ISBN: 978-65-86558-40-1

UFSCar UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Baniwa
Xakriabá
Wauja
Pankararu

PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar:

DAS ORIGENS AOS HORIZONTES



André Pereira da Silva
Eliane Claudio Guilherme
Jhonny Passos de Oliveira
Luzia Sigoli Fernandes Costa
Luciana Maria dos Santos
Kuhupi Waurá

Marcondy Maurício de Souza
Omar Lopes da Silva
Renata Sebastiani
Vanessa Louise Batista
Thaís Juliana Palomino
Roseli Batalha Braga

Organizadores

Omagua/Kambeba
Baré
Omagua/Kambeba

Comissão Permanente de Publicações Oficiais e Institucionais da UFSCar

PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS, UFSCAR:

DAS ORIGENS AOS HORIZONTES

André Pereira da Silva
Eliane Claudio Guilherme - *Baniwa*
Jhonny Passos de Oliveira - *Xacriabá*
Kuhupi Waurá - *Waurá*
Luciana Maria dos santos - *Pankararu*
Luzia Sigoli Fernandes Costa
Marcondy Maurício de Souza - *Omágua/Kambeba*
Omar Lopes da Silva - *Baré*
Renata Sebastiani
Roseli Batalha Braga - *Omágua/Kambeba*
Thaís Juliana Palomino
Vanessa Louise Batista
[ORGANIZADORES]

São Carlos
2021

© 2021 by André Pereira da Silva, Eliane Claudio Guilherme, Jhonny Passos de Oliveira, Kuhupi Waurá, Luciana Maria dos santos, Luzia Sigoli Fernandes Costa, Marcondy Maurício de Souza, Omar Lopes da Silva, Renata Sebastiani, Roseli Batalha Braga, Thaís Juliana Palomino, Vanessa Louise Batista.
Direitos dessa edição reservados ao PET Conexões Saberes Indígenas-UFSCar
à Comissão Permanente de Publicações Oficiais e Institucionais - CPOI
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização expressa do Editor.

Pareceristas: Augusto Francener (Pesquisador independente), Bruna Aparecida da Silva (USP), Elaine Gomes Matheus Furlan (UFSCar), Érica Pereira da Costa (Instituto do Câncer de São Paulo), Isabela Custódio Talora Bozzini (UFSCar), Jefferson Rodrigo Cantelli (Instituto de Terras do Estado de São Paulo), Maria Margarida da Rocha Fiuza de Melo (Instituto de Botânica), Priscila Orlandini (USP), Sirlei Pires Terra (Pesquisadora independente) e Zedenil Rodrigues Mendes (UFSCar).

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Davi Junqueira Marin e Sandra Schmitt Soster
Capa e Edição de Imagens: Kuhupi *Waurá* e Sandra Schmitt Soster
Revisão Gramatical e Ortográfica: Irys Luna Alves e Jesaias Ortega Coelho Lima
Normalização Técnica: Ana Luzia Chavez Gomes, Felipe Adriano Alves de Oliveira, Marta *Marubo* Comapa e Vitória Manoela de Oliveira Melo
Revisão geral: Marina Penteado de Freitas

Organizadores da Parte I: Luciana Maria dos santos, Marcondy Maurício de Souza e Thaís Juliana Palomino
Organizadores da Parte II: Rosangela Batalha Braga e Vanessa Louise Batista
Organizadores da Parte III: Omar Lopes da Silva, Margarida Etsuko Endo Momo e Renata Sebastiani

Normalização e Ficha Catalográfica: Marina P. Freitas CRB-8 6069
Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

PET conexões saberes indígenas, UFSCar : das origens aos horizontes / organizadores: André Pereira da Silva, Eliane Claudio Guilherme, Jhonny Passos de Oliveira.. ...[*et al.*]. — São Carlos : CPOI/UFSCar, 2021.
306 p.

ISBN: 978-65-86558-40-1

1. Saberes indígenas. 2. Programa de Educação Tutorial. 3. Ações Afirmativas. 4. Estudantes indígenas. I. Título.

Comissão Permanente de Publicações Oficiais e Institucionais da UFSCar

Reitora
Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitor
Maria de Jesus Dutra dos Reis

Escrever os agradecimentos não é tarefa fácil,
pois sabemos que são muitos os que merecem os nossos agradecimentos.

Sendo assim, decidimos não agradecer pessoas - individualmente, nominalmente -,
mas que elas se sintam agradecidas como parte de seus coletivos
como equipes, grupos, comitês que representam
instituições, unidades organizacionais, coletivos de estudantes,
inclusive, estendidos aos atores/agentes que atuam - colaborando com esses coletivos -
nos diferentes *campi* da UFSCar, como segue.

AGRADECEMOS

À Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), em especial às equipes:
da Secretaria de Administração, Finanças e Contratos (SeAFC)
pelo incondicional apoio para o bom funcionamento do PET e
da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico
para Estudantes (CAAPE) pelo trabalho de “agente duplo”
em prol da Universidade e dos estudantes indígenas,
além de guardiã de boa parte da memória sobre
a trajetória da vida acadêmica dos povos indígenas, na UFSCar.

Aos integrantes do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA)
pelo trabalho zeloso e ético na busca pela qualidade e coerência
das propostas de trabalho e desenvolvimento das atividades do PET
em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional
e com as políticas e ações para aumento do sucesso
na formação dos estudantes.

À Unidade Multidisciplinar de Memória e Arquivo Histórico (UMMA)
da UFSCar por acolher e disponibilizar importantes coleções
de apoio para os estudos de temáticas indígenas
como, por exemplo, a Coleção Florestan Fernandes.

Ao Centro de Culturas Indígenas (CCI) pelas
parcerias estabelecidas e pelo potencial ímpar de luta
que representam os seus integrantes.

Ao Departamento de Ciência da Informação (DCI),
por sediar e apoiar, infraestruturalmente,
o PET Conexões Saberes Indígenas,
muito embora seja ele de natureza multicurso e *multicampi*.

A todas as unidades e servidores que colaboraram com
o desenvolvimento do PET nos quatro *campi* da UFSCar,
pois, sem essa união e apoio, o êxito não seria alcançado.

À Comissão Permanente de Publicações Oficiais e Institucionais (CPOI)
pelo dedicado trabalho de orientação - durante e ao final
do processo de construção deste livro - e pela sua publicação,
sem a qual esta obra não teria um selo institucional.



Dedicamos este livro, fruto de um trabalho coletivo,
a todos e todas aqueles e aquelas, indígenas e não indígenas,
que são agentes de mudanças nas diferentes perspectivas e contextos,
porque sonham e acreditam que um mundo melhor e mais justo
é possível, se pensado democraticamente,
alicerçado nos direitos dos humanos e de todos os outros seres
e em uma vida em harmonia com a Natureza,
caminhando nos princípios éticos, valores étnicos e tradicionais.

Dedicamos também a
todos aqueles que de certa forma se sentem representados
e contemplados com diferentes visões da diversidade
de povos que estão ocupando espaços na universidade
e torna o grupo PET Conexões Saberes Indígenas mais rico e diverso.

Dedicamos ainda,
aos nossos anciões, grandes lideranças dos nossos povos,
aos profissionais da educação universitária
que se dedicam ao ensino e a pesquisa com os estudantes indígenas
e, principalmente, aos profissionais da educação escolar indígena,
que expandem o legado de uma educação específica,
diferenciada e intercultural dos povos indígenas.



SUMÁRIO

Prefácio 5

Apresentação 7

PARTE I Cenários das discussões e das ações afirmativas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 12

Apresentação Parte I 14

O nascimento do PET Conexões Saberes Indígenas: Da Constituição de 1988 à chegada da diversidade de povos indígenas na UFSCar 17
Luciana Maria dos Santos, Marcondy Maurício de Souza e Thaís Juliana Palomino

A história de criação do grupo PET Conexões Saberes Indígenas 31
Maria Cristina Comunian Ferraz

Propósitos e avanços do PET Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar 38
Jhonny Passos de Oliveira e Luzia Sigoli Fernandes Costa

A presença indígena na UFSCar *campus* Araras e o PET Conexões Saberes Indígenas: Conectando povos, compartilhando saberes 46
Ariovaldo Massi, Elaine Cristina Maldonado, Gian Fabrício Massi, Margarida Etsuko Endo Momo, Omar Lopes da Silva, Renata Sebastiani e Valdenilson Candelário

Guia de saberes: Busca de caminhos acadêmicos, éticos, estéticos e político-administrativos na formação indígena universitária 56
Gilmara dos Santos Gonçalves, Kuhupi Waura, Marcondy Maurício de Souza e Vanessa Louise Batista

A presença e identidade indígena no *campus* Lagoa do Sino - UFSCar 71
André Pereira da Silva, Erliane Maximiano Castro, Melvino Fontes Olimpio e Myrian Pereira Vasques

PARTE II Memórias, experiências e vivências de estudantes indígenas sobre seus povos 82

Apresentação Parte II 84

Povo indígena *Baniwa* 86
Eliane Claudio Guilherme

Relatos dos acadêmicos *Baré* sobre seu povo 93
Gilmara dos Santos Gonçalves, Joaquim Marcelo Rodrigues Botelho e Omar Lopes da Silva

Marubo: Conhecendo as origens e a formação social de um povo 99
Marta Marubo Comapa e Emília Marubo Comapa

Omágua/Kambeba, o povo que nasceu das águas: A resistência ao longo dos tempos 102
Marcondy Mauricio de Souza, Rosangela Batalha Braga e Roseli Batalha Braga

Um convite para conhecer o povo *Pankararu*: Aspectos étnico cultural dos *Pankararu* de Pernambuco 117
Geovane Diógenes da Silva, Luciana Maria dos Santos e Vitória Manoela de Oliveira Melo

Vem e vai de uma indígena *Terena* e sua memória 125
Valdenilson Candelario

Povo *Wauja* 128
Kuhupi Waura

Povo *Xakriabá*: Luta, história e resistência 136
Jhonny Passos de Oliveira

Desafios e conquistas de uma jovem indígena *Xururu do Ororubá* na Universidade 141
Wéllima Timóteo de Lima

PARTE III Produção acadêmica sobre e com a participação de estudantes indígenas da UFSCar 143

Apresentação Parte III 145

Políticas afirmativas por uma Universidade multiética 148
Eliane Claudio Guilherme, Rosangela Batalha Braga e Vanessa Louise Batista

Mapeamento da produção acadêmica dos estudantes indígenas no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos 162
Jhonny Passos de Oliveira e Margarida Etsuko Endo Momo

Singularidades: Reflexões sobre a presença dos estudantes indígenas nas salas de aula da Universidade 176
Monica F. Caron

Ukatu'Upurunga Mpirikwe (Bem-vindos à leitura): Mobilizações federativas, bases e Universidades 184
Roseli Batalha Braga

Relato de uma estudante indígena envolvida com a pesquisa 196
Roseli Batalha Braga

O papel da Universidade na formação de profissionais indígenas para gerenciamento de seus territórios 206
Marcia Bracciali

Entrelaçamentos de diferentes saberes e fazeres: Complexidades e complementaridades entre Etnobotânica e a pandemia da Covid-19 215
Lívia Maria dos Santos e Sérgio Henrique Vannucchi Leme de Mattos

Povos indígenas e a conservação da biodiversidade: Algumas considerações iniciais 240
Omar Lopes da Silva, Ariovaldo Massi, Gian Fabrício Massi, Aloísio Calsoni Bozzini e Renata Sebastiani

Reflexões e narrativas sobre liderança e liderança indígena 255
Geovane Diógenes da Silva, Luzia Sigoli Fernandes Costa e Marcia Camargo

Compartilhando reflexões sobre o envelhecimento nas comunidades *Marubo* e *Pankararu* 265
Marta Marubo Comapa, Vitória Manoela de Oliveira Melo e Wilson José Alves Pedro

Breve histórico da presença indígena no Estado de São Paulo: Passado, presente e futuro do presente 274
João Paulo Ribeiro

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 289

Mais algumas considerações: Saberes indígenas, pluralidade e a importância da presença nas Universidades 290
Luzia Sigoli Fernandes Costa e Sandra Schmitt Soster

Sobre os autores 299

PREFÁCIO

Foi com uma grande satisfação que recebi o convite, como uma mulher e guerreira, sendo atualmente Cacica geral do povo *Omágua/Kambeba* do Alto Rio Solimões, no interior do Amazonas, para prefaciar o livro “PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes”, trazendo questões que revelam a todos os públicos, os caminhos e as participações dos professores e acadêmicos na construção desse processo de educação institucional pública. O caminho percorrido servirá para proporcionar reflexões sobre as políticas afirmativas voltadas aos indígenas e o seu ingresso no ensino superior por esse programa, contribuirá com o campo das pesquisas e, ao mesmo tempo, mostrará para a sociedade civil a importância da participação desses grupos étnicos dentro e fora de uma universidade, assim como toda a trajetória de luta e resistência de ambas as partes - daqueles que constroem as universidades públicas e dos povos indígenas.

Este livro traz significativa contribuição pela originalidade de conhecimentos e saberes diversos. O leitor vai conhecer, passo a passo, toda essa parceria histórica da vida acadêmica indígena e não indígena, a importância da instituição pública e toda sua conjuntura para a sociedade como um todo, sobretudo para a manutenção, desenvolvimento e o fortalecimento das diversas culturas indígenas.

As organizações e associações indígenas têm se mobilizado, constantemente, desde o princípio de suas existências, para que esses programas, como por exemplo, o Programa de Educação Tutorial (PET) não sejam extintos para que os estudantes possam chegar nos ambientes educacionais e usá-los como instrumento de luta e resistência, demonstrando, por meio de trabalhos acadêmicos e científicos, as verdadeiras pesquisas embasadas nas histórias vividas no cotidiano das populações indígenas. Isto é um ato que vai além da resistência, que dá orgulho da sua identidade e ancestralidade, para que seu povo se sinta representado, uma vez que carrega consigo todos os saberes locais para aprimorar no contexto científico, onde somente os fortes e persistentes resistem para que possam concluir suas tarefas imensas e árduas, e corresponder ao compromisso firmado com seu povo e suas histórias.

Diante desse cenário, em que essas populações de minorias e as instituições se encontram, é de suma importância chamar atenção para essa conjuntura de parcerias que lutam dentro do sistema para que ambas as partes não sejam totalmente alijadas dessas oportunidades de ensino.

O Livro foi organizado em três partes para que todos possam ter uma visão do papel de cada uma dessas partes. Assim, a publicação desse livro coincide com um momento muito significativo para todos pesquisadores, em especial da área de educação, pois, somos exigidos a, necessariamente, vir a público para mostrar todos esses trabalhos para que progressivamente mais pessoas possam se inteirar, formalmente, desses assuntos e dos autores que não são divulgados pelo sistema.

Nesse contexto parabenizo todos os professores e professoras que tomaram essa iniciativa, juntamente com os e as estudantes indígenas, a editora e demais parcerias que estiveram empenhadas, diretamente ou indiretamente, para que isso se transformasse em uma realidade.

É importante destacar que cada expressão, não é apenas um “conto”, mas uma realidade e, conhecê-las permite que ambas as partes - instituição e estudantes indígenas - possam se renovar a cada dia, construindo estratégias de sobrevivência e de desenvolvimento pessoal e coletivo. Quero dizer que não foi uma tarefa fácil reunir todos esses conteúdos, para que esse material viesse a público, embasado em conhecimentos de determinados pensadores. É importante que o mesmo não seja visto apenas como uma ferramenta de pesquisa, mais que seja um incentivo para que mais pessoas possam tomar todos esses saberes como uma verdade que existe, porém que precisa de atenção, força e união de todos para que possa ser expressada por mãos científicas que contam suas próprias histórias, por meio de atividades construídas ao longo da jornada de estudos nas universidades públicas.

E, mais que isso, que ressalte a importância desses saberes para todos.

Eronilde de Souza Fermin[1]

Cacica Geral do povo *Omágua/Kambeba*
Aldeia de Santa Terezinha
Município de São Paulo de Olivença
Estado do Amazonas

Primavera de 2021

[1] Eronilde de Souza Fermin é, também, liderança feminina e mestranda na área de linguística em línguas indígenas no Museu Nacional, Rio de Janeiro, e participa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Escrever um livro não é uma trivialidade. “É altamente penoso, difícil, duro o trabalho de colocar em ordem [...] as visões, os sonhos e quimeras” [2] que nos perseguem ao longo do tempo. Por outro lado, sonhar, criar um texto, produzir um livro pode ser um dos momentos mais sublimes de nossas vidas.

Pensando assim, buscamos instigar um sonho do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar, cuja proposta de escrever um livro vinha sendo gestada há algum tempo e permanecia latente em seus integrantes.

Escrever um livro de forma colaborativa é uma experiência rica, desafiadora e prazerosa, tudo ao mesmo tempo. Decidimos, então, que o livro seria uma coletânea de textos produzidos por aqueles estudantes indígenas e servidores técnicos e docentes não indígenas, vinculados aos quatro *campi* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que direta ou indiretamente, colaboraram ou colaboram fortemente, ou mesmo que almejam colaborar com o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar, e ou com as Ações Afirmativas e políticas afins.

Os estudantes indígenas que estão na universidade experienciam um “entre mundos”: entre as comunidades a que pertencem, com suas cosmovisões e valorização de saberes e conhecimentos ancestrais e repassados de geração em geração; e o mundo acadêmico, antropocêntrico e ocidentalizado, com saberes e conhecimentos que precisam ser testados, publicados e analisados pela comunidade científica para serem validados. A tarefa de escrever um livro em que indígenas e não-indígenas são parceiros na concepção, escrita e organização do material todo é tarefa que exige diálogo, revisão de paradigmas e impõe, a todos os envolvidos, um caminhar na direção do outro, na direção da alteridade. Mas também é uma experiência que reforça o quanto a diversidade de povos e culturas tem a contribuir para uma universidade de excelência e para um ensino público e de qualidade. Essa experiência revelou também que os estudantes indígenas podem - e devem - ocupar todos os espaços que lhes são de direito e que a universidade precisa estar preparada para isso. E é assim que a experiência constrói a alteridade, com o encontro, contribuindo para a construção da excelência da universidade.

E... escrever um livro em meio a uma pandemia em que seus colaboradores se encontram em situação de isolamento é um ato de perseverança, resiliência, resistência .... “Nunca me esquecerei desse acontecimento. Na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra”[3] chamada Covid-19. Era março de 2020 e a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou uma epidemia chamada Covid-19 que rapidamente foi tomando grandes proporções.

A partir desse momento um estado de medo se instala, pelos “níveis alarmantes de contágio” com propagação muito rápida e de muita “gravidade”. Esse contexto, exigiu dos governos e da sociedade a adoção de ações urgentes e agressivas para conter a proliferação do vírus, de tal forma que o sistema de saúde pudesse suportar a demanda da população. Mas,

[2] Ariano Suassuna em entrevista concedida a Jerson Camarotti em 1997. Disponível em: http://g1.globo.com/politica/blog/blog-do-camarotti/post/ariano-suassuna-90-anos.html. Acesso em: 12 out. 2020.

[3] “No Meio do Caminho”, poema de Carlos Drummond de Andrade que foi publicado, pela primeira vez, em julho de 1928, no número 3 da Revista de Antropofagia dirigida por Oswald de Andrade.

no Brasil, tudo se deu às avessas, governos omissos, ações vagarosas, proliferação do vírus em larga escala, sistema de saúde em colapso e, tristemente, a vida não tem suportado.

Paradoxalmente, em meio a essa pandemia escrever este livro que denominamos “PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes”, nos trouxe alento uma vez que "A arte [a arte da escrita] é uma espécie de protesto contra a morte" (SUASSUNA, 1997), neste momento em que o cuidado, a vigilância para preservar a vida passou a ser uma exigência primeira e diuturna.

Mesmo assim, perseguimos o objetivo de registrar, contar ou relatar propósitos dos quais estamos imbuídos e as ações desenvolvidas e ou idealizadas no âmbito do PET e, com isso, pretendemos contribuir com a sociedade, em geral e, em particular, com a comunidade da UFSCar, gerando subsídios para reflexões, proposição de novas ações e políticas institucionais, além de dar visibilidade às contribuições dos estudantes indígenas e de seus povos.

Para conceber o livro, realizamos mais de uma dezena de reuniões e durante o seu desenvolvimento foram tantas outras reuniões, sempre de forma remota, para tanto houve a necessidade de superação de limitações tecnológicas e de infraestrutura de comunicação que persiste desde o início da pandemia. Mesmo assim, durante a produção do livro houve intensa troca de conhecimento em que todos colocamo-nos em igual condição de autores, coautores e organizadores, ao mesmo tempo. Essa experiência nos mostrou que pudemos estar mais ligados ou “conectados” do que nunca, separados fisicamente pelo isolamento social, mas unidos pela missão de fazer o registro das informações e experiências que aqui trazemos.

Ao concluirmos essa obra tivemos a oportunidade de vivenciar troca de saberes em todos os sentidos, desde o aprimoramento da escrita acadêmica até a organização geral de um livro. Houve também troca de saberes tradicionais e acadêmicos, com base no diálogo igualitário, em que a força do argumento prevaleceu sobre a força da posição hierárquica na universidade: estudantes, colaboradores externos e servidores - técnicos ou docentes - tiveram a oportunidade de trazer suas ideias, experiências e contribuições para a composição deste produto final. Por si só, o exercício desse diálogo já foi uma profunda experiência para todas as pessoas envolvidas.

Por coautores entendemos mais do que subscrever um texto com o outro. Esse processo de coautoria exigiu muitas trocas, discussões, reflexões e comunhão de ideias. Os autores participaram da produção dos textos, efetivamente, fosse ele científico ou não, excluía-se, assim, a figura do *ghostwriter*[4].

Como organizadores do livro, 2020 nos proporcionou aquisição de diferentes conhecimentos e habilidades. Além de fazer buscas por fontes bibliográficas e documentais, muitas vezes escassas, ora pela sua inexistência em função de temáticas ainda pouco exploradas academicamente, ora pela falta de acesso às bibliotecas, em função da pandemia. Exigiu também a exploração adequada dessas fontes, a construção dos textos, a leitura cuidadosa para conferir a coesão e coerência interna de cada texto, sem perder a criticidade.

A construção participativa, coletiva exigiu, também, a observação das “Boas Práticas" na escrita acadêmica e na conduta ética. Nos casos de pesquisa de campo, principalmente, foram tomadas como base as orientações institucionais [1] referentes à ética e à integridade da pesquisa científica.

[4] *Ghostwriter* é um termo usado para designar aqueles e aquelas aos quais foi atribuída autoria e criação textual, sem a efetivamente participação.

Além disso, cuidamos da linguagem e das normas do trabalho acadêmico, principalmente das partes I e III, sendo que na parte II os relatos ganharam mais liberdade. Na organização geral os preceitos e recomendações normativas foram aplicados também nos elementos pré e pós textuais que vieram a constituir o original do livro, um" boneco", que foi submetido ao trabalho de diagramação profissional. Todos os capítulos foram revisados por pares, ora integrantes da equipe de organizadores, ora por colegas externos à organização deste livro, que gentilmente trouxeram sugestões valiosas para a sua conclusão e para quem aproveitamos para direcionar nossos sinceros agradecimentos.

Na organização do livro, tecemos muitos argumentos e estabelecemos um raciocínio para sequenciar os textos. Embora cada leitor tenha a liberdade de escolher o seu percurso de leitura, traçamos um possível caminho, caso ela seja feita de forma sequencial, em que os capítulos estão reunidos e dispostos em partes com personalidade própria das ações institucionais, das memórias, experiências e vivências dos estudantes indígenas e dos temas de interesse do Grupo, porém mantendo-se a organicidade geral do livro.

O título atribuído a este livro, "PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes" foi pensando em reunir, na parte I, os registros que constituíssem os cenários em que se se iniciou as discussões sobre as Ações Afirmativas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2008. A chegada dos primeiros indígenas na UFSCar, em 2010 motivou, por sua vez, a elaboração de um projeto que deu origem ao "PET Conexões UFSCar - Indígenas", em 2010, conhecido como "PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar" [5]. A existência deste PET possibilitou os relatos do modo de ser e viver de um conjunto das etnias presentes na UFSCar de modo que se materializasse na Parte II deste livro, ou seja, um dar a conhecer sobre alguns povos e já alçando um olhar para os horizontes que se descortinam e se prolongam ao infinito com o resultado da produção acadêmica com base em estudos pesquisas sobre ou com a participação dos estudantes indígenas, mais especificamente de petianos e ex-petianos, em diferentes temáticas.

O processo de produção deste livro se deu de forma rica e intensamente vivenciada. Numa situação em que em diferentes horários e fusos horários um grupo de estudantes, professores e técnicos administrativos de diferentes regiões do Brasil entraram, inúmeras vezes, em salas virtuais do *Google Meet* e em um mesmo link, de arquivos compartilhados no *Google Drive*. Ali, nesse lugar, juntos e ao mesmo tempo tão distantes - a partir dos textos entregues pelos autores - realizamos a leitura crítica dos textos, sugerimos e, em alguns casos, realizamos as adequações de conteúdo necessária, primando pelo senso ético de forma a evitar possíveis interpretações equivocadas mantendo, sim, as controvérsias estabelecidas pelas bandagens feitas pelos diferentes autores. Assim, em nada, foi eximido sobre aquilo que necessariamente precisa ser dito para que possamos avançar destemidamente e experimentar, vivenciar o novo no ambiente acadêmico, uma vez que de acordo com Alejo Carpentier "[...] os mundos novos devem ser vividos antes de ser explicados"[6].

Nos preocupamos e nos ocupamos, também, com a coerência e coesão interna aos textos e a obra como um todo, além de adequações em atendimento a linguagem e a escrita acadêmica, sempre que nos coube fazê-lo. Nos atentamos ainda, cuidadosamente, com

[5] Embora no Sistema de Gestão do Programa (SIGPET) o Grupo foi registrado como "PET CONEXÕES UFSCAR-indígenas", em 2010, o Projeto de criação foi submetido a um Edital que estava dividido em lotes: Lotes A a F referiam-se ao Programa PET Cursos e Lotes G a I referiam-se ao Programa PET "Conexões de Saberes". Desta forma, o Grupo incorporou a palavra "Saberes" na sua denominação.

[6] Alejo Carpentier é um escritor que se dedicou a busca e expressão da "essência" do mundo americano como um projeto literário e cultural - local e global - que prima pela formação para a criação de uma "tradição de ofício do romancista" na América Latina, engajado em movimentos de vanguarda, em especial o surrealismo, e o maravilhoso; ensaio e utopia e, por fim, mito e arquivo (MORENO, 2018). Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31012. Acesso em: 29 dez. 2010.

padronização de siglas, citações, referências, de acordo com as adequações normativas, tanto da língua portuguesa, quanto das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que tange aos padrões para a apresentação de tabelas estatísticas.

Na Parte I, intitulada CENÁRIOS DAS DISCUSSÕES E DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR), reunimos os textos que apresentam históricos, dados, ações institucionais e resultados que nos permitem ter uma visão panorâmica de como surgiram e se desenvolveram as políticas de Ações Afirmativas na UFSCar, um universo de fatores e fatos relacionados que antecedem e tornam possível a criação do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar. Nesse cenário, apresentamos, também, um pouco da filosofia, da organização e dos propósitos desse Programa, no geral, e ocorreram desdobramentos, em diferentes matizes, pelos *campi* da UFSCar, em São Carlos, Araras e Sorocaba e, ainda, o pano de fundo do *campus* de Lagoa do Sino com suas sinalizações de como almeja se engajar nesse movimento Petiano.

Na sequência criamos, na Parte II, MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS SOBRE SEUS POVOS, um espaço dedicado à reunião de relatos livres, de memórias, de experiências e vivências dos estudantes indígenas, petianos ou não, sobre seus povos e etnias. Com isso, entendemos ser esta uma parte importante do livro, à medida em que damos a conhecer suas origens, os territórios, as culturas, os costumes, os conhecimentos ancestrais, a cosmologias e a relação com a natureza, entre outros aspectos, que demonstram a riqueza da diversidade étnica no ambiente universitário e seus reflexos para o avanço da ciência e para o desenvolvimento da sociedade. A partir desses textos entendemos que será possível vislumbrar a diversidade cultural indígena do Brasil, parcialmente representada na UFSCar, graças aos esforços das comunidades indígenas para enviarem seus filhos e filhas e às políticas de Ações Afirmativas.

A Parte III e última do livro, PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OU COM A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCAR se conforma pelos capítulos que apresentam temas específicos, resultantes de processo e atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa e de ações extensionistas. Como, também, capítulos que representam um pouco das ações político-institucional que se desenvolveram como fruto de lutas, por parte da instituição, e mais preponderantemente pela atuação dos estudantes indígenas que fizeram, fazem e sempre farão a grande diferença para que possamos alargar e dar robustez ao conhecimento científico produzido e dar maior sentido ao nosso fazer acadêmico pela diversidade e pela inclusão, também, de outros saberes.

A feitura deste livro, “PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes”, ocorrida durante todo ano de 2020, ainda enseja expressar o sentimento de gratidão pela convivência prazerosa entre autores, organizadores e colaboradores. Gratidão pelo respeito de todas as inevitáveis pausas de cada um de nós em função de mudanças no cotidiano familiar, nas relações interpessoais, ocasionada pelo distanciamento social, pelas enfermidades e pelas perdas de entes queridos. Gratidão pelo intenso compartilhamento de nossas vidas e de comunhão de nossas lutas pelo acolhimento da diversidade, do respeito em favor de uma vida digna para todos.

Ao trazermos a público todos esses sentimentos e fatos, em meio à situação tão singular que vivemos atualmente, desejamos que essa obra encontre os leitores e as leitoras em boa forma de sobrevivência e superação.

Também esperamos que as informações e experiências contidas neste livro possam contribuir para a construção de um futuro mais acolhedor, justo e democrático, com menos

pandemia e menos autoritarismo. Esperamos, ainda, que essas informações e experiências possam contribuir para a construção de um dia a dia mais acolhedor e que a universidade, também, esteja nesse caminho milenar, de ancestralidade.

