos professores e muito especial, aqueles que nunca tinham convivido com as indígenas.... Como é que eu vou dizer? uma situação de desconstrução epistemológica, principalmente, epistemológica das suas verdades. Por exemplo, é muito interessante discutir o conceito de diáspora com eles do que com os não índios. O não indígena, não é diaspórico. Quando a gente discutiu o conceito de diáspora com os indígenas, eles já se viram nesse processo. Eles fazem isso. O conceito de entre lugares de Bhabha, por exemplo. para eles, é a coisa mais tranquila do mundo. O conceito de hibridismo, o conceito de diálogo entre culturas. Embora eles, inclusive sofram, eles têm um certo sofrimento para desconstruir todo o processo colonizador que eles sofreram, principalmente os que já chegam no mestrado, que já vem da graduação, vieram da educação básica. Que é todo um processo de colonização. Todo esse processo colonizador que se tem. A gente tem depoimentos, artigos de alguns colegas, escritos, nesse sentido que a gente teve que rever os nossos conceitos. A gente teve que fazer uma releitura das leituras clássicas que a gente já tinha feito até então. Essa foi uma questão. Outra questão foi assim impactante, impactante. A afetação como diria o Goudiê, que é de lá de Salvador. A afetação foi muito forte. As pessoas que vêm de uma visão, algumas positivistas, cartesianas, do materialismo histórico por mais que ele avance na discussão, mas ele tem uma visão estruturante, hierarquizante. nesse processo, principalmente, com relação aos saberes e aos conhecimentos. Então, leituras, como do pensamento abissal, Quijano, num certo momento, Boaventura de Sousa Santos, da Catherine Walsh, outros, o próprio Reinaldo Fleuri que vem| se aprofundando, o Gauthier com essa questão da discussão da vacuidade. Então isso para os indígenas. parecia que estava muito próximo, principalmente para os Guarani. Então essa questão epistemológica de desconstrução de verdades pré-definidas, a questão *a priori* das questões, foram muito impactantes sob o ponto de vista do método. Eu, por exemplo, já vinha de uma visão mais anarquista, nesse processo e Paulo Freire que eu uso, mas mesmo assim, pra mim foi uma possibilidade de ampliar essas questões tendo em vista uma visão mais de bricolagem desse processo. Então, para desconstruir tudo isso... eu tenho, eu sou aposentada, com 77 anos, já li os clássicos já circulei, como diz um ex-aluno, meu angolano: a senhora é rodada. Mas em todo caso, como eu estou me permitindo aventurar metodologicamente, eu tenho trabalhado muito com os meus orientandos sobre esse processo rizomático mesmo. É o campo que vai te dar os elementos. Outra coisa que a gente tem trabalhado e os indígenas nos ajudaram muito nesse processo é de que você não coleta dados. Essa é uma discussão diferente. Você produz a partir das lentes, inclusive você tem nessa relação com o outro.

ENTREVISTADORA

Eu aprendi isso que o professor Hilário. Eu e minha orientadora na primeira reunião com ele para a gente organizar a orientação. E aí eu fui colocar em que ponto da pesquisa eu estava, e ele disse: Coletar dados, isso é para o pessoal da Exatas. A gente produz dados nas Ciências Sociais, aí ele trouxe fundamentação teórica.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Então uma coisa que a gente tem se apropriar bastante de um trabalho, que você deve conhecer porque ela se apóia em Foucault, sobretudo, com a questão da territorialização, esse processo aí, mas muita coisa vem do Deleuze, que é muito difícil, é muito. Eu tive uma orientanda de doutorado agora, que trabalhou com migrantes

senegaleses. Ela foi viver com um grupo de migrantes senegaleses, e ela mergulhou no Deleuze, Derrida, Guattari. Eu particularmente acho muito difícil, mas eu me aproprio muito das coisas que eles colocam. A gente tem trabalhado bastante com o texto da Meyer e Paraíso que é questão de pesquisas, metodologias pós críticas, e aí elas vão trabalhar com essa questão da bricolagem, do Rizoma. O Fleury também trabalha bastante com isso daí. Então uma coisa que a gente tem que eles nos obrigaram, eu acho que é uma coisa que eles trouxeram e fez a gente rever a nossa relação acadêmica com essas questões, foi a questão, por exemplo, da autobiografia e da auto etnografia. Principalmente, nós da linha III, temos trabalhado muito isso com os nossos orientandos. Isso a gente aprendeu com os indígenas, porque eles fizeram isso sem que ninguém pedisse. Contar, fazer toda a trajetória deles. De como esse processo foi construído, como a identidade dele tem sido produzida. Isso, eles por si mesmo, porque para eles contam... eles têm feito um trabalho só nas suas comunidades. No campo empírico deles, ele é um sujeito desse processo. De certa forma é um deslumbrar-se com aquele campo empírico que ele sempre viveu.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Eu acho que nossa oralidade se perdeu.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

E aí é outra coisa que a gente teve que aprender. Eu já vinha discutindo isso desde lá da UFMS quando eu era da UFMS. Porque eu já trabalhava com eles desde 1987 lá. Que a oralidade é um sistema de produção de conhecimento, é um sistema de produção de conhecimento. Você não produz conhecimento, só no laboratório onde você tem um agente e um reagente nesse processo. Então, onde é que isso foi influenciar? Isso foi influenciar no processo de escrita. Porque eles não tem isso. Não é que só eu já tinha. Já havia produção teórica sobre disso, mas a gente não estava familiarizado. Não tem essa coisa do começo, meio e fim. É uma coisa assim muito rizomática, mesmo. Uma coisa vai puxando a outra, vai puxando a outra. E uma coisa que isso acabou se estendendo para os nossos não indígenas foi a questão de descrever esse processo metodológico que foi todo produzido não *a priori*, foi um descaminho. A ideia do descaminho.

ENTREVISTADORA

A gente faz todo o inverso. A gente descreve a metodologia.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Outra coisa que fortaleceu na gente, que vinha dessa visão dos estudos culturais, a discussão dos estudos culturais, dos estudos pós coloniais, uma série de coisas assim... do local de fala. Se essa coisa do local de fala, do lugar de fala é que nos permitiu trazer sempre imbrincado, de certa forma, o sujeito que escreve que também faz parte da pesquisa. Ele também se descobre nesse processo. As teorias que de alguma forma embasam hoje, por exemplo, eu tive uma orientanda de mestrado, agora, de não, indígenas que tiveram como referencial teórico toda a produção indígena do programa. Trabalhando só com as dissertações e as teses. A minha doutoranda que vai agora para pós doutorado, também vai continuar o trabalho de pós dela, ela pegou toda a produção Guarani Kaiowá, mesmo em outras instituições. Que já tem muitos. O Tônico, o Isaac, até o Eliel já tem uma porção de gente. Então ela trabalhou com esses autores, é claro que, às vezes dialogando, por exemplo, confirmando o que alguns autores já diziam, mas na interpretação da cosmovisão indígena de como ele fez isso. Então essa foi uma outra coisa que nos obrigou a nos deslocar dessa visão, como diria Marilena Chauí, do texto competente. Mas, eu me lembro que há muitos anos atrás a Marilena Chauí, com toda a visão dialética, mas ela acaba fazendo uma ironia ao texto competente. Essas foram algumas contribuições. Outras contribuições que os alunos, os estudantes indígenas trouxeram para esse mesmo programa foi desconstruir alguns alunos não

indígenas. Que passaram a ter uma escuta sensível. Aquela coisa que nos obrigou também, enquanto docentes, professores, a dar espaço para essas vozes nesse contexto. É muito interessante que quando um deles começava a falar, em especial, os Guarani, que eles têm mais dificuldade de expressão em português... O silêncio, acuidade de muitos, respeitando muito. E isso não foi só na nossa linha ! Isso atingiu o programa como um todo. Então, o que é que a gente trouxe já pro programa? A gente trouxe os rezadores para banca; lideranças políticas pra banca. A gente, numa defesa de doutorado, que se trabalhou com as crianças do Laranjeira. O Zé Carlos pagou a vinda das crianças e de seus pais para fazer uma apresentação indígena. Tudo isso no programa. Rezas. A gente teve colóquios com xamãs indígenas, com liderança indígena, com professores indígenas. Então eu acho que isso foi uma virada de chave com relação a essa visão acadêmica muito estruturante, muito normatizada, muito pré-definida. O conceito de tempo tudo isso... A gente teve que ir aprendendo, né!

ENTREVISTADORA

A gente pode dizer que houve, na verdade, uma troca?

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Sim, uma troca muito grande. Exatamente, houve um permitir de ambas as partes. Eu acho que se a gente conseguiu alguma coisa foi pelo menos iniciar uma possibilidade de interculturalidade, nesse processo. Outra coisa, principalmente na Tellus, eles acabaram publicando os trabalhos. A Telus tem uma sessão só para escritos indígenas. Então um espaço, que não passa por avaliação acadêmica. Passa por alguma revisão, alguma coisa assim, mas não há uma desestruturação do texto, nem exigência de titulação.

ENTREVISTADORA

Isso é muito bom. Espaços para publicação. Que é algo que ainda necessita ter bastante. A gente tem número muito grande de periódicos junto a CAPES, mas a gente tem pouquíssimos voltados para esse público e para esses autores. Eu fiz uma breve visita a biblioteca central da minha universidade. A gente não tem títulos indígenas. Apesar de já termos tidos turmas de LICEEI pelo PROLIND desde 2009. Não ficou a produção deles.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Tem uma coisa que precisaria isso em todos os programas são os TCC's. Os trabalhos de conclusão de curso que eles fazem e que ficam engavetados de certa forma. A gente tem um projeto de tentar fazer um levantamento de todos esses trabalhos, em especial da FAIND/UFGD.

ENTREVISTADORA

Usar o sistema de repositórios talvez fosse uma alternativa. Porque fica no meio digital, eletrônico, o que já facilita o acesso. Eu fiquei muito feliz em saber que aqui, eu já imaginava, que aqui talvez já estivesse mais avançado do que na Bahia. Mas, assim foi uma grata surpresa saber a forma como o programa de pós-graduação recepcionou e soube dialogar. Até pra gente pra os não indígenas conseguir um nível de diálogo desse, às vezes, pequenas propostas ou pequenas dificuldades no caminho da pós-graduação, já é uma tempestade no copo d'água por conta de programas muito engessados. Quando a senhora falava sobre Deleuze, Guattari, eu trabalho com uma das categorias deles, que é a TDR, desterritorialização, territorialização e reterritorialização, e eu sofri muito, porque não é uma leitura fácil, mesmo eu tendo vindo da Geografia, mas lá que a gente não aprofunda isso. Na verdade, eu fiz um curso de Geografia na década de 1990, então já tem bastante tempo. Não havia um aprofundamento disso, pelo menos para mim. Eu percebo que é impossível discutir qualquer temática indígena que não passe pela terra, pelo território.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

E isso aqui é pontual. Na escola, inclusive na formação de professores, no trabalho de pensar este currículo intercultural na educação básica, a questão território é muito importante. Porque? Porque um dos maiores preconceitos e violência, que os povos indígenas sofrem aqui no MS é por conta da briga por território. Não seria nem para nascer índio, porque índio não é gente, aqui. Eu tenho os filhos em Dourados. Dourados tem uma reserva indígena urbana enorme que tá batendo de frente com os grandes condomínios. E o Eduardo Moreira, aquele economista do ICL, ele passou um tempo em Dourados. Ele fez um escândalo assim de ver como que a comunidade douradense, a sociedade douradense trata os indígenas, e ele levou isso para as redes sociais. O menino que mora num desses condomínios disse assim: depois que eu vi tudo isso, eu fiquei horrorizado de ver. E por quê? Porque Dourados não concebe indígenas. Não são gente. Se morressem todos, é um alívio. Ou se eles atravessarem o lado, ou se eles assumirem a condição de não indígena e vierem pra cidade de uma vez por todas e dá sossego, né! É uma coisa assim, muito...

ENTREVISTADORA

A gente ainda continua com aquela mesma pauta de que os indígenas teriam que se “civilizarem”, perderem sua identidade, que eles são os problemas, que é a mesma mentalidade que a gente tem desde década de 1930 que norteou o Brasil como um todo, nesse processo.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Agora, nas universidades, de alguma forma abriram espaço com cotas ou com o PROLIND, por exemplo... É pena, que o PROLIND seja num regime de alternância e eles frequentam a universidade num período em que os demais não estão. Mas tem cem ou cento e cinquenta indígenas circulando na universidade.

ENTREVISTADORA

A primeira turma de PROLIND na nossa universidade levou 10 anos para se formar. Os municípios não davam apoio, então nem sempre tinham transporte, não tinham como ficar alojado. E agora eles estão trabalhando com entradas simultâneas a cada semestre nas LICCEI's. Então tem mais turmas e está mais estruturado. Então esse ano devem formar duas turmas. Na verdade, serão duas turmas em dois departamentos diferentes, mas ainda assim foi muito sacrificante. Depois que eu comecei a pesquisa, finalmente, a universidade através do conselho superior regulamentou uma bolsa específica para os alunos das licenciaturas interculturais indígenas.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Porque agora voltou a bolsa permanência. Voltou aí aqui também.

ENTREVISTADORA

Eles colocaram o nome da Bolsa de Apoko Zambelê. É paga com recurso do Estado da Bahia, mesmo. O nome da bolsa faz referencia a um dos caciques de comunidade indígena. Mas a gente percebe que no caso da universidade em que eu estou pesquisando, a gente tem duas categorias de discentes indígenas. A gente tem uma categoria das LICCEI e tem os cotistas. É então, assim, a LICCEI, de uma certa maneira, tem um amparo mais próximo, pois já tem uma bolsa, e eles estão entre eles, entre parentes. O cotista, não. Ele está às vezes sozinho naquele curso. Ele não tem nenhum referencial... está isolado, né! Tem uma professora do Amazonas que ela chama a situação de pendurado. Ele está pendurado ali como indígena. Eu andei lendo alguma coisa de Bourdieu e ele tem um texto pequenininho, que me chamou muita atenção, porque ele fala dos “excluídos de dentro”. E essa imagem me trouxe bem esse contexto, pelo menos da minha universidade. O indivíduo adentrou ao ensino superior. Ele está lá, mas ele não está totalmente incluído. É o que o Rufino vai dizer da inclusão precária.

Mas o Bourdieu é mais preciso quando fala no “excluído de dentro” que é o processo mais cruel, até.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Eu sempre falo que eu tenho um pé atrás com essas políticas de inclusão. Em todos os níveis, né! Porque a política de inclusão, além de excluir o que está sendo incluído, de certa forma, porque ele fica meio isolado dentro daquele processo, ela não permite que o contexto se aproprie da cultura desse incluído. Porque o surdo tem uma cultura, a gente tem um aluno surdo, agora. É muito interessante, é muito impactante, é muito, sabe... E a gente tem que se desdobrar para atender... eu não vou aprender, mas pelo menos para ver como é que ele percebe o mundo - que é diferente.

ENTREVISTADORA

A gente participou do último Congresso da UFBA. E aí tinha uma apresentação conjunta. Era uma aluna do mestrado, acho. Ela está estudando a poesia no idioma de Libras. Porque ela diz que há uma cadência na apresentação das formas. E ela usou os termos próprios da área de Letras, os quais eu não conheço, mas ela trabalhava a poesia contida e essa cadência. Pra gente que não conhece, que não aprendeu sobre isso, jamais ia imaginar que seria assim. Eu achei de uma riqueza, de uma sensibilidade de trazer isso que reflete um mundo específico. Significativa. Eu tive uma única vez um cliente quando eu advogava, porque agora eu mudei minha atuação toda para o Magistério. Eu tenho OAB, mas só pego os casos da minha família. Eu tive um único cliente que era surdo. Ele não nasceu surdo, ele foi vítima de sequela da meningite. E foi o processo mais tenso que eu tive. Eu não sei língua de sinais. A juíza não sabia, o serventário não sabia. A gente dependia de intérprete. Então assim, a audiência foi remarcada várias vezes, porque o judiciário não tem o intérprete no seu quadro fixo. Você tem que pegar de uma ONG, alguém que se voluntarie. Então, depois de vários agendamentos, a gente conseguiu fazer essa audiência. Uma audiência que você levaria quarenta minutos, nós levamos três horas. Porque tem que perguntar no nosso idioma ao intérprete...essa pergunta ser passada para a parte ou testemunha... depois desdobrar a resposta para que o serventário possa reduzir a termo. E eu percebia que tanto o meu cliente como as testemunhas que ele levou, que eram todas surdas, que eles passaram muito stress. Era angustiante! Havia uma discussão e nós ali dentro do jurídiquês que não chegava para eles porque o intérprete também não ia dar conta de tudo isso. Eu nunca esqueci, apesar disso já tem muitos anos e pra mim foi um impacto. Eu falo em sala de aula na disciplina de Teoria do Direito, de que a gente não escolhe o cliente. É o cliente que escolhe um advogado ou a advogada, então o cliente chega com as demandas e as necessidades dele. Então você precisa estar preparado, sim, para essas e outras circunstâncias. Aí, quando eu falo dessa audiência para os alunos, eles dizem, logo que não saberia como fazer. A gente vai dar aqui uma formação inicial, mas isso vai do ser humano também, porque ele deve estar predisposto e deve buscar entender o outro.

ENTREVISTADA: PROFESSORA ADIR CESARO

Eu não se se ajudei!

ENTREVISTADORA

Foi ótimo. Foi fantástica a entrevista. É porque você não viu, mas eu anotei bastante. Eu não nasci nato digital, então eu tenho a necessidade de escrever. Muito obrigada de verdade!!

