



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO

**A PLURALIDADE DO PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE PERNAMBUCO - IFPE e
IFSertãoPE**

Maria da Penha da Silva

Recife, PE
2023

MARIA DA PENHA DA SILVA

A PLURALIDADE DO PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A
ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE PERNAMBUCO - IFPE e IFSertãoPE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Antropologia, da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito para a obtenção do
título de Doutora em Antropologia.

Orientadora: Dra. Vânia Rocha Fialho de Paiva e
Souza.

Recife, PE
2023

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Maria da Penha da.

A Pluralidade do protagonismo indígena na educação superior:
a atuação nos Intitutos Federais de Pernambuco - IFPE e
IFSertãoPE / Maria da Penha da Silva. - Recife, 2023.
295f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em
Antropologia, 2023.

Orientação: Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza. Inclui
referências.

1. Protagonismos indígenas; 2. Educação superior; 3.
Institutos Federais em Pernambuco. I. Souza, Vânia Rocha Fialho
de Paiva e. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA DA PENHA DA SILVA

**A PLURALIDADE DO PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE PERNAMBUCO - IFPE e
IFSertãoPE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Etnologia, Etnicidade e Processos Identitários, foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as, em 07/12/2023.

Profª. Dra. Dra. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza – Presidente (PPGA-UFPE)

Prof. Dr Renato Monteiro Athias.– Examinador interno (PPGA-UFPE)

Profª. Dra. Marion Teodósio de Quadros – Examinadora interna (PPGA-UFPE)

Profª. Dra–Rita Gomes do Nascimento – Examinadora externa (FLACSO)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento – Examinador externo (UFPI)

*A todos(as/es) indígenas que buscam a
educação superior como caminho para honrar
a história do seu povo e fortalecer as causas
coletivas.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato de reconhecimento de que não estivemos nem estamos sozinhos/as nessa caminhada. Por vezes, os agradecimentos nos trabalhos acadêmicos iniciam pelas autoridades acadêmicas, sejam os órgãos de fomento, sejam os/as orientadores/as, o Programa de Pós-graduação, etc. Todavia, aprendemos com os/as nossos/as interlocutores/as indígenas que, até chegarmos na academia, temos uma longa trajetória de vida, e devemos ser gratos/as aos seres visíveis e invisíveis que estiveram conosco, e de alguma forma nos guiaram para que chegássemos até aqui.

Minha gratidão:

A Edson Silva, meu ex-companheiro conjugal, entusiasta da minha vida acadêmica. Para você, “pesquisar” é o que dá sentido à vida. Impossível conviver cotidianamente contigo e não se contaminar por esse “mau costume”! A tese chegou ao fim, confesso que demorou mais do que o esperado, porém, aprendi que o percurso é mais importante que a chegada, meus sinceros agradecimentos pelo apoio nessa caminhada e em tantas outras.

Ao meu pai (em memória) Alberto Rodrigues Sales, conhecido como “Berto Sales”. Fisicamente nos deixaste nos primeiros meses que entrei no PPGA. Estavas próximo aos 94 anos de idade, homem de pouca leitura escolar, mas como trabalhador rural durante toda vida sabias ler bem as previsões do tempo, as fases da lua, e outros fenômenos naturais que regiam o semear, o colher, o uso das plantas medicinais ao cuidar de si e dos outros. Produziste teus próprios remédios para as feridas do corpo e da alma. Como contador de “causos de assombração” e outros gêneros, e cantador de versos de cordel animaste nossas noites, próximo ao fogão à lenha enquanto esperávamos cozinhar o xerém de todos os dias. Não foste um entusiasta da vida escolar dos/as filhos/as, o importante era aprender fazer da terra o meio de autossustento material e espiritual. São valores que me acompanham e me fizeram compreender melhor o sentido que os/as interlocutores/as indígenas dão à terra e à natureza sagrada.

À minha mãe (em memória), Francisca Severina Silva mais conhecida como “Chica de Berto Sales”, forma de identificação que ressoa os modos de tratamentos numa sociedade rural e patriarcal. No alto dos seus quase 95 anos nos deixaste fisicamente nesse finalzinho de travessia. Mulher de pouca leitura escolar, de personalidade forte, como os antigos diziam: “uma mulher de fibra”! Além de cuidar da roça, e tomar conta de 10 filhos/as, ainda encontrei tempo para brincar com eles/as, fazer bonecas de pano e seus figurinos, e jogar “firo, dama, ponga, onça e pedras”. No campo da educação escolar dos/as filhos/as, um dos

seus atos mais valiosos foi matriculá-los/as na escola, por vezes a 10 ou 12 quilômetros de caminhada diariamente; depois conseguiste trazer a primeira escola da comunidade para funcionar na nossa casa. Posteriormente, cedeste um “chão de terra” para a prefeitura construir o prédio da escola rural, inaugurada com o nome do nosso avô materno “José Ferreira Silva”. Foi a primeira escola naquela região cujo nome não era de uma autoridade local ou de algum fazendeiro, era o nome de um “Silva empobrecido”. Não conhecestes o sociólogo e educador Paulo Freire, nem ouviste falar nele, mas, nos mostraste que a educação pode mudar pessoas, e pessoas podem mudar o mundo. Assim viste filhas e netas tornarem-se professoras. Lhe sou muito grata pelo amor que dedicaste à família e por nos ensinar o valor da educação.

Ao meu primeiro irmão, de alma e de coração “Zequinha” (em memória), pela generosidade com nossa família, pelo sacrifício de ser mais um retirante em terras estranhas para ajudar na nossa sobrevivência. A alegria da espera do seu retorno era o que amenizava a saudade mediante o tempo que insistia em não trazer você de volta. A tentativa de diminuir a distância era um motivo a mais para aprender a ler e escrever, só para ler as cartas que você escrevia para nossa mãe, e saber se estava próximo de você regressar. Até que, com cinco anos de idade escrevi o primeiro bilhete para você.

À minha irmã “Fatinha/Fátima”, foste minha segunda professora, quem me ensinou a ler e escrever as primeiras palavras, quando tinha cursado apenas a antiga 5ª série. Quando migramos para a Região Metropolitana de Recife, já casada e com filhos/as pequenos, contrariando a vontade do companheiro voltaste para a escola no horário noturno e concluíste o Ensino Fundamental, posteriormente o Magistério (Normal Médio) e a graduação em Psicologia, porém seguiste a carreira do magistério. Foste e continuas sendo um exemplo de resistência e perseverança.

Ao meu irmão, “Zé Braz”, e minha cunhada/irmã “Beta”, sou imensamente grata por tudo que vocês fizeram e fazem pela nossa família. Foram os primeiros a virem morar na Região Metropolitana do Recife. Eram muito jovens, mas, tornaram-se responsáveis por toda nossa família, assim nos acolhendo no início dos anos 1980 em sua moradia. Embora não pudessem continuar os estudos devido à grande carga de trabalho e responsabilidade com todos/as, “Zé Braz” sempre incentivou todos/as a estudar. Para ele, quem tinha a graduação era doutor(a). Durante muito tempo eu também não tinha ideia sobre o que era ser doutor(a), de fato estou aprendendo a lidar com essa possibilidade.

À minha irmã “Teté/Quitéria”, por dedicar grande parte da sua vida aos cuidados com nossos pais e com o sítio, assim possibilitando que por aqui pudéssemos nos dedicar ao trabalho e

aos estudos. Por mais longe que possamos ir, a sua permanência no Sertão será sempre um chamado para lhe visitar e revisitarmos nossas origens.

Aos/as outros/as irmãos/as “Tonha/Tota/Antônia”, “Nêga/Pêta/Geraldina”, “Raminha”, “Raminho” e “Tiba/Cícero”, pela lição do cuidar um/a do/a outro/a e de todos/as ao mesmo tempo. Saber que vocês existem na minha vida é saber que posso ir aonde eu quiser, e terei sempre vocês comigo.

À minha sobrinha “Sandrinha” pelo amor e dedicação não só à nossa família, mas, aos/as mais carentes e desvalidos/as. Aquela bebê enjoadinha se tornou uma linda e radiante mulher que consegue ser luz e inspiração até para aqueles/as que perderam a noção do que é ser humano! Por vezes, quando estou desanimada, penso em você e logo vejo a vida me convidando para ser feliz.

Aos/as demais sobrinhos/as, Osmário, “Franci”, “Taninha”, “Bel”, Josimar, Carmem, Arimatéia, Silene, Adriano, William, Raul, Nanda, Carol, Afonso, Altina, Jair, Veridiana e Francisco, por vocês significarem a continuidade e a renovação do legado de solidariedade que nossos/as mais velhos/as nos ensinaram.

Aos/as anjos da guarda de “Chica” e “Berto Sales”, além dos/as filhos/as, netos/as e bisnetos/as, noras e genros), nossa querida Helô, Ronaldo (em memória), Rosil e Merinha (primas estimadas), Edileuza (em memória), Sandra, “Neguinha”, “Vaninha”, “Zezé”, Gorete e Hosana (vizinhas e amigas de sempre), os cuidados e o amor dedicados a meus pais não há fortuna no mundo que possa recompensá-los/as. Serei sempre grata por poder trabalhar e estudar sabendo que eles estavam sendo bem cuidados.

À Professora Vânia Fialho, minha orientadora, pela disposição em acolher e orientar esse trabalho, pela humanização da relação entre orientadora e orientanda, pela amizade, por tornar essa travessia mais leve, sempre atenta aos percalços inevitáveis que surgiram durante o percurso, oferecendo apoio emocional e escuta atenta. Muito grata pela amizade, compreensão e paciência.

Ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPE, àqueles/as que foram ou ainda são da equipe técnica: Carla, Ademilda e Makson pela amizade e disponibilidade em nos auxiliar sempre nos processos burocráticos. Ao corpo docente, em especial àqueles/as professores/as que de forma direta contribuíram para minha formação acadêmica: Fabiana Maizza, Parry Scoot, Alex Vailatti Antônio Mota, Renato Athias e Marion Teodósio. A estes dois, em especial pela leitura atenta e pelas contribuições durante a participação nas etapas de qualificação e defesa da tese.

À professora Rita Gomes do Nascimento (Potyguara/CE) pela participação e contribuições na qualificação e Banca final. Como intelectual indígena, contribuiu significativamente para a reflexão sobre o conceito de protagonismo indígena. Agradeço ainda pelas inúmeras conversas e interlocuções sobre o tema, partilhando informações, sua produção acadêmica e grande compromisso e amizade.

Ao Professor Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento pela parceria de longas datas, pelas trocas, e por todas as considerações e contribuições que trouxe na Banca final.

Àqueles/as que são a razão desse trabalho, os/as protagonistas indígenas discentes ingressos ou egressos dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Em especial, aos que participaram diretamente do presente trabalho: Alex, Ana Cláudia, Rafaela, Luana e Karina (Xukuru de Cimbres); Ana Flávia, Cirleide, Diego, Fausto, Fernanda, Jaqueline, Kleber, Luana, Marcela, Mirelli, Natália, Valéria e Vilmar (Xukuru do Ororubá); Bruno, Carol, Cícero, Cristiano, Edjane, Elaine, Elizabete/“Elyza”, Érica, Henrique, Maria, Marquinhos e Tauane (Truká); Edisangela (Pipipã); Andreza, Geneildo e Genildo (Pankará Serrote dos Campos); Cinthia, Fernanda, Jaiane, Jainara, Jason, Leny, Letícia, Rita e Rosimary (Pankará); Andresa, Bruno, Daniel, Fabrício e Werverton (Atikum), agradecimentos infinitos pela confiança, disponibilidade, colaboração e compromisso com o trabalho coletivo. Com vocês aprendi muitas lições sobre o valor da educação, do falar, do ouvir, do caminhar lado a lado, do sair de cena para dar lugar a quem de fato são os protagonistas.

Um agradecimento especial à Dona Bené Truká e sua família que me acolheu tão bem e me hospedou na sua casa, ao Cacique “Neguinho Truká” e demais amigos/as Truká que me receberam na Ilha de Assunção; a Werverton Atikum e Anderson por receber a mim e Crislaine e Waltinho, nos acolhendo com tão grandiosa hospitalidade em Salgueiro quando fomos fazer campo, foi uma estadia muito agradável, produtiva e afetuosa; a Genildo, Andreza e a Cacica Cícera Pankará Serrote dos Campos, por me receberem no território do seu povo em Itacuruba, compartilhar conosco suas histórias de vida e a história do seu povo. Agradecemos ainda a Vilmar Xukuru e sua companheira Claudinha, por nos receber e nos acolher tão bem no seu “lar” na cidade de Pesqueira, oferecendo um acolhimento hospitaleiro, seguro e confortável.

Às lideranças e aos/as professores/as e coordenadores/as indígenas de Pernambuco, pelo apoio no tocante ao acesso aos territórios e pelo diálogo sobre a importância da formação na educação superior. Em especial, ao povo Atikum Salgueiro - Cacique Aldenor, Prof. Ademilton (em memória), Coord. Ana Maria, Profa. Graça e Eliane; ao povo Kambiwá -

Coord. Francisca; ao povo Pankaiwká - Coord. Francisca; ao povo Pankará – Cacica Dorinha, Cacique Ari, Coord. Luciete; ao povo Pankará Serrote dos campos – Cacias Cícera e Lucélia; ao povo Pankararu – Elisa e Elizângela; ao povo Pipipã – Caciques Valdemir e Paulo Sérgio; ao povo Truká – Caciques Bertinho e Aurivan (Neguinho), Coord. Edilene Pajéu – Pretinha e Prof. Betânia; ao povo Xukuru de Cimbres – Cacique Francisco (Ciba); ao povo Xukuru do Ororubá – Cacique Marcos, Iran, Coord. Elizabete (Beta), Professoras Socorro e Graça.

Ao Tarrisson Nawa, pela amizade e colaboração no início da pesquisa exploratória, partilhando contatos importantes de jovens indígenas em Pernambuco que estavam na educação superior, articulações e eventos desse público estudantil no Recife e no interior do Estado. Por ser um jovem indígena, universitário na área de comunicação, foi fundamental para essas mediações.

Ao casal Cristina e Ivson Potiguara por abrirem as portas da vossa casa e nos acolher tão bem na Aldeia do Alto do Tambá na Baía da Traição, nas reuniões de organização do I SEMEIN, e nestas nos segurava pela barriga com aquele pirão de peixe inesquecível. Agradeço principalmente pelas intervenções e contribuições sempre sensatas, e pela amizade que ficou.

A todos/as da Comissão de organização do I SEMEIN pelas vivências e oportunidades de colaborar aprendendo, e me aproximar de uma das formas da pesquisa colaborativa.

A Thayná Xukuru de Cimbres, pela amizade e mediação junto os/as colaboradores/as do seu povo. Também pela agradável recepção durante as vezes que visitamos sua família no povoado de Novo Cajueiro e nos hospedou na cidade de Pesqueira. Pela companhia quando nos guiou e apresentou o território. Muito grata.

Às irmãs Larissa e Amanda Xukuru do Ororubá pela amizade e acolhimento afetuoso e divertido em sua moradia na cidade de Pesqueira durante as idas e vindas ao campo. Estar com vocês era a certeza de partilhar de muita alegria e novidades boas.

Aos/as gestores/as do IFPE na pessoa da Exma. Reitora Anália Keila Rodrigues Ribeiro (Ex-Reitora), e do Prof^o Valdemir Mariano, Diretor do Campus Pesqueira, assim como dos/as gestores (as) do IF Sertão PE na pessoa da Exma. Reitora Maria Leopoldina Veras Camelo, e do Diretor do Campus Salgueiro o Prof^o Joseildo F. Brito, e da Diretora do Campus Floresta, a Prof^a Rosineuman de S. S. Leal, pelo acolhimento desse trabalho, pela forma gentil que fui recebida nessas instituições, pela disponibilidade para colaborar formalmente cedendo entrevistas e fornecendo as informações solicitadas, além de mediar o acesso às equipes técnicas e diretorias responsáveis por informações institucionais específicas de determinados setores.

Aos/as docentes do IFPE e do IFSertãoPE: Edivânia Granja, pela sincera amizade e capacidade de partilhar sua pesquisa e informações sobre o campo e os povos indígenas sempre quando recorri ao seu apoio. Pela partilha também de bibliografias específicas sobre o nosso tema de pesquisa. Por ter mediado contatos institucionais importantes, além de tentar atender a algumas demandas do público estudantil participante da presente pesquisa; Márcia Farias pelo acolhimento afetuoso e valiosa atenção quando estive no Campus Salgueiro; Rosângela Brito pela sincera amizade, por nos acolher tão prontamente e afetosamente em sua casa quando estivemos em Floresta, pela leveza de espírito que nos transmite serenidade e paz, e por mediar o agendamento da nossa visita ao Campus Floresta; Kelly Cintra, pelo acolhimento afetuoso e atento em suas aulas remotas, e por partilhar comigo informações de interesse da pesquisa nas suas redes sociais; Eduardo Vergolino, pela disposição e prontidão em fornecer informações necessárias para compreender o contexto de alguns eventos envolvendo os povos indígenas e o IFSertãoPE.

Aos/as técnicos/as e coordenadores/as de ensino do IFPE e do IFSertãoPE, os quais nos receberam gentilmente e nos concederam entrevistas e permitiram o acesso a informações necessárias para o desenvolvimento do presente trabalho: Manuela Q. Oliveira, Jozelaine M. Cavalcante, Henrique Cândido de F. Barros, Otávio Washington L. Silva (Campus Pesqueira); Amanda de M. Lima, Sandra Regina do N. Silva, José A. da Silva Jr. (Campus Floresta); Evicaline dos S. Rocha, Rônero Marcio C. Domingos. Muito grata pela atenção e colaboração de todos/as.

Ao “povo querido” do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura (LACC): Professora Vânia, Profa. Jaidene, Professor Sávio, Professora Rosângela “nossa Janja”, Professora Rita, e nossos/as companheiros/as de estudos: Hosana, Geoclebson (Kariri-Xokó), Maurílio (Truká), Antônio Crioulo (Conceição das Crioulas), Pollyana, Luan, Luana, Tiane, Flavinha, Berlano, Antony, Flora e Sandro Lobo pela amizade, pelo aprendizado, pelas vivências e experiências partilhadas. Em especial à Ilana, pela amizade, pela partilha das angústias e agonias em relação aos nossos compromissos e prazos a cumprir junto ao PPGA, pela prontidão em me socorrer sempre que precisei da sua ajuda, também pela companhia alegre e agradável, pela partilha quando estivemos fazendo campo, igualmente à Whodson, Jeíza, Crilaine e “Waltinho” por me aturarem e me auxiliar na pesquisa de campo.

À Coordenação do Projeto Nova Cartografia Social (PNCS), por favorecer às pesquisas do LACC mais integração no campo da etnografia e da pesquisa colaborativa com os povos e comunidades tradicionais de Pernambuco.

Aos/as colegas da turma do mestrado e doutorado, em especial à Ilana, Fernanda, Maurício, Ruana, Luan, Elisa Pankaru, Berlano, Jairo Hely, Jéssika Cunha e Jhessika Angell, Aglaia, pelas partilhas e reflexões sempre bem vindas, e pelas conversas leves e alegres de sempre.

Ao ex-coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE), Professor Sandro Guimarães, e à Professora Eliene Amorim, pela disponibilidade de sempre atender às minhas solicitações de informações importantes sobre o processo de construção e implementação daquele curso, assim colaborando para melhor compreender o contexto atual dos interesses indígenas na formação no âmbito da educação superior em Pernambuco. Agradeço muitíssimo.

Ao Professor João Pacheco de Oliveira, pelo incentivo de sempre, e por me aceitar como aluna na disciplina MNA846 - Relações Interétnicas no Semestre 2020.2 no PPGAS do Museu Nacional. Tal experiência me possibilitou o acesso a um referencial teórico clássico e contemporâneo no campo da Antropologia Histórica, ao mesmo tempo dialogar com pesquisadores/as e outros/as pós-graduandos/as de várias partes do Brasil e de alguns países da América Latina.

Ao amigo Prof. Eneás Pinheiro, da SEDUC/PE, agradeço pelos anos de amizade e pelas profícuas conversas que me fizeram compreender melhor o contexto da expansão e condições das escolas indígenas em Pernambuco, conseqüentemente me auxiliando na compreensão sobre alguns aspectos relatados pelos/as interlocutores/as indígenas.

Aos amigos/as de Arcoverde/PE: agradeço ao casal Augusto e Cíntia; Simone Salvador, e Joseildo Ferreira, por fazerem a mim e a Edson não nos sentirmos tão isolados e sozinhos no período mais temeroso da pandemia da COVID-19, quando tínhamos nos mudado para essa cidade, no intuito de continuar a pesquisa de campo. Mesmo não nos vendo, saber que estavam por perto nos fazia sentir menos vulneráveis. Às trabalhadoras que arriscaram suas vidas para nos prestar serviços de farmácia, supermercado, quitanda, e *office girl* a domicílio: Tainara e Mary (quitanda), Fabiana e seu esposo (farmácia), Alana (supermercado), Poliana (*office girl*), agradeço pela amizade, afeto e cuidado com os quais nos atendia.

Aos/as amigos/as do universo acadêmico e para além desse: Adelson Lopes (amigo-irmão), Mércia Batista, Gabriel Corrêa, Alexandre Gomes, Kelly Oliveira, Mariana Dantas; Karina Mello; Edmilson Souza, Adlene Arantes, Kawanny, Aduino Rocha e Míriam, Deisiane e Yuri, Mary Hellen, Josué Euzébio, João Domingos, Amanda Vitorino, e Alecsandra Oliveira, agradeço pela amizade e incentivo permanente, pelas vivências partilhadas, aprendizados acadêmicos e para a vida.

Às amigas/colegas da jornada do magistério: ex-gestora Rosália, atual gestora Risélia, Salomé, Edileuza e Sandra, pela amizade, paciência e parceria desde o planejamento pedagógico e execução das atividades coletivas. Estar nessa equipe de trabalho tornou menos penoso estudar trabalhando. Igualmente agradeço aos auxiliares Érica, Nagle, André e Roberto e às estagiárias Tamara, Gabriela, Silvana e Jéssica.

Às minhas amigas-irmãs que a vida colocou no meu caminho, Sônia Lins Pinheiro, Geíza Lopes e Maria Zeneide Amaral pela escuta atenta, apoio emocional e solidariedade de sempre.

À minha amiga querida Fernanda Nunes por fazer a revisão final do texto da tese, me mostrando que as amizades verdadeiras sobrevivem ao tempo e ao distanciamento.

A todos/as que por ventura a memória tenha falhado peço perdão, e deixo minha gratidão!

RESUMO

O tema “Indígenas na educação superior” como interesse da Antropologia tem se avolumado no século XXI em grande parte dos países da América Latina. Numa perspectiva ampliada, vimos que esse fenômeno está associado às mudanças políticas que ocorreram nesse continente nas últimas décadas do século passado, impulsionadas pelas políticas globais rumo à erradicação da pobreza no mundo. Com ênfase na defesa da universalização da educação como um fator preponderante do desenvolvimento humano. Na esteira dessas mudanças surgiram grandes mobilizações sociais de grupos historicamente silenciados e invisibilizados a exemplo da população negra e indígena, as quais participaram ativamente na formulação de novas legislações que garantiram direitos fundamentais. De fato, a efetivação de parte desses direitos depende do acesso à formação no âmbito da educação superior, nas diversas áreas. No Brasil, a produção de pesquisas antropológicas sobre o citado tema tem seguido esse fluxo. Por vezes, fomentando o diálogo entre a Antropologia e a Educação. A presente tese se insere nesse contexto, com o objetivo de compreender a atuação política dos/as discentes indígenas nos Cursos Superiores nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE e IFSertãoPE. Nesse propósito, evidenciamos as formas de protagonismos políticos do público discente indígena naquelas instituições, as quais se expressam no movimento estudantil e na produção acadêmica de cunho político. Para tanto, empreendemos uma pesquisa etnográfica colaborativa duplamente reflexiva, a qual nos levou à seguinte conclusão: a primeira situação foi motivada pelo desejo de obter visibilidade e reconhecimento como sujeitos coletivos de direito, no enfrentamento do racismo estrutural, e acesso às políticas públicas específicas; a segunda, motivada pela necessidade de estabelecer conexões entre os conhecimentos acadêmicos e os “conhecimentos tradicionais”. Visualizamos três categorias de protagonismos: “protagonismo compartilhado”, “protagonismo transitório” e “protagonismo cíclico”. A primeira se caracteriza pela parceria com atores e instituições não indígenas; a segunda se caracteriza pela condição estudantil que é transitória; a terceira se caracteriza pela inserção de novos estudantes no movimento estudantil para ocupar o lugar daqueles que estão concluindo seus cursos. Concluímos que os protagonismos indígenas nos Institutos Federais em Pernambuco se inserem no contexto mais amplo das mobilizações políticas coletivas dos povos indígenas pela garantia de direitos. Onde as ações empreendidas pelos/as discentes indígenas nos IFs, se assemelham às formas de articulação do movimento indígena em geral, uma vez que no caso do presente estudo observa-se que os/as discentes indígenas que obtiveram projeção no movimento estudantil ou na produção acadêmica são oriundos das escolas indígenas ou são parentes de lideranças tradicionais, e por sua vez atuam em coletivos que constituem a pluralidade do movimento indígena local e nacional. O movimento estudantil indígena, em si, é um dos segmentos do movimento de juventude indígena, respondendo aos anseios específicos dessa geração, e também de interesse do movimento indígena mais amplo, a exemplo de formar profissionais para atender demandas coletivas nos territórios.

Palavras-chave: protagonismos indígenas; educação superior; Institutos Federais em Pernambuco.

ABSTRACT

The theme of “Indigenous people in higher education” as an interest of Anthropology has grown in the 21st century in most Latin American countries. In a broader perspective, we saw that this phenomenon is associated with the political changes that occurred on this continent in the last decades of the last century, driven by global policies towards the eradication of poverty in the world. With an emphasis on defending the universalization of education as a preponderant factor in human development. In the wake of these changes, large social mobilizations emerged from groups that had historically been silenced and made invisible, such as the black and indigenous populations, who actively participated in the formulation of new legislation that guaranteed fundamental rights. In fact, the realization of part of these rights depends on access to training in Higher Education, in various areas. In Brazil, the production of anthropological research on the aforementioned theme has followed this flow. Sometimes fostering dialogue between Anthropology and Education. This doctoral thesis fits into this context, with the objective of understanding the political actions of indigenous students in Higher Education Courses at the Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE e IFSertãoPE. In this purpose, we highlight the forms of political protagonism of the indigenous student population in those institutions, which are expressed in the student movement and in academic production of a political nature. To this end, we undertook a doubly reflexive collaborative ethnographic research, which led us to the following conclusion: the first situation was motivated by the desire to obtain visibility and recognition as collective subjects of law, in the confrontation of structural racism, and access to specific public policies; the second, motivated by the need to establish connections between academic knowledge and “traditional knowledge”. We visualize three categories of protagonism: “shared protagonism”, “transient protagonism” and “cyclical protagonism”. The first is characterized by the partnership with non-indigenous actors and institutions; the second is characterized by the student condition that is transitory; the third is characterized by the insertion of new students into the student movement to take the place of those who are completing their courses. We conclude that indigenous protagonism in the Federal Institutes in Pernambuco is part of the broader context of the collective political mobilizations of indigenous peoples to guarantee their rights. Where the actions undertaken by indigenous students in the IFs resemble the forms of articulation of the indigenous movement in general, since in the case of the present study it is observed that the indigenous students who gained prominence in the student movement or in academic production come from indigenous schools or are relatives of traditional leaders, and in turn act in collectives that constitute the plurality of the local and national indigenous movement. The indigenous student movement, in itself, is one of the segments of the indigenous youth movement, responding to the specific desires of this generation, and also of interest to the broader indigenous movement, such as training professionals to meet collective demands in the territories.

Keywords: indigenous protagonism; higher education; Federal Institutes in Pernambuco.

LISTA DE SIGLAS

ATL	Acampamento Terra Livre
ABIA	Articulação Brasileira de Antropólogos Indígenas
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ASSIESPE	Associação das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco
APOINME	Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ANIMES	Associação Nacional das Instituições Municipais de Ensino Superior
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ANMIGA	Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
AESA	Autarquia de Educação Superior de Arcoverde
CEB	Câmara de Educação Básica
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CEVASF	Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
COHAB	Conjunto Habitacional
COJIPE	Comissão de Juventude Indígena de Pernambuco
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
COPIXO	Comissão dos Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional de Professores Indígenas
CIPIAL	Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
COVID-19	CoronaVirus Disease 2019
DCOM	Diretoria de Comunicação
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação à Distância
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ENEI	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
EAFB	Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros
EAFBJ	Escolas Agrotécnicas Federais de Belo Jardim
EAFVSA	Escolas Agrotécnicas Federais de Vitória de Santo Antão
CEFET	Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FABEJA	Faculdade de Belo Jardim
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FOJUPE	Fórum de Juventudes de Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde Indígena
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEDin Sertão	Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Educação Indígena do Sertão

IES	Instituição de Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFPE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco
IIAC - ÉCOLE DESHAUTES	Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain Laboratoire d'anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual
LACC	Laboratório de Estudos sobre Ações Coletivas e Cultura
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LEDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MST	Movimento dos Sem Terras
NE-CEACQ	Núcleo de Educação da Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade/UFPE
ONU	Organizações das Nações Unidas
OJIT	Organização de Juventude Indígena Truká
OPIRR	Organização de Professores Indígenas de Roraima
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PT	Partido dos Trabalhadores
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais
PBPIQ	Programa de Bolsa Permanência para Indígenas e Quilombolas
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PROFOMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PROCADI	Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGECI	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidade
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PMPGCS	Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade
PROUNI	Programa Universidade para todos
SIL	Summer Institute of Linguistics
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

	Inclusão
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMEIN	Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TAE	Técnica Administrativo Educacional
TI	Terra Indígena
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNI	União das Nações Indígenas
UPEI	União Plurinacional dos Estudantes Indígenas
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UNIVASF	Universidade do Vale do São Francisco
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UV	Universidade Veracruzana
UVI	Universidade Veracruzana Intercultural

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização dos Campi e Polos de EaD do IFPE	163
Figura 2	Xukuru de Cimbres protagonizando no Canal do YouTube do IFPE	183
Figura 3	Xukuru do Ororubá protagonizando nos canais de comunicação do IFPE	186
Figura 4	Monumento em homenagem aos povos indígenas em Pernambuco no IFSertãoPE.....	191
Figura 5	Discentes indígenas em ações internas e externas ao IFSertãoPE	199
Figura 6	Imagens de Carol Truká no exercício da função de comunicadora.....	203
Figura 7	Discentes indígenas do IFSertãoPE em Roda de conversa da TV Raízes da Cultura	204
Figura 8	Marquinhos Truká no Ciclo de diálogos formativos - IFSertãoPE.....	210
Figura 9	Indígenas e quilombolas em Brasília, Ato público em defesa da manutenção da Bolsa Permanência.....	232
Figura 10	Arlindo Abaré discursando no I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola.....	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrículas indígenas na educação superior em Pernambuco - 2019.....	30
Quadro 2	Procedência etnogeográfica dos/as discentes indígenas participantes do presente estudo.....	57
Quadro 3	Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão – PPGCS/UFMA sobre Educação Escolar Indígena	105
Quadro 4	Tese e dissertação desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande – PPGCS/UFCG sobre Educação Escolar Indígena.....	105
Quadro 5	Tese e dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGA/UFRN sobre Educação Escolar indígena	106
Quadro 6	Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Paraíba – PPGA/UFPB sobre Educação Escolar Indígena.....	106

Quadro 7	Dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade Federal de Alagoas – PPGAS/UFAL sobre Educação Escolar Indígena.....	107
Quadro 8	Tese e dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Bahia – PPGA/UFBA e PMPGCS – UFBA sobre Educação Escolar Indígena.....	107
Quadro 9	Teses e dissertações desenvolvidas em PPGs/UFPE sobre Educação Escolar Indígena - PE	108
Quadro 10	Dissertações desenvolvidas em PPGs da FUNDAJ-PE sobre Educação Escolar Indígena - PE	109
Quadro 11	Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia e Ciências Sociais – Sudeste	124
Quadro 12	Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia - Sul	131
Quadro 13	Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia - Centro-Oeste	135
Quadro 14	Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia e Ciências Sociais - Nordeste	138
Quadro 15	Tese e dissertações sobre indígena na educação superior em PPGsEduc em Pernambuco.....	138
Quadro 16	Pesquisadores/as mais referenciados nas dissertações e teses analisadas	140
Quadro 17	Política de cotas para ingresso como discente no IFPE	164
Quadro 18	Programas e benefícios de assistência estudantil do IFPE	165
Quadro 19	Cursos de Graduação ofertados pelo IFPE	166
Quadro 20	Cursos de Graduação ofertados pelo IFSertãoPE.....	172
Quadro 21	Matrículas de indígenas nos cursos de graduação presenciais e EaD os IFs 2010 a 2019 - Protagonismos indígenas	179
Quadro 22	Projetos de iniciação científica com integrantes indígenas	192
Quadro 23	Publicação de relato de experiência indígena em Periódico científico.....	196
Quadro 24	Publicação de relato de experiência e artigo científico indígena em Periódico científico.....	207

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização dos territórios indígenas em Pernambuco	56
Mapa 2	Localização das Autarquias Municipais de Ensino Superior em Pernambuco	148
Mapa 3	Localização das Terras Indígenas em Pernambuco	149
Mapa 4	Localização dos municípios em Pernambuco com os campi do IFPE	167
Mapa 5	Localização dos municípios com Campi do IFSertãoPE	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Indígenas matriculados/as na graduação no Brasil 2011-2020	28
Gráfico 2	Percentual geral de dissertações e teses sobre Indígenas na educação superior em Antropologia por região do Brasil 2008 - 2020	122
Gráfico 3	Crescimento no número de matrículas indígenas na graduação presencial e EaD nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - 2010 a 2019	180

LISTA DE TABELAS

Tabela A	Redução nas matrículas de indígenas na educação superior entre 2018-2020.....	29
Tabela B	Redução nas matrículas de indígenas na educação superior entre 2019 - 2020	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ponto de partida	22
PARTE I – “O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO”: A ETNOGRAFIA COLABORATIVA EM DIÁLOGOS COM A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	40
Capítulo 1 – Pesquisa colaborativa: limites, desafios e possibilidades	41
1.1 Pesquisa colaborativa – “Que significa colaborar na pesquisa”?	42
1.2 Povos indígenas em Pernambuco: quem são, onde estão?	52
Capítulo 2 – O passo a passo do fazer etnográfico	69
2.1 Os primeiros passos: da “pesquisa exploratória” ao trabalho de campo	69
2.1.1 Trabalho de campo: desafios e enfrentamentos da pandemia da COVID-19.	74
2.1.2 A imersão no campo digital: o uso do WhatsApp no trabalho de campo	82
2.2 Mapeamento preliminar: quem são os/as discentes indígenas dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia em Pernambuco? “Viver na coletividade é o que nos move”	86
2.2.1 Mapeando a escolarização: lugar de onde vem; motivações e formas de acesso aos cursos onde estão inseridos	91
Capítulo 3 – Antropologia, povos indígenas e educação	99
3.1 A educação dos povos indígenas no Brasil como objeto de preocupação da Antropologia.....	99
3.2 Estudos etnológicos sobre a educação formal para os povos indígenas no Nordeste.....	102
3.2.1 A antropologia e a formação de professores/as indígenas	112
Capítulo 4 – “O caminho se faz caminhando” na trilha dos estudos antropológicos sobre indígenas na educação superior no Brasil	121
4.1 Caminhando por dois extremos – PPGs das Regiões Sudeste e Norte	121
4.2 Caminhando pelos PPGs das Regiões Sul e Centro-Oeste	129
4.3 Caminhando em casa – PPGs da Região Nordeste	137
4.4 Caminhando pelos referenciais bibliográficos	140
PARTE II – INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM FENÔMENO PLURAL	144

Capítulo 5 – “Protagonismos” indígenas em busca da educação superior em Pernambuco	146
5.1 Quando as Autarquias municipais de ensino superior eram a única possibilidade....	146
5.2 Os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia de Pernambuco	156
5.2.1 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	162
5.2.2 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE)	168
Capítulo 6 – Saindo do lugar comum para a ação coletiva: protagonismos indígenas nos cursos de Graduação nos IFPE e IFSertãoPE	178
6.1 “Quem é indígena? Tá na hora da gente se juntar! Foi assim que tudo começou no IFPE”	178
6.2 “No Campus sempre tem o dia disso, o dia daquilo! Nós somos índios, todo dia é dia nosso!” IFSertãoPE Campus Floresta	190
6.3 “É ver que a luta de quem começou lá atrás tá dando frutos agora, e a nossa luta de agora vai dar frutos futuramente” - IFSertãoPE Campus Salgueiro	197
Capítulo 7 – Protagonismos indígenas pela/na educação superior em sua pluralidade	218
7.1 “Protagonismos indígenas”: o que é isso?	218
7.2 Protagonismos indígenas na educação superior no Brasil.....	228
Capítulo 8 – Indígenas na educação superior ou educação superior indígena? Um fenômeno mundial	241
8.1 Indígenas na educação superior na América Latina	241
8.2 Indígenas na educação superior: continentes Norte Americano, Europa e Oceania	259
CONSIDERAÇÕES FINAIS: não é o ponto de chegada e sim possibilidades para outras reflexões	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	276

INTRODUÇÃO: ponto de partida...

*Vamos minha gente,
que uma noite não é nada (Bis)
Oi quem chegou foram os/as indígenas
no romper da madrugada. (Bis)
E vamos ver se nós acaba
com o resto da impeleitada...*

(Adaptação dos Versos de toante de Toré indígena no Nordeste)

No campo das ciências sociais, há um debate sobre os formatos de narrativas e ordenamentos destas expressos nos textos acadêmicos, os quais dizem muito sobre o posicionamento metodológico e epistemológico dos/as pesquisadores/as, (colombo, 2005). Nesse sentido, faz-se necessário justificar o posicionamento acerca do formato narrativo expresso na presente tese. Quando o texto é narrado na primeira pessoa do singular me refiro às minhas vivências pessoais. Quando é narrado na primeira pessoa do plural indica as vivências e entendimento coletivo, seja o entendimento em diálogo com os/as colaboradores/as, seja o consenso encontrado na produção científica sobre o tema em debate. Este posicionamento não é comum aos trabalhos no campo dos estudos etnográficos. Contudo, não há a intenção de me eximir da responsabilidade do que está sendo descrito e analisado, e sim ser coerente com a metodologia adotada, garantindo que os/as colaboradores/as participassem ativamente em todas as etapas da pesquisa.

Embora oficialmente alguém tenha que apresentar e defender as ideias impressas na presente tese, temos a consciência que foi feita à muitas mãos e ressoa diversas vozes por ser um estudo fruto da colaboração entre pesquisadoras não indígenas e povos indígenas em Pernambuco, mais diretamente com indígenas discentes dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE e IFSertãoPE. Portanto, o formato apresentado resulta de uma experiência compartilhada e dialogada, onde a escrita passou por um processo de construção coletiva sendo revisada, contestada e reescrita. Este processo envolveu diretamente a mim, a minha orientadora Professora Vânia Fialho, e atores indígenas em Pernambuco. Em algumas situações ocorreram escutas e conversas individuais, em outras, ocorreram encontros coletivos. De forma geral resultando numa experiência mutuamente reflexiva.

Outra ressalva se faz necessária, referente à identificação dos/as participantes indígenas: por questões éticas previamente acordadas, foi decidido que alguns relatos não deveriam conter a identificação do autor ou autora para preservá-los/as de supostas retaliações

por parte de atores institucionais¹, sejam funcionários/as, sejam discentes não indígenas contrários/as às causas indígenas. Quando em situações de exposição pública consentida nos canais de comunicação institucional ou nas redes sociais, optamos por manter a identidade dos/as colaboradores/as conforme exposta na fonte.

Feitas as devidas ressalvas, retomamos a epígrafe que inicia essa seção, chamando a atenção para a dimensão política que perpassa este trabalho. Pois, o Toré entre os povos indígenas no Nordeste do Brasil constitui um universo religioso e identitário diverso. Nesse sentido, como sinal diacrítico de afirmação da identidade étnica também estar presente no ordenamento político contemporâneo, fazendo parte das estratégias das ações coletivas que constituem as articulações e mobilizações políticas do movimento indígena (Neves, 2005, 2007; Oliveira, 2013, 2014). Constitui também uma prática recorrente nos Encontros e reuniões das juventudes indígenas (Santos, 2020). Observamos que no tocante ao movimento estudantil indígena não se difere desse contexto, o qual costuma iniciar e encerrar os encontros e reuniões com suas linhas de Toré. O citado toante, em especial, foi cantado na abertura dos trabalhos da segunda reunião de organização do I SEMEIN, quando ocorreu nosso primeiro contato com aqueles atores.

Por isso, pensamos ser oportuno iniciar o texto da tese com os citados versos que geralmente são cantados em eventos políticos como elemento convidativo e motivador para todos/as virem se somar à “luta política” que compõe a pauta. Então, citar esses versos no início dessa “empeleitada” é uma forma de pedir iluminação aos encantos de luz para apresentar um tema tão sensível² como é a expressão política dos/as indígenas na educação superior em Pernambuco. Ao mesmo tempo expressa nosso compromisso político com esse público discente e seus grupos étnicos, ao convidar a todos/as que leem esse trabalho, para somar forças às “lutas políticas” dos povos indígenas.

Aproximações com a temática indígena

Embora exista certa similaridade e afinidade entre a minha trajetória de vida e as dos/as discentes indígenas nos IFPE e IFSertãoPE, por sermos oriundos/as de populações rurais empobrecidas habitantes na região do semiárido nordestino, ou como imigrantes vivendo entre o contexto urbano e o rural, o processo de construção de aproximação e empatia

¹ Quando nos referimos aos atores institucionais, estamos falando sobre pessoas que têm vínculos trabalhistas com as instituições (no caso, as instituições de educação superior).

² Quando falamos que a expressão política dos/as indígenas na educação superior em Pernambuco é um tema sensível, estamos dizendo que, embora seja um tema necessário aos debates acadêmicos, é escasso no âmbito dos estudos antropológicos na Região Nordeste, onde o questionamento à identidade indígena ainda é presente.

exige bem mais que isso. Mesmo quando desde a infância, eu ouvia os relatos da minha mãe sobre nosso parentesco com “índios” que habitavam a “Serra do Paulo para os lados de Poção”. Onde certamente se referia ao que conhecemos hoje como famílias pertencentes ao povo Xukuru do Ororubá, isso não me autoriza a afirmar uma identidade indígena.

Compreendo que “ser indígena” é muito mais do que ter laços consanguíneos, é ter uma história comum, é vivenciar cotidianamente os dilemas e desafios de ser diferente numa sociedade tão desigual, e ser reconhecido/a pelos pares como parente. Contudo, como não indígena, eu posso caminhar no sentido de desconstruir os conceitos e preconceitos que me foram apresentados ao longo da minha trajetória social e escolar. Pois, a escola foi e, em muitos casos³ continua sendo um espaço de difusão de desinformação sobre os povos indígenas.

Nesse sentido, lembro que na minha infância, nos anos iniciais da Educação Básica era comum ver figuras sobre grupos indígenas nos livros didáticos de História. Eram ilustrativas dos conteúdos referentes às datas comemorativas, a exemplo do famoso “Dia do índio”, dia 7 de setembro, quando se comemora a “Independência do Brasil”, ou conteúdos referentes à invasão colonial. Por exemplo, na ocasião do desfile cívico, sempre havia a figura de alguns/mas indígenas, cujo objetivo era reificar o mito da mistura de raças como elemento fundador da História do Brasil. Isso significa que eram representações estereotipadas, caricatas, ou no caso dos livros didáticos, vendiam a ideia de populações que povoavam uma história longínqua, levando à crença de que não existiam mais.

Além do universo escolar, após migrar para a Região Metropolitana do Recife vi aos 10 anos de idade, pela primeira vez imagens televisivas de populações indígenas. Eram indígenas da região amazônica, vivendo em florestas cortadas por grandes rios, usando poucas ou nenhuma vestimenta, e com muita dificuldade de falar a língua portuguesa devido ao pouco contato com a sociedade não indígena. Era o ideário de indígena “verdadeiro” em processo de transição para a “inevitável integração” à sociedade brasileira como havia sido pensado pelo Estado ao longo dos séculos de invasão dos seus territórios, e difundido pelos meios de comunicação.

Só com 28 anos de idade vi imagens de indígenas em Pernambuco: era a notícia do assassinato do grande líder indígena Cacique Xikão Xukuru. Para mim, aquele episódio

³ Reconhecemos que a partir da Constituição Federal de 1988, a atuação do Movimento Indígena provocou algumas mudanças na LDB/1996, e posteriormente essas mudanças ressoou em vários aspectos no sistema educacional brasileiro, dentre esses ocasionou algumas mudanças nos conteúdos e formas de abordagem nos livros didáticos, como também na formação de professores/as. Contudo ainda há muito o que caminhar para a desconstrução dos conceitos e preconceitos sobre os povos indígenas.

parecia cenas de cinema, pois mediante o apagamento dessa população na história oficial e nos meios de comunicação, parecia ser algo tão distante e irreal, difícil de compreender. Por alguns dias acompanhei os noticiários na TV, me indignando com tal violência física e simbólica, contudo, ainda não foi o momento que me levou a uma aproximação maior.

Posteriormente, em exercício do magistério na Educação Básica na Rede Municipal do Recife, no ano de 2006, em busca de qualificação profissional, ingressei no Curso de Especialização em História das Artes e das Religiões (UFRPE/Recife). Naquela ocasião aproveitei a oportunidade para participar de uma excursão pedagógica oferecida em um dos componentes curriculares do curso, cujo destino foi o Território Xukuru do Ororubá, durante a VII Assembleia anual promovida por aquele povo, evento que sempre culmina num ato público em memória do Cacique Xikão.

Depois daquele evento, busquei aprofundar os conhecimentos acerca dos povos indígenas nesse estado, e sempre que possível participo de eventos nos territórios onde habitam; sobretudo, no que se refere às questões relacionadas com a Educação, a religião e às mobilizações políticas, de forma que estabeleci aproximação com algumas lideranças indígenas atuantes no campo da educação escolar, mais especificamente quando acompanhava meu ex-companheiro conjugal⁴ em eventos de formação para os/as professores/as, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, como também no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste/CAA – UFPE, e mais outros eventos realizados nos territórios indígenas, onde conheci a professora Vânia Fialho, que se tornou minha orientadora. Estas vivências foram fundamentais para conhecê-los, compreendê-los, respeitá-los, e me solidarizar com suas causas sociais, isso é o que entendo como processo de aproximação e construção de empatia.

Em 2013, iniciei a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – CAA/UFPE, acerca das práticas curriculares docentes sobre a temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira/PE. Embora este estudo não ocorresse no âmbito da educação escolar indígena, havia crianças indígenas estudando nessas escolas. Então, foi necessário realizar a escuta de lideranças locais a respeito das suas impressões sobre as práticas de ensino das escolas analisadas. Ao mesmo tempo em que cursava o mestrado na instituição onde ocorria a Licenciatura Intercultural, também aproveitava as

⁴ Me refiro a Edson Silva, pesquisador sobre os indígenas em Pernambuco, foi membro do Conselho de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e também professor na Licenciatura Intercultural indígena.

oportunidades de participar de alguns eventos promovidos por esse curso. Assim, interessando-se pelas questões referentes aos indígenas na educação superior.

Concomitante ao mestrado, ingressei numa segunda Especialização em Cultura e História dos povos Indígenas ofertada pelo Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em convênio com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI⁵) do Ministério da Educação. Como Trabalho de Conclusão de Curso, escrevi sobre os indígenas no Curso de História da UFPE, sob a orientação da Professora Vânia Fialho. O próprio estudo mostrou que havia uma lacuna na produção acadêmica sobre os indígenas na educação superior em cursos convencionais em Pernambuco. Isso, tanto no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação, quanto em Antropologia.

Também naquele período participei de alguns eventos promovidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Etnicidade – NEPE/UFPE, dentre esses, um curso de extensão em Antropologia indígena. Este veio corroborar uma série de referências bibliográficas em antropologia as quais tive acesso no decorrer das vivências acadêmicas anteriores. A afinidade com esta área de conhecimento foi se tornando mais presente na minha produção. Portanto, decidi prestar seleção de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE, vendo, nesse Programa, um campo fértil para desenvolver a presente pesquisa.

O formato final dessa pesquisa foi desenhado e redesenhado conforme a movimentação dos/as participantes, as demandas e os contextos do campo em que estivemos imersos. A princípio eu e a professora Vânia Fialho pretendíamos dar continuidade à pesquisa sobre os/as indígenas na educação superior em IES na cidade do Recife, quando em setembro de 2018 eu e Elizângela⁶ Pankararu participamos do *V Seminário de Inclusão: I Encontro dos Povos Indígenas e Quilombolas*, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (Proext) do IFPE – Campus Pesqueira, o qual foi organizado com a participação dos/as discentes indígenas, e estes agiam com muito autonomia e desenvoltura durante a realização daquele evento. Essa situação nos provocou inquietações sobre o fato de, o que ocorria naquele contexto não era visto nas instituições localizadas na capital. Ali vimos uma articulação com discentes

⁵ Vale ressaltar que naquele período, a SECADI tinha como gestora a intelectual indígena Rita do Nascimento Gomes - Potyguara/CE. A qual foi também relatora do Parecer do CNE/CEB nº14/2015 que regulamentou a Lei 11.645/2008. Esse parecer mostra a necessidade de formação para os/as professores/as atuantes na Educação Básica e na Superior, sobre a história e culturas dos povos indígenas no Brasil.

⁶Elizângela Pankararu é Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPE. Naquele período era doutoranda e participava do grupo de estudantes indígenas que tentavam se organizar como um coletivo de universitários indígenas na cidade do Recife.

indígenas de várias partes do Nordeste. Enquanto os/as discentes indígenas no Recife não conseguiram se articular para enviar um representante para aquele evento, pois a Elizângela Pankararu embora fizesse parte desse grupo, foi por conta própria e continuou participando das demais reuniões, sem fazer referência ao grupo, igualmente à outros membros, a exemplo de Geoclebson Kariri-Xokó/AL e Tarrisson Nawa/AC.

Eu não pretendia fazer um estudo comparativo, e de fato eu e os/as colaboradores/as não o fizemos. Entretanto, a convivência com os/as discentes indígenas no Recife me levou a problematizar as atitudes daqueles/as que encontram-se no Campus Pesqueira. Quem eram eles/as? Como conseguiram se organizar? O que os motivaram a se organizar daquela forma? Então, considerando a diversidade de grupos étnicos representados naquele evento, oriundos de instituições também diversas, decidi priorizar um aspecto comum a algum grupo em meio à diversidade. Optei pela categoria das instituições ali presentes que estavam localizadas mais próximas aos territórios indígenas em Pernambuco. Assim, optei pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, cujo público discente indígena estava representado naquele evento.

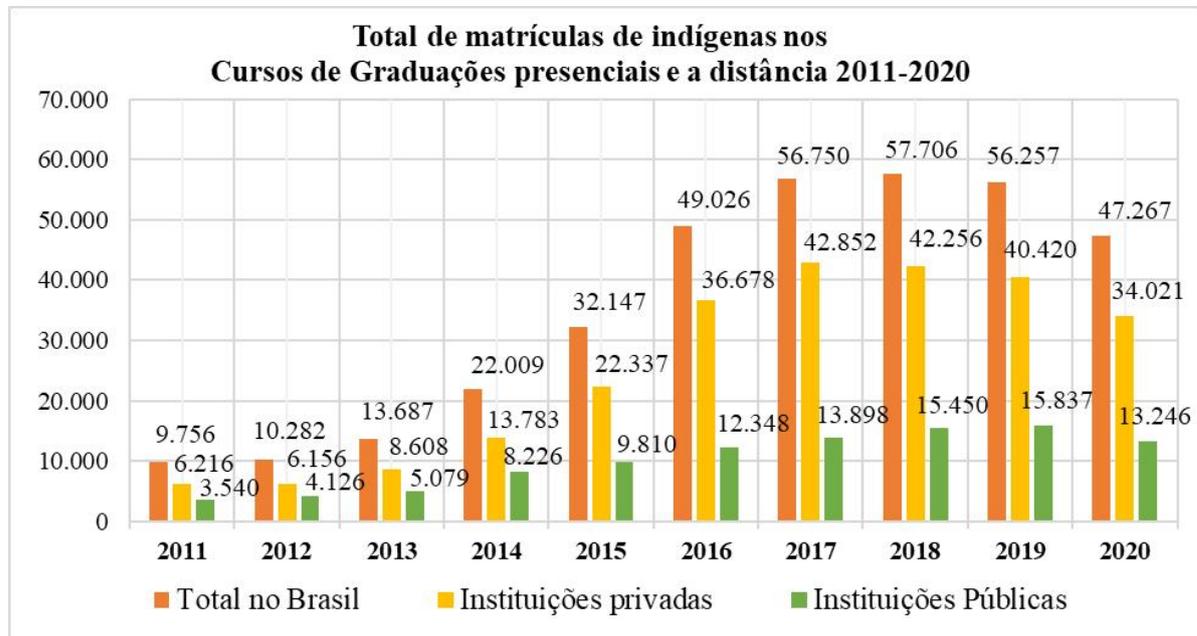
Feito isto, continuei buscando conhecimentos acerca da presença indígena na educação superior. A partir da produção acadêmica sobre esse tema em outros países e continentes (MATO, 2018), me fez compreender que tal movimentação em Pernambuco faz parte de um cenário mais amplo que diz respeito a um fenômeno que vem se avolumando desde o século passado no Brasil e em alguns países da América Latina, na Europa, na África, na América do Norte, e na Oceania, de forma a compor um campo bastante heterogêneo conforme as condições contextuais e atuação dos atores sociais envolvidos configurando-se como um “campo amplo, diverso e em expansão” (MATO, 2018, p. 32). Para o citado pesquisador, a escolarização indígena ao longo da história da humanidade foi instrumento de dominação. Contudo, os povos indígenas, nos últimos tempos, devido às demandas provenientes das conquistas de direitos, ressignificaram o valor de tais instituições para seus projetos de futuro, sejam referentes à educação elementar, sejam à educação superior.

No caso do Brasil contemporâneo, esse fenômeno teve início nos anos finais da década de 1970 (Harder; Freitas, 2016), se intensificando nas décadas seguintes, sobretudo, na busca da consolidação dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 (Oliveira-Pankararu, 2012; Nascimento, 2016; 2022; Lima, 2016; Luciano, 2019). Ao longo das décadas recentes, o censo anual da educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem informado um aumento

significativo de matrículas indígenas nesse nível de escolarização. As estatísticas desse órgão do Governo Federal podem ser analisadas de forma qualitativa.

Nessa perspectiva, percebemos que, a partir da segunda década do século XXI foi incluído o requisito cor/raça referente ao número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância. Desde então, foi possível acompanhar as estimativas de ingresso de pessoas na educação superior pelo critério étnico-racial. Referente aos povos indígenas, é possível observar no *Gráfico 1* que o número de matrículas de indígenas nessa etapa de escolarização entre os anos de 2011 e 2017, cresceu seis vezes mais, passando de 9.756 para 56.750 matriculados.

Gráfico 1 – Indígenas matriculados/as na graduação no Brasil 2011-2020



Fonte: Elaborado com base no Censo da Educação Superior 2011 à 2020 do Inep.

Esse fenômeno se deve à implantação das políticas afirmativas por meio das cotas e reservas de vagas somando-se às políticas de assistência estudantil (Lima, 2016). Pois, em 2012, foi aprovada a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como a “Lei das cotas”⁷, possibilitando que estudantes advindos de escolas públicas e de famílias de baixa renda, pretos, pardos ou indígenas, possam ingressar na educação superior nas instituições federais. No ano seguinte, foi publicada a Portaria Federal n.º 389, de 9 de maio, criando o “auxílio permanência”⁸

⁷ A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a “Lei de cotas” foi alterada pela Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023, assim considerando como um dos critérios de acesso à esta política, que a renda familiar do/a candidato/a a ser beneficiado seja de 1 (um) salário mínimo.

⁸ Conhecido popularmente como Bolsa Permanência indígena e Quilombola (BPIQ) é um auxílio financeiro destinado aos/as estudantes indígenas e quilombolas que comprovem sua condição de vulnerabilidade social.

destinado aos estudantes indígenas e quilombolas matriculados/as nos cursos de Graduação nessas instituições.

Todavia, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a situação política para as minorias sociais no Brasil retrocedeu. Assim, afetando diretamente os povos indígenas em diversas políticas públicas, dentre essas, a condição de permanência na educação superior. O novo governo de Michel Temer passou a dificultar o processo burocrático de acesso ao benefício da Bolsa Permanência, então, o efeito dessa política é visto no referido gráfico quando o crescimento das matrículas indígenas vai desacelerando. Em 2018, a situação se agravou com a ameaça de suspensão daquele benefício.

No ano seguinte, no governo de Jair Bolsonaro, esses números caíram, agravando-se nos anos seguintes. Se, em 2018, o Brasil contava com o total de 57.706, em 2019, esse número caiu para 56.257. Isso significa 1.449 a menos. Em 2020, a queda foi mais expressiva, chegando a 47.267. Em dois anos houve uma baixa de 10.439 matrículas indígenas. Ao analisarmos os dados regionais e locais, percebemos que, na Região Nordeste e no estado de Pernambuco, esses números são mais expressivos como mostra a *Tabela A*:

Tabela A – Redução nas matrículas de indígenas na educação superior entre 2018-2020			
Ano	Brasil	Nordeste	Pernambuco
2018	57.706	21.583	5.561
2020	47.267	16.366	4.172
%	18	24,1	24,9

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 e 2020 – INEP.

Como visto, o percentual de queda de 18% no âmbito nacional é impressionante, mais ainda no Nordeste quando representa 24,1%, correspondendo a 5.217 menos indígenas nesse nível educacional, e Pernambuco com 24,9%, indicando uma baixa de 1.389. Por outro lado, em 2020 a Região Nordeste ainda permanecia liderando o mais alto percentual de matrículas indígenas no Brasil, correspondendo a 34,6% desse público estudantil. Neste cenário, Pernambuco somava 8,8%, permanecendo na liderança regional, e ocupando a terceira posição no âmbito nacional, ficando abaixo do estado do Pará com 10,5%, e do estado de São Paulo com 15%. (Brasil, 2020).

Os dados do INEP revelaram também que, semelhante ao contexto nacional e regional, grande parte do público discente indígena, em Pernambuco, estava nas instituições

privadas, somando 3.438, e apenas 734 nas instituições públicas. Essa informação indica que, embora as políticas afirmativas pesem de forma positiva no crescimento das matrículas e permanência desse público estudantil na educação superior, a adesão às instituições privadas permanece significativamente mais elevada. Em 2013, estudos indicavam que as instituições privadas eram as mais acessíveis aos indígenas, pois muitas estão localizadas mais próximas aos territórios onde habitam, enquanto as instituições públicas estavam localizadas nos grandes centros urbanos (Lima; Barroso, 2013).

Contudo, mesmo após a expansão universitária e a interiorização da educação superior pública, o número de instituições públicas continua bem inferior às instituições privadas. Em contrapartida, o Governo Federal, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva implantou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que garante bolsa de estudos integral ou parcial para estudantes em condições de vulnerabilidade social. Isso significa admitir que as instituições públicas não tinham capacidade para atender toda a demanda. Ao mesmo tempo, foram criadas novas Universidades públicas federais, ou novos Campi, e também os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Nesse sentido, se voltarmos aos dados do Inep de 2019, os IFPE e IFSertãoPE, junto com as Autarquias municipais reuniam o maior número de matrículas indígenas em instituições públicas, conforme pode ser visto no *Quadro 1*:

Quadro 1 - Matrículas indígenas na educação superior em Pernambuco – 2019

Ano - 2019	Pernambuco	Nº de Matrículas
	IES Privadas	4.345
Categorias das instituições	Universidades Federais	192
	Institutos Federais - IFPE e IFSertãoPE	297
	Universidade de Pernambuco	58
	Autarquias Municipais	197
	Total	5.089

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 – INEP (Brasil, 2019).

No caso de Pernambuco, um fator comum entre as Autarquias Municipais e os IFPE e IFSertãoPE é o fato de serem instituições localizadas mais próximas aos territórios indígenas. Em grande parte, os/as discentes indígenas dessas instituições têm a possibilidade de ir estudar e voltar para suas aldeias diariamente, assim evitando que sejam privados/as da convivência social, religiosa e política junto aos seus povos. Esse aspecto nos pareceu relevante quando decidimos redesenhar nosso projeto de pesquisa para colaborar com o movimento estudantil indígena regional e local, cujo protagonismo dos/as discentes indígenas dos Institutos Federais de Pernambuco se destacou no período de 2017 a 2022.

Nesse sentido, o objetivo principal do presente estudo é compreender a atuação política dos/as discentes indígenas na educação superior nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE e IFSertãoPE. Com esse propósito, foi necessário identificar quem são os/as protagonistas, analisar quais são as motivações e as formas de protagonismos emergentes a partir da condição de discentes indígenas, situados/as em cursos e instituições educacionais públicas federais, convencionais e profissionalizantes.

Para além das técnicas e estratégias metodológicas, compreendemos que o presente trabalho se situa na interseção da Antropologia com a Educação, uma vez que nos apropriamos dos conhecimentos produzidos em ambas as áreas para compreender um fenômeno político motivado por interesses educacionais. Nesse movimento, fomos ao encontro das produções de pesquisadores/as indígenas e indigenistas como: Gersem J. dos Santos Luciano – Baniwa; Daniel Munduruku; Maria das Dores Oliveira – Pankararu; Rita Gomes do Nascimento – Potyguara; Eliene Amorim de Almeida. A esse respeito, podemos afirmar que, por algum tempo, antropólogos em várias partes do mundo usaram categorias sociais comuns para analisar os grupos estudados, não considerando as especificidades contextuais. Contudo, isso não só mudou, como também os referenciais teóricos necessariamente não são os clássicos ocidentais. No Brasil, é possível fazer etnografia inspirada em referenciais teóricos/metodológicos latinos e africanos, sobretudo quando a produção intelectual dos grupos etnografados faz parte desses referenciais, os quais expõem visões sobre si, vistas “de dentro”.

Nessa perspectiva, compreendemos que existem diversas formas de protagonismos indígenas a depender do contexto histórico, dos atores e instituições envolvidas. No atual contexto estudado, identificamos três categorias de protagonismos, especificamente relacionadas à atuação do movimento estudantil indígena e outras ações política, as quais chamamos de: “protagonismo compartilhado⁹”, sendo aquele que é construído em parceria com atores não indígenas; “protagonismo transitório”, característico da própria condição transitória de ser estudante; e o “protagonismo cíclico”, corresponde à continuidade das ações políticas por meio da inclusão de novos membros no movimento a medida em que aqueles que concluem o ciclo da sua formação acadêmica ou se afastam da instituição, outros/as ingressantes assumem a função de levar à frente o legado construído até então, assim

⁹ Conceito fundamentado no pensamento dos intelectuais indígenas Gersem J. dos Santos Luciano (Baniwa/AM) e Rita Gomes do Nascimento (Potyguara/CE).

iniciando um novo ciclo. A esse respeito, na segunda parte da tese evidenciaremos esse aspecto.

Condições metodológicas

O presente estudo, metodologicamente, fundamenta-se na Etnografia colaborativa, na perspectiva latino-americana, a qual se trata de um novo paradigma cuja a ênfase está nos processos de aquisição, trocas e produção dos conhecimentos a partir de parcerias entre pesquisadores/as e atores sociais interessados/as, tendo como pauta da pesquisa suas demandas políticas. Tal empreendimento exige a descentralização do poder durante todo o processo da pesquisa, de forma que se estabeleça uma dupla reflexividade (Lozano, 2020), sendo o processo determinado pelas circunstâncias e negociações entre os atores envolvidos (Dietz; Cortés 2020).

No tocante ao campo, embora tenhamos elegido os Institutos Federais como as instituições onde os/as discentes indígenas estavam vinculados/as, a circulação desses/as em outros espaços físicos ou virtuais como representantes dessa condição, nos levou à empreender uma etnografia multilocal na perspectiva de Marcus (2012), uma vez que o campo/lugar pode ser construído e reconstruído ao longo do processo de pesquisa, com a devida atenção ao sistema de relações definidas pelos sujeitos ou grupos envolvidos. Além dessa perspectiva, adotamos as técnicas da etnografia digital defendida por Hine (2015), quando necessariamente não é preciso ter um lugar geográfico definido, e sim poder observar um fenômeno cuja espacialidade é difusa.

No início da pesquisa, não era nossa pretensão empreender uma etnografia digital, entretanto, com o advento da pandemia da COVID-19, fomos forçados/as a imergir nas redes sociais e demais canais de comunicação a que tivemos acesso. Portanto, trata-se de uma etnografia onde ocorreu a participação em situações presenciais e também virtuais. Na fase inicial, que compreendeu do 2º semestre de 2018 ao 2º semestre de 2019, pudemos acompanhar presencialmente a movimentação e a articulação dos/as discentes indígenas, enquanto no período de 2020 a 2022, nos restringimos ao contato virtual.

Com o fenômeno da pandemia da COVID-19, a situação de abandono das populações empobrecidas no Brasil se intensificou, pois, a postura do governo brasileiro também foi de negar a gravidade da situação, ao mesmo tempo minimizando o valor das vidas negras, indígenas e das populações periféricas, sendo essas as mais impactadas pelo número de óbitos. Tal situação nos remete à perspectiva da necropolítica problematizada por Mbembe (2016). Para esse pesquisador, a necropolítica se expressa na transgressão e subversão do

direito à vida, justificando a permissão para matar e quem está autorizado para isso, de forma que a morte de determinadas populações durante situações de exceção, em que o biopoder é forjado no racismo, na eliminação do “outro” por meio de determinadas políticas de Estado ou pela ausência destas, caracteriza-se como políticas direcionadas para a eliminação de determinados grupos populacionais por meio da mortandade programada.

Pensando nessa direção, vemos que, embora a pandemia da COVID-19 afetasse de alguma forma toda a população mundial, expunha à situações de extrema vulnerabilidade os povos indígenas, em consequência de determinadas ações do Estado ou negligência deste. Ao observarmos a História da América Latina, é possível constatar que a necropolítica, como estratégia de tentativa de extermínio de determinados grupos sociais, opera desde as invasões coloniais, a exemplo das chamadas “guerras justas” empreendidas em nome do Cristianismo, porém alinhadas a serviço do Estado. Quando aqueles povos nativos não aceitavam a conversão religiosa, o Estado colonial tinha autorização para declarar guerras, matá-los, subjugar-los em nome de Deus. Outra situação era a própria vulnerabilidade biológica dessa população às doenças transmitidas pelo contato com os colonizadores (Waizbort; Porto, 2018).

Esta é uma realidade que não pudemos ignorar no campo do presente estudo, considerando os impactos no próprio formato metodológico que a situação da pandemia nos impôs. Pois, quando iniciamos os trabalhos de campo (pouco mais de um ano antes da pandemia), prevíamos acompanhar e participar presencialmente das mobilizações dos estudantes indígenas de Pernambuco, cuja articulação regional e nacional estava iniciando. Entretanto, foi interrompida e desarticulada, nos levando a redirecionar as ações planejadas. Se havia a possibilidade de colaborar na organização das mobilizações coletivas itinerantes, passamos a centrar esforços em mapear como ocorriam as mobilizações nas instituições, anteriores a esse movimento de expansão.

A situação de pandemia nos guiou por outros caminhos teórico-metodológicos que até então não vislumbrávamos. Inclusive, trouxe questões sensíveis relacionadas com a ética na relação entre pesquisadores/as e pesquisados/as durante a pandemia, a exemplo de manter a continuidade dos trabalhos de campo de forma digital e virtual, respeitando a interdição do acesso aos territórios indígenas; manter o distanciamento social físico como forma de proteção e cuidado com as condições de saúde dos/as colaboradores/as, seus familiares e demais pessoas com as quais conviviam; estabelecer um canal de diálogo e escuta sobre as suas condições físicas e emocionais mediante a pandemia, as dificuldades e os desafios das atividades acadêmicas pelo sistema remoto. Portanto, vivenciamos novas experiências exploratórias com as mídias e as redes sociais, pois, embora estivéssemos usando ferramentas

conhecidas, antes não exploramos todas as potencialidades possíveis para a realização da pesquisa por não as ver como necessárias, porque tínhamos a possibilidade da convivência física.

Então, percebemos que, no caso da presente pesquisa, o exercício da etnografia digital iniciou-se concomitantemente com a etnografia presencial, pois o contato digital e virtual por meio do aplicativo de WhatsApp para fins da pesquisa surgiu bem antes da pandemia. Desse modo, compreendemos que as formas de fazer etnografia são diversas, porém podem convergir conforme os contextos e as situações. Significa que uma não anula outras, nem necessariamente são interdependentes. Pode haver fases em que se complementam, ou ocorrer separadamente como foi em determinado momento, em que somente dispúnhamos da possibilidade de comunicação digital e virtual.

O duplo movimento da análise de situações presenciais e outras virtuais nos levaram a decidir pelo anonimato de algumas falas citadas no presente texto. Algumas dessas resultaram de conversas informais com os/as colaboradores/as. Tendo em vista que alguns/mas ainda mantêm vínculo institucional, tivemos o cuidado de não os/as expor para não afetar as relações interpessoais entre docentes, discentes indígenas e não indígenas e gestores/as das Instituições de Educação Superior (IES), *locus* do presente estudo. Enquanto isso, outras que se encontram publicadas em redes sociais abertas ou no canal do Youtube são referenciadas conforme os nomes dos/as autores/as. Portanto, diferentemente das etnografias que costumam evidenciar as identidades dos sujeitos participantes, optamos por manter a não identificação das falas dos sujeitos que estão vindos a público pela primeira vez.

Estrutura da tese: construção do conhecimento como processo contínuo e inacabado

O texto da tese propõe apresentar o contexto e o percurso da pesquisa e situar as ações dos atores envolvidos, assim compondo a apresentação e análise dos dados e os resultados. Nesse sentido, organizamos essa apresentação em duas partes. A primeira intitulada como “*O caminho se faz caminhando*”: *a Etnografia colaborativa em diálogos com a Antropologia da educação*. A adoção do nome de uma obra de coautoria de Paulo Freire (Freire; Horton, 2002) para iniciar a tese sinaliza a influência freiriana na minha formação acadêmica no campo da Educação, no campo dos movimentos sociais, e também no exercício do magistério na Educação Básica. Portanto, essa escolha sinaliza que uma produção prática e teórica deve estar a serviço da justiça social das minorias; segundo, essa produção deve ser construída em diálogo e em colaboração com o grupo social estudado. Nesse sentido, como salientamos, esse caminho vem sendo trilhado anterior ao início do presente estudo.

A continuidade dessa caminhada será descrita nessa primeira parte da tese, a qual está organizada em quatro breves capítulos. O capítulo 1 – *Pesquisa colaborativa: limites, desafios e possibilidades* – versa sobre a colaboração na pesquisa etnográfica e suas mudanças ao longo da história da Antropologia, sendo oportuno situar geograficamente e historicamente o contexto dos territórios indígenas em Pernambuco relacionados aos lugares de origens dos/as discentes indígenas colaboradores/as do presente estudo.

No capítulo 2 – *O passo a passo do fazer etnográfico* – como adeptos da pesquisa colaborativa mutuamente reflexiva, cuja preocupação central é com os processos, enquanto o produto final é apenas a expressão da experiência vivenciada, sentimos a necessidade de fazer o registro escrito do passo a passo sobre o processo metodológico, as condições e o contexto de produção da pesquisa e também apresentar o perfil dos/as colaboradores/as do presente trabalho. Acreditamos que esse capítulo pode auxiliar à compreensão sobre o caminho percorrido até aqui, o porquê de aderirmos a determinadas estratégias metodológicas e não outras.

Nesse propósito, mostramos os passos iniciais de aproximação com o campo empírico, os quais nos levaram a experiências fundamentais para as mudanças metodológicas, a exemplo da mudança de perspectiva etnográfica: expandindo da abordagem situada para a multissituada; da observação participante, nos envolvemos na pesquisa colaborativa mutuamente reflexiva, quando no início a ideia era contribuir com organização política e social dos indígenas nas Universidades no Recife/PE, passamos a colaborar com as ações e protagonismos dos discentes indígenas situados nas instituições do interior do estado.

Contudo, devido ao início da pandemia da COVID-19, fomos todos/as impedidos/as de prosseguir o trabalho colaborativo que se iniciava naquele período. Nos restava compreender os desafios postos e buscar formas de enfrentamentos. Quando ao mesmo tempo em que estávamos diante da necessidade de dar conta das demandas acadêmicas respeitando os princípios éticos de uma pesquisa colaborativa duplamente reflexiva, não podíamos estar em campo fisicamente. Assim, relatamos sobre esse momento inicial de medo, incertezas e inquietações inerentes ao confinamento do isolamento social físico, distante de familiares, amigos e afetos, com prazos para concluir a pesquisa, porém tendo que reconfigurar o caminho.

Não demorou a encontrarmos uma alternativa e prosseguirmos aprendendo a conviver com o medo, sem perder de vista a “razão”. Passamos a fazer uso de ferramentas digitais e formas de comunicação, as quais inicialmente não eram previstas com tanta centralidade tal qual assumiram na reconfiguração metodológica por nós empreendida

naquele momento. Foi possível retomar os contatos com os sujeitos pesquisados, acompanhar à distância as condições nas quais se encontravam, mapear o perfil socioacadêmico individual e coletivo, além de poder participar de eventos virtuais sobre/com eles/as.

Vencidos os dois primeiros anos da COVID – 19, sobrevivemos todos/as, apesar das perdas de familiares e amigos/as queridos/as, chegando ao momento de retornar fisicamente ao campo. Mas, o prazo para conclusão da pesquisa havia encerrado, não foi possível percorrer todos os territórios indígenas, nem nos reunirmos presencialmente com todos/as colaboradores/as. Contudo, foi possível perfazer parte do percurso inicialmente planejado, o qual possibilitou o diálogo com as instituições, com lideranças tradicionais indígenas, além do fortalecimento dos laços com os estudantes indígenas.

O Capítulo 3 – *Antropologia, povos indígenas e educação* – mostra que historicamente a antropologia brasileira caminhou lado a lado com a história dos povos indígenas, assim também atuou no registro dos processos educacionais desses povos, seja a educação informal, seja a formal. Portanto, a função desse capítulo é estabelecer interseções entre as áreas de Antropologia e Educação, tendo como referência a experiência junto aos povos indígenas. Nesse movimento, apontaremos algumas notas introdutórias sobre os diálogos possíveis entre essas duas áreas, mostrando que foi a partir da crítica e denúncias a respeito dos processos de escolarização indígena, os quais eram contrários à resistência sociocultural dessa população, que se possibilitava integração à sociedade nacional.

Nesse sentido, seguimos o rastro dos estudos antropológicos nessa direção. Assim, observamos que a crítica aos processos de escolarização para os povos indígenas emergiu no início do século XX referente às escolas do Serviço de Proteção aos Índios/SPI. E após meados do século se intensificaram os estudos que mostravam como ocorriam os processos educacionais informais. Sendo retomadas e intensificadas as críticas à educação escolar no final da década de 1970, junto com antropólogos/as, reuniram-se pesquisadores/as de diversas áreas, promovendo eventos, debates e publicações sobre o assunto.

Apresentaremos também estudos nesse sentido no âmbito regional, os quais compõem um panorama dos estudos antropológicos sobre o tema, desde a década de 1950 até recentemente. Estes encontram-se organizados em quadros conforme as instituições onde os estudos foram desenvolvidos. Finalizando o capítulo, observamos que a aproximação da Antropologia com a formação de professores/as em geral surgiu fora do contexto indígena. Porém, a atuação dos/as antropólogos/as junto aos povos indígenas exigiu desses/as profissionais maior envolvimento com os processos de escolarização, sendo chamado/as a contribuir com a formulação de projetos e implementação dos cursos de formação para

professores/as indígenas. Em especial, mostramos como ocorreu esse processo no âmbito local.

O Capítulo 4 – *“O caminho se faz caminhando” na trilha dos estudos antropológicos sobre indígenas na educação superior no Brasil* – mostraremos que o fenômeno da presença indígena na educação superior se constitui como campo amplo para as pesquisas acadêmicas nas áreas da educação formal e também da Antropologia. Explorar esse campo requer nos situar em meio aos demais estudos que nos antecederam. Esse procedimento é o que se costuma chamar de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, o qual consiste em buscar os Centros de pesquisas e suas produções. Nesse sentido, buscamos as dissertações e teses desenvolvidas em PPGAs em todas as regiões do país, porém no âmbito local também consideramos aquelas desenvolvidas no campo da Educação. O conjunto de trabalhos que reunimos nos permitiu visualizar as demandas indígenas no campo da educação superior, os embates e os avanços no campo das políticas públicas resultantes do protagonismo desse público discente.

A segunda parte da tese, cujo título é: *Indígenas na educação superior: um fenômeno plural* – está organizada em quatro capítulos, os quais têm a função de situar o tema em estudo, no cenário mundial. Porém, mais uma vez seguimos os passos da teoria freiriana no que confere a compreensão de mundo a partir do contexto local para o global. Nesse propósito, o capítulo 5 – *“Protagonismos” indígenas em busca da educação superior em Pernambuco* – mostra a importância da interiorização da educação superior nesse estado, possibilitando o acesso de indígenas a esse nível de formação, quando num primeiro momento foi via as Autarquias municipais de educação superior, num segundo momento, via os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

No capítulo 6 – *Saindo do lugar comum para a ação coletiva: protagonismos indígenas nos cursos de Graduação nos IFPE e IFSertãoPE*, discorreremos sobre as estratégias e atuação política dos/as discentes indígenas nas referidas instituições observadas a partir da pesquisa de campo, cujos dados mostram ações políticas diversas a depender das parcerias estabelecidas no contexto institucional. Em alguns casos, a inserção no movimento estudantil ganhou mais relevo, em outros, a produção acadêmica voltada para os conhecimentos dos grupos étnicos aos quais pertencem é a expressão do posicionamento político em prol dos coletivos étnicos de origem. Como bem percebemos o envolvimento político desses atores com outros segmentos do movimento indígena, assim revelando que a projeção conquistada no ambiente acadêmico ressoa demandas coletivas mais amplas.

No capítulo 7 – *Protagonismos indígenas pela/na educação superior em sua pluralidade*, inicialmente, tecemos uma reflexão sobre o que seja protagonismo indígena, a partir da discussão sobre a pluralidade desse conceito, não só na perspectiva dos atores sociais evocarem uma identidade que remete a uma coletividade, mas, também pelo fato de sua variação conforme a abordagem das perspectivas históricas e antropológicas. No desdobramento dessa discussão, evidenciaremos as mobilizações indígenas pela garantia à educação superior no Brasil, situando os protagonismos dos/as discentes indígenas de Pernambuco como parte de um fenômeno que ocorre em nível nacional, expondo embates e conquistas no campo das políticas públicas afirmativas resultantes das parcerias entre indígenas e atores institucionais mediante contextos políticos favoráveis.

O capítulo 8 – *Indígenas na educação superior ou educação superior indígena? Um fenômeno mundial* – em grande parte decorre do panorama sobre a situação indígena na educação superior na América Latina. Evidenciando as iniciativas de instituições específicas e diferenciadas, e os embates frente à negação ao reconhecimento da legitimidade de tais instituições; também os desafios para aqueles/as que estão inseridos/as em instituições convencionais. Em menor volume, vemos dados e informações sobre os demais continentes, porém não menos importantes para percebermos que uma característica comum à busca indígena pela formação na educação superior como um fenômeno mundial é o fato de todos os contextos vivenciarem uma história de relações coloniais. Assim, na contemporaneidade, por força de acordos internacionais, os estados nacionais tentam implementar políticas de reparação de direitos humanos e sociais outrora usurpados.

Tal exposição nos ajudou a perceber o quão Pernambuco e o Brasil estão aquém dos avanços vistos em outros países da América Latina e nos demais continentes. Considerando o fato de que no âmbito nacional não existem universidades indígenas. Sendo o Brasil um país com um território extenso, conta com pouquíssimas instituições específicas, e estas estão localizadas nas Regiões Norte e Centro-Oeste. No caso de Pernambuco, não há nenhuma instituição pública que ofereça seleção específica para ingresso de indígenas nos cursos de Graduação convencional.

As considerações finais – *não é o ponto de chegada e sim possibilidades para outras reflexões*, mostram que o trabalho colaborativo junto aos/as discentes indígenas não se encerra aqui, apenas foi necessário colocar um ponto final no presente texto. Por conseguinte, nesse último capítulo, nos preocupamos em revisitar o texto e fazer a síntese sobre o que nos levou a compreender que existem diversas formas de protagonismos indígenas na educação superior nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia em Pernambuco, e apontar alguns

aspectos que merecem atenção para a formulação de políticas públicas efetivamente inclusivas para indígenas na educação superior.

PARTE I

**“O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO”: A ETNOGRAFIA COLABORATIVA
EM DIÁLOGOS COM A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Capítulo 1 – Pesquisa colaborativa: limites, desafios e possibilidades

Una antropología comprometida con los problemas contemporáneos se implica con los actores sociales que buscan resolver estos problemas transformando sus realidades concretas y las relaciones asimétricas que las enlazan con los contextos más amplios. Investigar en situaciones asimétricas de poder, las realidades necesariamente conflictivas y, a la vez, pretender contribuir a transformarlas constituye un reto para toda ciencia social, que se acrecienta en el caso de la antropología: su origen colonial y exógeno ha marcado no solamente su bagaje teórico y su predilección por determinados sujetos “objeto” de estudio, sino igualmente su canon metodológico.

*Gunther Dietz
Laura Selene Mateos Cortés*

1.1 Pesquisa colaborativa – “Que significa colaborar na pesquisa”?

*Há muitos caminhos diferentes que levam à
colaboração, ou que compartilham a dimensão
colaborativa como um elemento (um desejo, uma
disposição, uma tensão) central na prática da
pesquisa.
Alberto Arribas Lozano (2020).
(Tradução nossa)¹⁰*

A questão que ilustra o título dessa seção imprime tantas outras provocações feitas por Alberto Arribas Lozano, as quais nos convocaram a repensar nossa metodologia de pesquisa, e reavaliar quais os modos e graus de colaborações foram efetivamente possíveis de realizar, cuja conjuntura inerente ao contexto da pesquisa e ao grupo pesquisado teve suas particularidades esperadas e não esperadas. Conforme destacamos na epígrafe, e pudemos constatar nas ideias do citado pesquisador, existem diferentes tradições, vertentes e formas de colaborar fazendo pesquisa etnográfica.

Costumamos encontrar nos livros de História da Antropologia a referência a Malinowski como precursor de uma mudança de paradigma na forma de se fazer etnografia, o qual contou com a colaboração direta do grupo pesquisado. Portanto, o que determinou essa mudança de paradigma? E quais outras configurações surgiram no fazer etnográfico ao longo da história da Antropologia? Não é nosso propósito dar conta de todas as transformações, mas, nos preocupamos em citar pelo menos quatro dessas, uma vez que grande parte do fazer etnográfico exige a colaboração: a) etnografia com observação participante; b) etnografia multissituada; c) etnografia pela/na internet; d) etnografia colaborativa duplamente reflexiva. Entendemos que cada uma dessas supostas categorias não constitui blocos monolíticos, nem significa necessariamente romper com paradigmas anteriores. São formas diversas de fazer etnografia que renovam teorias existentes e compõem a matriz disciplinar¹¹ da Antropologia.

No caso do fazer etnográfico das etnografias clássicas, as quais comumente utilizavam como método os estudos comparativos, quando baseados em trabalhos de campo, os limites fronteiriços do “campo” não passavam da varanda de alguma casa de apoio nas proximidades do campo. Os/as pesquisadores/as conheciam os modos de vida dos grupos

¹⁰ “Hay muchos caminos diferentes que llevan a lo colaborativo, o que comparten la dimensión colaborativa como un elemento (un deseo, una disposición, una tensión) central dentro de la práctica de la investigación” (Lozano, 2020, p. 240).