OS ORGANIZADORES

André Pereira da Silva
Eliane Claudio Guilherme
Jhonny Passos de Oliveira
Kuhupi Waurá
Luciana Maria dos santos
Luzia Sigoli Fernandes Costa
Marcondy Maurício de Souza
Omar Lopes da Silva
Renata Sebastiani
Roseli Batalha Braga
Thaís Juliana Palomino
Vanessa Louise Batista





PARTE I

Cenários das Discussões e das Ações Afirmativas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)



Legenda das figuras:

1. Dia da aprovação, no Conselho Universitário da UFSCar, da Política de Ações Afirmativas da Universidade: os coletivos de Estudantes Negros e Negras e de Estudantes Indígenas estavam junto com a Secretaria geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) na apresentação do documento. São Carlos, 2016. Arquivo pessoal de Claudia Raimundo Reyes.
2. Entrega de proposta de criação de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação, em reunião com a Pró-Reitora de Graduação (ProGrad) à época, Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes (na foto); a Coordenadora Acadêmica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG), Profa. Dra. Márcia Regina Cominetti, e a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Profa. Dra. Rosa Maria M. A. de Oliveira. A referida proposta foi construída pelo coletivo dos estudantes indígenas. São Carlos, 2016. Arquivo pessoal de Claudia Raimundo Reyes.
3. Evento de lançamento da IV Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar: presença da Reitoria, da SAADE, da ProGrad, da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) e do Centro de Culturas Indígenas (CCI). São Carlos, 2018. Arquivo do CCI - São Carlos.
4. Apresentação de trabalho do Grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) 'Saberes Indígenas' no InterPETs. O grupo vem participando de diversos eventos e produzindo artigos que discutem a presença indígena no ensino superior. São Carlos, 2018. Arquivo do PET Saberes Indígenas.
5. Roda de conversa realizada no Centro de Convivência Indígena (CCI-Sorocaba), com a participação especial da Liderança Indígena Eronilde Fermin, Cacica geral do povo *Omágua-Kambeba*, 2018. Arquivo do CCI - Sorocaba. Palestra, exposição de fotos e de artesanato realizada no Centro Universitário Herminio Ometo.
6. Araras, 2019. Arquivo pessoal de Jefferson Camargo.
7. Coletivo Indígena na 6° Edição do 'Lagoa do Sino de Porteiras Abertas': representantes dos povos *Apurinã*, *Bakairi*, *Baniwa*, *Tikuna*, *Baré*, *Kokama* e *Dessana*. Lagoa do Sino, 2019. Arquivo do Departamento de Ensino de Graduação da Lagoa do Sino (DeEG-LS).
8. Acolhimento dos Calouros Indígenas na UFSCar - Lagoa do Sino: parceria entre CCI-LS, SAADE, DeEG-LS, Seção de Assuntos Comunitários e Estudantis-LS (SeACE-LS) para recepcionar os calouros e para explicar como funciona a estrutura da universidade. Lagoa do Sino, 2019. Arquivo do DeEG-LS.
9. Ariabo Quezo (do povo *Balatiponé-Umutina*) e Marcondy Maurício (do povo *Omágua-Kambeba*), estudantes indígenas da graduação à época, representando a UFSCar no Fórum Permanente sobre Assuntos Indígenas da ONU. Genebra, 2015. Arquivo pessoal de Roseli Rodrigues de Mello.
10. O Psicólogo Edinaldo Rodrigues, do Povo *Xukuru* de *Ororubá*, foi o primeiro estudante indígena da UFSCar a colar grau, em 2012. Na foto, roda de conversa realizada com Edinaldo e o coletivo de estudantes indígenas do CCI. São Carlos, 2016. Arquivo do CCI-São Carlos.
11. Roda de conversa com a liderança Kaká Werá, do povo *Guarani*, no CCI. São Carlos, 2019. Arquivo do CCI-São Carlos.
12. Roda de conversa com a liderança Ana Patté, do Povo *Xokleng*, realizada no âmbito da V Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar. São Carlos, 2019. Arquivo pessoal de Claudia Raimundo Reyes.
13. Mesa da II Reunião Anual da SBPC Indígena, realizada no contexto da 67a Reunião Anual da SBPC: presença dos pesquisadores Walmir Cardoso (PUC/SP), Rosi Waikhon, do Povo *Piratapuya* e Pedro Galetti Júnior (UFSCar). São Carlos, 2015. Arquivo pessoal de Claudia Raimundo Reyes.
14. Roda de conversa com o Prof. Dr. Edson *Kayapó*, do IFBA, com os estudantes indígenas. São Carlos, 2019. Arquivo pessoal de Claudia Raimundo Reyes.
15. Visita de representantes do povo *Kariri-Xocó,* do estado de Alagoas, aos estudantes indígenas da UFSCar. São Carlos, 2019. Arquivo pessoal de Elanye *Pankararu*.
16. Mesa sobre 'Diversidade Cultural Indígena na Universidade', do I Simpósio de Interculturalidade da UFSCar, com o estudante de Sorocaba, Duíno Rikbaktsa. Araras, 2015. Arquivo pessoal de Estéfano Vizconde Veraszto.
17. I Simpósio de Interculturalidade da UFSCar: Representantes dos povos *Yine-Manchinery*, *Terena* e *A'uwẽ Uptabi-Xavante* na apresentação cultural. Araras, 2015. Arquivo pessoal de Estéfano Vizconde Veraszto.
18. Matrícula dos primeiros alunos indígenas da UFSCar - Lagoa do Sino: Adana *Baré*, Carolina Gatto - Pedagoga, *Ponciana Omágua-Kambeba*, Myrian *Tikuna*, Prof. Rodrigo, David *Xukuru* e Jovana *Apurinã*. Lagoa do Sino, 2016. Arquivo Pessoal de Márcia Floriano.

Todas as fotos compõem a exposição virtual "Os treze anos de presença(s) indígenas na UFSCar". Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/estudantes-de-graduacao/povos-indigenas-na-ufscar. Acessado em: 13 set. 2021

APRESENTAÇÃO PARTE I

O título atribuído a este livro, “PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes" é representado nesta Parte I pelas "origens", ou seja, os registros que constituíssem o cenário em que se iniciaram as discussões sobre as Ações Afirmativas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir de 2004, sua implantação em 2007 e, com isso, a chegada dos primeiros indígenas em 2008. Este fato, por sua vez, possibilitou, no ano de 2010, o nascimento do PET Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar.

Esse cenário que se compõe na UFSCar - uma das universidades com a maior diversidade de povos indígenas no Brasil - é fruto de um processo histórico marcado pelo protagonismo do movimento indígena e do movimento negro. A demanda dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior é delimitada pelo avanço na construção da educação diferenciada, fruto do reconhecimento dos direitos, das culturas e línguas indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Tanto em âmbito nacional - com debates, pareceres e normativas com foco na educação das relações étnico-raciais e no ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, como local - com as políticas de Ações Afirmativas construídas no âmbito da UFSCar - a discussão sobre a democratização do acesso ao ensino superior e a sub-representação dos povos negro e indígenas nas universidades permitiram que a UFSCar se tornasse um ‘território’ marcado pela diversidade de povos, de corpos, de histórias de vida, de formas de ver o mundo e a ciência, de línguas etc. Toda essa diversidade fez da UFSCar uma das referências em Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro. E esse é o ‘pano de fundo’ desta Parte I, que foi construído, em grande parte, por contribuições de lideranças do movimento negro, como a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de ter sido a coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, de 2007 a 2011.

Para apresentar este cenário reunimos os textos que apresentam informações históricas, dados, ações institucionais e alguns frutos dessas ações que nos permitem ter uma visão panorâmica de como surgiram e se desenvolveram as políticas de Ações Afirmativas na UFSCar, um universo de fatores e fatos relacionados que antecedem e tornam possível a criação do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Saberes Indígenas. Nosso objetivo foi o de recuperar a história do começo do PET Conexões Saberes Indígenas - desde sua ideia inicial - e indicar alguns caminhos já vislumbrados para o seu futuro.

Assim, o primeiro capítulo intitulado ‘**O NASCIMENTO DO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À CHEGADA DA DIVERSIDADE DE POVOS INDÍGENAS NA UFSCAR’** descreve a importância fundamental da implantação das Ações Afirmativas, em 2007, para o acesso dos e das estudantes indígenas na Universidade. A partir de então, surge um novo contexto de diversidade étnica, cultural, linguística entre outras. Neste sentido, é apresentado um breve histórico sobre a trajetória dos e das estudantes indígenas na UFSCar, desde a sua chegada, com informações sobre os e as estudantes que estiveram ou ainda estão na Universidade (em seus quatro *campi*), seus povos, estados de origem e cursos nos quais eles e elas estão ou estiveram matriculados, referentes ao período de 2008 a 2020. Alguns dos desafios enfrentados para a efetiva inserção e a permanência na Universidade, assim como suas vivências e, também, algumas realizações e conquistas são descritos.

O capítulo 02, ‘**A HISTÓRIA DE CRIAÇÃO DO GRUPO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS** apresenta, na forma de relato da primeira Tutora do PET Conexões Saberes

Indígenas, as ideias e os objetivos traçados no momento de nascimento do Grupo, assim como relata todo o processo de construção de uma gestão educativa multicampi e multiétnica, características que tornam este Grupo PET único na UFSCar. A autora também relata sobre os trabalhos realizados durante o período em que foi Tutora do Grupo PET e todas as aprendizagens propiciadas pelo encontro entre uma professora não indígena e o grupo de estudantes de diversos povos diferentes - aprendizagens diferentes das construídas com base em leituras e estudos de textos e artigos - algo que ela destaca como tendo contribuído para seu crescimento pessoal e profissional.

Ainda, nesta primeira parte, no capítulo 03 - '**PROPÓSITOS E AVANÇOS DO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS, DA UFSCar**', se dá uma explanação sobre a criação do PET Conexões Saberes Indígenas, trazendo um pouco da filosofia, da sua gestão, organização, funcionamento, suas principais ações e dos propósitos desse Programa, no geral, e os desdobramento, em diferentes matizes, ocorrido nos *campi* da UFSCar, em São Carlos, Araras e Sorocaba e, ainda, o pano de fundo do *campus* de Lagoa do Sino com suas sinalizações de como almeja se engajar nesse movimento Petiano. Essas, entre outras informações, como sua característica de ser *intercampi*, intercurso e interétnico, e as particularidades de funcionamentos são relatadas pela tutora e pelos colaboradores do *campus* de Araras e de Sorocaba.

'**A PRESENÇA INDÍGENA NA UFSCAR *CAMPUS* ARARAS E O PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS: CONECTANDO POVOS, COMPARTILHANDO SABERES'** compõe o quarto capítulo e os autores e autoras apresentam um panorama desde a chegada dos e das primeiras estudantes no *campus*, comentando sobre as diversas dificuldades encontradas, no que se refere à permanência estudantil, a necessidade de um maior preparo do espaço acadêmico para recepção e permanência dos mesmos. É explanado também sobre as conquistas alcançadas pelos e pelas estudantes indígenas, tanto como Coletivo dos Estudantes Indígena ou Núcleo dos estudantes Indígenas (NEI). No capítulo também, é apresentado a importância do NEI e suas parceria com o PET Conexões Saberes Indígenas para a inserção dos e das estudantes na Universidade.

O Capítulo 05 **GUIA DE SABERES: BUSCA DE CAMINHOS ACADÊMICOS, ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS NA FORMAÇÃO INDÍGENA UNIVERSITÁRIA** almeja explicitar como se deu a trajetória dos povos indígenas que buscaram a UFSCar para a sua formação acadêmica. Nesse intuito, o foco principal foi a realidade de estudantes petianas e petianos do *campus* de Sorocaba, suas percepções, lutas e resistências. A partir da vivência dos e das estudantes indígenas, sobretudo no *campus* de Sorocaba, é descrito o papel do Centro de Convivência Indígena (CCI - Sorocaba) e são tecidas análises que indicam alguns obstáculos e proposições para a efetiva inserção dos e das estudantes indígenas na Universidade.

Ao focar '**A PRESENÇA E IDENTIDADE INDÍGENA NO *CAMPUS* LAGOA DO SINO - UFSCar'**, como indicado, o capítulo 06 tem como cenário o *campus* mais recentemente incorporado à UFSCar, em 2011. Os autores indicam - a partir de relatos de três estudantes indígenas - como as ações de fortalecimento das identidades indígenas são valorizadas pelos acadêmicos de povos tradicionais. Neste relato é possível perceber como a recente história da Lagoa do Sino já se desenha de forma entrelaçada à própria história da presença indígena no *campus*.

Sendo assim, como pode-se observar nesta primeira parte estão todos os capítulos de caráter institucional, administrativo e organizacional. Nosso intuito é propiciar aos leitores e leitoras o entendimento sobre o caminho trilhado na Universidade para a efetivação da presença indígena na UFSCar, assim como a construção de políticas, normas e regulamentos que ampararam este caminho. Como registro histórico, é importante contar - sobretudo aos

estudantes indígenas que ainda chegarão à UFSCar - e aos demais membros da comunidade acadêmica, cada processo percorrido, seus desafios e conquistas.

Portanto, os capítulos desta parte são resultado de estudos, relatos de experiências e pesquisas, desenvolvidos por indígenas e não indígenas, em temas importantes e que aqui são compartilhados com o intuito de ampliar o conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil, numa perspectiva de construção conjunta desse conhecimento.

Organizadores da Parte I

Luciana Maria dos Santos
Marcondy Maurício de Souza
Thaís Juliana Palomino



O NASCIMENTO DO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À CHEGADA DA DIVERSIDADE DE POVOS INDÍGENAS NA UFSCAR

Luciana Maria dos Santos[7]
lucianams@estudante.ufscar.br

Marcondy Maurício de Souza[8]
marcondy.mauricio@gmail.com

Thaís Juliana Palomino[9]
thaispalo@ufscar.br

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um Grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) na temática dos Saberes Indígenas, que se caracteriza como multicampi e multiétnico é, sem dúvida nenhuma, uma experiência inovadora e rica, tanto do ponto de vista do diálogo intercultural e da produção de conhecimentos, quanto da gestão do próprio grupo. Neste artigo pretendemos apresentar como foi o processo de construção do cenário, dentro da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, de forma indireta, na política nacional, que permitiu este Programa de Educação Tutorial (PET) nascer e se desenvolver com grande contribuição para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes que o compuseram e o compõem.

Para tanto, descreveremos, a partir da implantação da Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos, com foco especial na reserva de vagas para estudantes indígenas, o contexto de diversidade étnica, cultural, linguística e regional que adentrou a Universidade e permitiu a construção da proposta que culminou no nascimento do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas. Desta forma, este artigo está organizado em três partes: na primeira, apresentam-se as normativas que definiram os caminhos de acesso ao ensino superior para os Povos Indígenas, partindo da Constituição de 1988 e centrando-se o foco na UFSCar. Na segunda parte, descreve-se toda a diversidade que adentrou a Universidade a partir do ingresso dos estudantes indígenas: povos, línguas e estados de origem dos estudantes são apresentados. E, na terceira parte, depois de compor o cenário, apresenta-se o relato sobre como se deu o nascimento do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar, a partir das normativas que instituíram o Programa de Educação Tutorial.

2 O ACESSO DE POVOS INDÍGENAS À UFSCAR

O histórico da presença de povos indígenas na Universidade Federal de São Carlos tem seu início marcado, sobretudo, pela realização da primeira edição do Vestibular Indígena da UFSCar, no ano de 2008. Contudo, em termos de luta pelo acesso ao ensino superior e de marcos legais que permitiram este ingresso em 2008, esta história remete, pelo menos, há duas décadas antes desta data.

Neste sentido, cabe retomar a importância que teve a Constituição Federal de 1988

[7] Povo *Pankararu*. Graduada em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente cursa Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Português, pela mesma universidade. Atua como bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas.

[8] Povo *Omágua/Kambeba*. Graduado em Biotecnologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente cursa Mestrado em Biotecnologia pela mesma universidade. Foi bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas.

[9] Pedagoga, com Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem atuado no acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes indígenas do *campus* São Carlos desde 2009 e atualmente é Coordenadora da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes, da Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar.

(BRASIL [Constituição (1988)]), um divisor de águas na forma de conceber o ser indígena, seu direito ao território e à educação diferenciada.

Sobre as questões indígenas, a principal normativa que precedeu a Constituição de 1988 foi a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Em seu artigo 1º, este Estatuto define seu objetivo como sendo o *'de preservar a sua cultura e integrá-los* ("os índios")*, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional'.* Fica explícito que a integração nacional é o principal objetivo desta normativa e, para tanto, apresenta definições sobre este processo de aculturação em seu artigo 4º, *"Os índios são considerados":*

> I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;
>
> II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;
>
> III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (BRASIL, 1973).

Ao afirmar que os indígenas estariam em processo de integração quando *"aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional"*, torna-se explícito que os 'modos de existência indígenas' não são apropriados e devem ser 'suprimidos' em função da integração nacional. Ainda com foco na aculturação, segundo o Estatuto do Índio, a educação da população indígena deveria ser realizada "*no sistema de ensino em vigor no País*" e "*será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais*" (BRASIL, 1973). Nas palavras de Heemann (2017, p. 05-06):

> Ora, a intenção do legislador brasileiro na época da edição do referido estatuto foi, de forma desrespeitosa e preconceituosa, conceber a condição de indígena como algo passageiro e transitório, uma vez que, com o passar do tempo, todos os indígenas deveriam se integrar à sociedade majoritária, caracterizando o que a doutrina especializada denomina de paradigma integracionista.

Em contrapartida, o artigo 231 da Constituição de 1988, refere-se ao reconhecimento e valorização de uma cultura própria, sem o ideal de 'assimilação ou aculturação' presente na relação dos colonizadores com os povos indígenas até aquele momento. Ao indicar que *"são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições"* (BRASIL. [Constituição (1988)]), proclama-se uma concepção diferente da empreendida no país até aquele momento. Por isso, a grande contribuição da Carta Magna de 1988 é, justamente, o novo ordenamento jurídico que *"contemplou o direito de ser índio e de continuar sendo índio, e não restringindo o direito de ser índio a uma situação transitória tendente à integração à sociedade nacional"* (ALBUQUERQUE, 2013, p. 21).

No campo da Educação, a Constituição define que, para além dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, será assegurado o "*respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais"* e, no caso dos povos indígenas, ainda há o compromisso com "*a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem"* (BRASIL. [Constituição (1988)]*.* Ao definir o direito a uma educação diferenciada e bilíngue, há - pela primeira vez na história do país - a efetivação das demandas do movimento indígena em lei, na forma de garantia

tanto ao direito à educação, quanto à identidade cultural. É a partir destas duas conquistas que o movimento indígena irá atuar nos anos que se seguiram, no que diz respeito ao acesso à educação. Lutando por educação na língua materna e em língua portuguesa, pela instalação de escolas de ensino fundamental nas comunidades, por materiais didáticos próprios, por professores indígenas nas escolas, pelo calendário diferenciado e construído com base no diálogo com as comunidades e, mais recentemente, a luta por escolas de ensino médio nas suas comunidades e pelo aumento na oferta de cursos para formação de professores indígenas. Muitas destas lutas persistem até hoje, havendo povos com estes direitos mais garantidos e outros que ainda lutam para as garantias mínimas no campo da educação e do respeito e valorização da identidade cultural.

Toda esta reflexão é muito importante para que se explicite que a conquista de direitos pelos povos indígenas no Brasil sempre foi marcada por muita luta do movimento indígena. E que cada povo, independente de matriz cultural ou linguística, ainda está em constante luta para que direitos conquistados não lhes sejam subtraídos e/ou para que as condições mínimas de sobrevivência dos indivíduos, da sua cultura e do seu território sejam garantidos, assim como previsto na Carta Magna de 1988.

Depois de destacar a importância da Constituição de 1988 para o acesso dos povos indígenas à educação, centra-se o foco no ensino superior.

As políticas de acesso diferenciado de povos indígenas ao ensino superior tiveram início nos anos 2000, com experiências pioneiras como a das Universidades Estaduais do Paraná e a das Universidades parceiras - a Federal e a Estadual - do Mato Grosso.

No Paraná, com base na Lei nº 13.134/01 (PARANÁ, 2001), foi instituída a reserva de três vagas nos vestibulares das universidades estaduais a candidatos indígenas do Paraná. Cinco anos mais tarde, sua redação foi alterada pela Lei nº 14.995/06 (PARANÁ, 2006), que passou a assegurar seis vagas nestes mesmos processos seletivos.

No estado do Mato Grosso, também em 2001, ocorreu a implantação do primeiro curso de Formação de Professores Indígenas no Ensino Superior. O curso, que foi construído colaborativamente, que contou com a participação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), das Secretarias Estaduais da Educação e da Educação Indígena, das lideranças indígenas do Mato Grosso e de duas Universidades: a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), teve sua primeira oferta neste mesmo ano.

Essas duas experiências pioneiras, com o ingresso por meio da reserva de vagas em cursos regulares já ofertados pelas universidades e com a criação de cursos específicos para os povos indígenas, sobretudo no campo das licenciaturas, representam os dois modelos predominantes no que diz respeito ao acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior no Brasil. No primeiro exemplo, ainda pode haver a oferta de um número previsto de vagas em cursos definidos *a priori* (geralmente a partir de diálogo entre as Instituições de Ensino Superior e as comunidades indígenas locais e/ou regionais) - como é o caso das Universidades Estaduais do Paraná - ou a abertura de vagas em todas as opções de curso oferecidas pela Universidade, como foi implantado na UFSCar.

Com base na Portaria Gr nº 695/07[10], de 06 de junho de 2007, que dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da Universidade Federal de São Carlos, além de instituir a reserva de vagas para candidatos da escola pública e para candidatos negros da escola pública, foi criada uma vaga suplementar por ano em cada opção de curso de graduação presencial da UFSCar para candidatos indígenas

[10] Disponível em: www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

que tivessem cursado o ensino médio em escolas pública, indígenas ou não. Essa Portaria também definiu que o processo de seleção dos candidatos indígenas ocorreria a partir de uma prova específica, que foi chamada de Vestibular Indígena, e que amparando-se na mesma matriz curricular que rege o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que é utilizada para o ingresso na UFSCar[11]- apresenta questões adaptadas às realidades dos povos e das escolas indígenas.

A partir de 2007, então, a Universidade Federal de São Carlos iniciou o planejamento para receber os ingressantes pela reserva de vagas para estudantes da escola pública, dentre eles, os primeiros estudantes de povos indígenas.

O desenvolvimento de um Grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) na temática dos Saberes Indígenas, que se caracteriza como *multicampi* e multiétnico é, sem dúvida nenhuma, uma experiência inovadora e rica, tanto do ponto de vista do diálogo intercultural e da produção de conhecimentos, quanto da gestão do próprio grupo. Neste capítulo pretendemos apresentar como foi o processo de construção do cenário, dentro da Universidade Federal de São Carlos e, de forma indireta, na política nacional, que permitiu este Programa de Educação Tutorial nascer e se desenvolver com grande contribuição para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes que o compuseram, que o compõem e que o comporão.

Para tanto, descreveremos, a partir da implantação da Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos, com foco especial na reserva de vagas para estudantes indígenas, o contexto de diversidade étnica, cultural, linguística e regional que adentrou a Universidade e permitiu a construção da proposta que culminou no nascimento do Grupo PET Saberes Indígenas. Desta forma, este capítulo está organizado em três partes: na primeira, apresentam-se as normativas que definiram os caminhos de acesso ao ensino superior para os Povos Indígenas, partindo da Constituição de 1988 e centrando-se o foco na UFSCar. Na segunda parte, descreve-se toda a diversidade que adentrou a Universidade a partir do ingresso dos estudantes indígenas: povos, línguas e estados de origem dos estudantes são apresentados. E, na terceira parte, depois de compor o cenário, apresenta-se o relato sobre como se deu o nascimento do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar, a partir das normativas que instituíram o Programa de Educação Tutorial.

3 A CHEGADA DA DIVERSIDADE INDÍGENA NA UFSCAR

A presença de estudantes de diversos povos indígenas em cursos de graduação da UFSCar passa a ser percebida a partir do ano de 2008, quando - como destacado anteriormente - ocorreu o primeiro Vestibular Indígena da Universidade. Amparado nos princípios de autodeclaração de etnia, referendada por lideranças da comunidade indígena a qual o candidato afirmou pertencer, o processo de deferimento das inscrições apresentadas possibilitou selecionar aqueles e aquelas candidatos/as que comprovaram manter vínculo com suas comunidades. Além disso, outras duas condições deveriam ser seguidas: pertencer a um povo indígena do Brasil e ter cursado o ensino médio integralmente em estabelecimento de ensino da rede pública, princípio este que rege toda a reserva de vagas na UFSCar.

Neste primeiro ingresso, 14 estudantes de quatro povos indígenas diferentes, se distribuíram pelos três *campi* existentes à época (12 em São Carlos, um em Araras e um em Sorocaba). Representavam os povos *Guarani* do estado de São Paulo (um estudante), Manchinery do Acre (um estudante), *Xukuru* de *Ororubá* do Pernambuco (três estudantes) e *Terena* dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo (nove estudantes). Desta turma, há profissionais das áreas de Medicina, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Imagem e Som formados pela UFSCar, além de um Engenheiro Agrônomo que concluiu seu curso em uma

[11] O ingresso na UFSCar ocorre por meio da inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), cuja nota com a qual cada candidato se inscreve e concorre a uma das vagas que advém do ENEM.

Universidade mais próxima de sua comunidade[12].

No ano de 2009 a UFSCar recebeu mais dezenove estudantes indígenas, desta vez de dez. povos diferentes (*Terena* e *Guarani*, presentes desde 2008 e, *Baniwa, Baré, Kalapalo, Paiter Suruí, Pankararu, Piratapuya, Tupiniquim e Xavante*). Neste ano, dois estudantes eram do *campus* de Araras, cinco do *campus* Sorocaba e doze de São Carlos. Desta turma, contamos com profissionais das áreas de Medicina, Enfermagem, Administração e cinco Pedagogos: três formados pela UFSCar e outros dois profissionais formados por outras instituições.

Em 2010, outros trinta e dois estudantes indígenas aprovados no Vestibular Indígena efetuaram a matrícula, trazendo mais oito povos diferentes para a Universidade: *Bororo, Kaingang, Kambeba, Krenak, Mayoruna, Umutina, Tariano e Tukano*. Com o aumento do número de ingressantes, o número de profissionais formados também cresceu nesta turma: Gerontóloga, Fisioterapeuta, Gestora e Analista Ambiental, Bacharel em Imagem e Som, Geógrafo, Cientista Social, Biotecnologista, professores de Ciências Biológicas e de Letras (Língua Portuguesa/Espanhol) e Biblioteconomista compõem o quadro de profissionais formados pela UFSCar, além de quatro Pedagogos e uma professora de Matemática formados por outras instituições. Naquele momento, somavam-se na Universidade representantes de 20 povos indígenas diferentes.

E, ano a ano, o número de ingressantes indígenas foi crescendo, na mesma medida que o Vestibular Indígena da UFSCar passava a ser conhecido nacionalmente. A oferta de uma vaga em cada um dos cursos oferecidos pela instituição e o programa de assistência estudantil foram fatores indicados pelos candidatos ao processo seletivo como aqueles que os fizeram optar pela UFSCar.

A partir da promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, outra forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas na UFSCar se apresentou a esse público. Por meio da reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPI) foram registrados na UFSCar, no período de 2012 a 2020, 14 ingressos de estudantes indígenas. Este número corresponde a menos de 4% do total de estudantes indígenas que ingressaram na UFSCar neste mesmo período; mas, é mais uma porta de entrada que se abre para o ensino superior.

Essa pequena porcentagem de ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) têm relação direta com a forma pela qual o ingresso por reserva de vagas, implementado nacionalmente nas universidades federais a partir da Lei nº 12.711/12 foi construído quanto ao critério étnico-racial. Isso porque, além da condição de o candidato ter cursado o ensino médio em um estabelecimento público de ensino, a reserva de vagas ainda apresenta o recorte socioeconômico (medido a partir da renda familiar per capita) e o recorte étnico-racial (estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas), cuja sigla do grupo é 'PPI'. Ou seja, os candidatos indígenas concorrem com os candidatos pretos e pardos, num mesmo grupo. Como os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, via de regra, são balizados pelos modelos urbanos de educação escolar e de ensino, a população indígena - por ter passado por uma experiência de educação escolar diferenciada e, cabe destacar, constitucionalmente

[12] Como a UFSCar recebe estudantes de diferentes regiões do país e, a partir da implementação da Lei 12.711/12 todas as instituições de ensino superior federais contam com reserva de vagas para candidatos indígenas, há uma certa mobilidade destes estudantes. Nestes casos, quase sempre a mudança de instituição está relacionada ao ingresso em outra IES mais próxima de sua comunidade; como é o caso de estudantes Terena do Mato Grosso do Sul que, depois de cursarem um ou dois anos de graduação na UFSCar, são aprovados em processos seletivos em Universidades do estado do Mato Grosso do Sul e optam por concluírem seus cursos nessas instituições. Há casos de estudantes que desistiram de seus cursos na UFSCar e, anos depois, retomaram os estudos em outras Universidades.

garantida - acaba por ser preterida nestes processos.

Diferentemente do SiSU, adotado pela UFSCar como principal forma de acesso aos cursos de graduação, o Vestibular Indígena ampara-se numa concepção diferente. Tal concepção - muitas vezes explicitada pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[13], uma das responsáveis pela construção, aprovação e implementação do Programa de Ações Afirmativas desta Universidade - parte da premissa de que 'pessoas com condições de estudos anteriores à universidade semelhantes devem concorrer entre si'. Os dados mostram que, sem o Vestibular Indígena, a diversidade de povos, línguas e culturas não seria a mesma na UFSCar. No Quadro 1, a seguir, são apresentados, por ano de ingresso, os novos povos que chegaram à Universidade.