DEGRAVAÇÃO ENTREVISTA CONJUNTA: PROFESSORES TERENAS EM AQUIDAUANA

| | |
|--|---|
| ENTREVISTADOS FERNANDO¹ (não indígena) CELMA FRANCELINO FIALHO (etnia Terena) PAULO BALTAZAR (etnia Terena) ARONALDO TERENA (etnia Terena) | INFORMES INSTITUCIONAIS Docentes na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -UFMS (Campus de Aquidauana) |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente) Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 12/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Gravação de áudio através de smartphone realizada no Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas: “Povos do Pantanal”UFMS em Aquidauana – MS. Degravação usando Google doc online. |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA 1 hora e 29 minutos. |

ENTREVISTADO: PROFESSOR FERNANDO

Aqui no Mato Grosso do Sul muita gente aproveitou a formação. Aqui no *campus* de Aquidauana mesmo, nós temos a professora Celma que participou da Fundação Ford para a formação dela, e temos também o professor Paulo Baltazar, que também participou da Fundação Ford. Hoje nós temos a professora Maria de Lourdes participaram da Fundação Ford. Hoje eu não lembro mais qual a quantidade, mas nós temos muitos professores indígenas, mestres em várias áreas, não só na área da educação. Nós temos do grupo étnico Terena todos os professores das escolas municipais e estaduais já tem graduação. E os Kadiwéu, hoje também, nas escolas todos eles são graduados. Os que não são graduados são os Guató que ainda são professores não indígenas que dão aula nas escolas. Os Ofaié só tem nas séries iniciais. Para eles não tem professores indígenas no fundamental II nem no Ensino Médio porque não tem os professores graduados. Eles começaram por agora com duas acadêmicas aqui e lá. É isso! O grupo étnico dos terenas é o mais avançado. Temos os Guarani lá no Cone Sul também que já tem índio doutor, tem mestres e muitos

¹ O professor Fernando não constava da lista de entrevistado, mas ele foi espontaneamente conversando conosco e autorizou a gravação da conversa.

professores dando aula nas escolas das aldeias do cone sul já são indígenas. Prá lá já cresceu bastante. Para lá já tem uma faculdade indígena na UFGD, a FAIND. Ou seja, uma universidade própria par eles. Então tem essa aqui para os povos do Pantanal. Porque aqui o Estado é dividido em etnoterritório. No cone sul ficam os Guarani Kaiowá e os Nhandeva.

ENTREVISTADORA

Me permita anotar! Depois a informação se perde. Como eu não conheço nada aqui na região. Então o Mato Grosso do Sul está dividido...essa informação é fundamental.

ENTREVISTADO: FERNANDO

Sim. Ele está dividido em dois eixos. Os povos do Pantanal contemplam as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena. Então tem o cone sul onde ficam os Guarani Kaiowá e os Guarani Nhandeva.

ENTREVISTADORA

Esses dois povos Guarani já foram um único grupo e depois houve dissidência...forma divididos?

ENTREVISTADO: FERNANDO

Eles são de matrizes diferentes. Eles são da mesma família linguística, mas são de troncos e localidade separadas. Aqui, está o território dos povos do Pantanal que pega a maior população indígena que é os Guarani, a segunda é dos Terena, né! Aí, aqui os povos do Pantanal, pega os Terena, os Kadiwéu, os Quiniquinaua, os Guató, os Ofaié.

ENTREVISTADORA

Tem uma variedade grande dos Povos do Pantanal.

ENTREVISTADO: FERNANDO

Sim, nós somos a segunda maior população indígena do país.

ENTREVISTADORA

Ao que se deve o protagonismo dos Terena? O senhor falou que eles são em maior quantidade e avançaram mais em relação ao acesso.

ENTREVISTADO: FERNANDO

Eu vou falar o que eu penso... O grupo ético terena sempre foi mais politizado. Esse grupo nunca foi de se afastar do mundo não indígena. Ao contrário eles sempre tiveram a curiosidade de fazer alianças. Isso é próprio da cultura deles. Então ele sempre foi assim, muito politizado. Você vai numa comunidade, você se apaixona pela recepção. A receptividade deles... isso fez com que eles avançassem muito em termo de

conhecimento do mundo do não indígena em busca de conhecimento para entender os seus direitos. Então eles sempre foram muito mais curiosos e muito mais persistentes, resistente em conhecer a cultura do outro. E eles têm uma facilidade muito fácil de absorver a cultura do outro.

ENTREVISTADO: PROFESSOR ARONALDO

Há verdade, porque... assim, no tempo de antigamente, antes de...no tempo do ancião. A vida dos Terena era nômade, não vivia num só lugar, trabalhava em vários lugares, nas várias fazendas. Então, sempre as famílias estavam numa fazenda, então tinha essa grande facilidade de contato. Só que depois, veio Rondon... teve determinação e isso mudou, né! Passu a morar de maneira diferente. Então, e até pouco tempo atrás nós os Terena, a gente sempre dá valor para não indígenas. Por exemplo: Chega alguém lá na aldeia me fala uma proposta pra alguma situação ou alguma coisa. O Terena pega aquilo lá e começa a caminhar com aquela ideia. Acredita muito em quem vem de fora.

ENTREVISTADO: FERNANDO

Essa aqui é a professora Celma.

[risos em razão do nome diferenciado do professor)

ENTREVISTADORA

Oh professor, qual o seu nome?

ENTREVISTADO: PROFESSOR ARONALDO

É Aronaldo.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Como é a questão de ter um nome indígena e um nome não indígena?

ENTREVISTADO: PROFESSOR ARONALDO

Na minha comunidade me chamavam Adi. Só que isso nunca foi valorizado esse nome.

[Professor Fernando se despediu pois foram ministrar aula]

ENTREVISTADO: PROFESSOR ARONALDO

Eu percebi que os outros parentes, né acham ruim de preservar os nomes indígenas. A gente começou a discutir que isso é muito importante para nós. É quando começaram as questões afirmativas para responder ao edital do nosso município de Miranda. Começou-se no edital a valorizar o nome indígena. Para ser reconhecido como indígena.

ENTREVISTADORA

Seria um reforço da representatividade.

ENTREVISTADO: PROFESSOR ARONALDO

Seria para valorizar o próprio indígena. Eu fui ver o meu registro... O registro que está na FUNAI. Então o cartório pega o nosso RANI e esconde lá. Quando eu passei recentemente no concurso... E no meu registro não mostra minha etnia. É um registro da década de 1990. Só consta que eu sou Aronaldo. Aí eu fui recorrer. Eu disse: faz uma segunda via para mim. A resposta foi: agora não dá porque vai ficar complicado. Você vai ter que ir em Brasília. Como ninguém garante que a gente vai achar nosso documento com o nome indígena. A pessoa do cartório me orientou que o nosso pai fosse lá no cartório e levasse o documento da FUNAI para corrigir. Seria pedir lá em Brasília a segunda via. Nós fizemos, mas até hoje não acharam nosso documento.

ENTREVISTADORA

Sério? Que situação!! Nossa!!

Lá em cima nos falamos bem rápido pois você estava atendendo ao Marco.

Eu sou a Joelma. Ele é o meu esposo Ademilson. Eu estou fazendo doutorado na UFBA, a Universidade Federal da Bahia e o professor Hilário é meu co-orientador. E como eu estou pesquisando a discencia indígena na universidade que eu trabalho, que é a Universidade estadual de lá, eu e professor Hilário concordamos que seria necessário conhecer a realidade do Mato Grosso do Sul, porque aqui já tem uma história de acolhimento aos discentes indígenas. Aqui já andou um pouquinho e a minha universidade ainda não tem nada. A universidade lá começou com as cotas, basicamente, né! Aí eu vim fazer essa visita de coleta de dados e de conhecer o ambiente. É a primeira vez eu venho no Mato Grosso do Sul. Eu sou da Bahia. Eu sou de Salvador e aí a gente veio porque a gente não tem nenhum parâmetro comparativo, porque a gente não tem nada institucionalizada ainda para o acolhimento dos discentes indígenas. Então, basicamente essa pesquisa que eu estou fazendo para o contexto de Bahia, ela é pioneira porque a gente estará historicizando isso, né! No caso da Bahia, especificamente, na universidade que eu trabalho, a gente não tem nenhum docente indígena, porque a gente nunca teve cotas para docentes indígenas. Na universidade federal, que é onde eu faço doutorado, no ano passado foi empossado o primeiro docente indígena. Que é da etnia Tuxá. Ele fez Antropologia, mas ele fez lá por Minas Gerais. O doutorado dele foi no sudeste e aí passou nesse concurso e adentrou. A UFBA é mais antiga do que a universidade em que eu trabalho. A UFBA já tem 75 anos, então levou 75 anos para ter um docente indígena. E tem poucos acadêmicos indígenas, que

estão fazendo a graduação. Então assim, a gente está bem assim no comezinho. No entanto a Rede de Saberes de vocês já tem frutos, né? Ontem eu tive com a professora Adir e aí ela contou um pouco desse período em que ela estava participando, que é de 20 anos pra cá. Nossa ela me deu uma lista de nomes de pessoas que passaram pelo programa. Ela falou do Eliel Benites... falou do Luiz Elói... de várias pessoas que já estão na carreira acadêmica lá na frente, né! Então, assim. Para mim está sendo maravilhoso, assim é. Eu não tinha noção! E claro se não é co-orientador, que indica para a gente os caminhos, eu não tinha como saber e conhecer, que apesar dos percalços, a gente já tem, pelo menos aqui no Mato Grosso do Sul, um caminho aí a trilhar. Já tem os exemplos, já tem algo construído. E aí posso te chamar de você?

PROFESSORA CELMA

Sim, pode.

ENTREVISTADORA

Você está docente aqui também?

PROFESSORA CELMA

Sim, na UFMS.

ENTREVISTADORA

Eu posso gravar o áudio porque às vezes, anotando eu perco informação? Incomoda?

PROFESSORA CELMA

Não incomoda. Pode gravar.

ENTREVISTADORA

Você, Professora Selma, leciona na licenciatura? Qual o curso?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Sim, aqui temos só licenciaturas.

ENTREVISTADORA

São as interculturais? Elas estão ligadas ao PROLIND ou vocês fazem a oferta direta aqui?

PROFESSORA CELMA

Foi no sistema do PROLIND até 2010. A primeira turma iniciou que ele [Aronaldo] fez parte da primeira turma do PROLIND. Era um programa que tinha um recurso para que os alunos pudessem se hospedar, se alimentar e ficar durante todo o período presencial na Universidade. Passou a primeira turma, veio a segunda turma, diminuiu o recurso e

nós conseguimos ainda terminar com eles, né! Na primeira turma já houve a reivindicação na universidade para a efetivação do curso.

ENTREVISTADORA

Para o curso se tornar regular fora do programa.

PROFESSORA CELMA

Isso, fora do projeto. Então aí já teve a turma dele [Aronaldo]... já teve esse pedido. A segunda turma também, que é, fizemos o pedido. Aí quando o reitor, o atual reitor, ele saiu candidato para a reitoria. Ele veio conhecer o curso, juntamos a primeira turma e a segunda turma e nós entregamos um documento para ele [documento com o pedido de regularização da oferta da licenciatura fora do PROLIND]. Os alunos, a comunidade estavam presente... todas as lideranças... todas, não. Algumas lideranças indígenas. É, inclusive, o Célio que também fez parte da primeira turma, ele que é meu irmão, é cacique na aldeia Bananal. Ele estava como cacique na época quando se entregou o documento. Teve outras lideranças de outras aldeias e de outros municípios. E ele [candidato a reitor] se comprometeu, né! Ganhando a eleição, entrando como reitor, que ele faria...que ele estaria atendendo as demandas de acordo com a necessidade da comunidade, de acordo com a possibilidade da universidade. E ele ganhou, né, com apoio dos indígenas e dentro dessas reivindicações estava a regularização desse curso, como um curso regular, ofertando as vagas todos os anos através do vestibular. Entre as reivindicações estava o concurso só para indígenas.

ENTREVISTADORA

A reivindicação era casada... havia uma pauta de reivindicações.

PROFESSORA CELMA

Isso. É também nós pedimos alimentação, hospedagem para os alunos porque a gente sabia que não viria mais os recursos diretos do MEC. Ele pegou e assinou esse documento, e ele ganhou como reitor, tomou posse e em 2018 ele efetivou o curso, né.

ENTREVISTADORA

Levou tempo, gente!!

PROFESSORA CELMA

Porque terminou a primeira turma, terminou a segunda turma que colou grau em 2015 e já abriu o vestibular no mesmo ano. Terminou a segunda turma já abriu o vestibular, aí nós temos somente a licenciatura intercultural indígena. Que é a formação na área de linguagens. Então eles são aptos a trabalhar com a língua portuguesa, com a língua

indígena e artes. Agora, esse ano [2023] nós estamos trabalhando em cima da pedagogia intercultural indígena. Que até o final do ano vai sair já a primeira turma com vestibular, e eles começam ano que vem [2024]. E 2019, no final de 2018 saiu o primeiro edital para docente indígena. Para efetivação indígena na área da pedagogia, como assim mestrado em educação. Nós tivemos 5 candidatos. Teve eu. Uma prima minha que também ela é mestre na área de educação. Nós tivemos uma Kaiowá Guarani, que veio de Dourados. Nós tivemos uma de Nioaque (MT). Só quatro candidatos. Então nós fizemos a prova. Passei em primeiro lugar.

ENTREVISTADORA

Parabéns!!

PROFESSORA CELMA

Eu assumi dia 18 de julho do ano passado. Eu sou a primeira indígena concursada da universidade [UFMS].

ENTREVISTADORA

Que bom!! E que veio desse quadro. É a prata da casa.

PROFESSORA CELMA

Sim eu já estava há 19 anos efetiva do município, então, quando iniciou em 2010 com o PROLIND, nós estávamos terminando o mestrado. Nós iniciamos mestrado em 2008. Nós somos fruto da Fundação Ford. Eu e o professor Paulo, nós fizemos o mestrado juntos. Ele fez em São Paulo e eu fiz em Campo Grande na UCDB. Eu fui orientanda da professora Adir. Então eu conheço a história do Rede de Saberes ali da UCDB. Então logo que nós terminamos o mestrado, iniciou o PROLIND. Então, nós já fomos convidados a participar do corpo docente. Mas como voluntários, ainda. Aí eu fiquei um ano trabalhando na aldeia, na Bananal, que eu dava aula de manhã e à tarde. Aí no outro ano, eu consegui a minha cedência. Então, desde 2010 até 2018 eu já estava trabalhando na Universidade, no PROLIND, na licenciatura. Então, isso [comprovação de tempo de docência] foi o que me ajudou a passar em primeiro lugar, porque teve o título e contou essa carga horária. Eu tinha muita aula, muita produção e os eventos. É por isso que eu passei em primeiro, assumi em julho, aí já vim para cá. Fui trabalhando com o Paulo, com a professora Nilda, que é a coordenadora do curso. E nós estamos agora formatando um segundo curso que é Pedagogia Intercultural. Então, aí 2019 entrou a primeira turma, já com vestibular. Na primeira semana da aula presencial da primeira turma... porque assim é a pedagogia da alternância, né? Eles ficam, praticamente, três

encontros presenciais aqui na universidade durante o semestre. Eles têm agora, abril, maio e junho. Aí, durante um período da comunidade, eles vão, eles levam atividade, é quando tem carro, quando tem disponibilidade da universidade, a gente vai nos pólos. Nós temos 2 polos, que são Miranda e Dois Irmãos, onde tem quantidade maior de alunos. A gente vai durante esse período na comunidade. E em 2019, quando iniciou, foram 25 alunos. E a universidade não tinha nenhum preparo, né? Eles vinham de várias aldeias, vários municípios, chegavam aqui. Porque é bem diferente do PROLIND que tinha um recurso para pagar hotel, pagar alimentação, tudo. Eles vinham traziam marmitta. Eles ficavam ali na praça, almoçando quando chegava o horário de almoço. Aí nós tínhamos um Guató nessa primeira turma que já formou. Nós tínhamos um Guató e ele não tinha como voltar, porque demorava muito para ele chegar e voltar. Era chegar na aldeia e já tinha que voltar de novo e o custo era muito alto, entendeu? E uma vez nós vimos o Guató ali sentado, comendo bolacha adoçada na hora do almoço e eu e o Paulo saindo para almoçar. Eu vi os alunos, ali... todo mundo sentado, e isso me relembrou o meu passado, sabe? É, relembrou o meu passado, quando eu fiz o magistério, o ensino médio.

[Chegada de uma docente na sala. Professora Celma apresenta Joelma. Há um breve diálogo sobre amenidade não relacionadas ao conteúdo da entrevista].

ENTREVISTADORA

E aí te relembrou, né!

PROFESSORA CELMA

Então, aí relembrou tudo o que eu passei no ensino médio, né! No médio porque quando eu terminei a oitava série não tinha ensino médio na aldeia. Aí eu vim pra cidade e não tinha onde almoçar. No primeiro ano era integral, também de manhã e à tarde eu tinha que ficar. Não sei se chegou de ter SESAM na Bahia.

ENTREVISTADORA

Não, não é que eu saiba.