¹¹ Usamos o conceito de “matriz disciplinar” formulado por Roberto C. de Oliveira: “[...] uma matriz disciplinar é a articulação sistemática de um conjunto de paradigmas, à condição de coexistirem no tempo, mantendo-se todos e cada um ativo e relativamente eficientes” (Cardoso de Oliveira, 2018, p. 193).

sociais em estudo a partir dos relatos dos informantes que se dispunham a colaborar. Embora o pesquisador inglês William Halse Rivers, ainda no século XIX, anunciasse a importância de conjugar a observação aos relatos dos informantes, não levou a cabo seu projeto (Peirano, 1995).

Notamos que a colaboração na pesquisa antropológica não é algo novo. Nesse sentido, não só a antropologia britânica, mas, também a norte-americana, há tempo pautava a colaboração como metodologia etnográfica, a exemplo dos trabalhos de Franz Boas, e mais recentemente, fala-se da ‘antropologia ativista afro-americana’, cuja crítica informa que a colaboração dos atores pesquisados se limita apenas a prestar o serviço de assistente de pesquisa (Rappaport, 2018). Conforme a citada autora,

A maior parte da literatura inglesa sobre colaboração concentra-se no conteúdo substancial que resulta desse tipo de pesquisa, mas ignora a especificidade da metodologia: a questão de como os pesquisadores aprendem através da colaboração. Por sua vez, a etnografia colaborativa norte-americana raramente expõe as contribuições ativistas que resultam desses projetos, talvez porque seja conhecido apenas por meio de publicações acadêmicas ou porque são projetos concebidos apenas com o objetivo de alcançar uma publicação acadêmica (Rappaport, 2018, p. 324, tradução nossa)¹²

Voltando às etnografias clássicas, nas quais a colaboração era um aspecto fundamental, encontramos, no início do século XX, o exaltado trabalho de Malinowski “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, resultado do primeiro trabalho de campo no qual esse pesquisador vivenciou a experiência da observação direta e participante, considerado pelo próprio, uma etnografia moderna, a qual era regida por princípios metodológicos que poderiam ser agrupados em três unidades: a) o/a etnógrafo/a deveria ter objetivos científicos bem definidos; b) viver integralmente entre o grupo pesquisado, em contato direto, se comunicando bem, sem a mediação de terceiros; c) usar devidamente métodos e técnicas de coleta de dados, análise e registros (Malinowski, 1978).

Nesse sentido, Malinowski deu relevo ao segundo princípio como mais preponderante. Para o referido pesquisador, era necessário viver entre os nativos, observá-los, participar da vida cotidiana até se sentir integrado no grupo. Isso implicava em tempo de contato suficiente para que sua presença fosse naturalizada, pondo fim definitivamente ao estranhamento inicial de ambas as partes (pesquisador e nativos). Embora fosse importante o etnógrafo ter abrigo temporário fora da aldeia, na residência de um habitante branco, onde

¹² El grueso de la literatura en inglés acerca de la colaboración se centra en el contenido sustancial que resulta de este tipo de investigación, pero ignora la especificidad de la metodología: la cuestión de cómo los investigadores aprenden a través de la colaboración. A su vez, la etnografía colaborativa norteamericana rara vez pone al descubierto las contribuciones activistas que resultan de estos proyectos, tal vez porque se sabe de ella únicamente a través de publicaciones académicas o porque se trata de proyectos concebidos sólo con la finalidad de alcanzar una publicación de tipo académica.

pudesse desfrutar da companhia deste esporadicamente, tal abrigo deveria ficar distante suficiente para não se constituir como um lugar de distração cotidiana. Dessa forma suas atenções desde o acordar até o adormecer se voltariam à rotina e todos os eventos ocorridos na aldeia, os quais deveriam ser presenciados e apurados em tempo real, no calor das emoções dos “nativos”.

Portanto, a observação participante naquele período ganhou centralidade no fazer etnográfico. Contudo, o referido pesquisador chamava atenção para a seguinte estratégia: “Não é suficiente, todavia, que o etnógrafo coloque suas redes no local certo e fique à espera de que a caça caia nelas. Ele precisa ser um caçador ativo e atento, atraindo a caça, seguindo-a cautelosamente até a toca de mais difícil acesso” (Malinowski, 1978, p. 22). Para que tal estratégia fosse de fato eficaz, seria necessário que o etnógrafo dominasse as teorias antropológicas que o antecederam. Não para ir a campo com ideias pré-concebidas, e sim, uma vez diante do campo ter condições para formular problemas que pudessem retroalimentar os debates teóricos.

Desde Boas e Malinowski até então, um longo percurso foi percorrido pela Antropologia, e a legitimidade do trabalho do segundo foi posta em questão, a partir da publicação postumamente do seu diário pessoal referente ao período que esteve nas Ilhas Trobriand. Este continha narrativas de situações cotidianas vivenciadas pelo pesquisador, as quais eram incoerentes ao tom de empatia pelos “nativos” registrado na escrita monográfica. Tal acontecimento veio endossar os debates que estavam em curso sobre experiência e autoridade etnográfica (Geertz, 1997). O fato é que a contribuição de Malinowski estabeleceu divisores de águas na história da Antropologia, a narrativa sobre o seu fazer etnográfico inspirou gerações de antropólogos/as, e a observação participante passou a ser quase que um dogma do trabalho de campo.

Contudo, desde a chamada “Virada antropológica”, o fazer etnográfico assumiu diversos contornos. Se antes a etnografia permanecia focada na análise e compreensão da cultura de determinado grupo social, quase sempre pensado como se estivesse numa bolha isolada do restante do mundo, e ao mesmo tempo tentando estabelecer comparações com outros grupos sociais localizados em outras regiões, tendo como aporte teórico as macroteorias; a antropologia nas últimas décadas do Século XX não pôde mais ignorar que no contexto da chamada “globalização” contemporânea, lugares de um lado ao outro do globo terrestre estavam interligados pela economia, a política, a comunicação, e etc. Portanto, fazer etnografia exigia pensar para além da comparação entre culturas “aparentemente” distintas,

perceber os “objetos de pesquisa” inseridos em relações e conexões com o que Marcus (1995) chamou de “sistema mundial”.

Essa perspectiva etnográfica ampliou o campo de observação significativamente, lançando luzes em diversos lugares de inserção e circulação de influências sobre o local e o global, além de agregar: possibilidades de estudos interdisciplinares ou até antidisciplinares, em diversas áreas de pesquisas; novos objetos de estudos, por vezes imersos em contextos de inovações tecnológicas, as quais, ora são o próprio objeto de estudo, outrora se tornam o ambiente a ser estudado, outrora são as ferramentas em uso pelos/as etnógrafos/as. Nesse contexto, inserem-se os estudos das mídias, incluindo a apropriação das tecnologias midiáticas pelos povos indígenas como ferramenta útil ao ativismo em prol das causas coletivas (Marcus, 1995).

Vejamos os modos e técnicas de se fazer uma etnografia multissituada elencadas pelo citado pesquisador. Embora tenhamos presente o contexto da produção do referido estudo, cientes de que outros modos e estratégias possivelmente estão em voga, vale a pena revisitarmos: *seguir as pessoas*, observando os contextos onde circulam essas pessoas; *seguir as coisas/objetos*, analisar a circulação de bens materiais; *seguir a metáfora*, o foco é a análise da circulação de discursos; *seguir o enredo, a história ou alegoria*, rastreamento da memória social; *seguir a vida ou biografia*, usa-se a narrativa biográfica; *seguir o conflito*, concerne em ouvir as partes em conflitos; *etnografia estrategicamente situada*, é situada circunstancialmente como estratégia de trabalho de campo físico, porém, exige conexões com outros lugares de circulação dos sujeitos ou objetos envolvidos.

Em trabalho posterior, Marcus (2012), assumiu outro posicionamento referente ao conceito de campo/lugar na pesquisa etnográfica multissituada, admitindo que este pode ser construído e reconstruído pelo etnógrafo ao longo do processo de pesquisa. Ao invés da defesa anterior sobre a necessidade de estabelecer conexões entre lugares que possivelmente estariam interligados ao campo, o citado pesquisador sugere a atenção ao sistema de relações que definem os sujeitos ou grupos pesquisados.

Como visto, as redes sociais e a internet, têm sido lugares de observações etnográficas que se incluem nos modos da etnografia multissituada e também colaborativas. Nas últimas décadas, a chamada etnografia pela/na internet, online e off-line tem se consolidado e possibilitado obter maior abrangência de objetos de estudos da Antropologia (Hine, 2015). Para esta pesquisadora, o campo, nesse sentido, pode delimitar um lugar geográfico como ponto de partida para observação de determinado grupo ou sujeitos frequentadores daquele lugar, associado à observação, e na maioria das vezes envolvendo

relações de colaboração dos sujeitos ou grupos observados em espaços virtuais; ou necessariamente não precisa ter um lugar geográfico definido, pode-se focar em “um fenômeno espacialmente distribuído” (Hine, 2015, p. 66). Isso implica no uso de estratégias e técnicas etnográficas que exigem várias formas de participação e observação dentro de um fazer etnográfico conectivo ou em rede.

Tais estratégias e técnicas podem envolver: buscas de conteúdos referentes ao objeto de pesquisa em ambientes na internet, como sites, hiperlinks, blogs; interações nas redes sociais; observação do cotidiano dos/as participantes na internet; rastreamento de usos e práticas da/na internet ou aplicativos de smartphones, dentre outras formas, conforme o objeto de pesquisa do etnógrafo. A depender das estratégias adotadas, o/a etnógrafo tem maior ou menor grau de inserção no campo, ou nenhuma. Neste caso, há situações onde os/as participantes são quem mostram o seu cotidiano através de gravações de vídeos, situação que se afasta totalmente do método etnográfico convencional de imersão e participação no campo, contudo, conta com a colaboração direta dos/as participantes.

É importante dizer que na etnografia digital, a partir do uso da internet, por mais que se expresse como algo complexo e inovador, ainda encontramos estratégias e instrumentos etnográficos convencionais, a exemplo: da observação participante; conversas e entrevistas com os/as participantes, uso de questionários padronizados; registro de notas de campo, como também foram incorporadas algumas vertentes etnográficas mais recentes: a etnografia reflexiva, a autoetnografia, e a etnografia da experiência, ou vice-versa, uma vez que tais etnografias também se apropriam da internet como ferramenta importante para desenvolver suas pesquisas.

Portanto, as diversas formas do fazer etnográfico pela/na internet vêm se modificando ao longo do tempo conforme as mudanças e inovações da própria internet, havendo espaço para continuidades e também inovações. Assim, constitui-se como um amplo leque de possibilidades para estudar as sociedades contemporâneas cotidianamente. Sobretudo, considerando que a “internet” é diversa, e encontra-se em “constante desenvolvimento”, criando inúmeras plataformas, a estas sendo atribuída uma pluralidade de usos e significados (Hine, 2015, p. 88).

Nota-se que, no que diz respeito à colaboração no campo da pesquisa antropológica, tanto as vertentes britânicas quanto as norte-americanas se distinguem dos trabalhos desenvolvidos na América Latina, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Joanne Rappaport e Abelardo Ramos Pacho (2005), Aurora Veinguer, Aberto Lozano e Gunther Dietz (2020), Adolfo Estalella e Tomás Sánchez Criado (2020), os quais defendem que

existem diversos modos de fazer etnografia colaborativa, tomando como princípio norteador a colaboração mútua desde a agenda da pesquisa às ações práticas, teorizações e produção da escrita etnográfica.

No caso da etnografia colaborativa latino-americana, trata-se de um novo paradigma, a partir do qual as sensibilidades epistêmicas e políticas se traduzem nas diferentes formas de parcerias empreendidas entre instituições universitárias, pesquisadores/as e grupos sociais minoritários, conforme as demandas desses últimos atores sociais envolvidos, quando estes irão definir os modos de fazer etnografia em colaboração integral, assim, ressignificando os processos de produção de conhecimento e sua validação. Decerto, exige-se do/a antropólogo um compromisso social e político com as causas dos grupos com os quais trabalha, fator que caracteriza o ativismo acadêmico e social da Antropologia latino-americana (Rappaport, 2018).

Por isso, a pesquisa da comunidade antropológica só às vezes se materializa em monografias. O trabalho intelectual é relatado em artigos, ensaios e monografias históricas, mas também floresce em outros gêneros escritos que são mais úteis para as comunidades estudadas, e que incluem publicações voltadas ao consumo popular, fascículos, documentos políticos, narrativas testemunhais e livros didáticos do ensino fundamental. (Rappaport, 2018, p. 326, tradução nossa)¹³.

Nessa perspectiva, o interesse da comunidade científica no campo da antropologia comprometida com os grupos sociais pesquisados está para além dos produtos exigidos no universo acadêmico. Entretanto, nos remeteu também a outros formatos de pesquisas colaborativas, porém, necessariamente, não implicam em ter laços de solidariedade e compromisso político com os grupos envolvidos no projeto. Esse modo se configura como uma etnografia experimental, na qual tem sido comum a criação de plataformas digitais onde os participantes podem alimentá-las conjuntamente e produzir problematizações antropológicas (Estalella; Criado, 2020, p. 155).

A partir da compreensão acerca da variação dos modos de fazer etnografias colaborativas, observa-se que a vertente latino-americana da qual estamos falando defende a centralidade do método etnográfico promotor de processos duplamente reflexivos, nos termos recomendados por Gunther Dietz e Laura Cortés,

Em nossa experiência, isso requer um diálogo permanente, ao longo de todo o processo de pesquisa e colaboração, entre duas reflexividades diferentes: os processos de subjetivação explícitos e conscientes das pessoas que investigam (reflexividade autorreferencial) e os processos de subjetivação dos sujeitos

¹³ Por consiguiente, la investigación de la comunidad antropológica sólo a veces se materializa en monografías clásicas. El trabajo intelectual está reportado en artículos, ensayos y monografías históricas, pero también florece en otros géneros escritos que resultan de mayor utilidad para las comunidades estudiadas y que incluyen publicaciones dirigidas al consumo popular, periodismo, documentos políticos, narrativas testimoniales y textos escolares de primaria.

participantes na pesquisa; o resultado é uma etnografia comprometida e colaborativa que chamamos, portanto, de “duplamente reflexiva (Dietz; Cortés, 2020, p. 48, tradução nossa)¹⁴.

A experiência narrada por Dietz e Cortés nos remeteu a outros relatos encontrados na literatura acadêmica sobre os processos de escolarização indígena na América Latina (Silva, 1981). Nesse sentido, nota-se que a etnografia colaborativa nos moldes da reflexividade, embora não fosse atribuída essa nomenclatura, existe desde os anos 1970, intrinsecamente entrelaçada com a pauta da educação escolar indígena específica e diferenciada, envolvendo a colaboração dos povos indígenas, antropólogos/as e pesquisadores de outras áreas, e Organizações não-Governamentais com o objetivo de criarem condições para a efetivação de outro projeto educacional.

Reverendo a literatura acadêmica no âmbito da Antropologia brasileira, observa-se que muito se colaborou nos processos de organização do Movimento de professores/as indígenas e na organização da educação escolar indígena no formato específico, diferenciado e intercultural. Ao mesmo tempo, essa parceria entre as Universidades, ou as Organizações não-Governamentais e povos indígenas para solucionar problemas práticos vivenciados por estes, tornavam-se objeto de teorização dos centros de pesquisas acadêmicas. Certamente, os produtos das suas pesquisas não se limitavam apenas às dissertações, teses ou relatórios de pesquisas, pois, o processo metodológico ocorria numa dinâmica de participação direta de antropólogos e povos indígenas na articulação de demandas como espaços de formação docente, produção de materiais didáticos, fóruns de debates locais e nacionais, dentre outras ações, posteriormente resultando em dissertações, teses e outras publicações. Não obstante, o antropólogo indígena Gersem Baniwa afirmou a importância dos pesquisadores não indígenas para a resistência e existência dos povos indígenas no Brasil (Luciano, 2019).

Em Pernambuco, a dinâmica colaborativa imprime essas características, também resultantes das demandas provocadas pelos/as professores/as indígenas. A este respeito, vemos na pesquisa colaborativa na área da Educação, empreendida por Eliene Amorim de Almeida (2017), que o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade da Universidade Federal de Pernambuco, nas pessoas dos/as antropólogos/as Renato Athias e Vânia Fialho atuaram diretamente junto aos/as professores/as indígenas nas discussões sobre uma proposta de Curso para formação docente. Sobre esse processo colaborativo veremos mais adiante.

¹⁴ En nuestra experiencia, ello requiere de un diálogo permanente, a lo largo de todo el proceso de investigación y colaboración, entre dos reflexividades diferentes: los procesos explícitos y conscientes de subjetivación de las personas que investigan (reflexividad autorreferencial) y los procesos de subjetivación de los sujetos que participan en la investigación; el resultado es una etnografía comprometida y colaborativa que por tanto hemos denominado “doblemente reflexiva.

Por ora é importante mencionar que antes e no decorrer da presente pesquisa, a professora Vânia Fialho tem coordenado o Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura – LACC, vinculado à Universidade de Pernambuco – UPE. Este reúne vários/as pesquisadores/as de diferentes áreas de conhecimento. Esta antropóloga e socióloga desenvolve trabalhos de colaboração junto aos povos indígenas e quilombolas em Pernambuco e no Nordeste há algumas décadas, fazendo laudos antropológicos, cartografias sociais, relatórios técnicos, fascículos, os quais consequentemente resultaram em dissertação, tese, e artigos acadêmicos. O LACC também está vinculado ao Projeto Nova Cartografia Social, o qual agrega uma rede de pesquisadores/as do Norte, Nordeste e Centro-oeste. Esse fator converge para a participação conjunta mais efetiva desses/as pesquisadores/as em ações coletivas organizadas junto aos povos e comunidades tradicionais dessas regiões, como também estabelecem diálogos e estratégias de colaboração entre si a partir de Seminários de pesquisa, além do trabalho de campo em equipe.

No âmbito do PPGA/UFPE, recentemente, foram desenvolvidas quatro teses de doutorado resultantes de pesquisas colaborativas duplamente reflexivas. A primeira foi de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, cujo título é Interculturalidade e Educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana, defendida em 2014. O citado trabalho ressoa a influência da metodologia da etnografia duplamente reflexiva defendida e praticada pelo pesquisador Gunther Dietz, da Universidade Veracruzana (UV) no México, delineada em três fases:

a) Investigação empírica: coleta de dados junto às unidades de análise; b) Teorização acadêmica: período de sistematização, análise dos dados e primeiras tentativas de reflexão; c) Transferência à práxis política: devolução dos dados coletados já sistematizados com suas primeiras impressões analíticas, para o grupo pesquisado. Esta transferência não se reduz a um ato de conscientização, mas se constitui como um intercâmbio entre duas formas de conhecimentos: o conhecimento gerado pelos experts do seu próprio mundo de vida (neste caso os sujeitos da pesquisa) por um lado, e o conhecimento antropológico gerado pelo expert acadêmico (neste caso o pesquisador), por outro (Nascimento, 2014).

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, Nascimento conseguiu reunir informações por meio de entrevistas com lideranças indígenas e reconstruir as memórias históricas das comunidades participantes, sobre seus processos de escolarização; posteriormente, organizou grupos de discussões para refletirem sobre a educação escolar específica, diferenciada e intercultural propagada no discurso do Estado frente à educação escolar praticada nas comunidades pesquisadas.

Na segunda e na terceira tese, embora os autores não estabeleçam relação com os princípios teóricos/metodológicos aqui defendidos, conhecemos suas trajetórias de pesquisas

e o compromisso político e ético com os povos indígenas e comunidades tradicionais pesquisadas, bem como a atuação direta como mediadores de processos duplamente reflexivos que resultaram na sistematização dos conhecimentos desses grupos. A tese defendida por Caroline Leal Mendonça, em 2013, cujo o título é *Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá*, expressa a colaboração com às lideranças¹⁵ indígenas Pankará e Atikum, e quilombolas Tiririca dos Crioulos, todos no município de Carnaubeira da Penha, sistematizou os processos de organização política e da educação formal daquele povo. Enquanto a tese, defendida por Alexandre Oliveira Gomes, no ano de 2019, intitulada como: *Museus indígenas, mobilizações étnicas e cosmopolíticas da memória: um estudo antropológico*, é fruto da colaboração entre este pesquisador e os povos indígenas na organização dos museus indígenas nos estados de Pernambuco e do Ceará.

A quarta tese, intitulada *Pintando o Brasil de jenipapo e urucum: ações coletivas e dinâmicas sócio-político-culturais de juventudes indígenas na Paraíba e em Pernambuco*, (Santos, 2020), defendida por Hosana Celi Oliveira e Santos, resultou do trabalho junto aos coletivos da juventude indígena citada no título, atendendo à solicitação dos próprios sujeitos da pesquisa, os quais desejavam que fizesse o registro sobre a história das Organizações de juventudes indígenas nesses dois estados. Assim foi realizado, resultando no pioneiro e importante trabalho sobre juventudes indígenas no Nordeste, realizado de forma colaborativa, de cunho duplamente reflexivo, aportado na perspectiva teórica da etnografia colaborativa latino-americana.

A nossa pesquisa se insere no contexto colaborativo, porém não se enquadra num único formato dentre os citados. Podemos dizer que se trata de uma pesquisa em formato misto. Se inicialmente nasceu como uma pesquisa acadêmica, até determinado ponto definimos a agenda de pesquisa, e no decorrer desta, a partir do trabalho de campo fizemos o recorte conforme a demanda do grupo estudado. Por outro lado, anterior ao início da pesquisa já éramos ativistas e difundíamos campanhas midiáticas em defesa dos interesses do grupo pesquisado; ao longo do desenvolvimento do projeto, partilhamos de momentos de produção do conhecimento, de forma que os/as puderam se posicionar e estabelecer fronteiras e limites referentes a nossa participação nesse processo; e usamos de meios digitais para realizar parte da pesquisa.

¹⁵ Trata-se das lideranças indígenas e quilombolas no âmbito da educação escolar e também as lideranças tradicionais.

Contudo, devido às circunstâncias contextuais, não pudemos vivenciar plenamente uma etnografia colaborativa como pretendíamos. Desejávamos dar continuidade à colaboração no trabalho de organização do movimento estudantil indígena em Pernambuco, mas, infelizmente, nos deparamos com a pandemia da COVID-19, a qual interrompeu o trabalho de campo presencial coletivo. Consequentemente, o descompasso entre a temporalidade acadêmica e as demandas do grupo social envolvido, não favoreceu a efetivação do projeto que se encontrava em andamento.

Tais temporalidades dificilmente se alinham, pois ambas se orientam por lógicas distintas: enquanto a primeira geralmente não prevê a produção coletiva e sua complexidade, estabelecendo prazos para apresentar os resultados, a segunda é ancorada nas demandas coletivas dos movimentos sociais, precisa articular espaços ampliados de discussões e problematizações de questões específicas e prioritárias, não importa quanto tempo possa levar para concluir.

Nesta perspectiva,

A colaboração busca dispersar o poder entre os diferentes atores envolvidos em um projeto, que é distribuído ao invés de concentrado no pesquisador acadêmico. Este é o seu horizonte de sentido: construir um quadro de negociação, co-decisão e corresponsabilidade; trançar outros tipos de vínculos entre os atores e com o processo; e caminhar em direção a lógicas e práticas de reciprocidade, diálogo crítico, acompanhamento, cuidado e aprendizagem coletiva: pensar e trabalhar 'juntos e com' em vez de 'sobre' (Lozano, p. 244-245, tradução nossa)¹⁶

No caso do presente estudo, é possível afirmar que, entre o primeiro semestre de 2018 e o segundo semestre de 2019, foi possível construir uma parceria com nossos/as colaboradores/as onde pudemos trabalhar juntos na organização e participação de eventos. Porém, os propósitos dos estudantes indígenas participantes dessa pesquisa foram interrompidos pela Pandemia da COVID-19. Logo, não foi possível manter a agenda de atividades previstas, as quais seriam essenciais para descentralizar o poder de decisões e responsabilidades. Mas, dentro das limitações impostas, ainda conseguimos manter algumas parcerias e estabelecer novas estratégias para continuarmos juntos/as e dar andamento às nossas reflexões sobre os protagonismos indígenas na educação superior em Pernambuco. Consciente que:

Não existe uma forma única de colaborar etnografando ou de etnografar colaborando, porque o como é mais do que qualquer outra opção metodológica, produto direto das

¹⁶ La colaboración busca dispersar el poder entre los diferentes actores implicados en un proyecto, que se distribuya en lugar de concentrarse en el investigador o investigadora académicos. Este es su horizonte de sentido: construir un marco de negociación, co-decisión y corresponsabilidad; trenzar otro tipo de vínculos entre los actores y con el proceso; y caminar hacia lógicas y prácticas de reciprocidad, diálogo crítico, acompañamiento, cuidados, y aprendizaje colectivo: pensar y trabajar 'junto y con' en lugar de 'sobre'.

circunstâncias e das negociações com os atores com quem se colabora. (Dietz; Cortés, 2020, p. 75, tradução nossa)¹⁷

Nesse sentido, em consequência da pandemia da COVID-19, mediante a necessidade de distanciamento físico, foi necessário renegociar outras formas de contato e diálogos com os/as colaboradores/as para preservar suas vidas e dos seus grupos étnicos. Se antes planejávamos continuar as visitas aos territórios indígenas e aprofundar as discussões sobre o projeto de pesquisa, no atual contexto tivemos que adiar esse contato e estabelecer outras formas de diálogos por meio das redes sociais digitais. Portanto, no contexto da presente pesquisa, colaborar significa, *a priori*, manter os princípios éticos de respeito à vida dos/as colaboradores/as, seus familiares e toda comunidades.

Nesses termos, passamos a dialogar sobre suas condições de vida, os desafios no âmbito acadêmico e as formas de enfrentamentos; estabelecemos espaços de escuta, tão importantes no momento de isolamento social físico, onde partilhamos de vivências e situações pessoais mútuas, nos apoiando emocionalmente; quando solicitado, discutimos individualmente sobre alguns trabalhos acadêmicos a ser realizados por alguns/mas colaboradores/as; colaboramos para a publicação de alguns textos de autoria destes/as sobre suas vivências pessoais e acadêmicas; discutimos individualmente alguns projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso; socializamos textos acadêmicos a respeito de temas de interesse comum ao grupo, ou individual. Ao mesmo tempo, buscamos nos apropriar de outros estudos acerca da temática em tela, e outros específicos sobre aqueles grupos étnicos, como forma de centrar esforços para compreender os protagonismos de alguns/mas no âmbito da vida acadêmica e política. Parte desse estudo pode ser visto na próxima seção.

1.2 Povos indígenas em Pernambuco: quem são, onde estão?

Os povos indígenas contemporâneos em Pernambuco se inserem num contexto regional historicamente marcado pelo primeiro grande empreendimento abusivo, a colonização portuguesa, datando os primeiros registros históricos do processo colonial da segunda metade do século XVII, via as Missões religiosas católicas, e posteriormente sob o domínio da Coroa. Resultou nas legislações e inúmeras medidas empreendidas pelos governos coloniais para eliminar as expressões socioculturais dessa população, com o objetivo de integrá-la à sociedade local e conseqüentemente os invasores de suas terras, ao longo da

¹⁷ No existe una sola forma de colaborar etnografiando ni de etnografiar colaborando porque el cómo es más que en cualquier otra opción metodológica producto directo de las circunstancias y de las negociaciones con los actores con los que se colabora.

história garantirem a posse destas definitivamente. Diversas mobilizações indígenas nessa região para garantir o direito a terra foram empreendidas ao longo da história, porém as perseguições e a repressão eram constantes (Silva, 2021).

Pensando em um contexto mais amplo, no âmbito regional, os povos indígenas no Nordeste, nas últimas décadas do século XX, iniciaram um fenômeno nunca visto na História do Brasil, empreenderam grandes mobilizações políticas e articulações de coletivos locais, regionais, nacionais e internacionais (Oliveira, 2013). Considerados pela historiografia brasileira e regional como mestiços e integrados à sociedade nacional, sem aparente distinção sociocultural, grande parte desses povos não eram sequer reconhecidos como grupos étnicos pelos órgãos indigenistas que se diziam protetores dos povos indígenas no país. Então, as mobilizações pelo reconhecimento étnico e de outros direitos originários no contexto da elaboração da Constituição Federal em 1988, sobretudo o direito aos territórios, romperam esse silenciamento e a negação da existência dessa população que se afirmava “culturalmente” diferenciada. Desse modo, despertou a atenção e o interesse de antropólogos/as e departamentos de pesquisa no intuito de compreender aquele fenômeno, passando a se constituírem como “objeto de pesquisa” de forma mais acentuada na Antropologia brasileira a partir dos anos 1990 (Oliveira, 2016).

Em Pernambuco, o século XX e as primeiras décadas do XXI foi um período marcado por mais um processo de usurpação das terras indígenas, ora pelo setor privado com anuência do poder público, ora pelo próprio Estado. No Vale do Ipojuca, instalou-se um grande complexo industrial da agroindústria, mais especificamente no município de Pesqueira, seguido das instalações da Ferrovia para escoar os produtos (Silva, 2017), além da construção de uma grande barragem no rio Ipojuca nas últimas décadas do século XX. Ao mesmo tempo, a região do Sertão de Itaparica foi alvo de grandes empreendimentos públicos, a exemplo da construção da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga (conhecida como Usina Hidrelétrica de Itaparica), a qual forçou o deslocamento das comunidades tradicionais que lá habitavam (Scott, 2013). Tal situação vivenciada pela população indígena impactada foi chamada de desterritorialização (Gonçalves, 2019). E como desdobramento desse empreendimento, foram instaladas as linhas de transmissão de energia elétrica de alta tensão, cortando outros territórios indígenas. Mais recentemente, o governo federal construiu o Eixo Leste do canal da “transposição” do Rio São Francisco; também há especulação para a instalação de uma Usina Nuclear; além do empreendimento de extração de minérios pelo setor privado; e instalação de grandes parques de energia eólica e solar, (Silva, 2019).

Quando também, via-se naquela região, entre meados dos anos 1980 e o fim da década seguinte, grandes mobilizações políticas empreendidas pela população indígena, a qual vivenciava recorrentes conflitos locais e ações violentas por parte dos fazendeiros ocupantes dos territórios reivindicados por esta população. Naquele período, o Brasil rompia com o regime político da ditadura militar e iniciava um processo de redemocratização e elaboração de uma nova Constituição Federal. Naquele contexto, as vozes dos movimentos sociais conquistaram espaço nas ruas e nos debates públicos. Dentre essas vozes, erguia-se o Movimento indígena nacional.

Foi no decorrer desses processos que os Programas de Pós-graduação em Antropologia da UFPE e do Museu Nacional/UFRJ empreenderam os primeiros estudos antropológicos a respeito dos povos indígenas em Pernambuco naquele período, com destaque para as primeiras dissertações de mestrado nos anos de 1990: *As Fronteiras do Ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena no NE*, Souza (1992); *De Caboclos da Assunção a Índios Truká. Estudo sobre a emergência da identidade étnica Truká*, Batista (1992); *Regime de Índio e Faccionalismo: os Atikum da Serra do Umã*, Grunewald (1993); e *O Reencantamento do Mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu*, Arruti (1996).

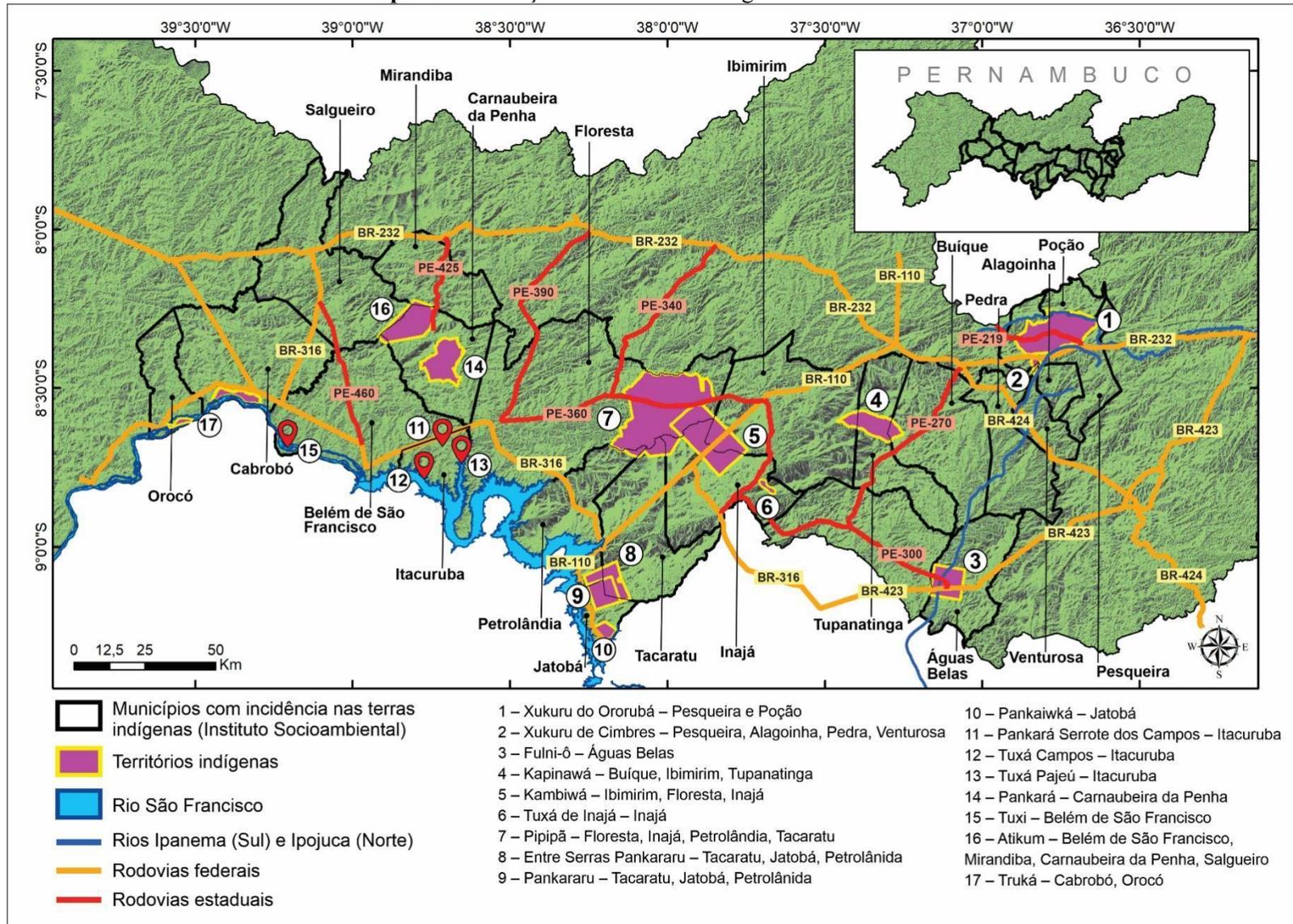
Nas décadas seguintes as organizações indígenas no Nordeste se fortaleceram e junto a esse fenômeno também vimos crescer as estatísticas sobre a população indígena no estado de Pernambuco. De forma que, os resultados do Censo do IBGE realizado em 2010 e publicado em 2012 cujo título foi *Características Gerais dos indígenas*, este estado assumia uma posição elevada em âmbito regional e nacional, sendo o primeiro na Região Nordeste, somando 60.995 indivíduos, e o terceiro no Brasil, ficando abaixo do Amazonas, com 183.514, e Mato Grosso do Sul, com 77.025 indígenas (Brasil, 2012). No mais recente Censo do IBGE realizado no ano de 2022, a população indígena em Pernambuco aumentou significativamente, chegando à 106.634 indivíduo (IBGE, 2023).

Essa população está agrupada em 13 grupos indígenas com territórios identificados, e 4 em processo de identificação. Contudo, fala-se em mais grupos reivindicando a demarcação de outros territórios, sobre os quais ainda não existem estudos antropológicos. Isso significa uma diversidade de povos e contextos onde habitam, expressando também o quão diversas são as situações nas quais se encontram cada um, onde, às vezes, as desigualdades de condições socioeconômicas existem no contexto interno. Há aqueles que ainda se encontram em processos de autodemarcação dos seus territórios, exigindo o reconhecimento e a demarcação por parte do Estado. Há situações nas quais as condições socioeconômicas diferem dos demais grupos que se encontram com seus territórios

demarcados oficialmente, sobretudo no que se refere à produção de renda e meios de reprodução das formas de viver e estar no mundo como “comunidades tradicionais” na relação com a sociedade no entorno.

O *Mapa 1* nos possibilita visualizar a Região onde se localizam os municípios que compõem grande parte do interior de Pernambuco onde habitam os povos indígenas. Em seguida, veremos o *Quadro 2*, o qual indica os nomes dos povos, a quantidade de estudantes indígenas participantes do presente estudo, e os nomes das aldeias onde vivem ou são oriundos.

Mapa 1: Localização dos territórios indígenas em Pernambuco



Fonte: elaborado a partir do presente estudo.

Quadro 2 – Procedência *etnogeográfica* dos/as discentes indígenas participantes do presente estudo

Povos/Grupo	Número de Colaboradores/as	Aldeias de origem	Municípios
Atikum	5	Boqueirão; Garrote Morto; Lagoinha; Poço da Pedra.	Salgueiro
Pankará	9	Asa Branca; Enjeitado; Retiro; Sossego; Saquinho.	Carnaubeira da Penha; Floresta
Pankará Serrote dos Campos	3	Serrote dos Campos	Itacuruba
Pipipã	1	Pedra Tinideira	Floresta
Truká	12	Caatinga Grande; Caatinguinha; Caititu; Lama; Lameirão; Umbuzeiro; Redenção; Jatobazeiro.	Cabrobó
Xukuru do Ororubá	12	<u>Região Serra:</u> Caetano; Couro Dantas; Canabrava; Lagoa; São José. <u>Região Agreste:</u> Cajueiro. <u>Região Ribeira:</u> Jatobá.	Pesqueira
Xukuru de Cimbres	5	Mãe Rainha.	Pesqueira
Total: 07	Total: 47	Total: 27	Total: 08

Fonte: Elaborado a partir do presente estudo.

No referido mapa, é possível observar aspectos geográficos e ambientais como: os traços das grandes elevações rochosas, as quais abrigam os Brejos de altitudes¹⁸; os Rio São Francisco, Ipanema e Ipojuca, cujos recursos hídricos são fundamentais para os povos indígenas e demais populações que habitam aquela região. São aspectos que determinam as atividades de produção de autossustento, condições de vida e expressões socioculturais dessas populações, também determinando o grau de acessibilidade aos territórios indígenas. Embora estejam cercados de várias vias, rodoviárias federais e estaduais, as regiões mais elevadas, com estradas mal conservadas, dificultam muito o trânsito de automóveis de médio e grande porte. Com isso, enfrentam grandes dificuldades para se deslocarem internamente ou para acessarem as rodovias de circulação da região.

Dos grupos vistos no referido mapa, sete participaram de forma direta do presente estudo: Xukuru de Cimbres, Xukuru do Ororubá, Pankará, Pipipã, Truká e Atikum, os quais têm seus territórios identificados e reconhecidos oficialmente; Pankará Serrote dos Campos, que se encontra em processo de identificação. É dessa diversidade que vêm os/as 47 estudantes indígenas na educação superior colaboradores/as do presente estudo. Isso corresponde a quase um sexto do total de matrículas indígenas nesse nível de ensino nas duas instituições: IFPE – Campus Pesqueira, e IFSertãoPE – *Campi* Floresta e Salgueiro, sendo 34 deles/as vivendo nos territórios indígenas, distribuídos em 27 aldeias, 13 residindo fora dos territórios, desses, 10 residem em contextos urbanos e 3 em contextos rurais.

Cada situação tem suas peculiaridades históricas e antropológicas, as quais não iremos nos debruçar com profundidade por não ser nosso objeto de estudo, além do fato de contarmos com a participação de estudantes indígenas oriundos de sete territórios, sendo inviável a realização de uma etnografia de cada território. Portanto, traremos breves resumos a partir de etnografias e de estudos históricos existentes. Nesse sentido, iniciaremos pela ordem da exposição no *Quadro 2*. Também podemos observar no *Mapa 1* que todos estão concentrados no interior do estado, especificamente na Região do Sertão de Itaparica e no Vale do Ipojuca, no Semiárido pernambucano.

Assim, iniciaremos pelo povo Atikum de Salgueiro. Este habita a 510 km de distância da capital do estado, seguindo pela BR 232 destino ao Sertão, mais precisamente na Serra Umã, que abrange também o município de Carnaubeira da Penha. Ambos municípios contêm vasta área de caatinga situada na Região do Submédio Rio São Francisco, (Mendonça,

¹⁸ Sobre esse aspecto geográfico e ambiental ver Silva (2021).

2003). O Censo do IBGE em 2010 contabilizou a população Atikum em 7.499 indivíduos (Brasil, 2012).

Conforme nossos/as colaboradores/as, essa população tem como principais fontes de renda a agricultura familiar; a criação de pequenos rebanhos bovinos, caprinos e ovinos, aves domésticas; artes manuais; serviços públicos nas áreas de Educação e Saúde. É um povo que vivenciou processos coloniais semelhantes aos demais povos daquela região, sendo considerado extinto no final do século XIX e ressurgindo ainda na primeira metade do século XX, a partir de uma rede de sociabilidades e articulações para a reafirmação étnica iniciada pelo povo Fulni-ô, no município de Águas Belas, e pelo povo Kambiwá, em Ibimirim, (Mendonça, 2003).

No caso do grupo Atikum, habitante no município de Salgueiro, como visto no *Quadro 2*, contamos com a colaboração de estudantes oriundos das aldeias Boqueirão, Garrote Morto, Lagoinha e Poço da Pedra. Parte desse território tem uma relação fronteiriça geográfica e também identitária com a comunidade do Quilombo de Conceição das Crioulas. Contudo, durante visita recente a ambos territórios e conversas com lideranças e outros indivíduos de ambos os grupos, pudemos perceber um fluxo intenso de relações de parentesco e de sociabilidades que interseccionam alguns interesses convergentes. Esse fator faz com que alguns indivíduos se autodenominem como *quiloíndios* ou *índiocrioulos*. Situação semelhante é comum ao povo Pankará, habitante no município de Carnaubeira da Penha¹⁹, em relação à comunidade quilombola Tiririca dos Crioulos (Mendonça, 2013); como também o povo Pankará Serrote dos Campos, em Itacuruba, em relação a outros grupos indígenas e quilombolas naquele município (Silva, 2019).

Chegar ao território Pankará, para quem vai da capital pernambucana pode ser via BR 232 e BR 110 sentido município de Floresta. Seguindo para o Noroeste, encontram-se as Serras do Arapuá e da Cacaria, localizadas no município de Carnaubeira da Penha, no qual o acesso ao território Pankará é via estrada de terra. Segundo Oliveira (2022), o povo Pankará no passado habitou a Serra Negra, localizada como ponto de interseção dos atuais municípios de Floresta, Inajá e Tacaratu, sendo expulso pelos colonizadores portugueses, assim, refugiando-se nas Serras do Arapuá e Cacaria. No final do século XIX, suas aldeias foram decretadas extintas, assim “legalizando” o esbulho das terras indígenas naquela região. Por se tratar de um complexo de Brejos de altitudes onde se encontram muitas fontes hídricas, um

¹⁹ Município localizado a 480 km de Recife, via BR 232 e BR 110.

clima ameno, tornando-se um espaço de “refrigério”, historicamente foi objeto de cobiça e disputa pelas Oligarquias locais.

Porém, no início dos anos 1950, o antropólogo William Dalton Hohenthal Jr. constatou que apesar das perseguições e violências contra a população indígena daquela região, ainda existiam 225 indígenas Pankará nas Serras do Arapuá e da Cacaria, além de vestígios arqueológicos que indicavam a ocupação de grupos humanos de longas datas. Entretanto, registra-se a existência de uma carta de uma liderança indígena conhecida como Luiz Limeira, endereçada ao Chefe do Posto Indígena Atikum, solicitando reconhecimento e proteção por parte do Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Isso significa que não havia reconhecimento oficial daquele grupo indígena naquele período, transcorrendo as constantes situações de conflitos com os não índios invasores das terras. E embora nas décadas seguintes a articulação do Povo Pankará com outros povos indígenas na região se intensificasse pela demarcação dos seus territórios, só em 2010 teve início o processo de delimitação e expulsão dos invasores do seu território, e sete anos depois foi concluído o relatório e publicado favorável à demarcação. Atualmente, a população Pankará é superior a 5.000 indivíduos habitantes nas Serras do Arapuá e Cacaria (Oliveira, 2022).

Contudo, fora desse território ficaram algumas famílias reconhecidas pelos Pankará como “pontas de ramas”, as quais resultaram da migração periódica para trabalharem nas margens do Rio São Francisco, e se estabeleceram no antigo município de Itacuruba – PE. (Oliveira, 2022). Porém, no final da década de 1980, com a construção da Barragem de Itaparica, parte daquele município ficou submerso, incluindo a Sede. Seus habitantes foram forçados a viverem em outra localidade, onde foi construída uma cidade planejada, a qual recebeu o mesmo nome da anterior.

Se, antes, grande parte da população da antiga Itacuruba trabalhava na agricultura, produzindo seu próprio sustento, na “Nova Itacuruba” – por ser uma localidade que fica a 465,9 quilômetros da Capital, relativamente isolada por estar situada no “meio do nada”, com uma única via de acesso, cuja cidade é o destino final dessa via, a qual tem uma extensão de 12 quilômetros até a BR 110 –, a área urbana está no meio da vasta caatinga, imersa num clima árido, solo pedregoso, difícil para o cultivo dos produtos agrícolas anteriormente cultivados na “Velha Itacuruba”, assim, se configurando como um cenário que expressa intensa ociosidade (Figueiredo, 2011). Tal ociosidade refletia principalmente a ausência de práticas de sociabilidades que antes perpassavam o trabalho na agricultura familiar, as quais reavivavam cotidianamente os laços afetivos. Uma vez desfeitas essas práticas, o vazio provocou o alto índice de adoecimento mental, depressão e conseqüentemente suicídios.

Assim, terminou por atrair o interesse dos meios de comunicação a nível nacional e estadual, gerando uma imagem estereotipada e deturpada sobre os/as habitantes daquele município (Silva, 2019).

No caso da população Pankará, habitante na “Nova Itacuruba”, ousou-se enfrentar esse fenômeno “levantando aldeia” na área rural daquele município. Quando, em 2007, iniciou o processo de reafirmação da identidade étnica, ocupou um espaço chamado Serrote dos Campos, o qual no passado era ponto de paragem para descanso e práticas de rituais religiosos dos seus “Troncos velhos” ao transitarem entre a Serra do Arapuá e as margens do Rio São Francisco durante período do trabalho sazonal (Oliveira, 2022). Na ocasião do processo de elaboração do Relatório de “Qualificação de reivindicação” da demarcação do território, foi contabilizado o total de 71 famílias ocupando aquela localidade, assim, se autodenominado como Pankará Serrote dos Campos (Mendonça, 2013).

Numa visita de campo durante o primeiro semestre de 2022, pudemos observar que a população Pankará Serrote dos Campos conquistou um projeto de habitações populares, o qual previa três etapas para construir casas para todas as famílias. Contudo, só foi concluída a primeira etapa, a segunda encontra-se quase concluída, mas o projeto está paralisado. Devido a isto, algumas famílias ocuparam as casas inconclusas e adequaram-nas conforme suas condições financeiras, de forma que, com o estabelecimento definitivo das moradias naquela localidade, além da construção e funcionamento de duas escolas e um posto de saúde, a possibilidade de demarcação oficial do território torna-se mais palpável.

Retornando aos Brejos de Altitude, mais especificamente, a Serra Negra, onde localiza-se o território Pipipã, os registros históricos sobre aquele povo mostram que a presença Pipipã naquela região marca o início do século XVIII. Em consequência da expansão econômica na Província de Pernambuco, no início do século XIX, foi criado o aldeamento missionário a serviço da Coroa portuguesa, como estratégia para catequizar e “amansar” os grupos que se encontravam revoltos devido às invasões e usurpação das suas terras (Lisboa, 2021).

O estudo do citado pesquisador indígena informou, ainda, que a interiorização da colônia, nesse estado, ocorreu devido à busca por regiões propícias à criação de grandes rebanhos bovinos, tendo em vista que o litoral se encontrava ocupado pela lavoura canavieira. A colonização no Nordeste brasileiro foi intensamente violenta em todas as formas com os povos indígenas. No caso do povo Pipipã, ainda no século XIX, foi declarada a extinção do aldeamento e conseqüentemente também do povo (Lisboa, 2021).

Contudo, os períodos de silenciamentos e o suposto desaparecimento fizeram parte da estratégia de resistência e sobrevivência daquele povo para enfrentar os períodos de grandes conturbações. Assim, na segunda metade do século XX, o povo Pipipã ressurgiu, mediante o processo de etnogênese²⁰ vivenciado por vários grupos indígenas em Pernambuco e no Nordeste. Dessa forma, garantia o direito a manifestar suas expressões socioculturais, dentre essas, seus rituais religiosos, a exemplo do Toré, a Jurema e o “Aricuri” (Lisboa, 2021).

Atualmente, o território Pipipã está situado no município de Floresta, também sendo parte da Região do Submédio São Francisco, incluindo a Serra Negra, em que parte desta foi sobreposta pela Reserva Biológica da *Serra Negra*. Conta com uma população de 1.362 indivíduos distribuídos em dois grupos impactados pelo Eixo Leste do canal da “transposição” do Rio São Francisco, o qual cortou aquela terra indígena ao meio, ocasionando inúmeros problemas ambientais, sociais, de saúde e subsistência (Gonçalves, 2019).

Conforme a citada pesquisadora, o território Pipipã ainda se encontra em processo de demarcação oficial. Contudo, após dois anos do início das obras da “transposição” ocorreram algumas divergências internas entre os Pipipã, resultando na cisão do grupo, quando em 2013, parte da população ocupou outra área, formando a Aldeia Pedra Tinideira. Esta área fica situada na parte baixa da região, nas margens do Canal da “transposição”. Como visto no *Quadro 2*, a única estudante Pipipã que participou da nossa pesquisa é oriunda dessa aldeia.

Esta colaboradora reafirma o que foi constatado por Gonçalves (2019), no tocante à situação de vulnerabilidade social da população da Aldeia Tinideira, a qual vive em situação de extrema pobreza. O fato de permanecerem em situação de “acampamento” faz com que não tenham condições de moradias dignas, já que grande parte são edificações improvisadas com lonas. Embora esteja localizada próxima ao canal da “transposição”, tem dificuldades de acesso à água potável e também para irrigação. Conseqüentemente, o não acesso à água compromete as condições sanitárias básicas, também a produção agrícola e pecuária como meio de sustento familiar e do grupo como um todo.

O empreendimento da “transposição” impactou não só as condições materiais e relações sociais do povo Pipipã, mas, também, a dimensão religiosa e o fortalecimento da identidade étnica, em consequência do impacto ambiental referente à destruição do carolé e da jurema, os quais são plantas consideradas de força na realização dos rituais religiosos. Na

²⁰ Conforme Oliveira (2004), o termo *etnogênese* foi empregado por Gerald Sider como um movimento de oposição ao discurso sobre o etnocídio, fazendo-se apropriado para explicar o “reaparecimento” de populações indígenas no Nordeste que eram consideradas extintas.

concepção dos Pipipã, a escassez dessa matéria-prima tem enfraquecido a força dos rituais, de forma a reduzir a frequência e a quantidade de pessoas nesses eventos.

Esse grande empreendimento impactou também o território do povo Truká, localizado nos municípios de Cabrobó e Orocó, de onde são oriundo/as alguns/mas participantes do presente estudo. Segundo Manuela Schillaci (2017), o povo Truká também tem tido a dimensão religiosa impactada pelos grandes empreendimentos públicos em décadas recentes que atingiram seu território, os recursos naturais e espaços sagrados “morada dos encantados”.

Diferentemente do contexto geográfico da maioria dos territórios indígenas em Pernambuco, o povo Truká tem como grande parte do seu território as águas do Rio São Francisco, onde estão localizadas as ilhas que abrigam esse povo, com destaque para a Ilha de Assunção, considerada como “Ilha mãe”, onde foi fundado o aldeamento colonial. Não há consenso referente à data de sua fundação: conforme a antropóloga Mércia Batista (2005), existem estudos que indicam o final do século XVII, outros o início do século XVIII. O fato é que tal aldeamento existiu e persistiu ao longo do século XIX. Entretanto, as invasões dos não indígenas se avolumaram por toda extensão da grande Ilha. No início do século XX, registra-se a reivindicação de proteção ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e posteriormente à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nos anos 1990, semelhante a outros povos indígenas em Pernambuco, os Truká intensificaram as retomadas das áreas ocupadas pelos não indígenas, forçando o Estado brasileiro criar um Grupo de Trabalho para desenvolver estudos de identificação e delimitação da terra, sendo homologada ao final daquela década (Batista, 2005).

Contudo, além dos conflitos internos que geraram intensas situações de violências e mortes de lideranças ao longo da história recente (Batista, 2005), os impactos das obras da barragem de Sobradinho e a construção do canal do Eixo Norte para a chamada “transposição” do Rio São Francisco intensificaram tais conflitos e faccionalismo interno (Schillaci, 2017). Segundo esta pesquisadora, o rio sempre foi um fator determinante nas formas de ser e viver do povo Truká. No passado, antes da barragem, a pesca era uma das atividades principais. Entretanto, na atualidade, não se encontra a fartura de peixes nem a diversidade de espécies anteriormente existentes, como também, devido a retenção do fluxo de água no rio provocada pela barragem, ocorreram mudanças no ciclo do plantio e da colheita dos produtos alimentícios, pois, as cheias do rio se tornando escassas impactou diretamente na fertilização do solo nas vazantes, as quais eram fundamentais para a produção de frutas e leguminosas. Atualmente, o território Truká depende da irrigação mecânica, fator

que ocasiona insegurança alimentar para as famílias que não têm condições financeiras para instalar o sistema de irrigação e bombeamento de água de longa distância.

No tocante ao Eixo Norte da “transposição”, com todas as implicações ambientais, inicia-se entre os territórios Truká e Tumbalalá na Bahia, prevendo ainda a construção de duas Hidrelétricas que inundarão áreas de quatro municípios localizados naquela região. A parte do território Truká atingida diretamente pelo canal é uma área de recente retomada, e se encontrava em processo de identificação e delimitação (Schillaci, 2017).

A população Truká é de 5.899 indivíduos (Schillaci, 2017), distribuídos nos dois municípios: Cabrobó e Orocó. O território Truká, em Cabrobó, está organizado administrativamente em 25 aldeias. O *Quadro 2* mostrou: Caatinga Grande; Caatinguinha; Caititu; Lama; Lameirão; Umbuzeiro; Redenção e Jatobazeiro, de onde os/as colaboradores/as Truká são oriundos/as. As edificações das moradias, em grande parte são de alvenaria, não dispõem de saneamento básico, e o abastecimento de água é diretamente do rio sem o tratamento devido.

Dos territórios indígenas, de onde se originam os participantes do presente estudo, apenas dois estavam fora do perímetro de alcance daqueles empreendimentos: Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres. Contudo, outros empreendimentos se instalaram dentro ou nas proximidades do território onde no passado viviam os dois grupos. Ambos os povos têm uma história comum, uma vez que o segundo resultou do faccionalismo do primeiro. Como visto no *Mapa 1*, o território Xukuru do Ororubá está localizado nos municípios de Pesqueira e Poção, tendo como referência o Brejo de Altitude da “Serra do Ororubá”, cenário das missões da congregação religiosa dos Oratorianos, a qual fundou o núcleo de aldeamento colonial daquela região, datado na segunda metade do século XVII, reunindo diversos grupos étnicos que circulavam naquela localidade e adjacências (Silva, 2017).

Por ser uma região de Brejo de altitude cortado por alguns rios e riachos, em meio ao Semiárido, ao longo da história, foi palco de muitas disputas e conflitos pela ocupação das áreas férteis e fontes hídricas para a produção de frutas, leguminosas, ervas medicinais, e, a depender das condições climáticas, as atividades agrícolas se alternavam com a criação bovina. Paulatinamente, as terras foram ocupadas por não indígenas, sobretudo com o fim das missões religiosas e a implementação do Diretório Pombalino, na segunda metade do século XVIII, seguido da extinção do aldeamento, e oficialização da expropriação das terras que estavam sob sua proteção, por meio da Lei de Terras de 1850. Ao longo do século XX, os Xukuru foram impactados inicialmente com a chegada da agroindústria no município de Pesqueira, a qual ocupou a Serra do Ororubá para o plantio de goiaba, tomate, banana, dentre

outros itens que serviam de matéria prima para as fábricas locais, além do desmatamento da caatinga para ceder lugar ao plantio e também alimentar as fornalhas das fábricas (Silva, 2017).

Alguns riachos e rios que nascem ou cortam o território Xukuru tiveram seus cursos interrompidos com pequenas barragens para favorecimento dos plantios para a agroindústria, além da construção da grande Barragem “Pão de Açúcar”, no curso do Rio Ipojuca, no ano de 1987, dentro daquele território (Silva, 2017). Semelhante à situação do povo Truká, tal obra impactou diretamente nas condições de vida dos Xukuru, no tocante ao acesso às espécies de animais terrestres e também relativo a peixes que desapareceram, além de o ciclo de plantio e de colheita naquela parte passar a ser com o sistema de irrigação mecânica e grande volume de agrotóxicos.

Ao longo de todos os processos de expropriação da terra Xukuru, as contestações e denúncias feitas por membros desse povo foram frequentes, contudo, semelhantes aos demais povos indígenas em Pernambuco, o período mais propício à escuta e acolhimento das suas reivindicações foi nos anos 1980, quando também outras vozes indígenas ecoaram no Congresso Nacional durante os debates da Constituinte. A participação do Cacique Xikão Xukuru nos referidos debates foi decisiva para o processo de identificação e delimitação da Terra Indígena Xukuru, iniciado em 1989, sendo homologada a demarcação em 2001 (Souza, 2011).

Porém, devido a divergências internas entre lideranças, referentes à gestão do território, um grupo opositor ao então Cacique Marcos Luidson de Araújo reivindicava a divisão da Terra Indígena, seguida da instalação de mais outro cacicado. Os conflitos se acirraram à medida que o grupo opositor, apoiado por agentes externos²¹ defendiam o paradigma do desenvolvimento regional “[...] baseado na mediação de agências políticas externas, carecendo de legitimidade religiosa” (Neves; Souza, 2011, p. 154). Enquanto isso, as lideranças tradicionais defendiam uma organização social voltada para o uso coletivo da Terra como meio de produção de autossustento, e se orientavam por um sistema de crença religiosa própria sob a liderança do Pajé (Neves; Souza, 2011).

Naquele cenário, instaurou-se o propósito de mais um grande empreendimento regional. Desta vez, um complexo turístico religioso no território Xukuru, na área reivindicada pelo grupo opositor. Tais conflitos culminaram num atentado contra a vida do então Cacique Marcos Luidson de Araújo, no início de 2003, resultando na morte de dois

²¹ Fazendeiros e políticos locais, mais a liderança local da Igreja católica.

jovens indígenas que faziam a segurança deste. Consequentemente, gerou uma reação violenta em represália ao grupo divergente, sendo este expulso do território no mesmo dia em que ocorreu o atentado (Neves; Souza, 2011).

Os dias que se seguiram foram de muita tensão, tanto por parte da população Xukuru, a qual permaneceu no território, quanto para as famílias que saíram e se encontravam dispersas. Algumas permaneceram na cidade de Pesqueira, abrigadas nas casas de parentes, outras foram levadas para o Recife sob a responsabilidade da FUNAI. Como desdobramento daquele evento, foi instaurado um processo judicial contra o Cacique Marcos, além de outros Xukuru envolvidos no ato violento de expulsão do grupo opositor, sendo todos criminalizados e condenados anos mais tarde (Neves; Souza, 2011).

Ao mesmo tempo, a FUNAI providenciou o processo de reassentamento das famílias Xukuru de Cimbres, comprando uma propriedade privada no município de Pesqueira, tornando-a uma Reserva Indígena²². Inicialmente, tinha condições de moradias bastante precárias, sem escola, e até os dias atuais permanece sem posto de saúde, sendo atendidos no Polo instalado na cidade. O território Xukuru de Cimbres está localizado ao lado esquerdo da BR 232 sentido município de Arcoverde, a 225 quilômetros do Recife, situado na bacia do Rio Ipanema. Embora esteja habitando uma área fora da Vila de Cimbres, foi mantido o etnônimo Xukuru de Cimbres como identidade reivindicada antes mesmo do deslocamento da Aldeia cujo o nome é o mesmo, num período quando se pleiteava a divisão do território Xukuru na Serra do Ororubá (Souza, 2011).

Conforme informações coletadas durante o estudo de campo: no primeiro momento da dispersão das famílias expulsas da Serra do Ororubá, aquelas que se deslocaram para o Recife ficaram em moradias custeadas pela FUNAI, também recebendo uma ajuda de custo correspondente a uma cesta básica. As crianças foram matriculadas em escolas públicas próximas às localidades de suas moradias. Algumas dessas famílias permaneceram no Recife por alguns meses, e posteriormente retornaram para a cidade de Pesqueira, outras, fixaram-se onde atualmente é o povoado Novo Cajueiro, localizado no lado oposto da Reserva indígena Xukuru de Cimbres, na BR 232.

O povoado do Novo Cajueiro resultou do reassentamento das famílias que viviam na no antigo povoado Cajueiro na Serra do Ororubá. Estas têm relações de parentesco com as famílias que foram expulsas do território Xukuru na ocasião do conflito em Cimbres, e logo

²² São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas que não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Ver: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>.

se sentiram pressionadas a se mudarem também. Como havia famílias que não se identificavam como indígenas, recorreram à prefeitura para buscar ajuda. Esta providenciou a compra de parte da propriedade de uma fazenda na área rural de Pesqueira, e imediatamente as famílias se mudaram, também sem condições de moradia, abrigando-se em algumas poucas edificações precárias existentes naquela propriedade. Posteriormente, a própria prefeitura construiu casas, posto de saúde e uma escola.

Mediante o histórico de conflitos conhecidos publicamente, fiquei um pouco apreensiva sobre como seria recebida e quais as situações com as quais poderia me deparar. Porém, durante o estudo de campo, em dois eventos onde estavam reunidos/as estudantes Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá, percebi que havia uma relação amistosa, de parceria e colaboração entre indivíduos dos dois grupos. Posteriormente, a aproximação individual com alguns/mas colaboradores/as do primeiro grupo foi tranquila e bem recebida, mas, foi relatado que ainda existe certo desconforto em participar de atividades em comum, enfatizando que o trauma psíquico gerado pelos conflitos do passado recente ainda é latente e exige respeito, sobretudo para os familiares idosos, os quais evitam falar sobre o assunto, por ser muito doloroso relembrar todos os eventos violentos que enfrentaram.

Conforme o Censo realizado em 2010 pela FUNASA, a população Xukuru de Cimbres contabilizava 800 indivíduos, habitando no território, também na cidade de Pesqueira, e outros municípios vizinhos, ou outras cidades da região. No caso dos/as participantes do presente estudo, três vivem na cidade de Pesqueira, uma na cidade de Poção e outra na cidade de Carnaubeira da Penha. Conforme os seus relatos, as condições de moradia no território inicialmente eram bastante precárias, não havia escola, nem transporte público para o deslocamento cotidiano, assim dificultando a vida escolar e também daqueles que dependiam do trabalho na cidade. Atualmente, as casas são de alvenaria e transformaram o prédio da Associação numa escola que atende da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

De forma geral, um aspecto comum observado nos diversos contextos dos povos indígenas em Pernambuco foi que a existência de conflitos e faccionalismos recorrentes das tensões internas foram intensamente potencializados pelos grandes empreendimentos que impactaram direta ou indiretamente seus territórios. Porém, observa-se nos estudos de Monteiro (2008), Schillaci (2017), Gonçalves (2019), e Silva (2019) que, apesar das divergências internas, quando se trata de uma ameaça comum a todos, eles têm a capacidade de se articularem coletivamente e se mobilizarem politicamente para enfrentar tais situações, seja o setor privado, seja o Estado brasileiro. Nesse sentido, percebemos que as aparentes

relações amistosas entre os estudantes Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá possivelmente fazem parte desse cenário. Sobretudo, considerando que ambos estudam na mesma instituição e partilham a necessidade de visibilidade, reconhecimento étnico e políticas públicas de permanências, aqueles/as que assumem a liderança estudantil buscam coesão nos seus posicionamentos políticos e reivindicações. Detalhes sobre esse aspecto discutiremos mais adiante. O passo a passo sobre como foi realizado todo o trabalho pode ser visto nos próximos capítulos.

Capítulo 2 – O passo a passo do fazer etnográfico

No capítulo anterior, vimos que a pesquisa colaborativa não é novidade no campo da Antropologia, tendo em vista que, ao longo da sua história, as pesquisas etnográficas de alguma forma contavam com a colaboração dos grupos ou indivíduos etnografados. Contudo, atualmente se observa uma mudança de paradigma no tocante às relações de poder que envolvem o processo metodológico das pesquisas nesse formato. Durante muito tempo, o poder de decisão sobre o que se pesquisar e como pesquisar limitava-se aos/as pesquisadores/as. Mesmo quando se trata da chamada “antropologia engajada” como aquela em que a pesquisa se traduz em ativismo político, ainda assim as relações entre pesquisadores/as e pesquisados/as são verticalizadas. Enquanto isso, no paradigma da pesquisa colaborativa mutuamente reflexiva, nem sempre os/as pesquisadores/as são ativistas, mas as relações estabelecidas entre pesquisadores/as e pesquisados/as devem ser edificadas tendo como base princípios éticos que prezam pela participação efetiva dos/as pesquisados/as em todas as etapas da pesquisa: pautando suas demandas; decidindo sobre a metodologia; participando diretamente na produção do conhecimento, debatendo, refletindo, opinando e decidindo em conjunto.

No tocante às pesquisas junto aos povos indígenas em Pernambuco, percebe-se que os/as nossos/as colaboradores/as vivenciam uma dinâmica de atuação política como atores/protagonistas da sua própria história na sociedade local e nacional, de forma que as etnografias contemporâneas realizadas sobre eles/as em grande parte são pautadas nas suas demandas políticas: seja as mobilizações pela demarcação dos seus territórios; educação escolar e superior; atendimento de saúde diferenciado; o movimento das mulheres e da juventude, dentre outras.

No caso da nossa pesquisa, abraçamos a pauta de mobilizações pela educação superior, nos permitindo registrar as demandas oriundas da condição de graduandos/as indígenas em instituições de ensino superior e cursos convencionais. Portanto, esse capítulo favorecerá a compreensão sobre o campo, os/as participantes e como se desenvolveu a pesquisa na prática.

2.1 Os primeiros passos: da “pesquisa exploratória” ao trabalho de campo

Compreendemos que a pesquisa exploratória se inicia na fase de aproximação com a temática a ser estudada, necessária para o processo de delimitação do campo empírico, a seleção dos participantes e a elaboração de estratégias de inserção efetiva nesse campo

(Minayo, 2010). Nesse sentido, a experiência de contato com os indígenas no território onde habitam, depois na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos *Campi* Recife e em Caruaru-PE, faz parte desse processo de aproximação com a temática e problemática explorada no presente estudo. Foi nesse percurso que percebemos alguns problemas emergentes na Universidade em razão da especificidade sociocultural desse público estudantil ingresso naquela instituição. Por exemplo, certo estranhamento por parte de alguns/mas professores/as e estudantes não indígenas ao se depararem com esses novos sujeitos no ambiente universitário; a dificuldade de compreenderem as demandas sociopolíticas específicas desses grupos étnicos. Ao mesmo tempo também observamos a lacuna de estudos sobre esse tema no âmbito local.

Diante do contexto local, apresentado na introdução dessa tese, o qual evidenciava a diversidade de povos indígenas e de instituições de educação superior em Pernambuco (incluindo as Universidades Federais, Federal Rural, a Universidade Estadual, as Faculdades Municipais, e as do setor privado) frequentadas por eles, não tínhamos bem definido por onde iniciar nossa atuação, nem de que forma poderíamos colaborar com as demandas desse público estudantil. Decidimos, então, estreitar os laços de aproximação com aqueles indígenas que estudavam no Recife.

Naquele período, contamos com a importante colaboração do indígena Tarisson Nawa²³, o qual cursava jornalismo na UFPE e se interessou em conhecer e se aproximar dos povos indígenas em Pernambuco, sobretudo da juventude indígena. Firmamos uma parceria em que Tarisson nos acompanhou em alguns eventos no território Xukuru do Ororubá no município de Pesqueira. Alguns desses eventos contavam com a presença de outros povos. Assim, Tarisson foi apresentado e bem acolhido pelos “parentes” pernambucanos, resultando em uma relação amigável com a juventude indígena; posteriormente, foi sozinho a alguns eventos, também em território de outro povo. Esses encontros possibilitaram a aplicação de um questionário simples como coleta de dados preliminares sobre os cursos e instituições frequentadas por alguns indígenas, além de conseguir contatos daqueles que estudavam em instituições localizadas no interior do estado, os quais não conhecíamos.

A parceria com Tarisson Nawa trouxe a vantagem da sua formação em comunicação, o domínio das mídias e redes sociais e a linguagem juvenil, tornando, assim, mais fácil a localização e as relações com outros indígenas no Recife, além dos que conhecíamos. Nesse

²³ O Povo Nawa habita em grande parte no município de Mâncio Lima/Acre, embora algumas famílias habitem outros municípios nesse mesmo estado, como em Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Rio Branco; além de outras cidades em outros estados, a exemplo de Porto Velho/RO e Manaus/AM, e no Peru, país vizinho. Mais informações, consultar o site do Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nawa>.

percurso, nosso parceiro de pesquisa foi selecionado para estagiar no setor de Comunicação na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde passou a participar de um grupo de estudantes indígenas recém-constituído, que se reunia naquela instituição. Além das reuniões presenciais, criaram um grupo no WhatsApp, que recebeu o nome de “Grupo de Estudos Indígenas”. Parecia ser esse o propósito inicial do grupo. Todavia, sua composição era bastante heterogênea e os interesses diversos.

A composição contava com indígenas autodeclarados de várias etnias, não só de Pernambuco, mas também de outros estados e regiões: Pankararu/PE; Xukuru do Ororubá/PE; Kariri-Xokó/AL; Wapixana/RR; Karapotó/AL; Guarani/SP; e o próprio Tarisson Nawá/AC. Além de serem estudantes de áreas acadêmicas bastante distintas: Veterinária, Letras, História, Jornalismo, Design Gráfico, Pedagogia, Enfermagem, Cinema, Artes Visuais, Pós-Graduação em Serviço Social. Embora se reunissem na UFRPE, grande parte era oriunda de outras instituições públicas e também privadas. Então, os interesses se expressavam desde a busca por ajuda para lidar com situações cotidianas relacionadas à vida acadêmica, também adoecimento causado por fatores emocionais, e demandas por uma preparação para entrarem na Pós-Graduação.

Entre encontros e desencontros, interesses convergentes ou divergentes, não se realizaram mais que cinco reuniões presenciais. Dentre essas, apenas uma com o objetivo de estudo, que contou com um convidado, professor da UFPE, especialista na História Indígena, para expor um dos textos de sua autoria e discuti-lo com o grupo. Em uma das reuniões subsequentes, houve certa tensão criada por disputa de liderança. Conseqüentemente, as reuniões presenciais se esvaziaram enquanto o grupo do WhatsApp crescia com a inclusão de indígenas de várias partes do país, porém não havia uma pauta comum; servia mais como espaço de divulgação de eventos e promoção individual de alguns.

Foi nesse contexto que fomos informados sobre uma reunião para preparação do *I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste - SEMEIN*. A reunião realizou-se no mês de setembro de 2018, no Campus do IFPE em Pesqueira, como parte da programação do V Seminário de Inclusão do 1º Encontro dos Povos Indígenas e Quilombolas promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (Proext) do IFPE, cujo tema foi “Nenhum direito a menos²⁴”, realizado entre os dias 26 e 28 de setembro. Do grupo dos estudantes indígenas do Recife, foi somente uma pessoa. Alguns alegaram a indisponibilidade de tempo na agenda, a maioria

²⁴ Essa frase replicava a campanha nacional do movimento indígena em resposta à ameaça da subtração de direitos conquistados na Constituição de 1988.

ausência de recursos para custear o transporte. Não percebemos, todavia, nenhuma movimentação para vencer esta dificuldade em especial.

No evento, observamos uma intensa participação dos/as discentes indígenas daquele Campus do IFPE. Não só em número de participantes, mas atuando na coordenação das atividades. Além disso, houve atuação em Mesas redondas, contando com duas lideranças jovens dos dois povos locais, mais o Cacique Marcos do povo Xukuru do Ororubá.

A reunião em si para pensar I Seminário dos estudantes indígenas contou com a presença de 15 discentes indígenas, dentre esses os Xukuru do Ororubá/PE, os Xukuru de Cimbres/PE, além dos Potiguaras/PB; Pataxó Hã-hã-hãe/BA; Tumbalalá/BA; Truká/PE; e Pankararu/PE, grande parte estudantes de instituições distintas. Embora aquele grupo também apresentasse certa diversidade, chamou a atenção que todos os membros estudavam em instituições públicas e apresentavam uma demanda comum, a necessidade de se articularem politicamente no âmbito regional e nacional. Foi essa situação que chamou nossa atenção e decidimos mudar a direção do nosso olhar que se encontrava com foco nos estudantes indígenas no Recife, para acompanhar e compreender as formas de organização e articulação das demandas sociopolíticas dos estudantes indígenas nas instituições públicas de educação superior localizadas na região do interior em Pernambuco.

Entretanto, a diversidade de instituições públicas nesse estado constitui ainda situações muito complexas, pelas categorias dessas instituições, incluindo as Universidades Federais, Federais Rurais, os Institutos Federais, a Estadual e ainda as municipais existentes em Pernambuco. Assim, considerando a ativa mobilização política dos que participaram daquele evento no IFPE, sobretudo os estudantes naquela instituição, aceitamos o desafio de estabelecer uma relação de colaboração junto àquele grupo que propunha a organização do I Encontro de estudantes indígenas no Nordeste, e a partir deste compreender o protagonismo dos estudantes indígenas dos IFPE e IFSertãoPE, dentro e fora daquelas instituições.

Ao mesmo tempo, caminhando pelo universo estatístico sobre aquele público estudantil dos Institutos e Escolas Técnicas Federais, foi possível encontrar no Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2019 o total de 1.275 matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, correspondendo a aproximadamente 8% do público estudantil das instituições públicas; enquanto aproximadamente 47% desses estudantes indígenas estão nos Institutos Federais localizados na Região Nordeste, contabilizando um total de 601 indivíduos que representam diversas coletividades étnicas ao se afirmarem pertencentes a elas. Em Pernambuco, contavam-se 297 matrículas nessa categoria, havendo maior concentração em três *Campi* situados na Região do

Semiárido (Campus Pesqueira – IFPE; os *Campi* Floresta e Salgueiro – IFSertão-PE). Com destaque para o IFSertãoPE, o qual, no âmbito nacional – no que concerne à Rede Federal de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e Escolas Técnicas – foi a instituição com maior número de matrículas indígenas nos cursos de graduação, somando um total de 183.

No tocante à organização do I Encontro de Estudantes Indígenas no Nordeste, observamos a participação dos/as estudantes indígenas dos IFs de Pernambuco, dentre os/as quais se destacou Jaqueline Xukuru do Orotubá²⁵, PE, como representante dos/as indígenas do IFPE – Campus Pesqueira, participando efetivamente de todas as reuniões, desde a ocorrida naquele Campus e as demais que ocorreram no território do povo Potiguara/PB, mais especificamente no município de Baía da Traição/PB, entre os meses de novembro de 2018 e setembro de 2019, quando se efetivou tal evento.

As reuniões ocorriam quase mensalmente aos fins de semana ou em feriados prolongados. Além desses encontros, os/as organizadores/as criaram um espaço virtual (um grupo do WhatsApp). Tal espaço tornou possível a articulação e atuação de estudantes indígenas matriculados/as no IFSertão-PE e outras instituições no âmbito do Nordeste. Esse fator nos conduziu também à etnografia multissituada, compreendendo que, diferentemente das etnografias clássicas, foi necessário observar a situação dos/as sujeitos pesquisados/as para além do fenômeno localizado, atentando para como esses/as se situam no cenário global (Rappaport, 2008; Clifford; Marcus, 2016; Marcus, 1995; Perret, 2011).

Nessa perspectiva, afirmamos que os/as participantes da presente pesquisa se inserem no sistema de globalização das políticas educacionais previstas no tratado da Convenção 169 das Nações Unidas, destinada aos povos e comunidades tradicionais. Dentre essas políticas, está o acesso a informações sobre seus direitos e a garantia destes, o direito à educação formal gratuita e de qualidade. Tal perspectiva nos auxiliou ainda a perceber que aqueles/as estudantes indígenas que lideravam a organização do I SEMEIN também lideravam mobilizações políticas para além do movimento estudantil, estando imersos/as no movimento indígena, no movimento de juventude indígena, e outros coletivos indígenas, alguns também em coletivos não indígenas.

Ao final do I SEMEIN, ocorreu a assembleia onde decidiram que a segunda edição seria no ano seguinte, em Pernambuco, no território indígena Xukuru do Ororubá. Isso significava que nos meses posteriores iniciáramos as reuniões para organizar o próximo

²⁵ Naquela ocasião, era discente no curso de Bacharelado em Enfermagem.

evento. Isso indicava a necessidade de preparação para mais uma imersão física no campo empírico, prevista para o início de 2020, a qual foi suspensa devido ao início da pandemia da COVID-19. Esse acontecimento impactou significativamente o formato metodológico da presente pesquisa, no que tange às estratégias, às ferramentas, e à própria forma de participação da pesquisadora e dos/as pesquisados/as. Foi necessário reorganizar a metodologia de forma a garantir a integridade física e mental de todos/as. A princípio, o grande desafio era continuar a pesquisa de campo sem poder estar fisicamente no campo. Contudo, os desafios que o isolamento social físico impôs foram muito além das frustrações acadêmicas. Foram, também, ter que lidar com a dor da perda de entes queridos sem poder vivenciar o ritual de despedida, não poder estar junto dos que sobreviveram para nos confortar mutuamente.

A chegada da COVID-19 no Brasil foi o início de um pesadelo do qual ainda não acordamos plenamente, pois o vírus continua circulando, e as dores pelas perdas de familiares e amigos/as também. Embora tenhamos consciência de que há situações ainda piores vivenciadas por outras pessoas, o que será relatado aqui não expressa minimamente o período difícil que ainda atravessamos. Portanto, acreditamos que no fazer científico não existe neutralidade, o presente estudo colaborativo traz marcas das experiências pessoais da pesquisadora e dos/as pesquisados/as.

2.1.1 Trabalho de campo: desafios e enfrentamentos da pandemia da COVID-19

Na segunda fase da pesquisa de campo, como havia planejado, a pesquisadora mudou-se para o interior de Pernambuco juntamente com seu companheiro conjugal na época. Fixaram residência na cidade de Arcoverde/PE, localizada a 256 Km de Recife, porém, estrategicamente central como ponto de apoio para sua mobilidade entre os territórios indígenas, o IFPE Campus Pesqueira, e os *Campi* Floresta e Salgueiro do IFSertãoPE. Infelizmente, duas semanas após sua chegada fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19 em grande parte do mundo, afetando também o Brasil. O governo de Pernambuco decretou situação de emergência na saúde pública, exigindo o fechamento do comércio e instituições públicas não essenciais.

Logo, os Institutos Federais onde os indígenas estudavam suspenderam as atividades presenciais por tempo indeterminado, e os povos indígenas também interditaram os acessos aos territórios onde habitam. Semelhante a todo o mundo, estávamos imersos numa grande confusão, sem saber ao certo como proceder para nos proteger contra o vírus, menos ainda

como continuar as atividades de campo. Portanto, seguimos as orientações do Governo estadual, mantivemo-nos no isolamento social físico.

Éramos recém-chegados numa cidade onde conhecíamos poucas pessoas, essas poucas não podíamos encontrar, além de sabermos que o serviço de saúde pública e privada eram muito precários. Não havia muito que fazer, só esperar e torcer por uma solução em tempo hábil para salvar a espécie humana, porque as imagens veiculadas nos meios de comunicação em massa eram desesperadoras, parecia o fim dessa espécie. Então, mantivemo-nos isolados, nos cuidando.

Ficamos a esperar por poucos dias, logo percebemos que a solução não vinha tão rápida, e precisávamos encontrar uma alternativa para dar continuidade ao trabalho de campo, ao mesmo tempo manter todos/as em segurança. O primeiro passo foi compreender como se situavam os povos indígenas no contexto da pandemia. Para isso, continuamos a acompanhar os noticiários televisivos cotidianamente, buscamos informações nas nossas redes de contatos, e na internet sobre o assunto e literatura sobre alguma situação similar, que ajudasse a compreender aquela situação. Constatamos que, de forma geral, os povos indígenas no Brasil faziam parte da população em situação de extrema vulnerabilidade, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas de prevenção e proteção contra o vírus que se espalhava por todo o País.

Existem registros históricos de situações epidemiológicas que afetaram as populações indígenas na América Latina. Em uma combinação de fatores biológicos e sociais, essas populações tornaram-se “vulneráveis” em relação às doenças trazidas pelos invasores europeus (Waizbort; Porto, 2018), de forma que, no decorrer dos séculos, essas populações foram acometidas por diversas epidemias: varíola, sarampo, febre amarela, tifo, malária, gripe, peste bubônica, cólera, dentre outras doenças que dizimaram grupos inteiros, inclusive matando conhecido líder na história indígena, a exemplo de Martin Afonso Tibiriçá, importante guerreiro Tupiniquim no início do século XVI, dentre outros indivíduos e coletividades (Monteiro, 1994).

Naquele contexto, sobre a população mundial, no início da pandemia da COVID-19, os noticiários televisivos e outros meios de comunicação de massa diariamente informavam que o Brasil liderava os países da América Latina e superava os países da Europa nos casos de contágio e em número de óbitos pela COVID-19, ocupando a segunda posição no mundo, atrás dos Estados Unidos. Não por coincidência, eram dois países governados por políticos que ignoravam e repudiavam as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e preocupavam-se mais com a economia do que com as vidas humanas. Nesse sentido,

considerando o histórico colonial e escravocrata de ambos, as populações negras e indígenas são as mais afetadas em razão das condições econômicas e sociais na qual vivem historicamente: residentes em áreas sem saneamento básico, abastecimento irregular de água tratada, e difícil acesso às políticas públicas de saúde.

De forma geral, a atual situação epidemiológica no Brasil descortinou problemas recorrentes na saúde pública, há muito tempo existentes, em que profissionais da saúde são forçados a aderir à *necropolítica* quando são levados a constatar quem tem mais condições de sobreviver e quem deve ser eliminado para salvar aquela vida. Enquanto os leitos de hospitais com aparelhamento necessário para salvar vidas estão ocupados pelos “eleitos” para viver, os corpos “descartáveis” socialmente são depositados aos montes em covas abertas oficialmente para esse fim.

No tocante aos povos indígenas, o 4.º relatório técnico da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) realizado em abril de 2020, intitulado *Risco de espalhamento da Covid-19 em populações indígenas*, mostrou indicadores de “vulnerabilidade” social e das condições de saúde dos povos indígenas mais elevados que o restante da população:

A vulnerabilidade sociodemográfica e sanitária da população indígena tem sido também evidenciada em inúmeros estudos, com destaque para o Primeiro Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas. Os resultados desta investigação, a mais ampla já realizada no país, indicaram níveis de desnutrição, diarreia e anemia em crianças, além de sobrepeso/obesidade e anemia em mulheres mais pronunciadas do que na população brasileira. Questões ligadas à sustentabilidade alimentar, atenção à saúde e garantia dos territórios, além de inúmeros problemas associados à invasão e contaminação ambiental por atividades garimpeiras e agropecuárias, têm sido apontadas como centrais na determinação dos perfis de desigualdade apresentados pela população indígena no Brasil (FIOCRUZ, 2020, p. 3-4).