Quadro 1 - Chegada de Povos Indígenas na UFSCar

Ano	Chegada de povos indígenas na UFSCar
2008	*Guarani*, *Manchinery*, *Terena* e *Xukuru*
2009	*Baniwa*, *Baré*, *Kalapalo*, *Paiter Suruí*, *Pankaru*, *Piratapuya*, *Tupiniquim* e *Xavante*
2010	Barara, *Kaingang*, *Kambeba*, *Krenak*, *Mayoruna*, *Umutina*, *Tariano* e *Tukano*
2011	*Atikum* e *Kadiwéu*
2012	*Kaxinawá* e *Rikbaktsa*
2013	*Dessana*, Pankará e *Wassu Cocal*
2014	*Pataxó* e Canela
2015	*Kokama*
2016	*Apurinã*, *Arapasso*, *Irantxe*, *Kura-Bakairi*, *Tikuna*, *Tuyuka*, *Wanano*, Werekena e *Xakriabá*
2017	*Guajajara*, *Kaixana*, *Kamaiurá*, *Kayabi/Kawaywete* e *Marubo*
2018	*Eaujá*
2019	*Koripaco* e *Kubeo*
2020	*Kambiwá*, *Makuna*, *Kotiria* e *Lanawá*

Fonte: Elaborado pelo autor e autoras, com base em dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE). UFSCar, 2020.

Conforme indica o Quadro 1, cinquenta e um povos indígenas brasileiros diferentes já compuseram o quadro de discentes da UFSCar. Nem todos esses povos estão presentes na Universidade neste momento, já que alguns deles contaram com apenas um representante e este estudante concluiu seu curso, como é o caso dos representantes dos povos *Kalapalo, Kaxinawá, Mayoruna* e Canela. Outros estudantes que representavam seus povos na UFSCar cancelaram suas matrículas ou abandonaram seus cursos[14], alguns destes estudantes voltaram para as suas comunidades, e outros estão cursando a graduação em outra instituição de ensino superior, como é o caso dos dois representantes do povo *Kamaiurá* (um deles está em sua comunidade e o outro cursa Odontologia, atualmente). O representante do povo *Arapaso*

[13] Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 2011, foi admitida na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015 - 2016) e da Fundação Cultural Palmares. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De 2007 a 2011 foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Em 2011, recebeu, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. (Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5770245673371690. Acesso em: 21 mar. 2021).

[14] O abandono do curso pode relacionar-se com diversas questões, como por exemplo: não identificação com o curso, dificuldades para acompanhar o curso por estrutura deficitária no ensino médio, distanciamento de casa e da família, dificuldades financeiras, dificuldade para a adaptação cultural, dificuldades com a nova forma de estudar e de aprender no ensino superior (comum a todos os e as estudantes do ensino superior), pouca estrutura nas universidades para amparar às indígenas mães e aquelas que se tornam mães durante o percurso da graduação, entre outras.

também está em outra universidade federal, cursando Medicina.

A diversidade de povos cresceu, sobretudo com ações desencadeadas a partir de muitas lutas do coletivo dos estudantes indígenas e parceiros. E, com o diálogo entre o coletivo dos estudantes indígenas - representado pelo Centro de Culturas Indígenas (CCI) e a administração da Universidade, foram sendo aprimoradas propostas e ações. Esta interlocução possibilitou que propostas de aprimoramento da política de acesso dos povos indígenas à UFSCar - como a descentralização das provas do Vestibular Indígena e o aproveitamento da vaga ociosa do Ingresso para Pessoas em Situação de Refúgio por candidato indígena aprovado no processo seletivo específico - fossem discutidas em reuniões dos Conselhos Superiores da Instituição e, a partir deste debate, implementadas na Universidade.

Sobre o Vestibular Indígena, até o ano de 2015 o processo seletivo tinha suas provas aplicadas no *campus* São Carlos. Esta situação dificultava, segundo os próprios estudantes, a participação de candidatos das regiões mais distantes ou de mais difícil acesso ao Estado de São Paulo, o que ocasionava um alto índice de absenteísmo às provas (em alguns anos, este índice foi superior a 50% do total de candidatos inscritos). A partir de 2016, com base em demanda apresentada pelo CCI, a proposta de descentralização do Vestibular Indígena foi discutida no Conselho de Graduação da Universidade e as provas passaram a ser aplicadas em capitais das regiões do país de onde vinha a maioria dos estudantes indígenas à época. Desta forma, em 2016 as provas foram aplicadas nas cidades de Cuiabá/MT, Manaus/AM, Recife/PE e São Paulo/SP. A partir de 2017, diante de demanda apresentada pelos estudantes de ensino médio da cidade de São Gabriel da Cachoeira[15] e, do número muito pequeno de candidatos que realizaram as provas do Vestibular Indígena 2016 em Cuiabá, as provas foram aplicadas nas cidades de Manaus/AM, Recife/PE, São Gabriel da Cachoeira/AM e São Paulo/SP, organização que se manteve até 2021.

Para além da descentralização do Vestibular Indígena, outra demanda trazida para a discussão no Conselho de Graduação da UFSCar referiu-se ao aproveitamento da vaga não ocupada pelas Pessoas em Situação de Refúgio. O Processo Seletivo para Pessoas em Situação de Refúgio acontece na UFSCar desde o ano de 2009, com base em normativa própria, aprovada em junho de 2008. Desde seu primeiro ano de realização, há a oferta - assim como no caso do Vestibular Indígena - de uma vaga adicional em cada opção de curso de graduação presencial da Universidade. Contudo, a demanda sempre foi muito abaixo do esperado e, anualmente, cerca de 90% das vagas ofertadas permaneciam sem ser preenchidas. Diante do aumento da procura pelos candidatos indígenas, o CCI solicitou o aproveitamento, por candidatos aprovados no Vestibular Indígena, destas vagas não ocupadas e, após a discussão e aprovação da proposta pelo Conselho de Graduação, desde o ingresso de 2017 há este aproveitamento de vagas.

No quadro de ‘Chegada de Povos Indígenas na UFSCar’, o ano de 2016 mostra-se como o ano em que há um maior número de povos novos chegando à Universidade (são nove povos), situação que só foi possível com a ida das provas do Vestibular Indígena para mais perto dos candidatos. Para além disso, o número de ingressantes - que em 2015 foi de trinta e oito estudantes - no ano de 2016 subiu para sessenta estudantes. Esse aumento no número de ingressantes relaciona-se tanto com a existência de maior apoio financeiro para os estudantes aprovados chegarem à Universidade[16] como, também, a um processo de reescolha, que possibilitou aos candidatos concorrerem às vagas não preenchidas e que não eram sua primeira

[15] São Gabriel da Cachoeira/AM é conhecida como a ‘Cidade mais indígena do Brasil’ e apresenta uma população indígena, de acordo com os dados do IBGE (2010), de mais de 29 mil indígenas. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br. Acesso em; 29 set. 2020.

[16] Esses apoios podem ser de Prefeituras, de suas Comunidades, da FUNAI, de Organizações Indígenas e, até, de parentes. E, após a aprovação no processo seletivo e a certeza de ingresso numa Universidade, tornaram-se mais acessados pelos futuros estudantes.

opção no processo seletivo. Quanto à reescolha, ao término do primeiro ano, com base na evasão e nas novas tentativas de ingresso em outro curso (geralmente, naquele que era a primeira opção do estudante), a análise mostrou que este processo não foi vantajoso.

Em 2017, a partir da utilização da vaga não ocupada no Processo Seletivo para Pessoas em Situação de Refúgio, setenta e seis estudantes indígenas ingressaram na UFSCar, trazendo mais cinco novos povos indígenas para a Universidade (*Guajajara, Kaixana, Kamaiurá, Kayabi/Kawaywete* e *Marubo*). Em 2019 há o maior número de ingressantes indígena em um mesmo ano: noventa ingressantes. E em 2020, somam-se, entre povos que estão e estiveram na UFSCar, cinquenta povos indígenas.

Essa diversidade étnica e cultural traz consigo a riqueza das diversas visões de mundo, as cosmologias e as diversas formas de 'ser e estar no mundo', de 'ensinar e de aprender' e 'de fazer ciência', assim como uma rica diversidade linguística. De acordo com Rodrigues (2005, p. 35), as línguas são classificadas a partir do critério genético, ou seja, elas são agrupadas de acordo com a existência de "evidências de serem provenientes de uma mesma língua ancestral". Uma família linguística é o "conjunto de línguas que compartilham, assim, a mesma origem" (p. 35).

Os avanços nos estudos das línguas indígenas indicam que há mais de 40 famílias de línguas indígenas brasileiras e, dentre elas, há aquelas chamadas de 'língua isolada', como é o caso do *Iranxe*. Contudo, o autor afirma que, na realidade, as línguas não são isoladas; mas, sim, são aquelas línguas faladas por povos que sobreviveram ao extermínio, que os outros povos falantes de línguas desta família foram dizimados pelo colonizador.

Rodrigues (2005, p. 36) indica que, da invasão do Brasil pelos portugueses até os dias atuais, houve uma "redução de 1200 para 180 línguas indígenas [...] efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura". Tal processo, entremeado por um projeto de extermínio que causou o êxodo de suas comunidades, marcou violentamente a situação de diversos povos indígenas. Um exemplo disso é o caso dos povos indígenas *Pankararu*, *Pankará*, *Atikum*, *Xukuru* de *Ororubá* e Kambiwá, todos do estado de Pernambuco, que não contam mais com falantes de suas línguas. Há, em cada um destes povos, palavras e algumas canções antigas, mas a língua não é mais falada.

Partindo destes conceitos, analisando os povos dos estudantes indígenas presentes na UFSCar, pode-se afirmar que há representantes de línguas de catorze famílias linguísticas diferentes na Universidade, conforme Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Famílias Linguísticas Indígenas presentes na UFSCar

Famílias Linguísticas presentes na UFSCar				
Aruak	*Iranxe*	*Krenak*	*Pano*	*Tukano*
Bororo	*Jê*	Maxakalí	*Rikbaktsá*	*Tupi-Guarani*
Guaikurú	*Karib*	*Mondé*	*Tikuna*	

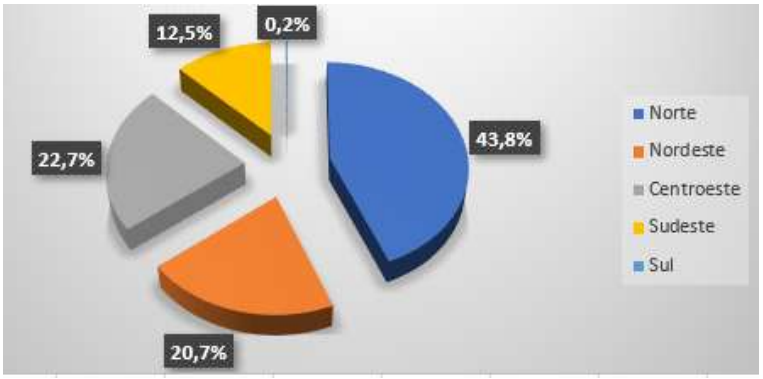
Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE). UFSCar, 2020.

Além da diversidade de povos e de línguas faladas, a diversidade regional também pode ser observada dentre os estudantes de povos indígenas. Como o Vestibular Indígena da UFSCar indica, apenas, a necessidade de que os candidatos tenham cursado o ensino médio em estabelecimento públicos de ensino e que comprovem vínculo com povos indígenas brasileiros, não há nenhuma restrição quanto aos povos ou ao Estado de origem do candidato para que sua inscrição seja deferida. Este critério, aliado à falta de políticas de acesso diferenciado ao ensino

superior para povos indígenas em outras instituições públicas do país, faz com que a diversidade regional brasileira esteja representada dentro da UFSCar. No Gráfico 1, a seguir, vê-se que os estudantes indígenas da Universidade são oriundos das cinco regiões do país, com predominância das quatro regiões que não contam com políticas mais antigas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior.

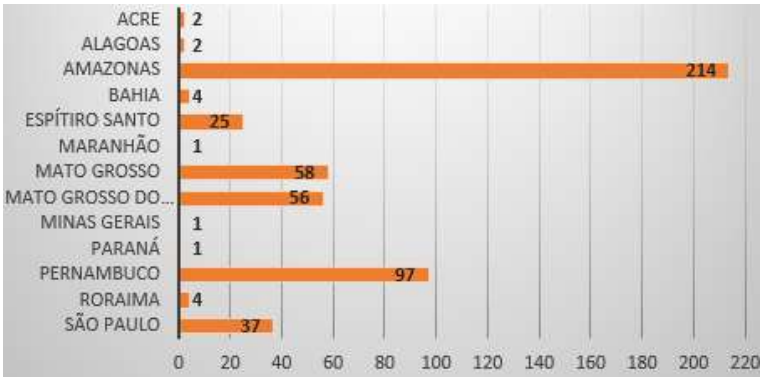
Cabe lembrar, conforme já mencionado, que a Região Sul do país foi uma das pioneiras na implementação destas políticas no país e isso se reflete no Gráfico 1, que apresenta uma melhor visualização destas informações. No que diz respeito à distribuição por Estados brasileiros, o Gráfico 2 apresenta tais dados.

Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes indígenas pelas regiões do país



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE). UFSCar, 2020.

Gráfico 2 - Estados de origem dos estudantes indígenas



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE). UFSCar, 2020.

Esta diversidade de povos, línguas, culturas e cosmologias foi se distribuindo pelos quatro *campi* da UFSCar[17], fazendo da Universidade um espaço de muitos povos. Este comporia o cenário no qual nasceria, em 2010, o Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, conforme descrito na próxima parte deste capítulo.

4 DISPOSIÇÕES PARA O NASCIMENTO DO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS

No ano de 1979 nasce o 'Programa Especial de Treinamento' no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo sido idealizado pelo diretor deste órgão à época, Cláudio Moura e Castro. Em meados de 1999, o Programa passou a fazer

[17] Em 2014, foram iniciadas as aulas nos três primeiros cursos do quarto *campus* da UFSCar - *campus* Lagoa do Sino, localizado no município de Buri/SP. No ano de 2016, ingressaram no *campus* os primeiros seis estudantes indígenas e eles eram dos povos *Apurinã*, *Baré*, *Kambeba*, *Tikuna* e *Xukuru de Ororubá*.

parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, em 2004 passou a ser denominado Programa de Educação Tutorial. Foi regulamentado pela Lei n° 11.180, de 23 de setembro de 2005. O PET é um programa nacional presente nas Instituições de Ensino Superior Federais e é regulamentado, também, pelas portarias do MEC n° 3.385, de setembro de 2005 e n° 1.632, de 25 de setembro de 2006.

O PET é sustentado pelo tripé 'pesquisa, ensino e extensão', propiciando aos estudantes que o compõem a oportunidade de se desenvolver acadêmica e profissionalmente, além de oferecer ricas experiências pessoais. O grupo é composto por doze estudantes bolsistas e até seis voluntários sob a orientação de um(a) professor(a) tutor(a). Para além destes integrantes, há vários colaboradores indígenas e não indígenas que atuaram ou ainda atuam durante diversos projetos, ações e na gestão *multicampi*, participando, nestes períodos, das reuniões do Grupo e das demais atividades. A participação no programa, além de possibilitar que cada participante receba uma bolsa em espécie, permite que todas as horas-atividade exercidas no programa sejam - ao final da sua participação - transformadas em horas extracurriculares que servem para cumprimento da carga horária de atividades complementares, exigida pela universidade para compor o histórico escolar de cada estudante.

Este tipo de programa de educação tutorial, quando tem a adesão de apenas estudantes de um determinado curso, é caracterizado como um PET curso. Na UFSCar, por exemplo, há grupos PET com esta composição, como o 'PET da Estatística', o 'PET da Engenharia de Produção' e tantos outros. Dessa forma, neste tipo de PET somente os estudantes daquele curso podem participar da seleção e, sendo aprovados em uma das doze vagas de bolsistas, é possível participarem durante o tempo que o regimento interno de cada PET prevê. Restam ainda, as seis vagas para os estudantes que se classificarem no processo seletivo em sequência, podendo atuar como voluntários. Assim, como é indicado no Manual de Orientação Básica (MOB}, o objetivo geral do PET é:

> Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação. (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL, 2006, p. 7).

Ao longo do tempo, devido ao bom funcionamento do PET nas universidades, a quantidade de instituições que aderiram ao Programa aumentou a cada ano, como mostra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Programa PET: evolução

Ano IES/Bolsistas	Universidades	Bolsistas
2004 (piloto)	5	75
2005	14	210
2006	26	520
2007	31	775
2008	33	2.200

Nota: O título da Tabela, no site do MEC, consta como 'Conexão de Saberes - evolução'. Contudo, considerando que o PET Conexões Saberes Indígenas foi instituído em 2010, por meio do Edital MEC/SESu/SECAD nº 09, de 02 de agosto de 2010, alteramos o título da Tabela 1 para 'Programa PET - evolução'.

Fonte: Adaptado pelos autores com base do Site do MEC.

Sendo assim, podemos observar que houve um considerável aumento e progresso deste programa, possibilitando a observação de excelência na sua execução durante todo esse período de tempo.

4.1 GRUPO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL ‘CONEXÕES DE SABERES’

A partir de 2010 foram criados programas com algumas particularidades; ou seja, diferentes do modelo PET Curso. Um deles foi o PET ‘Conexões de Saberes’ que teve como base o edital MEC/SESu/SECAD nº 09, publicado no Diário Oficial da União em 02 de agosto de 2010. O referido edital evidenciava *“a expansão de grupos PET vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais e regionais”*. Nesse contexto, foram criados os grupos PET ‘Conexões de saberes’, voltados principalmente para estudantes de comunidades populares (BRASIL, 2010, p. 1). No edital para submissão de proposta de criação do programa, destacam-se os objetivos que o Grupo PET ‘Conexões de Saberes’ deveria atingir, diferenciando-se apenas em três deles, em relação ao antigo Programa PET Curso, a saber:

> * Ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições;
>
> * Aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades populares, e
>
> * Estimular a formação de novas lideranças capazes de articular competência acadêmica com compromisso social (BRASIL, 2010, p. 1).

Neste Edital, que estava dividido em lotes (Lotes A a F referiam-se ao Programa PET Cursos e, lotes G a I, referiam-se ao Programa PET ‘Conexões dos Saberes’, a UFSCar contou com alguns projetos contemplados, sendo dois deles no Lote I, referente a grupos PET que envolvessem *“exclusivamente estudantes de graduação de comunidades indígenas”* (BRASIL, 2010, p. 1). Um destes dois Grupos é o do PET ‘Conexões de Saberes’ Indígena, do qual trata-se a seguir.

4.2 O GRUPO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS - UFSCAR

Os estudantes indígenas recém-chegados à Universidade Federal de São Carlos se deparam com algumas dificuldades, barreiras e desafios para superarem a fase de adaptação ao ambiente acadêmico, dentre eles a convivência com várias pessoas de personalidades diferentes, outros costumes, os vários tipos de crenças e religiões, enfim, um outro universo cultural se apresentava para os estudantes indígenas. A maioria desses estudantes buscou se dedicar e se envolver em tudo, ou pelo menos, quase tudo que estivesse ao seu alcance e fosse oferecido pela universidade, com o intuito principal de conseguir permanecer neste meio acadêmico.

Nesse cenário, o Programa de Educação Tutorial PET, mais especificamente o PET Conexões Saberes Indígenas, entre outros projetos ofertados pela universidade, tornou-se um espaço acolhedor para os estudantes que tiveram ou estão tendo a oportunidade de participar e passar por todas as experiências que o mesmo oferece. Essa oportunidade se fortalece mais ainda, quando há estudantes recém-chegados à universidade, que são aprovados no processo seletivo e logo embarcam no processo das atividades desenvolvidas com os ‘petianos’, forma como são chamados os estudantes do PET.

O PET Conexões Saberes Indígenas, como é chamado por seus integrantes e como é conhecido pela comunidade UFSCar, nasceu no ano de 2010 idealizado por Maria Cristina Comunian Ferraz, professora doutora da mesma universidade, do Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação à época. De início, seu intuito era a hospitalidade, a necessidade de assistência financeira e de incluir os primeiros estudantes indígenas no meio acadêmico, proporcionando oportunidades de se desenvolverem cientificamente neste novo

universo, para muitos deles, antes nunca vivido.

Este programa possui uma característica única, sendo que se diferencia dos demais PET da UFSCar porque ele é *multicampi*, além de ser multiétnico e interdisciplinar, abrindo a oportunidade para estudantes indígenas de qualquer curso de graduação, independente da área do conhecimento, se inserirem no grupo. Contudo, o que o torna único é a busca pela diversidade étnica dos seus participantes e o fato de ele ser *multicampi*. Nesse aspecto, a professora Cristina preferiu diversificá-lo, distribuindo as doze bolsas de forma a dar oportunidade não só aos estudantes indígenas de São Carlos, mas também de Araras e Sorocaba, *campus* existentes até então. Pensando na proporcionalidade dos integrantes, seis bolsas são destinadas aos estudantes indígenas do *campus* São Carlos, quatro para o *campus* de Sorocaba e duas bolsas para o *campus* de Araras.

Em 2014, foram iniciadas as atividades letivas em um novo *campus* da UFSCar - Lagoa do Sino, localizado no município de Buri e as discussões se iniciaram em 2019 para a destinação de uma vaga de bolsista para o *campus*, muito embora algumas iniciativas de trabalho conjunto já estejam ocorrendo.

Existe, também, a possibilidade de participação de mais seis estudantes indígenas como voluntários oficiais. Eles são oficiais porque seus dados são inseridos no sistema do SIGPET[18] e têm as mesmas funções, responsabilidades e importância no grupo. Pode-se dizer que a grande recompensa em participar como voluntário - formalmente ou não - está, acima de tudo, no aprendizado e nas experiências vividas e compartilhadas com todo o grupo, além de receber um certificado de participação que servirá para atender as demandas em atividades extracurriculares exigidas pelos cursos e, também, para ser registrado no currículo lattes.

Para ingresso de estudantes no PET Indígena, é preciso participar de uma seleção interna, elaborada pelo(a) tutor(a), junto com uma Comissão formada por petianos e homologada pelo Conselho Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA). O tempo de permanência do petiano no grupo dependerá da vinculação com o seu curso, ou seja, estando regularmente matriculado o estudante permanece no grupo, cumprindo com os seus deveres, atividades e disponibilizando vinte horas semanais para o Programa. Um exemplo de dever do estudante é, após seu ingresso no grupo PET, não acumular mais de duas reprovações em atividades curriculares. Se houver a necessidade, por motivos específicos, pode ser solicitado o afastamento de algum integrante, havendo abertura de um novo edital para novo ingresso.

Quanto à seleção para a tutoria, pode se inscrever para participar deste processo seletivo, qualquer professor(a) doutor(a) atuante na universidade e o(a) eleito(a) por unanimidade de votos passa a ser a responsável pelo grupo, havendo possibilidade para solicitar a troca do(a) tutor(a), caso seja necessário.

Com relação à organização interna e desenvolvimento de atividades, todos os integrantes participam juntos da elaboração do Planejamento Anual, com base no qual serão pautadas, ao longo do ano, as ações com o objetivo de realização de todas as atividades propostas. Mas, caso o grupo não consiga realizar todas as atividades propostas, são apresentadas justificativas e as mesmas podem ser direcionadas para o planejamento do ano posterior; assim como atividades realizadas que não estavam previstas, podem constar do relatório de atividades.

Depois de, resumidamente, apresentar como se dá o funcionamento do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, o seu trabalho será ilustrado, relatando-se algumas experiências de estudantes que já tiveram a oportunidade de atuar neste programa. Para tanto, foi realizada

[18] Plataforma do Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial, desenvolvida pelo MEC e meio pelo qual são realizadas as ações de cadastramento, pagamento e registro dos bolsistas do Programa de Educação Tutorial.

uma pesquisa[19] com os ex-petianos, tendo como objetivo conhecer um pouco dos impactos da sua participação no PET Indígena. Um questionário contendo seis perguntas sobre as contribuições que lhes foram proporcionadas, sobre o que mais os marcou durante sua passagem pelo Programa, se esta participação teve contribuição para a área e para a sua atuação profissional e, também, se a participação no Grupo PET gerou retorno, de alguma forma, para sua comunidade indígena. O questionário foi elaborado e enviado para todos os ex-petianos.

Ao observar as respostas de alguns estudantes que passaram pelo PET Conexões Saberes Indígenas, no geral pode-se perceber que essa participação foi bem proveitosa por terem desenvolvido a habilidade de como se relacionar com as pessoas, percebendo que cada um possui sua particularidade e seu jeito próprio. Isso acontece por existir uma grande diversidade linguística e cultural entre os diferentes povos indígenas, sendo de várias regiões do Brasil. Esse aprendizado ajuda muito no quesito das relações interpessoais e, consequentemente, para o trabalho em equipe, incentivando a ajuda mútua e prevalecendo o respeito nas relações com outras pessoas.

Foi ressaltado, também, o papel no acolhimento e o 'se sentir bem no grupo' e, consequentemente, os ex-petianos indicaram que os resultados dos trabalhos, na maioria das vezes, foram alcançados. Foi mencionado, também, que as atividades do PET foram importantes para perderem a timidez nos momentos em que era preciso apresentar trabalhos em sala de aula, possibilitando participar e colaborar mais com os colegas durante as aulas.

Uma sugestão relevante, apresentada por uma ex-petiana foi que os petianos poderiam desenvolver mais atividades nas comunidades de origem, potencializando a troca de conhecimentos e levando a universidade para as comunidades indígenas e, posteriormente, apresentando o resultado disso para a universidade. Esta seria uma forma de aproximar um Programa tão rico da vivência dos diferentes povos indígenas.

No mais, pode-se perceber que este Programa de Educação Tutorial Indígena é de suma importância para a vida de qualquer estudante indígena, que tenha passado pelo mesmo, apresentando apenas contribuições e ajudando os estudantes a amadurecer, como já falado, nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional.

Sendo assim, atualmente, toda a equipe tem se preocupado em tentar manter as principais características do grupo de possuir integrantes de diferentes áreas de conhecimento, multiétnico, *multicampi* e com indígenas com uma diversidade linguística, já que na UFSCar existem vários estudantes indígenas que falam a língua materna e a possuem como a primeira língua, logo a língua portuguesa passa a ser a segunda língua falada. Desta forma, há uma troca de aprendizados entre os próprios indígenas integrantes do grupo sobre essa diversidade, tornando possível, posteriormente, que tais conhecimentos sejam compartilhados com a comunidade acadêmica e não acadêmica da cidade de São Carlos de forma fundamentada e legitimada pelo próprio grupo.

O Grupo vem trabalhando estrategicamente a possibilidade de integrar o *campus* de Lagoa do Sino, e assim, os quatro *campi* da UFSCar poderão fazer parte dessa história rica de conhecimentos e sabedorias. O Grupo deve permanecer preocupado também em continuar com integrantes que sejam acolhedores, comprometidos, respeitosos com o próximo e, principalmente, atendendo às expectativas em relação às produções científicas, contribuindo da melhor forma possível com a ciência e com a formação dos estudantes indígenas da UFSCar.

[19] Pesquisa realizada pela petiana Luciana *Pankararu*, utilizando um questionário de cinco questões elaboradas e discutidas no grupo, no ano de 2020.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I. E. O direito das minorias na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a situação dos índios enquanto minoria étnica do Estado brasileiro. **Revista Quaestio Iuris**, v. 6, n. 2, p. 11-32, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Lei n° 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos -PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2005, Seção 1, p. 01.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010: regulamenta a estrutura do Programa de Educação Tutorial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jul. 2010, Seção 1, p. 40-42.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n° 343, de 24 de abril de 2013: altera dispositivos da Portaria MEC nº 976/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25.abr. 2013. Seção 1, p. 24.

BRASIL. Ministério da Educação. EDITAL Nº 9 Programa de Educação Tutorial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 ago. 2010. Seção 3, p. 41 e 42.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conexões de Saberes**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/305-programas-e-acoes1921564125/conexoes-de-saberes-546334614/12360-conexoes-de-saberes. Acesso em: 28 set. 2020.

COUTO, M. de A. **A categoria de evidencialidade na língua indígena *Kadiwéu***. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333169. Acesso em: 28 set. 2020

GUERIOS, R. L. M. O nexo linguístico *Bororo*-merrime-caiapó. **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**, v. 2, p. 61-74, 1939.

HEEMANN, T. A. Por uma releitura do direito dos povos indígenas: do integracionismo ao interculturalismo. **Revista de Doutrina e Jurisprudência.** 53. Brasília. 109 (1). p. 1-14 / jul. - dez. 2017. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 29 agosto 2020.

MEIRA, S. A família linguística Caribe (Karíb). **Revista de Estudos e Pesquisas,** FUNAI, Brasília, v. 3, n. 1/2, p. 157-174, jul./dez. 2006.

MELLO, A. A. S. **Estudo histórico da família linguística Tupí-Guaraní:** aspectos fonológicos e lexicais. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MOORE, D. Classificação interna da família linguística *Mondé*. **Estudos Linguísticos**, v. 34, p. 515-520, 2005.

PARANÁ. **Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001**. Reserva três vagas para serem disputadas entre os índios integrantes de sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das Universidades Estaduais. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001. Acesso em: 21 de out. 2020.

PARANÁ. **Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006**. Dá nova redação ao Art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (Reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14995-2006. Acesso em: 21 de out. 2020.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET). **Manual de Orientações Básicas do PET.** Brasília: MEC, 2006.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET). **MEC/SESu/SECAD**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. (Assunto: PET Conexões Saberes).

RIBEIRO, L. A. A. Uma proposta de classificação interna das línguas da família pano. **Revista Investigações**: Linguística e Teoria Literária, v. 19, n. 2, 2006.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, 2005, p. 35-38. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Arodrigues-2005/rodrigues_2005.pdf. Acesso em: 01/10/2020.