PROFESSORA CELMA

O SESAM era período integral no primeiro ano do magistério, então eu estudava de manhã e à tarde. Aí nós começamos... Na mesma hora eu falei pro Paulo: A gente precisa fazer alguma coisa com esses alunos, porque se continuar do jeito que tá aí, eles não vão aguentar continuar. Aí, no mesmo dia, conversamos com a professora Nilda, com o professor Auri, que era diretor na época que disponibilizou sala de

aula...disponibilizou aquele fogãozinho ali que era da professora Olinda. Então eu trouxe panela, professor Paulo trouxe panela e nós começamos a cozinhar aqui e os alunos começaram a cozinhar. Então eles trazem gêneros alimentícios da aldeia e eles fazem o almoço, a janta deles e o café da manhã. E foi estruturando e nós conseguimos que será inaugurado dia 27 desse mês, o alojamento dos alunos, um com 100 vagas. Que nós temos também a cozinha acadêmica, agora que já acabei estruturado também. A primeira coisa que os alunos da turma 2019 fizeram quando saiu a bolsa permanência de R\$ 900,00 reais foi fazer a contribuição e comprar um fogão industrial que até agora tá lá. As outras turmas foram usando. E nós estamos aí para ajudar eles. Isso foi uma coisa que eu não tive também quando eu fiz Pedagogia. Mas só que eu fiz Pedagogia aqui no *campus* e também era pedagogia da alternância, formação de professor em serviço. Não tinha muito indígena, cada um se virava. Só quem terminou é porque queria estudar, mesmo. Hoje nós já temos aqui eu e professor Paulo, Aronaldo, professor Nilda para ajudar os alunos.

ENTREVISTADORA

Eu não sei como funciona aqui na UFMS. Tem uma pró reitoria de assistência estudantil especificamente?

PROFESSORA CELMA

PROFESSORA CELMA

Tem a assistência social. A Liliane trabalha, tem um setor que..

ENTREVISTADORA

É esse setor que ocupa com essa questão do acolhimento aqui? Ou está funcionando a partir da iniciativa de vocês?

PROFESSORA CELMA

A partir da nossa iniciativa. Somos nós que encaminhamos as demandas para o setor. De acordo com a nossa demanda também, né! A gente chama, eles vem atendem e fazem o atendimento dos indígenas.

ENTREVISTADORA

E no caso aqui vocês têm algum setor que faz... que cuida do aspecto da política afirmativa ou por ser LICEEI, por ser intercultural, não há necessidade de ter este mecanismo, por exemplo, na universidade aonde eu trabalho e faço a pesquisa, a gente ainda está vinculada á LICCEI em alguns departamentos, mas a gente tem os cotistas dos demais cursos. Né? E aí a gente tem um setor que a gente chama de PROAF, que é

a pró reitoria de ações afirmativas. E aí ela faz essa coleta de informações do tipo: Quem está chegando? De qual etnia seria? Se tem alguma necessidade? Essa proreitoria dá os encaminhamentos e assistência social, no caso a assistência estudantil, como chamamos lá, que depois efetiva os atendimentos. Eu não sei aqui, por ser uma instituição que atende às licenciaturas, não tem outros cursos, se vocês teriam um setor como esse ou não há nem necessidade.

PROFESSORA CELMA

Tem um setor assim, mas em Campo Grande. Na central, onde a assistência social daqui fica vinculada. Mas eles identificam, sim, os indígenas quando entra e também tem as ações afirmativas, né? Nós temos as cotas. Nós temos o atendimento diferenciado desses alunos pelo Rede de Saberes de lá. Então aqui, né, Paulo, nós estamos agora iniciando esse trabalho. Querendo iniciar esse trabalho aqui no *campus*. Porque já tinha no passado e ficou paralisado e agora nós estamos querendo reativar.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Na verdade, é essa questão indígena está muito pela cabeça de quem comanda as coisas. A cabeça de quem comanda, por exemplo, se é um não indígena, já começa a olhar como um diferente. No curso PROLIND e as licenciaturas são diferentes. Os alunos de Matemática, de Geografia, de História ou Pedagogia, esses são os preferenciais. O Rede de Saberes funcionou bem por um tempo naquela sala. Tinha uma menina que cuidava ali. Ficava o dia inteiro para atender os alunos, mas nunca resolveu o problema. Nós temos o PROLIND desde 2010, encerramos uma turma em 2015. Começou depois a outra turma que terminou em 2019. Os alunos de 2019 que já foram embora, terminaram, não entraram e nem tampouco 2020, 2021, 2022 e 2023 não sabem o que é isso. Por causa da própria pessoa que não é indígena, ele só quer atender uma parcela dos indígenas.

ENTREVISTADORA

Ou seja, cria categorias dentro do próprio grupo?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Criam, sim, e aí depois nós [indígenas] é que somos divididos. Quando o branco é que divide. Quando foi que eu consegui... foi no sábado que eu fui lá. Eu falei para o professor Hilário assim: você falou com a professora lá para entregar a gente a Rede de

Saberes? A resposta foi: Sim, falei. Mandeí mensagem. Mas só agora que autorizou. Agora que ela entregou. Olha, nós estamos aqui sem o Rede de Saberes desde 2010, quando nós começamos o PROLIND aqui que nós nunca usamos o Rede de Saberes. Mas quando o Rede de Saberes terminou, pois não ia ter mais convênio com a fundação Ford, quem foi procurado primeiro? Foi o Paulo Baltazar, foi a Celma. Foram procurar a gente, pra ir na aldeia para levar aquela ex ministra do Lula, não lembro o nome dela agora. Ela foi lá. O Hilário falou pra gente: Convince a mulher! E eu convenci a mulher. Depois de convencido, todo mundo se recua. E a gente só tem participação. Eles excluem a gente. Eu e a Celma estivemos lá. Essas pessoas, professores, como eu fui também estavam juntos com a gente. Mas, eles não fizeram o convencimento. Quem fez o conhecimento foi o próprio índio que usou a nossa identidade para convencer a Fundação, e quando usaram a nossa identidade, deixaram a gente como excluídos, deixaram a gente de lado. E até hoje os nossos alunos não tenho acesso, não tem acesso. Eu tive acesso, conversei com Hilário e isso não era a primeira vez que eu tinha conversado com o Hilário, não. Porque eles acham assim, né: São intrigas deles. Briga deles. A primeira coisa que você pensa é que é briguinha deles, e não é. Um dia o Hilário veio aqui eu cobrei dele. Ele fez vista grossa para nós e foi embora. Outra vez ele veio aqui também. Aí eu disse: faz favor – Eu tenho um brinco para te mostrar aqui. Eu abri a sala do lado do computador. Vou te mostrar lá que estão os computadores empilhados. Tinha impressora...

ENTREVISTADORA

Esses computadores podiam estar sendo usados como lá na central do Rede de Saberes. Eu visitei a salinha da central.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Em Campo Grande funciona. Dourado funciona muitíssimo bem. Eu utilizei a Rede de Saberes lá em Dourados, quando eu estava fazendo meu doutorado. É um departamento muito bem forte, muito equipado. A gente se sente bem, acolhido, aprendendo ali. Nós queremos o que tem lá, aqui. Que a Rede de Saberes seja implantada aqui. Aí eu tirei foto, apesar de que eu já tinha mandado para ele. Agora, eles serão desativados, então ele falou com a professora lá e a professora falando que nós não íamos ter Rede de Saberes porque estão ocupando a sala. Quer dizer, aí nós somos os culpados assim. Nós somos culpados de novo. E aí eu já tinha nessa mesma mesa aqui, conversando com a diretora, nós não temos espaço para colocar os computadores. Agora já estão aqui, já

está pronto e a diretora vai vim à tarde, e a gente vai começar a ver esse assunto novamente e outros assuntos. Eles não entendem que nós estamos em fase de expansão. E eles estão em fase de declínio.

ENTREVISTADORA

Eu já ouvi dizer que o NEPPI vai fechar.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Eles não conseguem enxergar que História, Geografia e Matemática, eles não tiveram essas áreas por lá. Eles não tiveram vestibular presencial. Eles fizeram online. O nosso curso em Administração foi feito presencial. O nosso vestibular em 2023, agora, tem 180 inscritos para 50 vagas. E ficou gente pra fora. Foram 50 candidatos que ficaram pra fora. Ano que vem a gente está abrindo Pedagogia com mais 50 vagas. Quer dizer, só no nosso curso vamos ter 100 alunos. Até daqui há 4 anos, nós vamos ter 400 alunos, de maneira folgada.

ENTREVISTADORA

Vocês disponibilizam vagas por via do Sisu?

PROFESSORA CELMA

Não porque é só com o vestibular já preenche.

ENTREVISTADORA

Nem para as vagas residuais.

PROFESSORA CELMA

Nem para as residuais.

ENTREVISTADORA

Chama de segunda listagem, né?

PROFESSORA CELMA

Chama, se tiver residual. As vezes sobra vaga porque alguém não tem a documentação completa. Nós chegamos a fazer segunda chamada no início do ano por causa desses casos, esse ano no vestibular

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Isso porque não apresentou documento ai tem outra chamada. Você pode falar que ficaram 50 que não foram classificados dentro do número de vagas. Só porque aí tem as linhas²: L1, L4 e L8. Só para o L4, salvo engano, tinham 52 classificados. Essa

² As linhas são referências às Licenciaturas.

quantidade dá um curso. Para L8 foram 22. Na ampla concorrência foram 32. Só ai da mais um curso.

ENTREVISTADORA

E uma turma bem cheia, né! Querendo trabalhar com 40 por conta do tamanho das salas e a evasão, pode ser até bem mais. Nossa, é! Atuar é uma guerra todo dia.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Faz horas que a gente tá pedindo para organizar as coisas. Já falamos com a diretora sobre isso. Só que nossa diretora não tem muita autonomia sobre isso, porque é um projeto de quem cuida nesse projeto é concentrar. Isso não foi desse ano, foi desde o ano passado, retrasado. Então falamos com ele.

ENTREVISTADORA

Com a criação do Ministério dos Povos Originários, vocês acham que isso vai estabelecer um diálogo com o Ministério da Educação? Isso pode efetivamente replicar para o ensino superior indígena?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

A gente espera diálogo. Porque do Ministério para baixo não está havendo diálogo. O Ministério para população não tá havendo diálogo, está havendo muito politização. Se você é meu companheiro de partido, você está dentro, senão você tá fora. Isso é um mal pior, porque a gente pode derrapar numa indicação dessas e aí a gente não ter funcionalidade. Se não tiver funcionalidade, a gente vai perder as vagas. Porque o mundo vê o nome indígena... ele vê assim, a gente como incompetente, incapaz, é o que vem na gente, né! E nesse mundo aí ainda tem as políticas do agro, é a política da mineração, dos evangélicos e vão se comendo. É um assunto muito complexo, é um assunto muito... o Ministério é um assunto muito delicado. Eu acho que tem que saber conduzir bem, saber escolher as pessoas certas para não criarem por situação tanto para os povos indígenas, e principalmente, para os políticos. Eu vejo que foram depositados uma ficha integral ali. Não foi meia ficha. Agora, a questão educacional parece que criaram uma Secretaria de educação escolar indígena e é onde a gente era vinculado junto com o SECADI. Agora que vinculou, a gente espera melhora, né! Porque a gente sempre tem de acreditar que o parente que tá lá, que ele tenha uma visão de Brasil, não tenha a visão da Amazônia legal. As coisas acontecem para a Amazônia legal, não é igual pra os outros. Não existe Pantanal, cerrado para os índios. Como acontece na

cabeça dos outros, né! Porque de repente o parente faz certo e eu estou com a vontade, mas não tem o poder da caneta.

ASSISTENTE DE PESQUISA

E tem influências por traz disso também.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Isso porque ele tem as influências. Tem as influencias locais. Agora que a gente está entrando no cenário do Brasil, eu acho que vai melhorar muito, mas será necessário convencimento ainda, porque são noções do Brasil de 500 anos na cabeça. Aí pra mudar essa cabeça de 500 anos, não vai ser fácil. Porque você tem que convencer, não basta falar. Tem que convencer e como é que faz esse convencimento?!! É com muita argumentação, com muita prova. É a mesma coisa. São esses detalhes pequenos, mas nós estamos vivendo isso.

ENTREVISTADORA

Todos vocês passaram pelo ensino superior indígena tiveram esse momento com o Rede de Saberes em instituições diferentes. A partir dessa vivencia, o que vocês entendem que seja o papel do indígena no ensino superior?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Depende da cabeça de cada indígena. Eu não posso falar pela maioria, no geral. A minha cabeça indígena e até o pessoal daqui fica bravo, né? Nós não estamos aqui pela educação. Nós estamos aqui por uma causa. Nós fazemos nosso trabalho como um sacerdócio. Nós não chegamos aqui hoje, às 8 horas e vamos embora às 11 horas. Chegamos aqui às 13 e ficamos até às 17. Esse período que nós estamos aqui, a gente chega a 8 horas, quando eu não tenho aula e aí a gente roda isso aqui tudo, fica direto. Antes eu sai daqui ontem, 8 e meia [20:30] antes de ontem, também às 8 e meia [20:30]. Mas lá no dia 6, no dia do recebimento, nós saímos as 10 horas da noite. 9 horas da noite.... Todas as turmas presenciais desde 2010, é a mesma atitude minha e da Celma assim. Porque é uma causa, porque a gente quer ver a população indígena crescer no conhecimento para que haja transformação na comunidade. Eu Acredito que a educação, agora, não sou mais. Então, por exemplo, para mim, estava falando sobre a comida. Tá falando do Guató pra você. Você acha que um reitor ia a correr para isso? O reitor não ia fazer uma cozinha acadêmica. Meu carro tá ali. A gente faz compra de alimentos no meu carro e quem vai fazer as compras é ela. Quem carrega são os alunos.

Quem faz a comida são os alunos. Se nós não fizéssemos!!! Isso é uma causa. É um sacerdócio. Já colocamos aí mais de 200 alunos indígenas. No próprio Pantanal. Né? Nós estávamos falando de livro, nós trabalhamos com produção de livros aí também. Se não fizermos por nós, quem que vai fazer? Ninguém faz do jeito que nós estamos fazendo. Se a gente deixasse do jeito que estava, quando era que iria formar alguém.

ENTREVISTADORA

Já teria desistido todo mundo que estava na praça na primeira turma, porque humanamente ninguém ia aguentar. Imagina uma graduação assim...

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Nos outros cursos eles não estão ficando porque não tem acolhimento. Sabe, hoje não tenho que usar ferradura, tem que abraçar o aluno. O aluno é o sujeito do nosso trabalho. O índio é o sujeito do nosso trabalho. Então eu quero acolher, trabalhar, receber. Ter empatia com esse povo. Se não eles vão embora. O que falta muito é isso. O mundo mudou, não posso mais ser assim. Nós colocamos aqui em 2014... matriculou 23 alunos. Sabe quantos desistiram? Nenhum. Por conta do acolhimento. E esses de 2014 quando chegaram aqui, dormiram nas salas sem condicionado. Depois de muita conversa, depois de muito convencimento foi que nós conseguimos colocar isso pra dentro da sala de aula. Depois de muito convencimento colocamos a cozinha. É trabalhoso. Se a gente não tiver essa disposição, a gente não vai formar o nosso povo. Na minha concepção, a prioridade é formar os indígenas na graduação.

ENTREVISTADORA

Na verdade, que o programa de pós-graduação de você em sede de mestrado já tá aí encaminhado. Que é a segunda etapa.

PROFESSORA CELMA

É, a gente tem as propostas, né! Mas é muito trabalho para nós, é.

ENTREVISTADORA

Ou seja, o acolhimento é a garantia de permanência.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Também, eles precisam ter bolsa também. Senão, não permanece.

ENTREVISTADORA

A bolsa indígena foi reativada agora. Finalmente a bolsa permanência aqui. Outro governo tinha tirado. Nesse aspecto, que eu vejo que a universidade que eu estou pesquisando se aproxima. Porque a gente lá na estadual da Bahia... É como a gente é

estadual, esse programa de bolsa permanência é das instituições federais. Então a gente já fica de fora. E no ano passado foi que a universidade, com recursos próprios, conseguiu instituir a primeira bolsa para os alunos da LICEEI. Que chama APOKO Zambêlê em homenagem ao cacique da etnia Kariri. Mas, a gente vive lá esse mesmo conflito de que dentro do grupo [indígena] ter dois tratamentos diferenciados. Os cotistas que não estão na LICEEI, eles não têm nenhum amparo. Eles nem estão pela bolsa permanência, porque a instituição estadual e eles não tem direito a essa bolsa que a universidade aprovou. Então, é muito mais difícil para quem está nos demais cursos permanecer lá e dar continuidade, porque a residência estudantil é para todos os estudantes, ou seja, não tem vaga específica para estudante indígena. Eu encontrei um cenário assim na universidade de a gente não ter nem os dados das etnias que estão lá. Eles entram como um número qualquer, apesar de passar por uma validação documental e tal e tal. Mas assim, a minha universidade hoje não sabe quais as etnias que ela tem. Aí com a pesquisa, porque eu também não tenho como arcar com toda a universidade, pois ela é uma universidade *multicampi*, que atende 30 municípios. Eu elegi 2 municípios para trabalhar, se não termina o tempo doutorado e eu não conclui a pesquisa. Aí nesses 2 departamentos, eu consigo identificar 10 etnias. A Bahia tem 16. Então, se em 2 departamentos, fazendo uma projeção, nós temos 10 etnias diferentes imagina em 30 departamento... a gente faz uma projeção de quantas etnias a gente pode ter. É que não tem lá o dado não divulgado. Mas dessas 10 etnias, 3 não são da Bahia. São de Pernambuco, são de Alagoas. Porque a Bahia pela fronteira acaba atraindo esses estudantes. Mas assim a gente vive um cenário de não acolhimento. É, eu estou tentando fundamentar na tese que no caso da minha universidade, a gente tem a exclusão dos de dentro. A exclusão do interior. Essa é uma expressão de Bourdieu. Não é minha!! E ele diz que... ele se reporta à estrutura educacional francesa na época das décadas 1970 e 1980, mas eu achei que ela se aplica muito. Porque, apesar do discente indígena ter acessado o ensino superior, as condições são tão adversas que ele estar sendo excluído todo o tempo. É como dizer assim: essa é a portinha que você passa, mas depois é você sozinho lá. E aí eu estou observando que a gente acaba encontrando esses pontos de confluência. Apesar de realidades tão diferentes

ASSISTENTE DE PESQUISA

Mesmo com os avanços daqui,mas ianda assim há muito o que avançar... existem atrasos.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Os avanços acontecem quando tem indígenas na frente que tem vontade de avançar com eles e também para a vontade. Nós temos aí um alojamento, agora. Nós começamos em 2017 enfiado aí nos lugares, depois nós fomos para a sala de aula. No dia 27, o Reitor virá e vai inaugurar o alojamento para 100 alunos. Aí nós já conversamos com a diretora que nós vamos fazer um alojamento ali só pra mulher, gestante, que amamentam. Tudo é uma negociação. Nós temos votos de professor e votos alunos. Nós temos que negociar bem, porque o docente ele tem interesse em quanto vai votar para reitor. E nós sempre tem interesse. Foi o que nos fizemos. Chamamos o reitor, o Hilário trouxe o reitor e colocamos no papel de que nos necessitamos de cozinha, de alojamento, nós precisamos disso daquilo. Ele cumpriu também. E os alunos votaram em massa.