Os dados subsequentes do referido documento informaram que maior nível de “vulnerabilidade” é para as populações indígenas próximas ou localizadas nos grandes centros urbanos, onde a Covid-19 se instalou com mais rapidez. A exemplo de “Manaus, eixo Rio Branco-Porto Velho, Fortaleza, Salvador e capitais do Sul e Sudeste” (FIOCRUZ/FGV, 2020, p. 2). Todavia, ressalta-se que os territórios indígenas fora da Amazônia Legal se encontram em um grau mais elevado de “vulnerabilidade”, considerando o restrito acesso às fontes de água em abundância e aos recursos naturais, assim, dificultando o grau de isolamento das “comunidades”. Nesse contexto se encontra grande parte dos povos indígenas no Nordeste, sobretudo aqueles que vivenciam situações de conflito, em luta pelo direito aos territórios tradicionais, e o descaso com as políticas públicas em relação à garantia desse direito ao longo dos séculos, aprofundando-se no governo federal diante da situação de enfrentamento à Covid-19.

De forma geral, ouvimos, desde 2018, os discursos do então presidente da República durante a campanha presidencial, quando afirmava que não tinha interesse em demarcar as terras para as populações quilombolas e indígenas, ao contrário, prometia regulamentar as terras invadidas e liberar a exploração de minérios na Amazônia para empresas internacionais. Desde que assumiu a Presidência em 2019, os índices de desmatamento na Amazônia cresceram assustadoramente, com as invasões dos garimpos ilegais. Mesmo fora da Amazônia Legal, a violência contra os povos indígenas aumentou. Um exemplo disso foi o incêndio criminoso de um posto de saúde e uma escola na TI Pankararu/PE, à noite, logo após o resultado da eleição presidencial 2018. O atendimento à saúde preventiva dos Pankararu foi afetado nos meses subsequentes a esse atentado, certamente, tendo desdobramentos negativos na proteção contra a Covid-19 na sequência. Historicamente, os Pankararu enfrentam conflitos e são alvo de ameaças e ações violentas por parte de posseiros judicialmente obrigados a sair do território indígena. Desse modo, agravou-se a situação com a ascensão de uma pessoa anti indígena à Presidência do país.

Após nove meses do relatório da FIOCRUZ, o número de contágios e óbitos de indígenas no Brasil estava proporcionalmente superior à população em geral. Considera-se, ainda, que a Articulação dos povos indígenas no Brasil (ApiB) estima que os dados fornecidos pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) são inferiores aos números reais. Conforme a página oficial da Apib, até o dia 10 de janeiro de 2021, dos 305 povos existentes no país, foram afetados 161, tendo 44.680 infectados e 915 óbitos, com destaque para a Amazônia Legal e a Região Centro-Oeste, liderando o mais alto índice de óbitos nos seguintes estados: Amazonas, 215; Roraima, 93; Pará, 91; Maranhão, 69; Mato Grosso, 148; Mato Grosso do Sul, 98. Tratando-se da Região Nordeste, com exceção do estado do Maranhão, incluso na região da Amazônia Legal, Pernambuco com 13 e Ceará com 12 óbitos estão à frente dos demais estados (APIB, 2021).

Embora os povos indígenas nesses dois estados, por iniciativa própria, no início da pandemia, tenham bloqueado os acessos aos territórios, não conseguiram evitar que a Covid-19 os atingisse, pois os territórios, em grande parte, estão muito próximos das sedes municipais ou existem indígenas que dependem do emprego nas cidades, tornando-se mais difícil controlar a circulação do vírus. Por exemplo, os boletins semanais da Rede de Monitoramento dos Direitos Indígenas em Pernambuco (Remdipe) mostraram que os números mais elevados de óbitos indígenas pela Covid-19 surgiram entre o povo Fulni-ô, contabilizando cinco casos. Ressaltamos que a cidade de Águas Belas, onde reside grande

parte dessa população, foi construída na Terra Indígena, significando que grande parte dessa população é urbana.

Chamaram nossa atenção também os quatro óbitos de indígenas residindo fora dos territórios, todos em situações urbanas, na capital do estado ou na Região Metropolitana do Recife, dentre esses, um indígena Warao.²⁶ Esses dados confirmam os riscos alertados no relatório da FIOCRUZ no que se refere às situações de “vulnerabilidade” de indígenas residentes em áreas urbanas ou próximo a elas.

O fluxo migratório de indígenas, seja na Venezuela, seja no Brasil, é reflexo da necropolítica pensada e empreendida em diversas frentes, seja pela via da colonização; da negação da identidade étnica dessas populações; das políticas integracionistas; da extração ilegal dos recursos naturais e expropriação das terras indígenas; com a negligência no atendimento à saúde e educação, dentre outras políticas que matam tanto quanto as pandemias. Quanto aos povos que habitam os territórios relativamente isolados, estes estão sendo contaminados por garimpeiros ilegais, por agentes do Estado, seja do Exército, seja da Secretaria de Saúde Indígena (APIB, 2021).

No tocante ao acesso à educação superior, a pandemia da COVID-19 aprofundou mais ainda as dificuldades. Nos impressionou a baixa de matrículas indígenas nos cursos de graduação em 2020 comparadas a 2019, como pode ser visto na *Tabela B*:

Tabela B - Redução nas matrículas de indígenas na educação superior entre 2019 - 2020			
Ano	Brasil	Nordeste	Pernambuco
2019	56.257	20.068	5.089
2020	47.267	16.366	4.172
-	8.990	3.702	917
%	15,9	18,4	18

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 e 2020 – INEP (Brasil, 2019;2020).

A situação pandêmica dificultou às populações rurais ter acesso a determinados serviços educacionais via meios virtuais, como foi o caso do “Ensino remoto”. É possível que os dados apresentados na referida tabela resultem de diversos fatores, dentre esses: os/as indígenas em contextos rurais matriculados/as na educação superior tiveram dificuldades para acompanhar as aulas no primeiro ano da pandemia, assim, levando alguns/mas a se afastarem

²⁶ O povo Warao destaca-se como o segundo povo indígena na Venezuela, cujos dados demográficos contabilizam aproximadamente 41.543 indivíduos, vivendo em centros urbanos 5.309. Em consequência da crise política e econômica naquele país, desde 2014 há um intenso fluxo dessa etnia no Brasil (García-Castro, 2018).

definitivamente dos cursos; outros/as que viviam em contexto urbano em função dos estudos, decidiram retornar para os seus territórios e também não conseguiram ter sucesso no sistema remoto; o ingresso de indígenas nas Universidades, consecutivamente, vem seguido por outros/as parentes, então, se há um alto índice de desistência, ocasiona também a desmotivação para novos candidatos a ingressantes.

Os impactos da situação pandêmica nas vidas dos discentes indígenas participantes da presente pesquisa repercutiram de diferentes formas. Para todos/as, igualmente ao público em geral, houve privação dos contatos físicos com os/as amigos/as, colegas, funcionários/s e professores/as relacionados à vida acadêmica. Aqueles habitantes nos territórios, em conjunto com o povo, interditaram os acessos e se mantiveram isolados por iniciativas próprias. E, dessa forma, mantiveram uma rotina relativamente reclusa, com a vantagem de circular internamente e desfrutar do convívio com os familiares e demais parentes próximos, tendo contatos com ambientes naturais que os fortalecem e os tranquilizam, amenizando os efeitos emocionais negativos da quarentena. Em alguns contextos, articularam-se entre os parentes para consumirem os alimentos produzidos no território, reduzindo ao mínimo a necessidade de deslocamento até os centros urbanos. E quando necessário esse deslocamento, orientavam os parentes a adotarem as medidas de prevenção.

O risco maior para estes foi o convívio com alguns parentes que dependem de empregos na cidade, retornando diariamente para as aldeias no território. A exemplo dos/as estudantes Xukuru do Ororubá que tiveram seis parentes infectados num único posto de trabalho (abatedor de aves). Essa situação foi motivo de preocupação e intensificação do isolamento social. Inclusive, foram suspensos os rituais religiosos, fonte de fortalecimento espiritual, e rapidamente foi instalada a casa de acolhimento e tratamento dos infectados no território com o suporte de uma equipe da Secretaria de Saúde Indígena e também com a parceria do IFPE – Campus Pesqueira participando do treinamento dessa equipe.

Outra preocupação dos/as discentes indígenas habitantes nos territórios era com as condições de higiene dos/as parentes que não têm acesso à água tratada e o descarte dos dejetos sanitários de forma adequada, levando em conta que a água em abundância é fundamental para os cuidados e prevenção contra o COVID-19, e o destino inadequado dos dejetos sanitários provoca doenças que deixam as pessoas debilitadas e expostas ao risco de contágio diante da pandemia. No caso de algumas aldeias, sobretudo, nas regiões serranas e de difíceis acessos, o abastecimento de água depende das chuvas, considerando ser uma região semiárida, e onde o abastecimento por carro pipa é periodicamente irregular, tornando mais vulneráveis as populações indígenas nessas condições.

Alguns/mas discentes indígenas residindo nos centros urbanos e mantendo contatos com o território escolheram permanecer na cidade, outros/as voltaram para as aldeias. Os que não tiveram esta possibilidade, ficaram confinados nas suas casas. Dentre esses/as, havia uma estudante do IFSertãoPE com um histórico de ansiedade e depressão, intensificando-se os sintomas nesse período desencadeando síndrome de pânico mediante o isolamento e o medo de contágio pela COVID-19, somado às incertezas sobre quando retornaria às aulas, se perderia o ano letivo, dentre outras questões. Depois de algumas tentativas, conseguiu atendimento psicológico online pelo IFSertãoPE e obteve acompanhamento.

Outra situação de dificuldade se estende às discentes indígenas que são mães, devido à suspensão das aulas nas escolas e as crianças permanecerem em casa em tempo integral, as atividades domésticas se multiplicaram, como também, aquelas que são mães solteiras – pois em caso de emergência médica são quem socorrem as crianças – ficaram mais expostas com os/as filhos/as e o restante da família. Um caso similar ocorreu com uma estudante Pipipã, quando o filho autista de cinco anos caiu e fraturou o braço, sendo necessário ser submetido a um processo cirúrgico, permanecendo vários dias hospitalizado, além das vezes que retornou para revisão médica. Felizmente, a mãe e a criança não contraíram o COVID-19 naquele período, mas passaram por situações de alto risco.

Em relação à vida acadêmica, os/as discentes indígenas vivenciaram dias de incertezas e ansiedades. Aqueles/as que planejavam concluir os cursos em 2020 e começarem a atuar profissionalmente no ano seguinte, não sabiam se isso seria possível, pois, devido à suspensão das aulas presenciais sem previsão de retorno, e as impossibilidades de aulas virtuais, não sabiam como seria o ano letivo. E todas as dificuldades que enfrentaram até então para se manterem nas instituições se prolongariam por um ano ou mais. Para aqueles/as que tiveram o auxílio de Bolsa Permanência suspenso em semestres anteriores, e viam no primeiro semestre de 2020 a possibilidade de recuperá-la, nem sequer puderam dar entrada em novo processo. E assim não sabiam se havia condições de continuar estudando quando as aulas presenciais fossem retomadas, considerando que aquele auxílio era a única renda fixa que recebiam. Cabe, ainda, mencionar aqueles/as que iniciaram os estudos em 2020, os quais também não tiveram oportunidade de solicitar porque desde 2019 não abriu edital para ofertar o referido benefício.

Em contrapartida a todas essas situações, tanto o IFPE quanto o IFSertãoPE desenvolveram iniciativas para amenizar os impactos negativos provocados pela pandemia. No caso do IFPE, ainda no primeiro semestre de 2020, implementou algumas ações destinadas à assistência estudantil em geral: monitoramento da situação dos estudantes em

relação à Covid-19, por meio do acompanhamento quinzenal com questionários eletrônicos, como forma de identificar as dificuldades e intervir junto à comunidade acadêmica; liberou um auxílio emergencial nos valores entre R\$ 130,00 (cento e trinta reais) e R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais) para estudantes dos cursos técnicos e superiores que não recebiam outros auxílios e encontravam-se em situação de “vulnerabilidade” social por consequência da pandemia; acolhimento psicológico por meio do canal institucional de comunicação divulgado nas redes sociais da instituição. Todas essas ações também alcançaram os/as estudantes indígenas.

Numa ação mais específica junto à população indígena, o IFPE atuou no território Xukuru do Ororubá quando apareceram os primeiros casos de infecção pela COVID-19 com sintomas leves, onde foi criado um espaço comunitário numa das escolas indígenas, para isolar, acolher e tratar o grupo de infectados. Naquela ocasião, a referida instituição disponibilizou uma equipe de profissionais na área da saúde para auxiliar a equipe de saúde da Sesai, envolvida no acompanhamento e tratamento do grupo.

O IFSertãoPE instalou um Comitê de enfrentamento para ações de prevenção e controle da Covid-19, formado por profissionais de saúde como enfermeiros, nutricionista, médicos e psicólogos, além de gestores e comunicadores do Instituto, para monitorar a situação do avanço da doença e as medidas de controle na região, com especial atenção para a saúde de servidores e dos/as discentes da instituição. Duas das principais ações desse comitê: a criação de um canal eletrônico para dar informações, tirar dúvidas e orientações sobre o que fazer nesse período, sobretudo, disponibilizando atendimento psicológico online; publicação de boletins num intervalo de tempo entre 3 a 4 dias sobre a situação dos avanços do COVID-19 em nível mundial, nacional, estadual e local, com destaque para municípios onde estão situados seus *campi*. Este veículo de informações continha desde orientações de prevenção pautadas nas medidas recomendadas pela OMS às informações sobre as possibilidades de retorno às aulas em diversos lugares do mundo, assim mantendo a esperança da volta às aulas presenciais nos seus Campi.

No segundo semestre de 2020, ambas instituições iniciaram as atividades acadêmicas de forma virtual (remotas), como uma tentativa e alternativa de enfrentar o desafio de retornar às atividades letivas, mantendo o isolamento social físico. Porém, tal esforço não conseguia alcançar grande parte do público estudantil em situação de baixa renda. Foi necessário publicar editais referentes à oferta de auxílios financeiros para custeio de aparelhos eletrônicos (*smartphones*) ou instalação de serviço de internet. Com esse recurso, alguns/mas estudantes indígenas complementaram e adquiriram seus primeiros notebooks.

Durante aquele período, percebemos que entre ansiedades, incertezas e medos por parte dos estudantes indígenas, a formação na educação superior nos Institutos Federais, mesmo em andamento, impactou de forma positiva em ações para o combate à COVID-19. Por exemplo, os estudantes nos cursos de Licenciaturas, possivelmente, devido à formação pedagógica que recebem, mostraram facilidade de compreensão e difusão das informações sobre a prevenção entre os familiares e parentes; enquanto os estudantes nos cursos de Tecnologia de Alimentos mostraram-se atentos à qualidade da alimentação consumida por si e pelas pessoas do convívio. No caso do povo Xukuru do Ororubá e do povo Xukuru de Cimbres, ambos contam com algumas profissionais na área da Saúde formadas no IFPE Campus Pesqueira, as quais estão atuando junto aos respectivos povos indígenas na prevenção e combate à Pandemia.

No tocante à continuidade da nossa pesquisa de campo, para não agravar a vulnerabilidade da população indígena naquele contexto pandêmico (semelhante às demais pesquisas de campo envolvendo a população indígena), precisou ser reinventada. Se antes a etnografia convencionalmente exigia certo tempo de contato, observações e interação física com o campo e os participantes da pesquisa; essas exigências se tornaram absurdas em respeito à integridade física e mental dos participantes. Assim, restringiu-se ao contato e à interação digital e virtual, usando ferramentas e estratégias que a Etnografia Online vem utilizando há alguns anos, a exemplo da observação e interação por meio das redes sociais virtuais com as diversas plataformas na internet. Embora fizéssemos uso de algumas dessas ferramentas, somente no contexto pandêmico, mediante a impossibilidade dos contatos físicos, percebemos quão valiosas são, logo as integrando à nossa metodologia, a exemplo do contato individual e coletivo pelo aplicativo do WhatsApp.

2.1.2 A imersão no campo digital: o uso do WhatsApp no trabalho de campo

A expressão *WhatsApp* é um trocadilho da expressão em inglês “What's Up?”, que em português significa “E aí?”, mas, traduzindo o objetivo de sua criação significa “O que está acontecendo?” Esse aplicativo foi fundado no início de 2009 por Jan Koum (ucraniano vivendo na Califórnia - EUA), e Brian Acton (norte-americano), com o objetivo de oferecer um serviço gratuito de mensagens instantâneas rápidas e conectar as pessoas em qualquer lugar do mundo.

O WhatsApp se uniu ao Facebook em 2014, e atualmente se configura como um aplicativo para smartphone, mas, pode ser conectado a outros computadores. Esse aplicativo

dispõe de uma multiplataforma, na qual, dentre tantas outras funções, os/as usuários/as podem criar grupos e realizar reuniões por meio de chamadas de vídeo com capacidade de acesso para oito câmeras, ou criando um link online que pode ser postado no grupo; chamadas de áudio com até 32 pessoas participando; enviar e receber mensagens instantâneas de texto; áudios; vídeos; imagens fixas e imagens com movimentos – GIFs; chamadas de voz e de vídeos individuais; documentos em PDF ou Word; links diversos; permite apagar postagens caso a pessoa a receber ainda não tenha visualizado. Enfim, são inúmeras as funções dessa multiplataforma.

Tornou-se uma rede social cujo acesso alcançou mais de dois bilhões de usuários localizados em mais de 180 países. É um sistema de comunicação que garante criptografia de ponta a ponta. Isso significa que só terão acesso à decodificação das mensagens a pessoa que envia e a que recebe. No caso dos grupos, todos participantes terão acesso às mensagens decodificadas, ficando reservado às pessoas administradoras liberarem ou não o direito de postar para todos/as participantes.

Devido a toda essa praticidade de acesso à comunicação e informações, em decorrência da pandemia de COVID-19, vimos no WhatsApp a possibilidade de dar continuidade ao trabalho de campo usando as ferramentas disponíveis nessa multiplataforma, e assim reduzir os danos ocasionados pelo distanciamento social físico. Até então, para mim, a etnografia por meios digitais era desconhecida, mas, a situação exigia alguma atitude, então decidimos experimentar. No segundo semestre, o Laboratório de Antropologia Visual do PPGA/UFPE ofereceu o primeiro módulo do Minicurso: *As implicações da etnografia online*, o qual nos mostrou que era possível fazer etnografia nas redes sociais ou usá-las como estratégias metodológicas para o fazer etnográfico.

Durante aquele minicurso tivemos acesso a uma ampla bibliografia a respeito de etnografias nesse formato, e vimos que essa metodologia vem se consolidando no âmbito da Antropologia nas últimas décadas, mostrando que, se a longa estada física no campo possibilita que os etnógrafos formulem e rejeitem certas teorias por meio das experiências vividas em campo, isso também pode ser realizado sem necessariamente atender aos critérios convencionais. Desta forma, quando etnógrafos e etnografados podem usar ferramentas digitais e virtuais que possam torná-los visíveis, se beneficiarão tanto quanto aqueles que estão face-a-face fisicamente (Hine, 2015).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que buscamos compreender as condições dos povos indígenas em relação à pandemia, também fomos retomando alguns contatos de WhatsApp de alguns/mas participantes conhecidos/as e por meio destes tivemos acesso a

outros que ainda não conhecíamos²⁷. Assim, conforme a disponibilidade de cada participante, fomos nos comunicando por chamadas de vídeo, mensagens de áudio ou texto escrito. Quando necessário também usamos outras redes sociais, como Facebook e Instagram.

De início, enviamos uma mensagem padronizada pelo WhatsApp para todos os participantes conhecidos e também para os não conhecidos que possivelmente poderiam participar. Nessa mensagem, nos identificamos e nos apresentamos àqueles que não nos conheciam. Informamos sobre o andamento da pesquisa, inclusive que estávamos morando na região próxima aos territórios indígenas, porém impossibilitados de visitá-los fisicamente por causa da pandemia. Perguntamos se poderiam continuar participando virtualmente e também indicar o contato de outras pessoas.

À medida em que foram confirmando o interesse em participar dessa forma, fomos agendando dias e horários para nossas conversas síncronas. Por esse meio de comunicação, conseguimos fazer contato com 68 estudantes indígenas, 54 aceitaram participar, mas apenas 47 efetivamente conseguiram dar andamento ao trabalho. Retomamos o diálogo tendo como apoio um questionário organizado em dois eixos temáticos: 1) *Situação socioeconômica, formas de sociabilidades, e condições de saúde*; 2) *Trajetória escolar/acadêmica e protagonismo: questões que perpassam essa formação – motivação, acesso, permanência, participação e expectativas*. Ambos os eixos temáticos subsidiaram um mapeamento das condições do público estudantil indígena na educação superior nos Institutos Federais naquela região, revelando diferentes formas de protagonizarem ações individuais e coletivas em prol do alcance desse nível de escolarização.

No que diz respeito ao alcance dos/as participantes à estratégia metodológica que usávamos, devido a grande parte dessa população morar em aldeias situadas em contextos rurais, alguns/mas encontraram dificuldade com o sinal de internet, a exemplo de lentidão e oscilação. Por esse motivo, houve uma variação na duração das primeiras conversas agendadas, as quais compuseram um roteiro preliminar sobre aspectos que gostaríamos de conhecer melhor se pudessemos estar fisicamente nos territórios indígenas. Onde a internet funcionava bem, conseguimos concluir o roteiro em uma única sessão de três horas; mas, em muitos casos, foram necessárias duas a quatro sessões com duração variada. Optamos por esse formato de conversa ao invés de um questionário eletrônico automático impessoal, pois gostaríamos de manter uma relação horizontal no que confere às condições de compor o mapeamento juntos, dialogando, posicionando-se em tempo real.

²⁷ A partir dos contatos adquiridos por Tarisson Nawa no início da pesquisa, conseguimos a indicação e adesão de outros/as que se dispuseram a participar.

Durante o processo de agendamento das conversas, percebemos algumas informações pessoais sobre o cotidiano dos/as participantes. A exemplo, no caso das mulheres que constituíram família e tinham filhos, dificilmente se dispunham a agendar nossa conversa no horário da manhã, pois alegavam que, nesse horário, estavam ocupadas com atividades domésticas: cuidando das crianças, da arrumação da casa ou preparando as refeições familiares. As participantes solteiras e sem filhos também precisavam auxiliar a família nessas atividades. Já os homens, foram poucas as exceções que fizeram restrição de horário para conversarmos, mesmo aqueles que são pais.

Agendadas as primeiras conversas, o “clássico” caderno de campo ganhou uma extensão digital em formato de pastas de arquivo em nosso notebook. As pastas foram organizadas e nomeadas por povo (somando um total de sete) e, dentro de cada uma dessas, foram criadas outras, onde começamos a arquivar todas as informações de cada participante. O número de participantes por etnia varia entre uma a doze pessoas, dependendo do fluxo de estudantes indígenas por etnia e também da disponibilidade em participar. Nas pastas individuais, arquivamos um documento em Word contendo os dados pessoais do participante e o roteiro com as questões que norteiam as conversas (incluindo as mensagens de textos e transcrição dos áudios); imagens fotográficas compartilhadas pelo WhatsApp e redes sociais (Facebook e Instagram), vídeos e arquivo de áudios.

Por meio das páginas eletrônicas do Facebook e Instagram, é possível que pesquisadores/as e pesquisados observem, interajam e se conheçam mais. Em nosso caso, observamos que os participantes da pesquisa postavam conteúdos sobre as relações afetivas, expressões socioculturais, atividades de lazer, relações sociais, articulações políticas, eventos, dentre outros. Ao mesmo tempo que também têm acesso aos conteúdos postados nas minhas páginas, pois, propositalmente, não criamos páginas específicas para a realização da pesquisa, porque a ideia, conforme mencionei, foi criar e manter um canal de diálogo com maior aproximação possível, assim estreitando os laços de convivência e partilha, sobretudo, nos apoiando mediante a angústia de vivenciar o isolamento social e o medo da morte.

Desta forma, nos colocamos à disposição para conversar sempre que qualquer um sentisse necessidade e vontade, fosse pelo celular, WhatsApp ou as demais redes sociais. Assim, alguns participantes solicitavam com mais frequência, os/as mais reservados/as esperavam que os/as procurássemos, mas sempre correspondendo às nossas solicitações de informação sobre como estavam. Nessa forma de relacionamento, pudemos partilhar de momentos felizes, como a comemoração de aniversários, nascimento de bebês, encontros em eventos online, realização de projetos pessoais e também dos coletivos. Por outro lado

partilhamos de momentos angustiantes como os casos de ansiedade e depressão vivenciados por alguns/mas participantes, acidentes domésticos ou doenças na família, perda de amigos/as e parentes, tanto em acidentes automobilísticos, quanto pela COVID-19, inclusive quando também perdi alguns/mas parentes. Porém, enfrentamos essas angústias com a certeza de que não estávamos sozinhos/as, e a expressão “Estamos juntos” ganhou um significado imensurável.

Outro aspecto importante no uso dessas redes sociais para a nossa pesquisa foi possibilitar que todos/as os/as participantes pudessem se conhecer, interagir e potencializar a articulação política entre si. Poderíamos classificar essa situação como um efeito etnográfico (Strathern, 2014), porém um efeito positivo. Por exemplo, os três *Campi* dos Institutos Federais onde os participantes da pesquisa estudam pertencem a duas instituições distintas, localizadas relativamente distantes uma da outra. Muitos participantes não se conheciam e não sabiam sobre alguns aspectos relacionados ao funcionamento dessas instituições, também sobre alguns benefícios estudantis existentes em uma, e não em outras. Uma das estratégias utilizadas para esse fim foi a criação de um grupo no Facebook e no WhatsApp.

Outros canais de observação e comunicação são as plataformas do YouTube, Zoom e Google Meet, como espaços virtuais muito acessados durante esse período de pandemia, sendo os principais veículos de transmissão das *lives* e outros eventos online de interesses indígenas, também tem sido ponto de convergência entre nós. Em alguns desses eventos, éramos palestrantes – pesquisadores/as e pesquisados/as – ; em outros, nos encontramos como ouvintes. Sempre eram atividades compartilhadas em nossas redes sociais. O uso dessas plataformas possibilitou também o acesso a eventos promovidos tanto nos territórios indígenas quanto nos Institutos Federais. Nesse contexto, também foi possível realizarmos dois encontros virtuais pela plataforma do Google Meet – um no final de dezembro de 2021, outro no final de janeiro de 2022 – reunindo os/as estudantes e algumas lideranças indígenas para partilharmos os dados preliminares referentes ao mapeamento, e discutirmos possíveis encaminhamentos para o fechamento deste.

2.2 Mapeamento preliminar: quem são os/as discentes indígenas dos Institutos Federais em Pernambuco? “Viver na coletividade é o que nos move”

Esta seção está composta pelos dados resultantes do diálogo mencionado na seção anterior, cujo período decorre do mês de abril de 2020 a dezembro de 2021. Portanto, reservamos esse espaço para apresentar o público discente indígena participante do presente

trabalho. Nota-se que, dentre o total de 47 colaboradores/as, 30 são do gênero²⁸ feminino, numa faixa etária de 19 a 37 anos. Destas, 26,6% são mães de crianças e adolescentes menores de 14 anos; enquanto 17 são do gênero masculino, numa faixa etária de 20 a 44 anos, dois desses se identificaram como membros da comunidade LGBTQI+. Ainda sobre os colaboradores do gênero masculino, 40% deles são pais, desses um é pai de duas adolescentes, e os demais são pais de crianças menores de 10 anos. De imediato, observa-se que em parte, a faixa etária do público estudantil participante do presente estudo não corresponde ao que comumente se vê nos cursos de graduação nas instituições públicas, quando grande parte do público nessas instituições ingressa com menos de 20 anos e conclui a graduação com menos de 30 anos.

Observamos também que, com exceção das mulheres que são mães, o público feminino ingressou mais cedo na educação superior, e o percentual das que têm filhos é menor do que o percentual do público masculino. A questão da maternagem e da paternagem para ambos os grupos têm implicações diretas na vida acadêmica. Isso significa que, dentre outros aspectos, o público estudantil indígena não é apenas acadêmico, mas, seus integrantes desempenham muitos outros papéis e responsabilidades, a exemplo dos cuidados e sustento da família, trabalham e estudam, alguns/mas são trabalhadores/as rurais, outros/as atuam como professores/as na área indígena ou na rede pública local, como merendeira ou profissional da limpeza nas escolas, ou como agente de saúde na área indígena.

No tocante às condições de moradias desse público estudantil, não diferem das demais populações rurais não indígenas, como também aqueles que vivem em contextos urbanos habitam em moradias semelhantes às da população local. Assim, grande parte vive em casas de alvenaria e as reconhecem como mais seguras e confortáveis. A minoria que ainda reside em casas de “Taipa²⁹” ou barracas de lona (grupo de recente retomada) alega não ter condições financeiras para construir casas de alvenaria. Grande parte não tem acesso a saneamento básico, nem abastecimento de água potável regularmente, mas apenas energia elétrica.

²⁸ Usamos o termo “gênero”, por ser um conceito relacionado à condição na qual os/as participantes do presente estudo se sentem e se identificam socialmente, podendo corresponder ou não à condição biológica de nascença. Portanto, quando houver essa equivalência usaremos as categorias gênero masculino para os homens, gênero feminino para as mulheres, quando não, remeteremos a alguma categoria relacionada à comunidade LGBTQIA+. Não obstante, as categorias sexo masculino ou sexo feminino se referem à condição biológica de nascença de cada indivíduo.

²⁹ Também conhecidas como “casas de pau a pique” ou “casa de barro”.

Os núcleos familiares, com exceção de quatro estudantes do sexo masculino que moram sozinhos, são compostos de duas a nove pessoas. Esses últimos se tratam de famílias extensas, onde vivem filhos/as, irmãos/ãs, pais e mães, avós e avôs, namorados/das, dentre outros parentes. Nos relatos da maioria dos/as estudantes indígenas colaboradores/as do presente estudo, enfatizaram a importância da convivência familiar e comunitária cotidianamente que os move em direção aos IFs como instituições públicas de qualidade que oferecem a formação superior. Dessa forma, não há a necessidade de se ausentar por muito tempo dos seus territórios. Embora todos/as tenham afirmado conhecer outros municípios da região, apenas 12 viajaram para fora do estado, 13 para outra região, e uma para fora do país. Em grande parte, as viagens para fora do estado ou da região foram para atividades de lazer, eventos acadêmicos, mobilizações políticas, ou busca por assistência médica.

Significa que ficaram longe de casa por um curto período. Poucos permaneceram por longos períodos, e quando isso ocorreu foi em busca de melhores condições de trabalho e renda, pois, dos/as 47 colaboradores/as, 85% recebem a Bolsa permanência indígena. Desses, 57% dependem unicamente desse benefício. Em alguns casos é a única renda familiar fixa. Além dessa bolsa, 27% compõem um grupo dos que: recebem outros benefícios sociais ou estudantis, ou produzem agricultura familiar e criação de animais domésticos de pequeno porte, ou “artesanato”, ou renda renascença. Dos outros 15% que não recebem a bolsa permanência, quatro já foram beneficiados/as por um determinado período, e apenas três ainda não conseguiram ingressar nesse Programa.

Notamos que, a respeito dos bens de consumo, todos/as têm acesso a celulares e eletrodomésticos básicos. 91,4% têm acesso à internet privada, o restante usava a internet nos Institutos Federais, contudo, durante o período de fechamento dessa instituição em consequência da pandemia, passou a usar a internet de vizinhos/as ou de parentes que moram próximo. Porém, 55,3% não possuem computadores/notebooks; os/as demais usam o celular como único equipamento de comunicação, acessar as redes sociais, pesquisarem, participarem das atividades acadêmicas remotas. 34% também não possuem nenhum veículo automotivo para se deslocarem dentro ou fora dos territórios, apenas para 19% alguém da família possui carros, os outros 47% usam motocicletas como meio de transporte para se deslocarem dentro ou fora dos territórios.

Em decorrência dos territórios indígenas estarem situados no interior do estado, região na qual, segundo os/as nossos/as colaboradores/as, não há muitas opções de lazer, ou pelo menos não possui aquelas formas de lazer por eles/as desejadas, as formas de sociabilidades estão muito relacionadas ao convívio familiar e/ou comunitário. Sobre as

mesmas, foram mencionadas várias atividades de lazer e convívio social relacionadas ao território ou na região em torno. Algumas dessas são comuns a grande parte do grupo, outras se distinguem a depender das características geográficas de cada território e também da distância entre este e o contexto urbano. Dentre essas atividades, foram mencionadas: caminhadas em trilhas nas matas e brejos de altitudes; banho em rios, cachoeiras ou barragens, pescarias; reuniões familiares; encontros com amigos/as; churrascos com amigos/as; festas de aniversários e casamentos; rituais religiosos; festivais de cultura; torneios de futebol; vaquejadas; eventos dançantes; lanchonetes e pizzarias na cidade.

Tratando-se das formas de entretenimento pessoal, observamos que as mulheres relataram mais opções de sociabilidades e lazer do que os homens. Mas, no geral, são atividades partilhadas com familiares e amigos/as, o que nos faz pensar o fato de não precisarem se afastar do território durante longos períodos para estudar contribui para o fortalecimento dos laços sociais e afetivos. Em grande parte, mulheres e homens afirmaram ter mais amigos/as indígenas, sendo laços de amizades herdados dos seus antepassados, quando também seus avós ou familiares próximos foram amigos e ativistas juntos, dentro ou fora dos territórios. Nesse aspecto, alguns/mas indígenas com maior tempo de vivência no contexto urbano afirmaram ter amigos/as indígenas e não indígenas na mesma proporção.

Homens e mulheres informaram que a frequência de encontros com esses/as amigos/as varia devido à situação familiar (se casados ou têm filhos), porém, em grande parte partilham da vida acadêmica (estudam na mesma instituição), da vida comunitária (nos rituais, festividades e organizações políticas). Portanto, para alguns/mas, os encontros ocorrem diariamente, para outros/as semanalmente, quinzenalmente, em ocasiões festivas, nos rituais religiosos, em viagens, dentre outras situações. Nesse sentido, manter-se próximo aos amigos/as é um aspecto importante para o fortalecimento desses laços e da estabilidade emocional, e conseqüentemente ressoa na atuação política dentro das instituições onde estudam, desempenhando funções representativas.

Contudo, apenas 23% afirmaram não sentirem a necessidade de acesso a outras formas de lazer, enquanto os/as outros/as 77% afirmaram o desejo de acesso a outras atividades de lazer. Dentre esses/as, 73% das mulheres afirmaram que gostariam de também ter acesso a entretenimento fora dos territórios, como: praias, choperias; hamburguerias artesanais; viagens; conhecer outros lugares tranquilos – florestas, praias e outras paisagens – cinema, shopping, teatro, museus, lanchonetes, sorveterias, bibliotecas públicas, eventos de artes e cultura, shows culturais, livrarias, fast foods, parques, restaurantes e barzinhos; e

outras opções de lazer nos territórios, uma vez que 6,6% gostariam que houvesse espaços coletivos abertos (praças ou parques) nas aldeias para encontros, e quadras de esportes.

Referente às atividades de lazer fora dos territórios, 93,3% dos homens afirmaram também que gostariam de ter acesso a outras formas de lazer, a exemplo de: parques aquáticos, viagens, cinema, turismo; além de outros espaços no próprio território, como uma praça bem iluminada e um parque infantil, quadras de futebol, basquete e futsal, bibliotecas, uma quadra poliesportiva e práticas de esportes.

Notamos também que as mulheres participam em menor número do que os homens de organizações políticas internas ou externas, sendo o percentual destas de 50%, enquanto para os homens o percentual é de 80%. As mulheres que não participam de organizações políticas afirmaram que devido a compromissos domésticos e acadêmicos não dispõem de tempo. Apenas um dos rapazes que se identificou como membro da comunidade LGBTQIA+ participa ativamente de organizações políticas comunitárias, porém fora do território. As organizações políticas externas aos territórios estão inseridas em setores da sociedade local – escolas, associações ligadas à agricultura, associação quilombola. Entretanto, tratando-se da atuação política nas instituições onde estudam, mulheres e homens têm se destacado com maior ou menor intensidade a depender de qual instituição. Por exemplo, no IFPE, as mulheres se destacaram no movimento estudantil entre os anos de 2017 e 2020; enquanto no IFSertãoPE, o protagonismo masculino nesse segmento foi mais intenso.

Para finalizar esta seção não poderíamos deixar de evidenciar alguns dados sobre as condições de saúde dos/as colaboradores/as e seus familiares. Entretanto, vale uma ressalva no sentido de informar que serão dados gerais, semelhante ao que fizemos em relação às informações anteriores sobre os demais aspectos das suas vidas. Contudo, em decorrência da pandemia, conversar sobre esse aspecto foi inevitável, ao mesmo tempo, foi importante também para compreendermos os fatores que poderiam impactar na vida acadêmica desses indivíduos. Com isso, identificamos que 31,9% dos/as colaboradores/as enfrentam situações de necessidades especiais consigo mesmos ou na família. Dentre essas necessidades estão os casos de: deficiência neurológica (Alzheimer, epilepsia); deficiências físicas, deficiência parcial visual e auditiva; deficiência mental; Síndrome de Down; dislexia; e autismo. Tratando-se de outras doenças crônicas, identificamos casos de: alcoolismo; hipertensão; diabetes; colesterol e triglicérido elevados; asma; bronquites crônicas; artrite e reumatismo; cálculos renais; e câncer de mama.

São condições de saúde bastante delicadas, as quais exigem cuidados e tratamentos nos Serviços de Saúde indígena, oferecido pela Sesai, ou formas de tratamentos pela

“medicina tradicional” de cada povo, ou mesmo no serviço público comum. São situações que de alguma forma impactaram a vida acadêmica das pessoas envolvidas, à medida em que em todos os casos essas pessoas participavam cotidianamente das atividades de cuidados com seus familiares deficientes ou doentes (cuidados no ambiente doméstico e também os acompanhando para os serviços de saúde). Estes cuidados demandam tempo, esforços físicos e mentais, levando-os/as a um desgaste emocional intenso.

Como visto, o mapeamento preliminar das condições dos/as estudantes indígenas participantes desse trabalho mostra perfis diversos. Uma diversidade marcada pela diferença nas características geográficas dos territórios, fontes de renda, faixas etárias, gêneros, orientações sexuais, arranjos familiares, condições socioeconômicas, práticas de sociabilidades e lazer, atuação política, condições de saúde no núcleo familiar. Essa diversidade nos informa que este público estudantil é diferente entre si e diferente do público estudantil em geral. São características que não podemos perder de vista quando olhamos para a sua atuação nos Institutos Federais. Sobretudo, devemos nos atentar ao lugar sociocultural de onde vem esse público estudantil.

2.2.1 Mapeando a escolarização: lugar de onde vem; motivações e formas de acesso aos cursos onde estão inseridos

Os processos de escolarização³⁰ para os povos indígenas no Brasil existem desde o período da colonização. Porém, falando do Nordeste, semelhantemente às demais populações empobrecidas, há quarenta anos, as condições de acesso a um nível elevado de escolarização eram para poucos/as, logo o analfabetismo entre os povos indígenas também era comum. Esse dado foi constatado entre os parentes mais velhos dos/as participantes deste trabalho. Ao perguntarmos o nível de escolarização dos familiares, vemos que tanto as mulheres quanto os homens participantes do presente estudo são filhos/as de pessoas que em maior número não concluíram o ensino fundamental, outros não frequentaram escolas; apenas duas pessoas mencionaram ter a mãe com formação na educação superior, uma dessas com Especialização.

Enquanto isso, na geração mais nova, especificamente os/as parentes irmãos/ãs, há um número mais expressivo que concluiu o Ensino Médio e cursou ou está cursando a educação superior – Graduação, Especialização – e isso representa aproximadamente 50%.

³⁰ Embora a instituição escolar seja uma invenção da Modernidade, é possível atribuir aos processos de catequização, alfabetização e ensino de ofícios para os indígenas ainda no período da colonização o *status* de escolarização. Porém, a importância da escolarização como instrumento político a favor dos povos indígenas no Brasil ganhou um espaço fundamental nas suas reivindicações a partir das mudanças oriundas da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, nota-se que a geração atual tem melhores condições de acesso e permanência na Educação Básica, sobretudo a partir da implementação da Educação escolar indígena diferenciada e intercultural nos seus territórios, além do aumento de unidades escolares ao longo das últimas décadas, e a oferta do transporte escolar gratuito.

Portanto, quando olhamos para o lugar de onde vêm nossos/as colaboradores/as, constatamos que grande parte vive nas terras indígenas, logo, maior parte, 46,8% cursou toda a Educação Básica nas escolas indígenas, numa configuração de educação escolar diferenciada e intercultural; outros 19,14% cursaram parte desse nível de educação em escolas não indígenas, pois, ainda não havia a segunda etapa do Ensino Fundamental nem o Ensino Médio nos territórios indígenas. Então, se somarmos os/as que em algum período estudaram nas escolas indígenas, temos o total de 65,9%, enquanto apenas 34% cursaram toda Educação Básica fora dos territórios.

Ao todo, vimos que 74,4% estão cursando a educação superior pela primeira vez, enquanto 19,14% anteriormente ingressaram em instituições privadas e não tiveram condições financeiras para concluírem os cursos, e apenas 6,3% estão cursando a segunda Graduação. Tanto para estas pessoas, quanto para as que estão cursando pela primeira vez, e buscam esta formação nos Institutos Federais, foram mencionados vários motivos, dentre os quais estão: por ser uma instituição pública federal mais próxima do território e ter mais indígenas estudando lá; boa infraestrutura; profissionais bem qualificados; ensino de qualidade com oportunidade de pesquisa e extensão; aquisição de uma formação que amplie as possibilidades de ingressar no mercado de trabalho; política de cotas étnico-raciais e de assistência estudantil; indicação de professores/as das escolas indígenas, amigos/as e parentes que estudavam nos IFs; por oferecer o curso na área de interesse; vontade de aprender, crescer e contribuir com o povo; em alguns casos, no início havia transporte gratuito, assim tornando o traslado das aldeias até os IFs mais viável.

Nos pareceu que a política de cotas³¹ tem sido um fator determinante como forma de acesso para esse público estudantil, considerando que 57,4% dos/as nossos/as colaboradores/as ingressaram nos IFs via esta forma de acesso. Os/as demais afirmaram não ter recorrido a essa política afirmativa, por temer a grande concorrência, em especial os/as que estudam no Campus Floresta, onde existe maior número de indígenas, logo a concorrência pelas cotas é maior, de forma que, na compreensão daqueles/as, ingressar pela ampla

³¹ As políticas de cotas étnico-raciais no Brasil para acessar a educação superior tem impactado positivamente as populações negras e indígenas, uma vez que além de possibilitar o acesso à graduação e pós-graduação, assim qualificando mão de obra especializada para atuar em prol dos seus coletivos, potencializa o acesso ao mercado de trabalho, quando tem garantido em lei cotas também em concursos públicos.

concorrência parece ser mais viável.

Também foi possível perceber que os/as participantes do presente estudo estão matriculados em todas as modalidades de cursos (Licenciatura, Bacharelado, e Técnico Superior). Ao mesmo tempo, observa-se que os/as dos gêneros masculino e feminino em maior número estão nos cursos de Licenciaturas. Somando um total de 32 pessoas distribuídas nos seguintes cursos: 10 em Matemática, 10 em Física e 12 em Química. Proporcionalmente ao número de participantes, há semelhanças no percentual entre essas categorias de gêneros. Esse dado também se repete quanto ao horário que frequentam o curso, em percentual semelhante estão no horário noturno, constituindo maior parte.

No curso de Bacharelado em Enfermagem, contamos com a participação de 1 pessoa do gênero feminino. A carga horária desse curso exige a frequência em horário diurno e integral, situação na qual o/a estudante geralmente mantém dedicação exclusiva, assim dependendo integralmente do auxílio financeiro da Bolsa Permanência, oferecida pelo MEC.

Enquanto isso, nos cursos Técnicos Superiores contamos com 14 pessoas distribuídas nos cursos: 11 em Tecnologia de Alimentos; 2 em Tecnologia da Informação; e 1 em Tecnologia de Sistemas de Internet. As pessoas do gênero feminino também lideram o número de matrículas nesses cursos, somando o total de 8 mulheres, enquanto os do gênero masculino são 4 homens, mais os 2 pertencentes à comunidade LGBTQIA+. Quanto ao horário, em maior número optaram pela tarde (8), em menor número pela noite (1).

No tocante à motivação da escolha dos cursos, 34% alegaram ser por falta de opção de outros cursos que correspondessem ao seu desejo, enquanto, 27,6% optaram por cursos do seu maior interesse, e 8,5% optaram por um curso numa segunda área de interesse. Outros 12,7% seguiram a sugestão de familiares, amigos/as ou de professores/as ao final da Educação Básica. Em certa medida, este dado reflete a indecisão comum a essa fase de transição da vida escolar, quanto alguns/mas jovens não sabem ainda qual curso desejam, mas, também reflete as limitações do leque de oferta de cursos na educação superior dos Institutos Federais.

Quando olhamos especificamente para a procura pelos cursos de Licenciaturas, encontramos 68% do público participante do presente estudo matriculados nessa modalidade de ensino. Porém, desse percentual, apenas 28,1% tinham convicção que optaram por esses cursos porque desejavam ser professores/as. Dentre as motivações dos demais que optaram pelas Licenciaturas, encontramos: afinidade com a área das Ciências exatas e ao longo do curso desenvolveram interesse em lecionar; afinidade com a área das Ciências exatas, mas não desejam lecionar; buscaram enfrentar as dificuldades com a área das Exatas.

No geral, a escolha dos cursos em grande parte ocorreu por falta de opção da oferta de cursos de maior interesse dos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que, embora apenas uma pessoa tenha mencionado a impossibilidade de custear o curso desejado, quando vemos a motivação pela escolha primeira do Instituto Federal para estudar, em maior número vem a condição de ser uma instituição pública. Com isso entendemos que cursar um Curso Superior por falta de opção também remete a essa carência material desse público estudantil, e também à carência de oferta de mais opções de cursos nos IFs.

Em segundo lugar, encontra-se a escolha dos cursos por interesse na área, e em terceiro lugar o desejo de ser professor/a. É possível afirmar que estes também se identificam com a área de interesse do curso escolhido. Embora a Convenção 169 recomende aos Estados garantirem cursos e formações voltadas para as demandas específicas dos povos e comunidades tradicionais, em Pernambuco contam apenas com oferta de curso para formação de professores/as (Licenciatura intercultural e a Especialização) com um número bastante reduzido de vagas, considerando o contingente de profissionais atuando na área de Educação.

Por fim, tratando-se do contexto geográfico que determina o acesso do público estudantil indígena nos Institutos Federais *lócus* do presente estudo, é possível perceber que a localização dos IFs nas regiões onde habita grande parte dos povos indígenas, em certa medida, facilita o acesso desse público estudantil. Por outro lado, as condições de deslocamento para os que vivem no território se constituem como uma das dificuldades mais mencionadas. Esse problema resulta de diversos fatores a depender das condições de infraestrutura de cada território e das articulações políticas de cada povo.

As dificuldades, pois, se apresentam desde o percurso das aldeias até a cidade mais próxima, onde para terem acesso ao transporte perfazem percursos que variam entre 7 a 12km, considerando ainda as péssimas condições das estradas, as quais em geral não são pavimentadas. Há situações nas quais enfrentam as viagens intermunicipais que variam entre 40 a 80 km, além da carência de transportes seguros de fácil acesso econômico diariamente em todos os turnos.

De uma forma ou de outra, mesmo aqueles/as estudantes que contam com transporte gratuito ou carona em parte do percurso, precisam custear o restante do traslado. Esse custo varia entre R\$ 70,00 (setenta reais) a R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) mensalmente, a depender da condução usada pelos estudantes, as quais incluem: o combustível para as motocicletas ou automóvel de propriedade do estudante ou da família; mototáxi; lotação diária ou semanal, de forma que, em certos casos, alguns/mas estudantes passaram a morar temporariamente nas cidades sedes dos *Campi* dos IFs, voltando ao território numa frequência

que varia entre todos finais de semanas e 1 ou 2 vezes ao mês; em outros casos, precisam dormir na casa de parentes na cidade e retornarem no dia seguinte para o território.

Ao olharmos para as condições de permanência desse público estudantil, percebemos ser imprescindível o acesso ao auxílio da Bolsa Permanência, custeada com recursos do Ministério da Educação – MEC, por muitos anos o valor foi de R\$ 900,00 (novecentos reais), sendo atualizado recentemente para R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais), tanto para os/as estudantes que precisam se deslocar diariamente até os IFs, quanto para os/as que moram temporariamente nas cidades e precisam pagar aluguel de imóvel e custear a alimentação. Contudo, desde 2018, este auxílio tem sido alvo de ameaças de suspensão frequentemente. No período de 2019 a 2021 não houve editais para novas inscrições, sendo reabertas no início de 2022 com um número de vagas bastante reduzido. Atualmente, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram reabertas as negociações junto ao movimento estudantil nacional indígena, sendo garantidas inscrições para 10.000 (dez mil) vagas. Isso representa apenas uma parcela de aproximadamente 20% dos/as indígenas matriculados/as nos cursos de graduação nas Instituições Federais.

Como visto nessa seção e na anterior, o diálogo via o WhatsApp possibilitou o acúmulo de bastante conteúdo para compor o mapeamento que nos dispusemos a fazer, porém, não descartamos a possibilidade de retomar os trabalhos de campo também presencial, caso a pandemia estivesse controlada. Assim o fizemos no primeiro semestre de 2022. Nos comunicamos com alguns participantes do grupo de trabalho nos territórios, e também com gestores/as dos *Campi* do IF-Sertão/PE e do IFPE. Infelizmente, esse período que foi possível ir ao campo, os povos indígenas estavam em processo de mobilização para negociar algumas demandas da Educação escolar com a Secretaria de Educação Estadual, também para participarem do Acampamento Terra Livre (ATL) que ocorreria no mês de abril em Brasília. Mediante essas demandas internas, não foi possível visitar todos os territórios previstos, porém, tivemos a oportunidade de conversar com algumas lideranças e também com alguns/mas estudantes participantes diretos da pesquisa com os quais os encontros foram possíveis.

Referente ao agendamento com as instituições, embora tivéssemos nos comunicado anteriormente com esses/as gestores/as via e-mail, enviado documentos solicitando autorização para desenvolver o presente trabalho nas dependências da instituição, e recebido respostas favoráveis, desde que iniciou a pandemia não nos comunicamos mais. Para este

agendamento em especial, contamos com a colaboração das nossas amigas Edivânia Granja³² e Rosângela Brito³³, as quais mediarão esse contato, recomendando aos gestores a importância do trabalho em curso para redimensionar o atendimento daquela instituição às demandas do público estudantil indígena.

Voltamos a campo com dois colegas do LAAC: a jovem quilombola Crislaine Venceslau (cursava o mestrado no PPGA/UFPE), o jovem negro Walter Daniel (cursava Geografia na UFPE). Contar com a companhia de Crislaine e Walter foi importante na interlocução com os/as jovens discentes indígenas pelo mesmo motivo que a colaboração do Tarisson Nawa foi importante na fase inicial da pesquisa. Tê-los comigo tornou mais fluidos e amistosos os encontros presenciais com os/as participantes da pesquisa, minimizando as diferenças geracionais que poderiam ocasionar algum tipo de barreira na relação com nossos/as interlocutores/as. Durante nossa estadia em campo, as conversas e demais atividades em grupo fluíram com mais naturalidade, assim possibilitando um diálogo tranquilo e satisfatório, além de me auxiliarem com algumas observações e reflexões.

Traçamos um roteiro previamente, o qual nos possibilitou passar duas semanas em campo. Com isso, pudemos visitar alguns indígenas que vivem em contextos urbanos na cidade de Pesqueira e Salgueiro, e outros/as que vivem nos territórios indígenas (Atikum, Pankará, e Pankará Serrote dos Campos). No território Atikum (Salgueiro) tivemos a oportunidade de realizar um seminário sobre a pesquisa, contando com liderança, coordenadora pedagógica, professores/as e estudantes indígenas. Tal evento ocorreu no turno da manhã na Aldeia Poço da Pedra. Também estivemos em eventos nas cidades de Carnaubeira da Penha e Floresta, onde fomos ao encontro de alguns/mas estudantes e lideranças indígenas. Na mesma incursão visitamos os *Campi* do IF Sertão PE Salgueiro e Floresta. Posteriormente, retornamos a Pesqueira e visitamos o Campus do IFPE, além dos territórios Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres. As visitas às instituições nos possibilitaram conhecer a estrutura física e também entrevistar alguns atores institucionais (Diretores/as dos *Campi*, diretores de ensino, assistentes sociais, psicólogas, coordenadora do NEABI, professor/técnico em Libras). Ressaltamos que em todos os espaços (indígenas ou institucionais) fomos bem recebidos.

³² Professora na área de História no Campus Petrolina IF-Sertão/PE. Coordenou o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) para professores/as indígenas e quilombolas promovido por esta instituição.

³³ Professora na área de Ciências Agrárias no Campus Floresta IF-Sertão/PE. Coordenou os Projetos de pesquisa e extensão: *Conhecimentos Indígenas do Sertão de Itaparica: natureza e história*; e *Fortalecimento dos setores empresariais e produtivos do povo Atikum*.

Para as visitas institucionais, igualmente às realizadas aos colaboradores/as indígenas, os agendamentos foram realizados via WhatsApp ou e-mails. No caso das entrevistas institucionais, apoiamos-nos em questionários semiestruturados com questões abertas. Conforme o roteiro, foi possível ter acesso às informações acerca de: lugar social do entrevistado e sua atuação profissional; sua percepção a respeito da presença indígena na educação superior naquela instituição; demandas desse público estudantil; possibilidades de mudanças institucionais provocadas pela atuação desse público estudantil. Esse formato de entrevista pode ser considerado como “entrevista reflexiva”, uma vez que as questões abertas possibilitam que o entrevistado elabore uma resposta, e ao fazer isto precisa pensar sobre o assunto, e produzir argumentos (Szymanski, 2018).

A incursão a campo seguida do diálogo presencial com os atores indígenas e os atores institucionais naquele momento da pesquisa foi revigorante mediante todo o período de isolamento social anterior. Foi importante complementar *in loco*, os dados coletados via espaço digital. Um exemplo disso foram as condições materiais e sociais de alguns participantes indígenas que vivem em contexto urbano. Nesse caso, foi observado que tanto na cidade de Pesqueira quanto em Salgueiro, esses/as vivem em bairros populares cujas edificações residenciais são no molde conjugado, com pouco ou nenhum espaço de quintal. Enquanto isso, os que vivem nos territórios indígenas em geral, além de contarem com espaços físicos mais amplos, vivem em casas edificadas próximas às de outros membros familiares, também vivem em contato com os recursos naturais e os lugares considerados sagrados (os espaços de rituais religiosos).

Outro exemplo ilustrativo foi a importância de conhecer *in loco* o percurso entre os territórios indígenas e as instituições. Isso possibilitou vivenciar as dificuldades de acesso, os riscos à segurança física, o cansaço e outras situações de risco que os estudantes indígenas enfrentam. Além disso, foi possível ouvir algumas lideranças sobre o que pensam a respeito da importância do acesso à educação superior que justifique a atuação política (o protagonismo) dos estudantes indígenas frente às demandas dos seus coletivos étnicos. Também tivemos a oportunidade de assistir um evento de mobilização dos/as professores/as e lideranças indígenas, na Gerência Regional de Educação do Estado na cidade de Floresta, no qual constatamos a presença e participação ativa de alguns/mas estudantes indígenas participantes da nossa pesquisa.

No tocante às visitas nas instituições, foi importante conhecer de perto a infraestrutura física das instituições para compreender melhor o superdimensionamento e valorização que os estudantes indígenas dão a estas: destacando os espaços para a prática de

esportes, as bibliotecas, os laboratórios, os auditórios, dentre outros equipamentos que não existem nas escolas onde estudaram. E, no diálogo com os atores institucionais, foi enfatizada a importância da presença indígena naquelas instituições, como possibilidade de convivência e trocas culturais, bem como contribuição para a produção de conhecimentos sobre a diversidade cultural local –, com destaque para o ativismo político de algumas lideranças estudantis indígenas que conquistaram representatividade em alguns setores daquelas instituições pela sua condição étnica e sociocultural diferenciada.

Por outro lado, alguns atores institucionais reconhecem que há necessidade de elaboração de projetos pedagógicos voltados para a participação acadêmica mais ativa desse público estudantil, tendo em vista que no tocante às questões étnico-raciais como componente curricular, nos *Campi* do IFSertãoPE são vivenciadas como conteúdo residual, não havendo um trabalho permanente sobre o assunto, e sim eventos esporádicos, quando a instituição é provocada pelos sujeitos interessados. Ressaltamos que se isso ocorre no âmbito da Educação Básica e na graduação, não é uma realidade quando se trata de projetos específicos voltados para a formação de professores/as indígenas e quilombolas, como tem sido o caso do curso de especialização intercultural oferecida para esse público, em que o IFSertãoPE foi pioneiro naquela região.

Em suma, as vivências do trabalho de campo presencial, embora não tenham ocorrido conforme nossas expectativas e planejamento prévio junto com os/as colaboradores/as, de forma geral foram importantes no sentido de reforçar os laços pré-estabelecidos a partir do contato virtual, ao mesmo tempo conhecer de perto os contextos dos territórios indígenas, dos/as colaboradores/as e das instituições anteriormente descritos pelos/as participantes. Essa experiência ampliou significativamente nossa visão acerca das situações a serem descritas e analisadas ao longo da tese.

Capítulo 3 – Antropologia, povos indígenas e educação

Retomando o passo a passo da pesquisa, esse capítulo expressa outro caminho importante que nos levou a imergir no campo das produções acadêmicas acerca do nosso tema de pesquisa (indígenas na educação superior). Para tal, iniciamos essa imersão buscando compor o cenário que o cerca. Desde a preocupação de antropólogos/as em relação à educação escolar para os povos indígenas, passamos pelas mudanças na Constituição Federal de 1988, a qual reconheceu a existência da diversidade cultural no país como constituidora da sociedade brasileira, ressoando alterações na legislação específica na área da Educação, desdobrando-se na exigência de mudanças na educação escolar e na formação de professores/as para lidar com essa diversidade no ambiente escolar. Também situaremos esse diálogo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco; e retomaremos o debate a nível nacional, apresentando mais dois aspectos que são relativamente recentes: os/as antropólogos/as indígenas pesquisando a educação junto a seus povos; e, por fim, os estudos em Antropologia sobre os indígenas na educação superior.

3.1 A educação dos povos indígenas no Brasil como objeto de preocupação da Antropologia

A aproximação da Antropologia com a educação não é um fenômeno recente. Embora, na América Latina, os anos 1970 sejam um marco do início de uma ebulição dos movimentos sociais, nos quais os povos indígenas contaram com o apoio e parceria dos/as antropólogos/as como críticos/as dos processos formais de educação impostos pelo Estado brasileiro ou com anuência deste, o interesse pela educação numa dimensão mais ampla – enquanto relações de ensino e aprendizagens inerentes ao convívio humano, como seres sociais que somos, acompanha a história da Antropologia nas suas origens, desde o final do Século XIX. E o ponto de convergência entre as duas áreas sempre foi a cultura. No tocante à antropologia brasileira, esse interesse ressoa a influência da teoria do relativismo cultural de Franz Boas (Gusmão, 1997).

Contudo, anterior à chegada do paradigma da antropologia cultural, no Brasil, o diálogo antropológico estabelecido com a educação formal, na transição do final do século XIX e início do XX, ocorreu no âmbito da Escola de formação de normalistas (conhecida como Escola Normal da Praça), na cidade de São Paulo. Esse processo surgiu a partir da criação do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, (Oliveira, 2012; 2017). Para o referido autor, possivelmente, a história da antropologia brasileira negligencia

propositalmente esse fato que relaciona diretamente a gênese da antropologia no Brasil ao campo educacional, por se tratar de um período no qual a antropologia educacional se filiava ao paradigma da antropologia física e antropométrica, o qual se ocupava em analisar os aspectos genéticos e biológicos do ser humano e compará-los entre si. Afirma, ainda, que diversos foram os fatores que provocaram o distanciamento entre a antropologia e o campo da educação, dentre esses o fenômeno da popularização das teorias reprodutivistas na educação, durante a ditadura militar iniciada em 1964 e a própria reforma universitária em 1968, que separou as Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas da Faculdade de Educação. Porém, o diálogo entre a Antropologia e Educação se tornou marca da etnologia brasileira referente aos estudos sobre os povos indígenas, inclusive resultando num legado para a Antropologia da educação, considerando que grande parte dos trabalhos nesse campo são sobre os processos educativos indígenas (Oliveira, 2012).

Os primeiros estudos nessa direção ocorreram na década de 1930, resultado da etnologia brasileira empreendida por pesquisadores alemães, embora, inicialmente, seguindo o paradigma evolucionista, Emílio Willems como um desses pesquisadores não creditasse o método de transmissão de conhecimentos entre esses povos como processos de ensino e aprendizagem sistemática, e, com isso, não os considerasse constituintes de uma pedagogia (Tassinari, 2008). Conforme a referida autora, apesar de esse estudo seguir tais preceitos, sua contribuição foi tecer as primeiras críticas ao modelo de escola do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) instalado nas aldeias indígenas, alegando que a escola não contribuía nem com a valorização da vida indígena nas aldeias, nem favorecia sua integração à sociedade nacional.

Nas décadas seguintes, observa-se um fluxo maior de estudos referentes a esse aspecto de organização social das populações indígenas, com destaque para a segunda metade desse mesmo século, quando alguns etnólogos, usando diferentes metodologias, abordagens teóricas e categorias analíticas, evidenciavam aspectos por eles considerados como parte da educação informal dos grupos indígenas, a exemplo de: Metraux e Dreyfus Roche – 1956; Florestan Fernandes – 1966, Herbert Baldus – 1970; Melatti e Melatti – 1979. (Tassinari, 2008).

No tocante à educação formal no contexto indígena, Tassinari destacou o trabalho de Sílvio Coelho dos Santos, publicado em 1975, com o título: *Educação e sociedades tribais*. (Tassinari, 2008, p. 230). Ao revisitarmos o trabalho mencionado, observa-se que o autor dedicou dois capítulos da obra para a análise do formato da escola e seu funcionamento, as condições docentes e discentes, a prática do bilinguismo, mais a relação da educação escolar com a atuação do indigenismo.

O movimento de aproximação entre essas duas áreas tendo como interseção a educação escolar para indígenas se fortaleceu, ao final da década de 1970, no âmbito das preocupações e debates sobre a atuação de missionários evangélicos entre os povos indígenas. Por vezes, organizações religiosas internacionais empreendiam ações educacionais voltadas para a conversão destes, com anuência do Estado brasileiro, como também a educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro tinha por objetivo integrar os povos indígenas à sociedade nacional.

Naquele contexto, ocorreu o “I Encontro sobre Educação Indígenas”, em dezembro de 1979, convocado pela Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo, contando com a participação de indigenistas e profissionais de diversas áreas, dentre esses educadores e antropólogos (Silva, 1981). Os/as indigenistas manifestavam preocupações com a continuidade de práticas escolares nos territórios indígenas que desrespeitavam as formas “tradicionais de educar” e as expressões socioculturais dessa população.

O Encontro reuniu pessoas comprometidas com a definição de condições e requisitos, bem como com a identificação de práticas pedagógicas, que possibilitem uma educação “para os índios”: não imposta, mas criada conjuntamente através da vivência comum e da reflexão e do trabalho conjunto de índios e brancos e que tem por objetivo primeiro a defesa da sobrevivência da identidade dos povos indígenas (Silva, 1981, p. 12).

Mais especificamente, reclamavam dos impactos das ações educacionais formais tanto religiosas quanto estatais, e questionavam o próprio conceito de educação, com isso evidenciando que a “educação indígena” é vivenciada de forma integral na relação com as práticas cotidianas que expressam os aspectos socioculturais de cada povo; enquanto a “educação para os índios” imposta pelos órgãos estatais não respeitava as especificidades, assim, negando a esses grupos étnicos o direito de serem quem são.

Daquele I Encontro resultou a publicação intitulada como *A questão da educação indígena*. Trata-se de uma coletânea de textos nos formatos de artigos científicos, relatos de experiências com povos das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, mais uma seção com indicação de fontes bibliográficas e resenhas de obras que se debruçaram sobre a temática em tela. Esta última seção nos possibilitou perceber que os debates sobre essa questão também haviam se estabelecido em países da América Latina, América Central e América do Norte: Bolívia, Venezuela, Colômbia, Chile, Peru, Equador, Honduras, México e os Estados Unidos.

Devido à pluralidade de pesquisadores/as que contribuíram com essa publicação, os textos versam sobre diversos temas inerentes às áreas de atuação dessas/es pesquisadoras/es, dentre os quais vemos relatos de experiências práticas e artigos sobre: a alfabetização de indígenas na língua portuguesa; a política linguística na educação para indígenas; a Arte na

escola para indígena; a escola para indígena como via da integração à sociedade nacional; o problema das missões religiosas na promoção da educação para indígenas.

Outro esforço de diálogo entre Antropologia e Educação referente aos povos indígenas foi intensificado, ainda, pela antropóloga Aracy L. da Silva, em parceria com outras/os antropólogas/os, no sentido de organizar publicações que pudessem subsidiar as escolas e professoras/es não indígenas. Dentre essas, estão as seguintes coletâneas de textos: *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus* – 1ª edição 1987; *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* – 1995; *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* – 1ª edição 2000. Na segunda publicação, nos chamou atenção a contribuição de um pesquisador indígena – o Gersem Baniwa, discutindo políticas públicas de educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira, um dos municípios onde habita o povo Baniwa.

De forma geral, reunindo os conteúdos das três coletâneas, observam-se importantes contribuições de pesquisadores das áreas de Antropologia, História e Linguística, as quais versam sobre, dentre outros conteúdos: os povos indígenas nos subsídios didáticos e na literatura brasileira; as questões relacionadas às escolas indígenas; a linguística e os povos indígenas; os direitos indígenas; os povos indígenas na história do Brasil; além de sessões com textos que podem subsidiar uma abordagem antropológica sobre os povos indígenas e a diversidade linguística e cultural, problematizando conceitos e preconceitos na escola.

Contudo, observa-se, nas publicações citadas, que o recorte geográfico está situado nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, nada referente aos povos indígenas no Nordeste contemporâneo. De forma geral, até a primeira metade do século XX, era escasso o interesse em estudos sobre os povos indígenas nessa região (Oliveira, 2016). Contudo, existiam algumas personalidades públicas como Carlos Estevão, Mário Melo e Estevão Pinto que se destacaram como pioneiros no contexto da etnologia indígena nesta região³⁴. Em geral, o contexto de produção intelectual desses etnólogos se situa fora de grandes centros universitários. Por vezes atuavam no Serviço público, em Museus ou Institutos Históricos. (Andrade, 2020). A esse respeito, na próxima seção trataremos alguns estudos com ênfase nos processos de escolarização indígena nesta região.

3.2 Estudos etnológicos sobre a educação formal para os povos indígenas no Nordeste

³⁴ A esse respeito ver: *Estevão Pinto, um dos pioneiros da Antropologia no Brasil* (Rocha, 1994); e *Índios no Nordeste: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da antropologia* (Secundino, 2011).

Um dos primeiros trabalhos sobre os processos de escolarização das populações indígenas no Nordeste foi resultado da etnologia realizada por Estevão Pinto, publicado no ano de 1958, intitulada como *Muxarabis & balcões e outros ensaios*, onde se encontra o seguinte texto: *Aspectos da educação entre os nossos remanescentes indígenas*. Neste texto, o autor descreve sua experiência com o povo Fulni-ô de Águas Belas/PE. Em poucas páginas, denunciou a educação escolar oferecida para as crianças, elendo-a como uma das causas do “desajuste” daquela população:

O choque de duas culturas diferentes, uma indígena e a outra alienígena, a primeira delas persistindo em conservar, em sua pureza ou primitividade, traços que os "brancos" não compreendem ou procuram destruir. Entre os elementos também negativos podemos incluir o tipo de escola de pura alfabetização, adotado pelo S.P.I. Esse tipo de escola desajusta os índios (Pinto, 1958, pp. 117-118).

Na continuidade do texto, a crítica do autor se refere à metodologia usada no processo de alfabetização dos indígenas falantes da língua nativa, uma vez que a metodologia empreendida pelas escolas do SPI no tocante à alfabetização na língua portuguesa não estabelecia associações com aspectos importantes da cultura nativa, assim dificultando o processo de aprendizagem e o sucesso escolar. Portanto, recomendando o método empreendido pelo *Summer Institute of Linguistics*³⁵ (SIL). Considerando que Estevão Pinto acreditava na aculturação, e conseqüentemente via a integração dos povos indígenas à sociedade nacional como algo inevitável, logo via na metodologia de ensino do SIL o meio mais eficaz para isto.

No rol das publicações sobre os povos indígenas no Nordeste, na perspectiva das perdas culturais e considerável redução dessa população, encontramos o trabalho de Francisco Moonen, intitulado como *Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil* – 1983. Também usando o conceito de aculturação e deculturação como sinônimo de perdas culturais, seja por doenças, guerras entre os povos, ou pela situação de contato com os não índios. Por outro lado, fala em mudanças culturais: “contudo, continuam índios, não devido à sua cultura, mas pelo fato de a conservarem inalterada a sua identidade étnica” (Moonen, 1983, p. 53). Por vezes denunciava o que, para o autor, tratava-se de um genocídio e etnocídio resultante das várias formas de violências coloniais e contemporâneas contra essa população, inclusive impetradas por antropólogos no exercício de uma Antropologia colonialista. No tocante à educação, tangencialmente cita a existência de escolas para os índios como

³⁵ Embora o SIL ensinasse o proselitismo e a conversão religiosa dos povos indígenas, inovava pelo fato de sua metodologia de ensino partir da alfabetização na língua nativa. Ver: *Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics* (Barros, 1993).

instrumento de dominação, desde as missões jesuítas, do Diretório Pombalino, do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, e da FUNAI.

Na busca por outros estudos antropológicos referentes ao tema da escolarização dos povos indígenas no Nordeste, visitamos os repositórios digitais dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia das universidades federais na Região Nordeste, incluindo o PPGA/UFPE. Com isso percebemos que foi a partir da década de 2000 que surgiram nos PPGAs no Nordeste as primeiras dissertações e teses em Antropologia sobre a educação escolar indígena. cremos que esse fenômeno ocorreu em consequência da efervescência do Movimento de professoras/es indígenas nesta região, em parceria com as universidades em busca de formação profissional. Também revisitamos conhecidos estudos desenvolvidos em outros Programas de Pós Graduação nesta região e em Pernambuco. Para que possamos visualizar melhor este acervo, nos quadros subsequentes listamos essa produção, agrupando-a por instituições:

Quadro 3 – Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão – PPGCS/UFMA sobre Educação Escolar Indígena

Estudos sobre educação escolar indígena no Nordeste					
	Categoria	Título	Autor/a	Ano	Observação
PPGCS - UFMA	Dissertação	A construção do ser Canela: dinâmicas educacionais na Aldeia Escalvado	Mônica Ribeiro Moraes de Almeida	2009	A escola institucionalizando a identidade étnica

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa no Repositório do PPG citado.

Quadro 4 – Tese e dissertação desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande – PPGCS/UFCG sobre Educação Escolar Indígena.

Estudos sobre educação escolar indígena no Nordeste					
	Categoria	título	Autor/a	Ano	Observação
PPGCS - UFCG	Dissertação	A Educação Escolar Indígena Potiguara da Aldeia Três Rios	Angela López Cantero	2015	Contextualiza a Educação Escolar Indígena Potiguara como parte de um movimento nacional; situa essa educação escolar no território Potiguara/PB.
	Tese	A educação superior indígena do povo Potiguara/PB sob uma perspectiva decolonial	Angela López Cantero	2020	Trata-se de um estudo sobre o processo de construção o Curso de Licenciatura Intercultural Indígenas

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa no Repositório do PPG citado.

Quadro 5 – Tese e dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGA/UFRN sobre Educação Escolar Indígena.

Estudos sobre educação escolar indígena no Nordeste					
	Categoria	Título	Autor/a	Ano	Observação
PPGA - UFRN	Dissertação	“Nunca deixamos de ser índio”: Educação escolar e experiência na/da cidade entre os Ramkokamekrá-kanela.	Rodolpho Rodrigues de Sá	2009	A educação como ponto de partida para pensar indígenas em contexto urbano.
	Dissertação	“Aqui tem sangue e suor de índio”: resistência, etnicidade e luta política dos Tapuias da Lagoa do Tapará - RN	Allyne Dayse M. de Moura	2019	No IV capítulo dedicou o tópico 4.3 à questão da educação escolar indígena.
	Dissertação	A experiência de construção e organização da educação (escolar) indígena entre os Jenipapo-Kanindé, Aquiraz/Ceará	Vilyvia Carla Marques dos Santos	2021	Tem como preocupação central os processos de escolarização indígena
	Tese	Cosmopolíticas Tuxá: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé.	Leandro M. Durazzo	2019	Um capítulo reservado aos processos de escolarização indígena e formação da epistemologia docente.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa no Repositório do PPGA citado.

Quadro 6 – Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Paraíba – PPGA/UFPB sobre Educação Escolar Indígena

Estudos sobre educação escolar indígena no Nordeste					
	Categoria	Título	Autor/a	Ano	Observação
PPGA - UFPB	Dissertação	Escola em Projeto: Trajetórias e construções da tutela educacional entre os Potiguaras da Paraíba.	Arthur Ramalho Freire	2021	Pesquisa documental – escolas do SPI e a continuidade da prática da tutela nos dias atuais

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa no Repositório do PPGA citado.

Quadro 7 – Dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade Federal de Alagoas – PPGAS/UFAL sobre Educação Escolar Indígena

Estudos sobre educação escolar indígena no Nordeste					
	Categoria	Título	Autor/a	Ano	Observações
PPGA - UFAL	Dissertação	A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL	José Kleiton Vieira de Lima Ferreira	2020	Têm como preocupação central os processos de escolarização indígena
	Dissertação	“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL).	Italo Dennis de Oliveira	2019	

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa no Repositório do PPGA citado.

Quadro 8 – Teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Bahia – PPGA/UFBA e PMPGCS – UFBA sobre Educação Escolar Indígena

Estudos sobre educação escolar indígena no Nordeste					
	Categoria	Título	Autor/a	Ano	Observações
PPGA - UFBA	Dissertação	A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri.	Taise de J. Chates	2011	Tem como preocupação central os Processos de escolarização indígena.
	Dissertação	(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe.	Ivan Dutra Belo	2014	
PMPGCS – UFBA³⁶ IIAC – ÉCOLE DESHAUTES³⁷	Tese	Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)	Nathalie Le Bouler Pavelic	2019	A escola como espaço de interseção da mobilização política.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa nos Repositórios dos PPGs citados.

³⁶ Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, instituto de humanidades.

³⁷ *Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain Laboratoire d'anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales.*

Quadro 9 – Teses e dissertações desenvolvidas em PPGs/UFPE sobre Educação Escolar Indígena – PE.

UFPE	Categoria	Título	Autor/a	Ano
PPGA	Dissertação	A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu.	Warna Vieira Rodrigues	2012
		Os Pankararu e a luta pela escola: conflitos na construção da educação escolar Pankararu.	Maurício Souza Junior	2020
	Tese	Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá.	Caroline Farias Leal Mendonça	2013
PPGE	Dissertação	A política de educação escolar indígena na década de 90: limites e possibilidades da escola indígena.	Eliene Amorim de Almeida	2001
	Dissertação	Uma escola para "formar guerreiros": professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco.	Claudio Eduardo Félix dos Santos	2004
	Dissertação	Saberes da Prática: tempo, espaço e sujeitos da educação escolar indígena entre professores/as do Estado de Pernambuco.	José Ivamilson Silva Barbalho	2007
	Tese	Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará. 2012.	José Ivamilson Silva Barbalho	2012
	Dissertação	O processo de estadualização da educação escolar Indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô.	Lídia Márcia de Cerqueira Silveira	2012
	Dissertação	Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural.	Vitória Teresa da Hora Espar	2014
	Tese	A interculturalidade na Educação Escolar Indígena: as experiências curriculares de ciências do povo Pankararu.	Vitória Teresa da Hora Espar	2021
PPGEduimatec	Dissertação	Educação estatística em escolas do povo Xukuru do Ororubá.	Sérgia Andréa Pereira de Oliveira	2016
PPGEduc	Dissertação	“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: educação escolar Kambiwá e identidade étnica.	Diana Cibele de Assis Ferreira	2018
	Dissertação	A COPIPE e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco.	Maria de Fátima Menezes	2020
	Dissertação	“Índio tem que ser artioso e não artista”: ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá.	Natally Araujo da Silva Galindo	2021

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa nos Repositórios dos PPGs citados.

Quadro 9 – Teses e dissertações desenvolvidas em PPGs/UFPE sobre Educação Escolar Indígena - PE. Continuidade.

UFPE	Categoria	Título	Autor/a	Ano
PPGEduc	Dissertação	Construindo o magistério indígena: desafios na educação do povo Xukuru em Pesqueira (Pernambuco)	Alexandre Evangelista da Silva	2022
PPGS	Dissertação	Reunindo as forças do Ororubá: a escola e o Projeto de Sociedade do Povo Xukuru.	Heloisa Eneida Cavalcante	2004
	Tese	A Temática Indígena em culturas escolares e entre Interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil.	Eliana de Barros Monteiro	2014

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa nos Repositórios dos PPGs citados.

Quadro 10 - Dissertações desenvolvidas em PPGs da FUNDAJ-PE sobre Educação Escolar Indígena - PE.

FUNDAJ-UFRPE	Categoria	Título	Autor/a	Ano
Mestrado em Educação, Cultura e Identidade - PPGEI	Dissertação	Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas.	José Lopes da Cunha Júnior	2016
FUNDAJ- Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas.	Dissertação	Construindo políticas e matematizando processos: etnomatemática e Escola Xukuru.	Juscelino Alves Arcaño	2006

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa nos Repositórios dos PPGs citados.

Se observarmos bem os Quadros 3 a 10, vemos que no tocante aos Programas de Pós-graduação em Antropologia ou Ciências Sociais, trouxemos dados de sete Programas de Pós-Graduação. Os dois primeiros são em Ciências Sociais – UFMA e UFCG, onde encontramos duas dissertações e uma tese. Os outros cinco são em Antropologia funcionando nas seguintes instituições: UFRN; UFPB; UFAL; UFBA e UFPE. Nestes, encontramos três teses e onze dissertações. Assim, somando ao todo 17 trabalhos, concluídos entre os anos de 2009 e 2021. Nos PPGA/UFC, PPGA/UFS e PPGA/UFPI não encontramos estudos cujo interesse de pesquisa fosse os processos de escolarização indígenas.

No quadro que mostra a produção do PPGA-UFPE, nosso propósito foi evidenciar os estudos relacionados à educação escolar indígena em Pernambuco, de forma que identificamos duas dissertações e uma tese. Porém, vale ressaltar que encontramos outros trabalhos sobre essa temática, entretanto sobre povos indígenas habitantes em outras regiões do país, a exemplo dos seguintes títulos: “Kami Yanomae Yamakini Yama thë ã oni pou nós Yanomae pegamos a escrita: práticas de letramentos entre os yanomae” (2013), dissertação de autoria de Lídia Montanha Castro; “Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena diferenciada em Roraima/RR” (2013), dissertação de autoria de Lauro José de Albuquerque Prestes; “Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana” (2014), tese de autoria de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento. Ressaltamos, ainda, que o PPGA-UFPE há décadas implementou a reserva de vagas para indígenas em convênio com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN (Luciano, 2019).

Na sequência do mesmo quadro, reunimos trabalhos desenvolvidos em outros PPGs da UFPE, dos quais, três são na área de Educação, onde encontramos um maior volume de pesquisas relacionadas à educação escolar indígena: o PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) com cinco dissertações e duas teses; o PPGEdumatec (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica) com uma dissertação; o PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea) com cinco dissertações. Ao PPGEduc vale o destaque para a primeira produção indígena, uma dissertação de autoria de Maria Roseane Cordeiro de Oliveira – professora Xukuru do Ororubá, atuante na educação escolar no seu território. Em menor volume, encontra-se o PPGS (Programa de Pós-Graduação em Sociologia), com uma tese e uma dissertação.

No quadro que mostra a produção no âmbito dos PPGs da FUNDAJ, encontramos duas dissertações de mestrado, de forma que a UFPE tem liderado as pesquisas sobre a citada

temática, seja no âmbito das Ciências Sociais, seja da Educação, somando 14 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado concluídas a partir do ano de 2001 a 2022.

O conjunto dos estudos sobre educação escolar indígena realizados no Nordeste contribui com a Antropologia da Educação em vários aspectos: a) possibilita compreender que existe uma diversidade de povos indígenas no Nordeste, e conseqüentemente os setores da educação pública ou privada devem se preocupar em valorizar e respeitar a diversidade sociocultural que compõe a nossa sociedade, compreendendo que cada povo tem suas especificidades na forma como veem e vivenciam os processos de escolarização; b) a produção de conhecimentos formais e políticos (Mendonça, 2013; Durazo, 2019); c) a busca constante pela garantia da educação formal específica e diferenciada (Cantero, 2015; Souza Jr., 2020, Ferreira, 2020); d) a escola como espaço de fortalecimento da identidade (Lima, 2007; Almeida, 2009; Rodrigues, 2012; Pavelic, 2019; Moura, 2019); e) a (re)significação da escola (Chates, 2011; Belo, 2014; Oliveira, 2019); f) a trajetória da escola para indígenas como domesticação da diferença (Freire; 2021); g) a problemática que envolve a necessidade de estudar nas escolas fora dos territórios, o “ser indígena” em contexto urbano (Rodrigues de Sá, 2009); h) a necessidade da formação superior específica e diferenciada para professores/as indígenas (Cantero, 2020).

De forma geral, os citados trabalhos mostraram importantes avanços nas políticas públicas voltadas para a implementação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir da Constituição Federal de 1988. Por outro lado, vê-se, também, que ainda existem pautas reivindicadas permanentemente. Isso significa que é preciso avançar mais, sobretudo, no que se refere à garantia dos direitos trabalhistas, instituindo concursos públicos para cargos efetivos em todas as categorias de trabalhadores/as que atuam nas escolas indígenas: plano de cargos, carreiras e salários; garantir o transporte seguro para os estudantes e “merenda” de qualidade, conforme os hábitos alimentares de cada povo; manutenção regularmente das estruturas físicas das escolas e das vias de acesso; respeitar o calendário letivo específico de cada povo; manter os cursos de formação superior para professores/as, oferecendo vagas e condições de permanência para todos/as, além de um corpo docente especializado, e relações institucionais respeitadas.

Na próxima seção, veremos um pouco do percurso do movimento da antropologia brasileira em direção à colaboração no processo de construção dos cursos de formação para professores/as indígenas. Observa-se que tal movimento, em alguns casos, resultou da provocação dos povos indígenas à universidade pública e seus núcleos de pesquisa para colaborarem junto aos professores/as indígenas e lideranças tradicionais na organização de

seminários e debates sobre o tema, como também na construção de projetos de curso para concorrer aos editais federais.

3.2.1 A antropologia e a formação de professores/as indígenas

Como visto em páginas anteriores, o diálogo da Antropologia com a formação de professores/as no Brasil surgiu junto com a própria antropologia brasileira, mais especificamente associado às “Escolas Normais”, área conhecida como “antropologia pedagógica” (Oliveira, 2012; 2017). Se, na sua origem, a preocupação era com o perfil psíquico das estudantes normalistas, a antropologia da educação, na perspectiva social, ao longo da sua história, vem sendo pautada pelas demandas de políticas públicas geradas pela legislação que rege a educação formal, para atender às questões relacionadas à cultura, ao reconhecimento, à compreensão e ao respeito à diversidade cultural. E os cursos de formação de professores/as precisam se apropriar desses debates, considerando que:

O conhecimento antropológico permite ao docente em formação desnaturalizar a realidade social, ao questionar as formas estáticas de compreensão da dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que permite que eles possam também familiarizar o que lhes parece estranho, por meio do relativismo cultural. Leva ainda tais educandos a questionar a suposta “neutralidade cultural” da escola, demarcando uma postura crítica com relação aos discursos produzidos em torno desta suposta neutralidade, subsidiando o educador em formação para a desconstrução de tal concepção, o que só é possível quando compreendemos a cultura como uma perspectiva plural e polifônica (Oliveira, 2012, p. 128).