SEKI, Luci. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**, volume 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil), 2000, p. 233-256. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Aseki-2000/seki_2000.pdf. Acesso em: 01 out. 2020

URIBE, Eugenia Brunilda Opazo. Instalação e consolidação de um grupo pet conexões de saberes num curso de licenciatura em matemática. *In:* FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS [EDUCERE], 6., 2017, Mato Grosso do Sul. **Anais** [...]. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26094_13223.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.



A HISTÓRIA DE CRIAÇÃO DO GRUPO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS

Maria Cristina Comunian Ferraz[20]
cristina@ufscar.br

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo principal discorrer sobre a criação do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A grande oportunidade de trabalhar com um grupo de estudantes indígenas surgiu em 2010, quando submeti ao Ministério da Educação uma proposta de criação de um grupo, no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET), focada na proteção e na valorização dos saberes das comunidades indígenas brasileiras. A proposta apresentada obteve o terceiro lugar dentre os projetos classificados destinados exclusivamente a alunos indígenas, resultando, portanto, na criação do primeiro Grupo PET Indígenas da UFSCar.

Até o ano de 2016 em que estive à frente da tutoria desse grupo, tive o prazer de conviver com representantes de diferentes povos indígenas brasileiros: *Mayoruna, Terena, Piratapuya, Pankararu, Atikum, Umutina, Xukuru de Ororubá, Xavante, Suruí, Baré, Kaingang, Kalapalo, Tukano, Rikbaktsa, Kambeba*, dentre outros.

A história de criação e consolidação desse Grupo, e a minha participação nessa história, serão contadas a seguir.

2 A PROPOSTA INICIAL[21]

No ano de 2007 foi instituído na UFSCar o ingresso por Reserva de Vagas com base na Portaria GR N°. 695/07, de 6 de junho de 2007 (UFSCar, 2007). No que tange às questões indígenas, esse programa teve como objetivo ampliar o acesso aos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tivessem cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino. Seria ofertada a candidatos indígenas uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Em 2008, após o processo seletivo, a UFSCar recebeu seus primeiros estudantes indígenas provenientes do ingresso por Reserva de Vagas, ingressando na instituição estudantes de diferentes povos e, com eles, seus saberes!

Ao leitor do presente texto não direi que, como docente, tinha vivência suficiente para enfrentar o grande desafio de lidar com visões de mundo muito diferentes das minhas. Como ex-aluna de graduação da UFSCar, fui formada dentro dos moldes da ciência acadêmica que segue rigorosamente o método científico, onde resultados são publicados em periódicos, reconhecidos pelas diferentes áreas do saber e avaliados por pares. Admito, até, que nos dois primeiros anos de orientação, meus queridos alunos indígenas tiveram muita paciência comigo: aprendi a me dirigir a eles de forma minimamente adequada, compreendendo inclusive um pouco (muito pouco!) da língua indígena falada por alguns deles.

Já que eu trabalhava com questões relacionadas à Gestão da Propriedade Intelectual, no Departamento de Ciência da Informação da UFSCar, percebi que a proteção e, consequentemente, a valorização de conhecimentos tradicionais poderia ser de grande valia para os povos indígenas brasileiros. O conhecimento sobre os instrumentos legais, nacionais e

[20] Docente do Departamento de Administração da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba.

[21] Síntese da Proposta que concorreu ao Edital n. 09 PET 2010/MEC.

internacionais, e sobre o Sistema de Propriedade Intelectual, apesar de sua complexidade, seria, a meu ver, muito útil. Surgiu, portanto, o meu desejo de compartilhar esse conhecimento com nossos novos alunos. Fiz uma proposta de criação de um grupo de estudo e pesquisa para ser apresentado a diversos órgãos de fomento, até que, em 2010 tive acesso ao Edital N° 09/PET 2010 do Ministério da Educação.

Neste ano, o Ministério da Educação, por meio de edital próprio, convocava as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas de criação de novos grupos no âmbito do Programa de Educação Tutorial. Havia, na época, a possibilidade, inclusive, de fazer uma proposta para a criação de um novo grupo direcionado exclusivamente a estudantes de graduação de comunidades indígenas. Essa era a oportunidade que eu aguardava.

Partindo da concepção de ações centradas na formação de estudantes indígenas como gestores de seus próprios saberes, iniciei a construção de uma proposta que pretendia aproximar os diferentes mundos - indígenas e não indígenas - contribuindo inclusive para a permanência e sucesso desses alunos em nossa instituição. E como o ingresso de estudantes indígenas era realizado com a oferta de uma vaga por curso de graduação, a proposta de criação do Grupo PET teria um caráter interdisciplinar.

Estudei novamente vários instrumentos normativos, nacionais e internacionais, que tratavam da proteção e valorização dos saberes indígenas, com o objetivo de construir um arcabouço teórico para o projeto. E, ao invés de relacionar à proposta de criação do Grupo PET com o projeto pedagógico de um determinado curso, a mesma seria articulada com as características gerais presentes em todos os cursos da graduação da UFSCar, fazendo uso do documento intitulado **Perfil do profissional a ser formado pela UFSCar** (UFSCar, 2016) que apontava as competências esperadas de nossos estudantes.

Dentre as aptidões indicadas nesse documento, as que também se identificavam como as preocupações centrais de formação do Grupo são as descritas a seguir:

- aprender de forma autônoma e contínua;
- produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos;
- atuar multi/inter/transdisciplinarmente;
- comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida, e
- pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional.

Para desenvolver a capacidade de autonomia no aprendizado, a proposta criaria condições para que os estudantes tivessem acesso a diferentes tipos de informação, meios para que pudessem recuperá-las e armazená-las em diferentes suportes. No que tange à produção e divulgação de novos conhecimentos, o conhecimento indígena seria tratado com a importância e com o respeito devidos, tanto para a manutenção da vida da comunidade de origem como para o enriquecimento da vida da comunidade não indígena (sempre respeitando os instrumentos legais que o protegiam). A atuação multi/inter/transdisciplinar já estaria garantida pelas características da formação do próprio grupo que contemplaria estudantes de cursos de graduação distintos. O compromisso com a preservação da biodiversidade não era motivo de preocupação, pois já estava fortemente presente nas ações empreendidas pelas comunidades indígenas. E, finalmente, o comprometimento ético seria garantido pelo objetivo central da proposta que era o de valorizar e respeitar todos os saberes e práticas dos povos que estariam presentes no Grupo.

Pelas características das comunidades envolvidas e pelo fato de o objetivo central da proposta residir na proteção do conhecimento dessas comunidades, a mesma não iria prever

pesquisas de campo nas comunidades indígenas e muito menos estudos práticos sobre conhecimento tradicional relacionado à biodiversidade. Essas temáticas seriam trabalhadas apenas por meio de pesquisa bibliográfica e documental em fontes de informação de acesso livre (livros, revistas científicas, legislação, dentre outras fontes).

No que diz respeito aos resultados esperados, previa-se que, com a participação dos estudantes indígenas em um Grupo PET destinado exclusivamente à valorização e proteção de seus saberes, os membros desse grupo tivessem condições de:

- conhecer minimamente o Sistema de Propriedade Intelectual Brasileiro;
- gerir a informação presente em sua comunidade, aprendendo a coletar, organizar e disseminar, quando necessário, as informações sobre o seu próprio povo;
- dialogar com outros estudantes indígenas e não indígenas sobre temas relacionados aos assuntos estudados;
- levar às suas comunidades de origem novos conhecimentos voltados à valorização e proteção de seus saberes, e
- estimular membros de seu povo, principalmente os jovens, a cursar o ensino superior.

Ao longo da construção do projeto, tive muito medo de não sermos agraciados com um Grupo PET, pois tinha certeza que concorreríamos com instituições de ensino que possuíam mais experiência que nós no ensino superior indígena. Mas quando saiu o resultado da classificação, fiquei surpresa: fomos agraciados com o terceiro lugar dentre os grupos direcionados exclusivamente a estudantes indígenas! Com a aprovação da proposta pelo Ministério da Educação, foi criado na UFSCar, com estudantes dos *campi* de São Carlos, Sorocaba e Araras, o primeiro Grupo de Educação Tutorial voltado exclusivamente para estudantes indígenas: o Grupo PET Conexões Saberes Indígenas.

3 A CONSOLIDAÇÃO DO GRUPO

No decorrer dos seis anos que estive como tutora do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, aprendi com os estudantes, muito mais do que ensinei a eles; fui guiada a uma visão de mundo muito maior do que aquela que eu tinha a oferecer; estudei livros de Antropologia, Literatura, dentre outros, mas confesso que as histórias indígenas que ouvi me ensinaram além dos livros que li.

Durante os anos de implantação e consolidação do Grupo PET, várias ações foram desenvolvidas, sempre contando com a participação e colaboração de diversos servidores docentes, de servidores técnico-administrativos e de estudantes não indígenas dos *campi* de São Carlos, Sorocaba e Araras. Por nunca ter estado sozinha, o trabalho de condução desse grupo que ao início se apresentou como sendo de extrema dificuldade, se transformou, ao longo dos anos, em uma atividade extremamente prazerosa!

De forma resumida, a título de exemplo, seguem algumas ações que o Grupo PET Conexões Saberes Indígenas e seus parceiros realizaram ao longo dos seis primeiros anos de existência do Grupo:

- criação de grupos de discussão sobre Propriedade Intelectual, Conhecimento Tradicional e Direito Autoral Indígenas, que contavam com a presença de estudantes de graduação, advogados e outros apaixonados pelas temáticas trabalhadas pelo Grupo;
- participação em diversos Congressos de Iniciação Científica e Congressos de Extensão, com a apresentação de trabalhos acadêmicos focados em diferentes temáticas escolhidas pelos membros do Grupo e relacionadas, direta ou indiretamente, com a proteção e valorização dos seus saberes: histórias indígenas, educação escolar indígena, fontes de informação sobre culturas indígenas, saber tradicional *versus* saber

científico, tecnologia indígena, patrimônio cultural indígena, biodiversidade, políticas públicas, agricultura indígena, ensino superior indígena, oralidade, desconstrução de estereótipos, línguas indígenas, dentre outros temas;

- concepção de duas exposições sobre as diferentes culturas indígenas brasileiras:
    - **Você sabe quem somos nós? -** exposição itinerante, em português, que levou para diversos pontos do país um pouco do que é ser indígena no Brasil hoje;
    - **Contação de histórias indígenas** - uma belíssima exposição que mostrou para indígenas e não indígenas um pouco das histórias de cada povo pertencente ao Grupo PET, concebida pelos estudantes na sua língua indígena;
- visitas a diversas escolas públicas, onde o estereótipo do indígena brasileiro foi desconstruído com base nos relatos de vida dos membros do Grupo;
- participação em inúmeros eventos onde estiveram presentes crianças e jovens, destacando-se os eventos da Universidade Aberta, da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar, da Biblioteca Comunitária da UFSCar e da Biblioteca da Universidade de São Paulo (USP), dentre outros.

Muitas ações foram desenvolvidas ao longo dos anos, sempre contando com a presença e participação ativa de vários servidores da UFSCar, que com o seu carinho e afeto, além do profissionalismo que já fazia parte de suas práticas profissionais, enriqueceram mais ainda as atividades do Grupo.

4 DESAFIOS QUE SURGIRAM AO LONGO DO CAMINHO

Quem empreende um novo projeto não deve esperar um caminho livre de obstáculos. Não seria pensado, portanto, que durante a consolidação do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas não surgissem novos desafios. Mas posso garantir a você leitor, que para mim as dificuldades encontradas não diminuíram em nada a vontade que eu sempre tive de aprender com meus estudantes indígenas.

Dentre os grandes desafios que surgiram à frente do Grupo, gostaria de destacar dois deles: a mudança da legislação que regia a proteção dos saberes indígenas e a dificuldade de acesso a obras escritas por autores indígenas. De forma resumida, discorrerei, a seguir, sobre eles.

Sobre os instrumentos legais que regiam o trabalho com conhecimento tradicional indígena, tenho a dizer que problemas relacionados ao entendimento dos textos jurídicos sempre surgiram (o vocabulário jurídico é de difícil entendimento para muitas pessoas que não estão ligadas à área jurídica, tanto indígenas como não indígenas). Durante a consolidação do Grupo, a principal norma legal que tratava de conhecimento tradicional indígena, a Medida Provisória N° 2.186-16, de 23 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001) foi revogada. Essa normativa, que trata do [...] acesso ao patrimônio genético, da proteção e do acesso ao conhecimento tradicional associado, da repartição de benefícios e do acesso à tecnologia e transferência de tecnologia para sua conservação e utilização", dentre outras questões, foi revogada com o surgimento da Lei 13.123 de 20 de maio 2015 (BRASIL, 2015, p. 1).

Ainda que uma lei que regulamenta o acesso ao patrimônio genético, a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade fosse muito esperada, nossos estudos sobre legislação teriam que ser revistos. Muitas reuniões de trabalho foram realizadas, participamos de diversos grupos de discussão, mas não foram suficientes para esclarecer todas as dúvidas que tínhamos sobre a nova Lei.

Já na questão relacionada a obras de autoria indígena, uma das limitações encontradas por nós foi o acesso a livros e outras fontes de informação, escritos pelos próprios povos indígenas. Como descrito anteriormente, nosso projeto não previa trabalho de campo: fazíamos

uso apenas de livros, revistas e outros materiais, escritos por autores não indígenas, disponibilizados ao público em geral. Essas fontes de informação, apesar da grande riqueza de conteúdo, se mostraram insuficientes para nosso tipo de atividade.

Na minha visão ingênua e limitada do universo indígena, acreditava que ao ler obras de grandes autores como Bronislaw Malinowski, Mircea Eliade, Darrel A. Posey, Hélène e Pierre Clastres, Claude Lévi-Strauss, Berta G. Ribeiro, Darcy Ribeiro, dentre outros grandes nomes, teria condições de dialogar com meus estudantes sobre diversos assuntos relacionados ao nosso trabalho. Enganei-me completamente: apesar das obras desses grandes estudiosos terem sido imensamente importantes para meus estudos individuais, teria sido necessário incluir, já na proposta de criação do Grupo, a voz dos indígenas brasileiros, pelas próprias características e objetivos de trabalho que propúnhamos realizar.

Dediquei-me, portanto, nos anos que se seguiram, a corrigir meu erro quando da construção do projeto inicial: pesquisei livros e outras fontes de informação de autoria indígena, com o objetivo de enriquecer nosso trabalho coletivo. Gostaria de destacar que as ações de coleta, organização e tratamento desse tipo de informação só foram possíveis graças à participação ativa de vários estudantes indígenas da UFSCar. E o que eu percebi ao longo do caminho que tracei para encontrar essas obras foi que a invisibilidade do indígena brasileiro ainda era presente, e muito maior do que eu imaginava, infelizmente!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro leitor, você deve ter percebido ao longo de meu relato, que eu não estava completamente preparada para iniciar o trabalho de tutoria de um grupo de estudantes indígenas. Apesar do projeto inicial atender a todas as exigências legais e pedagógicas que lhe foram feitas, as comunidades indígenas brasileiras são culturalmente ricas e muito diversas para serem minimamente compreendidas, em toda a sua beleza, por uma única docente.

Ao longo dessa trajetória, aprendi a ouvir, a ver, contemplar e admirar diferentes visões de mundo. Um grande privilégio! E garanto a você, leitor, que tive a oportunidade de conviver, ao longo de seis anos, com grandes homens e mulheres, guerreiros e guerreiras, que apesar da violência sofrida por eles ao longo de toda a história de nosso país, conseguiram manter dentro de si um grande coração, uma amabilidade única, um carinho e respeito imenso ao outro: características pessoais difíceis de serem encontradas na nossa sociedade dita “civilizada”.

Sem falsa modéstia, e obviamente por ter tido a ajuda de muitos indígenas e não indígenas, acredito ter feito um bom trabalho na condução desse projeto: senti que nosso grupo se tornou, ao longo dos anos, um ponto de referência dentro da Universidade para tratamento das questões indígenas. Creio que nosso espaço de convivência foi um local de acolhimento para vários estudantes indígenas (e não indígenas!). Tenho certeza que nosso Grupo se constituiu, ao longo dos anos, em um coletivo de aprendizagem multidisciplinar onde todos foram bem-vindos e respeitados.

Como é sempre muito importante reconhecer a ajuda recebida, registro meus agradecimentos: ao Ministério de Educação, pela aprovação da proposta de criação do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas; à Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar e à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, pelo apoio sempre presente à época de criação e consolidação do Grupo; à Agência de Inovação da UFSCar, que nos nossos primeiros passos deu todo o apoio legal necessário ao entendimento das questões jurídicas; ao Departamento de Ciência da Informação, que contribuiu continuamente com as ações do Grupo; a todos os servidores da UFSCar, que receberam de braços abertos nossos novos estudantes; e a todas as famílias indígenas de meus ex-alunos, pela confiança depositada em mim ao longo do tempo que passei com seus filhos.

Confesso que sinto muita saudade do tempo que convivi com os estudantes do Grupo

PET, um dos melhores períodos de minha carreira docente na UFSCar. Mas compreendo que cada um de nós deve prosseguir na sua jornada de vida. Portanto, termino esta narrativa agradecendo aos organizadores desta publicação pela possibilidade que tive, ao escrever o presente texto, de reviver essa linda história, e torná-la, em minha memória, novamente presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória n° 2.186-16, de 23 de agosto de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2186-16.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 13.123, de 20 de maio de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

UFSCAR. **Portaria GR n° 695/07, de 6 de junho de 2007**. Disponível em: http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional. Acesso em: 24 ago. 2020.

UFSCAR. Perfil do profissional a ser formado pela UFSCar (Apêndice A). *In:* **Regimento Geral dos Cursos de Graduação, 2016**. Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1. Acesso em: 24 ago. 2020.

PROPÓSITOS E AVANÇOS DO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS DA UFSCAR

Jhonny Passos de Oliveira[22]
jhonny.ufscar@gmail.com

Luzia Sigoli Fernandes Costa[23]
luziasigoli@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O PET "Conexão de Saberes", é uma importante modalidade de Programa que tem suas origens no denominado Programa Especial de Treinamento (PET), criado em 1979. Esse Programa foi, ao longo de mais de 20 anos, acompanhado e avaliado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). A partir do ano 2000 a sua vinculação passou para a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC)[24].

Em 2010 o Ministério da Educação (MEC) cria novos grupos de educação tutorial e, nesse bojo, uma modalidade inovadora de educação tutorial denominada "Conexão de Saberes" foi instituída e permitiu a organização de grupos articulados e direcionados à formação de estudantes universitários indígenas, fato inovador na política de ensino superior então vigente.

Na sequência, a Portaria Nº 976/2010 traz modificações na estrutura dos grupos, fixação de tempo máximo de permanência dos docentes-tutores, redefinição administrativa e de gestão e a união do Programa PET/SESu com o Programa Conexões Saberes/SECAD efetivando a institucionalização dos grupos PET indígenas.

Nesse momento, a política se volta, nitidamente, para a ampliação do Programa PET em suas dimensões territorial, institucional, sociocultural e étnico-racial. Dados de 2015 demonstram a existência de mais de 800 grupos PET no Brasil. Destes, apenas pouco mais de 2% são Grupos PET indígenas e estão distribuídos em somente 15 diferentes IFES, sendo uma delas a UFSCar[25]. Cabe salientar que a UFSCar possui 2 Grupos PET dedicados a população de estudantes indígenas: PET Conexões Saberes Indígenas e PET Indígena - Ações em Saúde.

O Grupo PET Conexões de Saberes Indígena da UFSCar foi criado em 2010, tendo como objetivo principal a formação de grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar de estudantes indígenas, de diferentes etnias, matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este PET tem como foco central a problemática da proteção e da valorização do conhecimento indígena e visa contribuir para a permanência e o sucesso acadêmico do estudante indígena na instituição.

Portanto, o PET (Programa de Educação Tutorial, como é denominado hoje) pressupõe a atuação de grupos de estudantes de graduação, sob a orientação de um professor/tutor e deve atuar no desenvolvimento de atividades diversas, conforme área de conhecimento e ou outras especificidades, tendo como um dos princípios elementares, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As atividades devem buscar, ainda, a elevação da qualidade da formação acadêmica e

[22] Graduado em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela UFSCar, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade da UFSCar, Bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.

[23] Docente do Departamento de Ciência da Informação da UFSCar, Credenciada Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade da UFSCar, Tutora do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.

[24]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PETmanual.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

[25] Disponível em: https://cenapet.files.wordpress.com/2015/03/dados-pet-20151.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

da qualificação técnica, científica e tecnológica. Assim, o PET Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar, pressupõe que a aprendizagem tutorial seja de natureza coletiva, interdisciplinar e inovadora, de forma a estimular o espírito crítico e uma futura atuação profissional cidadã e responsável socialmente[26].

As leituras dos atos normativos e reguladores indicam que a importância do Programa PET está na sua capacidade de propiciar condições para a realização de atividades extracurriculares, complementares às de formação acadêmica e não só amplia, como aprofunda os conteúdos programáticos, previstos nas matrizes curriculares. Dessa forma, entendemos que o escopo do PET também possibilita vivências de aprendizagem coletiva importantes, não só para a melhoria da qualidade acadêmica, como também para ampliar a rede de relações interpessoais e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes universitários indígenas.

O PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar vem, ao longo de sua existência, contribuído com a política nacional de diversidade e com as ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero, fato que lhe atribui grande responsabilidade no sentido de não só preservar como também ampliar e consolidar essa importante iniciativa de sua criação[27] com o fortalecimento de suas ações.

Desde o seu surgimento em 2010 o PET Conexões Saberes Indígenas esteve sob a responsabilidade de três tutoras. No período entre 09 de dezembro de 2010 a 08 de dezembro de 2016 o Grupo esteve sob a tutoria da Profa. Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz e de 09 de dezembro de 2016 a 20 de agosto de 2018 a Profa. Dra. Monica Filomena Caron exerceu a tutoria do Grupo. Em 2017, a Profa. Dra. Luzia Sigoli Fernandes Costa foi convidada a colaborar com o Grupo e em 21 de agosto de 2018 assumiu a tutoria do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, oportunidade em que foi possível fazer uma aproximação e melhor conhecer o trabalho desenvolvido e o esforço institucional realizado, pelas diferentes instâncias, em busca da garantia de permanência do estudante indígena, dando continuidade ao importante trabalho realizado pelas tutoras antecessoras.

Entendemos que o PET Conexões Saberes Indígenas, a exemplo dos demais, tem como princípio basilar o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma articulada e indissociável, busca, ainda, primar pela qualidade do espaço de diálogo e de confiança mútua, propiciado pelos encontros semanais e pelas orientações e desenvolvimento das atividades realizadas pelo Grupo de estudantes, pertencentes às diferentes etnias e cultura. Esses estudantes ingressaram na UFSCar, nos mais diversos cursos, motivados pela conquista de um futuro profissional que possa contribuir com a sociedade, sobretudo, com a sua comunidade e o seu povo, além dos povos indígenas brasileiros, de modo geral.

Nesse sentido, o PET vem contribuindo não só para que as atividades acadêmicas sejam desempenhadas satisfatoriamente, como também para melhor integração e aproveitamento das oportunidades científicas, culturais e de sociabilidade que o ambiente universitário proporciona.

Este capítulo tem como objetivo registrar um pouco dos propósitos e dos avanços conquistados pelos integrantes do PET Conexões Saberes Indígenas, da UFSCar, à luz do processo histórico institucional e das atividades desenvolvidas ao longo dos 10 anos de existência, 2010 a 2020.

[26] Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010.

[27] Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013, altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial - PET.

2 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ATUAÇÃO INDISSOCIADA, INTERDISCIPLINAR, *MULTICAMPI* E MULTIÉTNICA

O Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar, além de seguir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cuja prática faz parte da política institucional (PDI, 2004)[28], segue as demais orientações normativas que embasam o Programa e, ao mesmo tempo, procura planejar atividades de forma adequada às especificidades e características do Grupo multiétnico a serem desenvolvidas nos diferentes *campi* da UFSCar, situados nos municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba. O *campus* de Lagoa do Sino, situado no município de Buri, ainda não conta com estudantes no Grupo. No entanto, os diálogos avançam para que ocorra essa integração.

Os conteúdos de ensino, as agendas de pesquisa e as atividades de extensão perseguem o caráter inovador, com ações transformadoras e de acordo com os interesses do grupo. Essas atividades pautam-se pela ética, alteridade, solidariedade, sustentabilidade e equidade nos anseios coletivos, de forma que contemplem aspectos humanos e profissionais, além de estabelecer diálogos pertinentes e necessários com as demandas e os saberes tradicionais dos povos originários.

2.1 PROMOVENDO ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

As atividades de ensino ocorrem de forma complementar e transversal à estrutura de formação de cada um dos integrantes, garantindo o caráter inovador e a participação de todos e todas de modo a satisfazer as expectativas e prerrogativas singulares da formação integral dos estudantes dos diferentes cursos, etnias e *campi* da UFSCar.

A aprendizagem que leve a autonomia e a emancipação são exercitadas de modo a contribuir para o aprendizado contínuo e o desenvolvimento do espírito crítico do estudante preparando-o para o enfrentamento da realidade social contemporânea, considerando a diversidade cultural e a justiça social necessárias para sua inserção na sociedade, além do exercício da profissão em sua inclusão no mundo do trabalho em diálogo com os aspectos culturais e demandas emergentes de seus povos e comunidades.

Como exemplo de atividades de ensino podemos elencar quatro oficinas que são realizadas regularmente, tais como:

> 1 Oficina de pesquisa bibliográficas, que promove oportunidade de familiarização com o acesso e uso das bases de dados bibliográficas e que ocorre em um ambiente descontraído, em que é feito o uso de fundamentos da lógica e de operadores booleanos para acesso às bases de dados (FURNIVAL, 2002).
>
> 2 Oficina de leitura crítica, que propicia espaços para leitura e debate de temas de interesse do Grupo. O desenvolvimento desta atividade segue uma sequência de ações que abrange a escolha do tema de interesse da maioria, disponibilização de textos para leitura sobre o tema escolhido, encontros para debate com base nos textos lidos - com revezamento de mediação entre os membros do Grupo - elaboração de resumo crítico e coletivo (KASTRUP, 1999).
>
> 3 Oficina sobre método de pesquisa, que busca promover discussão sobre os diferentes métodos e técnicas usados nas principais abordagens da pesquisa científica.
>
> 4 Oficina de escrita acadêmica para a familiarização com a escrita científica e conhecimento das normas básicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e de entendimento de formatos editoriais e estilos de redação

[28] Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: http://www.pdi.ufscar.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-da-ufscar-.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

aceitáveis pela comunidade acadêmica. Nessa atividade são apresentadas as normas da ABNT, de acordo com os manuais de normalização do trabalho acadêmico disponíveis no Portal da Biblioteca Comunitária da UFSCar (BCo), bem como os formatos de projetos e relatórios de pesquisa, dos níveis de estudo e das exigências para atender as formas de ingresso na pós-graduação. Também são feitas simulações do processo de elaboração de projeto de pesquisa para as principais agências de fomento.

Com essas quatro modalidades de oficinas completamos o ciclo da produção acadêmica. Outras oficinas complementares são ofertadas, tais como criação e preenchimento de currículo lattes e fotografia para registro e produção de ilustrações da produção acadêmica. Outras temáticas são contempladas à medida em que surgem necessidades acadêmicas e ou interesse de ampliar o conhecimento do próprio Grupo. A seguir, as Figuras 1 e 2 ilustram reunião de trabalho para detalhamento das oficinas e um momento de realização de uma das oficinas planejadas para serem desenvolvidas durante o ano de 2020.

Figura 1 - Reunião de planejamento



Fonte: Arquivo do PET Conexões Saberes Indígenas.

Figura 2 - Reunião de trabalho arte e cultura indígenas



Fonte: Arquivo do PET Conexões Saberes Indígenas.

As figuras apresentadas demonstram um pouco da dinâmica do Grupo com ênfase para Figura 2, que representa um importante momento em que o médico Dr. João Paulo Botelho Vieira Filho fala da coleção de objetos indígenas que reuniu nos seus mais de 50 anos de atuação, junto às comunidades indígenas do Brasil[29].

2.2 DESENVOLVENDO PESQUISA DE QUALIDADE PARA A CIÊNCIA E PARA A VIDA

A interdisciplinaridade e o contexto multiétnico fazem com que os problemas de pesquisa levem os estudantes a refletirem sobre a relação entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico. A busca do entendimento, não só da complexidade temática, como também dos métodos de produção da ciência, bem como dos códigos e normas que envolvem a escrita acadêmica, são aspectos bastante desafiadores.

Os projetos de pesquisa procuram apresentar escopo temático amplo, de modo a envolver todos os integrantes do Grupo PET como pesquisadores, como autores e coautores dos estudos de forma que todos possam viver a experiência de produzir conhecimentos científicos, se possível, em diálogo com os conhecimentos tradicionais.

No desenvolvimento das atividades de pesquisa, os problemas são abordados de forma interdisciplinar, em temas que levem os estudantes a refletirem em busca do entendimento de questões complexas mais amplas, como por exemplo: atualidade política, aspectos da

[29] Neste momento, não poderíamos deixar de fazer um especial agradecimento a Sônia Inês Vendrame que durante o seu Pós-Doutoramento na UFSCar, em 2018 e 2019, contribuiu muito, não só com a sua pesquisa, fundamental, para o avanço no reconhecimento e valorização do patrimônio cultural indígena, como também em tantas outras atividades e ações desenvolvidas no PET.

economia, da sociedade, da tecnologia, meio ambiente, entre outros. São abordadas, também, as questões éticas e demais assuntos que sirvam de base ou pano de fundo para as pesquisas que trataram de temas mais específicos, de interesse do Grupo.