ENTREVISTADORA

A professora Celma descreveu esse contexto da reivindicação persistente desde a primeira turma e o comprometimento ali formal.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Trouxemos as lideranças indígenas para presenciar, para testemunhar isso. Também na direção foi a mesma coisa. Estará trocando a Reitoria no ano que vem, nós vamos fazer a mesma coisa, mas o reitor tem sido muito simpático com nosso curso. Eu o vejo muito empolgado para funcionar tudo aqui. Ele é bem sensível com a gente. Ele sempre vem e participa das atividades que a gente faz. É muito importante essa participação também das Prós- reitorias, da Reitoria, da direção porque ajuda a gente. Marcelo [atual reitor da UFMS] falou: nós trouxemos a cozinha. E agora nós estamos, aos poucos, ajustar a cozinha com outras panelas. A gente tá aí, os alunos trazem os alimentos, traz mandioca da roça, abóbora. O que eles podem trazer, eles trazem pra comer aqui. A gente queria ter uma política de Estado que fornecesse assim como fornecem cestas, que tivesse aqui também. Pra ter essa alimentação. De repente trazer ou criar um edital para concorrer ao dinheiro mesmo. São os alunos que cozinham. Então, tudo é uma questão de política afirmativa, mas depende da cabeça de quem pensa. Uma política afirmativa tá aí escrita... Tarara... mas você não tiver iniciativa, não tiver ninguém com poder da caneta para cancelar aí, nunca vai acontecer. Nunca na história da universidade [UFMS] uma liderança indígena entrou na reitoria. Entraram na gestão do professor Marcelo comigo. Já estivemos duas vezes lá. Em toda a história da universidade somente duas vezes.

ENTREVISTADORA

Nós estamos falando da universidade de 60 anos aqui no MS?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

É. De 40 anos. Porque você tem que imaginar que nós tá recuado do bolo. São essas forças também que muito influenciam nas prefeituras... essas pessoas estão nas assembleias ou nas câmaras, logo estão nas universidades.

ENTREVISTADORA

É muita desproporcionalidade, porque é o segundo Estado com maior população indígena e em 40 anos de uma universidade, você não ter acesso a reitoria.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Oh, em 40 anos da universidade, a primeira mulher docente indígena a entrar foi a Celma. Eu sou o segundo a entrar.

ENTREVISTADORA

A UFBA tem 75 anos. Entrou o primeiro, agora o ano passado, um Tuxá, o primeiro docente. Que não foi prata da casa como vocês. Ele fez o caminho dele por Minas. E entrou agora, 75 anos. A gente tem no caso da Bahia. A gente tem quase que uma concorrência de vulnerabilidades, mas lá predomina muita discussão sobre os negros. Então a força do movimento negro lá ocupou praticamente todos os espaços. E o movimento indígena veio num segundo momento, numa segunda camada e que agora começa a ocupar. Mas assim, foram 75 anos para que se conseguisse isso. Na universidade que eu trabalho, que é mais jovem, tem 35 anos, não tem nenhum docente indígena porque nunca teve vaga no concurso. Nem tem nenhum servidor, também, nenhum técnico. É bem complicado, é rudimentar. Que luta, viu! Não é porque é estarrecedor! Eu vim fazer uma pesquisa aqui, porque aqui está mais avançada. Aí do lugar que está mais avançado, está nesse patamar. Eu fico pensando lá que a gente tá na soleira, quando é que a gente vai chegar?

PROFESSORA CELMA

E quando é para o indígena é mais difícil, né! Porque você tem que a cada dia você tem que provar que você é capaz! Que você é igual a qualquer outro cidadão, que sabe mexer com tecnologia, que sabe trabalhar. Então, para nós é mais difícil, é o dobro do que vocês passam.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Sabe qual é a nota do nosso curso? Quatro. De zero a cinco, nossa nota é quatro. É isso que dói no cotovelo de muita gente. Porque aqui só tem nota um e nota um, o resto todo é abaixo de nota quatro. Então, não ronca grosso comigo, pois eu sou nota quatro.

ENTREVISTADORA

O programa ao qual eu estou vinculada no doutorado vem numa sequência de nota 3. Estava no desespero. Imagina um programa de doutorado... aí agora eu vou chegar lá e dizer: o pessoal de Aquidauana é nota 4, na graduação. Ou seja, o pessoal trabalha. É a questão da dedicação integral.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Depois do dia 6 né, nós fomos lá para a Bananal. De Campo Grande pra lá dá 500 km. Nós fomos lá para ver os alunos.

ENTREVISTADORA

O professor Fernando falou.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Nós fomos lá fazer atendimento. Porque a universidade recebe, e ela está dentro do étnico território educacional povos do Pantanal. Aí está integrado o Ofaié, o Terena, Kadiwéu, Quinquinaua e Atikun. Nós pegamos todos os povos. Só o que estava faltando receber era Ofaié. Mas nós estamos recebendo Ofaié. O Guató que se formou agora, esse quando ele desceu aqui, porque é longe a aldeia, esse ficou aqui de uma vez. Ele está numa outra aldeia. Mas tem gente que já formamos lá. Deve ter uns 4 ou 5 que nós formamos e que fica numa ilha, na divisa de Brasil com Bolívia. É longe! São 3 dias pra subir o Rio Paraguai. Já formamos vários camaradas também. Já formamos os Terena, nossos irmãos, mais de 200 alunos, agora professores graduados.

ENTREVISTADORA

É que eles voltem para a pós-graduação.

PROFESSORA CELMA

É muito serviço para nós. No ano passado foi o segundo edital que a gente participou como PIBID e o primeiro edital como residência pedagógica. Porque tem que ser efetivo para ser coordenador de área. Então, como só tinha eu aqui, nós participamos só da do PIBID e no primeiro edital e agora nós estamos na residência com o professor Paulo e eu continuo no PIBID. Nos antigos, nos editais anteriores... eles avaliam o projeto inteiro da universidade. Esse último edital, eles avaliam o projeto inteiro, e cada projeto escrito pelos professores, coordenadores de área. Então o dele ficou entre as 5 melhores

notas. No PIBID, o que eu escrevi junto com o pessoal da Educação do Campo foi o primeiro na classificação. Então por isso que eu falo que nós também somos capazes e nós temos que estar provando isso.

ENTREVISTADORA

E divulgando porque tem que respeitar.

PROFESSORA CELMA

De um total de 100 pontos, nós ficamos em 92 pontos dentre os cursos da universidade inteira, da UFMS. Dentre os projetos de residência pedagógica, ele escreveu, ficou entre os 5 melhores. Então são coisas que o não indígena fica bobo. É indígena e como é que conseguiu?!! Como pode atender, né? Que é que conseguiu, né? Como se a gente fosse incapaz, como se a gente fosse menos. A nossa inteligência menos que a deles.

ENTREVISTADORA

Então é uma presunção do negativo. O correto é ter a presunção do positivo.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Pronto, esses dois projetos estão sendo feitos nas aldeias, porque nunca chegou projeto na aldeia. Nós levamos para as aldeias. Daqui a Dois Irmãos no Buriti deve dar uns 200 km e é lá que está nosso projeto. Aí, se eu quero ir agora lá, não tem combustível. Eu vou no meu carro. Estou colocado meu carro para rodar por mim próprio, sim, né? Porque se eu não fizer isso, eu vou confirmar pro branco minha incompetência. Temos outro projeto lá em Miranda, a 70 km, ma aldeia do Bananal. Nós temos aqui no Bananal, vocês vão lá né. Na aldeia da Celma tem outros projetos lá. Tem PIBID e Residência Pedagógica lá nas aldeias. Mas os outros professores fazem projeto para a escola que fica bem do lado. É a escola ali do bairro. Eles sempre pensaram no mundo não indígena. Então, agora que nós estamos voltando para o nosso povo. Então quem está aqui tem que pensar, olhar para trás lá, para o povo que está lá esperando. Porque é muito fácil eu pegar... Eu moro aqui no bairro, faço o projeto e não tenho despesa nenhuma. E quando tem vestibular para ao curso vão chegando mais alunos. Cada ano que passa nós estamos percebendo que: meu tio estudou aqui. Oh, então meu pai passou por aqui.

ENTREVISTADORA

Isso vai estimulando que a próxima geração venha e estude.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Vai girando a roda. É por causa do acolhimento. Por causa do acolhimento, se você acolhe bem, ele faz a propaganda em si lá na aldeia. Por si só faz a propaganda. Você fala bem, você faz a propaganda também. Ele faz propaganda negativa se eu não fizer bem. Na aldeia a informação corre muito rápido essas notícias, né! Por exemplo, tá aí a quantidade, nós vamos segundo curso aqui no *campus*, tem procura.

ENTREVISTADORA

O estabelecimento dos projetos na comunidade retroalimenta essa vinculação vai criando esse vínculo com a instituição porque ela está presente ali. Essa coisa de você fazer a universidade dentro dos muros... Isso é um fundamento. É por isso que os outros cursos não estão tendo procura. A gente vive isso lá na minha universidade também. Cursos regulares tem a divulgação em jornal, mas não tem trabalho na comunidade. E aí, então você fica como eminência parda. Não tem vivência daquilo ali, então muita gente não vai procurar o curso.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

É a extensão que leva a universidade para a UFMS lá na divisa Brasil com a Bolívia. É lá na divisa do Porto Mortinho, junto do Paraguai. Leva aquilo é bom. É o curso que leva e propaga isso que nós temos alunos. Nós temos professores lá da aldeia que eu moro que fica a 80 km de terra no meio do mato. Nós já fomos lá a 130 km de Bonito, em terra de chão. É lá que estão os nossos Kaimbé. Nas aldeias.

ENTREVISTADORA

É o trabalho é integral.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Eu não tomo do território adverso.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Tem uma frase que a professora Adir disse que marcou. Ela falou em relação a Dourados. Que as pessoas de lá querem que o indígena desapareça.

ENTREVISTADORA

Ela se reportou ao como é agressiva a postura em Dourados, né? A gente pretende visitar a UFGD, no caso a FAIND. Mas o professor Hilário está meio dissuadindo a não ir até lá. Está no roteiro, mas ele está me dissuadindo a não ir. Eu tenho que negociar com ele ainda isso. Eu sei que vocês têm horário.

PROFESSORA CELMA

Eu tenho que sair agora, senão não vai sair almoço [risos]

ENTREVISTADORA

Obrigada, Celma! Muito obrigada.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Não é fácil, não é mesmo. Mesmo você tendo o doutorado, aí o preconceito marca. O preconceito, ele vai na frente das pessoas.

ASSISTENTE DE PESQUISA

Infelizmente o preconceito é uma máquina de competição.

ENTREVISTADO: PROFESSOR ARONALDO

Tem uma cidade aqui perto que teve competição de jogos. Sim, a gente ia lá nas escolas indígenas, jogávamos e éramos os melhores classificados para representar a cidade de Miranda nas outras competições. A maioria desses diretores não gostavam que nós representássemos. Alguns deles começaram a xingar todo mundo, chamar de animal, de macaco. Aí todo mundo soltou nas redes sociais. E aí não foi divulgado isso, mesmo com tanta pressão nas redes sociais, não foi divulgado que os indígenas ganharam. Uma semana depois é que foi divulgado pelo secretário do esporte que a gente ganhou. Percebe... O próprio município demonstrando essa situação silenciosa. E hoje em dia, o indígena aparece e conquista um espaço. E isso faz com que comecem a soltar o que estava escondido.

ENTREVISTADORA

Essa intencionalidade de invisibilizar, de ocultar os indígenas.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

O pior município para tratar nossa presença de forma diferente é o de Miranda. Aquidauana não é muito diferente também.

ENTREVISTADORA

Qual é o significado de Aquidauana? É um nome de origem indígena?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Na verdade, você estaria no território paraguaio porque a linha demarcatória do Solano Lopes chega até a Serra do Maracajú. Ali era um limite internacional, que ele desejava ocupar. Aqui ficavam os Terena, os Quinquinaua e Kadiweu. E aí tem um rio aqui perto com aldeamento, em 5 km que tem de Monte Verde, é onde os Terenas se recuaram para depois fazer o contra-ataque da guerra. Lá tem uma pedra chamada Morro da Vigia. Eles subiam lá e ficavam vigiando. E aí, depois querem “estrangeirizar” os Terenas, mas nós fomos usados para lutar. Não dá para entender

essa geopolítica de demarcações. Com essas demarcações internacionais, com esse discurso eles colocam a gente de fora. Você tá fazendo doutorado onde?

ENTREVISTADORA

Eu estou fazendo na Universidade Federal da Bahia – UFBA.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Lá na Federal da Bahia tinha um Edson Kayapó. Ele fez doutorado na PUC quando eu fazia mestrado em São Paulo. E aí você veio pesquisar aqui em Campo Grande?

ENTREVISTADORA

Sim. A minha pesquisa é sobre a discência indígena na universidade em que eu trabalho, que é a universidade estadual. Ela é uma *multicampia* na Bahia que está em 30 municípios. E eu escolhi 2 municípios. A sede que é Salvador, porque tem o maior quantitativo de cotistas indígenas. E o município que faz fronteira com os Estados de Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Pernambuco e, portanto, tem uma confluência muito grande de grupos indígenas por conta do Rio São Francisco. Então, lá tem os Pankararé, Pankararú, Kariri, Tumbalalá etc. E é o segundo departamento com maior quantitativo indígena por conta exatamente das LICEEI'S. Lá tem discente vinculado a LICEEI e tem cotista. E aí o programa em que eu estou na UFBA, é um programa de difusão do conhecimento. Ele é multidisciplinar. A minha orientadora é da área do turismo, porque não tinha ninguém no programa que se dedicasse à temática indígena. Então ela disse, como eu discuto comunidades tradicionais por causa do turismo, etnoturismo, eu vou te acolher. Então eu fiquei assim na situação frágil! E então ela propôs, vamos buscar alguém que tenha leituras e que possa te orientar na temática indígena. E aí surgiu o professor Hilário através de um grupo de pesquisa de Salamanca que eu participo. É um grupo de Direitos Humanos e que ele estava nesse grupo, e então eu fiz a proposta a ele. Ele se interessou pela temática. E aí quando eu fui descrevendo para ele os dados que eu já havia produzido na minha universidade, ele disse, olha, tua universidade não tem história de acolhimento indígena. A gente tem no MS o Rede de Saberes, que começou a ser tal e tal. Você precisa ter um parâmetro, porque você vai falar do que não existe. Você tem que dizer de outras experiências que já existem para que você possa ter aí uma comparação. E foi durante a pandemia que eu comecei o doutorado, eu comecei em 2020. E aí, quando terminou agora o estado pandêmico, pelo menos para fins de reunião presencial. Ele disse: se quiser vir para cá para você visitar as instituições, conversar com as pessoas, venha que eu te dou suporte e aí eu cheguei dia primeiro de abril.

Naquele dia, lá de tua apresentação, eu tinha acabado de chegar, aí saiu do aeroporto, fui pra lá. Apenas deixei as suas malas no foyer do hotel e foi para lá. E aí, depois da tua fala, eu apresentei minha pesquisa lá, rapidamente. Ele me deu 10 minutos. Você teve de sair. Você tinha o aniversário do teu neto. Eu estou nessa busca, conversei com uma professora Adir, com a professora Beatriz Lianda. Eu tive na sala do Rede de Saberes, lá em Campo Grande, conversei com 5 discentes terenas. Foram 4 meninas e 1 menino. Foi uma conversa boa que trouxe várias informações.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

A filha da Celma faz mestrado em Biomedicina.