Dada a importância dessa formação, inicialmente, as Faculdades de Educação viram a necessidade de contratação de professores/as com formação nas áreas da Sociologia, das Ciências Sociais, sobretudo da Antropologia (Oliveira, 2012). E, posteriormente, outras licenciaturas também perceberam a necessidade de criar componentes curriculares nessa direção, semelhantes à experiência no curso de Ciências Sociais na UFPE.³⁸

Anterior a este movimento das Universidades, os povos indígenas vinham estabelecendo parcerias com antropólogos/as e posteriormente com a Antropologia. Nesse sentido, Luciano (2019) enfatizou que, até a década de 1970, os povos indígenas estavam fadados ao discurso do desaparecimento, ressaltando a contribuição do Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica – CIMI na articulação de grandes Encontros regionais e nacionais indígenas, além de oferecer oficinas e cursos de formação técnica e política para as lideranças, assim impulsionando o surgimento do Movimento indígena organizado no âmbito nacional. Enquanto isso, antropólogos/as e sociólogos/as empreendiam ampla campanha

³⁸ Ver a publicação de Quadros e Nascimento (2015).

nacional e internacional em defesa dos direitos indígenas. Esta campanha se somava às mobilizações sociais de grande parte da sociedade civil, que denunciavam as atrocidades do Regime político de ditadura militar ainda em curso, e clamavam pela garantia dos direitos humanos (Luciano, 2019).

No contexto das mobilizações indígenas pelo direito à terra como única forma de continuarem existindo, surgiram também as organizações de professores/as indígenas em defesa de uma educação escolar específica e diferenciada, em oposição à educação escolar até então pautada pela ideia de apagamento das expressões socioculturais indígenas e consequentemente a integração à sociedade brasileira. Ambos movimentos resultaram em grandes avanços na legislação brasileira, sobretudo no tocante à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, esta, por tornar obrigatório ao Estado promover uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, respeitando as especificidades linguísticas e socioculturais e as formas de organização de espaços e tempos curriculares também diferenciados (Luciano, 2019; Nascimento, 2022).

Rita Gomes do Nascimento – indígena Potyguara/CE, Mestre e primeira Doutora indígena em Educação no Brasil, também defensora da educação escolar indígena específica e diferenciada – rememora esse movimento, afirmando que inicialmente a demanda era pelo atendimento aos anos iniciais da Educação Básica, mas, ao longo do tempo, via-se a necessidade de elevar o nível de escolarização nos territórios, ampliando a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio. Essa demanda exigia professores/as indígenas com formação no nível Superior (Nascimento, 2009, p. 89).

Ambos pesquisadores/as indígenas, mesmo situados em áreas de conhecimento distintas, são pontes no diálogo entre Antropologia e Educação, tomando como ponto comum o olhar etnográfico sobre os processos educacionais indígenas. Afirmaram que a formação docente se tornou pauta principal do Movimento de professores/as indígenas, buscando a autonomia e autogestão das escolas indígenas. Nota-se que, a partir desse objetivo, na década de 1990, os/as professores/as indígenas aderiram ao Programa de Formação de Professores em Serviço – PROFORMAÇÃO – correspondente ao Ensino Médio. Posteriormente, encontravam-se num contexto político mais favorável, no qual o Governo Federal estava sob a gestão do Partido dos Trabalhadores – PT, período em que ocorreram inúmeros avanços referentes às políticas de educação superior em geral, a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; expansão e interiorização da educação superior pública; e a criação de políticas afirmativas para as

populações indígenas e negras. Nessa esteira foi criado o Programa de apoio à formação superior para professores/as Indígenas – o PROLIND.

A primeira etapa da formação docente indígena – Magistério no nível Médio - ocorria quase sempre a partir de parcerias entre organizações de professores indígenas e os/as indigenistas e especialistas nas mais diversas áreas de conhecimento, dentre as quais a Antropologia,

Antropólogos, linguistas e educadores juntaram-se com matemáticos, biólogos, historiadores, assumindo a docência e a orientação de pesquisas e a preparação de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas em que lecionavam os professores em formação (Grupioni, 2013. p. 72).

A contribuição dos/as antropólogos/as nesse processo, *a priori* era requisitada pela sua expertise acerca da noção de cultura, inclusive, para além dos povos ameríndios. Contudo, a noção de cultura nos contextos indígenas ganhava diferentes configurações conforme os usos e discursos sobre a mesma, tal como, também, os cursos de formação de professores/as indígenas foram assumindo suas particularidades conforme o público estudantil fosse em maior ou menor grau de heterogeneidade étnica (Grupioni, 2013).

Entretanto, a noção de cultura para os povos indígenas em longo período de contato com a sociedade não indígena, parece ser ainda mais complexo. Somando-se às exigências das políticas de reconhecimento étnico historicamente pré-estabelecidas, tende a se formular uma noção de cultura pautada por determinado padrão geralmente estereotipado (Sampaio, 2009). Sampaio, a partir da sua experiência como antropólogo e indigenista atuante na formação de professores/as indígenas na Bahia e em Minas Gerais, relatou a demanda desse público pela definição das especificidades culturais a serem formalizadas pela educação escolar nos seus territórios. Com isso, a discussão em torno das demandas desse público pela fixação de sinais diacríticos como definidores “da cultura indígena” é latente, sobretudo dando ênfase à função da escola como espaço importante para o “resgate” de uma suposta cultura “autêntica”.

Esse movimento indígena pela valorização da “cultura” emergiu ao longo do século XX, associado à reivindicação da posse das terras, mais especificamente na Região Nordeste, uma vez que, para obter o reconhecimento como indígenas, o Estado exigia marcadores culturais diferenciados da população regional em geral. E as práticas escolares indígenas na contemporaneidade ainda ressoam essa exigência, porém, como estratégia de resistência e enfrentamento ao preconceito e à discriminação (Nascimento, 2009).

Em Pernambuco, foi o Centro de Cultura Luís Freire – CCLF e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI que inicialmente desempenharam o papel de formadores,

reunindo os povos indígenas, organizando grandes encontros de professores/as, e, paulatinamente, foram conquistando a adesão aos Programas sistemáticos de formação de professores/as: primeiro o PROFORMAÇÃO, depois o PROLIND. Referente à organização do curso promovido pelo primeiro Programa, a autora enfatizou que, após discussões e debates com os/as professores/as indígenas, conseguiram formatá-lo visando a adaptar aos conteúdos que atendessem às escolas indígenas, mas, não foi possível adaptar o tempo e o espaço em conformidade com as demandas da gestão da educação escolar indígena (Almeida, 2017).

De fato, recorrendo ao estudo de Melo (2014), também sobre a Licenciatura em Educação Intercultural indígena³⁹, notamos que essa situação também era inerente à formação no nível Superior, quando cada Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena ganhava formato próprio conforme o contexto e sujeitos envolvidos⁴⁰ na sua produção. Porém, embora esses projetos devessem considerar as especificidades locais, eram organizados a partir de um núcleo comum nacional para atender a três áreas de conhecimento e formação: Linguagens, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática (Melo, 2014, p. 116).

No tocante à formação na educação superior, os/as professores/as indígenas em Pernambuco se inseriram nesse contexto. Nos primeiros anos da década de 2000, a COPIPE iniciou um amplo debate com os professores/as indígenas, a Secretaria de Educação do Estado, o CCLF, o Núcleo de Estudos sobre Etnicidade – NEPE do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, mais a Universidade de Pernambuco – UPE.

A UFPE ingressou nesse contexto, inicialmente, via o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Etnicidade – NEPE do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, coordenado pelo antropólogo Renato Athias, que organizou o *Seminário Bases para um Programa de Formação de Professores Indígenas de Pernambuco*, resultando na criação de uma comissão composta por professores/as de outros Centros Acadêmicos da UFPE para a elaboração do projeto do curso, e posteriormente analisado e discutido pela COPIPE e demais professores/as e representantes indígenas do estado (Almeida, 2017).

Contudo, o projeto foi submetido ao primeiro edital do PROLIND em 2005, mas não foi aprovado. As mobilizações da COPIPE continuaram. No ano seguinte, contando com o

³⁹ Recentemente, a UFPE sob a gestão do Reitor Alfredo Gomes tornou este curso regular, passando a fazer parte do quadro de cursos regulares ofertados por esta Universidade.

⁴⁰ Instituições de Educação Superior, ONGs, Secretarias de Educação estaduais, Órgãos indigenistas, e organizações indígenas.

apoio da antropóloga Vânia Fialho, foi organizado na UPE o I Fórum interinstitucional sobre Formação Superior para professores/as indígenas, agregando parcerias além das instituições que vinham participando dos debates, por exemplo, da UFRPE e UFMG. Nesse evento, foi decidido que o curso funcionaria no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, recém-inaugurado, fazendo parte do processo de expansão universitária e interiorização do Ensino Superior. Além de se apresentar como um Campus geograficamente favorável para acolher o curso de formação superior para os/as professores/as indígenas, também contou com o acolhimento do então Diretor Nélio Vieira de Melo e foi criada uma nova Comissão para aprimorar o projeto do curso, sendo submetido e aprovado pelo edital do PROLIND em 2008 (Almeida, 2017).

O curso iniciou no ano seguinte com a primeira turma. Durante seu funcionamento pelo PROLIND, contou com nove antropólogos no corpo docente: Alexandre Gomes, Caroline Leal, Joselito, Kelly Oliveira, Lara Erendira Andrade, Renato Athias, Sandro Lobo, Sandro Guimarães e Vânia Fialho. Grande parte destes era de indigenistas e pesquisadores/as sobre os povos indígenas de Pernambuco. O fato de o curso contar com esses/as docentes, os quais conheciam bem o público estudantil, favoreceu significativamente o acolhimento e um diálogo menos verticalizado até onde ia o alcance desses/as profissionais. Porém, à medida que o curso foi organizado por módulos, nem sempre convergia para esse grupo se encontrar.

Ao que parece, após a implementação do curso, a coalizão dos/as antropólogos/as, indigenistas e pesquisadores/as se dispersou, restando o diálogo apenas entre a COPIPE e a coordenação do curso e Direção do Centro Acadêmico. Portanto, algumas situações citadas por Almeida (2017) evidenciaram que a Universidade de forma geral não estava preparada para receber e conviver com esse público estudantil.

Por vezes, os/as professores/as indígenas enfrentaram um ambiente hostil à sua presença naquela instituição. Situações de racismo e discriminações por parte de estudantes não indígenas resultaram em conflitos e confrontos verbais. Também foram mencionadas situações conflituosas em sala de aula envolvendo docentes não especializados em conhecimentos sobre os povos indígenas, tentando impor teorias e metodologias incompatíveis com os projetos educacionais desses povos. Estas situações revelam a normativa do PROLIND no tocante à composição do corpo docente, exigindo a atuação de professores/as do Departamento onde o curso estava vinculado, não levando em consideração se estes profissionais tinham minimamente conhecimento sobre os povos indígenas e suas escolas.

As situações citadas não são exclusivas do contexto da UFPE. Mediante as vivências e as produções acadêmicas de Rita Gomes do Nascimento - Potyguara, e de Gersem Luciano - Baniwa, de forma geral, as Universidades brasileiras não estão preparadas para acolher a diversidade sociocultural indígena. A esse respeito, Nascimento (2021) afirmou que, levando em conta o imaginário social sobre os indígenas como seres distantes no tempo e no espaço, são-lhes reservados o lugar no mundo acadêmico no mínimo como “objeto de pesquisa”. Então, a presença indígena na universidade provoca inúmeras situações de racismo e discriminação, primeiro por estarem num lugar no qual não se acreditava que seriam capazes de alcançarem, e uma vez estando, sua própria presença questiona as narrativas acadêmicas que historicamente negaram sua existência e conseqüentemente seus direitos (Nascimento, 2021, p. 81).

Para Gersem Baniwa,

O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias (Luciano, 2019, p. 186).

Nesse sentido, perguntamo-nos: de que forma os/as antropólogos/as poderiam intervir? Para Grupioni (2013), a contribuição dos/as antropólogos/as nos cursos de formação de professores/as indígenas podem ir além das reflexões sobre o conceito de cultura e afirmação da identidade. Não que essas reflexões não sejam necessárias, são imprescindíveis, mas, é necessário também discutir isso com os colegas de outras áreas que atuam na formação desses sujeitos.

Especificamente sobre o contexto vivenciado pelos professores/as indígenas na UFPE, Almeida (2017) sugeriu que a promoção de eventos frequentes que possibilitassem uma convivência intercultural, numa perspectiva crítica, envolvendo esse público estudantil e a comunidade acadêmica local, poderia favorecer uma convivência mais acolhedora e menos violenta. Concordamos com a citada autora, e cremos que criar e manter esse espaço de debates, sobretudo acerca de conceitos antropológicos como identidade, cultura, alteridade, devidamente mediado por antropólogos/as poderá reduzir as incidências de situações similares às mencionadas.

Cremos também que o acesso de professores/as indígenas aos Programas de Pós-Graduação, já que, aos poucos, têm surgido Mestres/as e Doutores/as indígenas nas áreas da Antropologia e da Educação, com potencial para atuar como docentes nas Universidades, ou como gestores em setores que formulam políticas públicas, tem impactado diretamente na configuração dos cursos de formação de professores/as indígenas.

Como exemplo, temos a atuação de Gersem Baniwa e Rita Potyguara na SECADI – MEC, uma vez que suas presenças caracterizaram um deslocamento de papéis não só naquele Órgão do Estado, mas, também na Antropologia e na Pedagogia. Se, antes, o Estado e os povos indígenas buscavam dentre outros profissionais, antropólogos/as e Pedagogos/as para assessorar na formulação das políticas públicas, e às vezes no processo de materialização destas; naquele contexto viam-se dois indígenas protagonizando a formulação e gestão de políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena.

Esses protagonistas indígenas, além de corroborar o novo adjetivo à categoria de intelectuais – “intelectuais indígenas”, ao mesmo tempo, estes se apropriaram da Antropologia e da Pedagogia como campos onde se fizeram Doutores/as e “intelectuais orgânicos”, analisando os próprios processos educacionais vivenciados durante sua formação escolar e política, bem como estendendo suas análises às políticas, práticas e sentidos atribuídos à educação escolar indígena específica e diferenciada nos territórios indígenas.

Essa é uma situação nova nos debates sobre a formação de professores/as indígenas. Se, em alguns anos atrás a figura dos/as antropólogos/as e pedagogos/as indigenistas era indispensável nesses projetos formativos, a emergência dos/as profissionais indígenas produzindo suas próprias etnografias, analisando os processos de escolarização dos seus grupos étnicos, atuando na formulação e gestão de políticas públicas tem se configurado como um fator importante para esse setor. Pois, em paralelo ao movimento pela formação específica para professores/as indígenas, havia outro debate acerca da necessidade da escolarização indígena na educação superior. Um dos espaços que fomentou essa discussão foi o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED, vinculado ao Museu Nacional/UFRJ, a partir do Projeto Trilhas do Conhecimento, financiado pela Fundação Ford⁴¹, entre os anos de 2004 e 2010, coordenado pela antropóloga Maria Macedo Barroso e o antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima (Lima, 2013).

Na esteira das demandas por formações outras, além daquelas voltadas para o exercício do magistério, a Antropologia passou a ser uma área da Pós-graduação bastante procurada pelos/as indígenas. Dentre os/as mais conhecidos/as, estão: o próprio Gersem Baniwa – com mestrado e doutorado, atuou como docente na Universidade Federal do

⁴¹ A Fundação Ford foi e continua sendo a instituição internacional de grande importância para o ingresso e permanência de indivíduos negros, quilombolas e indígenas na educação superior, sobretudo na Pós-graduação em vários países da América Latina. No Brasil, no início da década de 2000 foram lançados os Programas *International Fellowships Program* (IFP) e a *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI), cujas ações eram voltadas para a preparação, ingresso e permanência na Pós-graduação. Ver: Tese de Nina Paiva Almeida (2014).

Amazonas, atualmente faz parte do corpo docente da Universidade de Brasília; Tonico Benites – Guarani-Kaiowá, Mestre e Doutor com experiência de docência na área da Antropologia da educação; Felipe Sotto Maior Cruz – Tuxá, Mestre e Doutor, professor no curso de Licenciatura intercultural indígena na Universidade Estadual da Bahia – UNEB Campus Paulo Afonso/BA, e recentemente foi aprovado no concurso para professor no Departamento de Antropologia da UFBA; Elisa Urbano Ramos – Pankararu, Mestra, atuando na educação escolar indígena em Pernambuco; a primeira mulher indígena Doutora em Antropologia pela UNB – Eliane Boroponepa Monzilar – atuando também como professora na escola indígena da TI Umutina no estado de Mato Grosso; Edimar Antonio Fernandes – Kaingang, Doutor com pesquisa sobre o protagonismo indígena na educação superior; Simone Eloy Amado – Terena, Mestra com pesquisa sobre os indígenas egressos da educação superior no estado do Mato Grosso do Sul.

Ao nosso ver, esse movimento por parte dos/as antropólogos/as indígenas se apresenta como novas formas de produção de conhecimento sobre os processos de escolarização indígena, seja no fazer metodológico durante suas pesquisas, seja no processo de escrita autobiográfica, no ser antropólogo/a indígena atuando como docente nas escolas indígenas ou nas Universidades, seja na criação da Articulação Brasileira de Antropólogos (ABIA) indígenas dentro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), conseguem-se pautarem e fortalecerem as demandas coletivas, além de oportunizarem a sociedade brasileira ter acesso à riqueza de conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, como afirmou o Gersem Baniwa: “A formação superior de indígenas reveste-se de importante estratégia também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional (Luciano, 2019, p. 170).

Nesse sentido, compreendemos que, com o aumento de indígenas ingressando na educação superior, também surgiu o interesse dos Programas de Pós-graduação em Educação, Antropologia e Ciências Sociais para estudar esse público. Assim, discutem-se as Políticas Afirmativas para o ingresso e permanência, a convivência acadêmica, a produção intelectual, e o protagonismo indígena. Contudo, devido ao amplo volume dessa produção e o exíguo tempo que temos para analisá-la, nos detivemos apenas nas pesquisas realizadas em Antropologia e Ciências Sociais, com exceção de outros PPGs localizados em Pernambuco.

Encontramos dificuldades de acesso a alguns Sistemas dos Repositórios de dissertações e teses de alguns Programas de Pós-graduação. Portanto, os que apresentaremos é resultado do que foi possível alcançar, dentre estes estão: o PPGAS – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro; PPGAS – Universidade de Campinas (UNICAMP);

PPGCS – UNICAMP; PPGAS – Universidade Federal São Carlos (UFSCar); PPGAS – Universidade de São Paulo (USP); PPGAS – Universidade Federal do Paraná (UFPR); PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); PPGAS – Universidade de Brasília (UNB); PPGA – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); PPGA – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); PPGA – Universidade Federal da Bahia (UFBA); PPGCS – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e o PROCADI – Universidade de Pernambuco (UPE). O próximo capítulo trará o levantamento bibliográfico das dissertações e teses sobre os/as indígenas na educação superior nos citados Programas de Pós-Graduação.

Capítulo 4 – “O caminho se faz caminhando” na trilha dos estudos antropológicos sobre indígenas na educação superior no Brasil

No âmbito da Antropologia brasileira, além das publicações resultantes do Projeto Trilha do Conhecimento, pelo menos 10 Programas de Pós-graduação em Antropologia, dois em Ciências Sociais, e um Mestrado profissional estão contribuindo para os debates no campo da Antropologia da educação à medida que acolhem e fomentam os estudos sobre os indígenas na educação superior.

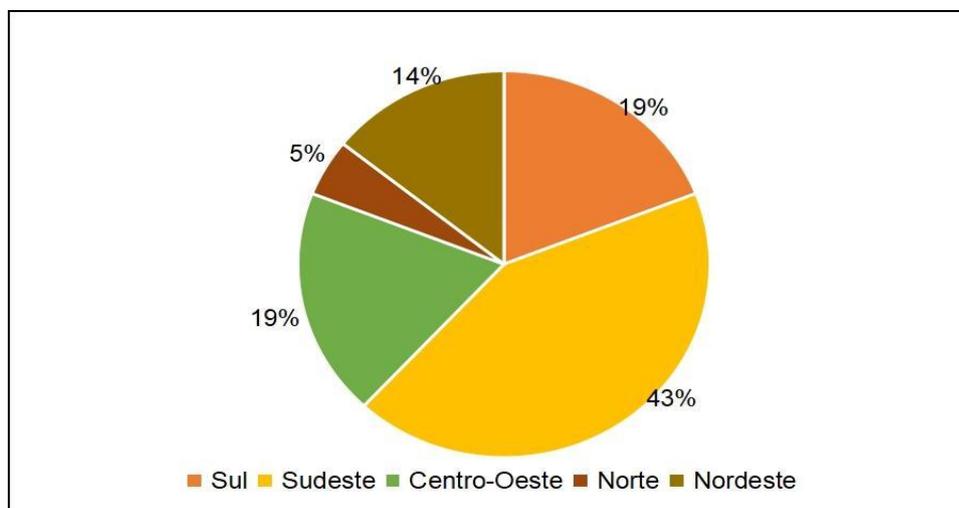
Inicialmente, acessamos alguns desses estudos a partir de uma busca no portal da Capes (cientes de que os estudos nele cadastrados, geralmente, são aqueles financiados por esse órgão, o que implica certa limitação nesse mapeamento), posteriormente, esgotada essa busca, seguimos a trilha dos PPGAs listados no site da Associação Brasileira de Antropologia/ABA. Por fim, recorremos à busca nas referências bibliográficas dos estudos já identificados. Apesar do esforço, possivelmente, algum estudo pode ter escapado ao nosso alcance. Contudo, encontramos 12 (doze) dissertações e nove teses, defendidas nas duas últimas décadas, as quais fomentam os dados que norteiam o percurso deste capítulo.

4.1 Caminhando por dois extremos – PPGs das Regiões Sudeste e Norte

Para fins de análise, agrupamos essa produção por regiões do país, e isso nos possibilitou identificar onde há maior concentração de estudos sobre o assunto, os campos empíricos, os temas, as problemáticas mais recorrentes e as lacunas, além dos referenciais bibliográficos mais requisitados. As seções que compõem esse capítulo estão organizadas conforme os dados de cada região. Assim iniciando pelas regiões Sudeste e Norte por apresentarem percentuais extremos entre si. Quando no campo da Antropologia, a primeira obteve o maior percentual de estudos produzidos sobre os/as indígenas na educação superior; enquanto a segunda obteve o menor percentual.

Para melhor ilustrar essa apresentação, utilizaremos o *Gráfico 2* como ponto de partida para expor o panorama desses estudos. Assim, ao longo dessa seção e das posteriores voltaremos aos dados no referido gráfico:

Gráfico 2: Percentual geral de dissertações e teses sobre Indígenas na educação superior em Antropologia por região do Brasil 2008 - 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica

É possível observar que, dentre as 21 pesquisas concluídas, a Região Sudeste se destacou com o mais alto percentual (43%). Esse dado inclui cinco dissertações e quatro teses. Nos chamou atenção também o fato de ser nessa região que foi defendida uma das primeiras dissertações dentre aquelas que encontramos em Antropologia, sobre as políticas afirmativas para indígenas na educação superior, catalogada em 2008 no PPGAS/MN – UFRJ. Notamos que, dentre os estudos citados, este foi o primeiro Programa a desenvolver pesquisa sobre indígenas na educação superior: de 2008 a 2016 concluiu duas dissertações e uma tese, sendo uma dessas dissertações de autoria indígena, Amado (2016). É seguido pelo PPGAS da UFSCar, com a primeira dissertação concluída em 2011. Os PPGAS da USP e o da UNICAMP, ainda incluindo o PPGCS desta mesma instituição, concluíram seus primeiros estudos a partir de 2016, quando já estavam em curso as políticas de cotas e de Bolsa Permanência Indígena.

Voltando ao percentual da produção em discussão, na tentativa de compreendê-lo, buscamos outros dados sobre a população indígena nessa região, e identificamos que 80% dessa população vive em contexto urbano (IBGE, 2012, p. 54); também no Censo do INEP – 2020 sobre a educação superior, essa região ficou em segundo lugar no número de matrículas indígenas nos cursos de Graduação, com um total de 12.335. Contudo, o percentual citado incluiu apenas duas pesquisas sobre os indígenas na educação superior nesta região, estabelecendo como campo empírico a UFSCar. Os demais estudos optaram por analisar situações em instituições localizadas nas seguintes regiões: Norte – dois na Universidade

Federal do Amazonas/AM; Sul – uma na Universidade Estadual de Maringá/PR; Centro-Oeste – dois em universidades no estado do Mato Grosso do Sul, dentre as quais estão a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Católica Dom Bosco; dois nos órgãos executivos federais, Ministério da Educação e Fundação Nacional dos índios.

Grande parte desses estudos (6) elegeu as Políticas Afirmativas como tema central. Porém, todos os trabalhos evidenciam a importância dessas políticas para o ingresso e permanência dos indígenas na educação superior. Em menor volume foi dada atenção aos seguintes temas: a perspectiva indígena sobre a cidade e as instituições onde estudam; a situação dos egressos; o significado da formação universitária para os povos indígenas. A partir do Quadro – 11 é possível visualizar melhor os dados mencionados sobre esta região.

Quadro 11 - Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia e Ciências Sociais – Sudeste

PPGs	Tese/ Dissertação	Autor/a	Título	Ano	Temas
PPGAS MN/UFRJ	Dissertação	Nina Paiva Almeida	Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de <i>inclusão étnico-racial</i> no Brasil	2008	Políticas afirmativas via incentivo internacional
	Dissertação	Simone Eloy Amado - Terena	O Ensino Superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: <i>desafios, superação e profissionalização</i> .	2016	O percurso dos universitários indígenas egressos
	Tese	Nina Paiva Almeida	Entre a <i>tutela</i> e a <i>autonomia</i> : a atuação da Funai na promoção do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior	2014	Políticas indigenistas promovidas pela Funai
PPGAS UNICAMP	Tese	Luciano Cardenes Santos	Da tutela à interculturalidade: projetos indigenistas, educação superior e autonomia Tikuna	2018	Políticas afirmativas e formação de professores indígenas
PPGCS UNICAMP	Tese	Juliana Jodas	“A luta também é com a caneta”: usos e sentidos da Universidade para estudantes indígenas	2019	Os significados da Universidade para os indígenas
PPGAS USP	Tese	Talita Lazarin Dal’ Bó	A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre políticas afirmativas e composições de modos de conhecer	2018	Políticas afirmativas e experiências indígenas na universidade
	Dissertação	Augusto Ventura dos Santos	Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)	2016	Políticas Afirmativas e experiências indígenas na universidade
PPGAS UFSCar	Dissertação	Samuel Douglas Farias Costa	Nos caminhos da <i>cultura</i> e dos <i>dons</i> : Os Guarani e instituições no norte do Paraná	2016	Perspectiva indígena sobre a cidade e as instituições
	Dissertação	Talita Lazarin Dal’ Bó	Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar - Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento” tradicional	2010	Ações afirmativas: ingresso, permanência e diálogos entre conhecimentos

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa bibliográfica.

Os temas eleitos nos citados estudos expuseram problemáticas bastante pertinentes. Por exemplo, no tocante ao tema das Políticas Afirmativas, vemos o enfoque em questões como: quem tem o poder de construir as definições de tais políticas e os discursos que as envolvem? Quais são os fatores implicados na formulação dessas políticas? Quem são os estudantes indígenas que aparecem como público alvo dessas políticas? Como se desenvolvem essas políticas no interior da instituição – quais são as dificuldades de acesso e de manutenção? A respeito da perspectiva indígena sobre a cidade e as instituições onde estudam, suscita as seguintes questões: quais as percepções acerca do ambiente urbano, das instituições, das vivências pedagógicas, da lógica burocrática, as relações interpessoais? Além disso, sobre o significado da Universidade para os indígenas, perguntava-se: quem são os indígenas que buscam a formação universitária? O que fazem com essa formação? Em que medida essa formação faz sentido como projeto coletivo? Sobre a permanência na universidade: quais os desafios, dificuldades e conquistas vivenciadas pelos estudantes indígenas na universidade? Quais são as redes de apoio? Como a Universidade tem sido utilizada pelos estudantes indígenas? Como ocorrem as experiências do trânsito entre aldeias e a cidade, e também com as instituições nas aldeias? Por fim, sobre o percurso dos egressos: quais são os lugares sociais e políticos reservados a esses egressos? Quais são os frutos pessoais e coletivos? De que forma esses sujeitos atuam nos territórios ou fora deles em prol da coletividade?

Outro aspecto importante foi referente aos métodos e estratégias metodológicas empreendidos. Os referidos estudos mostraram que no campo da Antropologia é possível empreender infinitas estratégias metodológicas, desde que não comprometam a ética e o respeito aos sujeitos ou grupos e instituições envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, encontramos: a) etnografia da experiência – quando o/a pesquisador/a não se preocupa previamente em adotar algum pressuposto teórico para lhe guiar no campo empírico, e sim, toma as situações vivenciadas e observadas no campo como referência para estabelecer conexões e diálogo com as teorias antropológicas; b) autoetnografia, quando o/a pesquisador/a faz parte do grupo pesquisado, e vivencia as mesmas situações que os sujeitos da pesquisa; c) etnobiografia – quando a pesquisa evidencia o ponto de vista dos sujeitos pesquisados sobre determinada problemática a partir dos seus relatos biográficos; d) Etnografia colaborativa – quando, nesse caso, a pesquisadora ao mesmo tempo que desenvolvia a pesquisa também partilhava de momentos de estudos com os pesquisados, e juntos teceram reflexões sobre as formas de produção de conhecimentos indígenas no território e na academia, ambos revigorando os aportes teórico-metodológicos da

Antropologia; e) Etnografia de eventos, quando a pesquisa se pauta pela observação e análise das ações dos sujeitos quando participam de determinados eventos; f) Etnografia multissituada – quando o campo de observação e análise não se limita a um determinado espaço físico ou região geográfica.

No tocante aos resultados apresentados, notamos que as análises sobre as políticas afirmativas evidenciaram que estas resultam da pressão dos movimentos sociais. Contudo, as primeiras iniciativas a respeito da inclusão das minorias sociais na universidade, como foi o caso do Programa Diversidade na Universidade, estavam alinhadas à noção de *diversidade*, *diferença* e *equidade*. Porém, a categoria central era a diversidade, numa perspectiva do multiculturalismo nas vertentes estadunidense e europeia, apresentando-se como uma política de reparação social, destinada ao combate do racismo e da pobreza, porém calcado numa lógica neoliberal, visando à mobilidade social individual dos sujeitos alvos. No entanto, a educação superior para os indígenas significa mais do que ascensão social. Trata-se de projetos coletivos em prol da autossustentabilidade e autonomia nos territórios (Almeida, 2008). Na continuidade dos estudos de doutorado, quando Almeida analisou o papel da FUNAI na promoção de políticas públicas voltadas para o acesso e permanência de indígenas na educação superior, mostrou que se trata muito mais de uma construção discursiva sobre a necessidade de superar a tutela, do que mesmo ações que atendam às necessidades reais desse público estudantil (Almeida, 2014).

Ainda sobre esse tema, foi observado que as IES e as demais instituições que fomentam as Políticas Afirmativas, embora ainda mantenham uma perspectiva paternalista e assimilacionista, têm sido forçadas a repensarem suas práticas e a incorporarem as percepções e formas de organizações dos povos indígenas (Santos, 2018). Nessa direção, veem-se surgir os cursos que oferecem formação específica, as Faculdades interculturais, o Instituto Insikiran, as reservas de vagas pelas cotas, as vagas suplementares via vestibular indígena para acessarem os cursos convencionais. Porém, a forma de acesso em algumas instituições via as cotas do Sistema de Seleção Unificada (SISU) é alvo de crítica por Dal' Bó (2010) e Jodas (2019), as quais defendem que devido à pluralidade de povos indígenas no Brasil e à diversidade cultural dessa população, cada povo apresenta demandas distintas, logo essas Políticas ainda não atendem às especificidades, e o mais recomendado seria aderir ao vestibular indígena em formato que atenda às especificidades da população que vive nos territórios e foi formada nas escolas indígenas. Tratando-se da perspectiva e da experiência da pesquisadora indígena, esta afirmou que as ações afirmativas não dão conta das necessidades básicas para se manter nas grandes cidades (Amado, 2016).

No que confere o significado da formação na educação superior para os indígenas, a princípio foram identificados três perfis de acadêmicos/as indígenas: a) aqueles/as que vêm com uma bagagem mais intensa de atuação no movimento indígena, e logo articulam ações de reivindicações pela garantia de direitos dentro das instituições; b) outros/as que não vêm de experiências anteriores de mobilizações coletivas, e se dedicam mais à carreira acadêmica, adentrando na Pós-graduação; c) outros/as que vêm do contexto urbano e estão mais familiarizados com o ambiente onde se situam as instituições. O primeiro perfil faz surgir uma nova categoria de liderança no movimento indígena: o que antes se caracterizava pelas lideranças tradicionais, atualmente se somam a estas a categoria de lideranças indígenas letradas com conhecimento instrumental e argumentos mais elaborados em defesa dos direitos dos seus coletivos. Então, para esse perfil estudantil, a formação universitária tem um significado para além da sua ascensão pessoal, adquire o sentido dos benefícios que podem trazer para sua coletividade (Jodas, 2019). Referente à busca pela Pós-Graduação, é nesse contexto que têm surgido os antropólogos indígenas, os quais estão tecendo reflexões sobre os moldes de produção de conhecimento das instituições (Dal' Bó 2018).

No que diz respeito à perspectiva indígena sobre a cidade e as instituições onde estudam, observa-se que os estudantes indígenas, mesmo estando temporariamente na cidade, imersos em uma rotina e eventos distintos dos vivenciados nas aldeias, procuram criar espaços físicos de convivências coletivas com seus pares, ao mesmo tempo dando visibilidade à presença indígena dentro das instituições, como possibilidades, mesmo que parcialmente, de reproduzirem determinadas práticas e jeito de ser indígenas. Enquanto isso, os territórios vão absorvendo o diálogo com as instituições universitárias, e estabelecendo parcerias em projetos de extensão que viabilizam processos de autonomia nos territórios (Costa, 2016)

Referente ao percurso dos universitários indígenas egressos, a autora defende que a educação formal tem sido um dos caminhos importantes para a garantia da autonomia dos povos indígenas. Embora as dificuldades para se manterem nas Universidades sejam um grande desafio para esse público estudantil, a satisfação de retornar para o território como um(a) profissional bem qualificado/a e poder atuar contribuindo junto às suas lideranças é a melhor recompensa (Amado, 2016).

Retornando ao *Gráfico 2*, para não perder de vista os dados das demais regiões, notamos que em contraste à Região Sudeste vemos a Região Norte com o menor percentual (5%) de toda produção acadêmica mencionada. Isso significa apenas uma tese no PPGA da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulada como *Políticas Afirmativas para Povos Indígenas – sob o olhar dos protagonistas*, de autoria do pesquisador indígena Edimar

Antonio Fernandes, concluída em 2018. O fato de encontrarmos só esse estudo é um aspecto curioso, pois, os dados do IBGE (2012) constataram que nesta região, a população indígena atingiu o dado demográfico mais elevado no Brasil; e embora 82% dessa população localizasse-se em contexto rural, o Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo INEP, mostrou 10.355 matrículas de indígenas nos cursos de Graduação, assim, ocupando o 3º lugar nessa estatística. Esperávamos encontrar mais pesquisas sobre esse público estudantil nos Programas de Pós-graduação em Antropologia dessa região.

Por outro lado, semelhante a outros Programas de Pós-Graduação em Antropologia, o PPGA da Universidade Federal do Pará se lançou ao desafio de acolher um estudo envolvendo o público estudantil indígena dessa mesma instituição. Isso significa reconhecer a visibilidade desse público e suas demandas, sobretudo, considerando que o campo empírico abrangeu diferentes *Campi* – Belém/Altamira/Castanhal, e também a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Campus Santarém. Com isso, foi possível contar com a participação de indígenas pertencentes a vários povos indígenas no Pará, dentre esses, discentes, egressos, desistentes, e lideranças de várias etnias no estado do Pará, professores/as e discentes da Licenciatura em Etnodesenvolvimento.

O tema abordado nesse estudo foi *Políticas afirmativas e protagonismo indígena*. Trata-se de um tema bastante pertinente, sobretudo por contar com o próprio protagonismo intelectual indígena, analisando e registrando um fenômeno desse tipo. Suscitou questões como: existe o protagonismo indígena naquelas instituições? De que forma esse protagonismo se apresenta? O protagonismo indígena nas universidades é um aspecto que geralmente está implícito em vários estudos que localizamos nas demais regiões do país, porém poucos são os trabalhos que dão ênfase à análise específica desse fenômeno, sobretudo dando-lhe o tratamento conceitual pertinente à especificidade contextual indígena.

Considerando o pertencimento étnico do pesquisador ao mesmo grupo pesquisado, o citado estudo imprime a marca da autoetnografia e também se enquadra na metodologia colaborativa usando como estratégias metodológicas a partilha de vivências com seus pares no ambiente acadêmico e outros espaços de organização política, seguida da observação, “conversas com finalidades”, análise documental e participação em eventos.

O formato da estrutura da tese também expressa o protagonismo do autor, quando a organização do texto foge a algumas regras comumente encontradas nos trabalhos acadêmicos desse porte. Por exemplo, a introdução não é anunciada como tal, esta está implícita no primeiro capítulo, o qual trouxe todos os elementos encontrados numa introdução (apresentação da temática situando o campo empírico e os sujeitos, o lugar de fala do autor, os

procedimentos metodológicos, e por fim o objetivo e organização da tese). Também foi assim no tocante às considerações finais, ao invés de ser um elemento pós-textual, encontra-se como último tópico do último capítulo.

No tocante à tese defendida pelo o autor, concluiu que o protagonismo indígena, embora seja uma reação comum ao público estudantil de outras Universidades, os resultados dessas mobilizações indígenas no contexto estudado têm provocado mudanças necessárias nesta instituição de tal forma que, atualmente, tem sido referência para outras instituições daquela região. Contudo, é um caminho que precisa ser mantido aberto. Para isso, o protagonismo indígena naquela instituição ocorreu durante todo o processo de implementação das ações afirmativas, e permanece como uma estratégia constante (Fernandes, 2018).

O grande desafio para a Universidade é a criação de políticas afirmativas as quais atendam às especificidades de cada povo, e garantam o ingresso e condições de permanência até a conclusão dos cursos. Para isso, é necessário que o canal de escuta e diálogo seja mantido. Por fim, o autor enfatizou que outro aspecto importante é reconhecer que é necessário descolonizar a Universidade, amansando-a. Assim, citando o intelectual indígena Willian César Lopes Domingues – Wuira Xakriabá (2017), afirmou que os povos indígenas estão buscando na Universidade a “riqueza” dos não indígenas – os conhecimentos ocidentais, ao mesmo tempo precisam “amansar” esta instituição, fazê-la produzir outras epistemologias considerando os conhecimentos indígenas igualmente com o mesmo valor comumente atribuído aos conhecimentos científicos ocidentais. Ao nosso ver, se durante a colonização, a estratégia era “amansar índios”, estes agora estão fazendo o movimento inverso: amansar a Universidade para descolonizá-la.

4.2 Caminhando pelos PPGs das Regiões Sul e Centro-Oeste

Se na seção anterior encontramos dados extremos entre as Regiões Sudeste e Norte, nessa seção discorreremos sobre os dados das Regiões Sul e Centro-Oeste, cujos percentuais apresentados no *Gráfico 2* são iguais (19%). Isso representa quatro estudos em cada uma dessas regiões. Na primeira, encontramos uma tese no PPGA/UFSC concluída em 2014, duas dissertações no PPGA/UFPEL – uma em 2014, outra em 2015; e uma dissertação no PPGAS/UFPR em 2014.

Os Programas de Pós-Graduação em Antropologia da Região Sul tiveram seus primeiros estudos concluídos sobre os povos indígenas na educação superior, no ano de 2014, sendo duas dissertações e uma tese. Esta indicou que teve início em 2009. O acolhimento de

tais estudos revelam o reconhecimento da expressiva presença indígena nas instituições públicas dessa região. Seja no estado do Paraná, pioneiro nas primeiras ações afirmativas, seja no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde os povos Kaingang e Guarani têm demandado o acesso tanto à formação específica para professores/as, seja quanto aos cursos universais. Observamos ainda que as instituições que foram campos empíricos, todas são públicas e estão situadas na Região Sul, onde estudam indígenas pertencentes aos povos daquela região.

Diferentemente do conjunto de temas comuns encontrados nos estudos anteriormente mencionados, dentre os quais o tema das Políticas Afirmativas foi predominante, nesse caso, apenas um estudo tomou como foco esse tema. Houve uma preocupação mais intensa em discutir os processos interculturais no diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, seja nos cursos universais, seja no curso de formação de professores. Outro estudo que chamou nossa atenção foi o sobre prolongamento do tempo para conclusão dos cursos de graduação, sendo um tema até então não visto nos demais trabalhos que encontramos. Pensamos ser um tema de grande relevância no que diz respeito às instituições repensarem as formas de lidar com esse fenômeno. A seguir, veremos no *Quadro 12* mais detalhadamente as referências sobre esses estudos.

Quadro 12 - Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia - Sul

PPGs	Tese/ Dissertação	Autor/a	Título	Ano	Temas
PPGAS UFPR	Dissertação	Ana Caroline Goulart	Experimental, contestar e refazer-se: caminhos de <i>sonhos</i> e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR.	2014	A permanência prolongada de indígenas na educação superior
PPGA UFPEL	Dissertação	Roberta de Souza Cadaval	Transcendendo Fronteiras Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (UFRG)	2014	Interculturalidade - A interação entre conhecimentos indígenas e os conhecimentos científicos
	Dissertação	Alessandro Barbosa Lopes	Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica	2015	Ações afirmativas e formação acadêmica de indígena
PPGA UFSC	Tese	Clarissa Rocha de Melo	Da Universidade à casa de rezas Guarani e Vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC	2014	Formação de professores indígenas e trânsito entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos acadêmicos.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa bibliográfica

A respeito das metodologias empreendidas nos referidos estudos, identificamos a etnobiografia, a etnografia colaborativa e multilocal. Entretanto, um dos termos relacionado a uma estratégia metodológica que nos chamou atenção foi “observação flutuante” para nomear a observação livre sem necessariamente predefinir um “objeto”, e sim esperar que todas as informações importantes sejam absorvidas sem filtros pelos sentidos do/a pesquisador/a (Cadaval, 2014). No nosso entendimento, apenas o termo é novo, porque de fato se trata de uma estratégia metodológica clássica, usada desde Malinowski. De forma alguma isso desmerece o trabalho e os resultados alcançados pela autora. Partindo da problemática sobre o que é conhecimento, e como se constitui, concluiu que, conforme os/as colaboradores/as, o conhecimento é a experiência que se constitui na prática e na relação com as teorias. Quanto ao entendimento sobre o que seja interculturalidade, defendeu que seja o processo de diálogo entre os conhecimentos práticos e teóricos transpondo suas fronteiras.

Seguindo a leitura dos resultados, o estudo sobre as políticas afirmativas e o acesso de indígenas à Universidade constatou que as políticas de acesso à educação superior para os povos indígenas no Rio Grande do Sul, semelhantemente aos demais estudos que tratam sobre esse tema, têm origem nas demandas coletivas desses povos. Assim, caracteriza-se como uma ação política em prol da política indígena, e nem todos que desejam conseguem acessar esse nível de formação. Há casos de indígenas que adentram, mas, são absorvidos pelas intensas atividades acadêmicas e não conseguem se articular mais amplamente, no máximo se inserem nas mobilizações locais. Para aqueles/as que participam do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas – ENEI vivenciam espaços importantes de formação política e de articulação com redes regionais e nacionais. De forma geral, embora saiam desse processo como uma liderança política representativa nesses espaços, ao retornarem formados para os territórios, ocupam funções nos campos da Educação, saúde e demais áreas que convier, conforme o entendimento com as lideranças tradicionais (Lopes, 2015).

O estudo que analisou as causas do prolongamento do período para concluir os cursos de graduação constatou que esse fenômeno ocorre devido à mudança de cursos ou instituições. Por vezes, essas mudanças são consequências da não convergência entre as expectativas pessoais do estudante indígena e os interesses coletivos do seu povo. Durante o percurso acadêmico, percebem que não se identificam com a área ou o curso pelo qual prestaram seleção. Em outros casos, esses estudantes não se adaptam ao ambiente urbano, e suas idas e vindas aos territórios provocam esse prolongamento dos cursos. Aqueles que decidem permanecer na cidade durante o curso enfrentam sérias dificuldades emocionais e

psíquicas, mas, transformam o sofrimento em combustível de motivação para permanecerem nos cursos até concluírem (Goulart, 2014).

Portanto, a autora afirmou que cada caso merece a atenção necessária às suas peculiaridades, pois, embora a instituição flexibilize as regras, os entendimentos sobre o que seria bom desempenho e qual seria o tempo devido para concluir essa etapa da formação acadêmica são divergentes, chamando atenção para o fato de às vezes as divergências ocorrerem por carência de aprofundamento de reflexões que poderiam contribuir para o entendimento conceitual sobre a problemática do considerado “tempo certo” e o indesejado “prolongamento” (Goulart, 2014, p. 178).

O estudo que se deteve à formação e professores defendeu a tese de que as Licenciaturas interculturais são cursos importantes, com editais de financiamento específicos para atender uma demanda específica dos povos indígenas – a educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Contudo, chamou atenção sobre a interculturalidade nessa formação universitária, que não se resume à troca de conhecimentos, mas, sobretudo considere os processos de aprendizagens e de que forma eles ocorrem, como se aprende, e os modos outros de apreensão do conhecimento. Sobretudo, que os conhecimentos indígenas adquiram centralidade no meio acadêmico, sejam pontos de partidas e de chegadas, e não apenas sejam introdutórios para a abordagem de outros temas. Aponta que, nas escolas indígenas, a educação escolar específica, diferenciada e intercultural não ocorre de fato, e embora seja um direito garantido, ainda prevalecem as heranças de um sistema educacional culturalmente hegemônico (Melo, 2014).

Com isso, a autora sugere que os/as indígenas egressos das Universidades deveriam atuar nos seus territórios para além do espaço físico da escola, e buscar o fortalecimento cultural dos povos, a partir do envolvimento em projetos internos capazes de garantir a sustentabilidade e a autonomia. Deve-se, também, considerar a necessidade de formar outros profissionais indígenas no nível superior que possam dar conta das demandas em outros campos do conhecimento tão importantes quanto a educação escolar (Melo, 2014).

Passemos agora para a apresentação do cenário das produções acadêmicas na Região Centro-Oeste. Como visto, o percentual atingido foi igual ao da Região Sul (19%). Isso significa duas dissertações no PPGA/UFGD, uma defendida em 2017, outra em 2018; uma dissertação em 2019 e uma tese em 2017 no PPGAS/UNB. Observa-se que o PPGA da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD se apresenta como uma possibilidade ímpar para aquele/as pesquisadores/as que desejam lançar um olhar antropológico para a própria experiência daquela instituição, no que concerne à presença indígena na educação superior

naquela região, sobretudo, considerando a criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), no ano de 2012. Esse feito motivou dois estudos locais no campo da Antropologia, resultando nas duas dissertações mencionadas. Enquanto isso, o PPGAS da UNB tanto tem formado pesquisadores/as indígenas de outras regiões do país, quanto tem possibilitado também explorar a “Antropologia feita em casa”, sendo o caso do estudo realizado por Alves (2019).

Dentre os quatro estudos sediados naquela região, três pesquisadoras optaram por campos empíricos localizados na região Centro-Oeste mesmo, nas instituições FAIND/UFGD e UNB. Desses estudos, dois contaram com colaboradores/as indígenas pertencentes às etnias locais, outro envolveu indígenas de diferentes regiões do país: Norte – Baniwa, Piratapua, Macuxi, Guajajara; Nordeste – Pataxó, Tupinambá; Centro-Oeste – Xakriabá. Nesse caso, tomar a UNB como campo empírico significa ter um leque de possibilidades no que diz respeito à diversidade étnica presente naquela instituição. O quarto estudo optou por instituições públicas e privadas na Região Norte – Roraima, assim contando com colaboradores/as indígenas também daquele estado. Em todos os casos, além das instituições acadêmicas os/as pesquisadores/as visitaram os territórios também como campo de observação.

Ambos Programas de Pós-graduação estão atentos aos temas sensíveis, a exemplo das questões de gênero na condição das mulheres indígenas que buscam a educação superior. Tratam-se de duas dissertações que analisam as trajetórias dessas mulheres: uma relacionada à formação de professoras no curso da Licenciatura Intercultural na FAIND – UFGD (Santos, 2018); outra relacionada às mulheres indígenas na Pós-graduação na UNB, Alves (2019), como pode ser visto no *Quadro 13*.

Quadro 13 - Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia - Centro-Oeste

PPGs	Tese/Dissertação	Autor/a	Título	Ano	Temas
PPGA UFGD	Dissertação	Nívia Maria Trindade dos Santos	As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no Ensino Superior: experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural – <i>Teko Arandu</i> /UFGD	2018	Formação de professoras e trajetórias femininas.
	Dissertação	Iane de Souza	A formação de professores <i>Guarani e Kaiowá</i> no território etnoeducacional Cone Sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas.	2017	Políticas afirmativas, formação de professores e protagonismo indígena.
PPGAS UNB	Dissertação	Lidiane da Conceição Alves	Mulheres indígenas na Pós-Graduação: trajetórias e re-existências.1996	2019	Trajetórias de mulheres indígenas na Pós-graduação.
	Tese	João Francisco Kleba Lisboa	Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da Interculturalidade indígena na Universidade: entre a formação e a transformação.	2017	A interculturalidade na transformação dos indígenas na educação superior.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa bibliográfica

Os citados estudos trazem significativa contribuição para as reflexões em torno de algumas problemáticas, a exemplo do lugar sociocultural e político dos/as colaboradores/as indígenas e as relações estabelecidas com esse lugar a partir da inserção na vida acadêmica: como as experiências acadêmicas das mulheres indígenas dialogavam com o modo de ser e de viver dessas mulheres, ressoando nas questões de gênero e seu papel tradicional? Como as políticas públicas voltadas para a formação de professores indígenas expressam o protagonismo desses atores? Qual a relação das mulheres indígenas com a formação na Pós-graduação? Quais os significados atribuídos a essa formação na sua vida pessoal, coletiva e profissional? Como os/as acadêmicos/as indígenas vivenciam o contexto urbano e universitário? Quais as transformações nos modos de ser a partir dos processos interculturais nesses espaços?

No que diz respeito às estratégias metodológicas para desenvolver essas problemáticas, notamos que, nos estudos sobre as trajetórias de vida das mulheres indígenas, as pesquisadoras optaram pela etnobiografia, assim possibilitando utilizar as narrativas biográficas como fonte primária. No tocante à análise do protagonismo indígena nas políticas públicas, a autora utilizou a etnografia de arquivos, a partir da análise de documentos públicos: legislações e relatórios institucionais. Quanto à análise das transformações vivenciadas pelos/as acadêmicos/as indígenas, foi necessário empreender uma etnografia convencional, marcada por longo período de observação nas instituições e outros espaços frequentados pelos sujeitos pesquisados, conversas informais e entrevistas com indígenas de diversos povos, e outros atores institucionais, com menos frequência nos territórios indígenas conversando e entrevistando lideranças indígenas.

Os resultados expressos nos referidos estudos indicaram que: a) a Licenciatura Intercultural é um curso que faz parte da continuidade da formação de professores/as indígenas, o qual sucedeu o curso de Magistério nível médio, processo comumente vivenciado pelos povos de todas as regiões do Brasil como resultado das mobilizações políticas desses profissionais com o apoio das suas lideranças tradicionais (Souza, 2017; Santos, 2018); b) as mulheres indígenas, ao adquirirem a formação no nível superior, têm provocado alguns deslocamentos nos arranjos políticos e identitários junto aos seus coletivos e também nas instituições universitárias onde estudam (Santos, 2018; Alves, 2019); c) lidar com os órgãos formuladores das políticas públicas não é uma tarefa fácil para os povos indígenas, exige um esforço considerável, tendo em vista a dificuldade de manejo com as ferramentas tecnológicas, regras e exigências que não condizem com os modos de vida dos acadêmicos indígenas (Souza, 2018); e) a juventude indígena, paulatinamente, vai passando por transformações nos

modos de ser e estar na cidade e no ambiente acadêmico, e embora ambos processos sejam conflitantes, os territórios indígenas têm conquistado profissionais bem qualificados para contribuir com seus projetos coletivos, e a Universidade tem a oportunidade de problematizar seus métodos, práticas e teorias (Lisboa, 2017).

4.3 Caminhando em casa – PPGs da Região Nordeste

Retomando novamente o *Gráfico 2*, observamos que a Região Nordeste apresentou o percentual de 14% da produção nacional, assim ficando em penúltimo lugar. Esse dado corresponde a uma tese no PPGA/UFBA – 2016; outra tese no PPGCS/UFCG – 2020; uma dissertação no PROCADI/UPE – 2020. Esses três Programas de Pós-Graduação desenvolveram estudos cujos campos empíricos foram as universidades onde são sediados. Sendo o PPGA/UFBA pioneiro no Nordeste referente aos estudos sobre os povos indígenas desta região na contemporaneidade, permanece atento às demandas indígenas na atualidade, dentre estas a busca pela formação universitária e as políticas afirmativas. No PPGCS/UFCG, instituição que apoiou, acolheu e coordenou o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, tese desenvolvida neste Programa de Pós-Graduação possibilitou a análise do processo de construção do citado curso. Chamou atenção também o Procadi/UPE, que embora sendo um Programa novo, foi o primeiro de cunho antropológico em Pernambuco com um estudo concluído sobre indígenas e interculturalidade na Universidade. Os três estudos, dentro das suas limitações e possibilidades, podem contribuir para a autoavaliação institucional.

Quanto aos temas abordados nesses estudos, não surgiu nenhum novo, são temas recorrentes nos estudos das outras regiões: a interculturalidade na Universidade; as Políticas Afirmativas; e a formação de professores indígenas na Universidade. O que diferencia esses estudos são as formas de abordagens: a) o conceito de interculturalidade no discurso oficial da instituição foi confrontado com a perspectiva dos estudantes indígenas sobre o mesmo; b) as Políticas Afirmativas para o ingresso e permanência indígena na Universidade foram submetidas a um balanço dos dez anos de implementação na UFBA; d) a partir da análise documental, foi realizado importante registro sobre o protagonismo indígena no processo de construção do Curso de Licenciatura Intercultural na UFCG.

Além do cenário dos PPGs em Antropologia e em Ciências Sociais no Nordeste, alguns PPGs em Educação em Pernambuco também têm dedicado atenção aos indígenas na educação superior. Portanto, pensamos ser importante compor um quadro específico sobre esses estudos.

Quadro 14 - Instituições e pesquisas sobre indígenas na educação superior no Brasil – PPGs em Antropologia e Ciências Sociais - Nordeste

PPGs	Tese/Dissertação	Autor/a	Título	Ano	Temas
PPGA UFBA	Tese	Ana Cláudia Gomes de Souza	“PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia	2016	Políticas afirmativas e os desafios da juventude indígena na cidade e na universidade
PPGCS UFCG	Tese	Angela López Cantero	A educação superior indígena do povo Potiguara sob uma perspectiva decolonial	2020	Formação de professores mediante o processo de construção da Licenciatura Intercultural indígena
PROCADI UPE	Dissertação	João Batista Oliveira	Interculturalidade e inclusão social pela educação: discrepância de olhares sobre a diversidade cultural	2020	A perspectiva indígena sobre interculturalidade na educação superior.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa bibliográfica.

Quadro 15 - Tese e dissertações sobre indígenas na educação superior em PPGsEdu. em Pernambuco.

PPGs	Tese/Dissertação	Título	Autor/a	Ano
PPGECI/FUNDAJ-UFRPE	Dissertação	O currículo na formação de professores/as indígenas no Brasil: caminhos da educação intercultural trilhados em universidades públicas (2008-2016).	Emmanuelle Amaral Marques	2017
	Dissertação	Da aldeia para a Universidade: a trajetória e a permanência dos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru do Ororubá no IFPE Campus Pesqueira.	Bárbara Mirela de Holanda	2022
PPGE/UFPE	Tese	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural.	Eliene Amorim de Almeida	2017
PPGEduc/UFPE	Dissertação	Contribuições do PIBID diversidade para a prática docente: um olhar sobre as considerações de professoras indígenas de Pernambuco.	Maria Mannuella Santos de Almeida	2021

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa nos Repositórios dos PPGs citados.

No tocante aos procedimentos metodológicos, a autoetnografia, a etnografia multilocal e a pesquisa colaborativa foram adotados também pelos/as pesquisadores/as dessa região. Como estratégias metodológicas, encontramos a revisão bibliográfica, a análise documental, entrevistas, conversas informais, observação nas instituições e nos territórios indígenas, e uso das redes sociais como meio de comunicação. Esta última estratégia parece novidade, ou possivelmente o uso das redes sociais é algo naturalizado no cotidiano dos pesquisadores/as e dos/as colaboradores/as atualmente, e não foi considerado como estratégia ou ferramenta metodológica nos demais estudos, assim não sendo citada. Contudo, é uma ferramenta de grande potencial e vem sendo utilizada no campo da Antropologia, por meio da *etnografia digital*, também conhecida como *etnografia online*, sobre a qual falaremos no próximo capítulo.

No que confere aos resultados dos referidos estudos, estes mostraram, dentre outros achados, que a respeito do conceito de interculturalidade⁴², as concepções institucionais e indígenas não convergem, logo não ocorrem processos interculturais que considerem as visões indígenas sobre as formas de ser e ver o mundo (Oliveira, 2020). Portanto, o autor sugere que a perspectiva indígena seja considerada, e que a UPE crie mecanismos de diálogos efetivos com esse público estudantil e o povo do qual é oriundo.

Sobre as Políticas Afirmativas na UFBA, iniciaram em 2005 para o ingresso de indígenas. Portanto, ao longo dos dez anos, e com a Lei de cotas, aumentou significativamente o número de indígenas naquela instituição, porém não mudaram as estratégias institucionais para receber e acolher esse público estudantil. Nesse contexto, a situação dos estudantes indígenas que migram provisoriamente para frequentar a Universidade tem sido vista como uma migração positiva, ao mesmo tempo em que provoca o Estado a criar políticas públicas que atendam às suas necessidades (Souza, 2016).

Quanto ao protagonismo indígena no processo de construção do Curso de Licenciatura Intercultural, este ocorreu durante todo o processo, sendo fundamental para o desenho e desdobramento do referido curso, porém esbarrando em embates comumente vivenciados em outras regiões, quando o tempo institucional não tem o mesmo sentido e forma de organização, atribuídos pelos indígenas, assim se constituindo como lógicas distintas, mesmo porque a universidade convencionou-se à lógica liberal e individualista,

⁴² Compreendemos o conceito de interculturalidade no discurso do movimento indígena e nos documentos oficiais que regem a educação escolar indígena, como sendo as relações humanas e institucionais edificadas e estabelecidas com base no reconhecimento, respeito e valorização das diferenças socioculturais dos grupos sociais que compõem a sociedade nacional. No tocante ao currículo escolar, que a interculturalidade seja a base para a produção de conhecimentos a cerca de si e do outro.

enquanto os povos indígenas vêm galgando projetos políticos construídos, e isso demanda maior tempo para discussões e tomadas de decisões sobre o que seja necessário para os encaminhamentos dos processos burocráticos junto às instituições do Estado (Cantero, 2020).

Como visto, os PPGs do Nordeste desenvolveram estudos sobre os indígenas nas universidades, contexto este comumente pesquisado nas outras regiões do país, com isso revelando a ausência de estudos sobre indígenas em outras instituições, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias, dos Centros de Ensino Superior inseridos nas Autarquias Municipais (sendo o caso de Pernambuco), e, sobretudo as instituições privadas, as quais, conforme o Censo do INEP (2020) permanecem com o índice de matrículas indígenas mais elevado do que as instituições públicas. Esperamos que a partir dos dados expostos, tenhamos suscitado algumas possibilidades de novos estudos sobre essa temática.

4.4 Caminhando pelos referenciais bibliográficos

Seguindo a dinâmica do levantamento bibliográfico, o qual nos mostrou a produção científica no campo da Antropologia a respeito dos indígenas na educação superior, pensamos ser pertinente ter atenção aos nomes dos/as pesquisadores/as antropólogos/as mais referenciados nos estudos até então encontrados. Isso parece ser fundamental para conhecermos suas contribuições para os debates e em que medida poderão também auxiliar nossas reflexões. Nesse sentido, a lista está composta pelos nomes cujo número de trabalhos nos quais foram citados/as é no mínimo cinco. Seguindo essa lógica, o *Quadro 16* apresenta uma relação nominal em ordem decrescente:

Quadro 16 – Pesquisadores/as mais referenciados nas dissertações e teses analisadas

Pesquisadores/as	Nº de Trabalhos onde foram citados/as
SOUZA LIMA, Antonio Carlos	15
LUCIANO, Gersem J. dos Santos	14
SOUZA LIMA, A. Carlos; BARROSO, Maria Macedo	9
PALADINO, Mariana	9
BENITES, Tonico	8
GRUPIONI, Luis Donisete Benzi	7
ALMEIDA, Nina Paiva	5
BARROSO, Maria Macedo	5
DAL'BÓ, Talita Lazarin	5
SANTOS, Augusto Ventura	5

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa bibliográfica

Observando o referido quadro, compreendemos que alguns aspectos precisam ser ressaltados, a exemplo do primeiro nome que ocupa o topo da lista ser o do Antropólogo

Antonio Carlos de Souza Lima, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também atuando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, onde juntamente com Maria Macedo Barroso – a qual ocupou a terceira posição nessa lista – compuseram a equipe do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/LACED que iniciou o Projeto *Trilhas de Conhecimentos* cujos objetivos iniciais eram:

1) fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar desenvolvidas por universidades próximas a regiões com forte presença indígena dedicadas a dar suporte aos projetos societários dos povos indígenas no Brasil através da formação de indígenas em nível universitário; 2) fomentar a capacitação de profissionais universitários para intervir em suas instituições a fim de transformá-las no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos integrantes de povos indígenas, em diálogo com suas coletividades e com variadas formas de articulação; 3) acompanhar e influenciar as políticas governamentais do ensino superior nos planos federal e estadual, principalmente, de modo que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade (Souza, 2018, p. 31).

Conforme o citado pesquisador, o início desse projeto data do ano de 2004 e permaneceu até o ano de 2009, sendo desenvolvido em parceria com docentes e instituições universitárias localizadas em outras regiões do país. Nos estudos onde esse pesquisador e o referido projeto foram citados, chamam atenção para a importância dos mesmos nas demais produções acadêmicas subsequentes a respeito do tema em debate.

Uma segunda observação importante na referida lista diz respeito à nova geração de pesquisadores/as formados/as no Museu Nacional/UFRJ, duas sob a orientação do professor Antonio Carlos de Souza Lima: Nina Paiva Almeida, Mariana Paladino; e Tônico Benites, orientando do professor João Pacheco de Oliveira. A primeira contribuiu com estudos sobre as políticas voltadas para o ingresso de indígenas na educação superior, dentre essas a política empreendida pelo Programa Diversidade na Universidade, sobre a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, também sobre as políticas empreendidas pela FUNAI, instituição na qual atua como funcionária. Então, os trabalhos que citavam essa pesquisadora se referiam às políticas afirmativas. Já Mariana Paladino contribuiu com estudos sobre educação escolar indígena e também sobre indígenas Tikunas estudando nas escolas em contextos urbanos. Atualmente, esta pesquisadora é docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando no campo da Antropologia da Educação. Quando citada na produção aqui apresentada, faz-se referência à sua contribuição tanto para as reflexões sobre educação escolar indígena quanto sobre os indígenas em contexto urbano.

Tônico Benites – Guarani-kaiowá, junto com o Gerssem J. dos Santos Luciano – Baniwa são os dois antropólogos indígenas que compõem a lista do referencial bibliográfico

objeto desta seção. Ambos foram citados no capítulo anterior como antropólogos que têm contribuído com o diálogo entre as áreas da Antropologia e da Educação, com experiência na educação escolar indígena, nas escolas, e como pesquisadores orgânicos e docentes universitários. Portanto, tê-los entre os/as dez pesquisadores/as mais referenciados, e em posições elevadas na produção científica aqui apresentada, representa os frutos das políticas afirmativas para formação superior dos indígenas. Sobretudo, expressa o reconhecimento do potencial das contribuições desses dois intelectuais nos campos da Antropologia, ao mesmo tempo, da Educação. Tanto Tônico Benites quanto Gersem J. dos Santos Luciano foram citados pelas contribuições para as reflexões sobre a educação escolar indígena, e também sobre os indígenas antropólogos.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi o nome que ocupou a 6ª posição na lista – Luis Donisete Benzi Grupioni. Este, junto com a antropóloga Aracy Lopes da Silva, em meados dos anos 1990, organizou uma das primeiras publicações sobre o ensino da temática indígena, reunindo uma coletânea de textos de pesquisadores de diversas áreas, como a Antropologia, Pedagogia e Linguística, cujo título foi *A temática indígena na escola; novos subsídios para professores do 1º e 2º Graus*. Contudo, sua tese foi o texto referenciado nos estudos aqui apresentados no tocante às reflexões sobre a formação de professores/as indígenas.

Por fim, observamos que os trabalhos de três dos/as pesquisadores/as que compõem a lista também fazem parte do conjunto da produção analisada no nosso levantamento bibliográfico. São: Nina Paiva Almeida, Talita Lazarin Dal’Bó e Augusto Ventura Santos. Todos/as somam-se aos nove nomes referenciados, cuja formação ocorreu em instituições localizadas na Região Sudeste, ou atuam nesta, quando apenas Gersem Baniwa obteve formação na Região Centro-Oeste. O que isso pode nos dizer? Como vimos no *Gráfico 2*, foi na Região Sudeste onde encontramos o primeiro estudo antropológico sobre o que chamamos atualmente de *Ações Afirmativas*, Almeida (2008), e também foi a região com maior percentual de estudos sobre os indígenas na educação superior.

Na exposição presente nos quatro capítulos que compuseram a primeira parte da tese, foi possível rememorar o passo a passo da presente pesquisa. Nesse movimento, ao mesmo tempo em que apresentamos parte do cenário local e os atores envolvidos, mostramos nosso caminhar metodológico, desde a etnografia colaborativa na prática, ao levantamento da produção de dissertações e teses que de alguma forma dialogam com as áreas da Antropologia e da Educação. Na segunda parte, também iniciaremos pelo contexto local, situando o cenário,

as instituições e as demandas indígenas pela educação superior, para adentrarmos na discussão sobre a categoria conceitual de “protagonismo indígena” na contemporaneidade, compreendendo o protagonismo indígena na educação superior como um fenômeno plural e mundial, onde cada região tem suas peculiaridades, mas, no geral se manifesta em resposta às relações de poder que ressoam os processos históricos de colonização. O caso dos protagonismos indígenas na educação superior nos IFPE e IFSertãoPE não difere dessa regra, tendo início a partir de situações de negação da existência do outro, ou de invisibilidade voluntária por temer o preconceito e o racismo.

PARTE II
INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM FENÔMENO PLURAL

*Foi logo no início quando eu entrei.
Na hora das apresentações de trabalhos,
eu fui me apresentar enquanto indígena,
e aí tinha um menino na minha
sala que falou que eu não parecia ser indígena,
que eu não era indígena, que se eu estava
lá era só pra comer o dinheiro do governo,
porque nunca viu na vida uma indígena
ter cabelos cacheados,
ter olhos claros, ter pele clara,
nunca viu!*

(Discente 2 - Povo Truká)

Capítulo 5 - “Protagonismos” indígenas em busca da educação superior em Pernambuco

5.1 Quando as Autarquias municipais de ensino superior eram a única possibilidade

*PERNAMBUCANA É A PRIMEIRA INDÍGENA A
CONCLUIR DOUTORADO*

Uma pernambucana tem um motivo especial para comemorar nesta quarta-feira (19) o Dia do Índio.

Maria das Dores de Oliveira "Pankararu", 42 anos, vai defender na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em Maceió, sua tese de doutorado em linguísticas, às 10h. De acordo com a Funai (Fundação Nacional do Índio), ela será a primeira índia do País a conquistar o título de Doutora.

NE10, Publicado em 18/04/2006 - JC OnLine.

De forma geral, tratando-se da educação superior no Brasil, existe um atraso na sua origem e expansão em relação a outros países da América Latina, pois, as primeiras instituições surgiram no início do século XIX, enquanto o país da Argentina fundou a primeira instituição ainda no século XVII. No caso do Brasil, além do considerável atraso, as escolas de formação superior ofereciam cursos para formar uma pequena elite branca: engenheiros, advogados e médicos. Até a última do século XX, ingressar nesse nível de escolarização era um privilégio para poucos, e um dos fatores preponderantes era o baixo índice da população que conseguia ter acesso à educação básica e concluir o ensino médio, além das poucas instituições que ofertavam a educação superior estarem localizadas nas capitais (Senkevics, 2021).

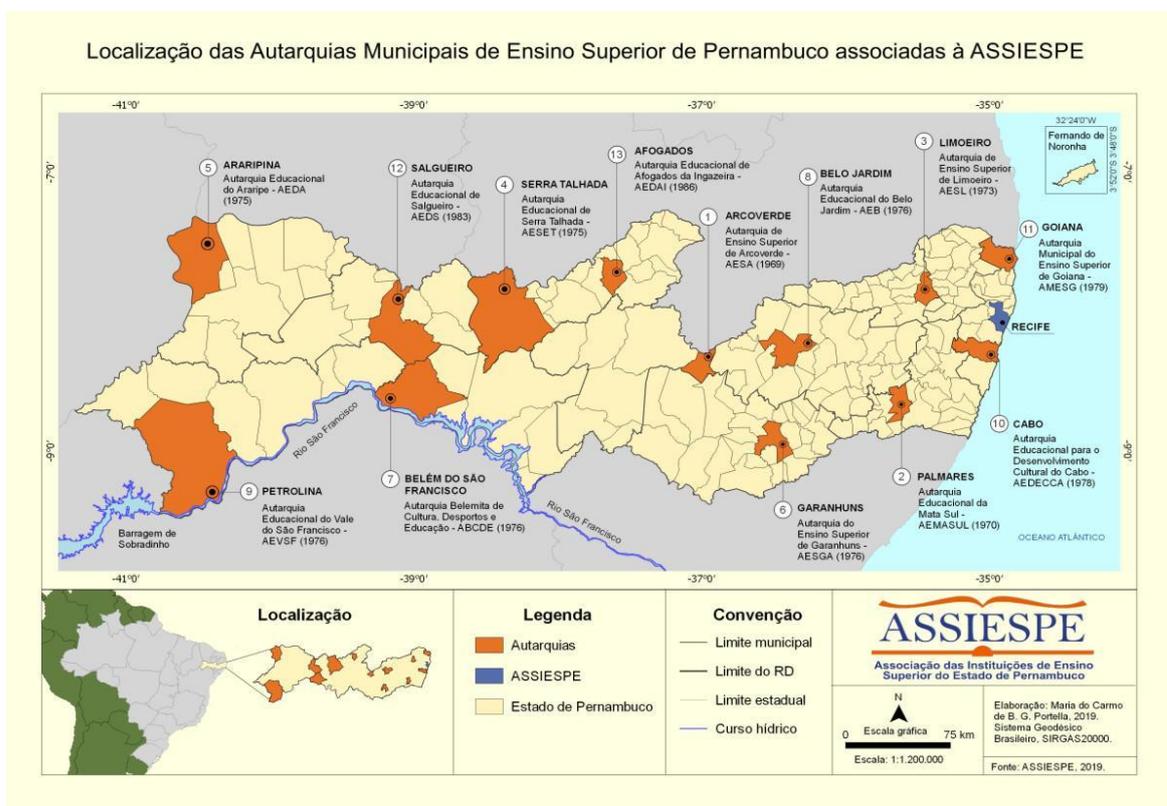
Na década de 1960, durante o regime político da Ditadura Militar predominou o discurso sobre a necessidade o desenvolvimento econômico associado a ideia de progresso. Nos grandes centros urbanos, as autoridades políticas defendiam a expansão da educação superior como um fator importante para esse desenvolvimento. (Ricken, 1981). Enquanto a população interiorana que permitia que seus jovens migrassem para as grandes capitais para cursarem a educação superior, viam poucos retornarem. Logo, essa possibilidade de desenvolvimento econômico local parecia muito remota, “significando uma evasão das bases familiares e comunitárias, redundando o fenômeno num processo de descapitalização econômica e humana do interior em favor dos centros maiores” (Ricken, 1981, p. 47).

Vê-se que foi entre embates ideológicos e políticos que se iniciou um movimento pela interiorização da educação superior, para atender à demanda crescente por essa formação. E, por meio do Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967⁴³, foram instituídas as autarquias municipais (Brasil, 1967). Dentre estas, as autarquias de educação superior surgiram como uma das primeiras iniciativas de interiorização desse nível escolarização. Se configurando como instituições públicas, e conforme o formato administrativo podem cobrar mensalidades aos estudantes.

Em 2019, os dados do INEP mostravam a existência de 60 instituições municipais de ensino superior no Brasil, atendendo um total de 80.307 estudantes no geral. Organizadas em associações em cada estado, também contam com uma associação nacional (Associação Nacional das Instituições Municipais de Ensino Superior – ANIMES). Em Pernambuco, existe a Associação das Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco – ASSIESPE, a qual tem associadas 13 autarquias municipais situadas desde a região costeira até a região do interior no Submédio São Francisco, onde há maior concentração dessas instituições, como pode ser visto no *Mapa 2*:

⁴³ Conforme o Art. 5º da citada lei, as Autarquias estão vinculada ao setor público, sendo um serviço autônomo, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria. No caso das autarquias de ensino superior, devem seguir as mesmas normas que as demais instituições públicas: realização de concurso público para professores/as; seleção pública para ingresso dos/as discentes; ser submetidas à avaliação dos órgãos federais e estaduais fiscalizadores da educação superior (no caso atual, o Ministério da Educação – MEC e os Conselhos estaduais de educação).

Mapa 2: Localização das Autarquias municipais de ensino superior em Pernambuco



Fonte: ASSIESPE <http://www.assiespe.org.br/?url=autarquias>

Voltamos à matéria de jornal citada na epígrafe de abertura desta seção, a qual nos chamou atenção pelo fato de que uma indígena se tornar doutora parecia algo extraordinário, digno de manchetes e chamadas nos meios de comunicação em Pernambuco. Noticiava-se o grande feito acadêmico da indígena conhecida como Maria Pankararu⁴⁴, não só para esse estado, mas, para todo o Brasil, pois se tornara a primeira mulher indígena doutora no país. Tornar-se doutora indígena naquele período não era algo comum, menos ainda numa Universidade Federal, sobretudo, tratando-se da região geográfica onde viveu e iniciou a carreira acadêmica no ensino superior ainda na década de 1980, quando no interior do estado eram escassas as instituições que ofertavam esse nível educacional. Contudo, foi numa Autarquia municipal de ensino superior onde Maria deu seus primeiros passos em direção à formação no nível superior, cursando a licenciatura em História na Autarquia de Educação Superior de Arcoverde/PE - AESA.

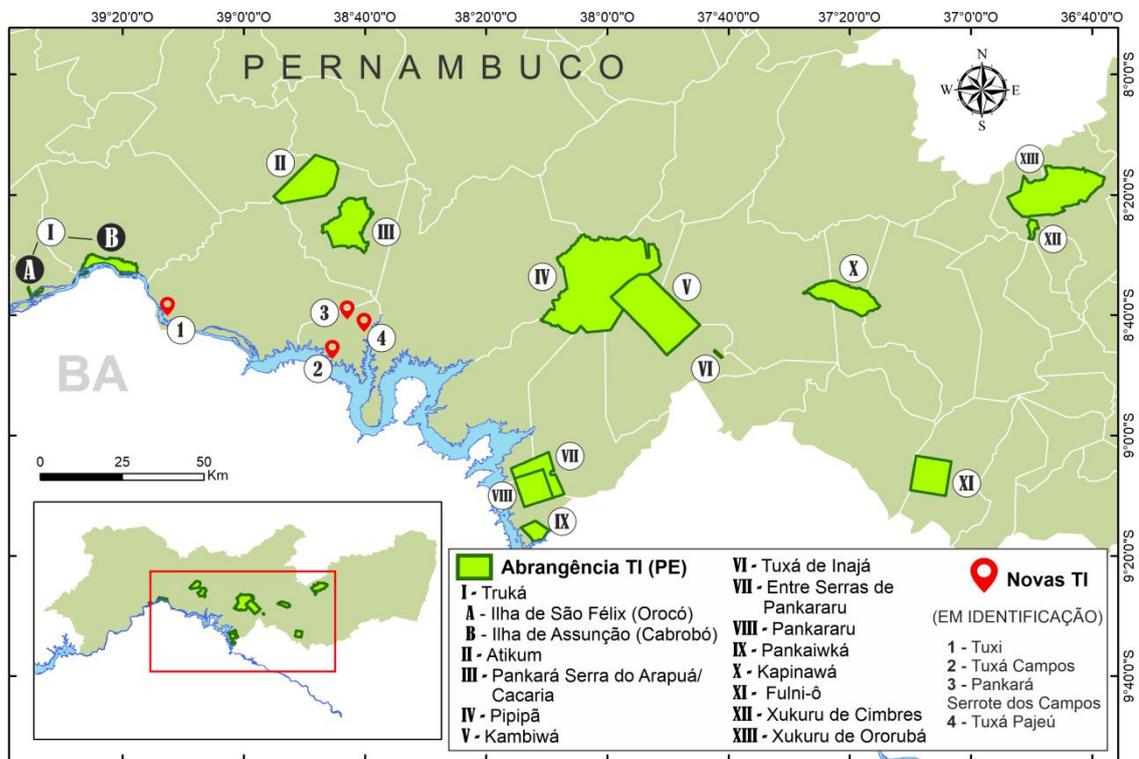
Não pretendemos relatar a trajetória de vida acadêmica de Maria Pankararu, e sim mostrar que a interiorização da educação superior por meio das Autarquias municipais

⁴⁴ Conforme o Censo do IBGE (2010), o povo Pankararu tem uma população de 11.366 indivíduos, grande parte habitando os municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá localizados na região do Submédio São Francisco.

possibilitou que os povos indígenas ousassem buscar esse nível de formação. Igualmente foi para as populações rurais empobrecidas, que dificilmente poderiam custear as mensalidades, alimentação e estadia na capital do estado.

Outro aspecto importante é, observando o *Mapa 3*, perceber que as Terras Indígenas estão concentradas na mesma região onde se localizam grande parte das autarquias municipais no interior do estado. O fato da proximidade geográfica das Terras Indígenas em relação às autarquias municipais, somando-se à ausência de outras instituições que ofereciam educação superior entre as décadas de 1980 à 2000 naquela região, se justifica a população indígena procurar essas instituições como *locus* de formação.

Mapa 3: Localização das Terras Indígenas em Pernambuco



Fonte: Oliveira, 2022. p. 26.

Essa proximidade relativa confere o deslocamento físico pelas vias rodoviárias, nas situações conhecidas, em distâncias que variam entre 33 km (Pesqueira – Belo Jardim) Povo Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres, e 182 km (Tacaratu – Arcoverde) Povo Pankararu. Entretanto, a distância para a capital, no caso dos Pankararu habitantes em Tacaratu, é de 436,4 km; no caso dos Xukuru do Ororubá ou Xukuru de Cimbres, habitantes em Pesqueira e Poção, a distância mínima seria de 315 quilômetros. Além da distância como motivo para descartar a possibilidade de estudar na capital, a necessidade de migrar temporariamente para lá, o receio sobre as condições de vida na cidade grande, a falta de apoio das instituições

públicas, os processos seletivos mais difíceis (divulgação, inscrições e realização das provas) não atraíam os/as possíveis candidatos/as indígenas.

Não sabemos ao certo o número de indígenas egressos das autarquias municipais em Pernambuco. Tentamos ter acesso a estas informações nas instituições, porém sem sucesso. A produção de dados estatísticos sobre a educação superior com recorte étnico-racial nas estatísticas do INEP é algo recente, tem pouco mais de uma década. Portanto, tem se tornado difícil o levantamento de dados numéricos sobre esse público estudantil em períodos anteriores. Contudo, a partir do estudo empírico, por meio de conversas, acesso a documentos pessoais da primeira geração de professoras indígenas em Pernambuco, observa-se que foi a partir da década de 1980 que acentuou-se a procura pela formação no nível superior. Sendo possível obtermos informações a respeito das instituições e cursos mais procurados, das motivações individuais e coletivas; das dinâmicas acadêmicas e das relações com as instituições, com os/as professores/as e discentes não indígenas. A exemplo da fala da Coordenadora escolar indígena, Elisa Pankararu:

Principalmente a partir da década de 1990, até chegar na década de 2000, as possibilidades na região era de fato Licenciatura, porque, que eu lembre tinha a Autarquia de ensino superior da AESA em Arcoverde, e a de Belém de São Francisco. A de Belém tinha um formato de cursos com aulas nas sextas e sábados. Isso fazia com que as pessoas se organizassem em pequenas caravanas de 4 a 10 pessoas das cidades e da região, não apenas do estado de Pernambuco, mas também Bahia e Alagoas. Já Arcoverde apesar de ter aulas diariamente, abriam uma exceção para as pessoas que moravam em outras cidades mais distantes viessem só no período de provas e de seminários. Porque geralmente, essas pessoas trabalhavam como funcionários públicos, ou pequenos comerciantes. (Elisa Urbano Ramos - Pankararu, 2020).

Por esta fala, vemos que a interiorização da educação superior naquele contexto geográfico conseguia atrair um público estudantil diverso, advindo de diferentes localidades, forçando as instituições criarem estratégias administrativas e metodológicas para dar conta das demandas desse público.

Na continuidade da fala de Elisa Pankararu percebemos que a procura pela formação de professores/as inicialmente não tinha relação com algum projeto educacional coletivo por parte dos povos indígenas: “Naquele momento, o movimento dos professores indígenas não existia aqui, então a motivação era individual. Embora a procura fosse mesmo pela formação de professores, ter faculdade era importante, mas, do ponto de vista profissional, era principalmente as Licenciaturas que tinham mais procura”. Elisa informou ainda que, ingressar numa Faculdade era motivo de orgulho, pois o indivíduo passava a ser visto de outra forma pela sociedade local, elevando seu status social, e se formando como professor/a tinha mais oportunidade de conseguir emprego. À medida que esses/as indígenas passavam a ser

bem vistos pela sociedade local, isso motivava outros/as a seguirem o mesmo caminho. Porém, a ideia de ascensão social como motivação individual é mais comum aos relatos daquelas que cursaram a educação superior até a primeira metade da década de 2000, quando a discussão sobre a necessidade de implantação de níveis de escolarização mais elevados nas escolas indígenas ainda era incipiente.

Contudo, a partir das mobilizações indígenas em prol da educação escolar indígena específica e diferenciada no Brasil e outros países da América Latina, cursar a educação superior era uma estratégia necessária para garantir a autonomia e autogestão das escolas indígenas, sobretudo, suprir a carência de docentes qualificados conforme a nova legislação para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os povos indígenas em Pernambuco⁴⁵ também viram a necessidade de instalar escolas com esse nível de ensino, e para isso precisavam de professores/as habilitados/as nas áreas curriculares específicas. Assim, as mobilizações políticas foram iniciadas por meio da criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), realizando grandes Encontros com professores/as dos diversos povos no estado, discutindo e cobrando do Estado providências para a efetivação da formação específica e diferenciada (Barbalho, 2012; Almeida, 2017). Observa-se que, para as professoras que ingressaram no Curso de Licenciatura Intercultural ou outras Licenciaturas, estimuladas pelas mobilizações em prol da educação específica e diferenciada nas escolas indígenas, a motivação coletiva está em primeiro plano.