Como as principais atividades de pesquisa podemos elencar, como exemplo:

1. Pesquisas voltadas para estudar as línguas das etnias que fazem parte da comunidade de estudantes da UFSCar.
2. Estudos de territórios e identificação dos povos que habitavam as terras do interior paulista.
3. Estudos que compreendem levantamentos e sistematização do conhecimento sobre lideranças indígenas.

As Figuras 3 e 4, como seguem, representam momentos importantes em que são apresentados os resultados de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, em eventos acadêmicos diversos.

Figura 3 - Semana indígena da UFSCar, 2019



Fonte: Arquivo do PET Conexões Saberes Indígenas.

Figura 4 - Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, 2018



Fonte: Arquivo do PET Conexões Saberes Indígenas.

Cabe ressaltar que o primeiro “Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” ocorreu na UFSCar, com o apoio do Centro de Culturas Indígenas (CCI), também sediado na UFSCar. Como um evento pioneiro, o primeiro ENEI abriu caminhos para os demais encontros, que passaram a ocorrer anualmente. Tanto que a organização da nona edição encontra-se em curso para que possa ocorrer um pré-lançamento em 2021 e sua efetiva realização em 2022, devido a persistência do isolamento social, provocado pela pandemia do Covid-19.

Tornar acessível o conhecimento construído pelos próprios indígenas para auxiliar o professor em sala de aula é de grande importância, pois são escassas as fontes para pesquisa contendo informações confiáveis sobre a cultura, as lutas e conquistas vividas no cotidiano das diferentes comunidades indígenas do Brasil. Para além disso, as publicações, em geral, não são direcionadas para o público infanto-juvenil, portanto esta atividade é importante na medida em que propicia a apresentação da história e a manutenção da cultura dessa importante parcela da sociedade brasileira. (OLIVEIRA *et. a*l., 2015).

2.3 VIVENDO O COTIDIANO E AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

As atividades e atitudes de extensão serão norteadas pela criação de espaços de compartilhamento de experiências e conhecimentos, gerados no âmbito do ensino e da pesquisa, bem como vivências de arte, cultura e memória, além da oportunidade de interlocução com públicos diversificados.

As atividades de extensão são orientadas pela criação de espaços que potencializam compartilhamento de ideias, conhecimentos, experiências, arte e cultura, gerados tanto no âmbito do ensino e da pesquisa, bem como das vivências e da memória de seus integrantes.

Esse tipo de atividade deve potencializar, ainda, o desenvolvimento de habilidades para o diálogo e argumentação com os públicos diversificados da comunidade interna e externa à UFSCar de modo a divulgar tanto os conhecimentos tradicionais como os novos conhecimentos produzidos.

Nas atividades de extensão procuramos criar espaços, atividades, ações e projetos que potencializam compartilhamento de ideias, conhecimentos, experiências relativas aos modos de saber e fazer ciência, arte e cultura, gerados tanto no âmbito do ensino e da pesquisa, bem como das vivências e da memória de seus integrantes.

Outro aspecto importante é a comunicação, de modo que a atividade possa potencializar o desenvolvimento de habilidades para o diálogo e a argumentação com os públicos diversificados da comunidade interna e externa à UFSCar, comunicando os novos conhecimentos produzidos e a importância das produções científicas e culturais desenvolvidas pelo grupo.

Algumas atividades de extensão podem ser exemplificadas, como:

1. Rodas de conversas com estudantes de ensino fundamental e médio, com o objetivo de estabelecer o diálogo com esses estudantes para minimizar as concepções equivocadas e os estereótipos associados aos povos indígenas;
2. Atividades que possam construir vínculos entre os estudantes e a leitura por meio de lembranças de narrativas ouvidas e lidas e de visitas em espaços de memória; e
3. Acolhimento aos calouros recepcionando os novos estudantes para que se sintam acolhidos e ambientados na universidade.

A seguir, as figuras 5 e 6 ilustram algumas atividades caracterizadas como sendo de extensão universitária, como visitas a centros culturais e outras. A Figura 5 apresenta o Grupo em visita ao Museu Tinho Leopodino - Museu de Pedra - como é mais conhecido - localizado no distrito de Santa Eudóxia, em São Carlos. A Figura 6 mostra o interior do Museu de Pedra, com as exposições de suas coleções.

Figura 5 - Visita ao Museu de Pedra, 2018



Fonte: Arquivo PET Conexões Saberes Indígenas.

Figura 6 - Interior do Museu de Pedra



Fonte: www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br.

As atividades de extensão são de grande importância para o Grupo, por representarem as possibilidades de trocas de conhecimentos em contato mais direto com a sociedade. O contato com estudantes do ensino fundamental e médio são mais frequentes em função das visitas, demandadas pelas escolas, principalmente, no mês de abril em que se comemora o ‘Dia

do Índio'[30]. Essa prática escolar, tende a ser descontraída à medida em que a educação escolar percebe as diferentes contribuições que os estudantes indígenas possam trazer em qualquer época, por meio da apresentação de seus conhecimentos, fazeres e formas de viver.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais considerações advindas dessas breves reflexões é que a natureza do trabalho colaborativo, por si só, é complexa e que os desafios apresentados, face às características multidisciplinar, *multicampi* e multiétnico, do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas, podem se transformar em elementos fortalecedores e potencializar resultados com valor agregado, advindo dessa diversidade.

Dessa forma, é possível compreender que o PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar vem, ao longo de sua existência, contribuído com a política nacional de diversidade e com as ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero, fato que lhe atribui grande responsabilidade. Localmente, contribui com os esforços institucionais, realizados pelas diferentes instâncias, em busca da garantia de permanência do estudante indígena. De tal forma que as atividades acadêmicas sejam desempenhadas satisfatoriamente e, ainda, ocorra uma melhor integração e aproveitamento das oportunidades científicas, culturais e de sociabilidade que o ambiente universitário oferece.

As atividades de ensino são planejadas de forma complementar e transversal à matriz curricular dos cursos, de forma inovadora e com a participação de todos de modo a satisfazer as expectativas de formação integral dos estudantes dos diferentes cursos e *campi* da UFSCar. Ou seja, as atividades de ensino devem contribuir para o aprendizado contínuo e para promover a autonomia do estudante na vida acadêmica, levando para o exercício da profissão e para desenvolvimento pessoal a capacidade de exercer o espírito crítico e a participação ativa na sociedade.

Espera-se também que as atividades desenvolvidas no PET venham contribuir não só para elevar o nível da formação na graduação, como também para despertar interesses para o ingresso na pós-graduação.

As atividades de pesquisas possuem potencial para melhorar o padrão de produção científica e produzir diálogos necessários entre os elementos da cultura científica e dos saberes tradicionais.

As atividades de extensão são de grande importância para a disseminação e troca de conhecimento sobre a arte e a cultura indígena para estudantes de outras faixas etárias e para a população em geral.

As atividades do PET, de modo geral, têm potencial para tratar de questões da valorização do conhecimento indígena por meio da integração com o conhecimento de domínio da sociedade, em geral, contribuindo para a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas na instituição de ensino superior. Essas atividades contribuirão, também, para elevar o nível da formação de profissionais do padrão de produção científica, de comunicação com a sociedade de forma ética e responsável, cuja atuação profissional venha a ser pautada em ações transformadoras da realidade brasileira.

Ao finalizar este capítulo, fica um sentimento de que muito ainda poderá ser feito como, como por exemplo a busca de oportunidades para que os estudantes indígenas possam ampliar suas experiências de intercâmbio durante a graduação, pois a estada de três petianos durante

[30] Lembrando que, idealmente, durante todo o ano devem ser programadas atividades com temáticas e conhecimentos indígenas já que - como afirmam lideranças indígenas, 'todo dia é dia de índio'. Além disso, há uma outra data importante a ser lembrada: 07 de fevereiro, o "Dia Nacional de luta dos povos indígenas".

um ano em Córdoba, na Espanha, foi muito importante para suas formações.

Outra experiência de incentivo à troca de saberes se deu com o ingresso na pós-graduação, como foi o caso de dois petianos; mas, esse número pode ser ampliado. A inserção dos petianos em grupos de pesquisa nacional e internacional, como forma de dar visibilidade a produção acadêmica e a difusão dos conhecimentos indígenas, seria outro tipo de oportunidade interessante para os estudantes.

REFERÊNCIAS

FURNIVAL, A. C. **Fundamentos de lógica aplicada à recuperação da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. Apontamentos.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição Campinas: Papirus, 1999.

NOZOE, N. **Sesmarias e apossamento de terras no Brasil Colônia**. Economia, v. 7, n. 3, set/out 2006, pp. 587-605.

OLIVEIRA, E. C. PINIAWE, S. P. BRACCIALI, M. FERRAZ, M. C. C. Cultura Indígena na Educação Escola**r**. *In:* SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA, 6., 2011, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande, 2011.

A PRESENÇA INDÍGENA NA UFSCAR *CAMPUS* ARARAS E O PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS: CONECTANDO POVOS, COMPARTILHANDO SABERES

Ariovaldo Massi[31]
ariovaldomassi@hotmail.com

Elaine Cristina Maldonado[32]
emaldonado@ufscar.br

Gian Fabrício Massi[33]
fabricioterena@hotmail.com

Margarida Etsuko Endo Momo[34]
margarida.ufscar@gmail.com

Omar Lopes da Silva[35]
omar.silva@estudante.ufscar.br

Renata Sebastiani[36]
sebastiani@ufscar.br

Valdenilson Candelário[37]
tomterena@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Indígenas têm conquistado espaço de destaque na sociedade brasileira contemporânea com base na globalização cultural e na luta por seus direitos civis. “A universidade tem sido o local escolhido por muitos jovens indígenas que desejam fazer parte do universo acadêmico e destacar a importância de seus povos em todas as áreas do conhecimento” (MARTINS; CARVALHO, 2017, p. 21).

A busca pela universidade vai além da melhoria da questão pessoal, pois envolve a melhoria de vida de povos que por séculos ficaram à margem da sociedade, envolvendo também a busca por autonomia e legitimidade dos povos indígenas de forma geral (MARTINS; CARVALHO, 2017).

Há o desejo dos povos indígenas de manterem suas origens e, para que isso ocorra, torna-se necessário o contato com a cultura não indígena, principalmente devido ao processo de globalização das sociedades contemporâneas (MARTINS; CARVALHO, 2017). Nesse sentido, é importante salientar que a formação acadêmica em nível superior dos povos indígenas propicia conhecimentos que viabilizam a defesa de seus direitos frente à sociedade nacional, bem como atendimentos à sua comunidade na área da saúde, educação, políticas públicas e proteção de seus territórios, entre outros benefícios (MARTINS; CARVALHO, 2017).

Por também estar em constante transformação, a universidade tem sido um espaço social importante quanto às mudanças da humanidade em meio à diversidade cultural e à globalização (MARTINS; CARVALHO, 2017). Os estudantes indígenas revelam sua relação e preocupação

[31] Do povo *Terena*, estudante do curso de Agroecologia.

[32] Pedagoga da UFSCar - *campus* Araras e doutoranda em Educação pela UNESP - Rio Claro.

[33] Do povo *Terena*, licenciado em Ciências Biológicas, professor da rede pública de Mato Grosso do Sul.

[34] Técnica Administrativa da UFSCar - *campus* Araras e mestre em Gestão Pública/UFSCar - *campus* São Carlos.

[35] Do povo *Baré*, estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

[36] Docente do Centro de Ciências Agrárias da UFSCar - *campus* Araras.

[37] Do povo *Terena*, estudante do curso de Engenharia Agronômica.

com a coletividade, virtude que poderia ser seguida pela universidade que, ao abarcar essa diversidade cultural indígena, teria exemplos concretos para incluir esse senso de coletividade para resolução de conflitos. As transformações nas comunidades indígenas também se refletem na universidade, potencializando essa presença em favor da sua formação profissional e, consequentemente, melhoria de vida nas aldeias (MARTINS; CARVALHO, 2017).

A presença indígena nas universidades brasileiras está relacionada às políticas públicas educacionais voltadas às Ações Afirmativas, que preveem não só o reconhecimento, mas também a reparação das dívidas da sociedade para com os povos indígenas do Brasil (LIMA; REYES, 2020). Além da reparação histórica, Cajueiro (2008) destaca outros argumentos que justificam as Ações Afirmativas voltadas a esses povos, como o incentivo à diversidade, promoção da justiça social e da equidade educacional.

As Políticas de Ações Afirmativas passaram a ser discutidas a partir de 2004 na UFSCar, com amplo processo de participação da comunidade interna e externa. No que se refere ao ingresso de estudantes indígenas em cursos de graduação, Lima e Reyes (2020) destacam as deliberações da Portaria GR nº 695/07, que estabelece o acréscimo de uma vaga anual em cada opção de curso destinada exclusivamente a candidatas e candidatos indígenas de qualquer povo do país que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública, selecionados por meio de processo seletivo diferenciado.

A partir daí, observou-se a ampliação progressiva da busca pelos cursos da UFSCar desde o primeiro ano de oferta do processo seletivo diferenciado para candidatos e candidatas indígenas, iniciado em 2008 (LIMA; REYES, 2020). Essa ampliação tem permitido não somente transformações numéricas, mas também a diversidade étnica e cultural na UFSCar. Após esse período de implantação das Políticas de Ações Afirmativas na UFSCar "já foi possível angariar fortes indícios de sucesso, mesmo assumindo que persistem alguns desafios" (LIMA; REYES, 2020, p. 116).

Para além do ingresso, a permanência material e pedagógica de estudantes indígenas é foco de atenção. A permanência material na UFSCar é garantida pelo Programa de Assistência Estudantil, com bolsa moradia e alimentação (SILVA; SOUZA; PALOMINO, 2020). Esses autores e a autora destacam as dificuldades enfrentadas pelos e pelas estudantes indígenas no início da implantação das Políticas de Ações Afirmativas na UFSCar, atenuadas com o estabelecimento do Programa Bolsa Permanência, do Governo Federal.

No que tange ao acompanhamento pedagógico, Silva, Souza e Palomino (2020) destacam as ações da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE) da UFSCar, dos grupos de Programa de Educação Tutorial (PET) específicos para estudantes indígenas, de alguns grupos de docentes e do Centro de Cultura Indígena (CCI). Segundo Silva, Souza e Palomino (2020, p. 138),

> Apesar dos esforços de parte da universidade para realizar um bom acompanhamento pedagógico, a inexperiência da instituição, uma certa dificuldade de diálogo com os estudantes indígenas recém chegados - por pouco escutar ou por não os compreender, em conjunto com outros fatores como, por exemplo, a vulnerabilidade financeira e o período de adaptações culturais e às regras acadêmicas dos indígenas, foram importantes para o pouco avanço das questões indígenas dentro e fora da universidade nos anos iniciais de ingresso diferenciado.

Depois da anos de diálogo com estudantes indígenas sobre a permanência indígena e acompanhamento pedagógico, estabeleceu-se que tudo o que diz respeito ao acesso e à permanência desses povos deve ser discutido com eles, bem como que as lideranças indígenas e os tempos de discussão e consulta desses povos devem ser respeitados (SILVA; SOUZA; PALOMINO, 2020).

A UFSCar adquiriu oportunidade de aprendizagem intercultural, ao mesmo tempo que contribuiu com comunidades indígenas com a formação de profissionais para nelas atuarem, conforme relatos trazidos por Lima e Reyes (2020). No que se refere às e aos docentes, essas autoras destacam que grande parte não aceitou a presença indígena no início da implantação. Enquanto alguns se esforçaram para incluírem pedagogicamente os e as estudantes indígenas, mesmo sem saber como fazê-lo devido à dificuldade real de trabalho com interculturalidade em sala de aula, outros e outras docentes simplesmente negaram o princípio didático da diferenciação de tratamento quanto à cultura. Se por um lado a presença indígena tem propiciado espaços e momentos de intensa partilha de saberes, por outro é possível observar que a compreensão sobre a importância dessa diversidade não é unanimidade, impedindo diálogos e gerando questionamentos sobre a formação acadêmica dos e das estudantes indígenas e o papel do e da docente na universidade (CALZOLARI *et al.*, 2020).

Dentre as dificuldades em acompanhar disciplinas destacam-se a língua portuguesa, a falta de conteúdo do ensino básico, diferenças culturais e dificuldades de inserção em contextos culturais não indígenas (MARTINS; CARVALHO, 2017). Calzolari *et al.* (2020) trazem relatos de três estudantes indígenas do *campus* Araras, destacando dificuldades quanto ao acompanhamento da vida acadêmica e a distância da família, mas também revelam a riqueza da diversidade cultural com a qual o *campus* foi agraciado.

Além das ações em nível nacional, alguns projetos têm fornecido apoio aos estudantes indígenas no processo de adaptação à vida acadêmica (MARTINS; CARVALHO, 2017). Conforme já pontuado acima, na UFSCar é possível destacar o Centro de Cultura Indígena (CCI), que promove o fortalecimento e a união dos estudantes indígenas por meio da organização de eventos que privilegiam a cultura indígena, buscando sua valorização na universidade e na sociedade de forma geral. Conforme mostraremos na sequência ao longo desse capítulo, a criação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) em parceria com o PET Conexões Saberes Indígenas no *campus* Araras, a exemplo do CCI no *campus* de São Carlos, permitiu reunir os estudantes indígenas e realizar eventos e estudos que visem fortalecer e divulgar a presença de estudantes indígenas na universidade.

Ainda no que tange à permanência indígena na UFSCar, o PET Conexões Saberes Indígenas tem papel fundamental, pois reúne estudantes indígenas de diferentes povos para tratar sobre assuntos relativos ao ingresso e permanência na universidade, assim como torna-se um espaço para a socialização dos diferentes aspectos culturais envolvidos. O PET Conexões Saberes Indígenas é um grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar que tem como foco a proteção e valorização do conhecimento indígena e a permanência e sucesso acadêmico desses estudantes (MARTINS; CARVALHO, 2017). Martins e Carvalho (2017) citam vários exemplos de estudantes indígenas que participaram do PET Conexões Saberes Indígenas e tiveram sucesso acadêmico.

Com base nos aspectos que destacamos até aqui, é possível supor que a presença indígena na universidade é importante para todos os grupos envolvidos, desde os povos indígenas até a sociedade de forma geral, incluindo evidentemente a própria universidade. No entanto, a universidade precisa mudar para receber estudantes indígenas, pois as barreiras socioculturais são grandes e prejudiciais à permanência indígena (MARTINS; CARVALHO, 2017) e iniciativas como as dos grupos PET são fundamentais nesse sentido. Assim, a seguir, nos propomos a trazer alguns elementos que reforcem a importância do PET Conexões Saberes Indígenas para a presença de estudantes indígenas na UFSCar *campus* Araras, principalmente no que tange à acolhida de estudantes e ações que favoreçam a permanência indígena neste *campus*.

2 O PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS E O NÚCLEO DE ESTUDOS INDÍGENAS NA UFSCAR *CAMPUS* ARARAS

Dentre as principais ações desenvolvidas por estudantes indígenas na UFSCar *campus* Araras destacam-se o 1º. Simpósio de Interculturalidade, ocorrido em 2015, cujo tema foi "diversidade cultural indígena" (SEBASTIANI, CALZOLARI; BOZZINI, 2018). Este evento teve como desdobramento a criação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI), bem com a realização anual do Ciclo de Ações e Luta Indígena (CALI) (SEBASTIANI; CALZOLARI; BOZZINI, 2018; CALZOLARI *et al.*, 2020).

O NEI foi implantado na UFSCar *campus* Araras em 2016, em parceria com o PET Conexões Saberes Indígenas, e tem como objetivos divulgar a cultura indígena e fortalecer o grupo de estudantes indígenas do *campus* (CALZOLARI, 2020). O grupo está sediado em uma sala equipada com mobiliário fornecido pela Diretoria do Centro de Ciências Agrárias, bem como material de consumo fornecido pelo PET Conexões Saberes Indígenas. Trata-se não só de um espaço físico exclusivamente destinado aos encontros do grupo e aos momentos de estudos individuais, mas também uma forma de favorecer a permanência do grupo com base na cooperação entre estudantes indígenas e torná-lo uma referência da diversidade cultural existente no *campus*. Todos e todas as estudantes indígenas que chegam na UFSCar *campus* Araras são convidados e convidadas a compor o NEI e têm total liberdade para ocupar o espaço, sendo que o grau de participação das atividades em grupo varia de acordo com a disponibilidade de cada estudante.

Todas as atividades do NEI referem-se ao plano anual de atividades do PET Conexões Saberes Indígenas, bem como constam nos respectivos relatórios anuais de atividades. Desde o início do PET na UFSCar (2010), há pelo menos um petiano bolsista no *campus* de Araras, portanto, antes mesmo do estabelecimento do NEI. A importância e o poder de diálogo e decisão no NEI é o mesmo para todos e todas os e as estudantes, bolsistas ou não do PET Conexões Saberes Indígenas. Por outro lado, é inegável que o caráter *multicampi* do PET Conexões Saberes Indígenas favorece intensa troca de informações entre petianas e petianos dos diferentes *campi* e do/da petiano/petiana de Araras com os e as demais estudantes do *campus*, contribuindo para a manutenção de uma verdadeira rede entre todos e todas os e as estudantes indígenas da universidade.

Dentre as principais ações desenvolvidas pelo grupo NEI/PET Conexões Saberes Indígenas destacam-se a visitação em instituições de ensino de Araras, elaboração de trabalhos para apresentação em eventos, reuniões periódicas para discussão de temas relevantes para a permanência dos estudantes indígenas no *campus* e a organização de eventos no *campus*, em especial o CALI (CALZOLARI *et al.,* 2020).

O CALI permite discutir as dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas na UFSCar, bem como a divulgação de sua diversidade cultural, a fim de favorecer a convivência entre diferentes culturas e valorizar sua presença na universidade. O CALI constitui um evento anual com exposições, palestras, rodas de conversa e outras atividades culturais, tendo como público alvo principal a comunidade do *campus*. O Quadro 1, a seguir, traz as edições do evento desde sua criação até o ano de 2019. Devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021 não foram realizadas novas edições do evento, que pretende ser ofertado novamente quando forem possíveis atividades presenciais na UFSCar.

Quadro 1 - Ciclo de Ações e Luta Indígena na UFSCar, *campus* Araras

Edição	Ano	Tema
1º CALI	2016	Significado do "Dia do Índio" e as origens das etnias representadas no *campus*
2º CALI	2017	Degustação dos principais pratos típicos das etnias representadas no *campus*

Edição	Ano	Tema
3º CALI	2018	Pintura corporal e a cultura indígena
4º CALI	2019	Semana Indígena, em parceria com a Biblioteca do *campus*, com exposições, mostra de vídeos, apresentações de dança e música e pinturas corporais

Fonte: Elaborado pelos autores e autoras.

3 ACOLHIDA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSCAR *CAMPUS* ARARAS

A UFSCar *campus* Araras recebe, a cada ano, pelo menos um estudante indígena em algum dos seis cursos de graduação, que são os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, e os cursos de Bacharelado em Engenharia Agronômica, Agroecologia e Biotecnologia (CALZOLARI *et al.,* 2020).

Desde o início das Ações Afirmativas na UFSCar, ingressaram trinta e cinco estudantes, pertencentes a dezessete povos indígenas no *campus* Araras, conforme destacado no Quadro 2, a seguir. Dentre os povos com maior número de estudantes, destacam-se os povos *Terena* (cinco estudantes), *Baniwa* (quatro estudantes), *Kokama* (três estudantes) e *Tariano* (três estudantes), sendo os demais povos representados por um ou dois estudantes cada. Os dados apresentados se referem aqueles e aquelas que estudaram ou estudam no *campus* de Araras desde o início da implantação da Reserva de Vagas e, com ela, do Vestibular Indígena, além de seus respectivos povos, gênero e curso de graduação.

Quadro 2 - Relação dos estudantes indígenas do *campus* Araras

NOME	GÊNERO	CURSO	POVO / ETNIA
Adriana Cortez da Silva	Femin.	Química	*Baniwa*
Aline Hipananiro Apolinário José	Femin.	Engenharia Agronômica	*Baniwa*
Ariovaldo Massi	Masc.	Agroecologia	*Terena*
Camila Seabra de Souza*	Femin.	Engenharia Agronômica	*Kambeba*
Carlos Adriano G. Gonçalves	Masc.	Agroecologia	*Kokama*
Eliton Cris de Oliveira Rodrigues	Masc.	Engenharia Agronômica	*Kambeba*
Elvineide Máximo Alves da Silva	Femin.	Engenharia Agronômica	*Wassú Cocal*
Éwerton César A. de Amorim	Masc.	Agroecologia	*Xukuru do Ororubá*
Fabiane de Oliveira Pena	Femin.	Biotecnologia	*Tukano*
Gelcyara Raman Almeida Afto	Femin.	Ciências Biológicas	*Tariano*
Gian Fabricio Massi*	Masc.	Ciências Biológicas	*Terena*
Giovani Antônio*	Masc.	Agroecologia	*Terena*
Isac Delfino da Silva	Masc.	Engenharia Agronômica	*Terena*
Joaquim Marcelo R. Botelho	Masc.	Engenharia Agronômica	*Baré*
Jordana Costa Rodrigues	Femin.	Engenharia Agronômica	*Tupiniquim*
Julia Gaitan Batista	Femin.	Ciências Biológicas	*Tariano*
Jussara Jesuíno Salvador	Femin.	Biotecnologia	*Tikuna*
Luiz Ataíde da Silva Filho	Masc.	Engenharia Agronômica	*Atikum*

NOME	GÊNERO	CURSO	POVO / ETNIA
Luiz Vagner Ariabo Quezo	Masc.	Agroecologia	*Umutina*
Marcelo Antônio Torres	Masc.	Química	*Pankararu*
Maribgasotor Surui	Masc.	Engenharia Agronômica	*Paiter Suruí*
Miguel Cortez da Silva	Masc.	Química	*Baniwa*
Mônica Mozambite da Silva	Femin.	Engenharia Agronômica	*Kokama*
Natalia de Rosinha M. Pereira	Femin.	Agroecologia	*Werekena*
Nizza Coutinho Rodrigues	Femin.	Engenharia Agronômica	*Tupiniquim*
Omar Lopes da Silva	Masc.	Ciências Biológicas	*Baré*
Raylson Vasconcelos Alencar	Masc.	Agroecologia	*Tariano*
Sandócio Balieiro Jerônimo	Masc.	Biotecnologia	*Tikuna*
Silvano Tserenõ Itsaripi'a	Masc.	Química	*Xavante*
Tomaizinho Wauiwe	Masc.	Ciências Biológicas	*Xavante*
Valdecir de S. da Silva	Masc.	Física	*Baniwa*
Valdenilson Candelario	Masc.	Engenharia Agronômica	*Terena*
Wéllima Timóteo de Lima	Femin.	Engenharia Agronômica	*Xukuru do Ororubá*
Wesley Carvalho Rodrigues	Masc.	Engenharia Agronômica	*Kokama*
Willington Antônio Torres	Masc.	Química	*Pankararu*

Legenda: (*) Estudantes que já concluíram seus cursos de graduação.

Fonte: Elaborado pelos autores e autoras, com base em dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE). UFSCar, 2020.

Até o ano de 2020, três estudantes já haviam concluído seus respectivos cursos na UFSCar *campus* Araras, outros dois estavam em processo de finalização dos seus cursos e três transferiram-se para cursos do *campus* São Carlos. Em 2020 havia treze estudantes indígenas cursando a graduação no *campus*. Mas, infelizmente, alguns são considerados evadidos: numa primeira análise, este número de evadidos seria de treze estudantes[38], dentre os que estavam matriculados no *campus* Araras.

Cabe destacar que, de modo geral, a análise da evasão de estudantes indígenas no ensino superior envolve questões complexas que se vinculam com a forma pela qual as Universidades estão se estruturando e dando resposta às demandas e necessidades pedagógicas específicas dos estudantes indígenas que estão nela, assim como de estrutura física (falta de espaço específico para estudos e para apresentações culturais, moradia com organização mais coletiva; falta de acervo sobre temáticas indígenas nas Bibliotecas; ausência de conteúdos que contemplem a temática indígena nos cursos etc.).

[38] É importante destacar que a evasão precisa ser analisada a partir de diferentes óticas, uma vez que o/a estudante que se transfere ou reingressa em outro curso é considerado evadido em seu curso de origem, mesmo estando em uma mesma Universidade. Para além disso, o/a estudante que troca de universidade passa a ser visto como evadido na sua instituição de origem, uma vez que não há um sistema unificado de matrículas no Ensino Superior brasileiro. Considerando-se estas questões e as especificidades de estudantes indígenas e, com destaque para a busca por IES mais próximas de suas comunidades, podemos indicar - a partir de contatos informais com ex-estudantes da UFSCar Araras - que, pelo menos cinco destes treze ex-estudantes considerados evadidos concluíram as suas graduações em outras IES ou estão cursando a graduação ainda.

É importante salientar também que, por estarem na universidade, muitos e muitas jovens indígenas se ausentam das suas comunidades durante o curso e tentam manter seus costumes e tradições; por exemplo, em contatos entre povos e entre parentes de um mesmo povo, além de participações em eventos culturais promovidos pela Comunidade Indígena dentro e fora da Universidade.

Segundo Martins e Carvalho (2017), ao analisar o perfil dos estudantes indígenas ingressantes na UFSCar por meio das Políticas de Ações Afirmativas, é possível observar que nos primeiros anos os ingressantes eram em sua maioria do sexo masculino e de idade mais avançada em relação aos ingressantes mais recentes, em geral mais jovens e do sexo feminino. Aparentemente observamos que a UFSCar *campus* Araras acompanhou essa tendência. O Quadro 2 revela que o *campus* recebeu até o ano de 2020 vinte e dois estudantes indígenas do sexo masculino e treze estudantes indígenas do sexo feminino. Nos primeiros anos tivemos o ingresso de estudantes do sexo masculino (variando entre um ou dois ingressantes por ano), sendo que somente em 2012 ocorreu o ingresso de uma estudante indígena. Nos últimos três anos, esse número se equilibrou, com a entrada de sete estudantes do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Houve também mudanças em relação à matrícula nos cursos. Embora o curso de Engenharia Agronômica continue sendo o mais procurado, recebendo um total de 14 estudantes dos 35 que ingressaram no *campus* Araras, com o passar do tempo a matrícula nos demais cursos aumentou.