ENTREVISTADORA

Olha aí! Ela está seguindo os passos da mãe. Tem uma perspectiva de que eu vá visitar o NEPPI lá na UCDB, que diz que a existência está bem comprometida, deve durar só até a metade do ano, então, pelo menos foi o que a professora Adir, disse. E também conversar com professor Sarmiento. Teria que ir a Dourados, mas professor Hilário avaliou que eu devo deixar Dourados de lado, porque a gestão da FAIND com a professora Raquel está mais voltada para a Educação do Campo. A sugestão dele é que eu repense porque lá é longe. Eu teria que aguardar uma agenda dela que eu já venho tentando isso antes de vir para cá e até agora ela não fechou comigo nem presencial, nem a distância. Então eu vou reapreciar a ida a Dourados, mas por conta disso, né!

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Não sei se a Celma falou para você como é que começou aqui.

ENTREVISTADORA

Ela falou da turma em 2010. Isso que era pelo PROLIND inicialmente, mas que já começou com a reivindicação.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

O curso naquela época era do governo Lula. Então a gente procurava e fez o projeto do PROLIND. Tanto é que eles dormiam no hotel, tinham refeição tudo no hotel e agora, quando termina em 2019 está tudo aí desse jeito. Eu já comecei falando para você que de 2019 para cá, mas teve uma rede de reivindicação lá com essa turma aí, né! Eles estavam pedindo que o PROLIND não acabasse, mas que se efetivado. E assim foi efetivado

ENTREVISTADORA

Agora faz parte do portfólio da instituição.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Sim, assim como a Pedagogia também nasce dessa forma. E a gente... Assim eu estou percebendo que cada dia vai aumentar, porque assim está muita falta de professores de 1º a 5º anos nas aldeias. Porque faz muito tempo que foram ofertados esses cursos. Eram ofertados, mas depois não ofertou mais. Nós ofertamos em 2010 para cá, foi para ensino fundamental, para série finais e do ensino médio.

ENTREVISTADORA

A universidade em que eu trabalho, ela adotou o PROLIND. Lá começou em 2009, mas a primeira turma levou 10 anos para se formar. E aí, como é um programa, você tem que terminar uma turma para daí iniciar outra, né? Então hoje eles estão com turmas próprias de LICCEI, uma segunda turma.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Demorou tanto assim... Por causa das questões Geográficas?

ENTREVISTADORA

O apoio dos municípios não acontecia. E aí não conseguia reunir o pessoal. Pelo menos foi isso que ficou dito, pra mim na pesquisa. Então, as reuniões que tinham que acontecer com certa frequência não aconteciam, remarcava, reagendava e falta também de corpo docente para ministrar as aulas. A universidade não tinha corpo docente que desse conta.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Em 2010, nós estávamos terminando o mestrado, eu e a Celma. Já estavam discutindo, formatando um projeto, foi quando ele participou dessa formatação do PROLIND. Aí terminamos o mestrado, mas já integramos o corpo docente, mas assim, nós éramos da prefeitura de Aquidauana, e aí pedimos a cedência para cá para ministrar a aula que pago pela prefeitura. Aí a Celma ficou aqui. Eu e ela ficamos como cedidos até a gente passar no concurso. Assim que começou... teve outras pessoas que não eram indígenas, trabalharam também. Convidava-se outros indígenas, porque tinha recurso e podia pagar professor naquela época. E tinha passagem. A gente locava ônibus para passar nas aldeias pegando o pessoal que vinha para cá. Aqueles que não tinha como vir de ônibus, a gente pagava passagem para vir para cá. Então, graças a Deus, dentro de 4 anos, fechamos.

ENTREVISTADORA

É como o senhor dizia antes, isso vai muito da cabeça de quem está fazendo a gestão. Possivelmente lá o pessoal não soube utilizar bem o recurso e aí, diante dessas dificuldades, não contornaram os problemas. As distâncias lá na Bahia são infinitamente menores do que essas que vocês têm aqui. O *campus* de Paulo Afonso, para você trazer o pessoal da aldeia, como trazer do município de Rodelas, é tipo 50 km, porque já são áreas bastante urbanizadas e que se fez reassentamento por conta de barragens. O Rio Francisco foi picotado em barragens, e aí os parentes foram retirados. Então não são as distâncias que vocês têm aqui, então, conseqüentemente, um recurso bem administrado não levaria 10 anos para formar uma primeira turma. É muito tempo! É sofrido isso aí.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Em 10 anos formamos 2 turmas.

ENTREVISTADORA

Esse é o tempo regular de um licenciatura.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Eu também peguei muito no pé dos alunos, porque se eles reprovassem... você pagou aquele professor, não tinha mais. Como é que iria ofertar de novo? Era problema sério. Pagar aí vai embora. Terminou a parte dele vai embora. E se o aluno reprovasse... ia ficar sem professor mesmo.

ENTREVISTADORA

Porque fica aquela pendência e complica.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Com a pendência não cumpra a carga horária, né? Nós conseguimos fechar aqui, foi com muito custo. As vezes as pessoas que trabalham a questão indígena pensam diferente. Por exemplo, o diretor falou assim: não vamos colocar as mulheres em espaço separado não. Vamos colocar um ar-condicionado para ela. Aí, ontem, a mulher falou: Professor eu não quero ficar ali por causa do ar-condicionado. Elas não estão acostumadas. Tem os bebês. Você vê o desencontro de ideias!! Lá na aldeia, eles não estão com o ar-condicionado. Aí você coloca a criança aqui com o ar, no outro dia está com febre. Sabe, são esses detalhes que tem que levar em consideração. Ficar atento ao alimento. Tudo isso tem que levar em consideração.

ASSISTENTE DE PESQUISA

E às vezes não há uma aproximação. Não há uma conversa, né?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Exatamente.

ENTREVISTADORA

Aí é que está a necessidade de ouvir, porque a gente tem muita mania de decidir pelo outro. A partir do que a gente compreende de mundo, sem perguntar a quem vai receber. Quem vai ser atendido, se aquilo é compatível.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Isso era muito assim. Nós éramos muito criticados por isso, porque toda segunda-feira, quando eles chegam é o acolhimento durante toda a manhã. Toda segunda-feira, chegam, guardam mala, arrumam a cama, descem e às 10 horas é o acolhimento. Isso junto conversa sobre a semana... aula X e Y... não pode isso, não pode fazer barulho depois das 22h. Não pode entrar aqui... É uma série de orientações. Todo mundo fala. O almoço a gente divide. Decide quem vai trabalhar. O cardápio é uma preparação para a semana inteira. E aí as pessoas falam porque tanto a gente faz reunião. Mas o povo indígena, ele vem de reunião, né. Nós Terenas vivemos de reunião, tem que ter reunião, tem que ter o consenso do grupo e a gente procura ter o consenso do grupo. E se não há o consenso aí se cria um problemão pra você. E graças a Deus aí, a gente não tenho tido problema. Nós estamos aí com mais de 73 alunos, nós não temos problema. Não temos. Ninguém fala assim não vou cozinhar... não vou isso.

ENTREVISTADORA

É porque já foi discutido antes.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Tudo que é discutido no coletivo, bem conversando, tem uma transparência, tem o espaço pro diálogo. A gente está aí. Nossas reuniões são muito importantes, né! Fazer esse acolhimento, né! O nosso posto aqui nós os acostumamos, que para o índio tem que ter uma referência, né. Tem uma placa aqui da ONU para ele não tem referência, mas pra eles aqui tem referência: somos eu a Celma. Aqui [a sala em que estávamos] é a porta. Eles vêm aqui. As meninas tem problema de menina, como da menstruação, por exemplo. Não vai falar para mim que é um segredo de mulher, né? Então vai lá fala para Celma. Saber esses detalhes pequenos. Tem muito tabu entre nós que não dá por sair, ser moderno. Os meninos vêm comigo, conversam comigo. E as meninas conversam com a Celma. Quando precisava levar para o hospital naquela época, a gente levava no nosso carro, né? Sim, mas agora não pode mais. A gente pede para

outras pessoas levarem a menina lá pro hospital tudo, né, fazer esse atendimento e já compramos medicamento aqui, pois tá para dormindo com os guris... Cada coisa vai mudando, vai resolvendo. Trazer uma bola ali pra jogar. Tem outra bola lá comigo. Bola pra eles, rede, camisa aí depois da aula fica jogando. É o momento de lazer, e isso é bom porque cria entretenimento, cria amizade, ele cria coesão. Sabe, e nós estamos de bem com eles, né!

ENTREVISTADORA

Com certeza. E isso passa a ser uma vivência acadêmica, pois vivência acadêmica não passar pela instituição contando os dias para que acabe logo não.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Bom, eles gostam. Eles vivem aqui. Falar em governo, a diretora vai fazer nessa parede aqui do outro lado, nós vamos fazer uma área de convivência. Depois vou te levar lá. Vamos fazer uma área de convivência. Nós vamos ter até televisão, pois a TV deles está ali. A gente vai fazer uma convivência e colocar sofá. Tem ali a bolinha e a mesa de ping pong. Pra ficar lá, né! Vê televisão lá... vai ser uma área que eles vão ficar ali. E do lado vai ser o alojamento. A cada dia nós estamos melhorando. Aí aparece pessoas meio maluco, igual a nós assim, igual a doutoranda que gosta desse trabalho. E aí a gente vai ampliando aqui, melhorando cada vez mais. Claro que a gente vai melhorar os computadores. Nós vamos instalar agora todos os computadores. Faltou, apenas o chefe dizer OK e nós vamos instalar.

ENTREVISTADORA

Pronto, hoje é um grande dia. Hoje é um grande dia. Hoje tem que botar o pé da mesa.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Nós temos alunos de Informática que é tecnologia da informação, então ele domina bem a tecnologia. É isso que vai ser o nosso mão-de-obra. Quando nós montamos o alojamento, foram os próprios alunos que vieram aqui e montaram os beliches, colocaram os colchões. Eles estão muito dispostos nessa prontidão. Porque você fala para ele, ele conhece as dificuldades, disso. Quem que não quer melhorar, pedir pro outro e receber ajuda.

ENTREVISTADORA

Com certeza. E essa ideia de fazer junto. Isso agrega para o indivíduo e dá um senso de responsabilidade, porque a pessoa se sente integrado ali. Participe, é dele também é. É diferente você receber uma coisa já pronta, simplesmente ocupar.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

Dia 27 já vamos receber o reitor. Aí nós vamos fazer surpresa para ele. A outra turma que se formou, a primeira turma... nós fizemos um jantar no restaurante; locamos um som, ficamos lá, tinha o cara lá fazendo um som para ele. Ele saiu maravilhado. Nós vamos fazer outra surpresa. Porque eu acho que essa política de bater e criticar não vinga. Eu acho que tem de dialogar... ver as possibilidades, né! Nesse diálogo, mostramos serviços, primeiro lugar, e o cara ficou apaixonado pelo nosso trabalho, né? Não é porque a gente é bonito!! Até porque nós não somos bonitos...Eu falo para a Celma, não é pela nossa cara, ele é apaixonado por nosso trabalho. É zero de resistência. A gente vai...tem a avaliação.

ENTREVISTADORA

Vocês estão capitando recurso pra instituição, né?

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

A gente tem projeto... está fazendo. Eu estou convicto que vai melhorar com esse novo governo que está. Virá mais PIBID e virá mais residências para nós. E tomara que venha ajuda para os cursos de licenciatura, porque tem muito para crescer. Nós somos uma população muito grande.

ENTREVISTADORA

Esses 4 anos aí é um respiro que a gente tá tendo porque a gente estava no fundo do poço.

PROFESSOR PAULO BALTAZAR

A gente precisa aproveitar para colocar o corpo todo fora do poço. Estabelecer, fincar raiz em todos os setores. O que a gente passou não foi brincadeira, é, foi desesperador. Nós vamos. Nós estamos fazendo isso. Estamos retomando as fotos novamente. Vou te mostrar a instituição.

[Encerramos a entrevista para conhecer a instituição]

**DEGRAVAÇÃO ENTREVISTA CONJUNTA: DISCENTES DA ETNIA
TERENA JUNTO A UFMS/ REDE DE SABERES**

| | |
|---|--|
| <p>ENTREVISTADOS Iara – Aldeia Buriti Eliane – Aldeia Cachoerinha (município de Miranda) Raquel – Campo Grande Claudinei – região de Aquidauana Claudiane – região de Aquidauana</p> | <p>INFORMES INSTITUCIONAIS Discente do Curso de Enfermagem. Discente do Curso de Enfermagem Discente do Curso de Enfermagem Discente do Curso de Enfermagem Discente do Curso de Farmácia Todos acadêmicos da UFMS em Campo Grande e participantes do Rede de Saberes e Projeto Saberes.</p> |
| <p>ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA</p> | <p>INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente) Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (doutoranda)</p> |
| <p>DATA DA ENTREVISTA 04/04/2023</p> | <p>METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Gravação de áudio e vídeo através do Microsoft Teams. Degravação usando Google doc online.</p> |
| <p>TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA</p> | <p>TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA 27 minutos.</p> |

ENTREVISTADORA

Então boa tarde..Com autorização de todos para gravar. A gente está aqui na UFMS com uma bonita turma de discentes indígenas, a maioria mulheres, mas temos um representante masculino. Em primeiro lugar, quero agradecer. No primeiro momento, agradecer a receptividade de vocês. E a ideia é a gente falar um pouquinho sobre a etnia, o curso e como vocês se sentem dentro dessa universidade, como a Rede de Saberes e o Projeto Saberes contribui para isso. Vamos fazer no sentido horário, começando por ti.

ENTREVISTADA: Discente Iara

Meu nome é Iara. Eu curso Enfermagem, né! Eu venho da aldeia Buriti a 130 km daqui de Campo Grande. Bom, de primeira, assim a sala aqui do Rede é um lugar acolhedor, né. Que a intenção aqui é de um ajudar o outro. Porque quando você vem de uma aldeia, entra numa universidade, você tem aquele impacto primeiro de sair da aldeia, vim para a cidade, né? Vem as vezes, a vergonha também. Aí, acho que é uma coisa muito nova que às vezes impacta bastante você. Porque dentro de uma universidade, tem pessoas

novas, jeitos diferentes. Então é esse misto de coisas e o Redes... eu acho que ele vem... é um projeto para acolher o acadêmico. Não só na parte, né universitária, mas assim no todo. Porque aqui na sala do Redes quando você chega... você tem um dizendo assim... um pouquinho da aldeia dentro da universidade. Mesmo com que as etnias sejam diferentes, locais diferentes. Mas nós indígenas sempre nos sentimos em casa aqui nesse espaço.

ENTREVISTADORA

Você é a primeira na sua família que está chegando à Universidade?

ENTREVISTADA: Discente Iara

Eu sou a primeira a minha família a entrar numa universidade federal e que a gente não tinha acesso, né antes das cotas. Antes que não tinha cotas, nem bolsas, mas hoje já passou pelas cotas, né! Então abriu uma porta enorme pra gente, né! que somos indígenas. E essa abertura deu um campo pra gente correr atrás dos nossos sonhos e às vezes é muito difícil, né? Porque se você precisar pagar uma universidade, as vezes a mãe não tem condições, as outras famílias não tem condições. Então e o que pega aí é a parte financeira... é você bancar uma universidade. E aqui na federal tem também esse espaço do Redes e tem os auxílios também nos ajudam bastante. Que é uma coisa muito importante que você veio da aldeia, como eu falo, com cara e coragem. Né! Porque é um ambiente totalmente novo. São convivências novas, hábitos novos. Então, de primeira, o impacto é muito grande.

ENTREVISTADORA

Talvez no espaço privado, ainda fosse pior. Por ter uma outra política como cliente. A gente sabe bem como é dentro do espaço privado. Aqui, acho que a gente tem mais opções de espaço.

ENTREVISTADA: Discente Elaine

Eu passei em 2018. Meu nome é Elaine, eu também faço enfermagem. Eu sou da aldeia Cachoeirinha, que fica em Miranda. É, tive que me mudar para cá também, para cursar. Não foi fácil, né! Como já falaram. São lados diferentes, são comportamentos diferentes. Você sair da sua aldeia e encontrar umas pessoas da cultura diferente, do jeito diferente, sabe! Deixar essa cultura de lado e vir para cá, na cidade grande, você vem em busca de um sonho, né! No começo, eu fiquei com medo de enfrentar isso. Só que eu descobri a Rede de Saberes e isso foi uma maravilha para mim. Eu descobri que a gente tinha um espaço dentro da universidade e que a gente não era excluído. Que a gente tinha um ambiente onde a gente poderia frequentar, estar, poderia estudar, então a

Rede de saberes foi isso. É uma maravilha para mim, porque a gente convive com outras pessoas, com as outras etnias. Então a gente tem um espaço pra gente conversar. É quando a gente precisa de alguma coisa, um ou outro ajuda, né! Então a Rede de Saberes é muito importante aqui na federal.

ENTREVISTADORA

Então você é a primeira na família que está fazendo o curso?

ENTREVISTADA: Discente Elaine

Não. A minha mãe também fez faculdade na federal. Ela fez lá em Aquidauana. Ela é professora.

ENTREVISTADORA

Ela atua na comunidade?

ENTREVISTADA: Discente Elaine

Atua na minha aldeia. Ela é professora, lá.

ENTREVISTADORA

E vocês que estão fazendo o curso de enfermagem, quando vocês terminarem o curso, vocês pretendem voltar para a comunidade de vocês? Tem espaço lá, tem posto? Tem atendimento médico? Tem viabilidade para que vocês possam atuar lá mesmo?