Sem dúvida, a implantação da Licenciatura Intercultural foi e continua sendo um curso superior muito importante para os/as professores/as indígenas em Pernambuco, sobretudo, no que concerne ao fortalecimento da efetivação da educação escolar específica e diferenciada. No âmbito geral, em 2008, as estatísticas do INEP indicavam que havia 511 (quinhentos e onze) professores/as indígenas atuando nas escolas nos seus territórios em Pernambuco. Desses, 82 (oitenta e dois) só tinham o Ensino Fundamental, 336 (trezentos e trinta e seis) tinham o Ensino Médio com habilitação para o magistério (Normal médio), e apenas 29 (vinte e nove) tinham uma Licenciatura (Almeida, 2017, p. 112). E mesmo com a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural não foi atendida a demanda pela formação na educação superior. A carência de professores/as, principalmente na área das ciências exatas, ainda é um problema.

⁴⁵ Desde os debates da Constituinte na década de 1980, os povos indígenas em Pernambuco contaram com a participação do Cacique Xikão Xukuru do Ororubá (assassinado em 1998), resultando na homologação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu o direito à demarcação das Terras Indígenas, seguido do direito à uma educação escolar diferenciada, a qual devia respeitar as línguas originárias, os costumes e tradições de cada povo.

Mesmo após a implantação da Licenciatura Intercultural, as autarquias municipais continuam recebendo matrículas de indígenas, sendo possível perceber que o fluxo dessas matrículas na última década corresponde a uma fatia significativa das instituições públicas nesse estado, conforme vimos nos dados do INEP (2019) estavam em segundo lugar, atingindo o percentual de 26,4% do número de matrículas.

O fato de as autarquias municipais estarem localizadas relativamente próximas às Terras Indígenas se apresenta como uma possibilidade plausível que motiva os/as professores/as indígenas a buscar nessas instituições uma formação na educação superior. Porém, os desafios são diversos. As dificuldades perpassam desde a conciliação da vida pessoal com a vida acadêmica: vencer a distância e os perigos do deslocamento até as instituições; custear a estadia, a alimentação, os materiais didáticos e as mensalidades; quando não conseguiam quitar as mensalidades tinham que conviver com a iminente situação de constrangimento em público nas vezes que eram proibidos de realizar as avaliações bimestrais.

O funcionamento dos cursos era e permanece presencial, porém algumas autarquias (dentre estas, a de Arcoverde – AESA) faziam concessões àqueles/as estudantes que trabalhavam e residiam em outros municípios distantes, assim podiam levar o material didático para estudar em casa e periodicamente retornavam para avaliações escritas e apresentações de seminários. No caso de Belém de São Francisco, o Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CEVASF, a depender dos Cursos, as aulas funcionavam de terça-feira a sábado, outros iniciavam as aulas na quarta-feira à noite. Enquanto na Faculdade de Belo Jardim – FABEJA, as aulas aconteciam de segunda a sexta-feira.

No que diz respeito às distâncias percorridas e os meios de deslocamentos, observa-se que os/as estudantes indígenas Pankararu eram quem perfaziam um percurso maior, acima de 182 km, por meio de caronas ou transportes alternativos, estes tendo que custear suas passagens. Além dos riscos que corriam nas estradas, por vezes iam caminhando das aldeias até a cidade onde conseguiam transporte para o município onde estudavam.

Referente ao relacionamento com as instituições, este variava conforme o setor e as pessoas que lá trabalhavam. Em geral, estabeleciam boas relações com os/as professores/as e gestores/as das instituições. Porém, em uma dessas instituições, quando não se tinha acesso a Bolsas de estudo, e não se conseguia saldar as dívidas com as mensalidades, era motivo de preocupação e possível constrangimento decorrente da seguinte situação: segundo o relato de uma das professoras, havia uma norma que proibia qualquer estudante inadimplente fazer as avaliações bimestrais; algumas vezes, esta pessoa se via na necessidade de descumpri-la para não ser retida naquele semestre; então, se instalava o conflito à medida que a entrevistada

recorria ao direito de se manter na sala de aula e impunha sua presença até o final da avaliação, mesmo não tendo acesso ao material; uma determinada vez, a avaliação era escrita no quadro de giz, ela copiou as questões, respondeu e entregou ao professor; em seguida o assistiu rasgar o material recebido e colocá-lo na lixeira perante toda a turma; por vezes, quando tinha oportunidade participava como ouvinte dos minicursos oferecidos pela instituição, porém como não tinha condições de custear as inscrições, não recebia os certificados; em 2008, ao final do curso, descobriu que seu histórico acadêmico com todas suas notas tinha sido extraviado.

Conforme a Lei federal nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, a postura assumida por aquela instituição era arbitrária. A citada lei dispunha sobre o valor total das anuidades escolares e outras providências para o setor privado que oferecia os níveis de escolarização desde a pré-escola, o Ensino Fundamental, Médio e Superior. O Art 6º afirma:

São proibidas a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os Arts. 177 e 1.092 do Código Civil Brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de noventa dias (Brasil, 1999).

Porém, o § 1º do citado Artigo, ao mesmo tempo em que obrigava as instituições expedirem a qualquer tempo os documentos de transferência dos/as estudantes, independente da situação de adimplência ou de cobrança judicial, permitia a “expulsão” dos estudantes inadimplentes via a emissão desse documento. No caso dos/as estudantes da Educação Básica, havia as vagas garantidas na rede pública, enquanto os/as estudantes no nível superior a legislação não previa tal medida, até que a Medida Provisória de nº 2.173-24/2001 acrescentou ao § 1º o seguinte texto: “O desligamento do aluno por inadimplência somente poderá ocorrer ao final do ano letivo ou, no ensino superior, ao final do semestre letivo quando a instituição adotar o regime didático semestral” (Brasil, 2001).

Contudo, mediante as recorrentes situações conflituosas com a gestão da instituição e alguns/mas professores/as, a entrevistada durante o curso registrava em uma caderneta de anotações todas as suas notas de avaliações e trabalhos acadêmicos. E pela sua persistência em permanecer no curso mesmo com todas as dificuldades, adquiriu o respeito e admiração por parte de alguns/mas professores/as que lhe apoiaram, e passaram a cobrar da instituição a flexibilização das normas punitivas para os casos de inadimplências, assim, possibilitando reaver o histórico acadêmico e os certificados dos minicursos. Também conquistou o apoio de um colega não indígena que lhe concedeu um empréstimo para saldar sua dívida, assim, possibilitando concluir o curso com menos dificuldades e participar de todas as solenidades de

formatura com dignidade. Mas, de forma geral, parte do relato dessa professora indígena estava carregado de traumas vivenciados. Pudemos ver que, embora tenha se passado mais de uma década, as memórias sobre as dificuldades vivenciadas são latentes.

As professoras que estudaram em outras instituições não relataram situações semelhantes. A medida máxima de punição para os/as inadimplentes era a obrigatoriedade de quitação da dívida semestral como condição para matricular-se no semestre seguinte. Observa-se que os desafios comuns nesses relatos perpassam basicamente pelas dificuldades financeiras, agravando-se ainda mais para aquelas que tinham filhos/as, e eram responsáveis pelos cuidados com esses/as. Trabalhar para garantir o sustento da família, e dar conta das demandas acadêmicas, era bem difícil.

Barbalho (2012) fez referência ao percentual de 75% do contingente de professores/as no povo Pankará(PE) ser mulheres. Com isso, o autor problematiza o papel do gênero feminino naquele contexto social, quando mesmo assumindo o lugar de provedoras da família economicamente falando, permaneciam desempenhando atividades domésticas que sempre foram atribuídas às mulheres. Estas mantinham uma exaustiva carga de atividades para além do exercício da profissão. Vemos que o caso Pankará reflete uma situação comum em outros territórios indígenas em Pernambuco.

No entanto, esta não é uma condição só das professoras em exercício da função, mas, também de todas as mulheres indígenas que decidem desempenhar outra atividade fora do contexto doméstico, inclusive buscar a formação acadêmica, uma vez que esta formação ocorre concomitantemente às responsabilidades assumidas no contexto doméstico. No caso das professoras que conhecemos, havia a carência de recursos financeiros que, de forma geral, não possibilitavam condições básicas para a permanência e o sucesso desse público estudantil, assim, comprometendo: o deslocamento com segurança; uma alimentação adequada; estadias que garantissem a privacidade de cada uma; pagamento das mensalidades; aquisição do material didático exigido; e outras despesas com atividades extras as IES, como viagens para participar de eventos fora do Campus.

Além de todos estes desafios a serem enfrentados, também se depararam com situações de ignorância a respeito do que é ser indígena e o preconceito racial no ambiente acadêmico, de forma que alguns/mas estudantes indígenas preferem se manterem em silêncio, pouco se comunicar oralmente com os/as colegas ou com professores/as. Em outra IES, colegas de turma tratavam uma professora indígena como ingênua, incapaz de cuidar de si e do seu material didático, assim, carecendo da atenção e do auxílio de todos/as. Isso de certa forma gerava uma rede de solidariedade entre eles/as para com os/as estudantes indígenas.

Outra relatou que os/as colegas de sala e os/as professores/as não a discriminavam e mantinham um bom relacionamento, porém, as ideias que tinham sobre os indígenas eram de que fossem pessoas de modos de vida simples, vivendo na mata, usando poucas roupas e morando em casas de palha. Mediante tais desafios, todas elaboravam algumas estratégias de enfrentamento dessas situações.

O fato de irem juntos/as para as instituições onde estudavam, vivenciarem as mesmas dificuldades, os/as tornavam iguais e parceiros/as nos mesmos objetivos: permanecerem nos cursos até o final e conseguirem se formar. Então, além de contar com o apoio de familiares, apoiarem-se mutuamente, ajudavam-nos/nas a lidar com situações como: enfrentarem um deslocamento de longa distância com pouca segurança; partilharem os dormitórios e as refeições; procurarem o apoio financeiro da FUNAI ou de parentes indígenas que exerciam um cargo político no município para conseguir o transporte gratuito. Outra, optava pelo confronto direto com professores/as e gestores/as que tornavam mais difícil sua trajetória acadêmica; sendo necessário recorrer à oferta de apoio financeiro a título de empréstimo de colegas não indígenas para quitar a dívida com as mensalidades.

Observa-se ainda que, mesmo no período quando ainda não existiam as mobilizações políticas nos territórios em prol de uma educação escolar específica e diferenciada, havia iniciativas individuais pela busca de um nível de escolarização superior. Embora as motivações fossem individuais, a primeira estratégia de enfrentamento às dificuldades vivenciadas durante o percurso de formação era se agrupar com os demais parentes ou colegas oriundos/as da mesma localidade onde residiam. Essa atitude potencializava as possibilidades de permanência e conclusão dos cursos, o que nos faz concluir que o protagonismo indígena nesse setor surgia a partir da iniciativa individual, porém se tornava possível mediante os arranjos coletivos.

Atualmente, no interior de Pernambuco existe uma variedade de possibilidades de ingresso na educação superior presencial e à distância, seja nas instituições privadas, seja nas instituições públicas.

- a) As instituições privadas: são pequenas faculdades, ou pequenos polos ligados às redes de instituições que oferecem o ensino à distância.
- b) As instituições públicas: são as autarquias municipal, sendo algumas divididas em Centros de Formação ou Faculdades, a Universidade de Pernambuco (UPE), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE); e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE e IF-SertãoPE).

Os *campi* dos IFs estão em grande parte localizados mais próximos dos territórios indígenas. Na próxima seção trataremos especificamente sobre estas instituições.

5.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologias no Brasil surgiram durante o segundo mandato do governo Lula como Presidente da república, e Fernando Haddad como Ministro da Educação. A Lei nº 11.892/2008 transformou as Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais (autarquias federais⁴⁶), habilitadas para oferecer educação superior, no nível de Graduação - Licenciaturas, Bacharelados e cursos em Educação Tecnológica Superior; e a Pós-graduação lato sensu (Especialização) e stricto sensu (Mestrado e Doutorado profissional). No início dessa década, contavam-se 653 unidades constituindo esta rede de ensino, incluindo as Escolas Técnicas que ainda permaneceram como tais (Senkevics, 2021).

Para Senkevics (2021), A segunda fase da expansão da educação superior no Brasil se intensificou na década de 2000 e se diferencia da fase anterior no aspecto político e ideológico. Se antes, o “primeiro ciclo” de expansão, foi impulsionado pela Reforma universitária de 1968, a qual beneficiou, sobretudo, a expansão do setor privado, facilitando a criação de mais IES particulares, para atender a demanda de procura da classe mais abastada e branca por esse nível de formação; no “segundo ciclo” de expansão, as mudanças mais significativas ocorreram no setor público, onde o propósito não era só expandir a oferta de vagas, mas, promover políticas públicas de acesso e permanência de determinados setores da sociedade, sobretudo pertencentes à população da classe social menos favorecida:

Além do mais, a recente expansão tem sido intermediada por uma gama de políticas inclusivas que deslocaram o debate em torno do direito à educação superior para outro patamar, agora atento à representatividade de segmentos específicos da sociedade. Com isso, a ampliação da cobertura tem caminhado rumo à democratização da oferta para além da expansão de vagas e matrículas, trazendo para o primeiro plano a diversificação do corpo discente e suas condições de permanência no sistema (Senkevics, 2021, p. 206).

De fato, foi naquele contexto que o projeto de democratização⁴⁷ do acesso à educação superior deu início a uma série de iniciativas por parte do Governo Federal nessa direção. Em 2007, por meio de Decreto, foi publicado o Programa de apoio aos Planos de

⁴⁶ Os IFs como autarquias federais constituem uma rede com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sob a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

⁴⁷ Os debates naquele contexto, sobre a expressão “democratizar o acesso ao Ensino Superior”, ganhou variados contornos. Ver: Senkevics (2021).

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ao nosso ver, para os povos indígenas, essa nova fase da interiorização da educação superior foi uma das importantes ações daquele Programa. Esta ocorreu mediante a ampliação ou criação de novos Centros universitários federais e também os Institutos Federais; além do Programa Universidade para todos (PROUNI), o qual oferece Bolsas de estudo integrais ou parciais nas IES privadas; e posteriormente a política de cotas e auxílios financeiros (Bolsas Permanência), como vimos no capítulo anterior.

A criação e expansão dos Institutos Federais trouxe também um aspecto novo referente à Educação Profissional e Tecnológica. Conforme Reis Junior (2017), os fundamentos dessa modalidade de educação, até o início da década de 2000, eram sedimentados numa perspectiva tecnicista, onde o foco era prioritariamente produzir trabalhadores para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Já o então novo Projeto de Educação Profissional proposto na constituição dos IFs pretendia acrescentar à formação técnica, uma formação geral humanista, inclusiva, voltada para o exercício pleno da cidadania no âmbito do mundo do trabalho e para além deste. Contudo, há um abismo entre o proposto e o possível no campo prático. Por exemplo, superar a ideia sobre a formação tecnicista como necessária não é uma tarefa fácil:

Mesmo que sua legislação possa apontar para um norte de incorporação crítica de formação, deve-se ter sagacidade para não incorrer em um romantismo pedagógico anacrônico ou manter a reprodução pedagógica tradicional, que assegura e dificulta a construção dessa educação para o desenvolvimento social e econômico. Os Institutos Federais, nesse jogo, estão colocados em uma perigosa dicotomia: a construção dessa ação pedagógica, política e de ação local, voltada para uma consciência crítica ou a reprodução do capital humano (Reis Junior, 2017, p. 74).

Para o citado pesquisador, o texto da legislação que deu origem aos IFs traz implícitos os ideais dos movimentos sociais da década de 1980, no que pesam a busca por justiça social, e maior participação política; enquanto o contexto social na década seguinte à criação dessas instituições é outro: vê-se uma sociedade do incentivo ao consumo, indiferente, desprestigiada e desmobilizada no que concerne aos movimentos sociais. Considerando ainda a diversidade sociogeográfica do país, e o baixo impacto socioeconômico em grande parte das localidades onde estão os seus *Campi*, exige um repensar sobre seu papel no campo da Educação Profissional Tecnológica (EPT) em diálogo com a Educação e Ciência, de forma a considerar a diversidade dos arranjos sociais, econômicos e políticos que envolve o mundo do trabalho em cada localidade.

No caso do interior de Pernambuco, como visto, existem dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Pernambuco (IFPE); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco (IFSertãoPE). Pensando pela ótica da democratização do acesso à educação superior, podemos afirmar que a criação e expansão dos *Campi* dessas duas instituições favoreceram significativamente o acesso gratuito e permanência nesse nível de formação para as populações rurais, dentre essas, indígenas e quilombolas, sobretudo, considerando que existem alguns casos de municípios e no entorno, onde o Instituto Federal é a única instituição a oferecer Educação Superior pública. Dessa forma, habitantes nesses municípios ou nas proximidades estão gradualmente se beneficiando dessa oferta, embora ainda demandem necessárias adequações para melhor atender às especificidades econômicas e socioculturais dessas populações.

No tocante aos/às discentes indígenas participantes do presente estudo, sobretudo as mulheres que são mães e homens que são pais, estes/as afirmaram que se fosse necessário migrar para uma região mais distante, onde exigisse o afastamento da família e do seu povo, não teriam condições. E mesmo grande parte das mulheres solteiras e sem filhos, a família não permitiria que fossem, outras, mediante alguns relatos de parentes que vivenciaram experiências de racismos e discriminação em Universidades localizadas em outras regiões do país, demonstraram medo. Os relatos a seguir ilustram bem nossa afirmação:

Eu concluí o ensino médio em 2009, porém tinha que ter uma renda porque a mulher tinha acabado de parir, tive que viajar para trabalhar. Só há pouco tempo que voltei a estudar. (Discente indígena 1 - Pankará Serrote dos Campos).

Eu sempre quis cursar educação superior, mas engravidei e não pude mais. Em 2018 é que eu pude. Aqui não tem universidades gratuitas, e eu não podia sair para estudar fora. (Discente indígena 1 - Povo Xukuru de Cimbres).

E então, todo mundo tem esse medo. Até mesmo dentro do IF já sofri bastante preconceito pelo cabelo ser cacheado, meu olho ser claro, por ter pele clara também. É o medo de estudar fora vem através de ser discriminada, muitas vezes por até outros povos indígenas assim que não conhecem a luta do povo indígena de Pernambuco, e dizer que não somos indígenas, e sim pessoas que querem se aproveitar. Então de uma forma e de outra dá medo. O IF veio como uma luz no fim do túnel, eu sempre procurei ir além nos meus estudos e pela falta de condições financeiras me senti desmotivada, assim que vi que lá tinha acesso pelas cotas racial e que eu poderia realizar meu sonho de entrar em uma Faculdade me senti realizada. Lá eu também poderia ser tecnóloga sem deixar de ser indígena, mostrar e falar sobre meu povo de forma aberta sem ser totalmente discriminada. (Discente indígena 2 - Povo Truká)

O primeiro relato é de um indígena que vive no território com histórico recente de demarcação, em processo há pouco mais de 14 anos, e que ainda não foi concluído. Em 2020, este rapaz tinha 31 anos e cursava o 3º período do Curso de Química no Campus Floresta do IFSertãoPE. Pai de uma criança de 10 anos de idade. Também é liderança jovem e professor numa das escolas no território indígena, além de desenvolver outras atividades de produção de

renda como a criação de animais domésticos de pequeno porte, participar dos rituais religiosos quinzenalmente e das mobilizações do movimento indígena local, de forma que a migração para outra região implicaria em reordenar sua vida em relação ao arranjo familiar, ao mundo do trabalho e à vida social junto ao seu povo.

O segundo relato é de uma indígena que viveu alguns anos no território, mas atualmente vive em contexto urbano na cidade de Pesqueira, e ingressou no IFPE Campus Pesqueira em 2018, na Licenciatura em Matemática no turno da noite. Na época, tinha 27 anos de idade, casada e mãe de duas meninas abaixo de 7 anos de idade, uma delas sendo deficiente auditiva. Em outra passagem das nossas conversas, também informou que não tinha condições de estudar em turnos diurnos porque não podia deixar as crianças sozinhas. E mesmo estudando no horário noturno, contava com o esposo para levá-la e esperá-la até o final do horário das aulas, porque onde mora não há condução para se deslocar até o Campus do IFPE. Esta não é uma realidade isolada, e sim vivenciada por outras mulheres indígenas e não indígenas pertencentes às camadas sociais menos favorecidas.

O terceiro relato é de uma discente matriculada no Curso de Tecnologia em Alimentos do IFSertãoPE Campus Salgueiro. Esta sempre viveu na Terra Indígena, é solteira e não tem filhos/as. Ingressou naquela instituição com 19 anos de idade. Quando nos aproximamos em função do presente estudo, estava cursando o 6º período do curso. Também é autora do relato que abre esse capítulo, o qual ao mesmo tempo mostrou uma situação de racismo e o protagonismo seu e do seu povo como resposta. Entretanto, nesse segundo relato, falou da expectativa que tinha quando viu a possibilidade de realizar seu sonho no IFSertãoPE. Como pode ser observado, acreditava que, ao estudar numa instituição na região onde vive, estaria livre de preconceitos e discriminações, pelo menos em parte. Contudo, ao longo das nossas conversas mostrou que a situação de racismo vivenciada foi superada e não diminuiu a importância que aquela instituição tem como espaço de formação em educação superior pública, ao seu alcance.

Não é objetivo do presente estudo analisar as situações de racismo nos IFs, contudo, nota-se que esse é um dos fatores que motivou a organização indígena nessas instituições. Portanto, abrimos um parêntese, conscientes de que o racismo em relação aos povos indígenas na região Nordeste é algo recorrente na sociedade em geral, não é um fenômeno exclusivo das instituições educacionais públicas, mas encontra-se também ativo nesses espaços, como visto na primeira parte dessa tese quando falamos sobre o contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Nesse sentido, podemos classificá-lo como racismo estrutural.

No contexto dos *Campi* Pesqueira e Floresta, outros/as estudantes indígenas relataram que os/as primeiros/as a adentrarem nas duas instituições (IFPE e IFSertãoPE) passaram por situações de preconceitos sobre suas identidades étnicas. Seguem alguns desses relatos:

Já presenciei e também passei por situações de racismo! Só que revertemos o quadro mostrando nossa organização e coletividade. Juntos somos mais fortes. Foi alguns colegas de turma e dois professores que disseram que a gente estava no IFPE só por conta da bolsa. E outras brincadeiras de mau gosto, pejorativas. Mas, juntos mostramos a nossa história de luta e resistência e conquistamos nosso espaço. (Discente 1 - Povo Xukuru do Ororubá).

A gente ouve muito que os indígenas são muito folgado. Mas, não somos, temos nossos direitos e obrigações também. (Discente 2 - Povo Pankará).

Sempre tem alguns comentários por eu não me parecer fisicamente com o índio, já vi acontecer com outros colegas também. Mas nesse campus do IF tem muitos estudantes indígenas, então as atividades contra o preconceito são muito evidentes. Eles procuram sempre enaltecer nossa cultura. (Discente 4 - Povo Xukuru de Cimbres).

O primeiro relato é de um discente matriculado no curso de Física do IFPE Campus Pesqueira. Devido à necessidade de trabalhar para sustentar a família, não conseguiu concluir o curso no tempo previsto. Como evidenciou o fragmento do seu relato, ele tanto presenciou como vivenciou situações de racismo quando ingressou no IFPE. Nesse caso, além de se afirmar como indígena, o fato de estar fora da faixa etária comumente vista naquela instituição, e ter se mantido afastado por um longo período da vida acadêmica, era motivo de estranhamento por parte de colegas e de alguns/mas professores/as, sendo alvo de piadas e brincadeiras indesejáveis.

O segundo relato é de uma discente matriculada no 4º período da Licenciatura em Química no IFSertãoPE Campus Floresta. Naquela ocasião tinha 25 anos de idade, era casada, mãe de um garoto de 2 anos de idade e estava gestante de uma segunda criança. Sempre viveu no território indígena, nunca saiu de Pernambuco. É uma das discentes que, devido à dificuldade de transporte para fazer o traslado da aldeia onde vive até o Campus Floresta, às vezes precisa permanecer alguns dias da semana na cidade de Floresta, onde divide residência com mais 4 mulheres indígenas da mesma família, e juntas se apoiam mutuamente e se revezam nos cuidados das suas crianças. O fato de contar com essa rede de apoio tem sido fundamental para enfrentar os obstáculos encontrados, a exemplo do racismo, os componentes curriculares desconexos da sua realidade, a falta de transportes diários para voltar para sua aldeia, o custo de vida alto na cidade, além de uma nova gestação.

O terceiro relato é de uma discente que naquela ocasião estava concluindo o curso de Enfermagem no Campus Pesqueira. Tinha 24 anos de idade, de pele clara, cabelos ondulados

coloridos de castanho acaju, era solteira e não tinha filhos. Vivia com os pais em contexto urbano na cidade de Pesqueira. Não se envolveu com o movimento estudantil naquele campus, porque não se sentia confortável em manter relações de amizade com os discentes Xukuru do Ororubá. Informou que ainda existem muitas questões pessoais que emocionalmente a impedem de romper essa barreira. Ao longo das nossas conversas emergiu um relato sobre suas vivências do exílio de três anos, quando mediante o faccionalismo do povo Xukuru, sua família se sentiu forçada a se ausentar do município de Pesqueira, passando a viver na capital sob a responsabilidade da FUNAI. Esta nem sempre oferecia a assistência devida, assim, a sua família enfrentou mudança de residência por várias vezes, até retornarem para Pesqueira e se restabelecerem na cidade. Então, o fato de viver em contexto urbano e sua aparência física não corresponder ao imaginário social local sobre o que é ser indígena tem sido alvo de racismo dentro daquela instituição, mesmo mediante a vigilância institucional e do próprio movimento estudantil indígena.

Geralmente, os citados comentários se referem a colegas não indígenas, ou alguns/mas professores/as novatos/as. Observa-se que estão relacionados a alguns fatores como: o preconceito em relação ao estereótipo, o posicionamento contrário às políticas afirmativas e a negação da existência indígena naquela região. Entretanto, à medida que enfrentaram o problema, posicionando-se como parte de um coletivo social com organização própria e como sujeitos de direitos fundamentais específicos, mobilizaram outros/as estudantes indígenas e “lideranças tradicionais”, ocuparam espaços no movimento estudantil interno, conquistaram o reconhecimento e respeito institucional. Dessa forma, não relataram situações similares de racismo recentes, pelo contrário falam das instituições como um ambiente acolhedor e parceiras nas relações com povos indígenas.

Ambas situações institucionais (de racismo ou de acolhimento), seja envolvendo os discentes não indígenas, seja por parte do corpo docente, podem ser analisadas a partir da concepção sobre “instituição” trazida por Mary Douglas, no célebre debate sobre como as instituições são pensadas. Neste sentido, a referida pesquisadora enfatizava que as instituições sociais, sobretudo, podem ser pensadas a partir de três filtros: o intelectual, o moral e o social. Com isso, opõe-se à ideia sobre serem vistas como super-indivíduos edificadas na racionalidade apenas (Douglas, 1998). Tal ideia nos leva a crer que as situações de racismo relatadas pelos/as discentes indígenas no interior dos IFs, envolvem aspectos inerentes ao racismo estrutural, aquele conforme Almeida (2019):

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de

modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 31).

Contudo, o citado autor chama a atenção para que a falsa aparência natural do racismo não seja tolerado:

Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2019, p. 34).

No caso da sociedade pernambucana e suas instituições, sejam estas sociais ou jurídicas, ressoam a compreensão sobre como os povos indígenas são idealizados e classificados. Ambas categorias de instituições são idealizadas por seres humanos (e como tais são seres sociais), mediante interesses diversos, conflitos, consensos e convenções. Além disso, há a concepção sobre a missão dos IFs naquela região, os quais, no senso comum dos políticos locais, deveriam levar o desenvolvimento para a região, enquanto os povos indígenas são idealizados como um obstáculo para o desenvolvimento não só naquela região, mas, no país como um todo. Portanto, ao longo da existência dessas instituições, os povos indígenas têm protagonizado movimentos de resistência e conseqüentemente forçado mudanças estruturais antirracistas.

5.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

O histórico institucional do IFPE informa que essa instituição tem raízes na educação profissional da primeira década do século XX, quando ocorreu a criação da Escola de Artífices do estado, e posteriormente as Escolas Agrotécnicas Federais, a Escola Técnica Federal, o Centro Federal de Educação e Tecnologia de Pernambuco (CEFET-PE), o qual, em 2008, foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com sede no Recife, onde também foi instalada a Reitoria, reunindo o CEFET-PE e as Unidades de Pesqueira e Ipojuca, mais as Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros (EAFB), de Belo Jardim (EAFBJ) de Vitória de Santo Antão (EAFVSA). Atualmente, o IFPE mantém sua sede no Recife, contando com mais 15 *Campi* e 17 Polos de Educação a Distância (EaD), situados do litoral ao interior do estado, podendo ser visto na *Figura 1*, a qual mostra os localizadores na cor verde correspondente aos *Campi* e na cor vermelho aos Pólos de EaD:

Figura 1 - Localização dos Campi e Polos de EaD do IFPE



Fonte: Institucional IFPE - <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional>

No âmbito administrativo, esses números representam certo equilíbrio geográfico e melhor logística na administração, tendo em vista a vasta extensão territorial de Pernambuco e a dispersão entre os 16 Campi do IFPE. Argumentos contrários a essa justificativa defendem que tal empreendimento contribuiria para a fragmentação da rede dos IFs nos níveis federal e local, além da provável redução orçamentária baseada nos critérios estabelecidos no Decreto que defende o desmembramento. O debate sobre esse assunto foi ampliado entre os dirigentes dos Campi e as Reitorias do IFPE e IFSertãoPE, levado à consulta pública da comunidade acadêmica e o resultado submetido ao Conselho Superior da instituição (CONSUP), o qual deliberou decisão contrária ao desmembramento.

Os IFs em Pernambuco dispõem de uma infraestrutura com qualidade superior à maioria das escolas públicas estaduais e municipais, e algumas IES do setor privado. Suas dependências físicas contam com salas de aula bem conservadas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, espaços de convivência, quadras de esportes cobertas, estacionamento, em alguns *campi* refeitórios, e alojamentos nos *Campi* rurais.

O IFPE oferece 78 cursos, desde o Ensino Médio/Técnico, à Pós-Graduação, viabilizando o acesso à educação pública de qualidade desde a capital ao interior do estado, garantindo o ingresso discente via processos seletivos variados, conforme a modalidade de ensino ofertada. No tocante aos cursos superiores (Graduação), existem três formas de ingresso: pelo Vestibular⁴⁸ específico a esta instituição; pelo SISU⁴⁹, e como portador/a de diploma;

⁴⁸ A seleção ocorre por meio da aplicação de prova com questões de múltipla escolha inerentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, língua estrangeira (inglês ou espanhol) e redação. No caso dos/as candidatos/as ao Curso de Música serão

considerando ainda o sistema de cotas.

O sistema de cotas para ingresso nos cursos superiores do IFPE, durante o período da pesquisa de campo funcionava da seguinte forma: 40% das vagas eram reservadas para o público em geral, desse percentual 75% é para ampla concorrência e 25% para candidatos oriundos da área rural, quando candidatos/as a cursos na área agrícola. E 60% das vagas são reservadas para candidatos/as oriundos/as da rede pública de ensino, conforme os critérios relacionados à renda familiar, ao pertencimento étnico-racial e candidatos com deficiências. No Quadro a seguir podemos visualizar com mais detalhes:

Quadro 17 - Política de cotas para ingresso de discentes no IFPE - até a conclusão do presente estudo

Critério geral:	Critérios específicos	Percentual geral 30%
Candidatos/as oriundos/as da rede pública de ensino com renda familiar inferior ou igual a um salário mínimo e meio.	Candidatos pretos, pardos e indígenas	62,4%
	<i>Candidatos com deficiência</i>	9,86%
	Candidatos de outras etnias	37,6%
	<i>Candidatos com deficiência</i>	9,86%
	Critério geral	Critérios específicos
Candidatos/as oriundos/as da rede pública de ensino com renda familiar acima de um salário mínimo e meio.	Pretos, pardos e indígenas	62,4%
	<i>Candidatos com deficiência</i>	9,86%
	Outras etnias	37,6%
	<i>Candidatos com deficiência</i>	9,86%

Fonte: Produzido a partir de informações disponibilizadas no site do IFPE.

Ao ingressar, os/as discentes podem acessar programas de Bolsas de iniciação científica igualmente a qualquer IES conveniada ao CNPq; além dos programas de assistência estudantil para os/as discentes de baixa renda. Sobre esse último aspecto, pode ser vista a lista dos programas e seus propósitos no *Quadro 18*. Vale ressaltar que os auxílios financeiros não têm um valor fixo, é definido conforme o orçamento destinado a cada campus, que também não é igual para todos.

Quadro 18 - Programas e benefícios de assistência estudantil do IFPE.

submetidos/as a mais uma etapa (avaliação específica na área de Música). A esse respeito ver: <https://www.ifpe.edu.br/ingresso/estude-no-ifpe/vestibular>

⁴⁹ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC), o qual possibilita que as instituições públicas de ensino superior disponibilizem as vagas para candidatos que foram aprovados na seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No tocante ao IFPE, são disponibilizadas as vagas anualmente para esses/as candidatos/as aos cursos com início na segunda entrada. A esse respeito ver: <https://www.ifpe.edu.br/ingresso/estude-no-ifpe/sisu>

Programas	Relevância
Programa de Apoio à Manutenção Acadêmica	Substituiu o Programa Bolsa Permanência, e visa ampliar as condições de permanência, sucesso e conclusão da formação acadêmica dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social.
Programa Moradia e Refeitório Estudantil	Oferece moradia estudantil com refeições para os/as discentes dos Campi agrícolas. Também concede auxílio financeiro para os discentes de baixa renda. Ambos benefícios são usufruídos no período correspondente ao tempo estabelecido para a conclusão do curso.
Programa de Apoio à Participação em Eventos	Concede Auxílio financeiro para inscrição, deslocamento, estadia e alimentação, passagens para garantir a participação dos/as discentes em eventos científicos ou tecnológicos no país e no exterior.
Programa de Apoio a Visitas Técnicas:	Auxílio financeiro para visitas técnicas inerentes à atividade pedagógica de disciplinas de cursos do IFPE ou vinculados a Projetos Institucionais.
Programa Auxílio Financeiro:	Auxílio financeiro extra para os/as discentes cujas necessidades ainda não foram supridas por meio de outros Programas ou em tempo hábil de outros editais. É uma parcela única que pode ser solicitada em qualquer período do ano letivo.
Programa Benefício Eventual:	Benefício financeiro eventual ao estudante para suprir necessidades temporárias de materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades educacionais, tais como: equipamentos de proteção individual, fardamento profissional, óculos, aparelho auditivo, entre outros. Também pode ser concedido nos casos de necessidades provenientes de nascimento, morte, situação de vulnerabilidade temporária e de calamidade pública. Os/as discentes poderão solicitar o benefício a qualquer momento do ano letivo.
Programa de Acompanhamento Biopsicossocial	Acompanhamento psicológico, orientação pedagógica e social, campanhas educativas, atendimento ambulatorial, assistência médico-odontológica e orientação nutricional a estudantes.
Programa de Incentivo à Arte e Cultura:	Estudantes envolvidos em projetos institucionais podem receber benefícios financeiros para o desempenho de suas atividades. O programa também oferece ajuda de custo aos discentes para participação em atividades culturais, como cinema, teatro, museus, mostras, concertos, feiras, etc.
Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer:	O programa oferece auxílio ao estudante-atleta para que ele possa se dedicar ao treinamento esportivo e participar de competições. Também pode ser concedida ajuda de custo para que os estudantes de forma geral possam se envolver em atividades ligadas ao esporte.

Fonte: Produzido a partir de informações disponibilizadas no site do IFPE.

No âmbito da oferta de cursos no nível superior (graduação), é possível observar no *Quadro 19* as categorias de cursos e os *campi* onde são oferecidos:

Quadro – 19: Cursos de Graduação ofertados pelo IFPE

Educação Tecnológica	Campi	Bacharelados	Campi	Licenciaturas	Campi
Agroecologia	Barreiros	Administração	Igarassu; Cabo de Santo Agostinho	Computação	Afogados da Ingazeira
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Recife; Paulista; Jaboatão dos Guararapes; Garanhuns	Agronomia	Vitória de Santo Antão	Física	Pesqueira
Design Gráfico	Recife	Enfermagem	Pesqueira	Geografia	Recife; EaD
Gastronomia	Cabo de Santo Agostinho	Engenharia Ambiental e Sanitária	Cabo de Santo Agostinho	Matemática	Pesqueira; EaD
Gestão Ambiental	Recife; EaD	Engenharia Civil -	Recife; Afogados da Ingazeira	Música	Belo Jardim
Gestão da Qualidade	Igarassu	Engenharia Elétrica	Garanhuns; Pesqueira	Química	Barreiros; Ipojuca; Vitória de Santo Antão
Gestão de Turismo	Recife	Engenharia de Software	Belo Jardim	-	-
Hotelaria	Cabo de Santo Agostinho	Engenharia Mecânica	Recife; Ipojuca; Caruaru	-	-
Processos Gerenciais	Paulista	-	-	-	-
Radiologia	Recife	-	-	-	-
Tecnologia de Sistema Para Internet	Igarassu	-	-	-	-

Fonte: Produzido a partir de informações disponibilizadas no site do IFPE.

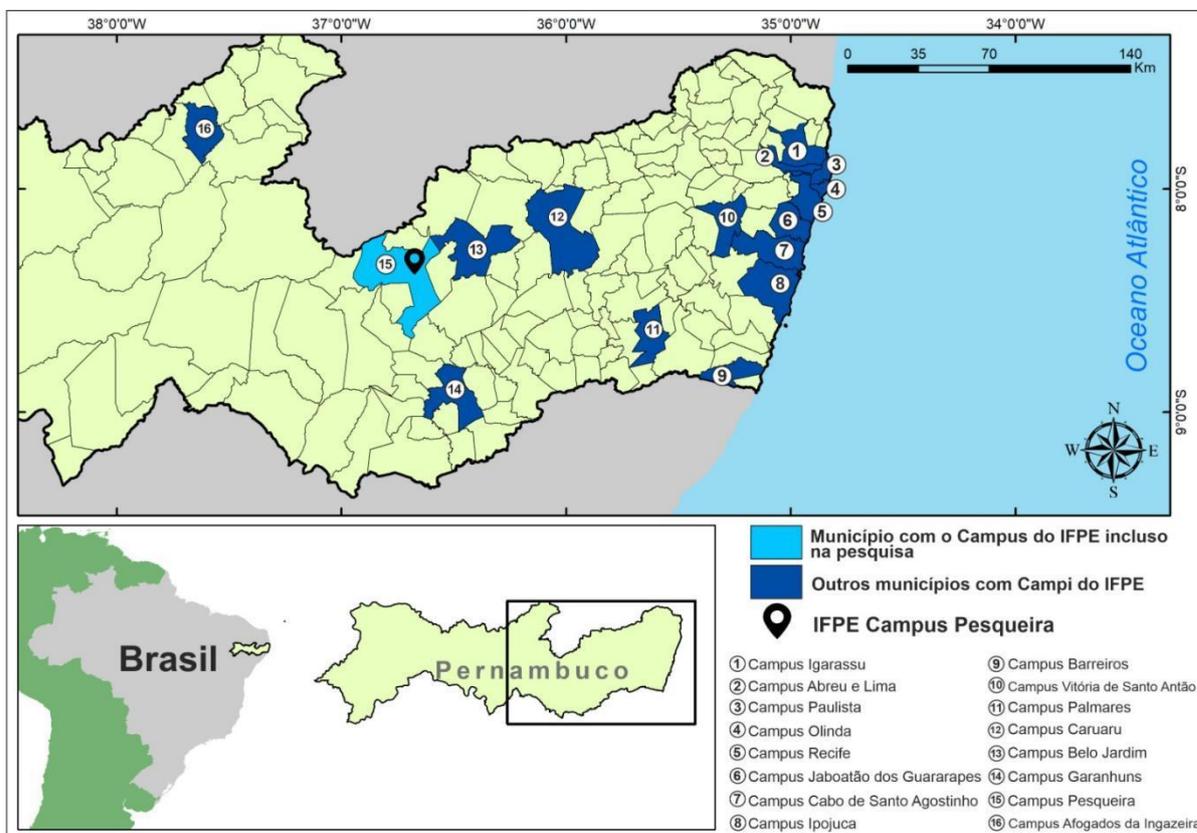
De forma geral, chamou nossa atenção, no quadro exposto, as desigualdades nas ofertas dos cursos por cada Campus. Por exemplo, o Campus Recife, embora se localize vizinho à UFPE, concentra um número maior de cursos no nível superior, enquanto tem Campus com um único curso superior, sendo o caso de Caruaru. Como também tem cursos que são oferecidos somente em um Campus, a exemplo de: Agroecologia (Campus Barreiros), Agronomia (Campus Vitória de Santo Antão); Licenciatura em Computação (Campus Afogados da Ingazeira); Design Gráfico, Gestão de Turismo, Radiologia (Campus Recife); Enfermagem, Licenciatura em Física (Campus Pesqueira); Engenharia Ambiental e Sanitária, Gastronomia, Hotelaria (Campus Cabo de Santo Agostinho); Engenharia de Software,

Licenciatura em Música (Campus Belo Jardim); Gestão de Qualidade, Tecnologia de Sistema para Internet (Campus Igarassu), Processos Gerenciais (Campus Paulista).

Sobre esse aspecto, durante a incursão presencial no campo empírico, fui informada pelos/as gestores locais sobre os critérios de escolhas dos cursos e a criação de novos. A esse respeito, com exceção dos cursos de licenciaturas que visam a atender a demanda de formação de professores/as, um primeiro critério deve ser a integração verticalizada em relação aos cursos oferecidos nas modalidades da educação profissional no nível médio, assim os cursos superiores devam ser a continuidade dessa formação a depender da demanda local referente à necessidade de formar profissionais em determinada área. Outro critério é haver condições de infraestrutura física e recursos humanos para dar conta da criação de novos cursos, considerando que cada Campus deve ter um limite máximo de docentes.

No tocante ao Campus Pesqueira, frequentado por parte dos participantes do presente estudo, por estar localizado mais próximo aos Territórios indígenas Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres, configura-se como aquele que tem o maior número de estudantes indígenas nos cursos superiores. No próximo mapa, é possível identifica-lo e também os municípios onde estão os outros Campi do IFPE.

Mapa 4 – Localização dos municípios em Pernambuco com os campi do IFPE



Fonte: Produzido a partir do presente estudo

No referido mapa, observa-se que os municípios com *Campi* do IFPE mais próximos a Pesqueira são Belo Jardim, Garanhuns e Caruaru. Nestes, mesmo tendo um contingente populacional maior, a oferta de cursos superiores nos respectivos Campus é inferior. Assim, o Campus Pesqueira se configura também como uma instituição federal importante naquela região, por ser a única no município a oferecer educação superior pública, enquanto os outros municípios citados têm *campi* universitários federais, e no caso de Garanhuns também há um Campus da universidade estadual, a Universidade de Pernambuco (UPE). O Campus Pesqueira oferece quatro cursos superiores: Bacharelado em Enfermagem e também em Engenharia Elétrica, mais as Licenciaturas em Matemática e em Física.

Adentrando mais ao interior do estado via a BR 232, seguindo pela BR 110 em direção ao Norte, encontraremos o próximo Campus e o último do IFPE, o Campus Afogados da Ingazeira, a 168 quilômetros de distância de Pesqueira. Por outro lado, está a 84 quilômetros de distância da cidade de Serra Talhada, onde encontramos um dos sete *campi* do IFSertãoPE, os quais estão localizados na região do Alto Sertão e do Sertão de Itaparica, conforme veremos na próxima seção.

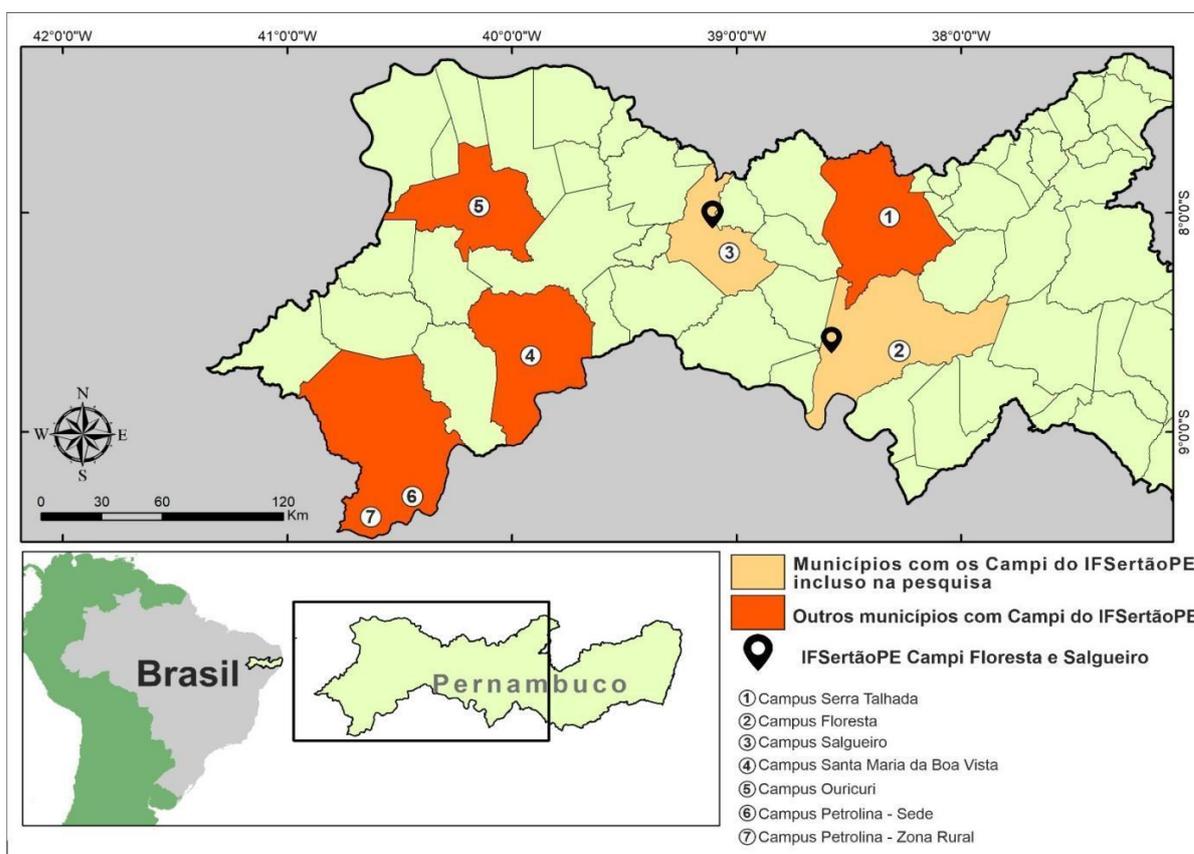
O fato é que a oferta dos cursos superiores no IFPE alcança um contingente populacional significativo num raio maior que 400 quilômetros adentrando ao interior. Isso significa oportunidades de elevação do nível de escolarização de uma geração jovem, mas, também, de uma geração madura que não teve condições favoráveis no tempo ideal. Se esse fator vai incidir ou não no “desenvolvimento regional” é outra discussão. O que observamos referente à população indígena local, é que essa instituição, aos poucos, tem sido ocupada pelos/as estudantes indígenas ao mesmo tempo sendo transformada, como também tem qualificado alguns/mas profissionais na área da educação e de saúde, os/as quais se encontram atuando nos territórios indígenas, nos polos de saúde, nas escolas municipais ou em setores das Secretarias municipais de educação ou/e de Saúde.

5.2.2 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE)

Conforme as informações institucionais, a história do IFSertãoPE naquela região vincula sua origem à primeira Escola Técnica Federal avançada do Brasil, instalada no município de Petrolina, no início da década de 1980, e no final desta década passando a funcionar como Escola Agrotécnica Federal, na década seguinte se tornando o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET-Petrolina), e posteriormente incorporando a

Unidade Descentralizada de Ensino de Petrolina (Uned), pertencente ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE). Logo o CEFET-Petrolina passou a funcionar com duas Unidades, uma agrícola, localizada na Zona rural, e outra industrial, localizada na área urbana. Com a criação dos Institutos Federais, em 2008, esta passou a ser o Campus Sede do IFSertão PE, e a outra se tornou um dos *campi* situado na área rural. Atualmente, o IFSertãoPE é constituído por sete *campi*, conforme é possível localizá-los no *Mapa 5*.

Mapa 5 - Localização dos municípios com Campi do IFSertãoPE



Fonte: Produzido a partir do presente estudo

No referido mapa, novamente usamos numerais e cores para indicar os municípios onde existem Campi do IFSertãoPE. Nesse sentido, os numerais 2 e 3, e a cor laranja claro indicam os municípios de Floresta e Salgueiro, onde se localizam os dois *campi* do IFSertãoPE, cuja informação institucional indica que há um número maior de matrículas indígenas nos cursos de graduação. Esse fato se justifica uma vez que é naquela região onde se concentra a maior diversidade de povos indígenas do estado (Povos – Atikum, Kambiwa, Pankará, Pankará Serrote dos Campos, Pipipã, Tuxá Campos, Tuxá Pajeú e Truká). Considera-se, ainda, as outras instituições públicas que oferecem educação superior naquela

região, que contam com o Campus da UFRPE em Serra Talhada, o Campus da Universidade do Vale do São Francisco /UNIVASF e o Campus da UPE em Petrolina.

Isso significa que de Serra Talhada a Petrolina são 335 quilômetros de distância que separam essas instituições. Restam apenas as autarquias municipais⁵⁰, as quais, como visto na Seção 5.1, naquela região estão localizadas em Serra Talhada, Salgueiro, Araripina, Belém de São Francisco e Petrolina. Esse fator torna ainda mais relevantes os *campi* dos Institutos Federais localizados nos municípios de Ouricuri, Floresta e Santa Maria da Boa Vista, por serem municípios onde não há outras instituições públicas que ofereçam esse nível de escolarização.

O IFSertãoPE, oferece os cursos superiores de Bacharelado em Agronomia, Licenciaturas em Computação, Física, Música e Química, mais os cursos de Tecnologia em Alimentos, Viticultura e Enologia e Gestão de Tecnologia da Informação. Para ingressar como discente nos referidos cursos existem diferentes formas, mas, a principal é via o SISU. Restando vagas ociosas, abre-se edital para a seleção complementar; também abre edital para acolher transferências, reingresso de outras IES, professores/as da rede pública de ensino e portadores/as de diploma (para cada uma dessas categorias, são estabelecidos critérios próprios). Semelhantemente ao IFPE, a seleção para ingressar na Licenciatura em Música exige um exame específico.

A política de cotas no IFSertãoPE é semelhante à das universidades federais em Pernambuco: 50% das vagas são oferecidas para candidatos/as oriundos de escolas públicas, dessas vagas, 50% são destinadas para os candidatos/as com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, incluindo percentuais diferenciado para os/as autodeclarados/as pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, conforme o percentual demográfico desses seguimentos populacionais.

Para os/as indígenas daquela região, onde há maior concentração de candidatos/as para estas vagas, a concorrência se torna maior. Isso faz com que muitos/as não recorram às cotas étnico-raciais, e optem pela ampla concorrência das cotas para candidatos/as oriundos/as das escolas públicas. Ao ingressarem concorrem aos editais de acesso às políticas de assistência estudantil destinadas ao público em geral enquanto aguardam sair editais de inscrição para a Bolsa Permanência⁵¹ indígena oferecida pelo MEC. Isso ocorre no caso dos estudantes indígenas do Campus Salgueiro, pois firmaram um acordo para aqueles/as que são contemplados/as com este benefício não concorrerem a outros que a instituição oferece para o

⁵⁰ Embora sejam instituições públicas, podem exigir o pagamento de mensalidades.

⁵¹ Nos anos de 2019 e 2021 não houve edital de inscrição para esse benefício.

público em geral: “Tivemos uma reunião com os estudantes indígenas e quilombolas, e resolvemos que como nós recebemos a bolsa permanência, não devemos nos inscrever para os outros auxílios dados pelo IF, como transporte, alimentação e moradia” (Discente 2 - Povo Truká). Este acordo faz parte dos arranjos possíveis entre os/as estudantes indígenas e os atores institucionais, conforme as relações estabelecidas em cada *campi*.

Esta não é uma norma da instituição, portanto, em outros *campi* não existe esse acordo e quando possível os/as estudantes indígenas recorrem a todos os editais disponíveis. A depender do contexto familiar (estudantes que são mães solteiras ou viúvas, ou os que são pais) são arrimos de família, e não dispõem de transporte público para o deslocamento do território indígena até o IF, precisam custear o aluguel de algum espaço para ficar na cidade com as crianças durante a semana, prover sua alimentação e demais despesas relacionadas à vida acadêmica, não conseguem se manter apenas com o valor referente à Bolsa Permanência do MEC, a exemplo do seguinte relato:

Minha vida é um pouco complicada! Assim, por eu ser mãe de família e ter que sustentar três filhos sozinha. É muito gasto com os meninos, e também para ir para a faculdade de moto todo dia, além de roupas e calçados, dinheiro para alimentação. Se não fosse a Bolsa e os auxílios do IF eu nem estudava porque eu não ia tirar da boca dos meninos. Mesmo os auxílios do IF sendo duas ou três vezes por período, ajudam muito (Discente única - Povo Pipipã⁵²).

Então, sempre que necessário acessam os editais que oferecem auxílios oriundos de programas específicos para a assistência aos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social; São auxílios financeiros para fins de: alimentação, transporte, moradia, acesso digital, e emergenciais⁵³. Constituem os auxílios comumente acessados pelos estudantes indígenas, mas, o IFSertãoPE dispõe de outros, como: incentivo a práticas de esportes, incentivo à atividade artística e cultural, residência estudantil, auxílio creche, e auxílio para aquisição de material didático. Também oferece serviços de atendimento psicológico e acompanhamento da condição social realizado por servidores/as com formação em Serviço Social.

No quadro a seguir é possível ver os cursos superiores e em quais *campi* são ofertados, dentre esses, os mais procurados pelos/as indígenas participantes do presente estudo são os na área de Educação Tecnológica (Campus Floresta – Gestão da Tecnologia da Informação; Campus Salgueiro – Tecnologia em Alimentos) e as Licenciaturas (Campus Salgueiro – Física; Campus Floresta – Química).

⁵² Na ocasião dessa conversa, em 2020, a estudante tinha 30 anos de idade, era mãe solteira de três crianças com idade abaixo de 13 anos. Estava cursando a educação superior pela primeira vez, cursava o 4º Período de Licenciatura em Química.

⁵³ Foi disponibilizado em 2020, no início da Pandemia da COVID-19.

Quadro 20: Cursos de Graduação oferecidos pelo IFSertãoPE.

Educação Tecnológica	Campi	Bacharelados	Campi	Licenciaturas	Campi
Gestão da Tecnologia da Informação	Floresta	Agronomia	Petrolina Zona Rural	Computação	Petrolina
Sistemas para Internet	Salgueiro	Engenharia Civil	Serra Talhada	Física	Petrolina; Salgueiro e Serra Talhada
Tecnologia em Alimentos	Petrolina e Salgueiro	-	-	Matemática	Ouricuri; Santa Maria
Tecnologia em Viticultura e Enologia	Petrolina Zona Rural	-	-	Música	Petrolina
-	-	-	-	Química	Petrolina; Ouricuri e Floresta

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas no site do IFSertãoPE

Semelhante ao IFPE, vê-se que no IFSertãoPE, no Campus Petrolina onde está localizada a Sede há uma concentração da oferta de cursos, enquanto em outros campi existe só um curso Superior, a exemplo dos *Campi*: Ouricuri e Santa Maria. O Campus Floresta, por exemplo, onde está concentrada grande parte dos participantes em nossa pesquisa e maior diversidade étnica, conta apenas com dois cursos: Licenciatura em Química, e Tecnologia em Gestão da Informação. No Campus Salgueiro, existem três cursos: Licenciatura em Física, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Sistema de Internet. E, de maneira coerente às origens dos IFs sedimentadas na proposta de educação profissionalizante, há uma predominância dos cursos na área de Educação Tecnológica. Dessa forma, os cursos superiores, como usam o critério da verticalização, seguem essa tendência. No tocante às licenciaturas e aos bacharelados, priorizam os cursos na área das Ciências Exatas. A esse respeito, vale registrar que alguns/mas participantes do presente estudo se queixam da falta de opções de cursos.

Conforme Silva (2017), a partir da sua análise dos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, e dos Planos Nacionais de Educação 2010-2014 e 2014-2024, mais os documentos oficiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no tocante à implantação dos cursos de licenciaturas nos IFs, dentre outros aspectos, essa oferta está intrinsecamente ligada à necessidade de atender à demanda de qualificação dos profissionais docentes em conformidade à carência das redes de ensino. Os documentos emitidos pela SETEC, em especial, enfatizam a necessidade de formar

profissionais nas áreas das Ciências da Natureza, isso significa nas áreas das Ciências e Matemática.

Trazendo para o contexto de Pernambuco, no período que antecedeu a criação dos IFs a situação local refletia a situação geral do restante do país, havendo uma carência grande de professores/as nas áreas das Ciências Exatas. Lembro-me que houve um concurso público para ocupação de vagas efetivas, e não foram ocupadas por falta de candidatos/as classificados/as. Ainda era um período de baixos salários para a categoria, péssimas condições de trabalho e desvalorização dos profissionais da educação. Nesse caso, embora a implantação das licenciaturas nos IFs na área das Ciências Exatas fosse uma recomendação da SETEC, também convergia com a situação local porque não se tratava de uma situação isolada e sim generalizada.

Pelo visto, no tocante à formação que atenda às demandas específicas da população indígena no nível de graduação nos IFs, os documentos da SETEC não preveem. E os IFs, por sua vez, como IES públicas relativamente mais próximas dos territórios indígenas, também não empreendem nenhuma iniciativa nessa direção. Não obstante, semelhantemente a outros países da América Latina, o Brasil continua signatário das Convenções internacionais estabelecidas. E, nesses termos, a Convenção 169 “sobre povos indígenas e tribais”, da Organização Internacional do Trabalho, na Parte IV – Formação profissional, artesanato e indústrias rurais, recomendou a responsabilidade dos Estados nacionais em adotarem medidas para oportunizar a formação profissional dos indígenas que desejem esta:

Art. 21: Os membros dos povos interessados gozarão de oportunidades de formação profissional pelo menos iguais às disponíveis aos demais cidadãos.

Art. 22: Medidas deverão ser adotadas para promover a participação voluntária de membros dos povos interessados em programas de formação profissional de aplicação geral.

1. Quando programas existentes de formação profissional de aplicação geral não satisfizerem as necessidades especiais dos povos interessados, os governos garantirão, com a participação desses povos, a disponibilidade de programas e meios especiais de formação.

2. Todos os programas especiais de formação deverão basear-se no ambiente econômico, condições sociais e culturais e necessidades práticas dos povos interessados. Quaisquer estudos para esse fim deverão ser realizados em cooperação com esses povos, que deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento desses programas. Sempre que viável esses povos assumirão progressivamente a responsabilidade pela organização e funcionamento desses programas especiais de formação, se assim decidirem (Brasil, 2011, p. 32-32).

Nesse sentido, lembramos que, nos Institutos Federais de Pernambuco, o único curso de formação específica destinado para professores/as indígenas e quilombolas é a Especialização *lato sensu* em Educação Intercultural Indígena e quilombola. Embora seja uma ação importante, precisa ser pensado algo em relação à formação inicial, não só na área de

Educação, mas também tecnológica, pois uma população de mais de 60.000 pessoas não vive só da educação escolar. Pensar em formações específicas para outros setores é tão importante quanto. Nos termos da referida Convenção, é importante adotar medidas considerando os processos de consultas e participações. Participações, na perspectiva interpretada por Dourado (2013), sendo nos diversos níveis decisórios. Contudo, no atual contexto, os indígenas que quiserem aderir aos cursos de formação profissional no nível de graduação passam pelo mesmo processo para seleção dos não indígenas, e vivenciam o mesmo currículo.

Vemos que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFSertãoPE, no item 7.3, referente à política de acesso, permanência e conclusão com êxito, prevê política de inclusão destinada às camadas sociais minoritárias, dentre estas a população indígena, porém não constam as diretrizes políticas específicas para esse grupo. Da mesma forma, não há menção a alguma política de acesso e permanência também específica para esse público estudantil.

Essa não é uma situação exclusiva dos IFs, em Pernambuco, pois, com exceção do curso de Especialização em Educação Intercultural no IFSertãoPE, e a Licenciatura Intercultural Indígena, atualmente transformada em curso regular da UFPE, não existem outras “políticas específicas⁵⁴” para o ingresso e permanência de indígenas nos cursos de Graduação, e este ainda é um debate incipiente nas IES públicas neste estado. Isso porque as cotas étnico-raciais são para indígenas, negros e pardos, sem reserva de vagas específicas para qualquer dessas categorias. Assim, também não existe seleção específica para indígenas, como ocorre em outros estados brasileiros. Na ausência de uma política específica nesse sentido, os/as indígenas concorrem de forma desigual, e em muitos casos não obtendo sucesso. Além de ser uma política que está sob a administração do MEC, logo não se adequa às realidades contextuais, os critérios para adesão ou suspensão do benefício esbarram em questões burocráticas, as quais não deixam margens formais para as instituições locais agirem conforme as situações locais necessitam. Por exemplo, se um/a bolsista estiver passando por algum problema pessoal (devidamente comprovado) que o levou a ter baixa frequência e rendimento acadêmico, esse fator não é levado em consideração, a bolsa é suspensa da mesma

⁵⁴ Quando falamos de políticas específicas, sugerimos dentre outras possíveis: o chamado “vestibular para indígenas”, a construção de alojamentos estudantis diferenciados, como também espaços de acolhimento das crianças e adolescentes filhos dos/as estudantes indígenas devidamente equipados e com profissionais qualificados para atendê-los/as; espaços institucionais de convivência coletiva; oferta de transporte seguro e gratuito para o traslado dos territórios indígenas até os IFs.

forma, mesmo que o setor de assistência estudantil tente intervir, informar os motivos e justificar tal situação⁵⁵.

Por fim, compreendemos que a expansão e interiorização da educação superior via a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Pernambuco foi e continua sendo importante para as populações menos favorecidas socialmente, dentre essas os povos indígenas. Mesmo diante das limitações institucionais, atualmente é uma instituição aberta ao diálogo com essa população, buscando compensar as lacunas em relação às políticas específicas e desenvolve atividades de extensão vinculadas aos seus territórios e à sustentabilidade ambiental.

O IFSertãoPE deu início a ações em prol da promoção do conhecimento acerca dos povos indígenas contemporâneos, desde 2010, na intenção de atender às demandas correspondentes à Lei nº 11.645/2008⁵⁶. Nesse propósito, no Campus Petrolina foi criado o “Projeto de Cultura Afro e Indígena”, idealizado pela Professora de História Edivânia Granja da Silva Oliveira e a Técnica Administrativo Educacional (TAE) Luzinete Moreira (Mulher negra Pedagoga), apresentado ao grupo de docentes do Ensino Médio e do Ensino Técnico e Tecnológico, o qual desenvolvia alguns projetos didáticos interdisciplinares. Uma vez tendo o projeto aprovado, constituiu-se uma comissão composta por aquele grupo de docentes – mais a TAE Luzinete, e presidida pela professora Edivânia – responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, cujo propósito era:

Articular as diretrizes no processo de reelaboração da nova perspectiva de ensino para a inserção da História da África e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos currículos escolares, do longo processo de luta para o reconhecimento e a valorização das etnias que compõem a nossa sociedade para a construção de uma sociedade plural (Oliveira, 2011, p. 12).

O referido projeto funcionaria como um grande guarda sol, onde sob esse seriam implementadas diversas ações voltadas para a efetivação da citada lei, incluindo alguns projetos mais específicos, a exemplo: a) do projeto PIBIC Júnior intitulado como “Perfil Etnicorracial da Comunidade Acadêmica do IFSertãoPE – Campus Petrolina”; b) do levantamento bibliográfico e de produções audiovisuais sobre as populações negras e indígenas locais; c) da pesquisa de campo; criação do NEAB e outros espaços de fomento aos debates sobre as questões relacionadas ao conteúdo do projeto (Oliveira, 2011).

⁵⁵ Esta é uma informação (ao mesmo tempo um desabafo) de uma Assistente Social que atua neste setor num dos *campi* do IFSertãoPE, ouvida durante a pesquisa de campo presencial.

⁵⁶ A citada lei modificou o Art. 26-A da LDBEN tornando obrigatório o ensino sobre a História e culturas indígenas na Educação Básica.

Conforme relato recente da referida professora, a partir desse projeto, em 2015, foi criado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI), sob a coordenação da Professora de História Márcia Farias de Oliveira e Sá, no Campus Salgueiro; em 2017 foi oficializado o NEABI, no Campus Petrolina; em 2018, foi criado o componente curricular “Relações Étnico-raciais: História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”, no âmbito do Curso de Licenciatura em Música no Campus Petrolina; além dos eventos anuais, a exemplo do “Abril indígena” ocorrido todo mês de abril, a “Semana dos povos indígenas”, no mês de agosto, e a “Semana da consciência negra”, no mês de novembro.

Ao mesmo tempo, no Campus Floresta, desde 2010, com a chegada e sob a liderança do Professor Dr. na área Educação, Herlon Alves Bezerra, foi constituído o Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq: “Habitus - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Política”, cujos resultados trouxeram a parceria com aquela Comissão constituída no Campus Petrolina, e outras IES e ONGs indígenas, indígenas e quilombolas (Universidade de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, o Cimi, a Copipe e o Núcleo de Educação da Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco – NE-Ceacq), quando foi criado o projeto de extensão “Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante”, oferecendo formação continuada para professores/as indígenas e quilombolas, por meio de oficinas que perfizeram uma carga horária de 172 horas entre os anos de 2012-2014 (Oliveira, Bezerra, Silva, 2021).

O referido projeto de extensão resultou na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-graduação *lato sensu* de “Especialização em Interculturalidade e Decolonialidade na Educação Escolar Indígena e Quilombola”, o qual iniciou no ano de 2015, no formato presencial no IFSertãoPE Campus Floresta, sob a coordenação do Professor Herlon Bezerra, perfazendo a carga horária de 428 horas, concluindo a primeira turma no ano de 2017. Esta contou com o total de 50 discentes (20 indígenas, 20 quilombolas e 10 de outras categorias étnico-raciais atuantes nas escolas indígenas e quilombolas). Atualmente, esse curso se encontra na sua terceira edição, funcionando no formato híbrido (aulas virtuais e encontros presenciais periodicamente), e se caracteriza como uma das políticas afirmativas do IFSertãoPE, somando-se às cotas étnico-raciais para o ingresso de indígenas, negros e pardos nos cursos de graduação.

De forma geral, nota-se que, em Pernambuco, há mais de três décadas, os povos indígenas vêm ocupando espaços de formação na educação superior, a princípio como forma de ascensão social. Porém, à medida que avançaram nas organizações internas, sobretudo nas organizações de professores/as, estabeleceram parcerias com alguns atores institucionais e

ampliaram as possibilidades de atendimento às demandas coletivas. Nos anos mais recentes, a juventude indígena tem visto nos Institutos Federais a oportunidade de cursar a educação superior pública e de qualidade sem ter que viver longe dos territórios indígenas, assim podendo participar mais da vida cotidiana junto aos seus familiares e na coletividade das suas comunidades, além de, ao adentrarem nas instituições de ensino citadas, verem-se nos/as parentes e amigos/as indígenas que também as frequentam. Quando necessário, acabam por convocar o apoio de suas lideranças tradicionais, dentre outras estratégias de organização e protagonismo naquelas instituições. Assim saem do lugar comum e da invisibilidade para se posicionar como público diferenciado e garantir seus direitos.

Capítulo 6 - Saindo do lugar comum para a ação coletiva: protagonismos indígenas nos cursos de Graduação nos IFPE e IFSertãoPE

6.1 “Quem é indígena? Tá na hora da gente se juntar! Foi assim que tudo começou no IFPE”

O início das articulações indígenas nos Campi dos IFPE e IFSertãoPE surgiu junto com o crescimento do número de matrículas desse público estudantil naquela instituição. O que antes parecia haver certa dispersão, também significava o baixo número de indígenas cursando a educação superior naquelas IES, seja por falta de informação sobre a categoria jurídica do funcionamento dos IFs como instituição pública que oferece educação profissional do nível médio ao superior gratuitamente, seja pela carência de condições efetivas para o ingresso, permanência e sucesso acadêmico. Desta maneira, de modo similar à movimentação de matrículas indígenas na educação superior no âmbito nacional no início da década passada, os IFPE e IFSertãoPE contavam com um número bem reduzido de indígenas matriculados nesse nível de escolarização.

No início da década passada, a expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil ainda não oferecia condições efetivas para o acesso e permanência da população em condições de vulnerabilidade social. Por exemplo, se observar o *Quadro 21* e o *Gráfico 3*, vê-se que, em 2010, o total de matrículas indígenas nos cursos superiores na Rede dos IFs correspondia a menos do que alcançou o estado de Pernambuco no final da década. Só a partir da criação e implantação das políticas afirmativas, gradualmente o quantitativo de matrículas indígenas cresceu significativamente, e Pernambuco acompanha esse fenômeno. E consequentemente, vê-se ganhar força as articulações desses atores sociais para acessarem as políticas públicas de assistência estudantil, principalmente o Programa de Bolsa Permanência para Indígenas e Quilombolas (PBPIQ). No caso do IFPE, conquistaram também outras ações que facilitaram as inscrições e a realização das avaliações inerentes ao processo seletivo para o ingresso.

O título dessa seção é parte do relato de um estudante indígena, o qual afirmou como iniciou a articulação coletiva dentro do IFPE Campus Pesqueira. De forma que o processo de identificação dos estudantes indígenas nas salas de aula de todos os cursos superiores, em todos os turnos, foi a ação inicial para a sua organização política dentro daquela instituição. Seguida de reuniões e indicações de representantes por turnos, criaram uma comissão para dialogar com o setor de assistência estudantil, onde encontraram pessoas abertas ao diálogo e apoio às demandas daquele público estudantil.

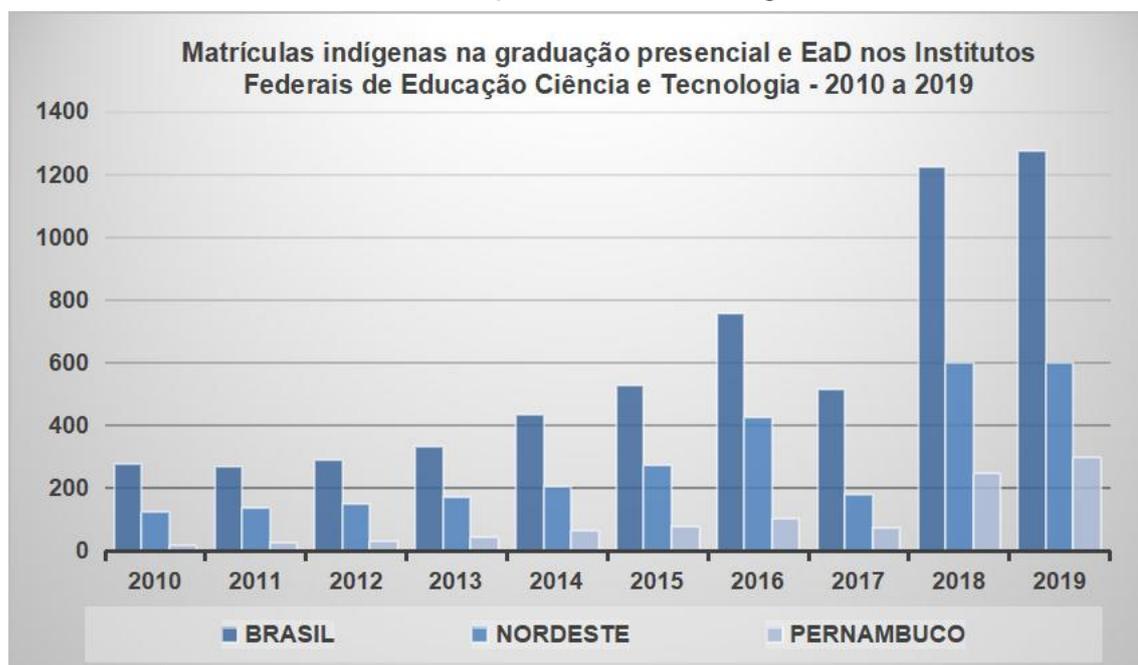
Quadro 21 - Matrículas de indígenas nos cursos de graduação presenciais e EaD anualmente nos IFs –2010 a 2019 – Protagonismo indígena

Ano	Brasil	Nordeste	Pernambuco	IFPE	IFSertãoPE	Observações
	QMI*	QMI	QMI	QMI	QMI	
2010	278	123	17	6	11	- Baixo Q/M/I nos cursos superiores nos IFs em PE.
2011	270	139	26	12	14	- Baixo Q/M/I nos cursos superiores nos IFs em PE.
2012	289	152	32	17	15	- Aprovação da Lei nº 12.711/2012, referente ao sistema de cotas étnico-raciais.
2013	335	173	43	23	20	- Implantação do Sistema de cotas nos IFs em PE; - Criação do Programa de Bolsa Permanência para Indígenas e Quilombolas /PBPIQ sob a Portaria do MEC, nº 389 de 9 de maio de 2013.
2014	434	206	64	33	31	- O QMI nos IFs em PE mais que triplicou, comparado ao ano de 2010.
2015	527	274	79	37	42	- Início das articulações indígenas nos IFs em PE pelo acesso ao PBPIQ.
2016	757	425	102	38	64	- Estudante indígena ocupa presidência do D.C.E. no <i>Campus</i> Pesqueira do IFPE; - Implantação do PBPIQ nos IFs em PE; - O QMI nos IFs em PE superou a casa de 100.
2017	1.069	515	182	75	107	- Estudante indígena ocupa o canal do You Tube do IFPE: uma estudante do curso de Enfermagem é destaque na Série de vídeos <i>Sou IFPE</i> .
2018	1.226	602	246	85	161	- Estudantes indígenas dos IFs em PE participam do NEABI e do CONSUP - Estudantes indígenas dos IFs em PE em articulação estudantil indígena no âmbito regional e nacional; - Estudante indígena ocupa o canal de comunicação impressa do IFPE: <i>Revista Acontece IFPE</i> .
2019	1.275	601	297	114	183	- O QMI nos IFs em PE cresceu sete vezes mais, comparado ao ano de 2013, marco da implantação do sistema de cotas; - Estudantes indígenas dos IFs em PE participaram da organização e realização do I SEMEIN; - Estudantes indígenas dos IFs em PE participaram do CIPIAL.

Fonte: Elaborado a partir de dados estatísticos fornecidos pela plataforma Nilo Peçanha em 2021.

* Quantitativo de Matrículas Indígenas

Gráfico 3: Crescimento no número de matrículas indígenas na graduação presencial e EaD nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – 2010 a 2019



Fonte: Elaborado a partir de dados estatísticos fornecidos pela plataforma Nilo Peçanha em 2019.

Naquele contexto foi criada outra comissão (constituída por estudantes indígenas e funcionários técnicos do IFPE) para a organização do processo de implantação do PBPIQ naquela instituição. Na perspectiva de Nascimento (2022), as alianças formadas com atores não indígenas fazem do protagonismo indígena um “protagonismo compartilhado”.

Um aspecto curioso nesse fenômeno foi a origem da unidade política que se formava naquele cenário. Havia atores indígenas que até então estiveram em lados opostos numa arena política conflituosa num passado recente. Como citado na primeira parte dessa tese, o IFPE Campus Pesqueira reuniu estudantes indígenas do Povo Xukuru do Ororubá e do Povo Xukuru de Cimbres, os quais vivenciaram um processo de faccionalismo violento e doloroso para ambas as partes. Por outro lado, observamos também que aquela célula política era formada por discentes oriundos/as das escolas indígenas ou do movimento de juventude indígena local e da Comissão de Juventude Indígena de Pernambuco, além de terem algum parente consanguíneo como liderança política ou religiosa que atuava ou ainda atua no movimento indígena.

No tocante ao papel das escolas indígenas como espaços de formação política, Heloísa Eneida Cavalcante (2004) e Cláudio Felix dos Santos (2004) anunciaram esse fenômeno. A primeira, no seu estudo de mestrado em Sociologia na UFPE, o segundo no seu estudo de mestrado em Educação, também na UFPE. E mais tarde Hosana Celi de Oliveira e

Santos (2020), na sua tese de doutorado em Antropologia na UFPE, constatou os efeitos dessa formação mediante a capacidade de a juventude indígena se articular e se organizar em coletivos para discutir os diversos temas e demandas específicas da sua geração, situadas no universo mais amplo do Movimento indígena. Dentre essas demandas estava o acesso à educação superior e os enfrentamentos aos desafios para se manterem nas universidades.

Nessa direção, quando olhamos para a atuação dos/as discentes indígenas, tanto no IFPE Campus Pesqueira quanto no IFPE SertãoPE, notamos que a formação nas escolas indígenas foi importante, porém, ganharam relevo elevado as vivências no movimento indígena e com as lideranças, às vezes estas eram parentes consanguíneos dos/as discentes mais atuantes politicamente, como se pode observar nos seguintes relatos:

Todo o tempo eu fui muito envolvida com a luta do meu povo. Isso só me deixou mais forte para quando chegar nos lugares saber agir contra toda forma de preconceito que a gente sofre. E no IFPE não foi diferente, chegando lá, já estava ciente dos meus direitos, e sabendo da minha história, da história do meu povo, tendo muito orgulho da minha cultura, e assim estando pronta para qualquer momento, e para defender meu povo com unhas e dentes. (Discente 3 - Povo Xukuru do Ororubá).

Tive um bom convívio com um grande sábio - Mestre Tônimo de Chiquinho. E uma das falas que era sempre frequente nas conversas, e ele sempre deixava claro: que a juventude teria que seguir tudo o que ele um dia seguiu, e deveria ser passado para as novas gerações; e que foi nesse movimento contínuo que o povo se manteve vivo, e se assim fosse continuado iria continuar vivo. Meu avô Mané boi também era muito sábio, assim como o meu avô Gerônimo, meus tios/as, minha irmã na Educação Escolar Indígena, minha mãe e meu pai na Ciência, além de grande parte da família ser atuante na Ciência. (Discente 1 - Povo Truká).

Mediante esses e outros relatos, ao refletir sobre a baixa intensidade de envolvimento daqueles/as estudantes indígenas que não vivenciaram nem uma nem outra experiência similar, constato que ter estudado nas escolas indígenas ou participado de uma ou mais organizações indígenas ou conviver com outras lideranças tradicionais indígenas foi valoroso para o sucesso nas estratégias de articulações internas e para o sucesso no pleito (como visto no *Quadro 21*, as articulações indígenas iniciaram em 2015, e o PBPIQ foi implantado no ano de 2016).

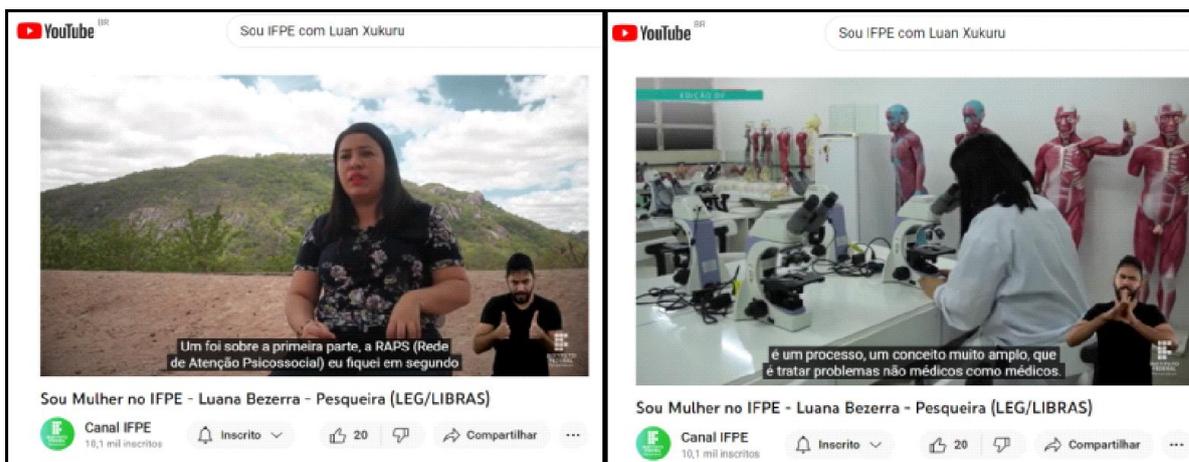
Daniel Munduruku (2012), ao estudar o caráter educativo do Movimento Indígena, constatou que esse movimento social, no seu papel questionador sobre as históricas relações de negação e expropriação de direitos e tentativas de silenciamento e invisibilidade dessa população, tem um caráter educativo para quem participa e também para a sociedade como um todo. Isso não quer dizer que esse fenômeno modifique a visão da sociedade brasileira sobre os povos indígenas, mas, esta não pode mais continuar negando a existência daqueles.

Nesse sentido, o processo de implantação das políticas afirmativas no interior das IES exigiu uma postura de reconhecimento e diálogo com os movimentos sociais, seja o movimento indígena, seja o movimento negro ou quilombola, LGBTQIA+, pessoas com necessidades especiais, etc. Assim, como citado em capítulos anteriores, observa-se que grande parte dos/as participantes do presente estudo ingressaram na educação superior via a política de cotas que obrigatoriamente foi implantada no ano seguinte à sua criação. Enquanto isso, o PBPIQ foi criado em 2013, e só foi implantado nos IFs de Pernambuco três anos depois, devido à articulação e reivindicação dos/as estudantes indígenas que se encontravam matriculados/as naquelas instituições.

Especificamente no IFPE Campus Pesqueira, ganhou relevo elevado o protagonismo feminino. Santos (2020) argumenta que o protagonismo das mulheres e da juventude indígena no cenário do Movimento Indígena emergiu à medida em que esses segmentos se faziam presentes nas reuniões e Encontros, pautando suas demandas e vendo a necessidade de criarem as organizações específicas dentro das organizações gerais. Nessa perspectiva, quando vemos o protagonismo das discentes indígenas, sobretudo destacando seu lugar de fala como mulher indígena, vemos a conjugação desses fatores que as levam a atuarem à frente de organizações estudantis e para além dessas, como é o caso da participação no CONSUP.

Também consideramos aqui o protagonismo acadêmico, nas pesquisas e produção de conhecimentos científicos acerca dos seus coletivos étnicos como um posicionamento político. Nesse sentido, vale exaltar o pioneirismo de Luana Bezerra Cabral Xukuru de Cimbres, por ser a primeira mulher indígena a concluir o Bacharelado em Enfermagem no Campus Pesqueira, e empreender como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a pesquisa sobre o adoecimento mental entre membros do seu povo. A imagem a seguir mostra seu protagonismo também no Canal do YouTube do IFPE:

Figura 2 - Xukuru de Cimbres protagonizando no Canal do YouTube do IFPE



Fonte: Canal do IFPE no YouTube

A primeira imagem mostra Luana em primeiro plano, e no fundo uma paisagem do seu território. A segunda, ela no laboratório de Enfermagem do IFPE. O vídeo em si é bastante simbólico, fez parte da programação das homenagens ao Dia Internacional da Mulher, no mês de março de 2017. Seu lugar de representatividade não era um lugar comum no IFPE. Tratava-se de uma mulher indígena jovem (com 27 anos de idade), pensando e produzindo conhecimentos na área de Saúde Coletiva, mais especificamente realizando uma pesquisa que resultou no primeiro trabalho científico sobre seu povo produzido por um dos seus membros. Além disso, destaca-se a coragem em tratar sobre questões sensíveis até então ignoradas pelo Estado e pela sociedade local, num tempo em que ainda não existia acesso às políticas afirmativas.