Segundo Silva, Souza e Palomino (2020), entre os anos de 2014 e 2015 os Departamentos de Ensino de Graduação dos *campi* de Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino passaram a contar com pedagogas responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento de estudantes indígenas, dentre suas atribuições. Assim, a acolhida aos estudantes indígenas ingressantes na UFSCar *campus* Araras é organizada pela pedagoga do Departamento de Ensino de Graduação (DeEG-Ar), em parceria com a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) e o NEI/PET Conexões Saberes Indígenas.

Todos os anos, ao menos um estudante indígena veterano (integrante do NEI/PET Conexões Saberes Indígenas) participa do acolhimento e auxilia no primeiro contato com indígenas ingressantes, além de contribuir para a recepção, acompanhamento nas atividades programadas no *campus* e auxílio no preenchimento de formulários de solicitação de bolsa, carteirinha de transporte etc.

Quadro 2 - Programação da acolhida aos novos estudantes indígenas no *campus* Araras

	25 a 28/02	02/03	05/03	06/03	09/03
Manhã	Chegada e acolhida pelos veteranos	Chegada e acolhida pelos veteranos	Entrega de documentos da Bolsa Permanência — Plantão para solicitação de carteira estudantil (UG 1)	Confirmação de Matrículas (DeEG-Ar) — Visita monitorada à biblioteca	Calourada
12h às 13h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Tarde	Acomodação na moradia	Apresentação da equipe do DeEG-Ar — Apresentação dos secretários de curso — Apresentação da equipe do DeACE-Ar Plantão de dúvidas sobre bolsas, moradia, etc.	Confirmação de Matrículas (DeEG-Ar) — Entrega de documentos da Bolsa Permanência — Plantão para solicitação de carteira estudantil (UG 1)	Conversa com os coordenadores de curso (Sala 12) — Tour pelo campus com os veteranos	Aula Magna com a Reitora

Fonte: Elaborado pelos autores e autoras.

Além de terem algumas atividades exclusivas, como a conversa com os coordenadores de curso e a apresentação à equipe do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis (DeACE), os e as estudantes indígenas também participam da Calourada juntamente com os demais estudantes, favorecendo assim sua integração e adaptação à vida acadêmica. O Quadro 2 mostra como foi a programação da acolhida aos novos estudantes indígenas no ano de 2020 na UFSCar *campus* Araras.

4 ESTUDANTES INDÍGENAS PETIANOS DO *CAMPUS* ARARAS

Desde a criação do NEI, pelo menos um estudante indígena é bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas. No entanto, como já mencionado, a presença do PET Conexões Saberes Indígenas é anterior à criação do NEI, pois desde 2010 temos ao menos um bolsista no *campus*. A seguir, apresentamos em ordem cronológica de participação no PET Conexões Saberes Indígenas um breve relato de cada um dos estudantes indígenas petianos do *campus* de Araras.

Ariovaldo Massi, colaborador do PET de 2010 a 2013

Quero dizer que durante a minha participação como petiano e colaborador do PET, tive a oportunidade de ter convivências e experiências, de ter troca de conversas e diálogos com outros povos indígenas durante os encontros realizados, obtendo bons resultados na elaboração de projetos em relação aos povos indígenas. Esses projetos elaborados sempre eram voltados à importância de nossa presença como estudantes indígenas na universidade, fortalecendo nossa vida acadêmica, a exemplo de apresentação de temas no Congresso de Iniciação Científica, quando demonstramos aos não indígenas que ainda não tiveram a oportunidade de chegar até as nossas comunidades a importância das nossas culturas e de nossas riquezas, bem como a importância da valorização cultural no espaço da universidade. Percebo que esses projetos me trouxeram muita ajuda em fortalecer a permanência e a busca por mais conhecimentos em relação a nós, indígenas, na Universidade Federal de São Carlos. Sou grato por essa oportunidade e reforço aqui que nós, estudantes indígenas, queremos nos fortalecer e nos inserir ainda mais nesse universo.

Gian Fabricio Massi, bolsista do PET de 2010 a 2016

Durante esse período como petiano acompanhei todo o desenvolvimento dos trabalhos do PET Conexões Saberes Indígenas na UFSCar e as conquistas dos estudantes indígenas no *campus* Araras, que incluem uma sala exclusiva para o NEI/PET Conexões Saberes Indígenas, equipada com computador e outros materiais. O PET contribuiu para minha vida profissional como docente, pois aprendi a dar palestras e a buscar meios de organizar e desenvolver trabalhos, além de ter conhecido professores que contribuíram para minha formação e para a permanência de estudantes indígenas na UFSCar. A partir daí também me desenvolvi em nível pessoal, pois passei a ser convidado para palestrar em outras universidades e escolas de Educação Básica, falando sobre minha cultura e objetivos futuros após a conclusão da graduação. Sou muito grato ao PET por toda essa experiência e pelo aprendizado que faz parte da minha vida pessoal e profissional.

Valdenilson Candelário, bolsista do PET de 2018 a 2020

O grupo PET Conexões Saberes Indígenas me proporcionou uma integração com outros grupos dentro e fora da universidade, onde tive o privilégio de ouvir diversos formadores de opinião que enriqueceram de alguma forma o grupo todo. Outro grande avanço foi participar de palestras, rodas de conversas e visitas em instituições de ensino superior para debater questões atuais, a cada momento. O tempo que permaneci no grupo PET me proporcionou desenvolver dedicação, comprometimento e entendimento das relações pessoais de diversas culturas. E isso só vem confirmar o objetivo do PET Conexões Saberes Indígenas, que é a integração dos participantes, colaboradores e professores envolvidos no intuito do bom desenvolvimento dos diferentes grupos de estudantes indígenas na universidade.

Omar Lopes da Silva, bolsista do PET de 2019 até o presente momento

Ao ingressar na UFSCar *campus* Araras, não sabia o que era PET e nem como funcionava. Na primeira oportunidade entrei no programa como bolsista, recebendo instruções sobre atividades que seriam elaboradas. Durante este período em que estou no PET Conexões Saberes Indígenas descobri sua relevância, pois é o espaço que nos permite expressar a importância dos povos indígenas, sobre suas realidades vividas, suas culturas, tradições e outros aspectos, representando os povos e os demais colegas indígenas dentro da universidade. Eu entendo que é muito importante representar os povos indígenas nesse ambiente universitário.

O PET contribuiu muito para vários aspectos da minha vida acadêmica. O PET reforçou a minha visão sobre as coisas simples vividas nas comunidades indígenas, que são importantes e devem ser estudadas e preservadas. Ser petiano contribuiu para minha formação acadêmica, principalmente na elaboração de textos, na aprendizagem de novos conhecimentos sobre a tecnologia, facilitou meu diálogo com os docentes do *campus* e com outros membros do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar, bem como permitiu minha participação em vários eventos a partir de minha entrada no PET. Além disso, aprendi a trabalhar em grupo e a conviver e aceitar as opiniões de diferentes profissionais ou futuros profissionais. Por fim, como petiano, tenho a oportunidade de aprofundar o meu conhecimento relacionado aos trabalhos do PET. Assim, posso dizer que o PET contribuiu para promover, ampliar meus conhecimentos e colocá-los em prática durante minha vida acadêmica.

Portanto, são muitas as vantagens de estar no PET Conexões Saberes Indígenas. O grupo é muito legal e é possível aprender muito mais do que simplesmente participar das atividades acadêmicas do meu curso. A aprendizagem é interdisciplinar e é possível aprender desde o conhecimento tradicional de outros povos até a tecnologia. O PET é o máximo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos trazer alguns aspectos sobre a chegada e a permanência de estudantes indígenas na UFSCar, *campus* Araras. Apesar dos desafios quanto à evasão e ao avanço na vida acadêmica, é possível destacar que as ações desenvolvidas pelo grupo de estudantes indígenas do *campus*, junto ao NEI/PET Conexões Saberes Indígenas, têm contribuído de forma positiva para a permanência indígena, na medida em que permitem a divulgação da cultura indígena ao mesmo tempo que fortalecem cada um de seus integrantes e permite a troca de experiência entre si.

Os e as estudantes indígenas passam por muitas adaptações para se manterem na universidade. Mas, e a adaptação da universidade aos estudantes indígenas? Muitos estudantes indígenas conseguem participar de atividades acadêmicas que envolvem a causa indígena, importantes tanto para seus respectivos povos como para a academia (MARTINS; CARVALHO, 2017), muitas vezes graças aos programas como o PET. Assim, o PET Conexões Saberes Indígenas constitui-se numa forma bem sucedida de favorecer a permanência de estudantes indígenas na UFSCar, auxiliando a universidade a cumprir seu papel na manutenção de toda a diversidade cultural que o Brasil abarca.

Os relatos dos petianos são contundentes ao revelarem a importância do PET Conexões Saberes Indígenas para sua vida pessoal e acadêmica, reforçando que esse Programa não só deve ser mantido nas universidades, bem como ampliando o número de bolsas com a abertura de editais para novos programas.

REFERÊNCIAS

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1018.pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

CALZOLARI, A.; MASSI, A.; SEABRA, C.; SEBASTIANI, R.; CANDELÁRIO, V. Atuações, memórias e re-conhecimento da presença indígena no *campus* Araras da Universidade Federal de São Carlos. *In:* Mello, R. R.; Reyes, C. R. **Indi-age**: a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020. p. 193-210.

LIMA, E. F.; REYES, C. R. A presença indígena no ensino de graduação na UFSCar. *In:* Mello, R.R.; Reyes, C. R. **Indi-age**: a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 99-122.

MARTINS, M. S. C.; CARVALHO, G. R. G. **Escrita acadêmica e identidade à luz da presença indígena na Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: Edufscar, 2018. 133 p. Disponível em: https://edufscar.com.br/escrita-academica-e-identidade-a-luz-da-presenca-indigena-na-ufscar-507500171?search=Escrita%20acad%C3%AAmica%20e%20identidade. Acesso em: 05 out. 2021.

SEBASTIANI, R.; CALZOLARI, A.; BOZZINI, I. C. T. Simpósio de Interculturalidade e a diversidade cultural indígena: contribuindo para as Ações Afirmativas. **Revista Conexão,** UEPG, v. 14, n. 2, p. 187-194, 2018.

SILVA, G. D.; SOUZA, M. M.; PALOMINO, T. J. O processo de produção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar. *In:* Mello, R. R.; Reyes, C. R. **Indi-age**: a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 123-145.

GUIA DE SABERES: BUSCA DE CAMINHOS ACADÊMICOS, ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS NA FORMAÇÃO INDÍGENA UNIVERSITÁRIA

Gilmara dos Santos Gonçalves[39]
gilmaradossantosgoncalves@gmail.com

Kuhupi *Waurá*[40]
kuhupiwaura21@gmail.com

Marcondy Maurício de Souza[41]
marcondy.mauricio@gmail.com

Vanessa Louise Batista[42]
vanessa.louise@ufc.br

1 INTRODUÇÃO

> O que sabemos é isto: a terra não pertence ao homem. O homem pertence à terra. Isto é o que sabemos. Tudo está enlaçado, como o sangue que une uma família (BRANDÃO,1994, p. 19).[43]

Este capítulo quer explicitar o estudo da trajetória dos povos indígenas na UFSCar, focando a realidade de estudantes petianas e petianos de Sorocaba; e tecer uma análise dos pontos levantados por elas/es. Tal trajetória começou em 2007, quando a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aprovou a reserva de vagas para candidatos indígenas - apesar das muitas lutas e resistências. Isso inaugurou a chegada e presença dos estudantes indígenas no *campus* da universidade em São Carlos e para os seus outros dois *campi*.[44] Quatorze anos depois (2021), além do risco de retrocesso das políticas afirmativas e dos direitos de ingresso, os problemas a serem enfrentados dizem respeito à permanência dos mesmos na universidade - tanto do ponto de vista da própria manutenção no ambiente acadêmico, quanto da qualidade da formação. Esse trabalho foi pautado em reflexões coletivas sobre o cotidiano acadêmico e o objetivo individual e coletivo dos indígenas de adentrar à universidade. A inserção acadêmica pode ser vista como mais uma maneira de corroborar com as lutas pela existência e manutenção de culturas e saberes dos povos, nos espaços universitários e, principalmente, nas produções do conhecimento. Este texto é fruto de um processo coletivo, integrado e composto por um grupo multiétnico de estudantes indígenas e docentes “brancos” universitários, cuja busca para suas reflexões científicas têm assento nos saberes indígenas e fundamentos no campo da Filosofia, das Ciências Sociais, da Psicologia Socioambiental e nos posicionamentos de Ailton *Krenak*, entre outros. Tal construção se deu com base em conversas e trocas coletivas realizadas remotamente e de textos co-produzidos e compartilhados, as quais se explicitam na redação do mesmo.

---

[39] Indígena da etnia *Baré*, estudante do Curso de Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba.

[40] Indígena da etnia *Wauja*, estudante do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba.

[41] Graduado em Biotecnologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente cursando Mestrado em Biotecnologia pela mesma universidade. Indígena do Povo *Kambeba/Omágua*. Foi bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas.

[42] Profa. Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará e Colaboradora PET Conexões Saberes Indígenas - *campus* Sorocaba.

[43] Trecho de uma carta enviada por um chefe dos índios *seatle* ao presidente Franklin Pierce, dos EUA. A versão aqui tomada foi publicada entre as páginas 56 e 57 de “As folhas verdes” do *taller*, nº 3, de Santiago de Compostela, em janeiro de 1992.” (BRANDÃO, 1994, p. 19)

[44] O *campus* Lagoa do Sino foi incorporado à UFSCar em 2011, e o primeiro ingresso de estudantes indígenas ocorreu em 2016.

A partilha e observação atenta das situações e contextos vivenciados pelas e pelos estudantes indígenas e pela docente colaboradora do Centro de Convivência Indígena da Universidade de São Carlos - *Campus* Sorocaba (CCI-So) foram subsídios para tecer este relato de experiências e respectiva reflexão; cuja produção se tornou um embrião para aprofundamento teórico de um projeto de pesquisa coletivo inserido no trabalho do grupo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão Saberes Indígenas UFSCar - ao qual a docente integrou-se desde o ano de 2019, quando esteve em colaboração técnica no Departamento de Ciências Humanas e Educação na UFSCar-Sor. Apesar de ter retornado ao Departamento de Fundamentos da Educação na Universidade Federal do Ceará, continuou o processo de acompanhamento e orientação das e dos estudantes indígenas, por meio de recursos tecnológicos que permitiram a produção conjunta, à distância, de pesquisas e diálogos reflexivos sobre as questões afetas aos processos acadêmicos e científicos inerentes ao cotidiano das e dos estudantes.

Estes procedimentos foram relevantes para a necessária troca de ideias entre culturas distintas, a fim de construir um eixo reflexivo, considerando o tempo cotidiano e interno de cada participante, assim como suas potencialidades e limites. Levou-se em conta **os fatos e situações** vivenciados e/ou presenciados (promotores ou enfraquecedores de crescimento pessoal e acadêmico), assim como **a força de existir e resistir** que demonstraram nos espaços universitários (destinados à reprodução da cultura ocidental). Os mesmos que deflagraram e perpetuam os processos colonizadores, os quais atingiram (e atingem) drasticamente os povos originários no Brasil.

2 HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA INDÍGENA NA UFSCar

Desde que as reivindicações sociais cresceram e as universidades foram pressionadas a aderir às políticas de ações afirmativas[45], abrindo suas portas para a população indígena, esses lugares foram ocupados, também, de forma crescente. No caso da UFSCar, ocorreu no ano de 2007, cuja adesão institucional levou à realização do vestibular específico indígena em 2008, que possibilitou a ampliação do grupo indígena e abriu oportunidades, muito bem aproveitadas na "respeitável" trajetória desses estudantes na instituição. Isso não tornou o espaço institucional menos árido para eles e elas. A Figura 1, a seguir, apresenta uma linha do tempo com os momentos marcantes na trajetória dos estudantes indígenas na UFSCar:

Figura 1 - Momentos marcantes na trajetória dos estudantes indígenas na UFSCar



Fonte: Braga *et al.,* 2020, p. 167.

[45] As Políticas de Ações Afirmativas não estão unicamente voltadas aos povos indígenas. Contudo, o recorte aqui feito se dá pelo fato de ser esse o foco das questões e análises. Para tanto, tomou-se como base teórica e informacional os estudos realizados por Bergamaschi (2018) e Amaral (2010).

Tal cenário foi marcado pelas inúmeras demandas e lutas estudantis indígenas, relacionadas à busca por reconhecimento pelos órgãos consultivos e deliberativos da Instituição. Lutaram pela equidade e pelo fortalecimento do grupo multiétnico ali presente, com as reivindicações por subsídios materiais, intelectuais e acadêmicos que garantissem a sua permanência e o acesso às formações de qualidade por eles buscada, de modo que:

> [...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da "práxis" da ação e da reflexão (FREIRE, 1983, p. 7).

Desde que as reivindicações sociais cresceram e as universidades foram pressionadas a aderir às políticas de ações afirmativas[46], juntamente com a luta pela abertura de portas para a população indígena, esses lugares foram ocupados, também, de forma crescente.

Uma das grandes conquistas do movimento estudantil foi a idealização, em 2008, e construção do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI), que se originou pela união dos estudantes em espaços aleatórios e frequentes encontros e, cuja luta por seus direitos de bem viver alcançaram o espaço acadêmico. Suas ações participativas derivam na ocupação de um espaço físico, que lhes foi concedido para usufruto e organização [minimamente digna] de suas demandas acadêmicas, sociopolíticas e culturais. Frente à robustez de tal movimento, houve a sensibilização e engajamento docente. A participação dos estudantes indígenas em projetos e produções extensionistas e investigativas possibilitou a inscrição de dois projetos vinculados ao Programa de Educação Tutorial, no ano de 2010, por meio do Edital PET nº 09/PET 2010. A Universidade foi contemplada com dois grupos: 1) PET Conexões Saberes Indígenas UFSCar e 2) PET Indígena - Ações em Saúde UFSCar, ambos voltados estritamente aos estudantes indígenas.

Essas ações engajadas e aguerridas foram de suma importância aos estudantes ali inseridos, que pouco a pouco foram ganhando proporção regional e nacional, a ponto de tornarem-se referência para estudantes indígenas de outras instituições universitárias. A adesão e adensamento reflexivo dos/as estudantes o campo político e científico possibilitou a interlocução com a gestão da Instituição e, posteriormente, levou a própria Universidade a compreender melhor algumas barreiras institucionais, interpessoais e acadêmicas frente às características e particularidades imanentes da presença dos estudantes indígenas neste ambiente.

As conquistas do movimento indígena no contexto da UFSCar atingem instâncias nacionais e internacionais, gerando participações em eventos científicos de alta relevância como, por exemplo, o da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em cujo espaço foi demarcada a produção cultural, científica e de saberes tradicionais dos povos indígenas - SBPC Indígena. Assim como a criação de projetos de cooperação internacional, como o Projeto Abdias do Nascimento (Brasil-Espanha) junto à Universidade de Córdoba, que proporcionou aos estudantes indígenas a experiência de adentrar o território e cultura europeia, mediado por um olhar crítico acerca de suas relações com tal universo.

Outros fatos importantes, como, por exemplo, a descentralização do vestibular indígena e o aproveitamento das vagas ociosas do processo seletivo para pessoas em situação de refúgio, evidenciaram a demanda pelo acesso ao ensino superior e ampliaram a inserção dos indígenas nos demais *campi* da UFSCar, demarcando a força e a presença do movimento indígena dentro da instituição e na região do Oeste Paulista - o que se concretizou com um maior ingresso dos

[46] As Políticas de Ação Afirmativa não estão unicamente voltadas aos povos indígenas. Contudo, o recorte aqui feito se dá pelo fato de ser esse o foco das questões e análises. Para tanto, tomou-se como base teórica e informacional os estudos realizados por Bergamaschi (2018) e Amaral (2010).

estudantes em Sorocaba, Araras e Lagoa do Sino.

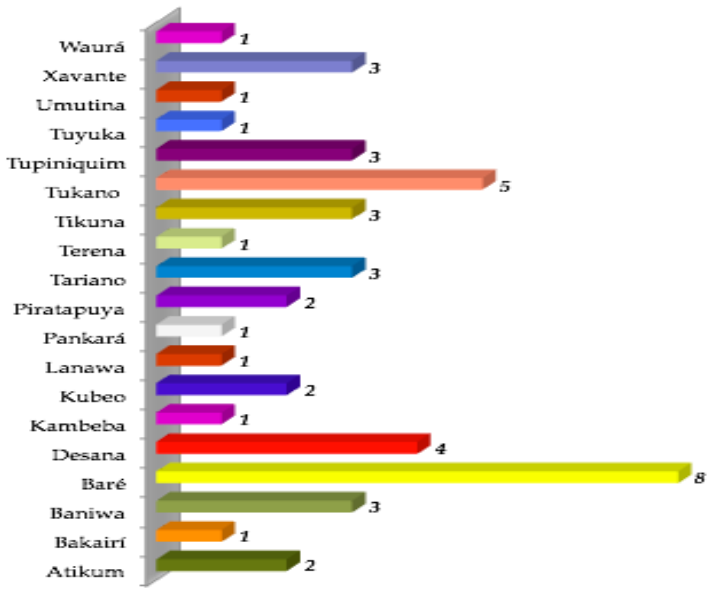
3 O CORPO ESTUDANTIL INDÍGENA E SUA TRAJETÓRIA NA UFSCar-So

> Assim, eles decorrem sempre de uma capacidade criativa de pensar a natureza como símbolo, e o sentido do simbólico como algo essencialmente social. Uma capacidade criativa, porque nunca é dada ao homem, mas precisa ser construída (BRANDÃO, 1994, p. 21).

No *campus* de Sorocaba foi se constituindo um grupo indígena que, no ano de 2020, era composto por 46 estudantes, advindos dos diversos estados brasileiros. A distribuição regional dos estudantes indígenas neste *campus* tem sua grande maioria (72,3%) oriundos da Região Norte, outra parte está distribuída entre os 12,8% do Centro-Oeste, mais 12,8% da Região Nordeste e, embora a universidade esteja situada nessa região, apenas 2,1% são advindos do Sudeste. Não há nenhum estudante indígena da Região Sul nesta instituição.

A multiplicidade étnica presente nesse coletivo indígena revela a diversidade proveniente das 19 etnias presentes no *campus*, representada no Gráfico 1, a seguir. Quais sejam: *Atikum, Bakairi, Baniwa, Baré, Dessana, Kubeo, Kambeba, Lanawá, Pankará, Piratapuya, Tariano, Terena, Tikuna, Tukano, Tupiniquim, Tuyuca, Umutina, Waurá e Xavante.*

Gráfico 1 - Quantidade de estudante por etnia, *campus* de Sorocaba, UFSCar



Fonte: Elaborado pelos autores e autoras a partir de dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE/ProGrad).

Os povos, aqui representados pelos estudantes universitários, trazem suas diferenças culturais, históricas e geopolíticas que, ao mesmo tempo em que evidenciam especificidades da desigualdade social, também trazem um rico aporte de diversidade cultural para a Universidade, algo que influencia nos diferentes modos de vinculação interpessoal e interétnica própria da convivência no espaço acadêmico. Há aqueles e aquelas que vêm de um cotidiano nas aldeias, de lugares próprios das zonas rurais; já outros e outras são residentes de zonas urbanas. De toda forma, por meio do contato interétnico da experiência universitária, acabam vivenciando a possibilidade do diálogo intercultural, surpreendendo-se com as inúmeras dinâmicas sociais e riquezas culturais que tais etnias emanam com base na partilha de seus modos de ser e viver multiétnicos.

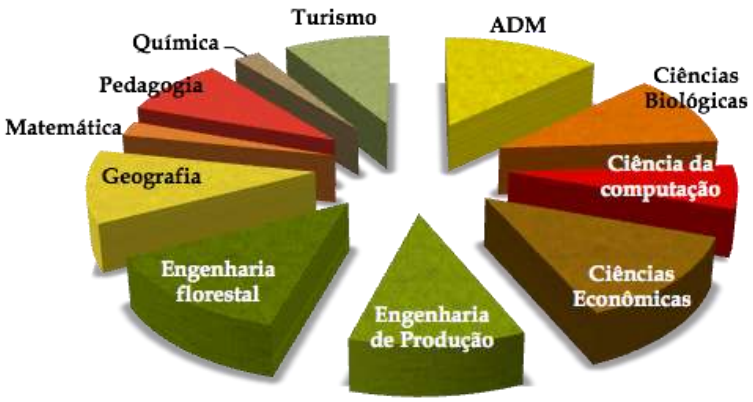
Vale considerar que o grau de contato com a cultura de seus respectivos povos é impactado de acordo com o nível de violência que estes sofreram ao longo dos séculos de

colonização. O que pode ser, minimamente, constatado pelo contato e fluência da língua materna, que nesse grupo está representado por 44% de não falantes e 56% de falantes. Tal fato torna-se, inicialmente, incompreensível para os que nascem e crescem em aldeamentos e comunidades tradicionais. E, se faz ponto sensível para os que não tiveram contato com a língua, cujos sinais de existência são mínimos ou nulos, o que remonta a impossibilidade de retomada desse universo linguístico e de traços culturais soterrados pelo arcabouço de significados da cultura ocidental.

A vivência que o espaço universitário proporciona está perpassada por múltiplos afetos e desafios, que são enfrentados com diálogo e respeito possibilitando que sejam superadas tensões, mesmo diante das diferenças culturais e/ou discriminações raciais presentes no contexto institucional. Há, portanto, desafios que não são apenas de ordem individual, mas sim de responsabilidade institucional e que afetam a permanência desses estudantes no contexto universitário. A institucionalidade do fazer acadêmico tem, a partir dessa inserção social, enormes enfrentamentos a se fazer: político-administrativo, ético, estético, intercultural e epistemológico, entre outros.

Apesar de cada vestibular - específico para indígenas da UFSCar - ofertar somente uma vaga por curso, os estudantes das diferentes etnias se distribuem pelos diversos cursos do *campus* de Sorocaba. Isso demonstra a amplitude de interesses e demandas indígenas, ao mesmo tempo que aponta para a possibilidade interdisciplinar de produção do conhecimento entre eles e com outros estudantes e docentes. Para potencializar tal característica científica seria necessária uma atuação mais atenta da universidade: uma dedicação e interesse institucional e pedagógica em reconhecer a diversidade cultural e os saberes presentes nesse contexto estudantil. Contudo, tais estudantes são postos à margem de um modelo educacional tal, que se faz pela rigidez das estruturas científicas e não se abre para a riqueza epistemológica que uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2005) pode oferecer - caso seja explorada a multiplicidade de saberes provenientes dos vários povos representados por esses estudantes que frequentam os diferentes cursos de graduação, conforme Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Cursos da UFSCar, *campus* Sorocaba, frequentados por estudantes indígenas



Fonte: Elaborado pelos autores e autoras a partir de dados da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE/ProGrad).

Mais que uma demanda passiva do grupo indígena na universidade, a partilha de seus conhecimentos e modos de ser e fazer é prática permanente, sustentada por uma perspectiva de realização da luta pela sobrevivência cultural e intersubjetiva. O conhecimento e as práticas de enraizamento de suas culturas estão presentes em suas formas de se organizar dentro da universidade e fora dela, junto a outras instituições abertas ao diálogo. A organização proveniente do coletivo formado dá o tom e a relevância dos saberes tradicionais para além de alegorias ou manifestações folclóricas; demonstrando a força com que esse conhecimento resiste à assimilação dos moldes ocidentalizados de vida no planeta.

Dentro do Centro de Convivência Indígena (CCI) - Sorocaba[47], em 2020, como espaço de conquista estudantil indígena, os 46 estudantes procuram se organizar para constituir um núcleo de acolhimento, com a produção e desenvolvimento de conhecimento, além da produção cultural, criando cronogramas de atividades abertas para todos os públicos, na busca da interação necessária à manutenção e proteção das culturas de seus povos. Este espaço físico se tornou lugar de encontro e articulação, onde se desenvolvem estudos, pesquisas e atividades extracurriculares que vão ao encontro dos interesses de diálogo entre os saberes tradicionais e científicos.

O grupo que participa do CCI-So trabalha pelas oportunidades de realização de contatos internos e externos à UFSCar, por meio de eventos pontuais, desenvolvidos em parceria com grupos específicos dentro da universidade, assim como movimentos sociais e instituições culturais externas a ela. Desde 2017, tais atividades se intensificaram, demonstrando que essas culturas e modos de ser são importantes para a região, ainda que reconhecidas como distantes da realidade. Ainda há muito que se trabalhar sobre a compreensão dos "brancos" acerca dessas realidades distintas. Mas é possível perceber o quanto se capilarizam as relações desses povos com diversos grupos sociais e instituições na região do Oeste Paulista, por intermédio das interações que o CCI deflagrou a partir da universidade.

A Figura 2, a seguir, apresenta uma linha do tempo com os momentos marcantes na trajetória dos estudantes indígenas na UFSCar, especificamente, no *campus* de Sorocaba:

Figura 2 - Momentos marcantes na trajetória dos estudantes indígenas da UFSCar, *campus* de Sorocaba



Fonte: Braga, *et al.* 2020, p. 171.

A imagem acima reflete as ações do CCI-So, realizadas interna e externamente à universidade - locais, regionais e nacionais. Destacam-se **três principais projetos**[48] como imprescindíveis para a partilha dos valores indígenas na região:

1- Arte Contemporânea (2017), cujo objetivo foi investigar as histórias e circunstâncias

[47] Como é chamado o espaço dos Estudantes Indígenas na UFSCar - *campus* Sorocaba.