ENTREVISTADA: Discente Iara

Acho que é uma necessidade da minha comunidade, pois numa parte, na maioria das comunidades tem um atendimento que deixava a desejar pra gente, né! Que os médicos, enfermeiros, eles são na maioria, nas aldeias, não indígenas. Então vão descer para aldeia tem que depender de algum carro para tá levando-os até o trabalho. A SESAI dá esse suporte mais o médico chega às 8 horas da manhã para atender, uma vez que por semana na comunidade, né! Aí 3 horas, 4 horas, ele já vai embora. Então, esse tempo largo ali, né, que pode acontecer muitas coisas. Eu acho que a gente ficava sem suporte. Há essa preocupação com esse serviço, incompleto. Não é só por causa do servidor, né! Mas para as coisas que acarretavam e aconteciam na aldeia. Então a gente tinha um déficit.

ENTREVISTADORA

Imagina um atendimento desse!! Mandar alguém uma vez por semana. Doença não espera, gente. Você não pode programar, eu vou me sentir mal quando o médico estiver aqui.

ENTREVISTADA: Discente Elaine

E lá na minha aldeia o atendimento médico é só pela manhã até às 11:00h. É limitado, entendeu? Limitado a quantidade também. Tem que ir lá assinar teu nome para vê se

você vai ser atendido, entendeu! Tem número de vaga. Mas tipo... são 10 pessoas. Imagina que outros querem ir lá e não tem mais vaga. É precária a situação lá. Você tem questão de saúde mesmo.

ENTREVISTADA: Discente Iara

Eu acho que a gente como universitário além de formação né, a gente vem buscar assim, avanços nessa área de saúde que a nossa comunidade necessidade; essa assistência de ter um profissional que mora ali na aldeia. Não é desprezando os outros funcionários, mas só não é suficiente. E a gente precisa de gente dentro da aldeia. E querendo ou não, a saúde indígena, ela não é só o remédio, né! Você vai lá falar com o doutor, né! Que não é só a saúde, o remédio. Elas chegaram a passar um remédio, aquele que o doutor dá ali. Tem umas especificidades, né! Porque você vai lidar com a nossa cultura, a cultura dos nossos ancestrais, dos nossos xamãs. São coisas ali que um não indígena não vai entender que não é só a saúde, o remédio. Não é só chegar e passar o remédio. Existe uma crença muito, muito enorme, né! envolvida na saúde. É um aspecto que acho assim. E é só nós quem estamos na aldeia, que vivencia, né? E eu acho que sabe como é ter um profissional da aldeia em alguns casos vai agregar muito. Que mora ali, conhece como funciona. Então acho assim... não é só o que você vem buscar o conhecimento aqui e levar. Nós temos que avançar e muito, na questão da saúde. É uma coisa muito precário nessa vida. E tem aldeias que são muito longe da cidade. Tem semanas que o médico nem consegue de chegar lá. As vezes não tem transporte disponível para levar ele na aldeia. Quem se vira lá são os técnicos de Enfermagem e, às vezes, a maioria das comunidades tem um técnico indígena. Mas muitas delas não tem nenhum técnico indígena. Assim fica muito mais difícil você ficar sem assistência, né! Sem ter uma pessoa lá que pertence, né! Precisa as vezes de um suporte mais avançado... Como você vai lidar com isso sem um profissional, né! Para entrar em desespero. Então a minha aldeia, perto praticamente da cidade, mas a vida assim é precária. Não atende todas as nossas demandas. Eu acho que nosso papel como universitário, né, é de vim buscar o conhecimento, se formar, voltar para nossa aldeia com a ideia de melhorar o nosso atendimento. Melhorar a nossa estrutura do posto e também saber lidar com isso não só não falamos, sabendo, né. Não só para fazer no papel, como eles falam, mas sabendo lutar pelo nosso direito e nossos deveres também.

ENTREVISTADA: Discente Raquel

Eu sou Raquel. Eu faço Enfermagem também. Eu sou daqui de Campo Grande, mesmo. Eu cresci aqui. Atualmente, os meus pais moram na aldeia. A gente morava aqui. Minha

família sempre morou aqui. Eu e meus irmãos crescemos aqui. Meu pai, faz uns 3 anos que ele voltou pra a aldeia, Caarapó, pra cuidar do pai dele e a gente ficou por aqui. Eu entrei aqui na UFMS no ano passado e não fazia ideia que existia a Rede de Saberes. Eu não fazia a menor ideia. Eu pensava que os indígenas chegavam e era cada um por si. Eu não sabia da existência da Redes de Saberes. E até foi um colega que me apresentou. Eu fiquei impressionada, porque é um lugar que a gente tem apoio. Apesar de ter crescido aqui, fora da aldeia, eu me sentia perdida. Nesse lugar a gente recebe apoio. Aí a gente foi se conhecendo, e recebo apoio assim mesmo. É uma sensação boa, né? Eu não sei explicar. São essas palavras, mesmo: sentir em casa.

ENTREVISTADORA

Este relato teu é interessante porque a gente sempre pensa o acolhimento, mais para quem veio da aldeia, que vai sentir esse universo aqui, mais diferenciado, né! Mas mesmo você tendo convivido todo o ensino fundamental, médio e tal e tal, com os não indígenas, mas quando chega na universidade, saber que tem esse espaço aqui e que tem os parentes foi fortalecedor para você, né? E deu impulso até pra continuar no curso, eu pressuponho.

ENTREVISTADA: Discente Raquel

Sim, apesar do curso ter, todo curso tem dificuldade... mas quando a gente tem amigos, assim, os parentes, parentes de sangue, né! Pelo menos a gente recebe essa força a mais.

ENTREVISTADORA

Eu quero que a universidade que eu trabalho tenha um trabalho de acolhimento. Quanto mais fala, mais eu fico preocupada porque lá não tem um trabalho assim.

ENTREVISTADO: Claudinei

Meu nome é Claudinei. Também sou de Enfermagem. Praticamente veio hoje todo mundo de enfermagem. Aqui é a sala do Rede de Saberes, popularmente conhecida como a salinha, né! Aqui é esse espaço aberto, em que todo o mundo chega, faz, certo! Nessa salinha, eu vejo a mesma coisa aqui, uma casa, primeiro, porque ele recebeu um monte de gente também que sabe o que você passa, sabe de onde você vem. Como ela estava conversando com a senhora agora, ali atrás, né! Assim, a gente saí da aldeia, vem para uma cidade grande, principalmente como Campo Grande que é a capital do Estado, né! A gente dá aquele choque de realidade, porque você fica de lá desde o ensino primário, então médio, principalmente nós que somos da aldeia. Aí você fica só com isso na mente: Será que eu sou o burro ou não consigo? Como será que é lá? Aí você tem medo de sair de lá. Será que eu consigo? Eu vou ou não vou? Vou, não vou aí até

que falei logo: eu vou dar a cara a tapa pra fora. Vou sumir pra lá. Vamos ver o que vai ser, o que é que eu vou ver na frente. Já. Aí quando fala na Rede de Saberes, como eu estava conversando com minha irmã. Eu não sabia também da existência desta sala. Há, quase 2 anos que eu estou aqui. Aí foi a minha irmã que descobriu por terceiros também, que existia essa sala. E, principalmente, que nem eu e ela, nós viemos novos para a universidade na época da pandemia. Aí voltamos pro terceiro semestre no segundo ano pra cá, aí veio presencial. E sabe quando você conhece pessoas novas, você fica só no seu cantinho, quietinho. Você não conhece ninguém até você quebrar aquele vínculo, aquela barreira que você pode começar... estoura a bolha, praticamente, né! Aí você olha para suas turmas, não tem ninguém que é indígena. Aí tem essa problemática também.

ENTREVISTADA: Discente Iara

Às vezes até tem [indígenas] não quer se expor.

ENTREVISTADO: Claudinei

Esse é outro ponto problemático, por exemplo, aqui na UFMS, o vestibular teve 2 cotas indígenas. Eu sou indígena aí a outra pessoa é indígena, mas ela não quer se demonstrar indígena assim, porque, por falta de coragem, ela pensa de não ser acolhida pelo meio. Essa é outra coisa problemática também. Eu acho que eu entrei mais uma lá da minha Terra também, mas ela trancou o curso, porque ela falou que não aguentava, que era muita pressão. Mesmo assim, a gente conversando com alguém mesmo, tentando animar, ela acabou voltando para a aldeia dela.

ENTREVISTADA: Discente Iara

E a evasão na universidade está 50%, né. E o motivo é esse aí de você se sentir às vezes mesmo, porque eu falo, mas tem um monte de indígenas nessa universidade que se sentem sozinhos. Então, nossa é difícil.

ENTREVISTADORA

É se sentir como um estranho. Já passei por isso. É horrível.

ENTREVISTADA: Discente Iara

Eu estava comentando, né, você vê tanto posters aí da universidade. Cara, vem para aqui e é uma cidade enorme, tem muita gente. E às vezes, se você, é cada um que se vire, que nem todo mundo tem gente que não fala contigo. Aí você pensa: Poxa, o que que eu estou fazendo de errado?

ENTREVISTADO: Claudinei

Porque assim, eu fiquei um bom tempo assim quando entrei aqui. Existem alguns grupos já pré-formados e você está sobrando. Quando tem a apresentação de seminário aí já tem os grupinhos, vai fazer entre os amigos, e você sobra. Você não sabe onde vai ficar. Você se sente inferior também. Se sente excluído dos outros. Assim tendo outra dificuldade: aqui você passa pelo corredor central e tem todo tipo de gente, mas aí você procura um indígena e não vê ou então até tem, mas passa direto. Eu costumo falar para eles: “quem é indígena sabe que o outro é. É tipo um radarzinho!! Surpreendente, né? Não adianta, a gente sabe quem é indígena.

ENTREVISTADA: Discente Iara

E essa sala do Saberes, nossa... ameniza muito, porque tem vezes que a gente está destruindo aqui. Ainda mais no começo. Você fala: eu vou voltar, eu não vou dar conta... nossa! Eu nunca vi isso na minha vida [conteúdos], porque nosso ensino médio... você chega aqui. Nossa, eu sentia melhor. Eu falei para ele que eu me sentir muito burra aqui. Verdade, não é fácil ficar na UFMS. Eu falei meu Deus do céu!

ENTREVISTADO: Claudinei

Tem muita diferença de conhecimentos também. Uma grande diferença de você para que vem de escola privada.

ENTREVISTADORA

Já há um diferencial quando a gente sai do ensino médio para a universidade, né! No ensino médio, de qualquer maneira, a gente tem mais um apoio dos professores. A gente tem a sensação de continuidade, mas da universidade é como se abrisse uma vala e aí começa-se um outro degrau. Porque aqui, apesar de ser uma quantidade menor de disciplinas, mas elas não dialogam entre si. Muitas vezes o professor não tá nem aí e tem professor que chega lá e fala o tempo inteiro como se ninguém tivesse ali pra assistir ele. É uma ruptura muito grande com um modelo já de ensino, né! E aí juntam todas essas outras questões de território, por estar em um território diferente, se sentir fragilizado. sentir esse descompasso... eu imagino que é terrível.

ENTREVISTADO: Claudinei

Recentemente a gente tá tendo aula de saúde coletiva e a professora começou a falar sobre diversidade, territorialidade, de macro área e micro área. Ela estava explicando o sobre as divisões do Estado, alertando. Eu disse assim: professora, mas no caso dos indígenas, como é que faz? Ela não colocou a representatividade da comunidade indígena. Aí, tipo, ela falou assim: ó, vocês vão trabalhar com muitas pessoas

diferentes, só isso. No hospital ali você vai receber paraguaios, você vai receber de vários lugares. Mas aí eu falei para ela: eu tenho dúvida como é que faz com os indígenas. Porque a senhora falou de todo mundo, mas menos do indígena. Então ela parou e disse: eu tenho que arrumar meu slide.

ENTREVISTADORA

Arrumar o slide é fácil. Tem que arrumar a cabeça.

ENTREVISTADO: Claudinei

Na verdade, a gente não tem diversidade nas aulas.

ENTREVISTADORA

E vocês necessitam ter essa orientação. Salvador é uma cidade, a cidade mais antiga do país. A gente tem um apego histórico muito grande e eu me deparei tentando identificar referências indígenas na cidade do Salvador e a gente não encontra. Tem uma referência, quer dizer, tem uma estátua, que a estátua do caboclo e acabou. Que nem é chamada de indígena. E esse termo, sabe que já é uma deturpação, pois se refere àqueles que se misturaram e que já não é mais originalmente, etc. Mas assim, espaço indígena na cidade de Salvador a gente não tem. Se a gente quiser, por exemplo, buscar o artesanato indígena, qualquer coisa dessa a gente tem a maior dificuldade. A cidade mais antiga do país e simplesmente tornaram os indígenas invisíveis, invisíveis. Eu me sinto tão mal com isso. Bateu uma sensação ruim. Como é que apagaram a gente!

ENTREVISTADO: Claudinei

Passaram uma borracha.

ENTREVISTADORA

Sim, passaram uma borracha. Uma cidade que teve uma indígena Paraguaçu (uma Tupinambá) que ela casou com um português... aquela velha história lá de Caramuru, etcetera. Nem isso ficou. Então graças a Deus que agora a Universidade Federal, não é a universidade onde eu trabalho, lá agora tem o primeiro professor indígena da universidade. Que é um Tuxá, Felipe Tuxá. Essa universidade tem 75 anos e só agora que entrou um docente indígena. No geral, essa tentativa de deixar a gente no canto. Tem um filósofo, que é o Bourdieu. Ele escreveu, não na perspectiva indígena, mas na perspectiva da educação francesa, e eu vou usar o que ele escreveu para aplicar na minha tese. Ele fala que existem o excluído de dentro. É a pessoa está naquele contexto, mas há toda uma circunstância adversa usada para a retirada dela. Eu achei que se encaixou perfeitamente na situação que os indígenas hoje vivem nas universidades. Não vou dizer em relação aos outros setores porque eu não estou pesquisando os outros, né?

Mas assim, você pode entrar na universidade, você fez vestibular, você entrou, você apresentou seus documentos. Acabou aí. Aí você fica vivendo esse cotidiano de expulsão contínua, de exclusão. Mas, formalmente, você está incluído. Você teve acesso, mas que acesso é esse que parece funcionar assim: Eu abri a porta e agora vocês se viram. Isso não é incluir realmente!

ENTREVISTADO: Claudinei

Há invisibilidade mesmo estando presente.

ENTREVISTADORA

Porque é que eu nem sei o que é pior, se é que te deixar do lado de fora ou te permitir entrar nessas circunstâncias. Porque às vezes um não, já resolve a situação, mas uma metade sim e outra metade não... um talvez, as vezes magoa a gente, né!

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Eu me chamo Claudiane, sou lá da terra Terena, também, na região de Aquidauana.

ENTREVISTADO: Claudinei

Lá tem um posto cultural, indígena. Tá só o pessoal da aldeia. Tem até gravação que fizeram recentemente. Quando a senhora for lá vai entender.

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Quando eu estudei lá, o pessoal falava assim: que mais da metade da universidade federal era composta por indígenas.

ENTREVISTADORA

Então você se sentia mais confortável lá?

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Sim, lá sim.

ENTREVISTADORA

E por que mudou pra cá?

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Por causa do curso.

ENTREVISTADORA

Você faz Enfermagem?

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Eu faço Farmácia.

ENTREVISTADORA

Ela tá então como todos vocês na área de saúde.

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Tem muitos se formando em professores lá.

ENTREVISTADORA

E como é na Farmácia, tem muitos indígenas inscritos? Porque na Enfermagem eu já percebi que tem um grupo. [risos]

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Então, quando eu entrei aqui na UFMS, só era eu e mais um, pela cota. Aí a minha colega, não aguentou, desistiu e aí ela voltou para a terra

ENTREVISTADORA

Aí ficou só você.

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Só eu permaneço dentro do curso. Aí, eu conheci a salinha. Aqui dentro eu vi que eu não estava sozinha. Tinha mais meninas do curso de Farmácia. Eu achava que era só eu que estava vindo. Porque era difícil se encontrar. Sim, elas tão em turmas que era diferente. Aqui, um dia, eu encontrei com elas na salinha do Rede de Saberes.

ENTREVISTADORA

Esse espaço então permitiu isso de articula. É um ponto de convergência. Tem que divulgar mais essa salinha.

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

A gente divulga nas redes sociais para quem está chegando. A gente sai em busca dos calouros.

ENTREVISTADORA

Ótimo! Me diz uma coisa, a curiosidade.... E não indígena vem aqui? Ou não?

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Às vezes, eles vêm.

ENTREVISTADORA

E como é? Porque eles vêm? Vem por curiosidade? Vem para usar os equipamentos?

ENTREVISTADA: Discente Claudiane

Eles vêm por curiosidade; usam também os computadores; eles olham os retratos; fazem perguntas. É o que mais eles fazem [perguntas]. Vem fazem perguntas para a gente.

ENTREVISTADORA

Vai quebrando chego, né? Diminuindo o distanciamento. É uma maneira de dar visibilidade. Vocês têm horário de aula. Eu não vou atrapalhar mais. Muito obrigada. Foi muito bom falar com vocês. Nós vamos vencer!! Como diz Airton Krenak: “quem

tem que se preocupar são eles, porque a gente já tem uma história de luta e resistência de 500 anos após eles”, né! Então nós vamos em frente. Muito obrigada. Força aí. Bom curso pra vocês e tudo de bom.

DEGRAVAÇÃO DE ENTREVISTA: DISCENTE TERENA -UCDB

| | |
|---|--|
| ENTREVISTADO Moisés Terena | INFORMES INSTITUCIONAIS Acadêmico Terena do curso de Nutrição - UCDB. Participante do NEPPI - Universidade Católica Dom Bosco – Mato Grosso Do Sul. |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente). Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (Doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 19/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada realizada no NEPPI /UCDB com gravação através de aplicativo do smartphone. Degravação feita através do Google doc online |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | DURAÇÃO DA ENTREVISTA 9 minutos e 9 segundos. |

ENTREVISTADORA

Bom dia. Como é teu nome?