No tocante ao protagonismo dos/as discentes indígenas no movimento estudantil, este ocorreu em diferentes níveis de atuação, desde a articulação inicial para reunir os estudantes indígenas, a criação de comissões para levar as demandas indígenas aos setores do IFPE responsáveis pelo encaminhamento e atendimento a estas, atuar nas ações do Núcleo de Inclusão, até chegar à liderança do movimento estudantil. Não obstante, contou com alguns estudantes indígenas do gênero masculino, como no início das articulações havia a participação de Luan Cabral – Povo Xukuru de Cimbres junto à sua irmã, Luana Cabral, a qual também estava à frente desse movimento com Jaqueline Cordeiro Lopes – Povo Xukuru do Ororubá, e em seguida ingressaram outras estudantes do mesmo povo, a exemplo de Maria Marcela Lima de Moura e Natália Oliveira de Souza, a qual atuou na comissão relacionada ao acesso ao Programa de Bolsa Permanência Indígena e Quilombola (PBPIQ). Nesse contexto, Jaqueline e Marcela se destacaram no movimento estudantil indígena e no movimento estudantil geral.

A primeira a se inserir no movimento estudantil foi Jaqueline Cordeiro Lopes – Xukuru do Ororubá, do Curso de Bacharelado em Enfermagem. Jaqueline viveu no território indígena na primeira infância, mas, durante o processo de demarcação da Terra Indígena Xukuru, cujos conflitos se intensificaram com os invasores, levando aos assassinatos de lideranças e atentados contra outras, assim, agravando o estado de insegurança e as condições emocionais e de saúde na comunidade, a sua família decidiu migrar para a área urbana da cidade onde permanece até então. Porém, semelhante à outras famílias indígenas que vivem na cidade de Pesqueira, a sua não perdeu o vínculo com os parentes nem com as mobilizações em prol das causas indígenas. No período em que iniciou sua atuação política no IFPE, ela participava ativamente na Organização de juventude Xukuru do Ororubá - Poyá Limolaygo.

Na condição de jovem indígena solteira, sem filhos/as, enquanto estudante no IFPE, junto aos demais estudantes citados/as, empenhou-se em reunir os/as estudantes indígenas matriculados/as nos cursos superiores no Campus Pesqueira, e empreender uma articulação coletiva para buscarem o atendimento a algumas demandas específicas àquele público estudantil. Dessa forma, foi criada uma Comissão responsável pela implantação e acompanhamento do PBPIQ no IFPE. Naquele contexto, Jaqueline chegou a ser presidente do Diretório Acadêmico (D.A.) do Curso de Enfermagem, e também do Diretório Central dos Estudantes (D.C.E.), onde criou e dirigiu a Diretoria Especial de Povos Tradicionais. Também participou do Núcleo de Inclusão do IFPE, onde participou da organização e realização do V Seminário de Inclusão e do I Encontro de Povos Indígenas e Quilombolas do IFPE, realizado nos dias 26 a 28 de setembro de 2018, incluindo na programação a segunda reunião de organização do I SEMEIN⁵⁷. À medida que foi se aproximando o período de conclusão do curso, Jaqueline foi levando Marcela a assumir a liderança do movimento estudantil.

Marcela Moura, como é conhecida no IFPE Campus Pesqueira, viveu toda sua vida no território indígena, no período em que atuou como liderança estudantil era solteira, não tinha filhos/as, era professora na escola indígena localizada na sua aldeia, onde cursou a Educação Básica. Quando ingressou no IFPE encontrou uma trilha aberta por Jaqueline, e outros/as indígenas que a antecederam. Diante de suas vivências na escola indígena, como discente e, posteriormente, docente, sentiu-se motivada a ingressar no movimento estudantil junto com Jaqueline.

Porém, conseguiu levar a voz e as demandas indígenas mais longe: além de ter sido contemporânea de Jaqueline durante parte do período em que esteve institucionalizada,

⁵⁷ Naquela ocasião, esse evento estava sendo pensado como o I Encontro Regional de Estudantes Indígenas do Nordeste (EREIN), posteriormente mudou para Seminário dos Estudantes Indígenas do Nordeste (SEMEIN).

participado de ações conjuntas, integradas ao movimento estudantil, atuou do Diretório Acadêmico de Matemática, assumiu a sucessão na presidência do D.C.E, e por fim chegou ao Conselho Superior do IFPE (CONSUP) representando todos/as os/as estudantes do Campus Pesqueira (indígenas e não indígenas) como a única estudante do gênero feminino e a primeira mulher indígena a conquistar esse espaço⁵⁸.

O CONSUP faz parte do modelo da nova gestão pública num contexto de redemocratização do país, o qual exige maior participação da sociedade civil nos órgãos deliberativos. No contexto dos IFs, é um órgão colegiado de caráter consultivo, porém é a instância máxima de deliberação. É dirigido pelo/a Reitor/a, e conta com a participação de representantes eleitos de alguns segmentos internos da instituição, tais como: docentes, discentes, técnico-administrativos, egressos e aposentados, incluindo também representantes da sociedade civil, do MEC e do Colégio de Dirigentes. Cabe ao CONSUP aprovar as diretrizes de atuação da instituição, deliberar sobre sua política educacional, sobre os programas e projetos institucionais, além de aspectos administrativos.

Marcela levou para o CONSUP três demandas importantes: incluir componentes curriculares específicos obrigatórios sobre indígenas, quilombolas e outros povos do campo nos cursos oferecidos no IFPE; levar as inscrições e realização das provas do vestibular do IFPE até os territórios indígenas, quilombolas e outras comunidades do Campo; e criar um curso de Especialização em educação intercultural indígena e quilombola no âmbito da Pós-graduação *lato sensu*. Dessas reivindicações, a primeira não se efetivou; a segunda foi atendida plenamente; e a terceira se encontra em andamento.

Na fala de Marcela na Assembleia Xukuru do Ororubá⁵⁹, realizada em 2019, como palestrante de uma mesa redonda, defendeu que, se o processo de seleção para ingressar no IFPE como discente fosse realizado nas comunidades, os/as candidatos/as não precisariam se deslocar até a cidade, isso iria potencializar as oportunidades para aquelas pessoas que vivem em situações de baixa renda, significaria promoção de igualdade de oportunidade para ingressarem numa instituição educacional pública de qualidade, no caso do IFPE; enquanto a oferta do curso de Pós-graduação específica se constitui como mais uma política afirmativa, e como as licenciaturas não tinham nenhum componente curricular específico sobre essas populações, seria a oportunidade de reduzir essa lacuna e propiciar uma formação mais

⁵⁸ Marcela permaneceu no Consup até 2020, quando houve nova eleição. Em razão de estar concluindo o seu curso, foi indicado o estudante indígena Diego Alison Albuquerque da Silva, também do curso de Matemática, o qual não acompanhei sua trajetória nesse órgão deliberativo.

⁵⁹ Trata-se de um evento realizado anualmente na Terra Indígena Xukuru do Ororubá.

qualificada para os/as indígenas, quilombolas e outros povos do campo egressos das licenciaturas atuarem nas escolas em suas comunidades.

O período em que o protagonismo indígena feminino se destacou no IFPE Campus Pesqueira, agregou também figuras masculinas que aos poucos assumiram posições no movimento estudantil, e em outros setores. Cito o Luan Cabral Xukuru de Cimbres, o Kleber Henrique da Silva e Diego Alison Albuquerque da Silva, os dois últimos estiveram atuando no D.A. de Matemática; mais Vilmar Leandro de Santana, atuando no D.A. de Física, fazendo parte da Comissão relacionada ao PBPIQ, e atuando também no Núcleo de Inclusão. Com exceção do Luan, os demais são indígenas Xukuru do Ororubá. Contudo, dentre esses, o Vilmar junto com Jaqueline e Marcela ganharam destaque nos canais de comunicação do IFPE, como pode ser visto na *Figura 3*:

Figura 3: Xukuru do Ororubá protagonizando nos canais de comunicação do IFPE



Fonte: YouTube – Canal IFPE, Série Sou IFPE; Revista Aconteceu IFPE, Edição 1, nº 1, 2018.

Vilmar é um dos estudantes indígenas no IFPE com idade superior à faixa etária esperada para cursar pela primeira vez a graduação, é casado, tem duas filhas adolescentes, e trabalha para prover a família. Era um “ilustre desconhecido” até se envolver no movimento estudantil indígena, participar do D.A. de Física e do D.C.E e ingressar no Núcleo de Inclusão, integrando com outras ações sociais dentro e fora da instituição, porém relacionadas a esta.

Uma dessas atividades é auxiliar na divulgação e na realização das inscrições para a seleção de ingresso discente; outra, participar da campanha de divulgação dos cursos existentes no Campus Pesqueira, no âmbito das escolas públicas locais, ao mesmo tempo fazendo demonstração de experimento de Física nessas escolas; receber os/as estudantes indígenas novatos/as, informar sobre como acessar as políticas de assistência estudantil e apoiá-los nas demais demandas de adaptações e interações dentro do IFPE. Esta ação em especial é importante para a afirmação da identidade coletiva dos/as novatos/as dentro da instituição, ao mesmo tempo em que os/as encoraja a se integrarem às ações coletivas existentes: “A descoberta feliz e encorajadora de que outras pessoas estão vivendo a mesma experiência é um forte apoio ao compromisso individual com a ação coletiva” (Melluci, 1996, p. 301).

Em 2020, Vilmar estava no final do curso de Licenciatura em Física, dependendo só de cursar um componente curricular e defender o TCC. Porém, além dos entraves provocados pela Pandemia da COVID-19, que atrasou a vida acadêmica de todos/as em geral, também se envolveu na política partidária local apoiando os indígenas pertencentes ao seu povo que conquistaram o comando da prefeitura, assumiu uma função técnica na Secretaria de Educação, e permanece em pendência referente à conclusão do curso no IF. Mas, continua atuante nesta instituição, inclusive além de permanecer fazendo parte do Núcleo de Inclusão, também faz parte da Comissão de avaliação institucional.

Na *Figura 3*, podemos vê-lo à esquerda na parte inferior. A referida imagem mostra um fragmento da sua participação na Série de vídeos curtos, intitulada Sou IFPE, referente ao Abril Indígena do ano de 2022, publicada no Canal IFPE no YouTube. Este canal de comunicação do IFPE atualmente conta com mais de 10 mil inscritos, e até o mês de fevereiro do presente ano, o vídeo com Vilmar Santana tem duração de 5:56 (cinco minutos e cinquenta e seis segundos) e alcançou 438 visualizações. O referido material faz parte das comemorações da semana dos povos indígenas, a qual ocorre durante o mês de abril. Tal evento recebeu o nome de Abril Indígena, o qual reverencia as mobilizações indígenas nacionais que também ocorrem no mesmo mês, em Brasília, cujo nome estabelecido para esse evento foi Acampamento Terra Livre. Esse aspecto expressa a sincronia do movimento estudantil indígena com as causas indígenas num contexto mais amplo.

No caso do IFPE, conforme Vilmar Santana, esse evento teve início a partir da inserção de Jaqueline, Marcela e os irmãos Luana e Luan Cabral no movimento estudantil. Isso ocorreu entre os anos de 2015 e 2016. É um evento que mobiliza os/as discentes indígenas de todos os níveis de ensino, tanto no processo de organização quanto durante a realização. Além de Mesas-redondas e Rodas de diálogos com lideranças indígenas

tradicionais ou políticas como palestrantes, vê-se um número maior de discentes indígenas circulando com pinturas corporais e adereços da cultura material, os quais geralmente também são expostos para venda.

No tocante ao conteúdo do vídeo *Sou IFPE*, tendo como protagonista Vilmar Santana, apresentam-se imagens suas que se alternam entre o IFPE e o território indígena. Sua fala articula informações pessoais; informações sobre seu povo, a organização do território, a educação escolar, as mobilizações políticas e suas lideranças, a ressonância desse pertencimento na atuação política dos/as discentes indígenas dentro do IFPE; e estabelece conexões entre sua vida acadêmica e sua produção intelectual como um ato político. Sua narrativa é um misto da condição de indígena habitante no contexto urbano e uma memória coletiva em torno do território, atualizando essa fala para o contexto político vivenciado no município de Pesqueira: “Eu saio do território, mas o território não sai de mim. Então, é na rua, na rede, na aldeia. Estamos lá, somos Xukuru lutando por direitos, mas também sabendo dos nossos deveres como cidadão pesqueirense e cidadão brasileiro” (Canal IFPE), vendo no IFPE a oportunidade de trocas, levando os conhecimentos indígenas para a academia e trazendo o conhecimento da academia para o território.

Nessa mesma perspectiva, apresenta-se um vídeo da mesma Série tendo como protagonista Jaqueline Lopes, cuja imagem está localizada na parte superior à esquerda na *Figura 3*, mostrando a mesma no laboratório de enfermagem, onde se passa grande parte do referido vídeo. Esse tem duração de 3:49 (três minutos e quarenta e nove segundos), foi produzido no ano de 2017, também na ocasião das comemorações do Abril Indígena. Contava 552 visualizações no mesmo período em que foi visto o vídeo de Vilmar Santana. No tocante ao conteúdo, sua narrativa apresenta: informações pessoais; maior ênfase na importância das mobilizações políticas como espaços de educação, resistência e avanços. “Então, a gente tá aqui dentro, a gente tá lutando não só uma luta individual, mas uma luta coletiva. Então, eu posso vir a contribuir mais tarde com o meu Povo” (Canal IFPE, 2022). Na continuidade da sua fala, ressaltou também a importância das políticas afirmativas que a oportunizaram cursar enfermagem naquela instituição, na qual encontrou espaço de diálogo entre os conhecimentos tradicionais do seu povo e a medicina convencional, assim podendo desenvolver um projeto de extensão voltado para essa área.

Ainda na *Figura 3*, vemos a Marcela Moura protagonizando na matéria de Capa da *Revista Acontece IFPE*⁶⁰, no seu primeiro número. Diferente da Série de vídeos “Sou IFPE”,

⁶⁰ A partir do conteúdo exibido no site que abriga a citada Revista, nota-se que não há uma regularidade na publicação das edições da mesma. A esse respeito, em 2018 foram publicadas as duas primeiras edições, em

cujo protagonismo é exclusivo de quem está se apresentando, a citada matéria não é exclusiva sobre a vida de Marcela, mas tem como temática central a presença indígena no IFPE. O fragmento escrito que se refere a Marcela tem três parágrafos que trouxeram informações pessoais, sua idade sobre o nome da aldeia onde habita, o ano que ingressou no IFPE, e dois trechos de fala: o primeiro sobre a importância dessa instituição para sua vida – “O ingresso na instituição mudou minha vida em todos os aspectos. Foram e continuam sendo diversos desafios, mas, todos muito prazerosos e que a cada dia enaltecem meus aprendizados.”; o segundo, sobre sua participação em eventos científicos – “A participação em eventos como congressos permite que eu tenha uma formação integral, bem como proporciona conhecer novos horizontes no contexto educacional” (*apud* Lima; Luiz, 2018, p. 20). Na continuidade do texto, os/as autores da matéria informaram sobre a participação de Marcela no movimento estudantil, e os expressivos números de matrículas indígenas no IFPE. A matéria foi ilustrada com sete fotografias, dessas, quatro belíssimas de Marcela, ocupando quatro páginas das seis que compõem a matéria, mostrando lugares importantes na sua vida: sua participação no Toré no território; na escola onde estudou e atualmente atua como professora; e no IFPE como discente.

O protagonismo desses/as três discentes indígenas não se resume a essas ações e aos registros midiáticos. Outras matérias foram produzidas e veiculadas em outros meios de comunicação, a exemplo da TV Asa Branca, afiliada a TV Globo em Caruaru, porém, devido aos limites da presente pesquisa não há condições de abordarmos todos. Além disso, o protagonismo se estende à atuação na organização e realização de eventos internos e externos ao IFPE, como: o I Encontro de Povos Tradicionais no IFPE; a mobilização em Brasília dos estudantes indígenas e quilombolas em prol da Bolsa Permanência; o I Seminário de Estudantes Indígenas do Nordeste; as inscrições e participação no Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina; e o *Abril Indígena 2020 IFPE*.

Por fim, um aspecto em relevo que nos chamou atenção no movimento estudantil indígena no IFPE foi o fato de que, embora exista uma convivência pacífica entre os/as discentes Xukuru de Cimbres e os Xukuru do Ororubá, e quando necessário reúnem forças em prol das demandas políticas relacionadas às condições de permanências, participando das mobilizações, contribuindo financeiramente para alguma ação coletiva, durante o período do desenvolvimento da presente pesquisa, a liderança do movimento estudantil esteve nas mãos

2019 outras quatro edições, e desde então não há referências a novas edições. Contudo, a edição a qual contém a matéria sobre inclusão indígena no IFPE se encontra impressa disponível na Biblioteca do Campus Pesqueira, e também de forma digital na página eletrônica de Comunicação do IFPE – Área da imprensa (DCOM), podendo ser acessada por toda a comunidade acadêmica do IFPE, e quem tiver interesse.

dos/as discentes Xukuru do Ororubá. E segundo informações dos/as participantes, anteriormente os discentes Xukuru de Cimbres não estiveram à frente das organizações estudantis. De certa forma, esse aspecto expressa a hegemonia que aquele povo mantém em relação a este.

6.2 “No Campus sempre tem o dia disso, o dia daquilo! Nós somos índios, todo dia é dia nosso!” - IFSertãoPE Campus Floresta

A fala que compõe o título dessa seção é da única discente Pipipã que participou da presente pesquisa. O contexto dessa fala se deu quando conversávamos sobre se existia um movimento estudantil indígena no Campus Floresta. Então relatou que sentia falta de iniciativas nesse sentido por parte dos discentes indígenas naquele Campus. E gostaria que houvesse pelo menos um Encontro anual onde pudesse reunir indígenas de outros *campi*:

No Campus sempre tem o dia disso, o dia daquilo! Nós somos índios, todo dia é dia nosso! mas, poderia também ter um dia só para os encontros dos indígenas que estudam nos IFs do Sertão pernambucano. A gente poderia juntar todos os índios que estudam, e um ano fazer em Instituto Federal, no outro ano se juntar no outro, para que a gente possa se conhecer melhor uns aos outros, que a gente possa passar informação de sua etnia, como também aprender sobre a etnia do próximo. A gente pudesse se juntar, dançar Toré, se organizar! (Discente única - Povo Pipipã).

Nesse sentido, o Campus Floresta inicialmente para nós era uma incógnita, pelo fato daquele ser, como visto no *Quadro 22*, o que tinha maior quantitativo de discentes indígenas, nos cursos de graduação, porém, a articulação coletiva, se comparada ao Campus Pesqueira (IFPE) e o Campus Salgueiro (IFSertãoPE) era aparentemente imperceptível, embora seja um campus que vem atuando junto à educação escolar indígena desde 2010, e atualmente dispõe de um monumento em homenagem aos povos indígenas, o qual pode ser visto na *Figura 4*, juntamente com o cartaz de divulgação do evento no qual foi inaugurado.

Tal monumento foi idealizado pelo Professor de Filosofia daquele campus, Dr. Eduardo Barbosa Vergolino, também membro do Grupo de Pesquisa “Habitús”, liderado pelo Professor Dr. Herlon Bezerra. A inauguração do referido monumento ocorreu na ocasião do “II Encontro GEDin Sertão⁶¹, ocorrido em 2017, contando com a presença de lideranças indígenas e quilombolas compondo mesas redondas e apresentações culturais. O monumento permanece exposto próximo à entrada principal do prédio do Campus Floresta, onde funciona toda estrutura da gestão, auditório, área de convivência, salas de aula e laboratórios. Ao nosso

⁶¹ O referido evento é uma das ações do “Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Educação Indígena do Sertão - GEDin” criado em 2011 sob a liderança do Professor Eduardo Vergolino, e certificado pelo CNPq.

ver, é um monumento aparentemente simples, artesanal, feito de madeira sem proteção, mas, simbolicamente é muito importante.

Figura 4 - Monumento em homenagem aos povos indígenas em Pernambuco no IF Sertão PE.



Fonte: Fotografia – acervo da pesquisa – fev. 2020; Cartaz e matéria a respeito do evento (Brito, 2017).

Se para o IF Sertão PE Campus Floresta, o referido monumento expressa o reconhecimento sobre a existência dos povos indígenas naquele campus, e como tal merece distinção, de forma a lhes render homenagens, para os/as discentes indígenas, aquele monumento passou a ser muito mais do que uma homenagem, sendo símbolo de resistência, o qual não só expressa a diversidade de povos existentes em Pernambuco, ao mesmo tempo, as setas indicando diferentes direções sugerem que esses povos estão localizados em toda aquela região. Tratando-se do contexto educacional, o fato de o referido monumento estar num campus do IF Sertão PE como espaço físico representa mais um território educacional conquistado; conseqüentemente, como espaço de produção de conhecimentos, representa o

reconhecimento dos povos indígenas como produtores de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia.

Como espaço físico “ocupado” com a presença indígena, vimos no *Quadro 21* que o IFSertãoPE, em 2019, destacou-se com maior quantidade de matrículas indígenas nos cursos de graduação. Conforme os dados fornecidos pela instituição local, o Campus Floresta recebeu a maior parte dessas matrículas no curso de Licenciatura em Química. A esse respeito, há relatos sobre uma turma da Licenciatura em Química composta só por discentes indígenas. Vale ressaltar que, embora seja um público discente diferenciado, o curso é convencional. Então, conforme os relatos de discentes indígenas, grande parte dos/as professores/as não leva em consideração essa diferença: “Aprendemos muitas coisas novas. Mas, também por outro lado, vamos deixando nossas raízes indígenas de lado. Porque no IF raramente oferecem atividades voltadas para o nosso povo” (Discente 2 - Povo Pankará).

No tocante aos cursos de graduação, mais especificamente a Licenciatura em Química, vemos outros relatos sobre algumas ações pontuais voltadas para o interesse indígena, em geral no mês de abril, em comemoração ao Abril Indígena. No que se refere à inclusão da temática indígena nas demais atividades acadêmicas, foram citados os nomes de quatro docentes: Ana Patrícia Vargas Borges, Cintia Lopes Soares Gomes de Sá, Kelly Cintra Gomes e Eduardo Barbosa Vergolino. Recorri à plataforma do currículo *lattes* em busca de algum projeto de pesquisa ou extensão dos/as citados/as professores/as envolvendo a temática indígena. Localizei quatro projetos de extensão sob a coordenação do professor Eduardo Barbosa Vergolino, no período entre 2017 a 2022; e oito projetos de iniciação científica no período entre 2013 a 2022, um deles em parceria com a professora Kelly Cintra Gomes. No *Quadro 22*, é possível ver os dados de três projetos de iniciação científica sob a coordenação do Professor Vergolino e protagonizado pelos/as discentes indígenas participantes da nossa pesquisa:

Quadro 22 - Projetos de iniciação científica com integrantes indígenas

Ano	Títulos dos projetos de pesquisa	Integrantes indígenas
2022	Mapeamento dos quintais e práticas ancestrais das mulheres Pankará na Aldeia Enjeitado - Carnaubeira da Penha/PE	Jason José da Silva - Pankará
2021	Filosofia da Educação e Conhecimento Tradicional Indígena nas Escolas Indígenas Pankará	Jaiane Maria da Silva - Pankará
2020-2021	Filosofia e Epistemologias no Conhecimento Tradicional Indígena	Leny Maria de Souza Silva - Pankará

Fonte: Elaborado a partir da plataforma do CNPq.

Observa-se que os títulos dos referidos projetos estão relacionados aos aspectos práticos e epistemológicos do Povo Pankará, cujos discentes são membros. Isso expressa um

posicionamento político de ambos os lados: o Campus Floresta, na pessoa do Professor Eduardo Vergolino, estabelece essa aliança com o Povo Pankará; por outro lado, os discentes indígenas integrantes dos projetos sistematizam os conhecimentos do seu povo e oferecem à academia perspectivas outras para ver o mundo.

Jason José da Silva é Pankará da Serra do Arapuá, e em 2020 quando iniciamos o contato virtual, ele tinha 39 anos de idade, solteiro, não tinha filhos e residia na casa dos pais na aldeia onde nasceu e viveu até então. O lugar mais distante que visitou foi o Recife, em viagem com atividade acadêmica pelo IF. Na ocasião das nossas conversas, estava cursando o 8º período da Licenciatura em Química. É músico amador, e costuma animar algumas atividades acadêmicas no IF. Conforme seu relato, sua maior dificuldade para cursar a educação superior no Campus Floresta era: “Percorrer estradas de terra todo dia subindo serra e tendo que chegar meia noite e meia em casa. Mas eu enfrento há anos, desde o Ensino Médio. Isso já faz parte da minha história porque eu gosto de estudar e pretendo seguir com louvor a função de ensinar”. Ainda naquele ano, Jason estava atuando como docente na escola indígena no seu território.

Jaiane Maria da Silva é Pankará, vivendo numa área ainda não demarcada como T.I. nas margens do Pajeú, no município de Floresta. Nasceu na T.I. na Serra do Arapuá, onde estudou até o Ensino Fundamental. O lugar mais distante que esteve foi Petrolina, em atividade acadêmica pelo IF. Na ocasião que iniciamos nosso contato virtual (2020), ela tinha 22 anos de idade, era solteira e não tinha filhos. Cursava o 7º período da Licenciatura em Química. Devido à falta de transporte regular para se deslocar da sua comunidade até o Campus Floresta, é necessário permanecer na cidade durante os dias que tem aula, assim divide o aluguel de uma casa com o irmão que trabalha na cidade. A esse respeito relatou: “É um pouco difícil, porque a gente sai da nossa aldeia para morar na cidade, não é uma cidade grande, mas a gente sai da nossa aldeia onde a gente tem nossa terra, tem nosso plantio, as nossas tradições”. Na continuidade da conversa acrescentou: “Eu sinto muita falta da gente tá na nossa comunidade, mas, a gente tem que estudar, sabendo que um dia a gente tem que voltar para nossa comunidade”. Jaiane concluiu o curso em 2022, mas ainda não estava atuando como docente.

Leny Maria de Souza Silva é Pankará da Serra do Arapuá, onde sempre viveu, nunca se afastou do território para além da cidade de Floresta. Naquela ocasião em que iniciamos o contato virtual (2020), ela tinha 27 anos de idade, era viúva e mãe de um casal de crianças (uma com 4 e outra com 6 anos de idade). Hoje, é membro do movimento de juventude e da Associação de Mulheres Artesãs do seu povo, também cursou a Educação Básica nas escolas

indígenas, e cursa a Licenciatura em Química no Campus Floresta, onde suas três irmãs também são discentes na graduação (uma no curso de Gestão de Tecnologia da Informação, outras duas na Licenciatura em Química). Também compartilha da mesma rede de apoio da *Discente 2* do Povo Pankará. Relata dificuldades emergentes: ser mãe solo, a falta de transporte da aldeia para o IF, e o custo de vida na cidade. A expectativa de concluir o curso é em 2024.

Observa-se que os/as três enfrentam uma situação comum de dificuldade que é o traslado no trajeto do território onde vivem até o Campus Floresta, levando o homem a se arriscar retornando todos os dias, enquanto as mulheres preferem enfrentar os desafios de viver por alguns dias na cidade. Para além dessa dificuldade, cada um(a) tem seus próprios problemas relacionados à vida pessoal, à condição social e à configuração familiar. Contudo, não desperdiçaram as oportunidades de vivenciarem a vida acadêmica na sua plenitude, participando de eventos externos ao Campus Floresta e se integrando aos projetos de iniciação científica. Por outro lado, não estão envolvidos diretamente com a organização estudantil.

À primeira vista, não se percebe a existência de um possível “movimento estudantil indígena” no Campus Floresta, pelo fato de não participarem das organizações estudantis como ocorre no Campus Pesqueira e no Campus Salgueiro. Porém, ao ler nas entrelinhas dos relatos discentes indígenas, identificamos algumas estratégias: a) criação de um grupo no WhatsApp cujos participantes eram os/as discentes indígenas, com o objetivo de tratarem sobre questões de interesse coletivo; b) devido ao quantitativo expressivo de indígenas matriculados naquele campus, elegeram dois representantes indígenas em cada turma, e estes se encarregavam de levar as demandas indígenas para os setores do IF responsáveis para responder por estas.

A ausência de um movimento estudantil indígena mais expressivo naquele Campus me trouxe inquietações, e certa vez, em conversa com uma discente indígena do Campus Pesqueira, comentei sobre esse aspecto. Ela argumentou que se no Campus Floresta não havia um movimento estudantil indígena mais intenso era porque não havia necessidade. No momento em que fosse necessário, os/as discentes de lá saberiam se articular. Porém, essa ideia não me convenceu, e retomei a conversa com alguns/mas discentes do Campus Floresta sobre esse assunto. E encontramos algumas justificativas: a) dos/as 13 participantes da pesquisa matriculados/as naquele *campus*, 4 são mães ou pais de crianças pequenas, sua maior preocupação é conseguir conciliar as demandas acadêmicas com as responsabilidades com a família e com a comunidade, e esta não é uma realidade exclusiva desses participantes, pois os relatos sobre outros/as parentes que também estão matriculados/as naquela instituição

informam a mesma situação; b) outros/as que não têm filhos/as estão absorvidos/as pelas demandas acadêmicas, sobre as quais afirmam que a instituição é bastante exigente nesse sentido.

Consideramos todas as justificativas plausíveis, contudo, se nos outros dois *campi* (Pesqueira e Salgueiro) também existem as mesmas situações, e não foi impedimento para a efervescência das mobilizações indígenas naquelas instituições, então porque no Campus Floresta não ocorreu o mesmo? Aquele campus é *locus* de maior diversidade de discentes indígenas (Pankará, Pankará Serrote dos Campos, Tuxá Campos, Tuxá Pajeú, Pipipã e Pankararu), e estão juntos em sala de aula. O que falta de fato para “se juntar, dançar Toré, se organizar”? Então, refletindo sobre as configurações e o percurso que as causas indígenas precisam passar para ocupar espaço naquela instituição, consideramos duas suposições que podem ser responsáveis por aquela “aparente letargia política” por parte dos/as discentes indígenas: a) a primeira é que as questões relacionadas aos povos indígenas no interior do Campus Floresta emergiram de dentro para fora via o interesse de docentes e pesquisadores/as não indígenas, e nem todas as situações foram experiências bem sucedidas; a) a segunda, diferentemente dos outros *campi* pesquisados, existe a ausência de discentes que são lideranças nas organizações da juventude indígena. Este fator em especial, reforça a nossa ideia sobre a importância primordial das escolas indígenas e do movimento indígena como espaço de formação política e construção de cidadania.

Voltando à proposta expressa no citado relato, infelizmente não vigorou, mas, foi pensado em criar uma comissão interna composta pelos/as representantes indígenas de cada turma, para tratarem de assuntos indígenas, com o objetivo de organizar e desenvolver atividades voltadas para os/as discentes e professores/as não indígenas como forma de enfrentamento aos preconceitos sobre os discentes indígenas no Campus Floresta, mas, mediante o período de afastamento social imposto pela pandemia da COVID-19, essa ideia não foi à frente. Antes desse período, era comum haver os eventos pontuais em comemoração ao “Abril Indígena” e também os eventos promovidos pelo GEDin. Como visto, naquelas ocasiões o IF promovia rodas de conversas sobre o tema, houve vezes de convidar lideranças tradicionais para compor mesas-redondas e apresentações culturais. Também foi mencionado sobre a participação indígena nos Fórum discente, evento que requer a participação de representantes discentes em geral, de cada campus do IF SertãoPE:

A gente tem um Fórum discente que todo ano se junta todos os campi do IF Sertão para discutir melhorias para nossos campi. Esse encontro é uma vez por ano, e eu já participei duas vezes. Eu perdi o 1º Fórum, mas, eu fui para o 2º e o 3º. É em Petrolina esse encontro, é onde se junta todos os representantes discentes do IF do Sertão de Pernambuco. E a gente vai com cinco temas diferentes para debater.

Tanto sobre melhorias para os alunos, quanto para os professores, e como para o seu campus. Ai é muito bom esse Encontro! Eu mesma sou apaixonada por esses Encontros quando acontecem, é muito legal! Eu sou bem ativa, gosto de participar e ficar por dentro. (Discente única - Povo Pipipã).

No diálogo com esta colaboradora, ficou entendido que não houve uma seleção, ou indicação para a escolha dos discentes indígenas no Campus Floresta para participarem dos referidos eventos. A sua participação ocorreu em função da sua condição de representante de turma e interesse pessoal pelo evento. O que reforça a ideia sobre o baixo interesse num movimento estudantil indígena organizado a partir daqueles que frequentam os cursos de graduação naquele campus.

Entretanto, vemos uma atuação política na dimensão acadêmica, uma vez que a inserção dos/as discentes indígenas nos projetos de iniciação científica e de extensão, caracteriza-se como tal, dando forma ao “protagonismo compartilhado”, em que tanto os discentes indígenas estão sendo motivados a trazerem os conhecimentos dos seus povos para dentro do IF, quanto esta instituição está indo até os seus territórios levar conhecimentos acadêmicos, por meio dos projetos de extensão. Outra ação política está na difusão de conhecimentos via publicações em periódicos acadêmicos. A esse respeito citamos a publicação de trabalhos de dois discentes e uma discente indígena, na Revista Campiô⁶², são textos em formato de Relato de experiência, cujos títulos vemos no *Quadro 23*:

Quadro 23 - Publicação de produção acadêmica indígena em Periódico científico

Títulos	Autores/as	Instituição	Periódicos	Ano da publicação
História de migrações e dispersão: Resistência e “reflorestamento” em contexto de Pandemia da COVID-19.	MENEZES, Genildo do Nascimento de.	IFSertãoPE Campus Floresta Licenciatura em Química	Revista de Estudos Indígenas de Alagoas - Campiô	2022
FDesafios educacionais para indígenas Pankará diante da COVID-19.	SILVA, Jason José da; SILVA, Leny Maria de Souza	IFSertãoPE Campus Floresta Licenciatura em Química	Revista de Estudos Indígenas de Alagoas - Campiô	2022

Fonte: Revista de Estudos indígenas de Alagoas – Campiô.

O primeiro texto citado no referido quadro traz alguns dados sobre a vida pessoal do autor, relacionados ao processo histórico vivenciado pelo Povo Pankará Serrote dos Campos, denunciando os impactos da construção da Hidrelétrica de Itaparica sobre a organização social e as condições de sustentabilidade dos povos e comunidades tradicionais daquela região.

⁶² A Revista Campiô é um importante canal de difusão da literatura acadêmica sobre os povos indígenas em Alagoas e no Nordeste. É um dos produtos do Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas - GPHIAL com sede no Campus III da Universidade Estadual de Alagoas.

Ao mesmo tempo, apresenta a capacidade de resistência e de reorganização política daquele povo, o qual atualmente enfrenta a ameaça de mais um empreendimento naquela região, a instalação de uma grande Usina Nuclear. Como mais uma mostra de resiliência, apresenta ações e formas de “reflorestar a mente” e conviver com o isolamento social provocado pela pandemia da COVID-9. Tratam-se de ações educacionais voltadas para a educação ambiental e preservação da vegetação nativa e do Rio São Francisco no território onde vive.

O segundo título exposto no referido quadro, se refere a um texto que versa sobre os desafios e enfrentamentos da pandemia da COVID-19 para a Educação escolar indígena e também para os/as discentes indígenas do IFSertãoPE, sobretudo, para as mulheres com filhos pequenos, e sem recursos financeiros para adquirir equipamentos eletrônicos necessários para elas e para as crianças acompanharem as aulas remotas. O texto foi produzido no momento em que se iniciava a vacinação contra a COVID-19 nos territórios indígenas, e parte das pessoas no território Pankará havia tomado a primeira dose. Isso trazia certo alento para o povo, porém era motivo de preocupação o fato de as crianças e adolescentes não receberem ainda a vacina.

O conjunto dessa produção traz consigo a singularidade do relato escrito como característica de uma nova geração indígena que teve acesso ao letramento e a educação superior, tornando esse recurso uma ferramenta política, à medida que faz uso dos veículos de difusão de conhecimentos científicos para tornar públicas suas histórias de vida marcadas pela história coletiva dos seus grupos étnicos. Assim, denunciam as ações do Estado brasileiro que os oprime e os subjuga, ao mesmo tempo em que mostram sua capacidade de resistência e resiliência mediante os desafios permanentes em função da condição de ser indígena numa sociedade excludente e racista. Esse movimento é visto também no Campus Salgueiro, como exposto na próxima seção.

6.3 “É ver que a luta de quem começou lá atrás tá dando frutos agora, e a nossa luta de agora vai dar frutos futuramente” - IFSertãoPE Campus Salgueiro

O título dessa seção é parte do relato de Marquinhos Truká a respeito do significado de, naquele período, estar representando o movimento estudantil indígena do IFSertãoPE. Esse movimento, embora tenha origem em motivações distintas, configurou-se de forma similar ao IFPE Campus Pesqueira. Ambos ressoavam a efervescência do movimento de juventude indígena no estado de Pernambuco e no Nordeste (Santos, 2020). Nesse sentido, a eclosão das articulações entre os/as discentes indígenas naquele Campus teve origem na

situação extrema, relatada na epígrafe que abre a segunda parte desta tese, situação ocorrida em 2017. A discente que nos cedeu tal relato faz parte do movimento de juventude do seu povo, a Organização de Juventude Truká (OJIT).

Marquinhos Truká, citado no seu relato como parceiro daquela mobilização, é o João Marcos da Conceição, e naquela ocasião era discente na Licenciatura em Física. Fazia parte, também, da Comissão de Juventude Indígena de Pernambuco (COJIPE), juntamente com Carol Truká - Caroline da Silva Lima. Outros/as jovens indígenas atuantes nas mobilizações políticas naquela instituição também faziam parte da OJIT, a exemplo de Elaine Rodrigues da Conceição, Cristiano Antônio dos Santos e Maria Aparecida Ferreira Alves.

No percurso que compreende 2017 a 2019, o movimento estudantil indígena do Campus Salgueiro logrou uma amplitude para além daquele espaço físico. A princípio, os/as discentes indígenas assumiram o protagonismo do movimento estudantil interno, fundando o Centro Acadêmico da Licenciatura em Física, sendo o Marquinhos um dos fundadores e presidente; e também ocuparam o Centro Acadêmico de Tecnologia de Alimentos, onde Carol participava das reuniões e acompanhava os trabalhos. Marquinhos, devido a sua atuação naquele Campus, foi convidado pela Professora Edivânia Granja a participar do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) no Campus Petrolina, tornando-se membro em 2018; Ao mesmo tempo, foi indicado e eleito membro do CONSUP. Enquanto isso, Carol, em várias ocasiões, esteve junto com Marquinhos em eventos fora do Campus Salgueiro, porém representando o movimento estudantil indígena dessa instituição. A esse respeito, a *Figura 5* mostra um painel com imagens⁶³ que apresenta parte da dimensão daquele movimento estudantil com origem no Campus Salgueiro:

⁶³ São imagens coletadas na página do Instagram da Organização da Juventude Indígena Truká (OJIT), e da página de uma das participantes da presente pesquisa, e foram usadas com a anuência de todos/as.

Figura 5 – Discentes indígenas em ações internas e externas ao IFSertãoPE



Fonte: Acervo da OJIT – Instagram

A primeira imagem, vista da esquerda para direita, conforme relatos dos/as discentes participantes da pesquisa, refere-se à primeira comemoração da Semana dos povos indígenas no Campus Salgueiro, celebrada nos dias 16 e 17 de agosto de 2017, cujo tema foi “Lutas e Resistências Indígenas no Sertão”, com o apoio do Grupo de Pesquisa Políticas do Discurso – NEABI do Campus Salgueiro, em parceria com docentes do Campus Petrolina e Floresta. Trata-se da atuação na organização de um evento em resposta aos insultos citados na epígrafe no início desta tese, cuja autora postou na sua página do Instagram a referida imagem e a seguinte legenda: “Estudantes indígenas ocupam o IF Campus Salgueiro – Truká, Atikum e Tubalalá – bem representados com seus jovens a cada dia abrindo novos espaços. Orgulho de ser indígena!” Essa última expressão reafirma exatamente seu contentamento sobre o evento.

De fato, foi um evento que contou com a atuação intensa dos/as discentes indígenas, oferecendo oficina de pinturas corporais, roda de toré, e exposição de artefatos da cultura material. No âmbito das exposições orais, ocorreram três mesas redondas, uma sobre o tema da educação escolar indígena, cuja palestrante foi a Professora Edivânia Granja; e duas tendo como palestrantes as lideranças tradicionais dos povos Truká, Atikum e Tumbalalá: Cacique Bertinho Truká e Cacique Aurivan(Neguinho Truká); Cacique Cícero Marinheiro Tumbalalá,

Cacique Jovanci Atikum; Cacica Lucélia Pankará Serrote dos Campos. A pauta principal da programação do evento propunha debates em torno das “lutas” e resistências dos povos indígenas no Sertão pernambucano; as ofensivas do agronegócio nos territórios indígenas. Porém, em vídeos postados na página do YouTube “Viva Truká”, observa-se que em ambas as mesas foi enfatizada a importância das “lutas” pelo acesso e condições respeitadas para a permanência de indígenas na educação superior. Esse aspecto mostra um nítido apoio aos discentes indígenas daquela instituição, fator que fortaleceu a emergência do movimento estudantil indígena naquele Campus.

Na imagem seguinte, vê-se Marquinhos no Campus Petrolina. Segundo seu relato sobre esta ocasião, trata-se de sua estadia naquele campus em função de alguma atividade referente à sua condição de membro do CONSUP. No texto escrito que acompanha a postagem, o autor assumiu o tom autobiográfico, e nos fornece informações sobre seu percurso como ativista, indígena, seja no Movimento indígena em geral incluindo o movimento jovem, seja na sua inserção no movimento estudantil no Campus Salgueiro:

Sou João Marcos da Conceição, conhecido mundo afora por Marquinhos Truká, sou nativo do povo Truká, resido na Aldeia Jatobazeiro – Ilha de Assunção, Cabrobó – PE, tenho 20 anos, milito no Movimento Indígena desde que me lembro, e adentrei no Movimento estudantil fundando o Centro Acadêmico de Licenciatura em Física do IF Sertão-PE Campus Salgueiro. Também milito no movimento Mudança, represento a juventude do meu povo, e sou membro do Conselho Superior do IF Sertão-PE. Tenho minha família e meu povo como base para enfrentar qualquer luta, pedindo força aos meus ancestrais! Resistimos a 519 anos e vamos resistir por mais 519 anos, carregamos a bandeira de um país forjada com sangue, e é por isso que lutamos com tanta garra!

A última frase expressa suas referências à família, seu povo e suas crenças como instituições que fundamentam sua atuação política em todos os setores da sua vida. Marquinhos cursou a Educação Básica nas escolas indígenas, e em outra ocasião, mencionou que desde o Ensino Médio manifestava interesse pela busca dos direitos coletivos dos estudantes indígenas. Quando participou dos Encontros de juventude indígena e soube das políticas afirmativas nas IES federais procurou o Cacique Aurivan (Neguinho Truká) para conversar sobre o assunto e ver as possibilidades de a juventude Truká ter acesso a tais políticas. Como liderança jovem, exerceu influência direta sobre os demais discentes indígenas Truká, Atikum e Tumbalalá. Sempre que necessário conseguia mobilizá-los para planejar e executar ações internas e externas ao Campus Salgueiro.

No tocante aos/as discentes Truká, era comum se mobilizarem para reivindicar condições dignas de transporte para fazerem o traslado do município de Cabrobó até o Campus Salgueiro, cujos gestores alegavam não ter responsabilidade de oferecer esse tipo de

serviço. Após recorrentes mobilizações dos/as discentes indígenas, conseguiram que a prefeitura oferecesse o ônibus e o condutor, ficando o combustível sob a responsabilidade dos/as discentes. Ao dividir os custos desse serviço entre os/as discentes, ficava em torno de R\$ 80,00 a R\$ 90,00 (oitenta a noventa reais) mensais. Por vezes, a prefeitura atrasava o salário do condutor, e os/as discentes também assumiam esse custo para reduzir os danos ocasionados pela carência desse serviço essencial para garantir o acesso à educação superior sem a obrigatoriedade de migrarem temporariamente para a cidade de Salgueiro.

Dentre outras mobilizações externas ao espaço físico do Campus Salgueiro, os discentes indígenas participaram do Ato público expresso na imagem localizada na *Figura 5*, na parte inferior à esquerda. O referido evento ocorreu em 15 de maio de 2019, em protesto à política de cortes de verbas federais para a educação superior pública, anunciada semanas antes pelo Governo de Jair Bolsonaro. Na referida imagem, é possível visualizar Marquinhos com a cabeça baixa, ao seu lado Maria Aparecida Ferreira Alves Truká, empunhando a maraca e vários discentes indígenas com pinturas corporais, seguindo na caminhada realizada nas ruas principais de Salgueiro.

O texto escrito que acompanha a postagem dessa imagem no canal do Instagram da OJIT diz: “Dia que a nossa aula foi na rua!”. Essa mensagem remete a uma das ideias sobre as práticas da educação escolar indígena como um ato político, uma vez que a busca por garantia dos direitos coletivos faz parte do processo formativo e está para além do espaço físico das escolas, se expande via os eventos culturais e políticos vivenciados nos territórios e fora desses, contando com a presença de todas as gerações (crianças, jovens, adultos e anciãos) (Nascimento, 2022). Portanto, o Ato público em protesto à ameaça ao direito à educação superior não foi concebido como uma atividade desconexa da formação acadêmica.

A última imagem, localizada na parte inferior à direita da *Figura 5*, trata-se da participação de Marquinhos e Carol Truká na III edição do “Agosto das Juventudes – Jovens pelo Direito de Viver”, evento promovido pelo Fórum Estadual das Juventudes de Pernambuco (FOJUPE), cujo tema foi: “Fascismo aqui não se cria, juventudes do campo e da cidade pelo fortalecimento das políticas públicas e da democracia”. No dia 23 de agosto de 2019, na cidade do Recife, coletivos de juventude de todas as regiões de Pernambuco, dentre esses indígenas, quilombolas e outras populações do campo, e a população LGBTQIA+ estiveram presentes no Ato público na Praça 13 de maio no Centro do Recife, onde foi montada uma “tribuna” para que representantes dos coletivos pudessem se pronunciar sobre o tema. Naquela ocasião, Marquinhos Truká foi uma das lideranças jovens que ocupou a tribuna como representante da COJIPE e acadêmico indígena do IFSertãoPE para denunciar a

violência contra os povos indígenas e leu uma carta elaborada por aquele coletivo. Encerrado o Ato na Praça 13 de maio, seguiram em passeata pelas ruas do centro da cidade até o Armazém do Campo – espaço do Movimento dos Sem Terra (MST).

Chamou-nos a atenção a referida imagem, cujo texto escrito que acompanha a postagem diz: “Nas costas carregam bandeiras dos seus respectivos cursos de nível superior. Nas mãos e cabeças usam seus artefatos sagrados, extensão do que são e do que representam. Uma juventude que ocupa todos os espaços!” Ao conversarmos com Marquinhos Truká sobre a referida postagem, ele reafirmou o texto em questão, dizendo que o significado de carregarem aquelas bandeiras era:

Mostrar que a juventude indígena pode sim estar em qualquer lugar que ela quiser, na universidade principalmente. Então, quando o indígena assume cargos dentro do movimento estudantil que é tão importante, como presidir o Centro Acadêmico, e fundá-lo também, eu que fui um dos co-fundadores, é maravilhoso! É ver que a luta de quem começou lá atrás tá dando frutos agora, e a nossa luta de agora vai dar frutos futuramente.

Como visto anteriormente, o evento em si não era promovido pelo movimento estudantil, e sim pelo movimento de juventude. Contudo o gesto de levar a bandeira como liderança estudantil, e relacionar o significado disso à conquista do direito como fruto das “lutas” anteriores àquele espaço, tem um peso importante sobre os seus ombros, o qual não é apenas a bandeira do coletivo estudantil, e sim, o dever de dar visibilidade às demandas indígenas onde quer que se vá, para garantir novos frutos para as próximas gerações. Ao mesmo tempo confirma nossa tese sobre o “protagonismo cíclico” no sentido do compromisso com a continuidade do movimento estudantil indígena para garantir melhores condições de acesso e permanência para os futuros estudantes indígenas.

Ao mesmo tempo, nos remeteu ao papel de destaque das lideranças indígenas jovens letradas, a serviço do movimento indígena, à medida que assumem a condição de mediador no registro de atas de reuniões, elaboração de documentos importantes para ser emitidos aos órgãos do Estado e às organizações internacionais responsáveis pela garantia dos direitos indígenas; e de porta voz das causas indígenas aos meios de comunicação e midiáticos. Assim, consequentemente passa a ser visto de forma distinta entre seus povos e pela sociedade não indígena (Luciano, 2019).

Mais recentemente, vimos esse fenômeno se expandir, uma vez que, aliadas à inserção na educação superior, ao domínio sobre as habilidades necessárias para o manuseio das mídias e redes sociais, as lideranças indígenas jovens cursando a educação superior são muito solicitadas a falar sobre os mais diversos aspectos inerentes a seus povos. No contexto

dos discentes do Campus Salgueiro não foi diferente. A Carol Truká⁶⁴, por exemplo, tornou-se comunicadora da APOINME, caracterizando-se como um caso típico de atuação em descompasso com a formação profissional recebida no IF Sertão PE. A princípio, ela gostaria de cursar Gastronomia, porém não há esse curso na região onde vive, então buscou o curso de Tecnologia em Alimentos por se aproximar do seu intento inicial. Ao longo do período em que participava da OJIT e da COJIPE, identificou-se bem com a área de comunicação e conquistou destaque:

Figura 6 - Imagens de Carol Truká no exercício da função de comunicadora



Fonte: Imagem à esquerda - Card de divulgação de participação de uma Roda de Conversa presencial em 2019 na UFPE. Imagem à direita - Acervo da pesquisa

Na primeira imagem, Carol aparece em primeiro plano, num evento público não identificado, usando o adereço de cabeça comum ao seu povo para uso em rituais e eventos políticos ou festivos, e segura nas mãos uma câmera fotográfica. O texto escrito apresenta suas credenciais, dentre essas seu vínculo institucional com o IF Sertão PE. Como visto na Figura anterior, é comum os discentes indígenas ressaltarem seu vínculo acadêmico como *status* social e como bem o Marquinhos falou, mostrar que a academia também é um lugar que deve ser ocupado por eles.

Na segunda imagem, Carol aparece ao fundo, em pé numa plataforma, onde ficou em posição mais alta que as demais pessoas, no propósito de conseguir o melhor ângulo para registrar a atividade em foco. Usava uma calça comprida e blusa clara, pintura na cor vermelha no rosto e adereço de cabeça, segurando a câmera fotográfica na mão direita. A atividade era o ritual de abertura do segundo dia do I SEMEIN. Para esse evento, foram ela e

⁶⁴ Naquele período, Carol tinha 21 anos e cursava o último período do curso, era solteira e não tinha filhos ou alguém que requisitasse maior atenção na sua família. Isso facilitava sua circulação e participação nos movimentos indígenas e eventos correlatos.

Marquinhos como representantes indígenas do Campus Salgueiro. Colaborar na organização e na cobertura daquele evento lhe possibilitou acompanhar todas as atividades, ao mesmo tempo em que obteve projeção.

Nos anos seguintes, mediante a pandemia da COVID-19, as mídias digitais foram mais do que nunca mobilizadas e ocupadas pela juventude indígena letrada, desde os/as discentes da educação escolar indígena aos discentes das universidades e dos IFs, como mostram as próximas *Figuras (7 e 8)*

Figura 7 - Discentes indígenas do IFSertãoPE em Roda de conversa da TV Raízes da Cultura⁶⁵



Fonte: TV Raiz da Cultura - https://www.youtube.com/watch?v=tJUY3A8N0_Y

O evento em tela foi realizado por meio da transmissão ao vivo no canal do YouTube, no dia 02 de outubro de 2020. Foi um dos inúmeros eventos promovidos pela TV Raízes da Cultura, cujo mediador é o Comunicador Libânio Francisco. Como visto na legenda, a configuração desse evento se tratou de uma roda de conversa que teve a duração de 1:46 h. (uma hora e quarenta e seis minutos), pautada por perguntas elaboradas pelo mediador e outras advindas da participação do público. Dessa maneira, a conversa se desenvolveu em torno do tema juventude, interseccionando com assuntos como: a importância do ritual

⁶⁵ A TV Raízes da Cultura mantém um Canal no Youtube com mais 3.400 inscritos, como parte de um projeto do Instituto Cultural Raízes. Durante o período mais severo da pandemia da COVID-19, foi um importante meio de comunicação e difusão da história, culturas e demandas políticas das comunidades e povos tradicionais do Semiárido pernambucano.

religioso e o que é possível ser transmitido para as novas gerações; os impactos do acesso à cultura de massa e às redes sociais digitais; os danos da evangelização nos territórios indígenas; a organização da OJIT; as expressões artísticas e culturais indígenas; a contribuição da juventude indígena para construir um mundo melhor. Não pretendemos nos deter em todos os assuntos, e sim naqueles cujas falas indígenas contribuem para nossa tese.

Como informou Libâneo, aquele evento fez parte de um projeto mais amplo que se propunha à realização de uma série de Rodas de conversa com a juventude de povos e comunidades tradicionais. Nessa direção, havia realizado outros eventos similares com a juventude Atikum, Pankará e Pankararu. Na sua fala de acolhimento e cumprimentos aos/as convidados/as, enfatizou e ao mesmo tempo agradeceu a Marquinhos Truká e a Carol Truká por terem sido os seus interlocutores durante o processo de indicação e contato com os jovens convidados/as para contribuírem com aquele evento. Fizemos essa ressalva para chamar atenção sobre a visibilidade da liderança dessas duas figuras, principalmente Marquinhos.

Portanto, nos detendo na *Figura 8*, embora a imagem não mostre, esse evento contou com a participação de outros/as palestrantes que eram membros da OJIT e alguns da COJIPE. Dentre esses, estavam Maiza Truká (coordenadora da OJIT) e Tiago Truká. Contudo, nosso destaque é para os/as três jovens Truká que aparecem nessa imagem, porque Cristiano e Elaine são participantes da nossa pesquisa, e Joana é irmã de Marquinhos Truká, e, ao que parece, levará seu legado político.

Os três iniciaram suas falas se apresentando. Observa-se que após a condição de jovens indígenas, veio a condição de discente, seja na educação escolar indígena, seja na educação superior. O destaque para Joana se situa em três condições: ser irmã de Marquinhos, ser discente da Educação Básica; e ter Cristiano como seu professor. O elo entre essas três dimensões está no protagonismo de Joana como poetisa que faz das suas poesias manifestos políticos. Possivelmente, por ser irmã de Marquinhos e acompanhá-lo na organização da OJIT ainda adolescente, esse espaço de formação política da juventude Truká tem impactado diretamente na sua produção literária, visto que esta tornou-se uma importante ferramenta de comunicação e denúncia sobre todas as formas de violências contra os povos indígenas; apresentar-se como discente das escolas indígenas a coloca num lugar diferenciado, por ser também um espaço de formação política; e ter Cristiano como seu professor pode ser outro fator importante, tendo em vista o senso crítico deste, sua atuação no movimento de juventude, e estar sempre motivando os/as discentes das escolas indígenas a valorizar suas tradições e sua cultura, por meio de projetos de extensão, de iniciação científica, e a própria pesquisa desenvolvida e apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso. Dito isso, vemos a relação

da Joana com esses três ícones políticos (o irmão, a escola e o professor) como um dos “frutos do presente”, mas, que tem potencial para germinar outros projetos futuros.

Cristiano é um dos discentes indígenas do Campus Salgueiro, naquela ocasião tinha 28 anos de idade, pai de duas crianças abaixo de dez anos, nasceu e sempre viveu no território Truká, cursou a Educação Básica nas escolas indígenas, atualmente é docente em uma das escolas onde estudou. Iniciou a docência antes mesmo de concluir a Licenciatura. Isso significa que exerceu diversas funções durante sua vida acadêmica no IFSertãoPE, dentre as quais: pai e trabalhador do campo para a produção do sustento da família; discente no Curso de Licenciatura em Física; docente na escola indígena; e membro da OJIT e da COJIPE. No evento promovido pela TV Raízes da Cultura, sendo a juventude o tema principal, ressaltou a importância da juventude Truká valorizar os ensinamentos das suas lideranças tradicionais e “dos mais velhos”, porque além de serem expressão de resistência, para ele, ao mesmo tempo é a única forma de continuar existindo como povo etnicamente diferenciado. Então, ao discorrer sobre os impactos da cultura de massa e das redes sociais para a juventude indígenas, afirmou:

Esse é um problema que tem em todo processo, inclusive que a gente enfrenta, uma vez que muitos de nós jovens indígenas vamos estudar na cidade ou fora, e veem uma realidade totalmente diferente. Uma realidade que quer destruir nossa cultura, e uma forma de fazer isso é enfraquecendo nossa cultura. Então a gente enquanto juventude que já tá com certo entendimento acerca do assunto deve agir como a gente já vem agindo na OJIT para que esses jovens venham a se fortalecer, e não venham a se afastar da cultura.

A fala citada nos remeteu a uma situação relatada em conversas em outro momento para a presente pesquisa, quando Cristiano mencionava os recorrentes embates travados com colegas não indígenas da sua turma, ou com algum/a professor/a quando questionavam suas expressões socioculturais ou seus direitos específicos. “O IF não está preparado, e sofremos muito na entrada, temos que nos adaptar a um sistema que nos elimina logo na entrada, vimos de aldeia, herdamos capital cultural de nossos pais muitos se quer são alfabetizados, o sistema está preparado para as camadas sociais elevadas”. A esse respeito, a sua reação de indignação em defesa dos seus direitos ressoava os ensinamentos e aprendizados vivenciados no seu território, seja no âmbito familiar, no ritual, na escola indígena, ou na OJIT:

Tem sempre aquelas piadas de mau gosto: “faz dança da chuva” ou que índio é rico, tem direito a bolsa de R\$ 900,00, é briguento, gosta de confusão! Uma vez numa discussão em sala a gente comentando os movimentos sociais, o professor falou que éramos briguento, admirava mais tinham coisas que exagerávamos. Falei: professor imagina aí se tivéssemos pelo menos 20% de índios no total da população do Brasil, acha que estaríamos nas mãos desse genocida, acha que o Brasil seria o mesmo? Ele respondeu: “o Brasil seria mais justo”. Sobre a piada em relação à bolsa, eu enfrentei, e falei: temos bolsa porque alguém lutou para mim ter esse direito e

agora é meu dever aproveitar e manter todos, lutem em vez de aceitar as condições que esses governantes oferecem.

Nesse caso, vemos que seu protagonismo político como discente na educação superior no Campus Salgueiro não reside nas organizações estudantis, situa-se no âmbito dos embates na sala de aula mediante alguma situação que agredisse sua condição como indígena; nas mobilizações coletivas pontuais; e, sobretudo, na produção de conhecimentos acadêmicos sobre o seu povo, e por vezes participando de eventos científicos apresentando e publicando sua produção. Seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), intitulado como “A Etnoastronomia no povo Truká de Cabrobó-PE como possibilidade para o ensino de astronomia em escola indígena”, é um ato político. Com esse trabalho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Física, Cristiano também se destacou como o primeiro jovem Truká a alcançar esse feito, e com uma pesquisa inédita sobre seu povo. Além de publicações em periódicos científicos como mostra o Quadro a seguir:

Quadro 24 - Publicação de relato de experiência e artigo científico indígena em Periódico científico

Título	Periódico	Ano de publicação
Vencendo preconceitos, ocupando espaços, educação e cultura	Revista de Estudos Indígenas de Alagoas - Campiô	2022
A etnoastronomia no povo Truká de Cabrobó-PE como possibilidade para o ensino de Astronomia em escola indígena.	Revista Experiências em Ensino de Ciências	2023

Fonte: Revista de Estudos indígenas de Alagoas – Campiô; Revista de Ensino de Ciências⁶⁶.

O texto referente ao primeiro título é de cunho autobiográfico, contudo, a identidade coletiva do autor perpassa toda a narrativa. Assim, versa sobre a trajetória de vida pessoal e contextos educacionais do autor, evidenciando desde as relações familiares às referências de lideranças do seu povo que lhe inspira, às memórias sobre as mobilizações Truká no processo de retomada do território, as situações de racismo vivenciadas em função da condição étnica, a importância da educação escolar indígena, os desafios para cursar a Licenciatura em Física no Campus Salgueiro, bem como as formas de enfrentamento, sobretudo durante a pandemia da COVID-19. Também de sua autoria segue o segundo texto, num formato de artigo científico resultante do seu Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação).

Voltando à *Figura 8*, no tocante a Elaine, naquela ocasião tinha 21 anos de idade, estava solteira e não tinha filhos/as. Sua atenção à família estava prioritariamente voltada para sua avó materna, com quem convivia no mesmo lar, e apresentava alguns sinais do mal de

⁶⁶ É uma Revista eletrônica voltada para o Ensino das Ciências, um importante material para professores/as. É uma publicação do Grupo de Ensino do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Alzheimer, assim carecendo de cuidados especiais, sobretudo durante o horário noturno porque um dos sintomas dessa doença é o medo de dormir sozinha. Então, Elaine lhe fazia companhia no período noturno cotidianamente. Cito esse fato por compreender que não podemos olhar para Elaine como uma acadêmica comum, cuja prioridade seja as obrigações escolares. Assim como os/as demais discentes indígenas que seguem as tradições do seu povo. Conforme nossas conversas em outras oportunidades, mais o seu relato e de outros/as participantes daquele evento, a juventude Truká tem sido orientada a respeitar e seguir as tradições, e essas passam pela atenção e cuidados com os/as anciãos/ãs.

Nesse sentido, ressaltou a importância de não só a juventude Truká, mas, toda juventude indígena valorizar o convívio familiar, participar dos rituais religiosos e do Movimento Indígena, considerando que esses são espaços em que circula muita “sabedoria” e lhes ensinam quais os caminhos devem trilhar: “A gente vê que nossas lideranças e as pessoas da ‘ciência⁶⁷’ tentam passar o máximo de sabedoria para gente seguir nosso caminho, nossas lutas e já está adentrando nos ‘movimentos’ com a sabedoria e a força encantada”

Na continuidade da discussão, falou sobre os impactos da cultura de massa e as redes sociais nas tradições indígenas:

A gente vê alguns jovens que, quando saem da aldeia têm um pequeno distanciamento. Mas, aqui no nosso povo, a gente tenta ao máximo, tanto das nossas famílias, quanto quem estudou nas escolas indígenas tem essa força e esse discernimento. E mesmo que estando fora a gente procura estar presente dentro dos movimentos e nos nossos rituais. De uma forma ou de outra às vezes acontece certo distanciamento, mas, nosso encantado é forte, nos encontra e pede que a gente volte e siga nossa tradição e nossas lutas e vá sempre adiante.

Chama atenção a fala em destaque pelo que identificamos como característica dos/as discentes indígenas mais ativos/as politicamente nos IFs, os quais seguem os familiares que fizeram ou fazem parte do movimento indígena, estudaram nas escolas indígenas, ou fazem parte de alguma organização política no seu território. Vale destacar sua fala sobre a importância da OJIT para a juventude Truká:

Nós trabalhamos juntamente com todas as nossas lideranças, com os professores indígenas Truká, estamos sempre andando de mãos dadas junto para conseguir conciliar essa questão de ser jovem, de assumir responsabilidades, lutar pelo nosso povo, pela nossa identidade, pelos nossos direitos. Dentro da nossa organização temos momentos super importantes para nós jovens indígenas que agora estamos entrando com uma responsabilidade maior, que é de seguir adiante com a luta do nosso povo. Então, esses momentos que a gente tem são bastante importantes, porque são momentos de conhecimento e autoconhecimento. A OJIT é muito importante e necessária para se fazer um jovem guerreiro forte, valente, e levar a luta para frente.

⁶⁷ O termo “ciência” nesse caso se refere aos conhecimentos tradicionais mobilizados pelos/as mestres/as dos rituais religiosos.

Se cuidar de uma parenta anciã faz parte do cuidar das tradições, e fazer parte dessa tradição e da convivência coletiva lhe traz mais responsabilidades, por outro lado lhe torna mais forte para levar a voz do seu povo em qualquer outro espaço de formação que adentrar. Assim foi a situação no Campus Salgueiro, onde como discente indígena, Elaine, junto com Marquinhos e Carol, participaram da organização daquele primeiro evento e dos demais que ocorreram entre os anos de 2017 e 2019, cujas temáticas estavam relacionadas à garantia dos direitos indígenas.

No segundo semestre de 2021, Marquinhos não tinha mais vínculo discente no IFSertãoPE. Iniciou o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília (UNB), onde foi selecionado via vestibular específico para indígenas. Entretanto, seu legado do movimento estudantil o trouxe para o cenário do IFSertãoPE mais uma vez, na ocasião de um evento organizado pela Profa. Edivânia Granja, como parte de um projeto de extensão em parceria com o Instituto Raízes da Cultura. O título do citado projeto foi: *Ciclo de Diálogos Formativos: Educação, História e Direitos dos Povos Indígenas e Quilombolas do Semiárido Pernambucano*. O projeto favoreceu a realização de um curso de formação online para indígenas, quilombolas e o público em geral, com certificação, compreendendo o período entre os meses de agosto a novembro, onde foram transmitidas ao vivo 6 Mesas-redondas, contando com a participação de Pesquisadores/as não indígenas e não quilombolas, e representantes dessas populações.

Marquinhos foi convidado para participar da *Mesa 4*, que ocorreu no dia 10 de novembro, cujo tema foi *Protagonismos indígenas na educação superior no IFSertãoPE*, junto comigo e outros/as convidados não indígenas: o Prof. Eduardo Vergolino, a Profa. Edivânia Granja e Libânio Francisco como Mediadores/as. A seguir é possível ver a *Figura 8* onde a imagem de Marquinhos se destaca ao centro da tela:

Figura 8 - Marquinhos Truká no Ciclo de diálogos formativos – IFSertãoPE



Fonte: TV Raízes da Cultura - <https://www.youtube.com/watch?v=20rq9VY86gU>

Esse foi um dos eventos importante para nossa pesquisa, pois tivemos a oportunidade de ouvir publicamente o relato de Marquinhos sobre a sua atuação no Campus Salgueiro, e o impacto dessa atuação:

Na minha época de IFSertão, quando eu entrei, me deparei com uma instituição que estava ainda se adequando para receber indígenas e quilombolas. A maioria dos alunos não sabiam que existia ali uma aldeia indígena em torno do Campus Salgueiro, que é o Povo Atikum. Não sabiam também da existência do meu povo. Então foi um choque de realidade, vamos falar assim. E com o tempo, com os diálogos na cantina, nos corredores com o pessoal, a gente foi conseguindo mudar isso aos poucos. Aí foi onde eu vi a necessidade de um projeto, então eu e a Assistente Social do Campus, na época era a Vanuza, a gente realizou um projeto de extensão que o nome foi A cultura do Povo Truká no Sertão pernambucano: você tem cara de índio? Com esse projeto a gente conseguiu desmistificar a visão que se tinha do índio dentro da instituição, aquela visão ainda enraizada, porque de certa forma os livros didáticos de História só mostram aquele indígena da época da colonização, não mostram aquele indígena de hoje que é empoderado, que é universitário, que usa celular, que mora na cidade. [...] Mas, hoje o IFSertão é uma instituição que está totalmente apta para acolher os povos indígenas e quilombolas.

O citado relato confirma a situação de invisibilidade ou de ignorância sobre os povos indígenas naquela região, assim reafirmando a situação de estranhamento e conflito. Ao mesmo tempo citou algumas estratégias que impactaram em mudanças positivas na relação institucional e em discentes indígenas. Dentre essas estratégias: o diálogo com colegas não indígenas e atores institucionais; um projeto de extensão que possibilitou a aproximação entre

discentes não indígenas com as formas de ser e viver do Povo Truká. Em outra ocasião, em conversa com Marquinhos, ele falou sobre as ações do citado projeto, dentre essas, discentes e professores/as não indígenas foram visitar o território e uma escola Truká, e também foi organizada, no Campus Salgueiro, uma exposição com artefatos da cultura material daquele povo.

Um aspecto observado na organização do movimento estudantil no Campus Salgueiro foi que, embora ocorresse a predominância da figura masculina na pessoa de Marquinhos à frente do Centro Acadêmico e como membro do CONSUP, ele compartilhava esse protagonismo com discentes mulheres, à medida que sempre contava com a parceria dessas na organização das mobilizações e dos eventos. Foi assim quando organizaram a primeira Semana dos povos indígenas no Campus Salgueiro, em agosto de 2017; quando participaram, em 2018, da segunda reunião para a organização do I SEMEIN junto com Elaine; quando, em 2019, junto com Elaine, Carol, e Maria organizaram o Ato público e caminhada nas ruas de Salgueiro; no mesmo ano, junto com Carol, participaram do Ato público no Recife promovido pelo FOJUPE e do I SEMEIN.

Esse é um movimento que ressoa práticas advindas de outros coletivos e espaços que compõem o movimento indígena local e nacional. A exemplo do movimento de juventude, o movimento de mulheres, e o movimento dos/as professores/as indígenas. Portanto, nos mostra que o movimento estudantil indígena na educação superior é plural, e como tal o conceito de protagonismo também varia conforme o contexto e as relações estabelecidas em/com cada instituição.

Finalizando este capítulo, a nossa análise referente às formas de protagonismos indígenas na condição de discentes na educação superior nos IFPE e IFSertãoPE, pautada pelas três categorias centrais: a) *protagonismo compartilhado*; b) *protagonismo transitório*; c) *protagonismo cíclico*, nos mostra que são formas de protagonismos interligadas e podem ocorrer simultaneamente, por meio da atuação no movimento estudantil interno e externo, e/ou na produção acadêmica. São ações que contam com a parceria dos atores institucionais; ações que resultam em projeção “pessoal” de alguns atores (vistos por seus pares como sujeitos coletivos) por um determinado período; e aquelas ações pensadas e organizadas coletivamente visando continuidade e projetos futuros.

IFPE - Campus Pesqueira

Protagonismo compartilhado - a partir da produção acadêmica e cultural em parceria com atores institucionais

- Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no Bacharelado em Enfermagem, nas Licenciaturas em Matemática e em Física. Assim, inaugurando um lugar de fala diferenciado nas produções acadêmicas naquela instituição;
- Atuação como membros de Grupos de Pesquisas;
- Participação em projetos de iniciação científica e projetos de extensão;
- Apresentação de trabalhos acadêmicos e publicação nos Anais de eventos científicos (VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU, III Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina - CIPIAL, Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, VI Congresso brasileiro de saúde mental), dentre outros;
- Atuação na organização e execução dos eventos dos Encontros de Povos e Comunidades Tradicionais no IFPE, com espaço para a exposição de artefatos da cultura material e imaterial indígena;
- Apresentação de Trabalhos no I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste - SEMEIN
- Publicação de artigos acadêmicos em periódicos científicos.

Protagonismo compartilhado - a partir do movimento estudantil em parceria com atores institucionais

- Identificação dos/as estudantes indígenas e escolha de representantes em cada turno, via a busca nas salas de aulas com o apoio de alguns/mas professores/as e da Direção do IFPE;
- Realização de reuniões extraordinárias sobre a pauta de interesse dos estudantes indígenas fazendo uso do espaço do auditório devidamente autorizado;
- Criação de uma Comissão com discentes indígenas e funcionários/as da Divisão de Assistência estudantil para a implementação da Bolsa Permanência e encaminhamentos sobre as inscrições e adesões aos editais específicos;
- Parcerias com o setor de Coordenação de Políticas Inclusivas, assim agindo no acolhimento dos/as discentes indígenas novatos/as, orientando-os/as sobre as ações dessa Coordenação, bem como atuando na organização dos Seminários de Inclusão realizado anualmente pelo IFPE.
- Atuação como representante estudantil no Conselho Superior - CONSUP, dispo de meio de transporte institucional para fazer o traslado Pesqueira/Recife e Recife/Pesqueira na ocasião das reuniões de colegiado dessa entidade;

- Parceria institucional na organização e execução do evento anual do “Abril Indígena no IFPE”;
- Participação na mobilização dos estudantes indígenas e quilombolas contra a suspensão da Bolsa Permanência, ocorrido em Brasília no ano de 2018, contando com o apoio da Divisão de assistência estudantil para a emissão de passagens áreas com recursos institucionais;
- Participação na organização e execução do I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste - SEMEIN, contando com a ajuda de recurso financeiro institucional para os/as discentes com trabalhos inscritos, além de contar com a presença do Diretor do Campus Pesqueira e a Reitora do IFPE durante o evento.

Protagonismo transitório - remetendo à ideia de temporalidade definida

- A atuação como liderança nos Diretórios Acadêmicos e no CONSUP - impulsionou uma projeção pessoal correspondente ao período que as pessoas envolvidas exerciam seus mandatos;
- O movimento estudantil indígena no IFPE atuou junto ao movimento regional e nacional durante os anos de 2018 e 2019, porém as pessoas que lideravam esta participação concluíram o ciclo formativo naquela instituição e não houve substituição, assim entendemos que a articulação foi interrompida.

Protagonismo cíclico - remetendo à ideia de renovação e continuidade

- A atuação nos Diretórios Acadêmicos, no CONSUP, na Comissão da Bolsa Permanência, no setor da Coordenação de Inclusão constituiu a figura de uma representatividade coletiva, assim surgindo a necessidade de substituição dos/as discentes indígenas que concluíram a formação acadêmica no IFPE por outros/as que se destacaram no movimento estudantil indígena e ainda restava tempo suficiente até o término da sua formação para atuarem nesses setores. Com isso concluímos que o protagonismo cíclico está intrinsecamente relacionado com o movimento estudantil indígena organizado.

IFSertãoPE - Campus Floresta

Protagonismo compartilhado - a partir da Produção acadêmica e cultural em parceria com atores institucionais

- Atuação na execução de projetos de iniciação científica e projetos de extensão em parceria com atores institucionais;

- Publicação de relatos de experiências em periódico científico em parceria com a nossa pesquisa;
- Destaque como músico em evento acadêmico interno, a convite de atores institucionais;
- Participação no “II Encontro GEDin Sertão”, evento local realizado pelo Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Educação Indígena do Sertão - GEDin, sob a liderança do Professor Eduardo Vergolino, aberto para a participação de lideranças tradicionais indígenas em mesas-redondas e rodas de conversas.
- Os nomes dos povos indígenas em Pernambuco estão escritos num monumento de madeira erguido na entrada principal do Campus Floresta - iniciativa de um ator institucional;

Protagonismo transitório - remetendo à ideia de temporalidade definida

Atuação como representante de turma e no Fórum discente. A esse respeito, não houve mobilização para escolha de outros/as discentes indígenas para substituir a pessoa que atuavam nessa função. Isso indica que essa atuação foi de cunho pessoal e ocorreu conforme o período em que a pessoa em ação estava vinculada à instituição como discente. No caso do Campus Floresta, não vimos a estratégia de movimento estudantil indígena organizado, nem local nem em articulação com o movimento regional ou nacional, logo afirmamos que no tocante aos discentes indígenas não há o *protagonismo cíclico* naquela instituição.

IFSertãoPE Campus Salgueiro

Protagonismo compartilhado - a partir da produção acadêmica e cultural em parceria com atores institucionais

- Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na Licenciatura em Física. Semelhante aos discentes indígenas do Campus Pesqueira, inauguraram um lugar de fala diferenciado nas produções acadêmicas na graduação;
- Atuação na execução de um projeto de extensão;
- Atuação na organização e execução de eventos como o “Abril indígena” e a Semana dos povos indígenas com espaço para a exposição de artefatos da cultura material e imaterial indígena, em parceria com atores institucionais;
- Apresentação de Trabalhos no I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste - SEMEIN
- Publicação de relato de experiência indígena e artigos acadêmicos em periódicos científicos.

Protagonismo compartilhado - a partir do movimento estudantil em parceria com atores institucionais e discentes não indígenas

- Atuação na fundação e na liderança dos Diretórios Acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Física e no de Tecnologia de Alimentos, contando também com o apoio dos discentes não indígenas;
- Atuação como representante estudantil no Conselho Superior - CONSUP, dispendo de meio de transporte institucional para fazer o traslado Salgueiro/Petrolina e Petrolina/Salgueiro na ocasião das reuniões de colegiado dessa entidade;
- Parceria institucional na organização e execução do evento anual do “Abril Indígena” e da Primeira Semana dos Povos Indígenas no Campus Salgueiro;

Protagonismo transitório - a partir do movimento estudantil - remetendo à ideia de temporalidade definida

- Atuação na organização da mobilização estudantil para garantir o meio de transporte diário para o traslado ida e vinda ao Campus Salgueiro (Cabrobó/Salgueiro e Salgueiro/Cabrobó) frente à Prefeitura de Cabrobó;
- Atuação na mobilização de rua junto aos discentes não indígenas e à atores institucionais do Campus Salgueiro em defesa da educação superior pública (Caminhada nas ruas de Salgueiro com Ato público, no ano de 2019);
- Atuação no Encontro do Fórum de Juventude de Pernambuco (Caminhada nas ruas do Recife, com Ato público, realizado no ano de 2019);
- Atuação na organização e execução do I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste (SEMEIN);

Semelhante ao que ocorreu no Campus Floresta, no movimento estudantil indígena no Campus Salgueiro não houve renovação e continuidade das mobilizações estudantis. Com a ausência de Marquinhos, Carol, Maria Alves e Elaine, todos/as Truká, o movimento estudantil indígena se esvaziou. Com isto podemos afirmar que só identificamos o *protagonismo cíclico* no Campus Pesqueira.

Na análise geral sobre os três *campi*, vimos que o *protagonismo compartilhado* perpassa a dimensão da produção acadêmica dos discentes indígenas, e também a dimensão do movimento estudantil indígena. Assim como o *protagonismo transitório* está relacionado tanto ao tempo de vínculo acadêmico dos atores indígenas, quanto à projeção pessoal de alguns desses atores. Vimos isso como algo peculiar ao movimento estudantil, devido à própria condição de estudante ser transitória. É diferente dos protagonismos exercidos nas

organizações da juventude indígena, uma vez que, segundo Santos (2020), para essa juventude, não há temporalidade prevista, pois, ser jovem é algo que não está exclusivamente relacionado à idade e às condições biológicas pré-estabelecidas; faz parte de uma dimensão cognitiva e emocional, a exemplo de anciãos/ãs que se dizem jovens e apoiam e participam do movimento de juventude. Assim, neste movimento, suas lideranças e demais participantes não têm previsibilidade de tempo determinado para seu ativismo político.

Se por vezes a condição transitória como discentes indígenas presume o fim da projeção pessoal dos atores indígenas citados - no ambiente acadêmico, ao mesmo tempo existe a necessidade de manter as ações coletivas de forma permanente. Este movimento “é peculiar⁶⁸” aos discentes indígenas do IFPE Campus Pesqueira. Nesse sentido se constitui o *protagonismo cíclico* via a substituição dos atores indígenas citados por novos atores oriundos do fluxo semestral ou anual de ingresso indígena naquela instituição, assim dando continuidade às ações existente ou iniciando um novo ciclo de ações conforme a conjuntura contextual ou nacional.

A escolha dos/as discentes indígenas para participarem como candidatos/as nas eleições dos Diretórios Acadêmicos ou do CONSUP ocorre da seguinte forma: aqueles/as que se destacam no movimento estudantil indígena pela sua desenvoltura política são convidados/as pelas lideranças em exercício, e apresentados/as em reunião extraordinária com os/as demais discentes indígenas. Não há relato de contestação de candidaturas, o que nos fez compreender que a escolha é por aclamação.

No IFSertãoPE - Campus Floresta, diferente do Campus Salgueiro, não foi mencionado nada sobre a existência de Diretórios Acadêmicos no período da realização da pesquisa, nem percebemos intenções de atuação indígena nesse sentido. A função de representante de turma foi a única mencionada, e enfatizada em razão de existir uma turma do curso de Licenciatura em Química que era composta só por indígenas, embora não seja um curso de cunho epistemológico específico para a formação de professores/as indígenas.

Entretanto, a identificação das categorias de protagonismos referentes à atuação dos discentes indígenas nos IFPE e IFSertãoPE nos mostrou que, embora expressem algumas características específicas de experiências vivenciadas em contextos comunitários, escolares, ou no movimento indígena mais amplo, não é um fenômeno isolado, exclusivo dos estudantes

⁶⁸ Até à conclusão da presente pesquisa, os/as discentes indígenas do IFSertãoPE dos *campi* Floresta e Salgueiro não deram continuidade ao “movimento estudantil organizado”. Portanto, registra-se apenas o protagonismo compartilhado e o transitório, dentre estes incluem-se as publicações em periódicos científicos.

indígenas nos IFPE e IF Sertão PE, trata-se de um fenômeno crescente no Brasil e em várias partes do mundo, como pode ser visto nos próximos capítulos.

Capítulo 7 – Protagonismos indígenas pela/na educação superior em sua pluralidade

7.1 “Protagonismos indígenas”: o que é isso?

Se recorrermos aos dicionários da língua portuguesa, vemos que a etimologia da palavra “protagonismo” surgiu na Grécia antiga, sendo atribuído a esta o significado de “ator principal”. Essa apropriação é usual no campo da Literatura e das Artes Cênicas, dando destaque ao personagem que assume o papel central na obra escrita ou encenada (Bicalho, 2010). Contudo, em outras áreas de conhecimento esse conceito assume outros contornos, a exemplo da Sociologia, quando “protagonismo” remete à noção de ator social. Este pensado tanto no âmbito da iniciativa individual em defesa dos próprios interesses, quanto sendo necessário construir espaços de negociação, de consenso e dissenso junto a outros atores sociais, assim, provocando mudanças em seu meio social (De Souza, 2006).

O termo “ator social”, *a priori*, vinculava-se aos debates sobre a categoria “agência”. Esta surgiu como um termo associado aos estudos centrados na prática (na ação humana). Embora alguns autores da teoria da prática não tenham usado esse termo, é possível identificar a ideia de agência em seus primeiros trabalhos nesse campo, a exemplo de Bourdieu e Sahlins (Ortner, 2007a). Na década de 1970, em contraposição ao estruturalismo/linguístico, a teoria da prática conquistou espaço entre os diversos campos da ciência: a Sociologia, a História, a Psicologia, a própria Literatura. Embora inicialmente não tenham conquistado o espaço e audiência necessária frente ao paradigma estruturalista dominante, alguns pesquisadores estruturalistas ou influenciados por essa perspectiva teórica aderiram à teoria da prática, a exemplo dos autores citados (Ortner, 2011).

Para Ortner, o termo “prática”, quando exposto de forma simplista, remete a generalizações e afirmações do tipo: “qualquer coisa que as pessoas façam” (Ortner, 2011, p. 446), entretanto, em um sentido epistêmico mais geral pode ser definido como: “[...] é o estudo de todas as formas de ação humana, porém de um ponto de vista particular – um ponto de vista político”. Todavia, a generalização, mesmo que epistemológica, não dá conta da complexidade desse conceito, sobretudo, tendo em vista o que é considerado como “unidade de ação” a ser analisada e qual ponto de referência vai ser tomado para análise.

No caso da chamada “Antropologia da prática”, predominou a ideia sobre “unidade de ação” como sendo aqueles atores individuais, sujeitos históricos, ou coletivos sociais que desenvolvem ações que corroboram a manutenção das estruturas sociais ou as transformam. Embora, nessa perspectiva, não se nega a influência das estruturas sobre as ações dos sujeitos,

uma vez que estas ações são vistas como projeções de um plano mais amplo (o sistema). (Ortner, 2011, p. 446).

No ponto de vista de Ortner (2011), à medida que se enfatiza a ação individual e situacional, subestima-se a capacidade de agência dos atores em projetos de longo prazo. Por outro lado, não se sustenta mais o argumento sobre a passividade das pessoas frente ao sistema. É importante ter em vista: “[...] que a sociedade é um sistema, que o sistema é poderosamente constrangedor, e mesmo assim que o sistema pode ser feito e desfeito por meio da ação e da interação humana.” Essa ideia tem sido consenso “nas versões modernas da teoria da prática” (Ortner, 2011, p. 458).

Em trabalhos anteriores, Ortner (2007a; 2007b), chamava atenção para a dimensão subjetiva das ações dos sujeitos particulares, tomando a subjetividade como base da agência. Todavia, pensando a subjetividade como um elemento culturalmente construído. Isso implica compreender como as pessoas agem ou tentam agir numa sociedade onde esta age sobre elas (Ortner, 2007b). Considerando também as relações de poder como aspecto indissociável da agência, essas não devem ser vistas de forma dual, operando como opressão ou como resistência somente, para, além disso, essas duas faces do poder ora se distinguem, se confrontam, ora se entrelaçam (Ortner 2007a).