[48] Os projetos tiveram a participação do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro e partiram da iniciativa da artista plástica Maria Thereza, conhecida por seus trabalhos que mesclam antropologia, política e arte.

de locais específicos para testemunhar histórias silenciadas, desenvolvendo interações com os ambientes físicos e sociais dos locais;

2- Povos Sagrados (2018), em parceria com o SESC, pautou as questões indígenas, privilegiando eixos fundamentais, a saber: a demarcação de terras; o massacre e o preconceito; as manifestações culturais e artísticas dos povos indígenas e seu intercâmbio no cenário nacional, e a relação dos indígenas com a história de Sorocaba e região. Destaca-se a abertura para o contato e a interlocução, além das atividades multiétnicas, contou com diálogos mais aprofundados sobre as questões indígenas, reunindo representantes de comunidades indígenas participantes do CCI, antropólogos, sociólogos e pesquisadores, e

3- Descolonizando o Brasil, que se derivou em dois trabalhos autorais: a "Revista Línguas Indígenas" e o "Mapeamento de Intelectuais Indígenas Brasileiros", publicados como *e-book*, possibilitando a visibilidade aos povos originários, suas culturas e tradições[49].

Essas experiências apontam a natureza social da ação do indígena, atuando no território de vida, seja na aldeia, na comunidade, na cidade, na universidade. Esse é um elemento fundamental para se desenvolver institucionalmente, e é possível pelo caminho da extensão universitária como sendo o grande foco das ações acadêmicas. A produção do conhecimento na direção da realidade social evidente no cotidiano das cidades, florestas, campos e sertões. O lugar de inserção universitária reflete o raio de abrangência e força da capilaridade criada no território. A vida não corre ao largo do conhecimento produzido, mas antes está no centro dele e:

> Portanto, os índios estão 'naturalmente' imersos no mundo natural, vendo-se a si mesmos como as plantas e os animais com os quais convivem prática e simbolicamente. Há um conhecimento científico indígena do mundo e cada cultura particular o faz variar de acordo com a maneira como combina os seus próprios termos de significação da realidade (BRANDÃO, 1994, p. 21).

Neste sentido, o PET Conexões Saberes Indígenas é composto por quatro estudantes, acompanhados por docentes interessados na realidade desses povos e no aprofundamento de seus saberes em diálogo com a produção acadêmica dos mesmos. Tal formação objetiva ser crítica e reflexiva e contribui para o aprimoramento intelectual e político dos bolsistas e voluntários que dela participam.

4 A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E OS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSCAR-SO: DOS OBSTÁCULOS ÀS PROPOSIÇÕES

A relação dos estudantes indígenas dentro da universidade e na sala de aula, não se mostra nada fácil. É contraditória e, na maior parte das vezes, insatisfatória, tanto do ponto de vista dos estudantes indígenas que levam seus próprios saberes, pautados nas cosmovisões de seus povos, quanto dos docentes e estudantes condicionados ao entendimento da ciência como único e soberano modo de conhecer. Os indígenas buscam acessar os conhecimentos não indígenas em função da necessidade de seus povos em se proteger dos assédios e violações de seus direitos (morais, físicos e territoriais), assim como para enfrentar problemas técnicos, tecnológicos e jurídicos trazidos pela cultura dominante aos seus territórios. Se integram aos processos ortodoxos de formação para "conhecer a lei e o pensamento dos brancos".

Ao considerar o acesso à universidade, a maioria das pessoas diz (e até mesmo os indígenas) que "é uma grande oportunidade para aprender conhecimentos novos e diferentes". Contudo, enfrentar uma sala cheia de pessoas que não fazem a menor ideia de onde vem os indígenas, sua realidade, sua história e sua vida, coloca-as (os) em situações desafiadoras. Pois, apesar de ter formas de construção de conhecimento muitas vezes diversas, ao estar na

[49] Projeto 'Desconstruindo o Brasil', desenvolvido pela artista visual Maria Thereza Alves em parceria com os estudantes indígenas da UFSCar, *campus* Sorocaba. Disponível em: www.descolonizandobrasil.com.br. Acesso em: 23 jul. 2021.

condição de estudante universitário são desconsideradas todas essas formas de conhecimento e taxa-se o indígena como “inapto academicamente”. Essa é uma forma que alguns dos “não indígenas” (docentes ou discentes) usam para definir os modos de responder e de se relacionar com os estudantes de povos indígenas.

Por outro lado, quando o indígena está numa faculdade é obrigado seguir a regra instituída, apreender a “forma científica” de racionalidade, estudando pesquisas já realizadas e colocando, apenas às vezes, em prática seus conhecimentos tradicionais. Acontece, portanto, uma diminuição do valor social e cultural dos indígenas e dos seus modos de saber e fazer, impedindo que estes sejam incluídos nas metodologias científicas.[50] Há que se questionar epistêmica e ontologicamente a produção do conhecimento para perceber e garantir tal valor no processo científico.

O sentido da aprendizagem dos saberes indígenas é muito mais claro para os que o acessam, comparado ao modo como a ciência se apresenta nos métodos do ensino acadêmico. Ao adentrar a universidade, suas buscas por novos e diferentes conhecimentos exigem-lhes reconhecer o teor político na produção dos saberes. Principalmente, quando se trata de alcançar a legitimidade de discutir no mesmo nível de entendimento (estabelecido como hegemônico) com os “não indígenas”.

As experiências de acolhimento no momento da chegada dos estudantes indígenas nunca foram fáceis para todos os envolvidos, seja para os indígenas que estão chegando, seja para os profissionais que os recebem. Para além da alegria e motivação pelo ingresso na Universidade, há muitas dificuldades e incertezas desde a saída de suas comunidades, os indígenas sentem-se inseguros e pouco amparados, tendo em vista a distância física e as incertezas que devem enfrentar para chegar ao *campus* exato em que farão sua formação. Por exemplo, os transportes, os trajetos, as vestimentas adequadas ao clima local, a alimentação durante o percurso, a habilidade de uso dos aportes tecnológicos para sinalizar tal percurso, o local exato a se reportar, pessoas a quem possam se reportar durante a viagem até o destino final. Enfim, são inúmeros detalhes não previstos pelas instituições universitárias que fazem da chegada desses estudantes uma situação insegura, incômoda e muitas vezes traumática.

Há que se ressaltar a importância dos atendimentos médicos e os acompanhamentos da assistência social para cada estudante que acabou de chegar, a fim de resolver sobre as condições materiais tais como bolsa moradia, alimentação e bolsa permanência entre outros pormenores que carecem de orientação. Contudo, é imprescindível desenvolver estratégias mais eficientes para tornar a recepção dos ingressantes mais respeitosa e responsável no âmbito mais amplo, considerando suas diferenças e as desigualdades que enfrentam. Esse momento precisa ser melhor estruturado institucionalmente, com a participação dos veteranos indígenas, de modo a preparar e envolver os técnicos administrativos, professores, coordenadores, apoiadores e etc. Por isso o grupo do CCI-So se prontificou em construir uma dinâmica de recepção mais efetiva, na intenção de minimizar o estranhamento desse primeiro contato com o contexto universitário; e acolher com dignidade esses indígenas que lutam por seus direitos de acesso e permanência no ensino superior.

Apesar de previstas anualmente, as reuniões de recepção - onde deveriam marcar presença os coordenadores dos cursos, secretários e estudantes - nem sempre são suficientes para abrir espaço à compreensão da relação intercultural necessária. A maior preocupação é a adequação do indígena ao sistema universitário, ou seja, uma ação unidirecional.

[50] **Nota dos organizadores**: O conhecimento indígena não se distancia do entendimento formal da construção científica, mas que há uma preconceituação, por meio da diminuição do capital social e cultural dos indígenas, que impede que sejam incluídas nas metodologias científicas as visões dos povos tradicionais.

4.1 DOS OBSTÁCULOS

Na percepção dos e das estudantes indígenas vinculados e vinculadas ao PET Conexões Saberes Indígenas UFSCar - *campus* Sorocaba, o interesse e o diálogo intercultural acontecem no espaço universitário, geralmente amparados no esforço dos povos tradicionais. Contudo, esse diálogo poderia ser intensificado, com uma maior aproximação entre a Universidade e os conhecimentos indígenas.

As dificuldades de integração entre os colegas não indígenas seguem na esteira da incompreensão dos sentimentos e formas de participação dos indígenas. Outro ponto de complexidade refere-se ao próprio diálogo intercultural entre os diversos povos indígenas presentes no *campus*, algo que exige uma convivência e uma construção de relações dentro das especificidades de cada povo. Para além disso, algo que vem sendo construído mais recentemente no próprio movimento indígena de base, é o papel da liderança feminina. E, na universidade não é diferente: há mulheres que despontam na linha de frente do movimento estudantil indígena, buscando defender seus direitos e diferenças nesse contexto.

Por conta da cultura dominante e por dificuldades de compreensão por parte de uma parcela de pessoas que compõem as universidades, acaba-se naturalizando tal modelo cultural como universal, e o ambiente acadêmico pode se mostrar como muito distante das vivências nas comunidades, gerando inseguranças e incertezas sobre o sentimento de pertencimento àquele espaço. Sem contar com as desigualdades de acesso às tecnologias - como a *internet*, por exemplo - intensificadas sobretudo em tempos de pandemia.

Enfrentar obstáculos em território conhecido já é difícil; que dirá em um novo lugar onde se vive à distância dos seus, uma relação diversificada entre os parentes diante de uma situação completamente nova. No quadro 1, a seguir se enumeram enfrentamentos inevitáveis que precisam ser melhor observados no desenvolvimento das políticas afirmativas, pelas instituições acadêmicas que se dispõem a incorporá-las em seus campos de ações. O Quadro 1, que segue, apresenta os enfrentamentos relacionados aos diferentes obstáculos.

Quadro 1 - Enfrentamento relacionados aos obstáculos

Obstáculos enfrentados	
Relação com seu povo Distanciamento familiar e comunitário: ▪ Mudança drástica de modo de vida; ▪ Ausência de troca entre pessoas do mesmo povo (não falar a língua materna); ▪ Distanciamento físico/espiritual da liderança comunitária/família, e ▪ Percepção, pela família e liderança, dos novos costumes e modos de saber adquiridos na universidade.	**Relação multiétnica** Convívio e organização coletiva: Diferença étnica e cultural; ▪ Pouco envolvimento, de uma parcela, no movimento estudantil indígena na UFSCar; ▪ Nem sempre a incorporação dos modelos não indígenas de vida universitária se dá de forma crítica, e ▪ Pouco comprometimento com a produção acadêmica por parte de alguns estudantes.
Relação com o novo Cultural e Institucional: ▪ Diferentes costumes e comidas; ▪ Dupla forma de pertencimento territorial e coletivo; ▪ Vínculos muito individualistas; ▪ Vivências de situações de racismo, machismo, preconceitos; ▪ Padrões elitistas; e ▪ Necessidade de maior preparo da Universidade para atender às demandas advindas das especificidades acadêmicas e de acolhimento dos estudantes indígenas.	

Fonte: Elaborado pelos autores e autoras.

Para enfrentar as dificuldades e buscar a superação dos obstáculos encontrados, é preciso reconhecer as ações solidárias, ainda que pontuais e espontâneas, como fundamentais para os estudantes indígenas da UFSCar do *campus* de Sorocaba. Ao se depararem com um ambiente diferente, todo apoio para socialização, aprendizado, incentivo, acolhimento e

permanência é de suma importância, para que o estranhamento diminua.

Dentro da universidade a interação, propriamente dita, é preocupação pontual de profissionais que buscam compreender ou já conhecem as realidades diversas de onde partem os estudantes indígenas. No mais, cada um deve se colocar no campo acadêmico, enfrentando preconceitos e intolerâncias dentro dos espaços de convivência estudantil. Salvo, alguns técnicos, docentes e discentes que se comportam e se vinculam respeitosamente.

No que concerne às dificuldades vivenciadas nas relações acadêmicas, marcadamente na produção do conhecimento, os saberes indígenas poderiam ser mais considerados, assim como os contextos e condições de vida destes. A forma pela qual a produção de conhecimento está estruturada acaba levando à supervalorização do conhecimento formal escolarizado, que gera um distanciamento entre os conteúdos estudados e a realidade vivida; tal distanciamento é evidente principalmente em relação aos povos indígenas. Estes, muitas vezes, têm dificuldade para identificar a viabilidade de aplicação desse saber à sua realidade ou não está familiarizado com a forma pela qual se dá a construção do conhecimento científico, pois ela acontece em espaços mais específicos e com pouca diversidade em termos de origem dos estudantes que o compõem; como, por exemplo, os grupos de pesquisa que inserem estudantes de graduação.

Não é incomum os colegas estudantes das escolas urbanas se manifestarem com espontaneidade na sala de aula, uma vez que trazem experiências anteriores fundamentadas em condutas de ensino e aprendizagem que são controladas por uma lógica cartesiana, binária e linear. Em contrapartida, essa condição exige muito esforço do estudante indígena - em função de sua lógica complexa e integrada - a de transpor e ou correlacionar o seu modo de entendimento do mundo e os estudos abordados pela ciência. Há uma distância própria da abstração, que requer esforço de todos os que se dispõem a pensar a ciência, já que os recortes são muitos, as especificações mais ainda, sem contar as discordâncias e discrepâncias que podem ser encontradas na produção do conhecimento científico.

Segue-se, portanto, identificando algo fora do lugar na lógica que se faz na academia: compartimentada, contraditória e competitiva. Vale lembrar que a Universidade não é um ambiente construído para grupos multiétnicos, bem como o seu método de ensino e sua ideologia não abrange as maneiras de ensino dos povos indígenas. Os paradigmas adotados são distintos e, até, contraditórios.

O depoimento de um indígena à Carlos Brandão (1994, p. 16-17) ilustra muito bem essa diferença entre uma leitura do pensamento ocidentalizado e dos saberes indígenas:

> Os brancos pensam tudo opondo uma coisa à outra, ele começou. E isto está certo para muitas coisas, porque o quente é o oposto do frio assim como o alto é o oposto do baixo. O destino de alguns opostos é o complemento e assim são o homem e a mulher, o inverno e o verão, a noite e o dia. Mas os homens brancos quase sempre pensam os opostos como coisas separadas e que lhes dão sentido. Por exemplo, ele continuou, entre os brancos se diz: “o meu quarto”, por oposição a todos os outros quartos de uma casa; ‘a minha rua’, por oposição a todas as outras ruas de um bairro; ‘o meu bairro’, por oposição a todos os outros bairros de uma cidade; ‘a minha cidade’, por oposição a todas as outras. Ou então se diz ‘cidade’ e a imagem é a de alguma coisa que o homem fez e separou dos rios, das matas, dos montes e das cordilheiras. Assim ele diz que há um deus, por oposição a tudo o mais, é que ele criou ‘o céu e a terra’, mas está nos céus e deixou a terra aos homens. A terra é uma criação de deus, mas é separada dele e dos homens. É profana, é para ‘fazer coisas’ e pode ser possuída, comprada ou vendida. Por isso, os campos, separam tudo de tudo e dão uma importância enorme em saber ‘o que é de quem’.

E continua:

> Os índios da minha gente, ele dizia, pensam as mesmas coisas ao contrário. O meu quarto existe entre os outros e eles e os outros cômodos formam uma casa. A casa só pode ser pensada junto com as outras, no *ayllu,* na aldeia. As aldeias todas juntas são o lugar de um povo e não se separam do mundo à volta delas. Assim como o meu quarto se continua na casa e a minha casa, nas outras e todas, na aldeia, a aldeia e os seus caminhos são parte das terras de batatas e milho, dos pastos do gado, dos bosques. E tudo isso existe dentro dos mesmos círculos de vida em que estão os rios e por todos os círculos da terra, das águas, dos espaços em que existem lugares e tempos e seres vivos e formas de energia. Assim, ele concluía, quando penso o meu quarto, só consigo imaginá-lo "num círculo de círculos", onde tudo se continua e complementa. [...] Por isso, para o índio não é difícil pensar que ele mora ao mesmo tempo em uma choupana, em uma aldeia, em um lugar natural altiplano, nos montes, nos rios e tudo e na Terra inteira, e no universo e nas estrelas.

Os povos originários partilham de um princípio biocêntrico (FALS BORDA, 2002; ARANEDA, 2012) de entendimento/posicionamento no mundo e frente às coisas que nele existem, seja material ou simbolicamente. Já o que rege a ciência, são princípios antropocêntricos, pautados nos métodos europeus e hegemônicos de conhecimento e atuação no mundo. Tal diferença é fundante na dificuldade compreensiva dos indígenas, pois muitas coisas produzidas pelos "brancos" se tornam ilógicas para o universo indígena; da mesma forma como ocorre a dificuldade de compreensão dos "brancos" da lógica biocêntrica.

4.2 ÀS PROPOSIÇÕES

As políticas de Ações Afirmativas podem ser uma forma de adentrar à universidade pública e se aproximam do objetivo de inclusão dos povos originários. Contudo, por ser ainda uma conquista recente, há que se melhorar no que diz respeito às perspectivas claras e efetivas que viabilizem estruturas condizentes aos grupos multiétnicos presentes nas universidades. E a luta dos estudantes que representam os povos tradicionais têm papel central nessa melhora. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma lista de proposição para a Universidade:

Quadro 2 - Proposição para a Universidade

Proposições
Esforço Institucional - Planejamento político-pedagógico e de infra- estrutura: ▪ Ensino diferenciado, com a aproximação das demandas indígenas; ▪ Favorecer o contato contínuo com as comunidades de origem dos estudantes; ▪ Possibilitar a construção e/ou o desenvolvimento de conhecimentos pela ótica indígena (saberes medicinais, musicais, artísticos, entre outros, e seus significados); ▪ Ensinamentos de respeito pela Terra, aos velhos, aos rituais etc.; ▪ Disponibilização de espaços para a manutenção das práticas culturais e cotidianas (jogos, roça, danças, culinária etc.); ▪ Valorização do CCI como espaço e instrumento para o fortalecimento comunitário e para a política de permanência indígena, e ▪ Formação dos servidores da Universidade para a recepção, o ensino e o acompanhamento dos estudantes indígenas.

Fonte: Elaborado pelos autores e autoras.

A reciprocidade, necessária nesta relação, exige considerar estratégias para suprir suas demandas de acesso ao ensino, sem prejudicar seus costumes e valores, importantes tanto para a preservação da diversidade cultural brasileira, quanto para a produção de conhecimentos inovadores e, quiçá, novos paradigmas, um novo *Zeitgeist*[51].

[51] ***Zeitgeist*** *(*pronúncia: [*Dzáit-Gáist*]). "O conjunto do clima intelectual e cultural de um povo numa determinada época é chamado de Zeitgeist, termo alemão que une a palavra *Zeit* (tempo, época, curso de eventos) com *Geist* (o espírito, a essência, a alma). Esta união de palavras pressupõe que uma época histórica possui uma alma, uma

Sendo assim, partindo da ótica indígena, elenca-se algumas das proposições a serem implementadas. E vale ressaltar que não se trata, apenas, de uma “inclusão social”, mas antes de reconhecimento, promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Um desafio proposto que segue muito além da adequação do indígena ao mundo acadêmico tal como está; e sim a construção de uma “outra universidade” que leve em consideração as especificidades dos povos tradicionais e originários.

Há séculos, as lutas se dão, principalmente, reivindicando o direito de viver em seus territórios - lugares que testemunham uma longa história, onde se encontram os seres da natureza, como os rios, a vegetação, os animais, as riquezas subterrâneas, de onde se provê os alimentos e a sobrevivência étnica desses povos. A luta pelo ensino superior está diretamente ligada às diversas lutas pelo direito à vida no território, que a cada dia se agrava mais - contra o desmatamento incessante, o desterro dos povos em detrimento do crescimento urbano desenfreado, o processo neocolonial dos povos indígenas para introduzi-los ao sistema “universal”, monocultural, homogeneizado e eurocêntrico dos ocidentais.

Portanto, é importante entender o porquê da necessidade de se refletir sobre um novo modelo de aprendizagem e ensino junto com e para os povos indígenas. A fim de que essa forma impositiva não continue contribuindo para um *integracionismo* irrefletido e ilusório, sem uma participação ativa e contribuição efetiva dos indígenas na mudança cultural que tanto o modelo acadêmico quanto a sociedade necessitam.

Desta forma, justifica-se a necessidade desses estudantes criarem seus próprios percursos formativos. E, assim, possam aprender e ensinar da maneira mais adequada a interculturalidade, buscando conciliar a especificidade de cada realidade com as concepções universais trazidas pela ciência.

Na busca pelo acesso e permanência no ensino superior, os povos indígenas vivenciam grandes e desafiadoras demandas; pelas quais se reforça a importância de seguir considerando o olhar étnico-racial dos programas de ações afirmativas, tanto para viabilizar as estruturas nos *campi* quanto às normas reguladoras da inserção indígena na Universidade, quanto para o desenvolvimento do conhecimento científico com base na interação epistêmica com os saberes dos povos. Tal necessidade está baseada, também, na luta pela manutenção e efetivação de seus direitos fundamentais, os quais, nesse recorte, estão relacionados a uma educação escolar diferenciada e específica, que respeite e incorpore seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Apesar de ser nítido, muito embora não seja normal nem natural, a academia não é um ambiente pensado para acolher os estudantes indígenas. O atendimento às necessidades materiais, de saúde física e psicológica, e às demandas acadêmicas/pedagógicas nem sempre consideram as especificidades destes estudantes. O ambiente acadêmico também pouco valoriza a rica oportunidade de ouvir e aprender acerca de uma outra visão/concepção de mundo que pode se tornar complementar e deixar de ser antagônica.

Essa universidade - baseada no padrão eurocêntrico de construção da academia com seus modelos de ensino, pesquisa e extensão - nem sempre assimila o que dela diverge. Transforma diversos momentos de diálogo em discussão de autoafirmação acerca do ideal de universidade para o Brasil em comparação aos grandes centros do hemisfério Norte. Se, como aponta Boaventura S. Santos, (2009) as universidades do Sul continuarem a reproduzir as “Epistemologias do Norte”, a Ciência sempre servirá à manutenção das estruturas de poder capitalista, colonial e patriarcal; subjugando povos e seus saberes para continuar no domínio

essência própria e única que é fruto da conjuntura daquele momento. A tradução para o português ficou tida como espírito da época, ou espírito do tempo” (ARAÚJO, 2015, p. 16).

das estruturas sociais e econômicas entre os Estados Nação. Certamente, as cosmovisões dos indígenas não colaboram para tal estruturação, já que a interdependência e complexidade dos elementos lógicos destas não são compatíveis com a soberania humana na dinâmica de exploração da Natureza. Para haver uma condição de efetividade dos direitos educacionais indígenas nos centros universitários é necessário que tal "inclusão" deixe de acontecer, geralmente, de maneira reativa e equivocada, mas sim de maneira planejada e em diálogo com os povos indígenas. Do mesmo modo, os conhecimentos produzidos por esses universitários, devem chegar até as comunidades indígenas de forma cada vez mais constante e dialogada com as lideranças de base. Há que se pensar em um salto epistêmico e ontológico de se produzir Ciência no Sul.

Partindo desse princípio, a presença indígena nas universidades sinaliza tanto a efetividade do direito, quanto a necessidade de reinventar "a forma de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade", para que esse direito seja efetivo na prática. Nesse caso, a universidade é incitada a produzir, por nova epistemologia, uma nova Ciência de afirmação das "Epistemologias do Sul" (SANTOS, 2005).

Ao adentrarem esse ambiente acadêmico, estudantes são expostos a seu sistema e métodos de aprendizado. No entanto, a força do seu autorreconhecimento e a manutenção dos vínculos com as comunidades de origem permite fortalecer os e as estudantes para conviverem com o duplo pertencimento e tornar tal experiência a oportunidade de compartilhar conhecimento e fazer acontecer a interculturalidade própria da diversidade dos povos tradicionais em relação.

5 À GUISA DE CONCLUSÃO: a produção da riqueza epistemológica é intercultural e transdisciplinar

A universidade aberta à experiência de implantação das políticas afirmativas se mostra espaço propício para a junção da diversidade cultural, onde estudantes indígenas de diversos povos, negros, quilombolas, ciganos e outros (caracterizados como "minorias") encontram-se neste ambiente. Espalhados pelos diversos cursos, estão como representantes de seus grupos, suas culturas, valores e leituras de mundo. Buscam constantemente dialogar entre si e com a universidade, tanto para criar propostas frente às especificidades desses estudantes, quanto para atender as exigências da universidade. Tal prática dialógica e intercultural é interdisciplinar por natureza e pode produzir um pensamento transdisciplinar; com método integrativo (corpo e mente, emoção e razão) e uma racionalidade biocentrada (FALS BORDA, 2002; ARANEDA, 2012).

O ambiente universitário é potencial para as trocas entre conhecimentos tradicionais e científicos. Têm sido, em algumas instituições, uma forma de contribuição para o progresso das ciências, a partir de perspectivas de conhecimentos distintos e complementares. E apesar de percentualmente pouco numerosos nesse espaço, tais estudantes indígenas buscam manter os seus costumes, valores, principalmente por meio de diálogos, rodas de conversas, em eventos culturais e acadêmicos, congressos etc. Eles e elas buscam modos de apresentar ou repassar aos "não indígenas" um pouco sobre a sua cultura, organização social e visão de mundo. Os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, em conjunto com a ciência ocidental, é fundamental para se construir o ensino, a pesquisa e a extensão numa perspectiva de diálogo entre diversos paradigmas da ciência.

Para ousar pensar a universidade multiétnica, traça-se uma epistemologia intercultural que promova a transdisciplinaridade; uma consciência social da vida em suas mais diversas formas de existência. A educação sob a perspectiva multiétnica é aberta, complexa e integrativa. Afinal, para esses povos, a educação não é um bem pessoal projetado para desenvolver habilidades pessoais, mas um bem coletivo projetado para (re)(inter)constituir tanto a cidadania quanto a *florestania* (*KRENAK*, 2019).

Para pensar a consciência social da vida, a partir das diversas formas de existência é preciso romper a relação de sujeito que aprende e objeto do conhecimento que faz parte do pensamento não indígena, uma vez que:

> [...] só existe consciência social em um dos polos, o nosso, somente existe ação dotada de sentido do lado humano, isto é, social. Entre o homem e seu mundo, para nós, não existe a possibilidade de trocas entre sujeitos diferentes, mas a apropriação legítima do polo do sujeito agente sobre um plano de objeto reagente, mas passivo, e não dotado de capacidade de permuta. (BRANDÃO, 1994, p. 22)

Para os indígenas, o sentido social do conhecimento transcende uma relação intelectual do que se produziu em pequenos contatos; mas antes investe foco na própria interação com o conhecido, de tal modo que:

> No imaginário dos povos da floresta, as mesmas permutas entre a sociedade e a natureza são algo mais do que apenas recíprocas: elas são inter constituintes. Seres humanos e outros seres do mundo natural continuamente estão se reconstituindo como tais, por meio da continuidade de trocas que atualiza perenemente a lógica da vida: a reciprocidade entre sujeitos sociais passíveis de serem naturalizados e seres da natureza passíveis de serem socializados. (BRANDÃO, 1994, p. 22 e 23).

Sendo a universidade um ambiente propício, com respeito às suas cosmovisões e em acordo com o processo de aprendizagem dos povos indígenas, pode-se produzir conhecimentos de natureza complexa em diálogo com os saberes indígenas. Transformar tal produção de conhecimento como multiétnica é um caminho possível, mas não trivial; pouco a pouco vai se construindo este caminhar junto aos participantes do PET Conexões Saberes Indígenas na UFSCar. Interações que nos trouxeram mais questões para aprofundar na pesquisa sobre a realidade do corpo estudantil indígena. Por exemplo: que desenho institucional é viável para a referência multiétnica de universidade? Que currículo é necessário e possível? E, destas questões, derivam outras voltadas às formulações e regulamentações das políticas de ação afirmativa: como as comunidades e ou os coletivos de trabalhadores da educação podem atuar no sentido de sua criação, de seu planejamento e execução?

Repensar epistêmica e ontologicamente a produção humana para a construção do conhecimento do século XXI: eis o desafio que vem se apresentando para os acadêmicos no país e no mundo. As reflexões aqui levantadas se apoiam nesse processo histórico e na tentativa de fazer mais densa a luta pela afirmação de novos *modus operandi,* tanto na Ciência quanto na Política em favor dos povos tradicionais e originários. Esses modos de fazer podem ter inúmeras configurações, mas há uma perspectiva imprescindível que pode, efetivamente, redefinir e fazer repensar o caminho a seguir: se pautar na **Vida** como guia dos saberes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARANEDA, R .T. **La inteligência afectiva:** La unidad de la mente con el universo. Editora: Cecília Araneda. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio, 2012.

ARAÚJO, J. M. C de. **Zeitgeist e comunicação:** relações, influências e usos. Universidade de Brasília: UNB, 2015.

BERGAMASCHI, M. D.M. *et al.* **Estudantes indígenas em universidades brasileiras:** um estudo das políticas de acesso e permanência: Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317/3052. Acesso em: 13 jul.2020.

BRAGA, R. B. *et. al*. Entre floresta, universidade e cidade: possíveis caminhos para interculturalidade. *In:* SEMANA DO MEIO AMBIENTE DO CARIRI ORIENTAL SEMACO, 6, ENCONTRO DE SABERES INDÍGENAS DO SEMIÁRIDO

(EnSIS). 2, Brejo Santo, 2020. **Anais** [...] Brejo Santo: IFE, 2020. [evento on-line]. Disponíveis em: https://docero.com.br/doc/s8nnxee. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRANDÃO, C. R. **Somos as águas puras**. Campinas: Papirus, 1994.

FALS BORDA, O; MORA OSEJO, L. E. **Superando o Eurocentrismo:** Enriquecimento do conhecimento sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. Colômbia: Editorial Guadalupe. 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). **Censo 2010:** A população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia. Acesso em: 01 jul. 2020.