ENTREVISTADO

Moisés,

ENTREVISTADORA

Eu sou Joelma. Nós estamos aqui no NEPPI, né? esse espaço de acolhimento da UCDB. Você está em qual semestre?

ENTREVISTADO

Eu estou no quinto semestre de Nutrição.

ENTREVISTADORA

Você está já na metade do curso. De qual etnia você é?

ENTREVISTADO

Eu sou da etnia Terena.

ENTREVISTADORA

A gente teve com o professor Paulo Baltazar lá em Aquidauana. Vocês Terena são protagonistas. A pesquisa que eu estou fazendo é exatamente sobre acolhimento, permanência dos discentes indígenas na universidade que eu trabalho, que é a Universidade do Estado da Bahia. Eu estou fazendo o doutorado na Universidade Federal da Bahia, mas sou vinculada à estadual como docente. A gente está engatinhando ainda nisso. A gente não tem nada sistematizado, e aí, professor Hilário falou sobre o Rede de Saberes né! Que nasceu aqui, na UCDB e agora a UEMS já utiliza e a UFMS também. E aí eu digo tenho que conhecer o nascedouro...a origem. A

origem de tudo. Mas desde que você começou o curso que você já começou a participar aqui do NEPPI?

ENTREVISTADO

sim, desde o início. Desde o primeiro semestre.

ENTREVISTADORA

Mas antes de chegar na instituição, você não conhecia o Rede de Saberes?

ENTREVISTADO

Assim, conhecer como funcionava mesmo, não. Mas eu tinha ouvido já falar de vários projetos, várias ações que aconteceram na minha comunidade

ENTREVISTADORA

Ah!! dentro da comunidade. E quais as atividades que vocês desenvolvem aqui? Como é que funciona?

ENTREVISTADO

Aqui, há atividade nesse espaço, né! Tem o espaço para os acadêmicos e a área de administração e a área da coordenação responsável. Aqui a gente utiliza o espaço dos computadores para fazer pesquisa, trabalho. É também um espaço para se encontrar após a aula. A gente fica um pouquinho aqui para espairecer, relaxar. Também é um espaço onde a gente consegue encontrar com outras pessoas de outras etnias, né! Na UCDB a gente tem Terena, Povo Quinquinaua, Povo Kadiuéu, Povo Xavante e Povo Bororo. É o momento em que a gente consegue conhecer as pessoas de outras etnias.

ENTREVISTADORA

Sim, importante. No caso aqui funciona como um núcleo de pesquisa também? Desenvolve trabalhos de pesquisa?

ENTREVISTADO

Isso! Aqui a gente tem a parte acadêmica nossa da graduação e tem também o espaço dos projetos. É uma parte do Rede de Saberes, né. Serve como um espaço onde vários acadêmicos, vários pesquisadores, tem acesso a vários documentos, vários artigos indígenas, revistas. Como por exemplo, a questão de direitos, na área de território. É um espaço bem legal aqui. Serve também como núcleo de pesquisa.

ENTREVISTADORA

Ah, sei. No caso o Rede de Saberes, que agora tem outro nome, funciona nesse núcleo, né? Acho que eles expandiram na verdade, né?

ENTREVISTADO

Se expandiu bastante e ele ainda mantém.

ENTREVISTADORA

O NEPPI acolhe também em termos de possibilitar a vocês outros espaços, como residência estudantil ou concessão de bolsas de estudo ou ele está mais adstrito a essa questão da funcionalidade de acesso à informação, mais um aspecto acadêmico.

ENTREVISTADO

Sim, professora, isso também está vinculado. É o espaço, né! Temos também as bolsas, né! A grande parte dos acadêmicos é contemplado com cem por cento. O único desafio nosso, assim das comunidades indígenas do nosso Estado é uma casa de permanência para acadêmicos indígenas. Que o Estado não tem. Se não me engano tem uma em Aquidauana. Mas na capital do Mato Grosso do Sul a gente não tem. Então isso já é uma demanda muito antiga tanto dos acadêmicos como de nossas lideranças. Porque muitas vezes vem um aluno Guarani Kaiowá, lá do sul, para estudar na UCDB. Onde ele vai morar? Existe essa dificuldade e no percorrer do caminho, muitas vezes, eles desistem. Porque eles não têm um espaço onde consegue morar para poder estudar. Aí, assim, então, hoje, o NEPPI oferece assim, além desse espaço para estudar, ter como

pesquisar, temos também a concessão da bolsa. A questão que a gente está lutando para conseguir é a casa para os acadêmicos.

ENTREVISTADORA

É isso porque eu entendo que a capital acaba atraindo por conta do portfólio de cursos que ela tem o maior número de indígenas do que os cursos em outras cidades. Hoje é 19 de abril, né! Dia bem emblemático para a gente tá conversando aqui, nessa discussão. Principalmente agora, depois do Ministério dos Povos Originários, né! Foi pensado alguma coisa para hoje em especial ou vocês estão fazendo uma programação já sistemática o mês todo? O abril indígena... Muitas instituições têm feito o mesmo inteiro.

ENTREVISTADO

Sim. Então...Como o Rede de Saberes e a UCDB está passando um processo de reformulação... Aí, assim a gente não teve um tempo de fazer como várias atividades no mês todo. Mas hoje está programada uma apresentação para a noite na UCDB mesmo em um dos blocos da universidade e a gente vai estar ali apresentando a nossa apresentação cultural. Falando sobre o Rede de Saberes, sobre a permanência do acadêmico indígena aqui na UCDB. Isso a gente vai estar apresentando hoje à noite. Mas assim a gente está pretendendo sim até o final de abril a gente fazer várias ações na faculdade e chamar um pouco a atenção da comunidade acadêmica.

ENTREVISTADORA

Eu já soube que a dança Terena é muito bonita. Eu soube lá na UFMS que vocês são Fortes na dança, como forma de expressão, né!

ENTREVISTADO

Eu sou um pouco suspeito para falar disso [risos] porque eu acho que entrego um pouco de primeira!. Eu só vou falar bem. Tanto é que a gente teve o prazer, né de termos a nossa dança na Posse da ministra Sônia.

ENTREVISTADORA

Eu soube. O professor Hilário, me disse logo: Joelma! foram os Terena que fizeram a abertura na Posse. E eu disse: sim, muito bem! Eu não tinha nem vindo pra cá ainda, que foi no início do ano, né! Mas ele já sinalizou para mim, porque eu venho negociando com ele essa visita aqui desde o segundo semestre do ano passado, porque as atividades presenciais estavam suspensas. Ele disse: nós vamos esperar que as atividades estejam presenciais novamente, para que você venha e encontre as pessoas, né. Porque o contato é importante.

ENTREVISTADO

Sim, sim. Por causa da pandemia a gente ficou muito tempo parado. E essa situação fez com que a gente reformulasse... os acadêmicos... o movimento por conta da pandemia..o distanciamento social. Esse é o espaço, bem legal para os acadêmicos indígenas e hoje a gente vai estar fazendo apresentação.

ENTREVISTADORA

Há que bom, me diz uma coisa, não, indígenas chegam aqui, dialogam com vocês?

ENTREVISTADO

Sim. Vários professores, alguns alunos chegam, sim. Amigos de acadêmicos indígenas sempre veem aqui ou conhecem o espaço. Inclusive eles ficam encantados quando entram ali [entrevistado aponta para a entrada do NEPPI] e começam a ver os trabalhos naquela parte ali e começam a perguntar como é que funciona.

ENTREVISTADORA

Essa entrada é impactante! Eu também sentir, comecei a ver os banners e disse: nossa, aqui tem uma produção. Foi por isso que perguntei sobre a pesquisa.

ENTREVISTADO

Aí o pessoal já começa a se interessar.

ENTREVISTADORA

É um espaço bem acolhedor.

ENTREVISTADO

Mas eles frequentam assim... as vezes alguns conversam com a gente e fazem perguntas. As vezes eles perguntam qual a etnia. A UCDB recebe muitos acadêmicos de fora do Mato Grosso. Tem muitos de fora.

ENTREVISTADORA

Eu aprendi nesses dias aqui que há uma divisão étnica territorial, né! Então, tem o cone sul que abriga um grupo de etnias e tem os povos do Pantanal que é outro agrupamento. Mas você já me traz a informação de que inclusive do Mato Grosso e não do Mato Grosso do Sul também vem acadêmicos indígenas para a UCDB. Ou seja, também se inserem nesse contexto.

ENTREVISTADO

Eles veem procurando a forma de ingresso para ter um curso superior.

ENTREVISTADORA

Que bom, excelente. Muito obrigada, Moisés! Eu sei que teu tempo é curtinho. Obrigada por você ter nos atendido,

ENTREVISTA

| | |
|--|--|
| ENTREVISTADO Andrey Pinto André | INFORMES INSTITUCIONAIS Acadêmico Terena do curso de Direito- UCDB (7º semestre); Presidente da Associação Comunitária Indígena da Família Alves - Aldeia Nova Buriti, MS; Supervisor e bolsista do Programa do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul - Cidadania Viva; Representante dos acadêmicos Indígenas da REDE NEPPI - Universidade Católica Dom Bosco – Mato Grosso Do Sul. |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente). Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão Do Conhecimento-PPGDC (Doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 20/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada. Questões e respostas compartilhadas via WhatsApp. |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | |

Questão 01. De que maneira o NEPPI contribui para tua presença na universidade?

RESPOSTA: É muito importante a Rede Neppi na universidade, principalmente para nós povos Indígenas, onde precisamos do apoio deste projeto, que serve como incentivo para seguir firme nos nossos objetivos, e ajuda nas pesquisas, elaboração de trabalhos e monitorias, e ajuda a mostrar a nossa cultura dentro de uma universidade.

Questão 02. De que maneira o recente Ministério dos Povos Originários pode contribuir para o Ministério da Educação?

RESPOSTA: Poderá contribuir muito ainda, principalmente na educação escolar Indígena, para nós acadêmicos Indígenas o ministério poderá nos ajudar com bolsas de permanências na universidade, com auxílio moradia para que possamos ter uma casa de estudo, porque tem acadêmicos que fazem faculdade mais não tem onde morar, e dessa maneira o MPI (Ministério dos Povos Indígenas) pode contribuir com recursos junto ao Ministério da Educação repassando para as universidades.

Questão 03. Quais atividades são desenvolvidas na UCDB/NEPPI que contemplam os Discentes Indígenas?

RESPOSTA: São projetos de pesquisa feito através dos acadêmicos para que possam terminar suas graduações, também apresentações culturais de valorização da nossa cultura Indígena, quando tinha recurso era oferecido monitorias para todos os acadêmicos.

Questão 4. Qual o papel dos Povos Originários na universidade?

RESPOSTA: Mostrar o fortalecimento da nossa cultura, lutar e conquistar nossos objetivos na graduação, e representar o nosso povo Indígena fora das comunidades.

Questão 05. Porque você escolheu esse curso de graduação?

RESPOSTA: Desde os meus 7 anos já pensava em fazer o curso de Direito, para lutar em busca de nossos direitos, da nossa cultura e preservação, e em poder ajudar as minhas comunidades indígenas que ainda precisam muito de um auxílio na parte jurídica.

Questão 06. Você pretende aplicar o conhecimento aprendido na graduação em tua comunidade? Em caso afirmativo, de que maneira?

RESPOSTA: Sim, pretendo de uma forma em que abrange todos, em uma roda de conversa, palestra, dinâmicas etc. Principalmente para os jovens que hoje estão crescendo de uma forma, mas moderna, cheios de tecnologias deixando de lado a nossa cultura.

Questão 07. Como é o convívio com os colegas não indígenas?

RESPOSTA: No início foi um desafio muito grande, onde sofri muito preconceito, meus colegas não chamavam para fazer atividades em grupo, não falavam comigo, me excluía dos grupos, falava mal da nossa cultura. Teve um dia que foi apresentação de trabalhos em grupo na frente, por eu ser indígena ninguém me chamou para fazer junto, isso foi o meu primeiro desafio, escolhi um tema em que fala dos acadêmicos indígenas e suas permanências nas universidades, estudei muito para apresentar e mostrar que o Índio é capaz de conseguir o que quer, apresentei com muito nervosismos, suando frio com todos me encarando e eu sozinho na frente apresentando, falei os principais pontos da nossa cultura e fui com a nota 10. Depois disso, todos começaram a me cumprimentar e chamar para apresentar juntos, hoje todos falam comigo e respeitam a nossa cultura.

DEGRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

| | |
|---|--|
| ENTREVISTADO Moisés Terena | INFORMES INSTITUCIONAIS Acadêmico Terena do curso de Nutrição - UCDB. Participante do NEPPI - Universidade Católica Dom Bosco – Mato Grosso Do Sul. |
| ENTREVISTADORA JOELMA BOAVENTURA DA SILVA | INFORMES INSTITUCIONAIS Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Docente). Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento-PPGDC (Doutoranda) |
| DATA DA ENTREVISTA 19/04/2023 | METODOLOGIA/RECURSOS Entrevista semiestruturada realizada no NEPPI /UCDB com gravação através de aplicativo do smartphone. Degravação feita através do Google doc online |
| TEMÁTICA DA ENTREVISTA ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: ACOLHIMENTO E PERMANENCIA | DURAÇÃO DA ENTREVISTA 9 minutos e 9 segundos. |

ENTREVISTADORA

Bom dia. Como é teu nome?

ENTREVISTADO

Moisés,

ENTREVISTADORA

Eu sou Joelma. Nós estamos aqui no NEPPI, né? esse espaço de acolhimento da UCDB. Você está em qual semestre?

ENTREVISTADO

Eu estou no quinto semestre de Nutrição.

ENTREVISTADORA

Você está já na metade do curso. De qual etnia você é?

ENTREVISTADO

Eu sou da etnia Terena.

ENTREVISTADORA

A gente teve com o professor Paulo Baltazar lá em Aquidauana. Vocês Terena são protagonistas. A pesquisa que eu estou fazendo é exatamente sobre acolhimento, permanência dos discentes indígenas na universidade que eu trabalho, que é a Universidade do Estado da Bahia. Eu estou fazendo o doutorado na Universidade Federal da Bahia, mas sou vinculada à estadual como docente. A gente está engatinhando ainda nisso. A gente não tem nada sistematizado, e aí, professor Hilário falou sobre a Rede Saberes né! Que nasceu aqui, na UCDB e agora a UEMS já utiliza e a UFMS também. E aí eu digo tenho que conhecer o nascedouro...a origem. A origem

de tudo. Mas desde que você começou o curso que você já começou a participar aqui do NEPPI?

ENTREVISTADO

sim, desde o início. Desde o primeiro semestre.

ENTREVISTADORA

Mas antes de chegar na instituição, você não conhecia o Rede Saberes?

ENTREVISTADO

Assim, conhecer como funcionava mesmo, não. Mas eu tinha ouvido já falar de vários projetos, várias ações que aconteceram na minha comunidade

ENTREVISTADORA

Ah!! dentro da comunidade. E quais as atividades que vocês desenvolvem aqui? Como é que funciona?

ENTREVISTADO

Aqui, há atividade nesse espaço, né! Tem o espaço para os acadêmicos e a área de administração e a área da coordenação responsável. Aqui a gente utiliza o espaço dos computadores para fazer pesquisa, trabalho. É também um espaço para se encontrar após a aula. A gente fica um pouquinho aqui para espairecer, relaxar. Também é um espaço onde a gente consegue encontrar com outras pessoas de outras etnias, né! Na UCDB a gente tem Terena, Povo Quinquinaua, Povo Kadiuéu, Povo Xavante e Povo Bororo. É o momento em que a gente consegue conhecer as pessoas de outras etnias.

ENTREVISTADORA

Sim, importante. No caso aqui funciona como um núcleo de pesquisa também? Desenvolve trabalhos de pesquisa?

ENTREVISTADO

Isso! Aqui a gente tem a parte acadêmica nossa da graduação e tem também o espaço dos projetos. É uma parte do Redes, né. Serve como um espaço onde vários acadêmicos, vários pesquisadores, tem acesso a vários documentos, vários artigos indígenas, revistas. Como por exemplo, a questão de direitos, na área de território. É um espaço bem legal aqui. Serve também como núcleo de pesquisa.

ENTREVISTADORA

Ah, sei. No caso o Rede Saberes, que agora tem outro nome, funciona nesse núcleo, né? Acho que eles expandiram na verdade, né?

ENTREVISTADO

Se expandiu bastante e ele ainda mantém.

ENTREVISTADORA

O NEPPI acolhe também em termos de possibilitar a vocês outros espaços, como residência estudantil ou concessão de bolsas de estudo ou ele está mais adstrito a essa questão da funcionalidade de acesso à informação, mais um aspecto acadêmico.

ENTREVISTADO

Sim, professora, isso também está vinculado. É o espaço, né! Temos também as bolsas, né! A grande parte dos acadêmicos é contemplado com cem por cento. O único desafio nosso, assim das comunidades indígenas do nosso Estado é uma casa de permanência para acadêmicos indígenas. Que o Estado não tem. Se não me engano tem uma em Aquidauana. Mas na capital do Mato Grosso do Sul a gente não tem. Então isso já é uma demanda muito antiga tanto dos acadêmicos como de nossas lideranças. Porque muitas vezes vem um aluno Guarani Kaiowá, lá do sul, para estudar na UCDB. Onde ele vai morar? Existe essa dificuldade e no percorrer do caminho, muitas vezes, eles desistem. Porque eles não têm um espaço onde consegue morar para poder estudar. Aí, assim, então, hoje, o NEPPI oferece assim, além desse espaço para estudar, ter como

pesquisar, temos também a concessão da bolsa. A questão que a gente está lutando para conseguir é a casa para os acadêmicos.