Portanto, embora categorias como “protagonismo”, “atores sociais” e “agência” sejam distintas, estão entrelaçadas quando pensamos nos chamados “Novos movimentos sociais” no Brasil. A primeira é o desdobramento da segunda e da terceira. Pois a segunda, superando a perspectiva do individualismo, remete à capacidade de atuar junto a outros atores em defesa da manutenção ou mudanças na sociedade; a terceira expressa a atuação dos sujeitos ou grupos numa perspectiva da intencionalidade política, porém o papel do sujeito necessariamente não precisa ser o centro das atenções, assim, sua “participação” no contexto da ação coletiva pode ser importante, contudo, pode ou não lhe render uma posição de destaque. Em outras palavras, podemos afirmar que “participação” não é o mesmo que “protagonismo”

Quando pensamos “os protagonismos indígenas”, afirmamos que não se trata de uma participação qualquer, e sim da “participação política”. Embora não pretendamos nos alongar acerca desse conceito, tendo em vista que: “Nas ciências sociais, o cenário e os tipos de abordagem sobre a participação social e política são muitos e seguem paradigmas teórico-metodológicos distintos, gerando correntes explicativas diferenciadas” (Gohn, 2019, p. 68). Ressaltamos ainda que a intensidade da “participação política” diz muito sobre a filiação dos indivíduos a uma identidade coletiva associada ao pertencimento a um grupo social (Melluci,

1996). No caso dos povos indígenas no Brasil, a participação política vai além do direito ao voto, expressando-se, sobretudo, como um movimento social organizado, que vem conquistando visibilidade, reconhecimento, assim galgando a posição de protagonistas de ações coletivas com intencionalidades políticas.

Nesse contexto, a noção de ação coletiva é pensada na perspectiva de Melucci (1996; 2001), tendo em vista as ações organizadas por grupos étnicos e os processos de construção de uma identidade coletiva que dá sustentação à ação, e se caracteriza também como redes de solidariedade com forte conotação cultural em conformidade com uma identidade interativa e compartilhada, construída a partir de negociações e processos de ativação frequente das relações entre os atores sociais. Nesse sentido, os grupos étnicos são pensados não só como um grupo social que apresenta traços biológicos-hereditários, mas também uma “tradição histórico-cultural, certos traços somáticos e raciais, com uma cultura e formas específicas de organização das relações sociais e autoafirmação destas diferenças” (Melucci, 2001, p. 109).

No caso dos “protagonismos indígenas” que se constituem via a ação coletiva, estes não devem ser pensados no singular, pois, mesmo quando é uma determinada figura que se destaca, esta se autodenomina pertencente àquela coletividade étnica, por vezes, sua representatividade é reconhecida pelo grupo de pertença. Porém, há quem questione se o que se convencionou chamar de “protagonismo indígena”, mesmo no singular, possa ser assim considerado quando se refere aos acontecimentos históricos de um passado longínquo. Nesse sentido, no Brasil, desde as duas últimas décadas do século passado, estabeleceram-se os debates nos campos da História e da Antropologia acerca dos protagonismos indígenas existentes no passado e na contemporaneidade. Com o surgimento da chamada “Nova história indígena” e da “Antropologia histórica”, esses debates foram intensificados. Ambos foram alvos de críticas por parte de pesquisadores/as alinhados/as à teoria do perspectivismo ameríndio, a exemplo de Santos e Felipe (2016), os quais, dentre seus argumentos, criticam o uso equivocado do conceito “protagonismo” para descrever a agência indígena no passado. Os citados atores acusam essas correntes teóricas de se fundamentarem na análise de fontes documentais produzidas em contextos coloniais, por vezes ignorando o contexto cultural do sujeito.

Para os/as citados/as autores/as, o uso desse conceito na “Nova história indígena”, em diálogo com a “Antropologia histórica”, ou vice-versa, submete a lógica indígena à atuação dos colonizadores, à medida que as ações indígenas quase sempre são descritas como reação à situação de contato e intervenção externa, nunca em função das suas crenças, tradições e práticas cotidianas que justificaram suas escolhas e orientaram suas ações. Assim,

é negligenciada sua atuação como sujeito histórico consciente do contexto no qual estava inserido.

Grande parte dos estudos que fundamentam tal crítica é realizada junto aos povos indígenas contemporâneos, em contexto de menor tempo de contato com a sociedade brasileira. Tais estudos expressam sua relevância, à medida que buscam evidenciar as perspectivas de mundo, formas de ser e viver desses povos, suas crenças e mitologias próprias. Contudo, pensamos que há um problema de autoria na chamada “perspectiva ameríndia”: Quem no contexto acadêmico está dizendo que a “perspectiva ameríndia” é aquela que está sendo difundida? São os próprios povos indígenas (mais recentemente inseridos nesse contexto)? São pesquisadores/as não indígenas?

Conforme Geertz (1997), só “os nativos” que vivenciam sua realidade podem descrever os acontecimentos em primeira mão, a partir do seu ponto de vista. Os/as pesquisadores/as “não nativos”, no máximo, conseguem tecer interpretações sobre o ponto de vista daqueles. Desse modo, entendemos que as interpretações não representam a “realidade” analisada (a tão propagada perspectiva ameríndia), considerando que não são atores daquelas situações e contextos. Isso significa que, os/as pesquisadores/as não indígenas que se dizem perspectivistas, e geralmente, expressam suas impressões sobre as situações analisadas, não tratam do discurso social como tal se apresenta, são apenas interpretações em segunda mão, além de suas conclusões serem mediadas pelos aportes teóricos, os quais lhe auxiliam a analisar o contexto estudado.

Se, por um lado, considerássemos a crítica à “Nova História indígena” referente a uma suposta “negligência” com a análise do contexto cultural no qual os sujeitos se encontram inseridos, por outro lado, na proposta de Santos e Felipe (2016), de buscar “fragmentos” desse contexto nas fontes documentais para compreender suas concepções de mundo, tais fragmentos podem ser tão duvidosos quanto as narrativas de quem os escreveu, pois são “fragmentos” também produzidos pela ótica dos colonizadores.

Entretanto, compreendemos que falar de “protagonismos indígenas” numa perspectiva política, na contemporaneidade, distingue-se dos debates que envolvem toda uma historiografia sobre o “protagonismo indígena” no passado. Considera-se que, embora existam registros de movimentos de resistências e revoltas coletivas, estas ocorriam de forma localizada em determinada região, como reação a alguma situação pontual. Enquanto o fenômeno que ocorre atualmente, consiste num movimento amplamente articulado no âmbito local, regional, nacional e internacional, com uma pauta política sistemática e permanente (Bicalho, 2010).

Contudo, não se deve negligenciar a história e as relações de poder existentes, as quais são fundamentadas numa mentalidade colonial que perpassa a legislação brasileira e em grande parte, as instituições públicas e a sociedade nacional, uma vez que no passado o Estado brasileiro não reconhecia a autodeterminação da população indígena e a considerava incapaz de participar das decisões políticas nas esferas públicas da sociedade e do Estado. Esta vivia condicionada à tutela do Estado brasileiro. Sobretudo, faz-se necessário não perder de vista a ideia da densidade histórica que marca a América Latina e outras regiões do globo terrestre (Mato, 2018a).

Por exemplo, pensando os processos de escolarização dos povos indígenas na América Latina, o fenômeno da crescente inserção indígena na educação superior não deve ser analisado apenas pelas condições conjunturais oferecidas, muito menos relacioná-lo somente à expansão de nível de escolarização, mas, sobretudo, considerar a densidade histórica das experiências educacionais dessa parcela da população mundial. Embora tenham suas singularidades, trazem consigo algumas experiências comuns como: em alguns casos foram privados do acesso à educação escolar e conseqüentemente universitária; em outros, foram forçados à experiência de escolarização cujo objetivo era apagar suas identidades culturais e integrá-los à sociedade nacional; ou ainda voluntariamente frequentaram escolas ou IES cujos projetos educacionais se pautam por uma perspectiva monocultural (Mato, 2018a). Portanto, o referido pesquisador afirma:

Para compreender adequadamente sua situação contemporânea, é necessário ter em mente que seu desenvolvimento está associado a processos políticos e sociais de alcance mundial que levam mais de meio século de desenvolvimento na direção – digamos – humanitária e “progressista” que conhecemos; e que estes, por sua vez, são o resultado de processos mais antigos que têm suas raízes na expansão europeia em escala mundial, a colonização da América, África, Ásia e Oceania, e a construção da chamada “modernidade” (Mato, 2018a, p. 32).

Por outro lado, por mais que os processos de escolarização tenham sido instrumentos de violação dos direitos fundamentais dos povos indígenas, ao longo da história têm sido ressignificados por essa população e pelos Estados nacionais, de forma que se transformaram em ferramentas de “mobilização” pelo direito a continuarem existindo conforme suas especificidades socioculturais, tendo seus territórios protegidos e preservados. Tal “mobilização”, progressivamente ao longo das últimas décadas do século passado, garantiu a participação nos debates nas Conferências internacionais sobre os Direitos Humanos, promovidas pelas Nações Unidas, de onde saíram documentos importantes recomendando o combate à discriminação racial. Como exemplo, temos o documento final da Convenção nº

169 da OIT, realizada em 1989, sobre os direitos dos povos indígenas e tribais (Mato, 2018a; Luciano, 2019; Nascimento, 2022). No contexto dos debates acerca do referido documento, os significados do termo protagonismo, juntamente com a noção de participação e empoderamento dos povos indígenas passaram a influenciar os discursos oficiais e dos próprios indígenas.

Então, são diversas as hipóteses sobre a origem das mobilizações indígenas na América Latina: seja a parceria com as Igrejas católicas e evangélicas, seja sobre a justificativa da defesa da própria vida quando acreditavam que estava ameaçada com a escassez de recursos durante a crise agrícola nos anos 1960; seja em oposição à agricultura comercial nos anos 1980, a qual ameaçou o desmonte das práticas agrícolas tradicionais; seja o fim das políticas pela reforma agrária e os processos de privatização das terras nos anos 1990; seja devido às mudanças internas provocadas pelos processos de modernização; seja devido às mudanças macroestruturais, como a dissolução da União Soviética, a queda do muro de Berlim, e tantas outras mudanças globais que impactaram diretamente na América Latina, impulsionando as políticas neoliberais, tendo ressonância entre as populações rurais, dentre essas a população indígena (Trejo, 2006).

Entretanto, o referido pesquisador alerta para o fato de que: “[...] as mudanças macroestruturais predisõem os indivíduos e grupos à mobilização. Mas, por si só, não conseguem explicar a ação coletiva” (Trejo, 2006, p. 265). Nessa direção, menciona lacunas nos estudos que elaboraram tais hipóteses, são lacunas temporais, metodológicas, epistemológicas que trazem implicações para a análise sobre a complexidade dos fatores que impulsionam as mobilizações indígenas na América Latina.

Pensando a partir dessa perspectiva, vemos que a população indígena no Brasil tem enfrentado problemas relacionados a essas mudanças macroestruturais, mas, também alguns estudos mostraram que ocorreram mudanças estruturais no âmbito nacional que impulsionaram a organização sociopolítica em nível local, regional e nacional, articuladas às organizações internacionais. Alguns dos fatores foram a expansão do agronegócio e da mineração, impulsionada pelas demandas do mercado externo, assim aumentando as invasões dos territórios indígenas por grandes empresas nesses ramos de negócios. Ao mesmo tempo, a queda do regime político da Ditadura Militar em países da América Latina, dentre esses o Brasil, e o processo de redemocratização favoreceu a intensificação de movimentos sociais dos grupos minoritários de vários segmentos da sociedade brasileira, incluindo o surgimento do Movimento indígena articulado em nível nacional.

Luciano (2006) afirmava que o movimento indígena no Brasil constitui um cenário diverso e heterogêneo, uma vez que as centenas de povos indígenas estão distribuídas em regiões que guardam suas peculiaridades geográficas e históricas. Então, se olharmos para as mobilizações indígenas emergentes nos últimos 50 anos, nota-se que além das mudanças macroestruturais, as mudanças locais levaram a população indígena estabelecer parceria com outros atores, grupos, organizações sociais e instituições como: a Igreja Católica na figura do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a atuação das missões evangélicas, pesquisadores/as não indígenas, e mediante o processo de redemocratização, foram impulsionados a participar dos debates da Constituinte na década de 1980, resultando em importantes mudanças favoráveis à população indígena na Constituição Federal de 1988.

Conforme as especificidades de cada povo indígena ou cada região, pode-se dizer que há um leque de fatores que levam ao protagonismo indígena se apresentar atualmente na sua pluralidade, configurando a partir de diversas categorias e representatividades, a exemplo das diferentes organizações políticas: professores/as indígenas; mulheres indígenas; juventude indígena; estudantes indígenas; antropólogos/as indígenas; dentre outras que somam e formam uma unidade no que diz respeito ao Movimento Indígena nacional.

A esse respeito, Stephen Baines (2012) defendeu que o protagonismo indígena na contemporaneidade pode ser pensado como os processos políticos articulados pelos próprios indígenas, resultando no rompimento da tutela do Estado, assim promovendo sua própria emancipação, podendo exercer o direito à participação e decisão na esfera pública e junto ao Estado nacional. Complementando essa noção de “protagonismo indígena”, encontramos em Gersem J. dos Santos Luciano - Baniwa (2019) e Rita Gomes do Nascimento - Potyguara (2022) a importância de pensar o surgimento do movimento indígena organizado na contemporaneidade a partir da ideia do protagonismo compartilhado. Compartilhado por se tratar de ações coletivas que requerem parcerias com atores e instituições não indígenas que atuaram ou/e atuam em prol da promoção da autodeterminação e autonomia indígena.

Tais mobilizações reivindicavam prioritariamente o direito à terra como fator fundamental para a reprodução da vida e da cultura, seguido do direito à educação escolar específica e assistência à saúde diferenciada. Posteriormente, resultaram em conflitos com as oligarquias políticas locais, lideranças religiosas, produtores rurais e pecuaristas em larga escala que avançavam em seus territórios; somando-se aos impactos das grandes obras de infraestrutura e empreendimentos governamentais (Luciano, 2019).

Uma primeira estratégia foi convocar reuniões e encontros locais, e sucessivamente regionais. O primeiro desses foi em 1970, no estado do Mato Grosso. Ainda naquela década

ocorreram 15 reuniões em caráter de assembleias, quase triplicando este número até a metade da década seguinte. Eram eventos onde qualquer indígena tinha direito a fala e a expressar as demandas reivindicatórias do seu povo, constituindo-se como um espaço de intermediação no diálogo com a sociedade não indígena, uma vez que desses eventos saíram não só documentos com as reivindicações dos povos então representados, endereçados ao poder público; como também emergiram grandes lideranças indígenas que passaram a ser porta-voz dessas demandas (Oliveira, 2010).

Estas lideranças necessariamente não eram as tradicionais, poderiam ser e em muitos casos eram indígenas escolarizados que tinham o domínio da língua portuguesa, e sabiam expressar bem oralmente as demandas dos seus povos. Estes passaram a ser cercados pelos veículos de comunicação em massa, e ganharam popularidade e apoio de parte da sociedade civil. Assim, deram visibilidade às causas indígenas e conquistaram certa autonomia e reconhecimento como uma ação política organizada e dirigida pelos próprios indígenas, dando origem a algumas organizações indígenas em nível regional, pois a tentativa de estabelecer uma organização nacional – União das Nações Indígenas/UNI – foi frustrada pelo então governo militar na época (Oliveira, 2010).

Todavia, com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do país, abriram-se novos horizontes para a sociedade brasileira e conseqüentemente para os povos indígenas e suas organizações políticas. Com o fim da tutela, os indígenas puderam se auto-representar institucionalmente. Assim, multiplicaram-se sucessivamente as organizações indígenas na década seguinte, sobretudo como estratégia de captação e gestão de projetos em parceria com ONGs internacionais, e também de cobrar e fiscalizar a implementação de políticas ambientais por parte do Estado (Oliveira, 2010).

Uma das formas de organização indígena naquele contexto foi o associativismo. Este, pautado pelo o discurso do etnodesenvolvimento, embora o termo desenvolvimento estivesse impregnado pelas ideias do regime de governo anterior, também pelos processos de globalização das questões ambientais, naquele contexto, criar associações era a estratégia de organização formal para atender demandas burocráticas relacionadas aos projetos direcionados às áreas indígenas (Souza, 2003).

Dessa forma, vemos alguns fatores favoráveis a essa nova configuração das organizações indígenas: se o aparato jurídico da Constituição Federal emancipava os povos indígenas a ponto de poderem criar instituições formais representativas dos seus próprios interesses; ao mesmo tempo, esvaziavam-se os orçamentos dos órgãos indigenistas estatais; ficando estes povos suscetíveis a parcerias com ONGs internacionais interessadas em investir

em ações comunitárias em prol da preservação ambiental e uma suposta sustentabilidade, sobretudo, nas regiões mais pobres e desprovidas de políticas públicas nesse sentido, como o caso do Nordeste (Souza, 2003).

No tocante às mobilizações indígenas contemporâneas, na região Nordeste, registram-se memórias que datam o início do século passado, embora não tenham repercutido em nível nacional. Enquanto com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, destinado a proteger as populações indígenas e conduzi-las aos processos de integração à sociedade nacional, os índios no Nordeste, no discurso oficial e na literatura, eram considerados integrados, logo não tinham direito a tal proteção do Estado. Todavia, ao tomarem conhecimento do referido órgão do governo, vislumbraram a possibilidade de serem reconhecidos e conseqüentemente obterem o direito de posse e permanência nos seus territórios originários (Arruti, 1996).

Nesse sentido, algumas autoridades da Igreja Católica, sensibilizadas com a condição de pobreza e abandono de alguns pequenos grupos indígenas nesta região, apoiaram e iniciaram as articulações para reivindicar o reconhecimento. Citamos, como exemplo, a reivindicação do padre Alfredo Dâmaso pela instalação de um Posto Indígena (PI) nas terras Fulni-ô, onde atualmente é o município de Águas Belas, PE, sendo esse o primeiro PI instalado no Nordeste, em 1924. Este evento desencadeou uma rede de emergências étnicas, incluindo inicialmente outros quatro grupos nessa região: os Pankararu/PE; os Xukuru-Kariri/AL; os Kambiwá/PE e os Kariri-Xocó/AL. Posteriormente, os Truká/PE e os Tuxá/BA. Assim, durante o período de atuação do SPI no Nordeste, entre 1924 e 1967, registraram-se 12 etnias que reivindicavam o reconhecimento e a demarcação das suas terras (Arruti, 1996).

Estas mobilizações posteriormente se consolidaram com a articulação entre as diversas etnias no Nordeste e no âmbito nacional, assim, desencadeando um movimento político que se fortaleceu a partir da década de 1980. Esse período representou um marco histórico bastante relevante, quando os povos indígenas no Nordeste atuaram com sucesso nos debates da Assembleia Nacional Constituinte em 1986, e em organizações indígenas nacionais e regionais, a exemplo das assembleias da União das Nações Indígenas (UNI), na UNI-NE, e na Comissão Leste-Nordeste (Oliveira, 2013).

A UNI-NE assumiu um caráter mais formal e burocrático; enquanto a Comissão Leste-Nordeste surgiu em alternativa àquela, inicialmente se caracterizando pela sua informalidade, sem sede fixa nem registro jurídico, articulando “[...] a mobilização política, o diálogo, a troca de experiência e a união de forças, longe das grades burocráticas de uma organização formalmente estabelecida, política” (Oliveira, 2013, p. 120). Conforme a referida

pesquisadora, à medida em que ocorria a adesão cada vez maior dos povos indígenas e suas lideranças, a referida Comissão ganhava visibilidade regional e nacional. Logo, viu-se a necessidade de oficializar tal organização como uma instituição representativa dos povos indígenas no Nordeste e nos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo.

Desta forma, na década de 1990, institucionalizou-se a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME. Neste caso, exigia-se uma sede fixa, e esta foi instalada inicialmente em Palmeira dos Índios/AL, considerando a proximidade do território de uma das lideranças femininas muito atuantes no movimento indígena no Nordeste, Maninha Xukuru-Kariri, uma das poucas pessoas do grupo que era escolarizada, e tinha certo domínio na elaboração de documentos importantes. Assim, além da sua atuação política incisiva, tornara-se uma figura fundamental para atuar nos trâmites burocráticos que a instituição demandava (Oliveira, 2013, p. 131). Atualmente, a APOINME continua atuante, porém, com sede em Olinda/PE.

Atualmente, em Pernambuco, além das organizações políticas específicas de cada povo, conta-se com a organização de professores/as indígenas – Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE, criada no ano de 1999, a partir da necessidade de encaminhamentos e tomadas de decisões a respeito das demandas por educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural; o Conselho Estadual Escolar Indígena, criado no ano de 2004, como espaço de diálogo entre os povos indígenas em Pernambuco, a Secretaria Estadual de Educação e a sociedade civil (Almeida, 2017).

Conta-se também com a organização da juventude – Comissão de Juventude Indígena de Pernambuco – COJIPE, gestada nos Encontros I e II de Juventude, Arte e Cultura, o primeiro realizado no ano de 2008, e o segundo em 2012, ambos na Terra Indígena Xukuru do Ororubá, sendo este último onde foi formalizada a criação daquela Comissão de Juventude, ativa até os dias atuais, para a qual um dos objetivos é fortalecer as organizações políticas de cada povo e dar continuidade às suas “lutas” como missão para as novas gerações. Dentre essas “lutas”, está o direito ao nível mais elevado de escolarização, sobretudo, relacionado às condições de acesso e permanência na educação superior (Santos, 2020).

Retomando o cenário nacional, no tocante à iniciativa dos/as povos indígenas buscarem a formação escolar, técnica e universitária, diz-se muito sobre a necessidade de sair da condição de expectadores/as ou figurantes no processo de formulação das políticas públicas que impactavam diretamente esta população, para desenhar seus próprios projetos e protagonizar a execução destes (Munduruku, 2012). A esse respeito, a próxima seção mostrará que historicamente nesse cenário podemos visualizar diferentes formas de

protagonismos indígenas advindo do acesso à educação superior no Brasil, desde aquele no passado inspirado nos interesses pessoais, ao protagonismo indígena estudantil coletivo contemporâneo.

7.2 Protagonismos indígenas na educação superior no Brasil

José Peixoto Ypiranga dos Guaranys foi o primeiro indígena brasileiro a ingressar na universidade. Era 1846, quando José Dias Peixoto, com apenas 22 anos de idade, ingressou no curso de Bacharelado em Direito na Universidade de São Paulo, formando-se quatro anos mais tarde, e conquistando assento na elite política, social e econômica do Império (Moreira; Lemos, 2021). Conforme os citados autores, a princípio, aquele indígena seria mais um produto do chamado processo “civilizatório” empreendido pela política de D. Pedro II e a elite branca que o apoiava, cujo objetivo era integrar a população indígena à sociedade local e liberar as terras ainda ocupadas por esses para favorecer a expansão das propriedades privadas.

O protagonismo de José Peixoto se configurava antes mesmo de lograr a formação universitária. Herdeiro de uma das poucas famílias indígenas abastadas que liderou o Aldeamento de São Pedro, em Cabo Frio, no Rio de Janeiro, chegando a ser capitão da aldeia, e ainda bem jovem (18 anos de idade) ascendeu à vida pública como vereador, dois anos mais tarde foi subdelegado de polícia (Moreira; Lemos, 2021). Conforme a descrição sobre a trajetória de vida desse sujeito trata-se de um protagonismo com projeção individual, inclusive aderindo à ideia e à prática da propriedade privada, sobretudo assumindo a posição de fazendeiro escravocrata e defensor e colaborador do projeto “civilizatório”.

Agindo conforme seus interesses pessoais, ao longo do curso de Direito, na companhia de colegas romancistas como José de Alencar, fundou o Instituto Literário Acadêmico e criou a Revista Ensaios Literários. Naquele contexto, pareceu interessante para José Peixoto assumir sua identidade indígena e mudar seu nome para José Peixoto Ypiranga dos Guaranys, como bem mais tarde retornar para Cabo Frio e reivindicar não só o ressarcimento dos custos com sua formação, incluindo a companhia de um escravo, mas, também reivindicava a tutela dos indígenas pobres que insistiam em defender seus direitos coletivos (Moreira; Lemos, 2021).

O relato sobre este protagonista indígena é um exemplo ilustrativo de que o protagonismo indígena do passado difere do protagonismo indígena na contemporaneidade. A distinção se caracteriza pelo formato das ações que eram diversificadas conforme o contexto, podendo ser em prol de um coletivo ou pela a autopromoção, como ocorreu no caso de José

Peixoto Ypiranga dos Guaranys. Quando atualmente, além das iniciativas individuais, as formas de protagonismos indígenas na educação superior se configuram sobretudo como uma articulação em rede, a qual reúne organizações estudantis indígenas de todas as regiões do país.

As primeiras iniciativas coletivas indígenas em busca da formação na educação superior no Brasil, ocupando o cenário público, iniciavam-se no final da década de 1970, quando um pequeno grupo de indígenas Terena se dirigiu a Brasília para cobrar das autoridades públicas governamentais bolsas de estudos. Não obtendo sucesso no seu pleito naquele momento, não desistiram. Retornaram, no início da década seguinte, com um grupo maior, dessa vez sendo reprimidos logo de chegada, sob o argumento de que Brasília era uma cidade atípica para índios (Harder; Freitas, 2016).

Em certa medida, aquelas incursões aparentemente isoladas, pareciam ações tímidas, no que confere ao volume de indivíduos reunidos em torno de uma causa coletiva. Entretanto, consideramos que foi uma ação bastante ousada, tratando-se do contexto político da época, quando ainda o país se encontrava sob o comando do governo militar, e o movimento indígena nacional ainda não ganhara força para qualquer pleito nessa direção. Este encontrava-se no início das suas articulações, realizando as assembleias regionais.

As mobilizações indígenas nos âmbitos locais, regionais e nacional pela educação superior ganharam força nas décadas seguintes, junto com as mobilizações pelo direito à demarcação e à autogestão dos seus territórios. A Constituição Federal de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 foram importantes marcos, reconhecendo a necessidade de construir outro paradigma educacional para os povos indígenas, no que diz respeito à obrigatoriedade do Estado Brasileiro oferecer uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural nos anos iniciais, assim gerando uma demanda pela formação docente específica para atender aos projetos das sociedades indígenas, fundamentadas na convivência comunitária e direitos coletivos. Tal reivindicação expressa a insatisfação com o modelo universitário convencionalmente ofertado, o qual não contempla a produção do conhecimento inerente à diversidade cultural da sociedade brasileira, e menos ainda as populações indígenas (Oliveira-Pankararu, 2012; Nascimento, 2016; 2022; Lima, 2016; Luciano, 2019).

Ao mesmo tempo, ocorreram diferentes movimentos e organizações indígenas, conforme o contexto e as demandas de cada região. Assim, surgiram as reivindicações por qualificação profissional em outras áreas relacionadas ao chamado etnodesenvolvimento. Sobretudo, via-se a necessidade de formar um quadro de lideranças indígenas competentes

para dialogar com o Estado brasileiro, assim, construindo relações menos assimétricas (Lima; Barroso, 2013; Nascimento, 2016; Luciano, 2019).

Embora o Brasil ainda permaneça atrás de alguns países na América Latina, no que se refere ao nível de escolarização da população, sobretudo, quando se trata da formação universitária, nas últimas décadas, notam-se significativas mudanças nas políticas de expansão do ensino superior, como bem o acesso à assistência estudantil para os grupos sociais considerados historicamente excluídos desse nível acadêmico. Dentre estes, os povos indígenas têm sido beneficiados por políticas educacionais específicas também nesse âmbito. Isso reflete todos os esforços e mobilizações das organizações indígenas ao longo do período de redemocratização do país (Nascimento, 2016).

Ao longo das três últimas décadas, surgiram inúmeras organizações e articulações indígenas em todas as Regiões do país e também em nível nacional. Neste âmbito estão: a Articulação dos povos indígenas do Brasil – ApiB; a Comissão Nacional de Professores Indígenas – CNPI; a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI; a Articulação Nacional dos Estudantes Indígenas; a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade – ANMIGA; a União Plurinacional dos Estudantes Indígenas – UPEI. No âmbito do Nordeste, constituiu-se a mais representativa Organização indígena dessa região, a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - Apoinme. Em Pernambuco, constituíram-se a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE; e a Comissão de Juventude Indígena de Pernambuco – COJIPE.

As mobilizações indígenas junto a estas organizações se configuraram de modo a construir articulações locais, regionais e nacionais, demandando a organização e participação de fórum, assembleias, audiências públicas, seminários, congressos, e outros eventos, reunindo lideranças indígenas, instituições parceiras, gestores públicos, pesquisadores/as e outros atores da sociedade civil. Nelas, são discutidas as demandas indígenas, são elaborados documentos e encaminhados aos Órgãos do Estado, os quais servem para subsidiar a elaboração e fomento de políticas públicas que atendam tais demandas (Nascimento, 2022).

A partir da articulação entre as organizações e intelectuais indígenas, pesquisadores/as não indígenas, algumas Universidades públicas e privadas, o Ministério da Educação – MEC, Fundações e Organismos internacionais – Fundação Ford e Unesco, foi possível realizar ou participar de eventos importantes para avançar nos debates acerca das demandas indígenas referentes à educação superior. Por exemplo, ocorreu: a Audiência pública sobre Reforma Universitária (2004), promovida pelo MEC, realizada em Manaus,

AM; o Seminário *Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil* (2004), realizado em Brasília, e o Seminário - *O ensino superior de indígenas no Brasil*⁶⁹ (2008), ambos promovidos pelo *Projeto Trilhas dos Conhecimentos*; o II Encontro de estudantes indígenas no Ensino Superior e o I Encontro da Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos para Povos Indígenas (2006), onde ocorreu o lançamento do Portal na internet desta rede, o qual teve caráter interinstitucional, reunindo esforços da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e a Universidade de Brasília (UNB); o I Congresso Brasileiro de acadêmicos, pesquisadores profissionais e lideranças indígenas do Brasil (2009), realizado na UNB, porém promovido pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), e a Apib; o I Encontro Nacional de Estudantes indígenas – ENEI⁷⁰ (2013), ocorrido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), organizado pelo movimento estudantil indígena daquela instituição (Nascimento, 2022).

Soma-se a este rol de eventos, a participação dos estudantes indígenas no 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina – CIPIAL (2019), realizado na UNB, Brasília; além de nos Seminários e Encontros dos Estudantes Indígenas nos âmbitos locais e regionais, dos quais saem as demandas que fomentam os debates no ENEI; nas mobilizações políticas em Brasília, em defesa da manutenção da Bolsa Permanência (2018), e no I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola (2021); além de nos Congressos acadêmicos, no Acampamento Terra Livre - ATL; e nas Associações científicas, a exemplo da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a qual é um espaço de debates, onde surgiu a Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos (ABIA).

Como visto, o “protagonismo indígena como discentes” faz parte da articulação do movimento indígena como um todo. Ao ingressarem nas IES, levam consigo suas “lutas políticas” pelos seus projetos comunitários. Assim, o contexto acadêmico se soma a tantas outras trincheiras: “A militância política em favor dos direitos dos povos indígenas sempre motivou, fundamentou e deu sentido ao percurso acadêmico, do mesmo modo que a trajetória acadêmica sempre encontrou sentido e importância na militância política” (Luciano, 2011. p. 35). A esse respeito, as *Figuras 9 e 10* ilustram bem essa afirmação.

⁶⁹ Projeto sediado e coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em convênio com a Fundação Ford, firmando parcerias em algumas ações com a Unesco e o MEC. Ver: Lima (2013) e Nascimento (2022).

⁷⁰ O Encontro Nacional de Estudantes Indígenas se tornou um evento anual itinerante, está na X edição em 2023, a ser realizada na UFPB – Paraíba.

Figura 9 - Indígenas e quilombolas em Brasília, Ato público em defesa da manutenção da Bolsa Permanência



Fonte: Tiago Miotto/Cimi – CIMI (2018).

Essa mobilização política foi realizada nos dias 19 a 22 de junho do ano de 2018, em reação à notícia sobre a suspensão do benefício financeiro correspondente às Bolsas Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, anunciada no dia 29 de maio do mesmo ano. Este evento reuniu cerca de 300 estudantes indígenas e quilombolas das cinco regiões do país, dentre estes, representantes de mais de 40 povos indígenas. O que me chamou atenção nessa imagem, juntamente com outras que mostram essas duas faixas, foi a frase “Permanência já!”, seguida de outra faixa com a frase “Demarcação já!”, duas frases que expressam o ativismo estudantil pelo direito à educação superior e ao mesmo tempo a defesa da demarcação das Terras Indígenas e da Universidade como território dos conhecimentos indígenas. Semelhante situação vimos em outra faixa, a qual reivindicava o direito à Educação diferenciada, que pode remeter à educação básica escolar indígena, à educação superior indígena, ou a IES específicas para indígenas.

O I Fórum Nacional de Educação Superior para Indígenas e Quilombolas – FNESIQ foi realizado nos dias 04 a 08 de outubro de 2021, o qual resultou das várias articulações e mobilizações indígenas virtuais ocorridas durante o ano de 2020 e 2021, período no qual não era possível nenhum evento presencial devido à pandemia da COVID-19. Diante desse fato, as negociações entre as organizações indígenas e quilombolas junto ao MEC ficaram estáticas.

Com isso, não houve publicação de Editais para concorrer ao auxílio da Bolsa Permanência durante esses dois anos.

Figura - 10: Arlindo Abaré discursando no I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola



Fonte:Adi Spezia - Cimi (2021)

Destaca-se a fala do Arlindo Baré⁷¹ (Figura 10) na abertura do evento, a qual remonta a relação daquela mobilização estudantil como continuidade ou extensão de mobilizações mais amplas que ocorreram meses antes:

Os estudantes que aqui estão é porque entenderam o chamado, que o tema é importante. Dando seqüência às manifestações dos acampamentos 'Luta Pela Terra' e 'Luta Pela Vida', em seguida à II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas, agora chegou a hora da juventude mostrar sua força e somar nessa luta (Baré, Arlindo *apud* Cimi, 2021).

E como parte dessa mobilização coletiva mais ampla, o movimento estudantil indígena tem avançado no âmbito dos direitos educacionais básicos. Semelhantemente a outros países do mundo, grande parte desses avanços estão fundamentados em Tratados Internacionais, a exemplo da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizada no ano de 1989, e ratificado pelo Brasil em 2004. Esta tem norteado as pautas

⁷¹ Povo indígena com aproximadamente 10.600 indivíduos habitantes ao longo do Rio Xié e alto curso do Rio Negro, no Noroeste da Amazônia (SESC, 2015).

reivindicatórias das minorias étnico-raciais, e conseqüentemente impulsionado os Órgãos do Estado a formularem políticas públicas para atender às novas demandas (Lopes, 2013; Luciano, 2019; Nascimento, 2022).

O documento resultante desse Tratado é um marco importante, por caracterizar uma quebra de paradigmas, considerando que, até então, a OIT era regida pela Convenção nº 107 do ano de 1957, a qual recomendava aos países conveniados, providências para educar as populações indígenas de forma a favorecer a integração destas às sociedades nacionais. Enquanto isso, a atual Convenção “[...] avançou no sentido de garantir aos povos indígenas o seu direito à autodeterminação e o direito à consulta livre, prévia e informada quanto a medidas legislativas e administrativas ou quaisquer empreendimentos que lhes afetem” (Almeida, 2014. p. 54). A pesquisadora chama a atenção ainda para como essa mudança de paradigma estava entrelaçada com o contexto político e econômico global da época, quando se tinha em pauta os debates sobre a erradicação da pobreza no mundo, as questões ambientais, além das reivindicações de participação das populações indígenas nas decisões sobre seu futuro.

Isso, de fato, recomendava o fim da tutela, algo que o Art. 232 da Constituição Federal de 1988 prevê: “Os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 2016, p. 134). Contudo, no tocante aos direitos à educação escolar, os debates na época eram focados na Educação Básica, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressoando as reivindicações dos povos indígenas sobre o direito a ter uma educação específica, bilíngue e intercultural. Tal demanda se expressa no Art. 210, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 2016, p. 124). Não consta nada a respeito da obrigação do Estado brasileiro com a promoção da educação superior para os povos indígenas (Oliveira-Pankararu, 2012). Entretanto, como visto no início desta seção, a emancipação atribuída a esta população intensificou a busca por esse nível de formação para responder às demandas emergentes.

Nesse sentido, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) teve que adequar seu discurso e suas ações ao novo contexto político que anunciava o fim da tutela e exigia medidas de apoio para lograr a emancipação dos povos indígenas efetivamente. Como contrapartida, foi o órgão público pioneiro e o único a oferecer apoio regular durante algumas décadas, desde 1980, para os estudantes indígenas permanecerem nas IES. Esse apoio era via

convênio com as IES privadas, assumindo o pagamento das mensalidades, ou quando era no setor público, em alguns casos subsidiando uma ajuda de custo para moradia, alimentação, transporte e material didático (Almeida, 2014).

O esforço da Funai foi importante para garantir a permanência dos/as estudantes indígenas na educação superior, porém os obstáculos para ingressarem são muitos, sobretudo nas instituições públicas. O que vimos na revisão da literatura sobre o assunto no âmbito global foi: os povos indígenas como parte das populações empobrecidas no mundo, as condições socioeconômicas são determinantes, além da dificuldade daqueles que têm a língua nativa como primeiro idioma, as dificuldades de acesso à internet e às informações em tempo hábil, vivência em contexto sociocultural distinto frente aos conteúdos exigidos nos exames seletivos para o ingresso.

Portanto, na esteira do discurso sobre a democratização do acesso à educação superior, no tocante aos povos indígenas, foi criada a primeira Licenciatura Intercultural, destinada ao acesso especificamente de professores/as indígenas (Paulino, 2008), sendo a Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, pioneira em implantar o Projeto da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, em 2001. Esta, inicialmente ofereceu 200 vagas para o curso de Licenciatura Intercultural, dentre essas, 20 foram destinadas a indígenas de outros estados (UNEMAT, 2022). Ainda naquele mesmo ano, a Universidade Estadual do Paraná, por força da Lei estadual nº. 13.134, criou cotas⁷² para indígenas. A título de instituição federal, a Universidade Federal de Roraima – UFRR criou o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena⁷³, no propósito de oferecer formação docente (Freitas, 2017).

Outro marco internacional importante foi a Declaração e o Plano de Ação resultante do acordo firmado na III Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, promovida pela ONU, realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, da qual participaram mais de 16 mil pessoas de 173 países. Tal documento selou o compromisso dos Estados nacionais conveniados para o combate às situações relacionadas às temáticas citadas no título do evento. No caso do Brasil, além da pressão social, o Governo federal assumiu o compromisso com o acordo firmado na referida Conferência, sendo forçado a criar condições favoráveis de democratização do acesso à

⁷² Segundo Paulino (2008) e Almeida (2014), “as cotas” significam a reserva de um percentual de vagas dentre aquelas destinadas à ampla concorrência. Enquanto as “vagas suplementares” são aquelas acrescidas às vagas existentes para a ampla concorrência. E ainda há outra forma de potencializar as chances de ingresso, via o acréscimo de pontos na nota. Conforme Almeida (2014), nessas três estratégias os/as candidatos/as indígenas se submetem ao mesmo formato de prova aplicada para a ampla concorrência.

⁷³ Devido à reivindicação indígena por cursos em outras áreas, esse Núcleo, no ano de 2009, foi transformado em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

educação superior, como meio de combater a desigualdade educacional e promover equidade. Naquele contexto, em 2002, foi criado o Programa Diversidade na Universidade – PDU e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Esta posteriormente foi renomeada como Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (Nascimento, 2022).

A razão da existência do PDU era favorecer o ingresso de estudantes empobrecidos/as na educação superior, com especial atenção às populações negras e indígenas. Por meio de convênios com instituições públicas ou privadas, financiava a oferta de cursos preparatórios para o vestibular (Nascimento, 2022). Entretanto, a referida pesquisadora chamou atenção para três aspectos que atestavam a ineficiência de tal Programa: a) grande evasão dos cursistas; b) em grande parte, as vagas eram ocupadas por estudantes negros periféricos em contextos urbanos; c) não havia ações específicas destinadas à adesão de estudantes indígenas. Este último aspecto mobilizou a CNPI, na condição de assessoria ao MEC, a denunciar e exigir que criasse condições de acesso ao PDU para esse público alvo. Assim, o Programa passou a desenvolver ações específicas, porém isoladas (em algumas regiões) e pontuais, dentre essas: seguiu com os cursos preparatórios para o vestibular; investiu na formação no magistério indígena a nível do Ensino Médio; realizou um diagnóstico da situação do Ensino Médio nas escolas indígenas; em 2005, instituiu o PROLIND (Nascimento, 2022).

O PROLIND, por ser um Programa voltado para a Formação específica nos Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, conjuga algumas ações convergentes: o acesso diferenciado e condições de permanência, ensino e pesquisa. Nesse sentido, há um vestibular específico; recursos para custeio de transporte, estadia e alimentação; mais a oportunidade de participar do Programa Bolsa Institucional de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade, criado em 2010; à medida que o formato da Pedagogia da Alternância possibilita vivenciar o “Tempo comunidade”, é possível desenvolver pesquisa ação ou “pesquisa em ação”. Segundo Nascimento (2022), no decorrer dos cinco Editais para a adesão ao PROLIND, lançados entre 2005 e 2013, foram alcançadas 19 Universidades, destas, apenas cinco são estaduais; e dois Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Ao todo, foram 21 IES distribuídas em 16 estados. Isso significa também que o referido Programa foi implantado nas cinco Regiões do país.

A citada pesquisadora mostrou que, ao longo dos últimos 30 anos, outras políticas com recortes étnico-raciais foram implementadas no setor público e no privado. Porém, diferentemente do PROLIND e das instituições específicas, não há uma articulação entre

essas políticas que conjugue as ações de promoção do acesso (processos seletivos) com as políticas de permanência. Há instituições de ambos setores que oferecem um ingresso diferenciado, cotas, vagas suplementares, entretanto, os auxílios de Bolsas Permanência⁷⁴ se diferenciam conforme os Programas conveniados. No tocante às instituições privadas, existem convênios com o Governo Federal por meio dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos – PROUNI⁷⁵, e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES⁷⁶, cuja contrapartida para as IES é a isenção fiscal (Nascimento, 2022).

No âmbito das IES pertencentes às Redes Federais (Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), viu-se, ao longo das duas últimas décadas, a adesão a alguns Programas do Governo Federal, a criação de processos seletivos diferenciados, cursos ou instituições específicas para atender a população indígena. Conforme Nascimento (2022), uma das políticas de grande repercussão nos debates públicos e acadêmicos tem sido a Lei nº 12.711 de 29, de agosto de 2012, conhecida como a “Lei de cotas”, a qual dividiu opiniões contra e a favor. Esta, juntamente com a Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que rege o auxílio de Bolsa Permanência oferecido pelo MEC para indígenas e quilombolas, tem sido um dos fatores responsáveis pelo aumento de matrículas indígenas na educação superior.

Entretanto, Almeida (2014), ao mesmo tempo em que enfatiza que mais de um terço das IES públicas desenvolve alguma ação afirmativa voltada para os povos indígenas, sendo grande parte a política de “cotas”, afirma que essa política é ineficiente no atendimento às necessidades indígenas, inclusive coloca em questão se de fato “as cotas” significam um avanço:

Isso porque o sistema de reserva de vagas (ou cotas, propriamente dito) não parece ser o mais adequado para beneficiar de fato os estudantes indígenas. Primeiro porque muitas vezes os critérios do percentual de vagas reservado combinam a condição de indígenas com outras, inclusive definindo genericamente um percentual

⁷⁴ A Bolsa Permanência oferecida para os/as indígenas matriculados/as nas IES das Redes Federais (Universidades, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) faz parte de um programa mais amplo destinado a reduzir a evasão do público estudantil em geral que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, porém o valor deve ser no mínimo o dobro da Bolsa Permanência destinada àquele público em geral, de forma a atender a direitos educacionais conforme suas especificidades.

⁷⁵ Foi criado em 2004, concedendo bolsas de estudo em IES privadas, destinadas a estudantes de baixa renda, oriundos/as de escolas públicas, com extensão às populações negra e indígena, correlacionado ao percentual demográfico de cada segmento. Este programa também oferece um auxílio financeiro destinado à permanência dos/as estudantes indígenas, porém, é um auxílio diferente da Bolsa Permanência oferecida àqueles/as estudantes matriculados(das) nas IES públicas (Nascimento, 2022).

⁷⁶ É um Programa de financiamento de bolsas integrais ou parciais em IES privadas, criado em 1999, substituindo o Programa de Crédito Estudantil. Consiste em financiar as mensalidades dos cursos de Graduação para a população de baixa renda, cujo pagamento do valor financiado será de responsabilidade de cada beneficiário/a, iniciando após o término do curso (Nascimento, 2022).

das vagas para “indígenas e portadores de necessidades especiais”, ou “indígenas e negros” em combinações bem pouco precisas (Almeida, 2014, p. 122).

A esse respeito, reconhecemos a necessidade de aprimoramento de tal política, porém chamo atenção para o posicionamento de intelectuais indígenas como Luciano (2012) e Nascimento (2022), quando enfatizam que, mesmo as demandas indígenas não logrando a centralidade da citada política de “cotas”, também compreendendo que esta “não pode ser considerada um fim em si mesmo” (Luciano, 2019, p. 168), significa um passo importante para a democratização do acesso à Universidade.

Portanto, defendemos que, num país onde historicamente as minorias sociais e étnico-raciais que tiveram e têm os direitos fundamentais negados ou negligenciados, toda e qualquer política afirmativa que de alguma forma contribui para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, podemos considerar um avanço. Isso, necessariamente, não minimiza alguns aspectos peculiares que merecem atenção, a exemplo, ter em vista a extensão territorial do Brasil e suas desigualdades regionais, uma vez que, tanto as “cotas” quanto o auxílio de Bolsa Permanência não atendem plenamente às especificidades socioculturais e econômicas inerentes às sociodiversidades indígenas existentes no país. Contudo, a partir da inserção de mais indígenas nas Universidades públicas, temos visto crescer o volume de coletivos indígenas nesses espaços, de forma que as IES têm sido pressionadas a dialogar com esse público estudantil, e conseqüentemente criarem estratégias diversas para melhor acolhê-lo.

No caso da população indígena, a busca por cursos e IES convencionais é uma alternativa à escassez de cursos e IES específicas, pois ainda são poucas as opções no Brasil. Diferentemente de outros países latino-americanos, não existem universidades indígenas⁷⁷. E considerando a extensão territorial do país, existem poucas instituições ou núcleos específicos vinculados ao poder público, e estes estão concentrados nas Regiões Norte e Centro-Oeste: Instituto Insikiran/UFRR – Roraima; FAIND/UNEMAT – Mato Grosso; FAIND/UFMG – Mato Grosso do Sul; Centro de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM; e o *Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahakỹ* da

⁷⁷ Sobre este aspecto, Nascimento (2022) afirma que existe um debate desde o início da década 2000 envolvendo as Organizações indígenas, indigenistas, pesquisadores/as das Universidades, Congresso Nacional, e o MEC, no qual no âmbito do Parlamento foi suprimida a ideia sobre a criação de Universidades Indígenas, resultando na aprovação de um acréscimo ao Art. 79 da LDBEN (1996), no ano de 2011, recomendando a oferta da Educação Superior para essa população nas IES públicas e privadas, assim como assistência estudantil e incentivo à pesquisa e Programas especiais. Ainda como resultado desse debate, em 2014 foi instituído pelo MEC, via a Secadi, um Grupo de Trabalho para dar continuidade às discussões sobre o assunto. Porém, devido ao desmonte da Secadi e das políticas públicas destinadas aos povos indígenas durante os Governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o GT esteve paralisado. Creemos que o atual momento político parece bastante propício para retomar esse debate e dar encaminhamento às diligências construídas ao longo dos trabalhos desenvolvidos.

Universidade Federal de Goiás (UFG). Na compreensão de Nascimento (2022), é importante contar com estas instituições, entretanto, não podem ser consideradas como instituições próprias dos povos indígenas se estas não foram concebidas nem são geridas por eles.

Enfim, como guisa de fechamento dessa seção, observa-se que no âmbito das políticas do Governo Federal, os avanços conquistados ocorreram durante o período que configura a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT). Portanto, em conformidade com a definição do “protagonismo compartilhado”, observa-se que tais políticas resultaram da ação conjunta envolvendo vários atores indígenas e não indígenas, mediante um cenário político favorável:

As diferentes iniciativas representam as articulações feitas em determinados momentos para sua implementação, envolvendo os atores do campo da gestão das políticas de educação, indígenas e indigenistas. Assim, uma iniciativa do movimento indígena não se efetiva sem a participação das universidades, do MEC ou da Fundação Nacional do Índio (Funai), da mesma maneira que as ações desses últimos precisam contar com a participação dos indígenas (Nascimento, 2022, p. 72).

Nesse sentido, no que confere aos protagonismos indígenas na busca pela educação superior no Brasil, é importante ter em vista que tal empreendimento passa tanto pela iniciativa individual quanto pelos interesses da sua coletividade étnica, pois, a formação educacional no nível superior significa dentre tantos outros aspectos individuais, a construção do capital cultural acadêmico que possivelmente levará o sujeito dessa formação alcançar elevado reconhecimento social perante a sociedade externa e interna, desde que esteja a serviço do povo.

Tomando como ponto de partida o conceito “protagonismo indígena” circunscrito por intelectuais indígenas brasileiros como Gersem Luciano – Baniwa (2019) e Rita Nascimento – Potyguara (2022), entendemos que tais protagonismos se constituem na articulação e atuação política do movimento indígena em parceria com atores sociais e instituições não indígenas, em função das demandas coletivas dos povos indígenas provocando o Estado brasileiro a atendê-las. Nesse propósito, foram se configurando diversas organizações indígenas representativas, ao longo das últimas cinco décadas, conforme as devidas demandas e contextos geográficos. Nesse cenário, destacou-se a atuação das organizações de professores/as indígenas em defesa de um projeto educacional específico e diferenciado.

Dentre as demandas dessas organizações, enfatiza-se a reivindicação por qualificação profissional, incluindo a formação no nível superior como meio para alcançar a autodeterminação e autonomia na gestão dos territórios, saúde, educação, e dialogar com o Estado brasileiro (Luciano, 2019). Na esteira desse movimento, foram empreendidas diversas

ações, a partir da articulação indígena junto às Universidades, Núcleos e Laboratórios de pesquisa, instituição internacional de fomento (Fundação Ford) à FUNAI, ao MEC, à SECADI, dentre outras parcerias. Dessa forma, garantiu a participação na organização e execução de projetos e eventos que serviram como espaço de debates, elaboração e emissão de documentos expressando suas reivindicações, assim, forçando o Estado brasileiro a responder com mudanças na legislação, implementação de Programas de formação, apoio financeiro para garantir a permanência e conclusão dos cursos, a criação de instituições e cursos específicos (Nascimento, 2022).

Diante do exposto, vimos que no Brasil o protagonismo indígena pela/na educação superior ao longo da história assumiu formas, sentidos e configurações plurais, contudo, compreendemos que o movimento coletivo organizado vem se constituindo paulatinamente ao mesmo tempo em que se busca a garantia de direitos fundamentais específicos e diferenciados. Nessa direção ocorreram significativas conquistas no âmbito das políticas públicas para a demarcação e proteção das terras indígenas; a consolidação da educação escolar específica, diferenciada e intercultural; e a assistência à saúde. Sabemos que existem outros setores que vêm exigindo o protagonismo intelectual indígena, mas, por décadas estes três foram e continuam sendo pontos centrais na pauta do movimento indígena nacional. Portanto, os debates sobre esse nível de formação continuam trazendo em pauta além das políticas de acesso e de assistência estudantil, ainda as modalidades de instituições e cursos. Semelhante movimento podem ser vistos em outros países e continentes, como mostraremos no próximo capítulo.

Capítulo 8 - Indígenas na educação superior ou educação superior indígena? Um fenômeno mundial

Pensando a partir do contexto pernambucano, em que não existe nenhuma IES indígena, e em nível de graduação tem apenas um curso regular específico para formação de professores/as indígenas, a Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE, e outros projetos em tramitação pelo IFPE e IFSertãoPE, compreendemos que o uso da categoria “indígena na educação superior” é mais apropriado, ao invés de “educação superior indígena”, pois o número de indígenas cursando a graduação em cursos e instituições convencionais ainda é superior ao número de indígenas que têm acesso ao único curso específico oferecido para essa população. Com isso, veremos que, no contexto da América Latina, Pernambuco e o Brasil como um todo está bem atrás de grande parte dos países desse continente, os quais vivenciam um processo mais consolidado de conquistas nessa direção.

8.1 Indígenas na educação superior na América Latina

Em vários países da América Latina, os povos indígenas compõem o cenário da educação superior. De forma geral, neste continente, ao longo das últimas décadas do século passado, os povos indígenas empreenderam esforços para romper com os modelos de educação formal – que, ao longo do tempo, privilegiaram a valorização da cultura ocidental, em detrimento das formas de viver e ser dos povos indígenas –, conquistando a adesão de organizações não governamentais, dentre essas, a UNESCO, e ainda de intelectuais indígenas, pesquisadores/as, e Instituições de Ensino Superior, buscando a formação em áreas profissionais que garantam a autonomia e soberania dessa população. Essas parcerias vêm constituindo um universo acadêmico bastante heterogêneo, resultando em convenções, debates e elaboração de documentos, criação de redes de pesquisas e cooperação internacional, inspirando a criação de novas legislações ou mudanças nas leis existentes, no propósito de atender às mais diversas reivindicações e demandas inerentes à diversidade dos povos indígenas habitantes nesse continente (Mato, 2016).

Segundo o citado pesquisador, essa heterogeneidade está associada à diversidade contextual em que vivem os povos indígenas na América Latina, assim, demandando modalidades de formações diferenciadas, não só no âmbito do Continente Latino Americano, mas, sobretudo, nas sociedades nacionais que se configuram como pluriculturais. A esse respeito, Mato (2016) defendeu que nesse caso, as instituições educacionais devem ter em vista as diferenças culturais inerentes a essas sociedades e as relações de poder que as

perpassam. Embora se note a existência de algumas ações nesse sentido, Val Blanco (2016) afirmou que, a exemplo do México, os países latinos ainda estão longe de oferecer oportunidades justas e equitativas para o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior.

Observa-se, ainda, que as importantes iniciativas para garantir o acesso dos povos indígenas a esse nível de formação, têm enfrentado grandes desafios, desde a criação de instituições autônomas organizadas pelas lideranças e intelectuais indígenas, a cursos específicos para a formação docente, e garantia de cotas e bolsas de estudos nas Instituições de Ensino Superior convencionais, todas imbricadas em conflitos internos e externos e apresentando limites a serem superados. Dentre estes, encontra-se a vigência do “racismo institucional” nas IES convencionais e setores estatais, levando ao desrespeito aos direitos indígenas; as disputas de poder nas instituições autônomas; o não reconhecimento e credibilidade por parte dos Estados nacionais em relação a essas instituições. E em consequência disso há carência de políticas públicas que garantam o orçamento dessas instituições, ou cursos específicos de interesse dos povos indígenas nas instituições convencionais (Mato, 2016).

Por outro lado, as instituições convencionais na América Latina carregam consigo o peso das heranças do colonialismo, aspecto que intensifica as articulações indígenas para criarem instituições específicas. Com isso, registram-se centenas de iniciativas nesse sentido (Mato, 2014). O México é um dos primeiros países latinos de referência em políticas nesse sentido, criando instituições específicas, redes, sediando eventos dos quais saíram documentos importantes, a exemplo da Declaração do Encontro Internacional sobre Educação Superior e Povos Indígenas, ocorrido em março de 2013.

Muitas dessas instituições carregam o emblemático rótulo de intercultural, cuja proposta curricular é composta por conhecimentos indígenas e não indígenas. Em alguns casos, aceitam estudantes também não indígenas, a exemplo da *Universidad Veracruzana Intercultural*, no México. Esta, embora faça parte da *Universidade Veracruzana*, uma instituição autônoma, também faz parte do sistema federal de Universidades Interculturais, o qual reuniu doze instituições. Além desse sistema estatal, existem as IES comunitárias, as quais, em grande parte, são mantidas pelos esforços das organizações indígenas e da sociedade civil e outras redes de apoio. Listam-se: *Instituto Superior Intercultural Ayuuk*, o *Sistema Universitário Jesuíta*; o *Instituto Intercultural Nõinho*; a *Universidade dos Povos do Sul* (Mato, 2018a).

As Universidades Interculturais no México nem sempre são vistas como uma oposição ou alternativa às universidades convencionais, mas, também como instituições

complementares às ações afirmativas existentes nessas últimas, a exemplo da atuação da *Fundação Ford* e da *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, referente à promoção da inclusão e assistência estudantil nas universidades convencionais. Por outro lado, os cursos universais nestas instituições não oferecem uma formação que atenda às necessidades regionais, locais, linguísticas e culturais do público estudantil indígena (Cortés; Diez, 2015).

Contudo, o conceito de interculturalidade⁷⁸ em circulação, referente às universidades interculturais no México, constitui um debate dissonante. Um dos problemas está na própria gênese dessas instituições, pois, se por um lado argumentam que a criação destas ocorreu de forma verticalizada, a pouca participação indígena nesse processo e a gestão feita pelos não indígenas; por outro, exaltam a oportunidade de empoderamento do público estudantil indígena, como é o caso da Universidade Veracruzana Intercultural – UVI (Cortés; Diez, 2015).

Portanto, o sentido semântico de interculturalidade no Sistema de Universidades Interculturais no México pode ser diverso, porém no caso da UVI se expressa na própria organização e participação em regime colaborativo de diversos atores indígenas e não indígenas:

Como resultado, é dada maior ênfase aos processos de negociação, mediação e transferência de saberes, e saberes heterogêneos entre os diversos grupos – acadêmicos, profissionais, agentes de desenvolvimento, “experts locais” – que participam da UVI (Cortés; Diez, 2015, p. 24, tradução nossa)⁷⁹.

Essa interculturalidade se caracteriza, sobretudo, pela abertura para o ingresso de estudantes não indígenas, e colaboração de docentes e ativistas não indígenas, assim possibilitando trocas culturais e de conhecimentos que constituem a ideia de “interculturalidade para todos”, como uma via de mão dupla (Cortés; Diez, 2015).

⁷⁸ O conceito de interculturalidade, na sua origem se apresenta em diferentes configurações conforme o contexto geopolítico. Pode ser visto como os processos de trocas culturais involuntárias entre populações culturalmente distintas convivendo no mesmo espaço geográfico (a interculturalidade relacional), também como as políticas de reconhecimento e celebração da diversidade cultural existente nas sociedades multiculturais (a interculturalidade funcional), ou as situações sociais que favoreçam o questionamento dos processos de construção das diferenças socioculturais marcadas pelas relações de poder que inferiorizam as culturas de determinados grupos sociais (a interculturalidade crítica). Ver: Nonato (2014); Silva e Ramos (2019).

⁷⁹ Como resultado, se hace mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogêneos entre los diversos grupos–acadêmicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales” – que participan en la UVI.

Outro exemplo ilustrativo que se aproxima desse sentido de interculturalidade é o caso da Universidade Indígena⁸⁰ Comunitária Ixil, na Guatemala, considerando que esta instituição também recebe populações tradicionais afrodescendentes, além da circulação de diferentes línguas originárias, e conhecimentos ocidentais. Entretanto, a convivência entre diferentes culturas e conhecimentos deve ocorrer de forma igualitária. Aquela instituição surgiu em 2011, resultante do processo de reorganização do Povo Ixil, após o período dos conflitos armados (1960-1996) internos à sociedade guatemalteca. Essa instituição oferece a formação técnico superior e licenciatura em desenvolvimento rural comunitário, no formato da Pedagogia da Alternância, a qual organiza as atividades acadêmicas de forma a incluir no currículo o “tempo comunidade”, possibilitando a pesquisa e o diálogo com os/as anciãs/os (Ceto, 2019).

De maneira semelhante a grande parte das universidades comunitárias indígenas na América Latina e no mundo, estas surgiram devido à lacuna de políticas públicas educacionais que respeitassem as especificidades socioculturais indígenas, uma vez que sua preocupação se volta para a formação dos/as jovens, no sentido de valorização dos conhecimentos ancestrais e do idioma nativo, mas, também para ter acesso aos conhecimentos não indígenas que possam contribuir para as suas comunidades, além de favorecer a convivência respeitosa e solidária com outros povos tradicionais. Embora faça parte da Rede de *Universidad Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala*, e também tenha convênio com IES convencionais na Europa e nos Estados Unidos, o Estado não a reconhece oficialmente (Ceto, 2019).

Outro exemplo de IES comunitária, ainda na América Latina, situa-se no país vizinho, Nicarágua, mais especificamente nas Regiões Autônomas – A *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan)*, sendo gestada desde a década de 1970, oficializada em 1994, iniciando as aulas no ano seguinte. Conforme Blandford e Gómez (2017), e Webb (2019), naquela região da Nicarágua se concentra a maior diversidade populacional indígena e afrodescendente no país. Este é um aspecto que constitui um dos grandes desafios desta instituição: promover cursos específicos, ao mesmo tempo interculturais; processos seletivos para o ingresso respeitando a equidade de gênero, pertencimento étnico e procedência dos/as candidatos/as; além das políticas de permanência

⁸⁰ No Brasil, os debates sobre esta modalidade de instituição encontra-se em curso, entre visões divergentes e consensos, nas últimas décadas foram instituídas algumas Faculdades e Institutos de formação para indígenas no nível técnico e também no superior. Ver: Luciano (2019) e Nascimento (2022).

que atendam a esse público estudantil e suas comunidades, considerando a diversidade sociocultural e linguística existente.

Outros desafios são: estabelecer uma gestão colegiada, colaborativa e intercultural; e conciliar os conhecimentos endógenos e exógenos de forma não verticalizada (Webb, 2019). Nessa perspectiva, a interculturalidade aparece como um eixo transversal, o qual deve permear não só o currículo formal, mas sobretudo as relações entre docentes, discentes e suas comunidades, de forma a valorizar os conhecimentos tradicionais e as culturas locais, e produzindo novos conhecimentos (Blandford; Gómez, 2017).

Outro aspecto observado na educação superior para indígenas na Nicarágua, ainda não observado nos relatos sobre outras IES comunitárias, foi a criação da categoria “Pedagogia intercultural” e a associação desta ao sócio-construtivismo. Este último tem como eixo central o processo de aprendizagem – a experiência: a) a produção do conhecimento; b) a forma como se constrói o conhecimento; c) as intenções da ação. A motivação maior é a busca do conhecimento para enfrentar os problemas que afetam as comunidades e a sociedade local. Dessa forma, o conhecimento acadêmico assume significados imediatos e para toda a vida, à medida que o processo de aprendizagem exige o fortalecimento de valores como justiça, respeito e solidariedade construídos nas vivências interculturais (Blandford; Gómez, 2017).

No caso de Costa Rica, a expansão da educação superior pública presencial e à distância, de forma geral, beneficiou a população indígena e outros grupos populacionais habitantes na área rural costeira. A chegada da universidade naquelas regiões tem contribuído para além da formação no âmbito da educação superior, incentivando pesquisas, projetos de extensão e formação continuada para docentes em exercício. Dessa forma, promovem a ascensão social individual e coletiva, à medida que as pessoas formadas permanecem na região onde habitam, e seguem atuando de forma qualificada (Carvajal-Jiménez; Cubillo-Jiménez; Vargas-Morales, 2017).

Nesse sentido, os referidos autores destacam a relevância da formação específica para indígenas, considerando que, similar às demais regiões do mundo, anteriormente a educação escolar ofertada para essa população era de fundamentos assimilacionistas, os quais violentamente desrespeitavam as formas de ser e viver desses povos, forçando-os a aderir à cultura dos seus opressores. Embora a legislação educacional de Costa Rica, no final da década de 1990 previsse certo atendimento específico para os povos indígenas, só em 2013 foram estabelecidas as diretrizes para educação escolar indígena intercultural. Antes dessa transição, o corpo docente era composto por não indígenas insatisfeitos por trabalharem na

área rural, quando na primeira oportunidade pediam transferência e abandonavam as escolas em pleno período letivo, assim prejudicando qualquer projeto pedagógico em curso, além de não zelar pelas línguas originárias e demais expressões socioculturais indígenas (Carvajal-Jiménez; Cubillo-Jiménez; Vargas-Morales, 2017).

Estabelecer uma educação escolar intercultural exige qualificação profissional também intercultural. Contudo, interculturalizar a educação superior não é uma tarefa fácil. No tocante aos povos indígenas na Costa Rica, estes têm conquistado avanços como o diálogo direto com essa população, a valorização das línguas originárias e outros aspectos culturais, e o intercâmbio dos conhecimentos. Porém, percebe-se a necessidade de enfrentar um desafio de maior alcance, a interculturalização não só de um curso específico para indígenas, mas, a interculturalização da Universidade, considerando que a população indígena é parte de um contexto social diverso mais amplo que inclui afrodescendentes, migrantes e demais populações que compõem o cenário nacional (Muñoz, 2017).

A *Universidad de Costa de Rica (UCR)*, desde o ano de 2004, provocada pela Comissão de Educação Indígena, buscou construir uma ação conjunta com outras Universidades públicas e o Ministério da Educação para a inclusão da população indígena na educação superior pública. Nessa mesma direção, a *Universidad Nacional (UNA)* e a *Universidad Estatal a Distancia (UNED)*, em 2007, reafirmaram seu compromisso com o desenvolvimento de atividades de extensão junto aos povos indígenas (Tencio; Soto, 2017).

Em 2008, a UNA, por meio do Departamento de Educação Rural (DER), implantou o sistema de ingresso que dispensa aplicação de provas como critério seletivo para atender a população indígena e outras populações rurais costeiras interessadas em cursar a Licenciatura em Educação, com ênfase na Educação rural. Este curso é desenvolvido em parceria com outras duas instituições universitárias: *Universidad de Costa Rica* e a *Universidad Estatal a Distancia*. Dentre outras políticas importantes, estão: processos seletivos diversificados para ingressar em outros cursos destinados ao público em geral; auxílio financeiro por meio de bolsas estudantis; apoio logístico; e apoio para lidar com a burocracia acadêmica. Sem estas políticas, poucos seriam os indígenas que conseguiriam ingressar e concluir seus cursos, sobretudo, considerando as condições de difícil acesso aos territórios e os longos percursos para chegar até os Centros Universitários. Portanto, garantir a oferta do curso nos contextos indígenas é fundamental (Muñoz, 2016; Tencio; Soto, 2017; Carvajal-Jiménez; Cubillo-Jiménez; Vargas-Morales, 2017).

Para os citados autores, embora reconheçam significativos avanços referentes às políticas públicas de inclusão da população indígena na educação superior, ainda são

imperativas algumas demandas indígenas que desafiam o Estado e as Universidades. O destaque para um desses desafios é garantir efetiva mudança no currículo prescrito e vivido como mecanismo de interculturalização. Mesmo que tenha ocorrido a valorização de línguas indígenas, a predominância dos conhecimentos ocidentais e a forma de produzi-los validada pela academia, ainda prevalecem.

Este é o motivo pelo qual lideranças indígenas têm reivindicado uma Universidade indígena. Até então, tal demanda não tem sido atendida, porém a *Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica* implantou o Centro universitário de Talamanca, o único dentro de um território indígena. A oferta do ensino à distância tem sido uma política educacional importante, trazendo outro desafio que é o enfrentamento à falta de conhecimento indígena sobre como usar as ferramentas tecnológicas necessárias para acessar os conteúdos e desenvolver as atividades didáticas, além da dificuldade na conectividade (Muñoz, 2016).

O Centro universitário de Talamanca tem o número de matrículas indígenas mais expressivo, situação replicada aos demais Centros universitários localizados próximos à região onde se encontram os territórios indígenas (Muñoz, 2016). No entanto, recentemente, semelhante aos demais países da América Latina, as Universidades públicas de Costa Rica tenham passado por redução orçamentária, e isso representa um risco para a continuidade das políticas educacionais direcionadas à inclusão das minorias sociais (Muñoz; Sánchez, 2019).

Vizinho à Costa Rica, fazendo fronteira com a Colômbia, está o Panamá. Outro país da América Central que vivencia a experiência de construir coletivamente um Programa de formação de professores/as indígenas, por meio da Licenciatura Bilingue e Intercultural, ao mesmo tempo em que terá o propósito de revitalizar a cultura do povo indígena envolvido. O povo *Guna* atua em regime colaborativo permanente junto à *Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)*, a única instituição no país a oferecer formação específica para essa população. Porém, a Universidade não fornece outras políticas afirmativas as quais garantam o ingresso e a permanência no curso. Os cursistas precisam custear a matrícula, o deslocamento ou moradia na cidade, e material didático. Desde a primeira turma, em 2014, o número de matrículas vem reduzindo gradativamente (Ayarza; López, 2019).

O regime de colaboração, no contexto da organização curricular, conta com a participação de sábios e anciãos na dinâmica de transição dos conhecimentos ancestrais para o currículo do curso de Licenciatura. Tais conhecimentos perpassam as mais diversas áreas disciplinares, mas, sobretudo, estão intrinsecamente relacionados com a vida cotidiana do público alvo direto (os cursistas) e indiretamente (o povo *Guna*), via o projeto educacional escolar a ser fortalecido no território (Ayarza; López, 2019). Não obstante ao contexto

indígena dos países vizinhos, o currículo da Licenciatura Bilingue Intercultural deve estar alinhado ao currículo das escolas.

No caso da Colômbia, a presença invisibilizada de indígenas nas universidades colombianas data antes mesmo do movimento indígena mais intenso. A partir dos anos 1970, com a intensificação das mobilizações indígenas, via o Conselho Regional Indígena de Cauca, iniciava-se também a busca por formação para professores/as indígenas. Nas duas décadas seguintes, as demandas indígenas convergem com os debates em torno da diversidade cultural e políticas educacionais, os quais dão destaque para as questões relacionadas ao reconhecimento das identidades étnicas e à conquista de direitos diferenciados para essas populações. Naquele contexto, na *Universidad de Cauca*, foi criado o Programa de Licenciatura em Etnoeducação destinado a atender a formação de professores/as. Portanto, buscou-se alinhar o Plano de curso com o perfil de professores/as indígenas esperados/as para atuarem nas suas comunidades (Guzmán, 2017).

Outra instituição envolvida com essa área de formação profissional indígena é a *Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y la Distancia (UNAD)*. Esta, juntamente com o governo de Nariño, lideranças indígenas e afrocolombianas aderiram ao Programa de Licenciatura em Etnoeducação, além de oferecer a Especialização em Educação, Cultura e Política, mais o Mestrado em Educação Intercultural. No tocante à Licenciatura, o plano do curso preocupa-se em atender às demandas educacionais desses grupos populacionais. Como resultado do diálogo com suas lideranças, foram sugeridos alguns aspectos importantes a serem considerados, a exemplo da necessidade de coadunar com o projeto pedagógico das escolas das comunidades; oferecer condições metodológicas de acesso ao ensino a distância; manter o espanhol como segundo idioma; incluir as línguas indígenas no currículo; estabelecer conexões com a sociedade. O plano de curso deve ser focado na resolução de problemas. Atender a tais aspectos implica um intenso e árduo trabalho colaborativo interinstitucional (Goyeneche; Bernal, 2019).

Universidades privadas também têm desenvolvido algumas políticas de atendimento às populações indígenas e afrocolombianas, a exemplo da *Universidad Externado de Colombia*, a qual, por meio do *Programa Interacciones*, tem oferecido bolsas de estudo para professores indígenas, e cujo processo seletivo para ingressar exige prova no idioma indígena e documento comprobatório do pertencimento a algum povo indígena. Tal documento deve ser emitido pelo Ministério do interior. Vê-se também uma mudança curricular na *Facultad de Ciencias Sociales*, numa tentativa de tornar o exercício didático intercultural,

implementando o processo avaliativo a partir de círculos de diálogos e autoavaliação (Santamaría, 2016).

Registra-se, ainda, a *Universidad del Rosario*, por meio da *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI)*, que tem desenvolvido um trabalho de formação de professores e lideranças indígenas, criando, assim, a primeira escola de mulheres, e o curso de etnoeducação e legislação. Isso numa região extremamente violenta e abandonada pelo Estado e suas instituições, tomada pelos conflitos armados, onde as pessoas guardam memórias de intensos massacres, resultando em chacinas e violência sexual contra as meninas. Tais ações têm sido possíveis devido à participação de organizações indígenas mais algumas instituições internacionais parceiras (Santamaría, 2016).

Sobre o contexto Venezuelano, existe a *Universidad Nacional Experimental indígena del Tauca*. Foi criada em 2000, resultado do esforço do povo Kuana e parceiros não indígenas. Porém, funcionou por uma década sem o reconhecimento oficial, o qual só ocorreu em 2011. Atende uma população indígena constituída por mais de dez povos que habitam a região onde se localiza esta instituição. Uma das suas características é a autodeterminação da comunidade universitária, a qual dispensa a tutela, seja de qual for a entidade, a exemplo do um Conselho universitário onde os representantes estudantis participam das discussões e decisões igualmente aos docentes e reitores. O objetivo central desta Universidade é atender aos povos indígenas venezuelanos, respeitando sua sociodiversidade cultural e linguística, numa perspectiva de diálogo intercultural, onde os conhecimentos não indígenas devem ser considerados como complementares, nunca como superiores. Outro elemento desta interculturalidade é a presença de estudantes afrovenezuelanos (Mosonyi, 2017).

A princípio, como em outros contextos latino-americanos, havia certa desconfiança por parte dos anciãos indígenas sobre a função da universidade na vida coletiva nas suas comunidades. Contudo, a partir da atuação positiva dos universitários indígenas, no sentido do reavivamento dos idiomas originários, produzindo subsídios didáticos para as escolas nas línguas originárias, contribuindo para a resolução de problemas internamente, além da valorização dos conhecimentos ancestrais e dos próprios anciãos, estes passaram a ver a universidade como uma instituição importante. À medida que os novos conhecimentos não substituem os conhecimentos tradicionais, ambos podem conviver de forma a enriquecer as culturas locais (Mosonyi, 2017).

Compõe também o cenário latino da educação superior específica para os povos originários, o Equador, com destaque para a *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) "Amawtay Wasi"*, cujo termo significa "Casa da sabedoria". Tal

instituição, como as de outras partes do mundo, resultou das mobilizações e organizações institucionais indígenas em trabalho colaborativo junto com pesquisadores/as não indígenas. Oficialmente, funciona desde o ano de 2005, oferecendo cursos no âmbito da educação formal e também informal. Na primeira, encontram-se os cursos de Graduação nas áreas das engenharias, arquitetura e Licenciatura em educação; a Pós-graduação de curto prazo - *Investigación Intercultural*, e *Mestrado en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas*. Na segunda, encontra-se cursos de médio prazo voltados para as áreas de Liderança, Turismo comunitário, Agroecologia, e Comunicação (Sarango, 2009).

Trata-se de uma instituição comunitária de cunho privado, autossustentável financeiramente, porém sem fins lucrativos, contando com apoio de instituições internacionais. No âmbito comunitário, as autoridades administrativas devem prestar contas à *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE* e ao *Instituto Científico de Culturas Indígenas – ICCL*, porém, a administração é organizada de forma colegiada, composta por pequenos coletivos. No âmbito oficial, seguem as normas de regulamentação do Conselho de Educação Superior – CONESUP. Caracteriza-se pela filosofia baseada na cosmovisão indígena, seu público discente e docente é majoritariamente indígena, porém aceita pessoas não indígenas (Sarango, 2009).

Esse fato é importante, considerando que, de forma geral, a população indígena no Equador faz parte dos grupos sociais historicamente discriminados que apresentam baixo percentual de acesso e conclusão da educação superior. Contudo, após a Reforma Educacional de 2010, a UINPI teve a autorização de diplomação suspensa pelo *Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CEAACES*, sob a justificativa de não atender aos critérios de avaliação (Cuji, 2015).

Para o referido pesquisador, existem algumas contradições entre os discursos e as ações estatais, no tocante à valorização e ao respeito à diversidade cultural e promoção de uma Educação Superior Intercultural. Desta maneira, das seis IES que ofereciam os 21 cursos de Licenciatura em Educação Intercultural Bilíngue, só resta uma. Na sua compreensão, o *CEAACES* usa os mesmos critérios de avaliação de qualidade para avaliar as IES convencionais e as comunitárias, assim, ocorrendo grandes distorções nos resultados. Essa problemática da dificuldade em reconhecer as especificidades inerentes aos Projetos institucionais das IES comunitárias está intrinsecamente relacionada à valorização dos conhecimentos ocidentais, metodologias e estrutura de funcionamento, em detrimento da negação da forma de organização, produção e transmissão de conhecimentos das populações indígenas (Cuji, 2015).

Cuji (2015) também mencionou as políticas de cotas para ingresso nas universidades convencionais, nas quais, mesmo constituindo uma iniciativa importante, os critérios de seleção são sempre incoerentes com a realidade histórica da população alvo dessa política, quase sempre são avaliados por agentes brancos que buscam nos/as candidatos/as um fenótipo padrão. Outro desafio a ser enfrentado pelos candidatos aprovados é a convivência acadêmica num espaço hostil e conseqüentemente discriminatório e desrespeitoso. O referido pesquisador conclui que as políticas de cotas não são o bastante para garantir uma educação superior inclusiva.

A ideia de uma Universidade Indígena no Equador e países vizinhos como a Bolívia e o Peru, ganhou força em meados da década de 1990, a partir de uma reunião de Organizações Indígenas dos três países e decidiram criar um projeto coletivo em regime colaborativo (Cerruto, 2009). No Equador, como visto, esse projeto resultou na UINPI. Na Bolívia, deu origem à *Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK)*, cujo primeiro curso foi Pedagogia Intercultural, posteriormente criaram o curso de Direitos indígenas, este com a proposta de ser organizado em módulos itinerantes, passando pelos diversos territórios indígenas do país (Cerruto, 2009).

Ainda na década de 1990, também foi criado o *Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumuchugua*. Sua razão de existir era oferecer formação para professores/as indígenas, numa perspectiva da educação intercultural bilíngue, oportunizando o encontro e a convivência entre indígenas dos povos das regiões do Oriente, Chaco e Amazônia da Bolívia, contribuindo para o fortalecimento das suas identidades culturais (Quispe, 2015).

Na década seguinte, ampliaram as formações para outras áreas: gestão comunitária; turismo comunitário, medicina ancestral; eco-produção comunitária; controle social comunitário; mestrado em arquitetura andina. Contando com convênios estabelecidos com Universidades locais e de outros países, como o Equador, a Suécia e a Finlândia, ao mesmo tempo conquistou o reconhecimento oficial como Universidade pública (Cerruto, 2009). No ano de 2008, foi criada a *Universidad Indígena de Bolivia – UNIBOL*, durante o governo do Presidente do país Evo Morales Ayma. Esses avanços foram possíveis devido à articulação indígena em reivindicar os direitos declarados na Convenção 169 da OIT, a qual prima pela educação como direito fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo dos povos indígenas e tribais (Cerruto, 2009; Quispe, 2015).

A *UNIBOL* compõe uma rede com três Universidades, cuja filosofia é fundamentada na Escola *Ayllu* de Warisata, onde a prioridade é a valorização da língua originária, a cultura, a produção do conhecimento que dialogue com a realidade local e contribua com o

desenvolvimento regional, pautado pelos princípios da vida comunitária. Desta forma, os cursos devem atender às necessidades dos povos, com ênfase na gestão territorial e recursos naturais. Assim, a *Universidad Indígena Aymara* oferece os cursos de Agronomia, Indústria de alimentos, Indústria têxtil, Veterinária e Zootecnia; na *Universidad Quechua*, encontram-se os cursos de Agronomía tropical, Indústria de Alimentos, Floresta e Piscicultura; a *Universidad Guarani* e os Povos indígenas das Terras Baixas contam com os cursos de Hidrocarbonetos, Floresta e Piscicultura, Veterinária e Zootecnia (Quispe, 2015).

No tocante ao *Programa Universidad Intercultural Indígena*, ressalta-se o fato de ser coordenado pelo Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e o Caribe – FDPIALC, de forma que, além do Equador, Bolívia e Peru (Países berço das primeiras ideias), encontra-se funcionando em mais seis países da América Latina – México, Costa Rica, Nicarágua, Colômbia, Guatemala e Chile, com ênfase na formação de mulheres e lideranças, no propósito de sanar a histórica desigualdade de gênero e injustiças sociais (Quispe, 2015).

De forma geral, na Bolívia, universidades convencionais têm desenvolvido ações voltadas para o conhecimento sobre povos indígenas, incentivando pesquisas e oferecendo bolsas para indivíduos indígenas, e para pesquisas sobre essa população. É visível que a educação superior indígena trouxe significativos avanços, contudo, ainda carece de mais políticas que assegurem uma educação de excelência (Quispe, 2015).

No Peru, semelhante aos demais países da América Latina, em grande parte, os povos indígenas buscaram a educação superior como espaço de formação e qualificação específica para o corpo docente das escolas indígenas, assim, caracterizando a necessidade da oferta de cursos voltados para a Educação Intercultural Bilíngue (EIB). Nessa direção, em 1993, oito *Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs)*, e duas Universidades iniciaram um programa curricular experimental. Nesse nível de escolarização, era a única política estatal específica para indígenas. Entretanto, a formação na especialidade de EIB nos *ISPs* não corresponde à graduação/licenciatura, isso exige dos egressos que almejam ter o diploma da educação superior procurar uma Universidade para cursar mais dois anos complementares (Cusihuamán, 2012).

Ao longo da década seguinte, expandiu-se o número de *ISPs* ofertando essa formação, em cooperação do apoio técnico internacional estabelecido com a Alemanha, chegando a 14 unidades em 2008. Contudo, não é o suficiente para atender toda a demanda da EIB; além de ser escasso um corpo docente especializado em Educação Intercultural Bilíngue; somando-se aos obstáculos impostos na política de seleção para o ingresso nesta instituição,

fazendo uso de uma avaliação padrão para todos os cursos ofertados, o que reduziu cada vez mais o número de indígenas a ingressarem, resultando paulatinamente no fechamento de alguns cursos com essa especialidade (Cusihuamán, 2012), ao mesmo tempo em que o crescimento de adesão de outras instituições não foi o mesmo, contando apenas com quatro Universidades públicas e uma privada. Assim, essa formação ficou sob a responsabilidade maior dos *ISPs*. Mediante essa realidade, as organizações indígenas se mobilizaram e acionaram a Defensoria Pública que protocolou um documento no Ministério da Educação exigindo medidas que garantissem o atendimento ao direito dos povos indígenas terem docentes especializados nas suas escolas. Essa ação provocou pequenas mudanças no formato da seleção e nos conteúdos de avaliação, havendo um crescimento significativo no fluxo de ingressantes indígenas (Cusihuamán, 2012).

Outra modalidade de educação superior é ofertada nos *Institutos Superiores Tecnológicos (ISTs)*. Tem sido uma alternativa para a população empobrecida com pouca ou nenhuma condição de acesso e permanência nas universidades, dentre estas estão os povos indígenas, e contam com o curso de Saúde Intercultural Amazônica, no nível técnico em enfermagem, apoiado pelo Programa de Saúde Indígena (PSI) da *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDE SEP)*, em regime de cooperação com a *Agencia Nórdica de Cooperación y Desarrollo*. Essa formação, diferentemente daquela para formar docentes indígenas, os egressos saem com o diploma de profissional, porém como Técnico em Enfermagem e Saúde Intercultural Amazônica (Cusihuamán, 2012).

Para além da formação específica citada, os *ISTs* têm convênio com alguns programas do Estado, os quais possibilitam o acesso a algumas políticas públicas destinadas às populações em situação de pobreza. Dessa forma, alguns/mas jovens indígenas recorrem a bolsas de estudos, ou financiamento educativo que garantam além do ingresso a permanência (Cusihuamán, 2012).

Conforme a autora, no que confere à formação universitária para os povos indígenas, no Peru não tem sido tarefa fácil. Porém, devido à pressão das organizações indígenas, algumas Universidades públicas e outras privadas têm implantado algumas políticas afirmativas, para garantir o ingresso e a permanência, como: abolir exames de conhecimentos no processo seletivo; reservas de vagas; financiamento de bolsas; assistência estudantil no processo de acolhimento e adaptação à dinâmica acadêmica, apoio psicológico, serviços de tutoria para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas; cursos complementares à formação acadêmica; estabeleceram convênio com a Fundação Ford para o financiamento de bolsas (Cusihuamán, 2012).

Existe também a *Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía*, sendo a única no Peru que propõe oferecer uma Educação Superior Intercultural. Resulta das mobilizações indígenas da Amazônia peruana em prol do direito à educação específica e diferenciada, porém não surgiu exclusivamente para essa população. Sua fundação foi no ano de 2000, com cursos de formação de professores/as, posteriormente implantando os cursos de Engenharia Agroflorestral-agrícola e Agroindústria. O Plano de funcionamento previa 80% do público estudantil ser indígena, e 20% mestiço. Ao longo do seu funcionamento, esse percentual mudou radicalmente devido ao processo de seleção para o ingresso, além da não identificação dos estudantes com os conhecimentos curriculares ministrados. O Plano inicial de gestão dessa instituição também previa a participação de anciãos indígenas compondo o Conselho consultivo que atuaria em conjunto com o Conselho Universitário. Isso posteriormente foi retirado do Plano de gestão, ocasionando abuso de autoridade e conflitos entre a instituição e os povos indígenas, gerando denúncias à Comissão Organizadora, também alegando a ausência de um currículo que respeitasse as especificidades socioculturais e acadêmicas inerentes ao público estudantil (Cusihuamán, 2012).

É importante citar também a existência do Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo (PRONABEC), o qual vem atuando desde a década de 1970, beneficiando as populações empobrecidas que estudam nas Universidades Privadas. Desde 2011, iniciou o Programa de bolsas integrais para jovens indígenas na idade de até 22 anos, matriculados como membros das Comunidades Nativas da Amazônia peruana (*CNA*), outros/as são pessoas que desejam se formar nos cursos de Educação Intercultural Bilíngue (*EIB*) para atuar nas escolas indígenas. Os critérios de seleção, para o primeiro grupo, são ser oriundo da Região Amazônica, estar na ou abaixo da linha da pobreza, e obter o melhor rendimento no Ensino Secundário (correspondente ao Ensino Médio no Brasil); o segundo, precisa ser oriundo da Região Amazônica ou Andina, e comprovar que é falante da língua originária (Ames, 2020).

Conforme a citada pesquisadora, além da forma diferenciada de seleção e acesso à bolsa integral, esta inclui também custeio de alimentação e moradia. Além disso, são destinadas algumas políticas complementares para garantir a permanência e sucesso acadêmico desse público estudantil, a exemplo de seguro de saúde, fornecimento de equipamentos eletrônicos (notebook ou similar), fardamento ou vestimentas, auxílio transporte local ou interestadual, curso de um idioma estrangeiro, e curso de nivelamento para os estudantes nas Universidades. Por outro lado, inicialmente eram exigidas certas medidas descabidas em relação à comprovação de frequência e restrição de lugares para fazerem as refeições, além do atraso do pagamento das bolsas.

Embora nossa pesquisa não tenha caráter comparativo, nos chamou atenção alguns aspectos comuns ao contexto pernambucano e brasileiro, no caso da busca pelas IESs privadas. Conforme o estudo realizado por Patrícia Ames (2020), no Peru há um fluxo maior de matrículas indígenas nas instituições privadas do que nas instituições públicas; também é menor o fluxo migratório dos estudantes nos cursos de formação específica para professores/as indígenas, enquanto em outros cursos na capital se exige que os estudantes indígenas migrem. Outro aspecto é o discurso sobre o “suposto” déficit de conhecimentos acadêmicos atribuídos às escolas indígenas ou rurais. Esse é um discurso que privilegia os conhecimentos acadêmicos ocidentais urbanos, reconhecidamente legítimos nas Universidades, como também a ideia de que uma Universidade de excelência é exigente em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes, e estes(as) é quem têm que se adaptar a essas exigências e ao contexto urbano, e não o contrário. Lamentavelmente, esta é uma realidade comum em grande parte das instituições Latinas.

No caso do Chile, essa realidade apresenta algumas similaridades. Embora, alinhado às políticas de expansão da educação superior, seja visível o crescimento do fluxo da população indígena nesse nível de escolarização, as queixas são referentes à escassez de políticas de acesso e acolhimento dos estudantes indígenas nas universidades públicas, como também a necessidade de incluir os conhecimentos e aspectos culturais indígenas nos currículos dos cursos universitários. Os debates circulam em torno dos “aspectos socioeconômicos, equidade no acesso, assistência estudantil referentes aos processos de aprendizagens” (Curriao, 2015, p. 138). São aspectos importantes, todavia, até recentemente se negligenciava o reconhecimento da riqueza cultural e potencialidade criativa em lidar com situações adversas, inclusive enfrentar os desafios impostos pelos espaços universitários, cujo projeto para essa população, historicamente foi de integração (Curriao, 2015; 2016).

Ainda para Curriao (2015, 2016), no Chile, são raríssimas as políticas por parte do Estado no tocante à educação superior para indígenas, como também são poucas universidades públicas interessadas em criar novas políticas ou melhorar as existentes. Apenas algumas Universidades mencionam algum Programa, cursos que tangencialmente trazem o tema da interculturalidade, ou políticas afirmativas de apoio a estudantes indígenas: *Universidad de Santiago de Chile; Universidad Arturo Prat; Universidad Católica; Universidad de Tarapacá; Frontera e Austral*. Algumas dessas ações afirmativas são processos seletivos específicos, cotas e apoio pedagógico após ingressarem, bolsas de nivelamento, pesquisas, cursos e projetos de extensão. Existe também o curso de Pedagogia Básica Intercultural Bilingue, e somando-se a este, a partir de 2014, passaram a funcionar em

algumas Universidades públicas e uma privada confessional, mais dois cursos que oferecem formação específica: *Pedagogia Básica Intercultural e Educação Infantil*, destinados a formar professores/as indígenas.

Nem mesmo o projeto para a criação de uma Universidade indígena, elaborado pelas organizações indígenas, conseguiu se efetivar, a depender da aprovação oficial. Observa-se, ainda, o ingresso de estudantes indígenas em instituições de educação superior não reconhecidas oficialmente, já que, por vezes, estas enfrentam dificuldades em se manterem por falta de recursos. Fica restando apenas a possibilidade de estabelecer convênios com órgãos nacionais, ou buscar cooperação internacional, a exemplo da Fundação Ford ou a UNESCO. Todavia, os recursos dos projetos são temporários, assim, impossibilitando o funcionamento dos cursos continuamente (Curriao, 2015). Para Forno (2019), outro problema na relação com os financiamentos por parte de Fundos internacionais são as pautas de demandas, as quais nem sempre convergem com as necessidades e interesses do público-alvo.

Embora nos pareça pouco animadora a situação dos povos indígenas na educação superior no Chile, nos chamou atenção as ações desenvolvidas na *Universidad de Chile*, sobretudo, considerando ser uma instituição convencional e centenária. Conforme relata Curriao (2016), nos anos mais recentes têm-se estabelecido debates naquela instituição, resultando na formulação de uma Política de equidade e inclusão estudantil, a qual encontra-se em andamento: formas de acesso específico para indígenas nos cursos de graduação; criação de programas curriculares incluindo os conhecimentos indígenas a serem trabalhados nas Faculdades de Veterinária, Direito, Ciências Sociais, Artes, Filosofia e Humanidades. Estas são ações de impacto para os estudantes indígenas e os não indígenas.

Dentre as ações daquela Universidade, foi criada a Cátedra indígena, a qual desenvolve atividades curriculares e também de pesquisa e extensão. São atividades por vezes voltadas para as comunidades indígenas, contando com a participação de suas lideranças. Por outro lado, como iniciativa indígena surgiu a ideia de criar um coletivo de estudantes indígenas – *Secretaría de Descolonización, Trawün CEFH* – incluindo jovens dos cursos de: Língua e Literatura Hispânica, História, Filosofia, e Língua e Literatura Inglesa. Trata-se de um coletivo aberto para a participação de estudantes indígenas ou não indígenas, cuja finalidade é debater sobre temas que interessam aos povos indígenas, especialmente apoiar o Povo Mapuche, discutir conceitos e pensar estratégias nas suas áreas disciplinares que possam contribuir com o processo de descolonização dos conhecimentos (Curriao, 2016, p. 181).

Enquanto isso, na região dos Lagos ao Sul do Chile, o povo Mapuche Williche tem conquistado significativos avanços no âmbito da formação de professores/as e lideranças

indígenas, produção de subsídios didáticos, a promoção de Encontros e debates para discutir as demandas dos povos indígenas nas Universidades, os quais resultaram em documentos finais onde ficaram registradas suas reivindicações. Isso foi possível a partir da parceria das Organizações indígenas com a *Universidad de Los Lagos*, a qual resultou também na criação de uma Comissão de Políticas Indígenas e Interculturalidade (Forno, 2019). O citado pesquisador enfatizou que, na história do país, essa forma de relacionamento existente entre as Universidades chilenas e os povos indígenas é um fenômeno muito recente. Percebe-se que, em grande parte dos países latinos, não é diferente. Não custa lembrar que a América Latina é uma região que vivenciou longo período de ditaduras militares intensas, e só a partir do processo recente de redemocratização, um novo cenário político se apresenta, sobretudo, a partir do compromisso com alguns Tratados Internacionais relacionados aos Direitos Humanos, os quais têm trazido algumas mudanças no âmbito dos direitos sociais das minorias empobrecidas.

Nesse contexto, insere-se também a Argentina, onde, no tocante às políticas de promoção da educação superior para os povos indígenas, surgiu o *Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)*, para atender às reivindicações dos povos Tobas, Wichí e Mocoví, referentes à formação de professores/as para atuarem na educação escolar básica, no intuito de garantir uma educação escolar diferenciada, com qualidade e equidade. A princípio, na segunda metade da década de 1980, em meio às mudanças políticas no âmbito nacional e intensa mobilização do movimento indígena, iniciava-se o primeiro curso de formação de auxiliares de professores/as indígenas. Na década seguinte, com a oficialização do *CIFMA* foi criado o *Instituto de Nivel Terciario (INT)* e nele os cursos de Educação Intercultural Bilingue para docentes da educação infantil e Educação Intercultural Bilingue para docentes da Educação Básica (Valenzuela, 2009).

Conforme a citada autora, dentre os objetivos do *INT* está a preocupação não só com o acesso da população indígena à educação superior, mas garantir condições de permanência e sucesso na formação acadêmica, pesquisa, extensão e ações colaborativas em regime de cooperação com instituições de outras regiões da Argentina e da Bolívia, além de considerar, respeitar e incluir os conhecimentos indígenas no Programa curricular dos cursos de formação docente. Todavia, os desafios eram visíveis e comumente encontrados em outros projetos de escolarização indígena na América Latina: o racismo estrutural dos Órgãos do sistema educacional do Estado; o posicionamento contrário da sociedade nacional às reivindicações indígenas; problemas logísticos para os povos habitantes em regiões longínquas; a demora para reconhecer a certificação dos cursos em Educação Intercultural Bilingue, afetando

diretamente a inserção e atuação profissional dos egressos na educação escolar indígena (Valenzuela, 2009).

Entretanto, embora exista um amplo arcabouço de leis que indica a necessidade de uma educação intercultural em todos os níveis, modalidades e instituições educacionais, as instituições que oferecem educação superior não estão preparadas para implementarem tais legislações. Com isso, há uma grande lacuna entre o proposto e o cumprido (Ossola, 2015). Assim, os Institutos de Formação Docentes deveriam ser *locus* privilegiados de construção de relações interculturais e conhecimentos acerca da diversidade cultural e história dos povos originários argentinos (Millán, 2012).

Contudo, desde a retomada do regime democrático, ao longo dos anos, veem-se algumas instituições argentinas aderindo às políticas de inserção dos povos indígenas na educação superior. Com isso, o *Instituto Nacional de Assuntos Indígenas (INAI)*, junto com o *Ministério da Educação Nacional (MEN)*, têm oferecido bolsas para estudantes indígenas. O primeiro é responsável pelas bolsas universitárias, e o segundo pela bolsa destinada aos cursos de formação docente bilíngue e intercultural (Millán, 2012).

Outro exemplo é a adesão de várias instituições públicas de educação superior a programas voltados para o atendimento das demandas relacionadas à interculturalidade nesse nível educacional para indígenas e não indígenas, muito embora o fluxo maior de Projetos e atividades desenvolvidas junto aos povos indígenas ocorra nos Institutos Superiores de Formação Docente. A esse respeito, constatou-se que estas instituições são mais abertas a desenvolver projetos e atividades interculturais do que as universidades (Millán et.al, 2019).

O que se vê nas universidades são ações isoladas de docentes pesquisadores sobre os povos indígenas, promovendo ações que favorecem o ingresso de membros dessa população. Contudo, não basta estar na universidade, é necessário oferecer condições para garantir o sucesso acadêmico e a conclusão da formação que buscaram. No caso da Universidade Nacional de Salta, pelo fato de não haver uma política efetiva para o ingresso e permanência desse público estudantil, os/as primeiros/as que ingressaram enfrentaram barreiras como: a carência de recursos financeiros para se manter na cidade, a adaptação ao contexto urbano; o estranhamento da sua presença naquela instituição por parte dos/as colegas e docentes não indígenas, bem como o desconhecimento destes sobre a existência dos povos indígenas argentinos na contemporaneidade; a dificuldade linguística impactando na compreensão dos conteúdos e metodologias pedagógicas; dentre outros desafios (Ossola, 2015).

De forma geral, diversas publicações vêm surgindo sobre os povos indígenas na educação superior na Argentina, assim, constituindo uma extensa produção acerca das

iniciativas nesse âmbito. Contudo, não nos cabe explicar esses estudos. Recomendamos aos interessados no aprofundamento sobre essa região que recorram às pesquisas e experiências sistematizadas e apresentadas anualmente sob a coordenação de Daniel Mato, cujos títulos se referem à educação superior para indígenas e afrodescendentes na América Latina (Mato, 2008; 2009; 2012; 2015; 2016; 2017; 2018b; 2019).

8.2 Indígenas na educação superior: continentes Norte Americano, Europa e Oceania

A heterogeneidade dos contextos e situações nas quais estão inseridas as populações indígenas na educação superior no mundo revela categorias e modalidades de instituições conforme a atuação e mobilizações indígenas em cada país ou região, sendo possível perceber a existência de diversos programas específicos, cursos e instituições envolvidas nesse cenário. São Instituições de Educação Superior – IES convencionais ou comunitárias, interculturais; Institutos; Fundações de apoio; dentre outras, realizando o atendimento integral ou parcial das demandas indígenas por esse nível de formação educacional. Quase sempre são resultado das reivindicações do público interessado, o qual passou a exercer pressão sobre os Estados nacionais e órgãos internacionais, a exemplo das Nações Unidas e da UNICEF, pautando suas demandas por educação nas Convenções internacionais. Trata-se de um cenário composto por países situados em vários continentes (Mato, 2018a).

Na América do Norte, destacam-se os Estados Unidos e o Canadá como países que compõem o cenário atual de diálogo com os povos indígenas, no propósito de reparar as violações de direitos via a educação escolar dessa população em tempos pretéritos. No primeiro, as conquistas dos povos indígenas se inserem no contexto mais amplo dos avanços no âmbito dos Direitos civis. No tocante à educação superior, nos Estados Unidos surgiu a primeira instituição específica para indígenas ainda na década de 1960, o *Navajo Community College*, posteriormente nomeado como *Dine College*. Em quatro anos, configurava-se o *Consortium Higher Education American Indian*, reunindo trinta e seis IES na categoria de educação superior específica. Atualmente, existem mais de 40 Instituições de Educação Superior específicas sob a gestão indígena (Mato, 2018a). Contudo, o referido pesquisador chama atenção para o fato de que, embora essas instituições sejam mantidas pelo Governo Federal, os recursos destinados a estas são bem inferiores às instituições convencionais.

Ainda naquele país, além de algumas instituições específicas também firmarem parcerias com Universidades convencionais, também foram criados alguns Programas de incentivo ao ingresso e permanência de indígenas na educação superior: Programa *American*

Indian College Fund; Caminhos para o Ensino Superior; Programa Internacional de Bolsas de Estudos (Fundação Ford); e Programa de Estudos Indígenas (Mato, 2018a).

No Canadá, a primeira IES indígena foi a *Saskatchewan Indian Federated College*, a qual posteriormente passou a ser chamada *The First Nations University*, atuando também na formação de indígenas de outros países. Atualmente, existem mais de 50 IES sob a gestão dos povos indígenas, porém, diferentemente dos Estados Unidos, em grande parte essas instituições são forçadas a se vincularem às instituições convencionais para garantir a diplomação. Isso significa que o Estado não reconhece a autodeterminação da população indígena. Entretanto, esta se mantém organizada por meio da *Associação Nacional de Instituições Indígenas de Educação Superior* e a *Associação de Indígenas Adultos e de Ensino Superior*; além da criação do *Consórcio dos Institutos Aborígenes* em 2005, e organização da *Assembleia das Primeiras Nações*, em 2010 (Mato, 2018a).

Em resposta à pressão do movimento indígena, as Universidades canadenses têm se reunido e defendido a necessidade de promover a formação universitária de pessoas indígenas, como reparação ao histórico empreendimento do Estado canadense em eliminar essa população, por meio do processo de assimilação e integração à sociedade nacional. Esta iniciativa é uma resposta à resistência indígena naquele país, a qual, apesar do projeto de eliminação ainda em curso, continua existindo, reivindicando o direito a existir, pautando sua existência na Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá. Esta tem denunciado as violências físicas, psíquicas e simbólicas cometidas pelo Estado canadense contra as populações indígenas nacionais, entre os séculos XIX e XX, sobretudo, no tocante às atrocidades via educação escolar imposta a essa população, incluindo raptos de crianças e internações em instituições “educacionais”, as quais se encarregaram, dentre outras violências, de eliminar suas heranças socioculturais (Martinez Hofmann, 2017).

Como resposta, as Universidades canadenses publicaram um documento, em 2015 – *Universities Canada Principles on Indigenous Education*, no qual reconhecem as atrocidades cometidas pelo Estado nacional, e em contrapartida defendem que a formação na educação superior possibilita o ingresso no mercado de trabalho e reduzirá a pobreza daquela população, assim contribuindo para a produção de riquezas no país. Conforme Martinez Hofmann (2017), o documento emitido pelo conjunto de Universidades canadenses expressa a continuidade de ideias integracionistas, à medida que veem a inclusão social pela ótica da economia, enfatizando os ganhos que a sociedade nacional terá com a elevação do grau de instrução dos povos indígenas, ao invés de priorizar os interesses dessa população. Outro aspecto questionado nessa mesma perspectiva é a ausência de propostas de mudanças curriculares

nessas Universidades, prevalecendo um currículo que privilegia os conhecimentos “Euro-USA-centristas”.

No continente europeu, a Noruega se destaca pela organização política do Povo Sami, resultando na criação do *Sami University College*, cuja principal característica é a valorização da língua nativa, as expressões socioculturais e formas de viver em comunidade (Mato, 2018a). Aquele país é conhecido pelos Programas de cooperação internacional. Referente à educação superior indígena, a Universidade de Tromsø criou Institutos e departamentos voltados para atender o Povo Sami, numa perspectiva do acesso aos conhecimentos universais. Além disso, estabeleceu Programas de cooperação internacional com povos indígenas de países pobres ou em “desenvolvimento”, como possibilidade para a conquista do direito da autodeterminação, pressupondo a atuação de lideranças indígenas na esfera pública ligada à gestão de seus interesses dentro dos Estados nacionais. Ainda como parte das ações de cooperação daquela Universidade, o Centro de Estudos Sami é responsável pela criação do Programa de Mestrado em Estudos Indígenas, visando prioritariamente a estimular as lideranças indígenas que tenham interesse em desenvolver pesquisas sobre as situações dos povos indígenas nos países de origem, embora se registre também a presença de estudantes não indígenas, e noruegueses nesse Programa (Barroso Hoffmann, 2008).

As universidades dos países que firmaram parceria com a Universidade de Tromsø têm acessado convênios com diversos departamentos desta Universidade, cujos interesses estão voltados para a formação de indígenas na educação superior. Tais interesses são heterogêneos, a depender das demandas de cada região. Então, encontra-se a procura por uma formação voltada para a educação intercultural bilíngue, como também por cursos e conhecimentos universais que possam formar profissionais em áreas diversas. Em todos os casos, esses convênios vivenciam grande influência dos Sami, uma vez que continuam atuando em Programas de pesquisa junto à Universidade de Tromsø, e também na produção de propostas curriculares junto a alguns povos indígenas dos países conveniados (Barroso Hoffmann, 2008).

No mais novo continente do mundo, a Oceania, os países como a Austrália e a Nova Zelândia são os que também estão em destaque quando o assunto é indígenas na educação superior. Ambos, no que se refere às IES convencionais, grande parte tem empreendido esforços para incluir os conhecimentos indígenas no currículo, também incentivam o acesso e permanência dos estudantes indígenas. Na Nova Zelândia, algumas IES convencionais têm desenvolvido programas de apoio sócio-afetivo, criando espaços que reproduzem um ambiente familiar. Também existem IES específicas para indígenas, as Wānanga, criadas para

formar profissionais indígenas na educação superior. Resultaram das demandas e mobilizações dos Maori. É uma instituição mantida financeiramente pelo Estado, sendo três Unidades que atendem mais de 50.000 estudantes. A principal característica das Wānangas é garantir a autonomia intelectual indígena, respeitando seus costumes e tradições (Mato, 2018a).

Segundo a pesquisa de Linda Smith, publicada pela primeira vez no final da década de 1990, a inserção da população Maori na universidade subverteu a ordem da produção de conhecimento sobre aquele povo. Se, antes, essa produção estava apenas sob o domínio dos/as pesquisadores/as não indígenas, ocorrendo várias situações de desrespeito e ausência de ética nas pesquisas; com o alcance da população Maori à formação universitária, se estabeleceram limites sobre quem pesquisar e o que pesquisar sobre aquele povo. Não mais foram aceitas pesquisas que pudessem provocar qualquer prejuízo ou danos físicos ou psíquicos ao coletivo ou a qualquer membro daquele povo. Nessa direção, mantiveram-se parcerias entre pesquisadores/as Maori e os/as não indígenas na realização de projetos de pesquisas desde que a metodologia fosse determinada pelos Maori (Smith, 2018).

Na Austrália apesar do primeiro registro de indígena graduado ser em 1966, as universidades australianas permaneceram, no século XXI, a ser hostis e discriminatórias tanto quanto a sociedade em geral. Porém, pressionado a aderir às recomendações da *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*⁸¹, em 2009, o governo australiano endossou formalmente aquele documento, o qual versa principalmente sobre o direito à educação, à proteção e desenvolvimento das suas manifestações culturais e conhecimentos. (Universities Australia, 2017).

Com isso, a *Universities Australia* foi a primeira IES naquele país, no ano de 2017, a apresentar um Plano estratégico – *Indigenous strategy 2017-2020*, para aumentar o ingresso e sucesso de indígenas nas universidades australianas. Mais especificamente, era destinado aos habitantes das Ilhas do Estreito de Torres. O citado Plano foi elaborado pela *Universities Australia*, representando os 39 *Campi* universitários, em parceria com o Consórcio Nacional de Educação Superior Aborígine – NATSIHEC e das Ilhas do Estreito de Torres, o qual é uma organização indígena destinada a defender os interesses dessa população referente à educação superior. Em 2021, foi criado um Comitê com a participação de profissionais indígenas, atuando na condução e supervisão do Plano estratégico, dialogando com outros quatro

⁸¹ Este documento foi aprovado na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada no dia 13 de setembro de 2007, em Nova Iorque.

Comitês de Vice-Reitor Adjunto de Universidades da Austrália (Universities Australia, 2022a).

Anualmente, têm sido publicados relatórios referentes ao primeiro plano estratégico. Tais relatórios mostraram um aumento significativo de ingresso de indígenas na educação superior, porém, a taxa de concluintes ainda permanecia abaixo do desejado. Por outro lado, os egressos obtiveram mais sucesso para ingressar no mercado de trabalho do que os estudantes não indígenas. No início de 2022, foi lançado o segundo Plano estratégico referente a 2022-2025. Analisando os referidos planos e os relatórios, prevalece ainda a perspectiva neoliberal pautada pelo sucesso individual como contribuição para o desenvolvimento do país (Universities Australia, 2017; 2019; 2020; 2021; 2022a; 2022b).

Referente ao continente africano, conforme Mato (2018a), não há grandes avanços no campo da educação superior para indígenas. Salvo alguns projetos ensaiados em algumas Universidades na África do Sul, no sentido de incluir idiomas e outros conhecimentos indígenas nos currículos universitários, parece haver um longo caminho até a criação de instituições específicas formalizadas. Por ora, a crítica ao “sistema” de conhecimento ocidental que impera tanto na educação básica quanto na superior, em detrimento dos conhecimentos indígenas africanos parece ser o objeto de preocupação enfatizado (Kaya; Seleti, 2013).

Contudo, a *North-West University*, em 2001, de certa forma foi forçada a alinhar-se à política nacional e global, adotando como parte da sua missão institucional para o “desenvolvimento” da África a inclusão do Sistema de Conhecimentos Indígenas Africanos no Programa curricular dos cursos de graduação e pós-graduação, nas pesquisas, além de incentivar o envolvimento das sociedades indígenas locais. Tal experiência foi bem recebida pelo público estudantil indígena africano, à medida que experimentaram vivenciar aspectos da sua cultura nas aulas, sobretudo, ter acesso a conteúdos curriculares usando seu próprio idioma, como também os professores afirmaram que a partir dessa experiência observaram que o rendimento acadêmico daquele público estudantil específico havia melhorado. Isso se deu devido a toda a dinâmica, não só referente aos conteúdos curriculares, mas, ao envolvimento entre estudantes, professores e comunidades, assim aproximando os conhecimentos teóricos às vivências práticas da vida comunitária, além de aproveitar os conhecimentos tradicionais dos anciãos indígenas em áreas “[...] como Medicina tradicional e

sistemas de cura, governança e liderança tradicional africana, gestão de recursos naturais indígenas, etc⁸²” (Kaya; Seleti, 2013, p. 39, tradução nossa).

Embora fosse um projeto promissor, até 2012, a *North-West University* era a única IES na África do Sul a implementá-lo efetivamente, além de enfrentar grandes desafios internos, a exemplo de alguns *Campi* mais antigos e conservadores não aderirem ao Programa; a falta de subsídios didáticos adequados e profissionais especializados para coordenar e supervisionar pesquisas na Pós-graduação; a falta de apoio de funcionários e parte da gestão; a ignorância por parte dos estudantes não indígenas a respeito da importância do Programa (Kaya; Seleti, 2013).

Frente ao cenário mundial descrito, retomamos à pergunta que compõe o título desse capítulo, indígenas na educação superior ou educação superior indígena? E vemos que uma educação superior indígena de fato ainda permanece só no campo dos discursos indígenas, das IES, dos Estados nacionais e Agências de Cooperções internacionais. Embora ocorra uma maior participação das organizações indígenas nos processos de criação e gestão das IES específicas, chamadas de Universidades autônomas, essa autonomia é limitada, ainda esbarram na burocracia e nos mecanismos de controle dos Estados nacionais, e há certa dependência de recursos humanos não indígenas para atuar na docência e na gestão. O que se vê é a ampliação das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas na educação superior, seja nos cursos e instituições que oferecem formações específicas, como é o caso da formação docente para atuar na educação básica, seja nos casos de acesso aos cursos e instituições convencionais. Sendo otimista, esperamos que, com o crescente número de ingressantes indígenas na educação superior no Brasil e no mundo, inclusive na Pós-graduação, a longo prazo a configuração das instituições possam mudar.

⁸² [...] such as African traditional medicine and healing systems, African traditional governance and leadership systems, indigenous natural resource management, etcetera (Kaya; Seleti, 2013, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: não é o ponto de chegada e sim possibilidades para outras reflexões

A presente tese, cujo objetivo é compreender a atuação política dos/as discentes indígenas na educação superior nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE e IFSertãoPE, do projeto inicial até aqui nos levou por caminhos e veredas inesperadas. Pois, mediante o contexto geográfico da população indígena em Pernambuco, é possível imaginar os limites e desafios para a realização de uma etnografia em tempos de pandemia da COVID-19, considerando a ampla extensão territorial do estado e as áreas habitadas por esses povos, além da impossibilidade do contato social/físico com os/as colaboradores/as nos territórios indígenas e nas instituições por um longo período. A preocupação naquele momento para os povos indígenas era preservar as vidas dentro ou fora dos seus territórios. Porém, em pouco tempo, os encontros virtuais em eventos online de interesses comuns foram surgindo, os quais passaram a fazer parte do trabalho de campo, e embora não contássemos com uma presença massiva do grupo colaborador, eram oportunidades valiosas de trocas e aprendizados. Como nosso trabalho de campo havia iniciado antes da pandemia, encontramos nos meios digitais e virtuais possibilidades de continuidade dos trabalhos, mantendo contatos individuais com aqueles/as anteriormente envolvidos/as, e estes/as foram indicando novos/as colaboradores/as, e assim pudemos redesenhar a metodologia da pesquisa e buscar outras estratégias de colaboração, guiada pela perspectiva da etnografia digital (Hine, 2015), a qual nos instigou a continuar o diálogo com nossos/as colaboradores/as virtualmente.

Ao descrever o passo a passo da pesquisa, alinhado à perspectiva da etnografia colaborativa (Lozano, 2020; Cortés; Dietz, 2020), vimos na prática, que há diversas formas de pesquisar e colaborar ao mesmo tempo, conforme o contexto, o interesse e a dinâmica dos atores envolvidos. A esse respeito, compreendemos que há trabalhos colaborativos com grupos sociais minoritários cuja função não é acadêmica, entretanto, há alguns que se tornam dissertações, teses e publicações científicas. No caso do presente trabalho, a ideia inicial partiu da pesquisa acadêmica, entretanto, tornou-se uma pesquisa colaborativa, e vimos quão difícil foi administrar temporalidades distintas: o trabalho em regime de colaboração e o trabalho acadêmico, sobretudo com uma pandemia durante o percurso.

Por outro lado, a impossibilidade de estar no campo fisicamente nos levou a um maior aprofundamento nas produções acadêmicas no campo da Antropologia da Educação, a qual nos possibilitou compreender onde se situa o nosso campo de pesquisa. Nesse sentido,

vimos que, no Brasil, desde o final do século XIX e início do século XX, a Antropologia se apresentava como uma das áreas em diálogo com o curso de formação de professoras na *Escola Normal da Praça*, na cidade de São Paulo, consolidando-se, mais tarde, a partir da crítica aos processos de escolarização impostos aos povos indígenas. Assim, foram empreendidas diversas ações colaborativas a partir da parceria entre povos indígenas, antropólogos/as e pesquisadores/as de diferentes áreas, no propósito de construir um outro formato de escola e educação escolar indígena.

Com a Constituição Federal de 1988 prescrevendo a garantia de direitos específicos para a população indígena, dentre esses, a demarcação das Terras Indígenas, o atendimento à saúde e a educação escolar diferenciados, surgiram várias demandas para a formação técnica e superior de profissionais indígenas para atuarem nas diversas áreas. Na sequência, na década seguinte foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) prescrevendo o atendimento à educação escolar indígena diferenciada, assim demandando a criação de Programas nacionais de formação para professores/as indígenas, tendo como componente curricular o estudo sobre “a cultura indígena”. Sendo atribuído aos(as) antropólogos/as o domínio sobre o conceito de cultura, estes(as) profissionais atuaram nessa formação e na assessoria da produção de subsídios didáticos para as escolas indígenas. Ao mesmo tempo, os debates acerca da diversidade cultural na educação passaram a fazer parte do currículo das escolas não indígenas, que por sua vez demandavam mudanças para dar conta da formação desses/as professores/as. Conseqüentemente, os/as antropólogos/as foram chamados a atuar como docentes nas ditas licenciaturas.

Outro aspecto que uniu essas duas áreas – Educação e Antropologia – foi a etnografia realizada nos espaços escolares indígenas e os não indígenas. A princípio, as etnografias nas escolas indígenas eram realizadas por pesquisadores/as não indígenas, no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Antropologia e também em Educação. A partir da década de 2000, surgiram os/as primeiros/as pesquisadores/as indígenas nessas duas áreas, com ênfase em estudos sobre a Educação Escolar Indígena, e também a formação de professores/as. Essa dinâmica levou alguns desses/as pesquisadores/as a atuarem em setores públicos executivos nas esferas local, nacional e internacional na formulação de políticas públicas que favoreceram tanto a consolidação de uma educação diferenciada e intercultural nas escolas indígenas, quanto o acesso e condições de permanência indígena na educação superior.

Com o fluxo maior de indígenas ingressando nesse nível de escolarização, também surgiram os estudos de mestrado e doutorado sobre esse novo público nas universidades e,

consequentemente, junto com as suas mobilizações por políticas públicas favoráveis às suas demandas nessas instituições. Isso significa que as mobilizações indígenas têm impactado as pesquisas científicas no campo da História (Almeida, 2010), nas últimas décadas também tem provocado mudanças no rumo das pesquisas no âmbito da Educação e da Antropologia.

Nesse sentido, a visita à produção acadêmica acerca do nosso interesse de estudo nos mostrou que nas últimas duas décadas emergiram pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Antropologia em todas as regiões do Brasil com ênfase em vários temas, problemáticas e perspectivas teóricas e metodológicas sobre os indígenas na educação superior. Diante desse cenário, nos perguntamos: qual a contribuição do presente estudo para essa produção?

Primeiro, tomando como ponto de partida a teoria do relativismo cultural (Boas, 2004), pensamos que, embora os grupos humanos apresentem características comuns em determinados aspectos, devemos considerar os fatores contextuais envolvendo os processos históricos e culturais vivenciados por cada um; seguindo a teoria do contatualismo, no caso dos grupos étnicos que estão em longo período de contato com outros grupos culturalmente distintos, devemos permanecer atentos às relações sociais estabelecidas entre esses grupos e a sociedade em torno para melhor compreender as situações contextuais que se apresentam (Barth, 2000); terceiro, com isso, a nossa pesquisa, embora mostre semelhanças em alguns aspectos em relação à produção existente, evidencia aspectos específicos relacionados ao contexto sociocultural e institucional dos atores envolvidos, ao mesmo tempo em que, conforme as relações estabelecidas com as instituições onde estudam protagonizam suas ações como ativistas, acadêmicos, e membros de coletivos étnicos que legitimam suas ações.

Notamos que não existem estudos antropológicos em Pernambuco sobre esse público discente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias. Encontramos apenas dois estudos, um na área de Educação, outro em Ciências da Linguagem. Portanto, o presente estudo inaugura uma reflexão antropológica em nível local. Além da contribuição acadêmica, é uma contribuição social, quando por vezes, a participação indígena no referido estudo levou a todos/as nós a refletirmos sobre suas experiências como protagonistas nas instituições onde estudam, e a importância disso para os povos indígenas e para as mudanças estruturais nessas instituições.

Ao nosso ver, existem alguns aspectos mais expressivos nas dinâmicas indígenas em busca da educação superior em Pernambuco. Dentre estes, nota-se a predominância da procura pela formação de professores/as. Nesse sentido, há informações e documentos que comprovam que antes mesmo dos debates sobre a criação das escolas indígenas neste Estado, algumas mulheres indígenas haviam cursado licenciaturas nas Autarquias municipais de ensino

superior. E devido o surgimento do Movimento dos/as professores/as indígenas ocorreu a “retomada” das escolas nos seus territórios, e conseqüentemente cresceu a procura por esta formação ao mesmo tempo que concorriam aos editais para a criação do curso de Licenciatura intercultural indígena. Consideramos ainda que o campo da Educação sempre é o mercado de trabalho que necessita de um número elevado de recursos humanos. E, tratando-se dos territórios indígenas em Pernambuco, embora esses profissionais vivenciem uma carreira precarizada (Silva; Souza, 2023), é onde encontram mais possibilidades de empregabilidade e fonte de renda, além de ser um dos espaços de fortalecimento do movimento indígena, como ocorre em outras regiões do país.

Outro aspecto importante é como as IES Federais gozam de prestígio no imaginário dos povos indígenas, não só por serem instituições que oferecem formação gratuita mais próxima dos territórios indígenas, mas também são conceituadas como aquelas que oferecem uma formação de qualidade por contar com docentes bem qualificados, e desenvolvem ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a presença indígena nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Pernambuco tem crescido progressivamente e conquistado visibilidade, respeito e protagonismos nos projetos que envolvem pesquisa e extensão nos territórios indígenas, além da qualificação profissional.

Contudo, apesar de haver professores/as e outros atores institucionais parceiros, os/as discentes indígenas ainda vivenciam situações de racismo estrutural, além de outras inúmeras dificuldades individuais e coletivas para permanecerem. Isso significa que a parceria com docentes, técnicos/as e gestores/as dessas instituições, além das políticas afirmativas, têm sido avanços importantes, porém não atendem plenamente as especificidades contextuais, pois a diversidade de povos indígenas naquela região e a escassez de mais opções de cursos nos IFs, as situações relacionadas à infraestrutura dos territórios indígenas, e da desigualdade de oportunidades para o ingresso e condições de permanência, ainda são obstáculos que impedem mais indígenas ingressarem, permanecerem e concluírem os cursos pelos quais optam.

Entretanto, uma vez adentrando nessas instituições estabelecem parcerias com alguns atores institucionais aliados das causas indígenas, a exemplo dos/as indígenas do IFSertãoPE, que têm o privilégio de contar com pesquisadores/as na área da História indígena e da educação escolar indígena: a professora Dra. Edivânia Granja (Campus Petrolina) e Professor Dr. Eduardo Vergolino (Campus Floresta), além de outros/as professores/as parceiros/as, a exemplo do Professor Dr. Herlon Alves Bezerra (Campus Petrolina),

Professora Msa. Marcia Farias de Oliveira e Sá (Campus Salgueiro), e demais professores/as citados/as nas falas dos/as discentes indígenas.

Os discentes indígenas do IFPE Campus Pesqueira conquistaram como aliados, além de alguns funcionários técnicos, dois atores institucionais importantes: a ex-Reitora, Anália Ribeiro, e o atual Diretor do Campus, Valdemir Mariano. Estes abraçaram as causas indígenas dentro e fora da instituição: agilizando o processo de implementação das políticas públicas afirmativas; cedendo as dependências da instituição para a realização de reuniões dos estudantes indígenas e de eventos específicos sobre a temática indígena; participando de eventos políticos no território indígena Xukuru do Ororubá e no Território Potiguara/PB (acompanhando os estudantes indígenas durante o I SEMEIN e no intercâmbio internacional); destinando recursos financeiros para garantir a participação dos/as estudantes indígenas em eventos acadêmicos externos com apresentação de trabalhos, disponibilizando passagens aéreas, em algumas situações ajuda de custo para inscrição e alimentação; apoiando as demandas indígenas que chegaram ao CONSUP; dentre outras ações.

São essas parcerias junto aos(as) discentes indígenas e suas lideranças tradicionais que corroboram os protagonismos desse público estudantil nos IFs. Um tipo de protagonismo que se alinha ao denominado pelos intelectuais indígenas Gersem J. Santos Luciano Baniwa (2019) e Rita Gomes do Nascimento Potyguara (2022) de “protagonismo compartilhado”, como sendo aquele que ocorre mediante parcerias entre os estudantes indígenas e atores institucionais (gestores, professores, pesquisadores, dentre outros parceiros). Ao mesmo tempo compreendemos que tal afirmação não desmerece, nem minimiza a importância do protagonismo indígena, e sim reconhece que embora a “autonomia” seja uma reivindicação histórica dos povos indígenas no Brasil, o protagonismo indígena frente ao Estado brasileiro e suas instituições passa pela dimensão política, sendo necessário estabelecer alianças, parcerias e negociações com outros atores sociais institucionais.

Outra categoria de protagonismo indígena nos IFs é o “protagonismo transitório”, quando a própria condição estudantil nos IFs é transitória, o indivíduo ingressa como estudante, e ao concluir o curso sai como profissional. Durante essa transição, os/as estudantes indígenas que lideram o movimento e demarcam espaço como sujeitos coletivos na instituição estão conscientes de que sua atuação como indivíduo é temporária. Portanto, potencializa a possibilidade de sucessão por outro/a dos/as seus(suas) “parentes” que também está envolvido na dinâmica política dentro da instituição e irá permanecer por mais alguns períodos acadêmicos, assim, podendo assumir a sucessão daquele(a) que estará concluindo sua formação acadêmica naquela instituição.

Nessa dinâmica, o protagonismo indígena naquelas instituições não se encerra quando aquele sujeito sai de cena, a dimensão coletiva das suas ações dá lugar ao que compreendemos como a terceira categoria, o “protagonismo cíclico”, sendo aquele inerente à dimensão política do movimento coletivo contínuo, quando a presença e atuação indígena na ISE se renova, ano após ano, por meio do ingresso de outros/as indígenas no próprio movimento estudantil e setores institucionais, assim buscando melhores condições de acesso e permanência para os futuros ingressantes. Os/as novatos/as são recepcionados/as pelos/as veteranos/as, aos poucos vão se apropriando da dinâmica do movimento, são convidados/as a participar de reuniões informativas e/ou de planejamento de alguma ação política, organização de eventos internos ou externos. Aos poucos, vão surgindo novas lideranças para iniciar um novo ciclo de atuação pelas causas coletivas indígenas e não indígenas (sendo o caso da atuação à frente dos diretórios acadêmicos ou no CONSUP, representando todo o público estudantil).

O fato é que as formas de “protagonismo compartilhado”, “protagonismo transitório” e “protagonismo cíclico” podem ocorrer simultaneamente e ser interligadas. Contudo, ressaltamos que identificamos o “protagonismo cíclico” só no IFPE Campus Pesqueira, uma vez que nos *campi* do IFSertãoPE não houve sucessão dos atores indígenas que atuavam no movimento estudantil e as articulações coletivas cessaram com a saída das pessoas que lideravam. Enquanto no IFPE – Campus Pesqueira vimos que, quando Marcela Moura deixou o D.A. de Matemática, nos anos seguintes, outros/as indígenas ingressaram nesse Diretório, a exemplo de Kleber Henrique da Silva, Mirelli Ferreira da Silva – Xukuru do Ororubá, e Diego Alison Albuquerque da Silva (que também sucedeu Marcela no CONSUP). A estratégia de fazer sucessores/as é uma dinâmica encontrada também no movimento estudantil indígena regional e nacional quando ocorre a mudança de representantes a cada dois anos durante o ENEI.

Tal atuação política ressoa vivências que antecedem o ingresso dos/as estudantes indígenas na educação superior, e ao mesmo tempo retroalimenta o movimento indígena local, regional e nacional. A esse respeito, como bem Santos (2020) afirmou, por vezes a juventude indígena em Pernambuco e na Paraíba passou a assumir funções dentro do Movimento indígena, sendo responsável pela escrita das Atas de reuniões, produção de materiais audiovisuais e divulgação, aos poucos foi assumindo o cenário das mobilizações em rede, principalmente fazendo bom uso das novas tecnologias e redes sociais, pautando as suas demandas, e também defendendo as pautas gerais do movimento indígena.

Assim, no contexto por nós estudado, aqueles/as que ingressaram nas IES e assumiram lugares de destaque, conquistando projeção pessoal, ao mesmo tempo, expressaram uma identidade coletiva via o pertencimento a um grupo étnico. Sobretudo, remetem às escolas indígenas e(ou) ao movimento indígena como lugares de formação e de atores sociais que inspiraram suas ações e mobilizações políticas, de forma que suas vozes dentro dessas instituições ressoam questões que estão para além das demandas estudantis, dizem respeito às pautas gerais do Movimento indígena.

Nessa dinâmica, paulatinamente conseguiram não só motivar outros/as jovens indígenas a ingressarem na educação superior nos IFs, como também protagonizaram algumas mudanças institucionais, a exemplo de: criaram comissões para garantir o processo de implantação do Programa de Bolsa Permanência indígena e quilombola; assumiram funções de destaque no movimento estudantil ocupando os Diretórios Acadêmicos, o setor de políticas inclusivas, os veículos de comunicação institucional e o Conselho Superior; desenvolveram projetos de pesquisas e de extensão sobre temáticas relacionadas com demandas nos seus territórios, assim levando as instituições para dentro dos seus territórios e trazendo as lideranças indígenas para dentro das instituições; organizaram e institucionalizaram eventos acadêmicos e políticos específicos sobre os povos indígenas; em 2019, garantiram que as inscrições e as avaliações para ingresso no IFPE fossem realizada no território Xukuru do Ororubá; e, mais recentemente, conquistaram o curso de Pós-graduação *lato sensu* Especialização Intercultural, em convênio com o Campus Garanhuns.

Ao mesmo tempo, observa-se que, de forma geral, para além da atuação nas instituições de educação superior, a expansão da intelectualidade indígena está a serviço do movimento indígena. Esta estratégia tem sido potencializada pela parceria com instituições internacionais de fomento, a exemplo da Fundação Ford que à décadas tem financiado bolsas de estudos na América Latina para lideranças indígenas. No caso do Brasil, alguns Programas de Pós-graduação tem estabelecido parceria com Organizações indígenas e implantado reserva de vagas para indígenas, a exemplo do PPGA/UFPE que mantém convênio com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN (Luciano, 2019).

À medida que se alcança a formação acadêmica qualificada, tem-se potencializado a atuação das organizações coletivas que representam os povos indígenas: bem como a APIB, a APOINME, as organizações de Professores/as indígenas, o movimento regional e nacional de mulheres indígenas, as organizações de juventudes indígenas, as organizações de estudantes universitários indígenas, a organização de jornalistas indígenas, a *Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos - ABIA*, também no Parlamento e em funções executivas em Brasília.

Há algum tempo o movimento indígena nacional vem pautando a necessidade de os povos indígenas ocuparem os espaços públicos de decisão, seja o poder executivo, seja o legislativo, no âmbito local e nacional, como estratégia política para possíveis mudanças estruturais nas instituições.

Em Pernambuco, a partir da interiorização da educação superior, seja por meio da criação das Autarquias municipais, ou da expansão das IES públicas, foi favorecido o acesso das populações rurais (dentre essas os povos indígenas) à formação na educação superior. É importante enfatizar que as políticas de expansão universitária e de interiorização da educação superior são importantes, mas, não são suficientes para garantir a inclusão de um número maior de indígenas nesse nível de escolarização, pois, considerando os dados estatístico do censo da educação superior do INEPE na década passada, vemos que os números crescerem significativamente a medida que foram implantadas as políticas afirmativas de cotas e de bolsa permanência com o critério étnico-racial. Embora no cenário nacional os debates sobre as cotas e reservas de vagas a partir deste critério sejam dissonantes. Portanto, concordamos com intelectuais indígenas como Gersem J. Santos Luciano - Baniwa/AM (2019) e Rita Gomes do Nascimento - Potyguara/CE (2022) sobre a importância das políticas afirmativas como reparação aos processos de opressão e exclusão social dessa população. São políticas que carecem de ações complementares, mas, não desmerecem a importância das mesmas.

A inserção dos/as indígenas na educação superior antes ou após as políticas afirmativas foram igualmente importantes em Pernambuco. Antes enfrentaram mais dificuldades de acesso e permanência nas IES, atualmente algumas dificuldades ainda perduram num grau menor, estão relacionadas a ausência de seleção específica para ingresso em cursos convencionais nas instituições públicas e número limitado de Bolsas permanência que não contemplam a demanda existente. Mas, o fato é que no universo pesquisado, grande parte dos/as nossos/as colaboradores/as ingressaram via as cotas étnico-raciais e receberam o auxílio Bolsa permanência parcialmente ou em período integral dos cursos. Esse é um dado importante quando constatamos que muitos desses discentes indígenas são de baixa renda e dependem desse auxílio financeiro para complementar a renda familiar.

Outro aspecto importante no acesso e permanência de indígenas na educação superior nos Institutos Federais de Pernambuco, sobretudo nos *campi* localizados no interior do estado, associado ao recebimento do auxílio financeiro da Bolsa Permanência, significa também a possibilidade de permanência nos seus territórios, a estabilidade emocional considerando poder participar ativamente do cotidiano familiar e da comunidade, estabilidade financeira durante a formação e quando conquista um posto de trabalho dentro ou fora dos

territórios a serviço das causas indígenas. Sendo importante também para a sociedade local que eleva a renda per capita e o índice de desenvolvimento humano - IDH.

E para o movimento indígena, ter pessoas com formação na educação superior em geral, é ver surgir uma nova geração de protagonistas que atuam nos setores públicos dentro e fora dos seus territórios, de forma que algumas funções técnicas ou pedagógicas, cargos executivos e legislativos têm sido ocupados por indígenas que cursaram ou estão cursando a educação superior. Temos como exemplo os DISEI (Distritos Sanitários Especiais Indígenas); os Polos de Saúde Indígena; Gerência Regional da Secretaria de Educação do Estado; as Secretarias municipais; as escolas indígenas; as Câmaras de vereadores/as em municípios onde habitam os povos indígenas.

Dentre uma lista extensa, podemos citar alguns nomes que protagonizam esse feito: “Naldinho Xukuru do Ororubá” e “Wilker Fulni-ô”, atuando no DISEI – Recife, o primeiro como Psicólogo, o segundo como Antropólogo; “Elisa Pankararu” é coordenadora na educação escolar Entre Serras Pankararu e também é representante das mulheres indígenas na APOINME; “Iran Xukuru do Ororubá” é funcionário do IPA (Instituto Agrônomo de Pernambuco), atuando como agrônomo no território do seu povo; “Pretinha Truká” é coordenadora da educação escolar Truká e foi vereadora no município de Cabrobó; “Luciete Pankará” é coordenadora da educação escolar no seu território e foi Secretária municipal de Educação em Carnaubeira da Penha; “Thiago Xukuru do Ororubá” é coordenador na educação escolar no seu território e foi Secretário municipal de Educação em Pesqueira; “Guila Xukuru do Ororubá” faz parte do movimento de juventude indígena e é Vice-Prefeito de Pesqueira; “Cacique Valdemir Pipipã” foi coordenador da educação escolar no seu território, atualmente está na função de gestor na Gerência Regional de Educação do Estado. Os nomes citados que atuam na educação também são membros da COPIPE.

No tocante aos egressos dos IFs, especificamente aqueles/as que participaram do presente estudo, estão: “Carol Truká”, atuando na assessoria de comunicação da APOINME; “Jaqueline Xukuru do Ororubá” é Secretária de Saúde municipal de Pesqueira, “Vilmar Xukuru do Ororubá” é coordenador do Departamento de Ciências do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental na Secretaria municipal de Educação de Pesqueira; “Karina Xukuru de Cimbres” é Enfermeira atuando no Polo de Saúde indígena do Povo Atikum situado em Carnaubeira da Penha; “Ana Cláudia Xukuru de Cimbres”, “Marcela Xukuru do Ororubá”, “Natália Xukuru do Ororubá”, “Jason Pankará”, “Genildo Pankará Serrote dos Campos”, “Cristiano Truká”, “Rita Pankará” são professores/as na educação escolar indígena nos seus territórios; “Elaine Truká” e “Andreza Pankará Serrote dos Campos” atuam em funções

técnicas em escolas indígenas nos seus respectivos territórios; “Kleber Xukuru do Ororubá” atua como assessor direto do “Cacique ‘Marquinhos’ Xukuru do Ororubá”; “Cíntia Pankará” atua em função técnica na Secretaria municipal de políticas indígenas e igualdade racial de Carnaubeira da Penha; “Leticia Pankará” – Agente de Saúde Indígena no seu território.

Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que algumas políticas afirmativas se efetivem de fato; a exemplo da criação de seleções específicas para ingresso em todos os cursos de graduação em instituições convencionais públicas. Seleções que considerem as realidades distintas inerentes a pluralidade das situações em que se encontram a população indígena em Pernambuco. Pois, conforme o cenário nacional (Luciano, 2019), as seleções específicas para acesso à educação superior no Brasil, em geral, não consideram a diversidade indígena existente, sobretudo referente aqueles/as que vivem nas terras indígenas como diferentes daqueles/as que vivem em contextos urbanos ou próximo destes. São vivências e processos educacionais diferenciados, portanto, os conhecimentos escolares cobrados nessas seleções são desiguais. Estes são fatores importantes a serem considerados. Caso contrário, o efeito será de exclusão ao invés de inclusão.

Como bem a criação de cursos específicos que atendam às demandas dos povos indígenas para além da área de educação; melhores condições de transportes para o deslocamento dos/as indígenas que habitam nos territórios ter acesso às IES diariamente; oferta de alojamento para os/as discentes e seus/suas filhos/as menores de 5 anos, garantindo espaços educacionais como creche/escola em horário integral para aqueles/as que não têm condições de retornarem todos os dias para os territórios; que todas os *campi* dos IFs tenham refeitórios e ofertas de refeições gratuitas para os/as discentes que comprovem baixa renda, indígenas e não indígenas, a exemplo dos Restaurantes Universitários (RU); que seja ampliada a oferta de Bolsas Permanência indígena. Estas são políticas públicas importantes para ampliar o acesso e a permanência de indígenas e populações do campo na educação superior, consonante com os princípios de equidade social e étnico-racial.

Ao refletir sobre os protagonismos dos/as indígenas discentes na educação superior em Pernambuco, mais especificamente nos IFPE e IFSertãoPE, compreendemos que se situam num contexto mais amplo de mobilizações políticas por garantia de direitos e mudanças estruturais que vem ocorrendo desde as últimas décadas do século passado a nível mundial, mais intensamente na América Latina. Nesse sentido, nota-se a participação indígena nas conferências mundiais, assim ecoando suas vozes nos documentos que estabelecem as convenções internacionais, como bem ressoando nas leis dos estados nacionais onde vivem. Com isso provocando mudanças no âmbito da promoção de políticas públicas

relacionadas à demarcação de terra, proteção dos recursos naturais, educação e atendimento à saúde diferenciados, respeitando a sociodiversidade étnica. A garantia desses direitos aprofundou a necessidade dos povos indígenas buscarem a formação profissional para atender essas demandas.

Por fim, compreendemos que, quando falamos de educação superior indígena, educação superior para indígena ou indígenas na educação superior em Pernambuco e no mundo, o conceito “protagonismo indígena” não se conjuga no singular, pois existe uma pluralidade de formas de atuarem politicamente. Estas se apresentam tanto no formato da projeção pessoal, semelhante ao caso de José Peixoto Ypiranga dos Guaranys, quanto nos moldes das articulações políticas pelas causas coletivas. A participação no movimento estudantil tem sido um dos palcos que dá visibilidade a alguns atores, como também as suas reflexões acadêmicas vêm contribuindo para difundir os conhecimentos sobre a diversidade indígena no mundo, falando de dentro. Portanto, consideramos que a produção acadêmica indígena também é um ato político de grande importância, tanto como forma de registrar o que antes era repassado pela tradição oral, quanto para que a sociedade não indígena conheça melhor seus modos de pensar, ver e agir no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 75, p. 17-38, 2017.
- ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de. **A construção do ser Canela: dinâmicas educacionais na Aldeia Escalvado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
- ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a tutela e a autonomia: a atuação da Funai na promoção do acesso e da permanência de estudantes indígenas no ensino superior**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFRJ/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2014.
- ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFRJ/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMADO, Simone Eloy. **Ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFRJ/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2016.
- AMES, Patrícia. Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. In: PIRES, André; SAMPAIO, Helena; POMA, Luis Sime. **Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2020. p. 149-168.
- ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Notícia: I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola**. Brasília, publicado em 06 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/brasil-sedia-o-i-forum-nacional-de-educacao-superior-indigena-e-quilombola1/page: 9>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- ANDRADE, Lara Erendira Almeida de. **Pelejas indígenas: conflitos territoriais e dinâmicas históricas na Serra do Catimbau**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Emergência Indígena: panorama geral da COVID-19**. 2021. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O Reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu**. 1993. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

ASSIESPE, Associação das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.assiespe.org.br/?url=sobre>. Acesso em: 29 ago. 2021.

AYARZA, Violorio; LÓPEZ, Deidamia. Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un currículum intercultural: una experiencia de construcción coletiva entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna en Panamá. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural: experiencias e aprendizajes**. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 555-572.

BAINES, Estephen Grant. Identidades e protagonismo político indígena no Brasil após a Constituição Federal de 1988. *In*: PIMENTA, José; SMILJANIC, Maria Inês. (Orgs) **Etnologia Indígena e Indigenismo**. Brasília: Positiva, 2012. p. 31-51.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics**. 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BARROSO HOFFMANN, Maria. **Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BARTH, Frederik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. **Construindo e Recebendo Heranças: As Lideranças Truká**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2005.

BELO, Ivan Dutra. **(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BLANDFORD, Alta Hooker ; GÓMEZ, Letisia Castillo. Políticas e prácticas de democratización, interculturalización e inclusión: el o caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragense (Uraccan). *In*: MATO, Daniel (Org.) **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas e prácticas de inclusión, democratización e interculturalización**. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. p. 433-441.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967: Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 27 de fevereiro de 1967.

BRASIL. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. **Presidência da República**: Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996**. Governo Federal, Brasília, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.173-24, de 23 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. **Presidência da República**: Brasília, 2001.

BRITO, Grazielli. II Encontro GEDin Sertão acontecerá em Floresta: trabalhos já podem ser submetidos. In: **Blog Patrício Nunes**, Floresta, 2017. Disponível em: <https://paticionunes.blogspot.com/2017/02/ii-encontro-gedin-sertao-acontecera-em.html>. Acesso em: 08 mar. 2023.

CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – UFP, Pelotas, 2014,

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Tempo e tradição: Interpretando a antropologia. **Anuário Antropológico**, 9(1), 191-203. Recuperado em 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6333>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CANTERO, Angela López. **A Educação Escolar Indígena Potiguara da Aldeia Três Rios**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PPGCS, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2015.

CANTERO, Angela López. **A Educação Superior indígena do povo Potiguara/PB sob uma perspectiva decolonial**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PPGCS, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

CARVAJAL-JIMÉNEZ, Vivian; CUBILLO-JIMÉNEZ, Kenneth Alfredo; VARGAS-MORALES, Marielos. Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: una alternativa de formación. **Revista Electrónica Educare**, v. 21, n. 3 Set-dez. 2017, p. 1-31.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: A escola no projeto de**

sociedade do povo Xukuru. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFPE, Recife, 2004.

CERRUTO A. Leonel. La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). *In*: Daniel Mato (Org.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – UNESCO-IESALC. 2009. p. 123-154.

CETO, Pablo. Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural. *In*: MATO, Daniel (Org.) **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural**: experiencias y aprendizajes. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 427- 440.

CHATES, Taíse de J. **A domesticação da escola realizada por indígenas**: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Estudantes indígenas e quilombolas marcham e fazem ato em Brasília por política de permanência nas universidades**. Publicado em 19 de junho de 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/06/estudantes-indigenas-e-quilombolas-marcham-e-fazem-ato-em-brasilia-por-politica-de-permanencia-nas-universidades>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **“Permanecer é Preciso”**: Estudantes indígenas e quilombolas realizam o I Fórum de Educação Superior, em Brasília. Publicado em 06 de outubro de 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/10/permanecer-e-preciso-estudantes-indigenas-e-quilombolas-realizam-o-i-forum-de-educacao-superior-em-brasilia>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens/edUFRJ, 2016.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. *In*: MELUCCI; Alberto (Org.). **Por uma Sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 265-288.

CORTÉS, Laura Selene Mateos; DIETZ, Gunther. ¿Qué de intercultural tiene la universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. **Relaciones**, 141, invierno 2015, p. 13-45.

COSTA, Samuel Douglas Farias. **Nos caminhos da cultura e dos dons**: Os Guarani e instituições no norte do Paraná. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS – UFSCar, São Carlos, 2016.

CURRIO, Maribel Mora. Estrategias de inclusión indígena en las instituciones de Educación Superior chilenas: avances, entrapamientos y desafíos. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: contextos y experiencias. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 135-156.

CURRIO, Maribel Mora. Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile: observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha. In: MATO, Daniel (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. P. 169-185.

CUSIHUAMÁN, Gavina Córdova. Educación superior em el Perú: los pueblos indígenas afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales. In: MATO, Daniel. **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC-UNESCO, 2012. p. 325-359.

CUJI, Luis Fernando. Decisiones, omisiones, y contradicciones: la interculturalidad en la reforma de la Educación Superior en Ecuador. In: MATO, Daniel (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 73-96.

DAL' BÓ, Talita Lazarin. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar, uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional"**. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFSCar, São Carlos, 2010.

DAL' BÓ, Talita Lazarin. **A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre políticas afirmativas e composições de modos de conhecer**. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - PPGAS, Universidade de São Paulo, 2018.

DE SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). PPGS, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DIETZ, Gunther; CORTÉS, Laura Selene Mateos. Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa com jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. In: VEINGUER, Aurora Alvarez, et al (Org.). **Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales**. Madrid: CLACSO, 2020. p. 47-80.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 1998.

DOURADO, Sheilla Borges. Direito à participação e direito a consulta. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; DOURADO, Sheilla Borges; LOPES, Danilo da Conceição Serejo; SILVA, Eduardo Faria (Orgs.). **Consulta e participação: a crítica à metáfora da teia da aranha**. Manaus, UEA Edições, PPGSA/PPGAS - UFAM, 2013. p. 39-62.

DURAZO, Leandro M. **Cosmopolíticas Tuxá: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé**. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ESTALELLA, Adolfo; CRIADO, Tomás Sánchez. Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. *In*: VEINGUER, Aurora Alvarez, et al (Org.). **Investigaciones en movimiento**: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales. Madrid: CLACSO, 2020. p. 145-174.

FERNANDES, Edimar Antonio. **Políticas Afirmativas para Povos Indígenas**: sob o olhar dos protagonistas. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia) - PPGA, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna**: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

FIGUEIREDO, Maria do Socorro Fonseca Vieira. **Exílio**: pertencimentos e reconhecimentos em populações deslocadas – O caso de Itacuruba. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

FIOCRUZ/FGV, Relatório Técnico. **Risco de espalhamento da COVID-19 em populações indígenas**: considerações preliminares sobre vulnerabilidade geográfica e sociodemográfica. 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/relatorios_tecnicos_-_covid-19_procc-emap-ensp-covid-19-report4_20200419-indigenas.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

FORNO, Amilcar. Etapas de la relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural**: experiencias e aprendizajes. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 307-320.

FREIRE, Arthur Ramalho. **Escola em Projeto**: Trajetórias e construções da tutela educacional entre os Potiguaras da Paraíba. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. São Paulo, Vozes, 2002.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **Insikiran**: da política indígena à institucionalização da educação Superior. 2017 Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GARCÍA-CASTRO, Alvaro A. Los Warao en Brasil son refugiados, no inmigrantes. **Revista Périplos**, GT CLACSO, Fronteiras internacionais e migração indígena na América do Sul, v. 2, n. 2, p. 32-55, 2018.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a

compreensão das desigualdades sociais. In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, Jan./Abr. 2019.

GONÇALVES, Glaciene Mary da Silva. **A territorialidade indígena Pipipã vulnerabilizada na transposição do rio São Francisco e as relações com a saúde em Floresta/PE**. 2019. Tese (Doutorado em Saúde Pública). – Instituto Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz/UFPE, Recife, 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Rev. Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

GOULART, Ana Caroline. **Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFPR, Curitiba, 2014

GOYENECHE, Clara Esperanza Pedraza; BERNAL, Diego Fernandes Télles. Educación inclusiva y análisis situacional de la etnoeducación desde la experiencia de profesionalización de etnoeducadores en le Departamento de Nariño, Colombia. In: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural: experiencias e aprendizajes**. Saézn Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 323-339.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. In: **Caderno CEDES**. v. 18, n. 43, Dezembro, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em 15/01/2019.

GUZMÁN, Elizabeth Castillo. Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travessía de la Universidad del Cauca. In: MATO, Daniel (Org.) **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas e prácticas de inclusión, democratización e interculturalización**. Saézn Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. p. 273-288.

HARDER, Eduardo; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A Educação Superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da ADPF n. 186 do Supremo Tribunal Federal. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**, Chaco/Argentina, ano 7, n. 8, p. 129-142, 2016.

HINE, Christine. **Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday**. Bloomsbury Academic. London: Bloomsbury, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características gerais dos Indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 13 mar. 2021.

JODAS, Juliana. “**A luta também é com a caneta**”: usos e sentidos da Universidade para estudantes indígenas. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) PPGS, Universidade de Campinas, Campinas, 2019.

LIMA, Alline; LUIZ, Jorge. Presença indígena na educação profissional. **Acontece IFPE**, v. 1, n. 1, p. 18-23, ago. set. 2018.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. *In*: LIMA, Antônio Carlos de Souza. (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro, E-papers, 2016. p. 11-28. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LIMA, Antônio. C. de S.; BARROSO, Maria M. 2013. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. *In*: LIMA, Antônio C. de S.; BARROSO, Maria M. Roffmam(Orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**, p. 45-78. Rio de Janeiro: E-papers. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos, *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria M. Roffmam (Orgs.), **Povos indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, p. 15-35.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **Trajetórias entre contextos e mediações: a construção da etnicidade Potiguara na Serra das Matas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **Indígenas na cidade: os Kalabaças, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús**. E-Book. Recife: Udufpe, 2020.

LISBOA, Valdemir Amaro. **Processo de visibilidade e afirmação da identidade Pipipã**. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2021.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – UFPel, Pelotas, 2015

LOPES, Danilo da Conceição Serejo. Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais: a experiência das Comunidade Quilombolas de Alcântara - MA. *In*: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.[et.al.] **Consulta e participação: a crítica à metáfora da teia de aranha**. Manaus: UEA Edições, PPGSA/PPGAS – UFAM, 2013.

LOZANO, Alberto Arribas. Que significa colaborar em investigacion? Reflexiones desde la practica. *In*: VEINGUER, Aurora Alvarez, et al (Org.). **Investigacione y movimiento: etnografias colaborativas, feministas y decoloniales**. Madrid: CLACSO, 2020. P. 237-263.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro.** Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2013.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade.** Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED/ Museu Nacional, 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povosindigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

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

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Secad; Laced, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné.** 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARCUS, George. Multi-sited ethnography: five or six things I know about it now. *In:* COLEMAN, S. VON HELLERMANN, P. (Eds). **Multi-sited Ethnography: Problems and Possibilities in the Translocation of Research Methods.** London: Routledge, 2012. p. 16–33.

MARCUS, George. Ethnography in/of the world system: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. **Annual Review Anthropology**, Vol. 24, p. 95-117, 1995.

MARTÍNEZ HOFMANN, Juan Carlos. Indigenizar las universidades canadienses (?) Sin cambiar la vision euro-usa étrica. *In:* BARRERA, Mabel García; MANIGLIO, Francesco (Orgs.). **Los Territorios Discursivos de América Latina: Interculturalidad, Comunicación e Identidad.** Quito: Solei/Ciespal, 2017. p. 161-173.

MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural: experiencias e aprendizajes.** Saézn Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

MATO, Daniel (Org.) **Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina.** Caracas: UNESCO /IESALC y Universidad Nacional de Córdoba, 2018b.

MATO, Daniel. Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.12 n.3, p. 29-56, 2018a.

MATO, Daniel. **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendiente en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización.** Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres Febrero, 2017.

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. *In*: MATO, Daniel. (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. México: Universidad Nacional de Tres de Febrero; DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 21 - 47.

MATO, Daniel (Org.) **Educación superior y pueblos indígenas em América Latina: contextos y experiencias**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

MATO, Daniel. Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. **Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, n. 14, p. 17- 45., 2014.

MATO, Daniel. (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: IESALC-UNESCO, 2012.

MATO, Daniel (Org.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009.

MATO, Daniel (Org.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

MBEMBE, Achill. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, PPGAV/EBA/UFRJ, n 32, p. 123-151, dez. 2016.

MELO, Clarissa Rocha de. **Da Universidade à casa de rezas Guarani e Vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. Tese (Doutorado em Antropologia). 2014. PPGA, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. **Challenging codes: collective action in the information age**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1996.

MENDONÇA, Caroline Leal. **Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapauá**. Tese (Doutorado em Antropologia). – 2013. PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MENDONÇA, Caroline Leal; ANDRADE, Lara Erendira. (Org.). **Guerreiras: a força da mulher indígena**. Olinda: Centro Luiz Freire, 2013.

MENDONÇA, Caroline Leal. **“Os índios da Serra do Arapauá”**: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MENEZES, Genildo do Nascimento de. História de migrações e dispersão: Resistência e “reflorestamento” em contexto de Pandemia da COVID-19. **Revista de estudos indígenas de Alagoas – Campiô**, Palmeira dos Índios, v. 1, n. 2, p. 89-96. 2022.

MILLÁN, Mirta Fabiana [et.al]. Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre a comunidad Mapuche urbana Pillán Manke e instituciones de educación superior en Olavarría - Provincia de Buenos Aires, Argentina. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural**: experiencias e aprendizajes. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 153-165

MILLÁN, Mirta Fabiana. Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes em Argentina. *In*: MATO, Daniel. (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas afrodescendentes em América Latina**: normas, políticas y prácticas. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superemr en América Latina y el Caribe - IESALC-UNESCO, 2012. p. 99-134.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada**: repensando a questão indígenas no Brasil. João Pessoa: Editora Alternativa, 1983.

MONTEIRO, Eliana. **“Eu já vi água ir embora (...) com natureza não se mexe, (...) eu já vi água ir embora”**. Os Truká (PE), 'grandes projetos' e o sentido da territorialidade no exercício da cidadania indígena contemporânea. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Luiz Guilherme Scaldaferrri; LEMOS, Marcelo Sant'Ana. O primeiro indígena universitário do Brasil: Dr. José Peixoto Ypiranga dos Guaranys (1824-1873). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 1-24, maio/ago. 2021.

MOSONYI, Esteban Emilio. La universidad Nacional experimental indígenas del Tauca: experiencia de un Rectorado. *In*: MATO, Daniel. **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodecendiente en América Latina**: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres Febrero, 2017. p. 445-460.

MOURA, Allyne Dayse M. de. **“Aqui tem sangue e suor de índio”**: resistência, etnicidade e luta política dos Tapuias da Lagoa do Tapará – RN. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MUÑOZ, Xinia Zúñiga. Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 209-230.

MUÑOZ, Xinia Zúñiga. La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior la UNED - Costa Rica. *In:* MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas e prácticas de inclusión, democratización e interculturalización.** Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. p. 339-355.

MUÑOZ, Xinia Zúñiga; SÁNCHEZ, Sofia Chacón. Colaboración intercultural: servicio, investigación y aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *In:* MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural: experiencias e aprendizajes.** Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 407-423.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo, Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana.** 2014. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2014.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a educação superior de povos indígenas no Brasil. *In:* MATO, Daniel et.al. (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América latina: contextos y experiencias.** Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 97-116.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de Resistências: experiências pedagógicas Tapeba** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação Escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipao-Kanidé.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *In:* **Universidades**, Año LXXII, Nueva época, n. 87, enero-marzo, 2021.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia” e protagonismo.** 1. Ed. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro, Mórula – LACED, 2022.

NEVES, Rita de Cássia Maria. Resistência e estratégias de mobilização política entre os Xukuru. *In:* ATHIAS, Renato (Org.). **Povos indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito.** Recife: Edufpe, 2007. p. 113-136.

NEVES, Rita de Cássia Maria. Identidade, rito e performance no Toré Xukuru. *In:* GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste.** Recife: Fundaj, Massangana, 2005. p. 129-153.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. **Rev. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 233-253, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: O lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 120 -132, jan/jun. 2012.

OLIVEIRA, Italo Dennis de. **“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”**: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL). 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

OLIVEIRA, Edivânia Granja da Silva; BEZERRA, Herlon Alves; SILVA, Edson H. Professores e professoras indígenas e quilombolas em formação continuada: Especialização em educação intercultural do IF Sertão-PE. *In*: SILVA, Ana Cláudia Rodrigues; REIS, Maria da Conceição dos. (Orgs.) **As práticas educativas da formação e ação do grupos étnico-raciais** [recurso eletrônico]. Recife: Edufpe, 2021. p. 85-102.

OLIVEIRA, Edivânia Granja S. **Os indígenas Pankará, Rio São Francisco e a Barragem de Itaparica (Luiz Gonzaga)**: relações socioambientais no Semiárido pernambucano (1940-2010). São Paulo: PPG em História Social/FFLCH/USP, 2022.

OLIVEIRA, Edivânia Granja S. **Projeto Cultura Afro e Indígena do IF SERTÃO PE Campus Petrolina**. *In*: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, J. P. de. Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil. *In*: ARAGÃO, Daniel Reis. et. all. (Orgs.) **Tradições e Modernidades**. Rio de Janeiro: FGD, 2010. p. 29-46.

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, João Batista. **Interculturalidade e inclusão social pela educação**: discrepância de olhares sobre a diversidade cultural. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas) – Universidade de Pernambuco, Procadi/UPE, Garanhuns, 2020.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Guerreiros do Ororubá**: o processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. Recife: Edufpe, 2014.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance! Movimento indígena no Nordeste**: estratégias sociais no movimento indígena, representações e redes na experiência da APOINME. Recife: Fundaj, 2013.

OLIVEIRA-PANKARARU, Maria das Dores de. As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina**:

Normas, Políticas y Prácticas. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2012. p. 173-206.

ORTNER, Sherry. Teoria na Antropologia desde os anos 60. **Revista Mana**. ano 17 n. 2, p. 419-466, 2011.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. *In*: GROSSI, Miriam Pillar. *et. al.* (Orgs.). **Conferências e práticas antropológicas: 25ª Reunião Brasileira de Antropologia – Goiânia 2006**. Blumenau: Nova Letra, 2007a.

ORTNER, Sherry. Subjetividade e crítica cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007b.

OSSOLA, María Macarena. **Aprender de las dos Ciéncias**: Etnografía em jóvenes Wicem en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: Edunse, 2015.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas**: o caso do Paraná. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PAVELIC, Nathalie Le Bouler. **Aprender e ensinar com os outros**: a educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil). 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PPGCS-IIAC/ÉCOLE DESHAUTES, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PEIRANO, Mariza, Etnografía, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe** (Online) 2, 2008. Postado em 06 Agosto 2014. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1890>; DOI:10.4000/pontourbe, 1890. Acesso em: 13 Jul. 2015.

PERRET, Gimenta. Territorialidad y práctica antropológica: desafíos epistemológicos de una antropología multisituada/multilocal. **Revista KULA. Antropólogos del Atlántico Sur**, n. 4, p. 52-60, abril, 2011.

PINTO, Estevão. **Muxarabis & Balcões e outros ensaios**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. Disponível em: <http://brasilianadigital.com.br/obras/muxarabis-balcoes-e-outros-ensaios>. Acesso em: 27 fev. 2022.

REIS JUNIOR, Reinaldo de Lima. **Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015)**: o caso dos Institutos Federais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

QUADROS, Marion Teodósio; NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. O diálogo entre Antropologia e Educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica. **Amazônia, Rev. Antropol.** (Online), n. 7 v. 1, p. 244-263, 2015.

QUISPE, María Eugenia Choque. La educación como eje potencial de los derechos colectivos. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 109-128.

QUISPE, María Eugenia Choque. Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia. In: MATO, Daniel (Org.) **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 47-72.

RAPPAPORT, Joanne. “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica”. In: LEYVA, Xochitl; ALONSO, Jorge, et al. **Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras**. 1ª edición digital, Tomo I, p. 323-352. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

RICKEN, Ignácio. **Planejamento do ensino superior: sua aplicação ao sistema das IES Fundacionais de Santa Catarina**. 1981. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1981.

ROCHA, José Maria Tenório. **Estevão Pinto, um dos pioneiros da antropologia no Brasil**. Fortaleza, Fundação Waldemar Alcântara, 1994.

RODRIGUES DE SÁ, Rodolpho. “**Nunca deixamos de ser índio**”: Educação escolar e experiência na(da) cidade entre os Ramkokamekrá-kanela. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia). PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

RODRIGUES, Warná Vieira. **A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu**. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O "Resgate cultural" como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky. (Org.). **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SANTAMARÍA, Ángela. Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural: de la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana. In: MATO, Daniel (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 189-205.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. **Uma escola para "formar guerreiros"**: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Cristiano Antônio dos. Relato de experiência: vencendo preconceitos, ocupando espaços, educação e cultura. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**, Palmeira dos Índios, v. 1, n. 2, p. 97-107, 2022.

SANTOS, Hosana Celi Oliveira e. **Pintando o Brasil de jenipapo e urucum: ações coletivas e dinâmicas sócio-político-culturais de juventudes indígenas na Paraíba e em Pernambuco**. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

- SANTOS, Hosana Celi Oliveira e; SOUZA, Vânia Fialho R. de Paiva e. Dialogando sobre jovens indígenas: novas agendas e possibilidades de estudos. *In: SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Org.). **As Juventudes e seus diferentes sujeitos**. Recife: Edufrpe. 2017. p. 45-60.*
- SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos. Protagonismo como substantivo na História indígena. *In: SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos (Orgs.). **Protagonismo ameríndio de ontem e hoje**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 13-52.*
- SARANGO, Luis Fernando. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. *In: MATO, Daniel (Org.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009. p. 191-214.*
- SCHILLACI, Manuela. **Religiosidade Truká e o Rio São Francisco (PE): um estudo da violência simbólica das grandes obras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência**. Lisboa: Letra Livre, 2013.
- SCOTT, Parry. Projetos de desenvolvimento no rio São Francisco: administrando vocações e desigualdades. **Campos: Revista de Antropologia Social**, v. 14, n. 1-2, p. 15-36, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/42570/25827>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- SECUNDINO, Marcondes de Araujo. Índios no Nordeste: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da antropologia. *In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011. p. 631-652.*
- SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (Orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. V. 3, n. 4, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2021. p. 199-246.*
- SESC. Documentário: O povo que veio do rio. **Revista SescTV**, edição 97, abril de 2015. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/files/edicao_revista/e7cf2451-d4ca-46f1-a3e3-7491ea6c32b7.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.
- SILVA, Aracy Lopes. (Coord.). **Comissão Pró-índio: a questão da educação indígenas**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SILVA, Edson H. Os índios na História e a História Ambiental no Semiárido pernambucano, Nordeste do Brasil. **Revista Mutirão**, Recife, v. II, n. II, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revista/mutiro>. Acesso: 22 ago. 2022.
- SILVA, Edson H. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. 2 ed. Recife: Edufrpe, 2017.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3ª. ed. Recife: Edufpe, 2020, p. 12 - 25.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2017.

SILVA, Jason José da; SILVA, Leny Maria de Souza. Desafios educacionais para indígenas Pankará diante da COVID-19. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**, Palmeira dos Índios, v. 1, n. 2, p. 108-114, 2022.

SILVA, Maria da Penha da; SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. Professores/as indígenas em Pernambuco: mobilizações políticas, formação profissional e condições de trabalho. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**, Palmeira dos Índios, v. 2, n. 1, p 71-85, 2023.

SILVA, Maria da Penha da Silva. Pesquisa etnográfica com povos indígenas em Pernambuco: estratégias metodológicas mediante a pandemia do COVID-19. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, v. 8, n. 1, p. 144 -165, 2021a

SILVA, Maria da Penha da Silva. Estudantes indígenas na educação superior em Pernambuco: afirmando a identidade e direitos. **Revista de Ciências Humanas CAETÉ**, v. 3, n. 1, p.151-172, 2021b.

SILVA, Maria da Penha da Silva. Indígenas na educação superior nos Institutos Federais em Pernambuco: “vulnerabilidades” sociais, medos e incertezas na pandemia do covid-19. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Augusto César Acioly Paz (Orgs.). **História e pandemia: reflexões interdisciplinares**. E-book, Maceió: Olyver, p. 52 – 76, 2020.

SILVA, Maria da Penha da.; RAMOS, Elisa Urbano. Resistência, mobilizações políticas e interculturalidade no ensino superior: a experiência de Elisa Pankararu - PE. *In*: MARIA NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes (Orgs). **Dinâmicas da resistência: fronteiras, estratégias e mobilizações**. [recurso digital]. Phillos, Goiânia-GO, 2019.

SILVA, Whodson Robson da. **O conto das quatro mil almas: uma etnografia do confronto de Indígenas e Quilombolas com a Central Nuclear do Nordeste em Itacuruba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Vanilda Alves da. **O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SILVEIRA, Lidia Marcia Lima de Cerqueira. **Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução, BARBOSA, Roberto G. Curitiba: UFPR, 2018.

SOUZA JUNIOR, Mauricio. **Os Pankararu e a luta pela escola**: conflitos na construção da educação escolar Pankararu. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e.; NEVES, Rita de Cássia Maria. A produção de um conflito: as possibilidades de compreensão da dissidência Xukuru. *In*: SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. et. al. (Org.). **Plantaram Xicão**: Os Xukuru do Ororubá e a Criminalização do direito ao território. Manaus: PNCSA-UEA Edições, 2011. p. 146-161.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. Parecer antropológico: Faccionalismo Xukuru. *In*: SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. et. al. (Org.). **Plantaram Xicão**: Os Xukuru do Ororubá e a Criminalização do direito ao território. Manaus: PNCSA-UEA Edições, 2011. p. 52-96.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e.; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Antropologia, Educação e Estado Pluricultural: notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural. *In*: **O público e o privado** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará), n. 16, p. 123-142, Julho/dezembro 2010.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **Desenvolvimento e associativismo indígena no Nordeste Brasileiro**: mobilizações e negociações na configuração de uma sociedade plural. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **As Fronteiras do Ser Xukuru**: estratégias e conflitos de um grupo indígena no NE. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

STRATHERN, Ann Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 118-144, 2008.

TENCIO, Jenny Seas; SOTO, Hannia Watson. Construyendo e compartiendo la sabiduría: el caso de la carrera de Bachillerato en Ciencia de la Educación en I y II ciclos com énfasis en lengua y cultura cabécar, Costa Rica. *In*: MATO, Daniel. **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodecendiente en América Latina**: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres Febrero, 2017. p. 327-337.

TREJO, Guilherme. Etnia de mobilização social: uma visão teórica com aplicações à “quarta onda” de mobilizações indígenas na América Latina. *In*: DOMINGUES, José Maurício;

MANEIRO, María. (Orgs.). **América Latina hoje: conceitos e interpretações**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2006. p. 225-275.

UNEMAT, Faculdade Intercultural Indígena. **Histórico**. Portal online. Universidade do Mato Grosso, 2022. Disponível em: <http://portal.unemat.br>. Acesso em: 01 dez. 2022.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Indigenous strategy 2017-2020**. Universities Austrália, Creative Commons Attribution 4.0 International Licence 2017. Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/diversity-equity/indigenous-higher-education>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Indigenous Strategy First annual Report - 2019** Universities Australia, Creative Commons Attribution 4.0 International Licence, 2019. Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/diversity-equity/indigenous-higher-education>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Indigenous Strategy annual Report -2020**. Universities Australia, Creative Commons Attribution 4.0 International Licence, January 2020. Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/diversity-equity/indigenous-higher-education>. Acesso: 25 nov. 2022.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Indigenous Strategy annual Report-2021**. Universities Australia, Creative Commons Attribution 4.0 International Licence, March 2021. Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/diversity-equity/indigenous-higher-education>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Indigenous Strategy annual Report-2022**. Universities Australia, Creative Commons Attribution 4.0 International Licence, May 2022a Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/diversity-equity/indigenous-higher-education>. Acesso em: 25 nov. 2022a.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Indigenous strategy 2022-2025**. Universities Australia, Creative Commons Attribution 4.0 International Licence, 2022b Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/diversity-equity/indigenous-higher-education>. Acesso em: 25 nov. 2022.

VALENZUELA, Estela Maris. Educación Superior indígena en el Centro de Investigación y Formación para la modalidad aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad - Argentina. *In*: MATO, Daniel (Org). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafios**. Caracas, IESALC-UNESCO, 2009. p. 79-102.

WAIZBORT, Ricardo; PORTO, Filipe. 2018. Epidemias e colapso demográfico no México e nos Andes do século XVI. **Revista História, Ciências, Saúde**, N. 2, Vol.25, p. 391-407, abr/jun, 2018.

WEBB, Yuri Hamedd Zapata. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y su modelo de gestión institucional para la colaboración intercultural en Abya Yala. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior y pueblos indígenas y**

afrodescendientes en América Latina colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 539-552.