ENTREVISTADORA

É isso porque eu entendo que a capital acaba atraindo por conta do portfólio de cursos que ela tem o maior número de indígenas do que os cursos em outras cidades. Hoje é 19 de abril, né! Dia bem emblemático para a gente tá conversando aqui, nessa discussão. Principalmente agora, depois do Ministério dos Povos Originários, né! Foi pensado alguma coisa para hoje em especial ou vocês estão fazendo uma programação já sistemática o mês todo? O abril indígena... Muitas instituições têm feito o mesmo inteiro.

ENTREVISTADO

Sim. Então...Como o Rede Saberes e a UCDB está passando um processo de reformulação... Aí, assim a gente não teve um tempo de fazer como várias atividades no mês todo. Mas hoje está programada uma apresentação para a noite na UCDB mesmo em um dos blocos da universidade e a gente vai estar ali apresentando a nossa apresentação cultural. Falando sobre o Rede Saberes, sobre a permanência do acadêmico indígena aqui na UCDB. Isso a gente vai estar apresentando hoje à noite. Mas assim a gente está pretendendo sim até o final de abril a gente fazer várias ações na faculdade e chamar um pouco a atenção da comunidade acadêmica.

ENTREVISTADORA

Eu já soube que a dança Terena é muito bonita. Eu soube lá na UFMS que vocês são Fortes na dança, como forma de expressão, né!

ENTREVISTADO

Eu sou um pouco suspeito para falar disso [risos] porque eu acho que entrego um pouco de primeira!! Eu só vou falar bem. Tanto é que a gente teve o prazer, né de termos a nossa dança na Posse da ministra Sônia.

ENTREVISTADORA

Eu soube. O professor Hilário, me disse logo: Joelma! foram os Terena que fizeram a abertura na Posse. E eu disse: sim, muito bem! Eu não tinha nem vindo pra cá ainda, que foi no início do ano, né! Mas ele já sinalizou para mim, porque eu venho negociando com ele essa visita aqui desde o segundo semestre do ano passado, porque as atividades presenciais estavam suspensas. Ele disse: nós vamos esperar que as atividades estejam presenciais novamente, para que você venha e encontre as pessoas, né. Porque o contato é importante.

ENTREVISTADO

Sim, sim. Por causa da pandemia a gente ficou muito tempo parado. E essa situação fez com que a gente reformulasse... os acadêmicos... o movimento por conta da pandemia..o distanciamento social. Esse é o espaço, bem legal para os acadêmicos indígenas e hoje a gente vai estar fazendo apresentação.

ENTREVISTADORA

Há que bom, me diz uma coisa, não, indígenas chegam aqui, dialogam com vocês?

ENTREVISTADO

Sim. Vários professores, alguns alunos chegam, sim. Amigos de acadêmicos indígenas sempre veem aqui ou conhecem o espaço. Inclusive eles ficam encantados quando entram ali [entrevistado aponta para a entrada do NEPPI] e começam a ver os trabalhos naquela parte ali e começam a perguntar como é que funciona.

ENTREVISTADORA

Essa entrada é impactante! Eu também sentir, comecei a ver os banners e disse: nossa, aqui tem uma produção. Foi por isso que perguntei sobre a pesquisa.

ENTREVISTADO

Aí o pessoal já começa a se interessar.

ENTREVISTADORA

É um espaço bem acolhedor.

ENTREVISTADO

Mas eles frequentam assim... as vezes alguns conversam com a gente e fazem perguntas. As vezes eles perguntam qual a etnia. A UCDB recebe muitos acadêmicos de fora do Mato Grosso. Tem muitos de fora.

ENTREVISTADORA

Eu aprendi nesses dias aqui que há uma divisão étnica territorial, né! Então, tem o cone sul que abriga um grupo de etnias e tem os povos do Pantanal que é outro agrupamento. Mas você já me traz a informação de que inclusive do Mato Grosso e não do Mato Grosso do Sul também vem acadêmicos indígenas para a UCDB. Ou seja, também se inserem nesse contexto.

ENTREVISTADO

Eles veem procurando a forma de ingresso para ter um curso superior.

ENTREVISTADORA

Que bom, excelente. Muito obrigada, Moisés! Eu sei que teu tempo é curtinho. Obrigada por você ter nos atendido,

SUGESTÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA PARA A UNEB

Como resultado de pesquisa de doutoramento intitulada “Povos Originários em universidade *multicampi*: vivências acadêmicas e processos de reterritorialização”, realizada pela docente Joelma Boaventura da Silva junto ao PPGDC no período de 2020 a 2024, apresenta-se a seguir algumas sugestões para que o acesso e a permanência de discentes indígenas sejam melhor potencializados no âmbito da UNEB.

A primeira das sugestões é a otimização do processo de validação de cotas, realizado pela PROAF, oportunizando que as informações sobre as etnias e comunidades dos ingressantes sejam registradas academicamente, e na sequência, sejam utilizadas pelas Pro-reitorias de Administração, Planejamento, Assistência Estudantil e Graduação, com vista ao planejamento de ações de inclusão no âmbito da universidade. Tal utilização repercute em vagas nas residências estudantis, por exemplo. No momento da validação de cotas, torna-se oportuno incluir no formulário de declaração étnica, um campo para que sejam informadas a etnia e a comunidade de pertencimento com a devida localização geográfica. De igual sorte, é de bom tom que o candidato à vaga indígena tenha a possibilidade de registrar se quer fazer uso de seu nome étnico no registro acadêmico e na autoria de TCC.

Torna-se oportuno que os ingressantes indígenas possam incluir no formulário de validação das cotas, para além do informe sobre sua etnia, o tipo de comunidade em que vivem, se rural, urbana, ou se vive de forma individual ou coletiva. Essas informações devem ser repassadas para a Secretaria Acadêmica para inclusão na ficha do aluno e nos diários de classe. De igual modo, devem ser repassadas para a Pro-reitorias de Extensão e Pesquisa com vistas a fomentar atividades extensionista nas comunidades identificadas, bem como, estimular editais de pesquisa que inclua esses discentes como sujeitos e não objeto da ciência.

A segunda sugestão é a confecção do mapa das etnias atendidas pela UNEB, seja aquelas representadas por discentes, seja através daqueles alcançados pelas atividades extensionistas. Para este mapa, esta tese já inscreve dez etnias que foram identificadas pela pesquisa: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Katokinn, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Pataxó, Tuxá e Xucuru-Kariri. Uma vez confeccionado o sugerido mapa, o mesmo deve sofrer atualizações anuais, seguindo a lógica dos anuários estatísticos que a UNEB edita e divulga.

No leque de sugestões, encaixa-se a catalogação de todos os projetos de pesquisa e extensão que envolvam a temática indígena e a constituição de um fórum de discussão entre os participantes de tais projetos. Os Núcleos de Pesquisa e Extensão -NUPES dos departamentos podem fornecer para a pró-reitoria específica a lista de projetos ativos que discutam ou de alguma forma se ocupem com a temática indígena. Desta maneira, pode-se destinar recursos para tais projetos através de editais voltados para a melhoria das condições de permanência dos discentes indígenas.

Na esteira da terceira sugestão encontra-se a concessão de auxílio financeiro (bolsa de estudos) para discentes indígenas cotistas, uma vez que para os discentes de LICEEI já existe tal concessão. Esta concessão romperia com a divisão dos discentes indígenas entre duas categorias: cotista, sem amparo financeiro e não cotista com amparo. Uma dicotomia desta ordem, ofusca o brilho da política de cotas étnicas, pois dentro da mesma categoria, existem aqueles que são um pouco melhor acolhidos, enquanto que outros, não. Na atualidade, tal discrepância torna-se uma expressão da exclusão do interior¹, gerando discriminação negativa e desigualdade entre os indígenas. A forma de acesso, até pode ser variada, mas as condições de permanência devem igualitárias.

Uma quarta sugestão recai sobre a criação de um espaço de acolhimento para os discentes indígenas nos *campi* da UNEB. Bons modelos já existem, a exemplo do Rede de Saberes, citado em capítulos anteriores, porém a UNEB pode institucionalizar um acolhimento acadêmico que fortaleça sua política afirmativa étnica. Cada departamento pode com o auxílio dos Diretórios Acadêmicos -DA's reserva uma sala, ainda que de caráter compartilhado para os discentes indígenas possam ter ponto de socialização, de troca de experiências, de suporte tecnológico como acesso a computador.

Como quinta sugestão, tem-se a ampliação do acervo do Sistema de Bibliotecas da UNEB com a inclusão de obras de autores indígenas. O Brasil conta com uma lista, ainda que tímida numericamente, porém bastante representativa de livros de autoria indígena. Galgou-se pela primeira vez a ascensão de Ailton Krenak² à condição de imortal das Academia Brasileira de Letras em decorrência de sua produção como antropólogo, ambientalista, filósofo, palestrante e intelectual indígena. Nomes como o

¹ Expressão utilizada por Bourdieu e Champagne na obra: BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: **Actes de la recherche em sciences sociales**. Vol. 91-92, mars 1992. Politiques.pp.71-75. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008.

²Eleito para a cadeira nº 5 da Academia Brasileira de Letras -ABL em outubro de 2023. Ele é o primeiro indígena a se juntar à instituição.

de Daniel Munduruku, com uma lavra de aproximadamente sessenta livros, em sua maioria literatura infanto-juvenil indígena; Eliel Benites, professor, ex-diretor da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD tem produções acadêmicas na área de educação intercultural indígena; Gersem Baniwa, filósofo e professor com autoria do livro “Educação Escolar Indígena no século XXI; Ely Amado, advogado, ativista indígena e membro do Ministério dos Povos Indígena, que teve sua tese de doutorado transformado na publicação “Vukápanavo: O despertar do povo terena para os seus direitos”, além de ser autor de outras produções, dentre outros, compõem um acervo nacional de autoria dos povos originários, que apresenta ao grande público suas cosmovisões, história e ensinamentos. Tal sugestão decorre da constatação de que no sistema de biblioteca desta IES existam poucos títulos de autoria indígena. Para o discente indígena sentir-se estimulado à produção acadêmica e ao mesmo tempo usufruir de sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico, as obras indígenas são extremamente relevantes, por rompem com a exclusividade do discurso colonial. A inclusão de tais obras no referido sistema tem efeitos positivos para discentes não indígenas, pois possibilita acessar novas formas de explicar o mundo.

No bojo da sexta sugestão incorre a formação docente em relações étnicas como mecanismo de mitigar as situações de preconceito e discriminação relatadas por alguns partícipes da pesquisa e também descrita na literatura sobre ESI. A UNEB, através de seus programas de pós-graduação na área de Educação, a exemplo do PPGEDU, empreende a algum tempo a discussão sobre docência universitária. Ainda corroborando com essa discussão inserem-se os cursos de Graduação em Pedagogia e a própria LICEEI. Em suma, há uma estrutura intelectual e organizacional para que se desenvolva e oferte-se uma formação docente em relações étnicas na UNEB. Essa formação tem repercussão para demais cotistas como os negros, os quilombolas e os ciganos amparados pela Resolução CONSU nº 1.339/2018. Há uma interface possível entre a formação docente em relações étnicas e a reformulação curricular proposta por autores e estudiosos da ESI.

A sétima sugestão está inserida no contexto da oferta de Curso de Graduação em Linguística. Universidades como USP, UNICAMPI e Universidade Federal de Goiás - UFG ofertam essa graduação que tem como meta formar profissionais que reflitam analítica e criticamente sobre a linguagem enquanto um fenômeno interdisciplinar que envolve aspectos: psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico. Desta maneira os variados contextos sociolinguísticos e interacionais podem

ser contemplados numa graduação como essa, além de propiciar uma percepção de diferentes contextos interculturais. A UNEB conta com vários cursos de Graduação em Letras quatorze de seus *campi*. Muitos desses cursos apresentam baixa procura nos vestibulares pois são ofertados há muito tempo. Na maioria dos *campi* onde há tal oferta não existe programa de Pós-Graduação. Nesse contexto, percebe-se que existe um quadro docente viável para a implantação de um curso de Linguística e que de certa maneira haveria um público interessado em uma segunda graduação em área afim. Conjecturar-se-ia a implantação de um programa de Pós-graduação em Linguística com vistas a estimular a pesquisa sobre línguas indígenas. Sabe-se que muitas das línguas originárias desapareceram ao longo da história e que tantas outras encontram-se sobre forte ameaça de extinção. A UNEB tem a chance institucional de adiar ou evitar que mais línguas indígenas desapareçam, ao passo que pode contribuir efetivamente para o fortalecimento e divulgação daquelas línguas que ainda resistem. A presente sugestão tem duas direções, a saber: aproveitamento de recurso humano docente de forma eficiente e posicionamento social responsável ao amparar cientificamente uma das formas de expressão no mundo e para o mundo – a língua indígena. A constituição de um curso assim, reafirma o compromisso social desta IES.

A penúltima sugestão tem conotações decolonial, de Direitos Humanos e de posicionamento político. Sugere-se que a UNEB implante o uso de nome étnico para seus discentes indígenas, aplicando por analogia o que já acontece com a comunidade LGBTQANP+ para uso de nome social.

A implantação se justifica como forma da UNEB romper com práticas instituídas aos indígenas e que lhes são aviltantes. Os colonizadores do Brasil, em uma postura hegemônica e de opressão, a partir de 1755, “proibiu o uso de nomes pessoais indígenas, os quais eram chamados pela Coroa de “bárbaros”. Dessa forma, as designações dos nativos foram trocadas por nomes europeus” (Câmara Municipal de Camaçari, 2014).

A regulamentação do nome social está firmada no Decreto nº 8.727 de 2016, o qual prevê em seu artigo 1º “o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2016). Neste decreto está insculpido no artigo 3º os documentos em que se pode fazer uso do nome social. Faz-se, portanto, uma interpretação extensiva para o nome étnico. Os documentos são: “os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e

congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública” (Brasil, 2016). Por tal decreto, o nome social deve estar em destaque e “acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos” (Brasil, 2016). O mesmo decreto, ressalta que tal uso deve acontecer se “requerido expressamente pelo interessado, acompanhado do nome civil” (Brasil, 2016).

Desta maneira, oportunizar que aos ingressantes indígenas optem por acrescentar aos seus nomes civis, o nome em língua materna ou seu etnônimo nas cadernetas de disciplinas, nos trabalhos de TCC, nas colações de graus, é romper com posturas arcaicas e se aproximar de atendimento aos grupos vulnerabilizados na base dos Direitos Humanos.

A implantação do nome étnico, no registro acadêmico, para aqueles que assim o desejarem fazer, tem uma série de benefícios, como: reafirmar o sentimento de pertencimento; educar os não indígenas no sentido de conhecer os nomes das etnias que resistem vivas; dar visibilidade à existência étnica desses estudantes; contribuir para o acesso às produções acadêmicas indígenas, pois muitas vezes, devido ao uso massificado do nome europeizado em português não se sabe que uma produção científica tem autoria indígena; sinalizar para os docentes de forma sutil que a classe tem indígenas e que talvez possam existir necessidades de atenção quanto a linguagem, a escrita, etc. Em uma escala mais avançada, tal implantação pode contribuir para reduzir o preconceito e a discriminação.

Por fim, indica-se o estabelecimento de um fórum ou reunião semestral dos acadêmicos indígenas da UNEB. Um evento assim poderá fazer parte do calendário de atividades da universidade. Assevera-se que tal proposta deve ser discutida amplamente com os discentes indígenas e que os mesmos tenham protagonismo no evento, seja ocupando a mediação de mesas de discussão, seja na submissão de artigos ou trabalhos acadêmicos, ou ainda com a participação de lideranças indígenas, políticas³ ou espirituais⁴.

Reiteramos, respeitosamente, que a Pró- Reitoria de Ações Afirmativas -PROAF desta universidade tem trabalhado para que as cotas sejam realmente uma de inserção social dos assistidos por tais políticas. Talvez é chegado o momento de investir em formação no quadro desta Pró- reitoria, em especial, na inclusão de discentes indígenas. O investimento em formação pode ser executado através de visitas a outras instituições

³ Caciques e cacicas são lideranças políticas nas comunidades indígenas.

⁴ Pajés são lideranças espirituais nas comunidades indígenas.

de ensino superior -IES que já tem um percorrido êxito na educação superior indígena – ESI, além realização de seminário com a presença de intelectuais que se debruçam sobre a temática do ESI e, claro, a presença de representantes indígenas.

Em face, do atual Governo Federal, que criou e estrutura o Ministério dos Povos Indígenas, e do Governo Estadual que instituiu a Superintendência de Políticas para Povos Indígenas- SPPI, se faz urgente, que a UNEB estabeleça diálogo institucional e busque meios de reafirmar seu compromisso social com os povos originários da Bahia.

Se cada um de nós, em seu fazer profissional, ético e institucional, agi contra as desigualdades, e ao mesmo tempo, em prol da dignidade dos grupos vulnerabilizados, erguer-se-á uma sociedade melhor. Na minha humilde condição de pesquisadora, essa é a minha parcela de contribuição.

Joelma Boaventura da Silva

Matricula: 7414621