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

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. **Una epistemología del Sur.** La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI: CLACSO, 2009.

A PRESENÇA E IDENTIDADE INDÍGENA NO *CAMPUS* LAGOA DO SINO - UFSCAR

André Pereira da Silva[52]
andrep.silva@ufscar.br

Erliane Maximiano Castro[53]
erliannykstro@gmail.com

Melvino Fontes Olimpio[54]
mfontesolimpio@gmail.com

Myrian Pereira Vasques[55]
geraldoctormy@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Para dialogar sobre os trajetos da caminhada indígena no ambiente universitário, dentro da lógica identitária que envolve tal movimento, se faz necessário uma compreensão focada na extensão de tal ação. Uma pauta presente nas proposições das Ações Afirmativas versa sobre a necessidade de que a tal política se configure por meio de transformações transversais nos espaços em que ela ocorre, uma vez que o pano de fundo de sua concepção versa sobre a promoção de políticas que possam mitigar o abismo social que afeta o acesso à grupos com histórico acúmulo de desigualdades (MOEHLECKE, 2002). Quer dizer, devemos ter a compreensão de que o que causa a ausência de negros, mulheres, LGBTQIA+, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda e egressos de escola públicas em geral, no ensino superior se remete à construção desse espaço acadêmico que, por muitas décadas, foi reservado quase que exclusivamente para uma elite. Assim, a garantia de entrada, por meio de Ações Afirmativas, deve acompanhar uma mudança de paradigma da universidade, por meio da acepção da identidade dos ingressos de maneira transversal em todos os meandros da dinâmica da comunidade acadêmica, uma vez que o acesso, por si só, não é garantia de representatividade e, logo, não compreende a totalidade da lógica das Ações Afirmativas (MOEHLECKE, 2002). Ora, se a presença é um caminho inicial para a proposição de que grupos historicamente silenciados possam acessar espaços, o árduo trabalho passa a se concentrar na garantia de projeção da identidade de tais grupos, uma vez que podemos compreender que a promoção de identidade perpassa por uma luta de forças, de disputa e de relação de poder entre as diferentes identidades presentes no espaço (HALL; WOODWARD, 2000). Portanto, cabe à universidade promover, dialogicamente, um espaço de ensino e aprendizagem coerente para com a compreensão e entendimento de vida da sua comunidade, sem hierarquizar capitais sociais e valorizando um ensino em prol da diversidade, uma vez que há a necessidade de se associar à inserção a promoção de um espaço de ensino e aprendizagem intercultural. Tal ação se dá pelo gerenciamento das “lutas de representações” das cargas associadas ao componente binário que destaca qualidades positivas e negativas às diferentes identidades e que claramente podemos observar que os mais privilegiados acabam sendo entendidos como o polo positivo da disputa (HALL; WOODWARD; 2000, SANTOS, 2011) o que acaba por diminuir, indevidamente, as classes menos privilegiadas. Sabemos que esse é um árduo caminho a ser percorrido, assim como sabemos que a presença de pessoas advindas dos programas de Ações Afirmativas corresponde à base do elemento provocador da mudança esperada.

---

[52] Técnico Administrativo e representante da Coordenadoria de Relações Etnico-Raciais da SAADE, Bacharel em Ciências Biológicas pela UFSCar-São Carlos, Mestre em Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCar-São Carlos.

[53] Povo *Baniwa*, Estudante de Bacharelado em Administração da UFSCar - *campus* Lagoa do Sino.

[54] Povo *Baniwa*, Estudante de Bacharelado em Engenharia de Alimentos da UFSCar - *campus* Lagoa do Sino, Licenciado em Química pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

[55] Povo *Tikuna*, Estudante de Bacharelado Engenharia Agronômica da UFSCar - *campus* Lagoa do Sino.

A pauta dos povos indígenas em relação ao direito de acesso ao ensino superior não corresponde somente à busca por formação acadêmica, mas, também, pela disponibilidade de uma nova modalidade de diálogo para com o Estado, por meio da atuação direta de profissionais indígenas que reproduzam ao saber técnico as lógicas de pertencimento e identificação de mundo dos povos nativos (BRACCIALI, 2019). A partir dessa percepção cabe o entendimento que a falta de acesso dos povos indígenas ao ensino superior se dá, entre outros fatores, pela diferente trajetória educacional desenvolvida ao longo da vida. A educação padrão brasileira difere da educação indígena, com marcantes referências às diferenças de conteúdo, de língua (uma vez que o português não necessariamente é a língua materna) e a importância da oralidade (FRENTE DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCar, 2016). Soma-se a tal fato o panorama histórico de silenciamento dos povos indígenas, que remonta a colonização portuguesa em solo brasileiro em que se dá início um bruto processo de disputa de identidade, no qual até hoje se perdura a figura estereotipada de um indígena genérico, que precisa de orientação em caminho à "civilização" (de acordo com parâmetros europeus) (BRACCIALI, 2019). Assim, a presença dos povos indígenas na universidade é assertiva em relação ao envolvimento de estratégias pedagógicas, antropológicas, linguísticas, entre outras, que abarque as realidades curriculares vividas e as demandas educacionais indígenas (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

Conforme destaca a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar, há uma grande quantidade de dados que respaldam as políticas afirmativas e levam a necessidade de um real enfrentamento às desigualdades sociais.

> Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade não são apenas palavras, mas representam conceitos, processos, metodologias e posicionamento político que se enraízam no compromisso de valorizar a diversidade e promover a equidade, por meio de ações e atitudes que possibilitem a construção de uma sociedade justa e equitativa e se constitui como tarefa da universidade pública. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p. 87).

Neste capítulo iremos dialogar sobre a presença indígena no *campus* Lagoa do Sino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em sua busca por identidade, seja para dar sentido pessoalizado a cada discente indígena seja para promover um ambiente universitário mais saudável em si. Iniciamos o capítulo dissertando sobre a lógica identitária presente nas políticas de Ações Afirmativas. Compreender os locais se faz importante para compreender as pessoas que os compõe. A Lagoa do Sino é o *campus* mais novo da UFSCar, proveniente de uma doação realizada pelo escritor Raduan Nassar, em 2011. Raduan tentou negociar a doação para universidades estaduais de São Paulo, o que incorreu em insucesso. Assim, após três meses de negociações com o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010, que contou com o, à época, Ministro da Educação, Fernando Haddad, a doação da fazenda se concretiza no início de 2011. A dificuldade em se efetuar a doação de uma grande fazenda produtiva, incluindo as instalações e maquinários, se deu devido ao anseio que Raduan atrelou à doação, uma pactuação de que não bastava que naquele espaço se configura somente uma universidade pública mas, também, intrínseco projeto de desenvolvimento territorial, uma vez que a região onde a fazenda se encontra inserida, o sudoeste paulista, concentra os piores Índices de Desenvolvimento Humano do estado de São Paulo (MOTA; SILVA; NIERO, 2018). Assim, Raduan delineou que a universidade desenvolvesse suas atividades com foco em três eixos, a saber: i) Conservação da biodiversidade, ii) Agricultura familiar e iii) Segurança e soberania alimentar (UFSCar, 2011). Após a pactuação, a fazenda Lagoa do Sino passa a ser um *campus* da UFSCar e, em 2014, inicia suas atividades acadêmicas.

A presença indígena no *campus* se deu em 2016, com ingressantes provenientes do vestibular indígena da UFSCar. O pioneirismo se facilita devido à forte estruturação de discentes

indígenas nos outros *campi* da Universidade, com o Centro de Culturas Indígenas (CCI)[56], uma vez que a UFSCar possui uma política afirmativa para a questão desde o ano de 2008. Os seis primeiros discentes indígenas da Lagoa do Sino chegam amparados por tal estruturação e pelo fato de já possuírem contato com os parentes**[57]** dos outros *campi*. Remontaremos agora os fatos que, a partir da chegada, correspondem ao desenvolvimento identitário dos estudantes indígenas para com a universidade.

Apesar da existência do CCI, a chegada na Lagoa do Sino se mostra um desafio a ser enfrentado, o pioneirismo exige determinação, uma vez que, tanto os discentes como a própria instituição, passam a dialogar com uma nova realidade. Nesse sentido, há, no *campus*, duas vias de atuação que se unem, uma própria dos discentes e outra envolvendo os setores pertinentes da universidade, tais como a Secretaria Geral de Ações Afirmativas (SAADE)[58] o Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis (DeACE)[59], o Departamento de Ensino e Graduação (DeEG)[60] e a Biblioteca Lagoa do Sino (B-LS)[61], sem contar as atuações realizadas pelas Coordenações de Curso e direção do Centro de Ciências da Natureza (CCN)[62]. Assim, em 2016 os discentes indígenas já promovem o nascimento do CCI-Lagoa do Sino, se organizando na direção, auxiliando uns aos outros, facilitando a chegada dos ingressantes dos anos subsequentes, em questões pertinentes à moradia, alimentação, compreensão da universidade e etc. Institucionalmente, sob orientação inicial da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE)[63] da UFSCar, com sede em São Carlos, os setores institucionais supracitados passaram a organizar espaços de formação e de diálogo para com demandas específicas dos estudantes indígenas. A atuação conjunta de setores da universidade com o CCI-LS acaba por promover uma série de avanços institucionais. A busca por identidade se reflete em tais avanços, uma vez que o CCI, para além de atuar em conjunto com os setores da universidade, tem importante papel na tomada de decisões.

Deste trabalho conjunto, podemos citar os avanços ocorridos na Calourada Indígena (recepção anual de ingressantes), em que a divisão de tarefas entre o CCI e os setores da universidade promovem uma chegada bem menos dificultosa para os ingressantes. A tutoria indígena, conquista de 2017, em que o CCI colabora com o DeEG para a escolha dos tutores. Em 2019 o *campus* contou com a "I Semana Indígena", em que diversas atividades foram realizadas, desde rodas de conversa até uma feira cultural. A trajetória dos discentes indígenas se mistura com a da universidade, uma vez que a participação em projetos de extensão, pesquisa e eventos colocam a identidade dos povos indígenas como agente modificador dos próprios espaços, tais como os eventos "Jornada Acadêmica" e "UFSCar de Porteiras Abertas", nos quais o CCI atua diretamente por meio da construção de espaços próprios. Em 2018, os discentes indígenas da Lagoa do Sino, por meio de sua coordenação, colaboraram de maneira

[56] Coletivo formado pelos estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o intuito de fortalecer e reafirmar a identidade cultural, promovendo e garantindo o protagonismo dos povos indígenas presentes na Universidade.

[57] Maneira comumente utilizada por indígenas para se referirem a outros indígenas, não havendo necessidade de parentesco.

[58] Órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos, responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar.

[59] Área responsável pela gestão do Programa de Assistência Estudantil (PAE - Resolução CoACE/UFSCar nº 03, de 02 de abril de 2012), compreendendo as ações de planejamento, execução e controle do ingresso, bem como a continuidade do bolsista no programa, via acompanhamento social e oferta de serviços que suportem sua permanência.". Disponível em: https://www.proace.ufscar.br/servicos/assistencia-estudantil. Acesso em: 02 ago. 2020.

[60] Departamento ligado à Pró-Reitoria de Graduação responsável pelo acompanhamento pedagógico de discentes.

[61] Presta serviços para a comunidade interna do *campus*: alunos, servidores docentes e servidores técnico-administrativos, atendendo as demandas dos cursos de graduação ofertados no *campus*.

[62] Centro de gestão acadêmica dos cursos do *campus* Lagoa do Sino da UFSCar.

[63] Tem por objetivo coordenar as ações de acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes de graduação, prioritariamente, ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios.

expressiva para a criação do vestibular indígena da Universidade de Campinas (UNICAMP), o que culminou em um primeiro processo seletivo específico para indígenas na instituição, em 2019. Ainda em 2019 há a "1ª Mostra de Vídeos Indígenas" desenvolvida em todos os *campi* da UFSCar. Na Lagoa do Sino a mostra se configurou por meio da apresentação de documentários com a temática indígena e uma subsequente roda de conversa com o CCI. Os discentes acabam por se envolver nas cidades do entorno também, seja nas relações interpessoais, seja no desenvolvimento de atividades, tais como palestras em escolas públicas, especialmente no "dia do índio[64]" e com rodas de conversa com temática indígena envolvendo os educandos do Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus, projeto de extensão da UFSCar Lagoa do Sino. O ano de 2019 também contou com a primeira colação de grau de uma estudante indígena do *campus*, Jovana de Nazaré Fernandes, do povo *Apurinã*, que se graduou em administração e foi oradora da turma. Ao ser questionada sobre a importância da formação, disse:

> Me sinto extremamente orgulhosa por ser a primeira indígena formada na UFSCar Lagoa do Sino, com um coração cheio de alegria e gratidão, dei um passo à frente, um esforço que valeu a pena, é um marco histórico para nós indígenas e pra Universidade. Pra mim, significa a conquista de uma mulher, mãe e indígena que lutou e ainda luta pelos ideais, vitória pra mim, pra minha família e pro meu povo. Uma das maiores dificuldades encontrada é Ser Mulher, Mãe e Indígena na Universidade foi um dos maiores desafios enfrentados, é saber conciliar casa, trabalho e estudos para alcançar um sonho, um objetivo, é quebrar todas as barreiras impostas pela sociedade. Minha atuação em vários espaços da Universidade me fortaleceu, me fez enxergar que apesar das diversas dificuldades existentes, ainda encontramos forças para lutar quando também encontramos pessoas dispostas a nos ajudar, somar forças, de saber que eu não estava sozinha, isso foi um grande diferencial na minha vida. (Jovana de Nazaré Fernandes, Administradora, pertencente ao Povo *Apurinã*).

A presença indígena no *campus* precisa agregar um forte componente institucional pela busca de mudanças na dinâmica universitária, para que, a partir do contato com os homens e mulheres indígenas, em sua diversidade étnica, a universidade possa se adequar para refletir processos pedagógicos que acessem a todos. Nesse sentido, em 2017, o DeEG desenvolveu a roda de conversa "Os alunos indígenas no contexto universitário do *campus* Lagoa do Sino" no âmbito do Encontro de Formação Docente.

2 RELATOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO *CAMPUS* LAGOA DO SINO

Para podermos compreender melhor essa jornada indígena, apresentaremos aqui três relatos de discentes indígenas da Lagoa do Sino.

2.1 RELATO DE MYRIAN PEREIRA VASQUES

Myrian é da etnia *Tikuna*, cursa Bacharelado em Engenharia Agronômica e é ingressante na UFSCar em 2016.

O prefeito da cidade (Carlos Eduardo), junto com as secretarias estudantis da Lagoa do Sino, foram recepcionar os calouros indígenas no centro de convenções do município de Campina do Monte Alegre, onde os discentes receberam boas-vindas, orientações sobre a cidade e orientações sobre os cursos do *Campus*.

Teve apresentação dos líderes do município, e cada um falava sobre sua vinda desde o local de sua origem até a chegada no *campus* ou na cidade.

Outro dia, já era dia 26 de fevereiro, começou a primeira inscrição nos cursos, e os

[64] É importante destacar que boa parte dessas palestras tem o objetivo de desconstruir a ideia de se ter uma data específica para "comemorar" o "dia do índio". Neste sentido, o dia 19 de abril deve ser marcado como um dia de luta e resistência dos povos indígenas.

discentes se deslocaram da cidade para *Campus* Lagoa do Sino pela primeira vez, para assim oficializar as matrículas presenciais.

Na semana seguinte foi a primeira reunião com os coordenadores dos cursos e onde cada um falava de si, sua vida no local de origem, até a chegada no *campus* e suas perspectivas sobre o curso escolhido. Cada coordenador passava orientações sobre o curso e os indígenas tomavam esse conhecimento para si e, a partir de então, eles souberam que a vida universitária não seria nada fácil.

O primeiro impacto para cada um deles era o local, cultural e as informações recebidas pelos coordenadores.

Para mim, eu, Myrian Pereira Vasques-*Tikuna,* origem de Benjamin Constant/AM, o impacto foi muito grande, porque as orientações científicas e técnicas que recebi do coordenador do curso de Engenharia Agronômica (Dr. Waldir Cintra de Jesus), foram muito complicadas e extensas. Soube que não seria nada fácil, a partir daí percebi que estava em outra realidade e bem longe da minha terra Natal. Sem contar que quando vim do aeroporto Guarulhos-SP, já pensava que ia morrer de fome nesse lugar, pois logo percebi que faltava frutas naturais e não tinha floresta como na minha comunidade, a cidade parecia um deserto ou era apenas plantações de soja e laranja por onde eu passava de carro. Eu tinha medo de comer soja e ser envenenada com agrotóxicos. Realmente pra mim foi bem difícil no começo, pois eu achava até a comida do RU salgada demais, na minha aldeia não comia muito sal e nem açúcar, não tomava refrigerantes e aqui tive que me adaptar e, pouco a pouco, fui me acostumando com a comida dessa região. Estou segura que tudo isso foi necessário para que hoje eu continue na luta para alcançar meu objetivo e resistir para seguir em frente, apesar das dificuldades encontradas nos cursos e na convivência com os demais discentes indígenas e não indígenas. A experiência serve para conhecer e aprender a cultura de outros povos, pois nesse caso aprendemos e conhecemos um pouco sobre as diversas culturas que temos entre nós nativos da Lagoa do Sino.

Hoje posso dizer que com a criação de tutoria indígena específica, nós indígenas estamos mais confiantes pois nossas tutoras estão ajudando muito com as matérias nos cursos. Lembrando que contamos muito com ajuda e apoio do André Pereira da Silva da SAADE e pessoal do DeEG e DeACE. E também, com o discente Ivan Paulo Braga da etnia *Kambeba*, ingressante do ano de 2016, já era veterano pois veio do *campus* de São Carlos, onde cursava Engenharia Civil. E nós os outros discentes tínhamos ele como conhecedor das regras daqui e por isso ele assumiu a primeira coordenação do CCI de Lagoa do Sino. O início, ou seja, a criação do CCI do *campus* Lagoa do Sino se deu em setembro de 2016[65].

Na primeira coordenação participaram: Ivan e David como coordenador e vice - coordenador. E ainda não tinha outras categorias da coordenação.

Em seguida recepcionamos os calouros indígenas em 2017, onde nós como veteranos já preparamos locais para recepcionar a todos. Tudo isso se deu por que planejamos junto com as secretarias da Lagoa do Sino, e com a chegada dessa turma conseguimos completar as outras categorias da coordenação do CCI: coordenador geral, vice-coordenador, tesoureiro e secretários.

2.2 RELATO DE ERLIANE MAXIMIANO CASTRO

Erliane é da etnia *Baniwa*, do Curso de Bacharelado em Administração e ingressou na

[65] Nota: Informações retiradas da Ata da eleição do Ivan, arquivada no CCI de São Carlos, cujo coordenador geral à época era Marcondy Maurício de Souza, também *Kambeba*.

UFSCar em 2018.

O PET Conexões Saberes Indígenas tem por razão dar a oportunidade de contribuir com a formação dos indivíduos e aprimorar os conhecimentos. Por mais que a constituição brasileira garanta aos povos tradicionais a valorização das suas culturas, suas raízes, costumes, crenças e etc., a maior parte destes saberes acabam encontrando dificuldades ou até mesmo a falta de valorização nos espaços públicos, inclusive nas universidades. É com esse intuito que o PET Conexões Saberes Indígenas foi criado, justamente para mostrar que dentro da universidade existem pessoas, com costumes diferentes, culturas diferentes e ritos e rituais diferentes.

A Universidade Federal de São Carlos - *campus* Lagoa do Sino, tem proporcionado esse espaço para facilitar a comunicação entre os diversos povos. Foram realizados mostras, exposições, painéis, apresentações culturais e outros que favoreceram o valor cultural nativo das comunidades. Isso tem proporcionado um olhar diferenciado para os discentes indígenas que ali se encontram, sempre preocupados com o crescimento e discernimento para uma vida digna.

O grande desafio ainda é a falta de valorização dos saberes que cada povo tem, não somente dos indígenas, mas dos quilombolas, ribeirinhos etc. O espaço ocupado por estes grupos encontra desafios, preconceitos e discriminação. Tudo contribui para enfraquecer o desenvolvimento sociopolítico dos povos tradicionais.

Lembro-me muito bem que, em 2018, quando ingressei no curso de Administração da faculdade, grandes desafios enfrentei inclusive o desconhecimento de praticamente de tudo que se possa imaginar. Graças ao apoio das pessoas que faziam parte da comissão, inclusive do CCI, fui orientada corretamente para que pudesse estar aqui cursando o 5º período da faculdade de Administração no *campus* Lagoa do Sino.

No primeiro momento tive muita dificuldade em acompanhar a turma, principalmente nas disciplinas de exatas, aí que entra o grande papel importantíssimo da universidade, por meio de tutorias, às quais sou muito grata e me ajudaram bastante para que pudesse seguir em frente. Até o momento, contamos com a tutoria específica para os indígenas, um avanço significativo. Temos, atualmente no *campus*, 11 indígenas, de vários grupos étnicos do país, de norte a sul. Com certeza todos encontram-se agradecidos por fazer parte dessa história, desta conquista junto a Universidade Federal de São Carlos - *campus* Lagoa do Sino.

A proposta de se ter um PET indígena é extremamente necessária pois contribuirá significativamente na formação cidadã e profissional dos discentes indígenas já presentes e para os que ainda virão a trilhar esse caminho. Assim daremos continuidade a essa luta em defesa dos povos tradicionais e contribuir com a permanência dentro da universidade, que é um fator preocupante, devido às questões de vulnerabilidades sociais e econômicas que enfrentamos no nosso dia a dia.

A proposta veio para melhorar o empenho destes alunos que ingressam nas universidades, proporcionando melhor qualidade de vida. Tudo isso vem em conformidade com a legislação da carta magna que defende que cada brasileiro tenha a convicção dos direitos por eles conquistados.

A Lagoa do Sino tem realizado eventos que mostram a cultura viva destes povos tradicionais nas suas aldeias, comunidades e etc. Como o “Porteiras Abertas”, que possibilita ao público externo conhecer a cultura de cada discente, por meio de painéis, pinturas corporais, danças, comidas típicas regionais específicas de cada povo. Costumes que a maioria da região desconhece.

Temos ainda a semana indígena que tem como objetivo dar visibilidade à riqueza cultural

que possuímos. Contamos, nestes dias, com a presença de lideranças indígenas que contribuem com informações sobre a situação dos povos indígenas no contexto geral.

Ao longo dos anos fomos e somos sujeitos de transformação por meio das nossas atitudes de preservação do meio ambiente e valorização do ecossistema. Ideias como essas correspondem a o que pretendemos valorizar com a criação do PET.

Tudo isso, está atrelado à qualidade de vida que queremos que o mundo tenha e isso só vai ser possível se todos tomarem medidas. O papel fundamental que temos hoje como universidade é, justamente, a conscientização que devemos propor, com base em estudos focados em consonância aos saberes tradicionais, para a necessidade de proteger a natureza, isso faz com que o PET seja um instrumento primordial. Discentes indígenas precisam ter a oportunidade de mostrar para o público, que carece das informações, a importância da preservação do meio que estamos.

2.3 RELATO DE MELVINO FONTES OLIMPIO

Melvino é da etnia *Baniwa*, cursa Bacharelado em Engenharia de Alimentos e ingressou na UFSCar em 2020.

A presença dos povos tradicionais nas universidades vem trazendo grandes avanços e desenvolvimentos sociopolíticos para as comunidades indígenas, tudo se resume nos projetos que tratam com responsabilidade questões sobre o bem estar social das comunidades tradicionais, nas aldeias e nos locais por onde se encontram os indígenas.

As universidades, sobretudo a Universidade Federal de São Carlos, em se tratando especificamente do *campus* Lagoa do Sino, não deixa de ser diferente, pois, tem possibilitado espaços para que haja uma representatividade extremamente indígena, contando com o apoio de outros setores. Por outro lado, a presença indígena na universidade também traz vários desafios, dentre eles o combate à discriminação, ao preconceito e às diversas formas de se relacionar com os estudantes que deixam os indígenas mais distantes de seus direitos, adquiridos ao longo de décadas.

Nas comunidades tradicionais existem organizações não governamentais que apoiam o desenvolvimento do povo, que contribuem para melhorar a educação, a saúde e a sobrevivência, afinal, quanta injustiça que temos atualmente neste país, tantas vezes por parte do próprio Governo Federal que vem destruindo grande parte das conquistas já adquiridas por meio de lutas e resistência ao longo de décadas. As lutas continuam, a resistência persiste, pois somos povos que contribuem para o bem viver da humanidade, somos povos que respeitam a natureza e zelam pela preservação da mesma, com a sabedoria e pela grande conexão que temos com o meio ambiente. Somos sujeitos a ter uma vida saudável e é isso que queremos que os outros compreendam, a responsabilidade é de todos.

A qualidade de vida dos povos tradicionais está sempre ligada à natureza, preceitos que levamos para a vida toda, pois é dela que se tira a sobrevivência e dela que conseguimos manter a vida saudável. A maioria dos povos tem o seu espaço e seu modo de educar, baseados em princípios ensinados desde o nascimento. Por isso há a importância da valorização dos costumes, o grande desafio que enfrentamos hoje, nos setores públicos, advém de perdas destes costumes, pois, o contato com outras pessoas transforma concepções e muitas vezes as pessoas não estão preparadas para enfrentar os desafios que o mundo apresenta. Parte dessa questão é a importância de que a universidade possa atuar junto com os alunos indígenas e não indígenas, na busca pela valorização e permanência de todos. A UFSCar, *campus* Lagoa do Sino tem contribuído imensamente para que estes costumes prevalecessem. Para exemplificar, podemos citar os eventos realizados pelos indígenas, que são favoráveis, para que se mostre a cultura, a crença e vida que ainda possuímos, somos todos abençoados por ter essa visão

transformadora. Para que estes eventos pudessem acontecer ao longo dos anos, um número significativo de estudantes indígenas ocupou espaços, não somente nas Universidades Federais, mas, também, em outras instituições.

A partir de toda essa transformação verificou-se que a demanda para formação acadêmica dos indígenas é muito grande. Graças ao grande número de ingressantes podemos perceber que a missão de lutar pela educação ainda pede socorro, claro que com avanços, e que ainda precisamos de mais conscientização e apoio do governo para que estes espaços sejam transformados e possam ser usufruídos por povos nativos que carecem muito dessa formação acadêmica. Sabemos muito bem que espaços estão sendo ocupados pelos indígenas, mas também sabemos que não são suficientes para as demandas das aldeias, comunidades ou sítios, que precisam de um profissional que seja um parente. A exemplo, temos as implantações dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEis), que atendem as comunidades indígenas na área de saúde. A maioria dos Médicos são não Indígenas, assim, precisamos ocupar estes espaços para que, de fato, possamos dizer que temos profissionais indígenas, inclusive por questão de diagnóstico, que muitas vezes não são realizados de acordo com que o paciente realmente sente, por falta de compreensão do idioma e estilo de vida do paciente indígena. Para chegar a este ponto há um caminho a ser percorrido, indo desde o início, em que precisamos ter conhecimento. O difícil acesso dos indígenas às universidades é uma discussão que perdura por anos, uma vez que grande parte dos indígenas necessitam de apoio de instituições, tais como o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para conseguir acessar uma universidade. A Universidade Federal de São Carlos teve, depois de muita reivindicação, a realização das provas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, no Alto Rio Negro, fato que proporcionou a entrada de jovens indígenas na UFSCar[66]. Os desafios não terminam por aí, os estudantes indígenas ainda enfrentam grandes desafios para a permanência na universidade, pela falta de recursos financeiros muitos acabam desistindo não completando a sua trajetória. Atualmente existem bolsas que garantem a permanência dos estudantes, mas nem todos conseguem por questões burocráticas que o próprio sistema propõe dificultando ainda mais a sua jornada. Tal fato acaba por trazer angústias para as comunidades indígenas e geram um olhar de desconfiança nos jovens que pretendem se tornar estudantes universitários.

O ingresso nos setores públicos Municipal e Estadual tem crescido nos últimos anos, em maior número do que nas instituições Federais, apesar dos avanços como dos resultados satisfatórios das cotas, que se reflete não somente para os indígenas, mas para todas as pessoas que compõem a classe das minorias, que carecem da qualidade de educação neste país.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A CONTINUIDADE DO DESENVOLVIMENTO

A descrição da trajetória indígena apresentada pelos relatos acima demonstra que uma coerente aplicação das políticas de Ações Afirmativas passa por garantir espaços de busca de identidade para aqueles que, por direito, acessaram o ambiente universitário. Há de se compreender que os anseios correspondem a uma busca por um ambiente equitativo, em que todos e todas possam se sentir pertencentes à universidade.

A instituição do Programa de Educação Tutorial (PET), por meio da Lei nº 11.180 de 23

[66] **Nota dos organizadores:** De 2008 a 2015, as provas do Vestibular Indígena da UFSCar foram aplicadas na cidade de São Carlos. No ano de 2015, a partir de demanda apresentada pelo CCI à Pró-Reitoria de Graduação, uma proposta de descentralização das provas do Vestibular Indígena foi analisada e aprovada no Conselho de Graduação da Universidade. Amparada no princípio de levar as provas do Vestibular para mais próximo dos candidatos, em 2016 e 2017 as provas foram aplicadas em quatro capitais do país: Cuiabá/MT, Manaus/AM, Recife/PE e São Paulo/SP. Em 2018, diante da baixa presença nas provas, registrada em Cuiabá, a aplicação das provas nesta capital deixou de ocorrer. No ano de 2019, a partir de demanda dos estudantes concluintes do Ensino Médio da cidade de São Gabriel da Cachoeira e da distância e dificuldade de acesso desses moradores à cidade de Manaus, as provas passaram a ser aplicadas também nesta cidade, que fica no interior do estado do Amazonas.

de setembro de 2005 (BRASIL, 2005) corresponde à valorização da organização estudantil no tocante ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Agrega-se o apresentado pela Portaria MEC nº 1, de 17 de maio de 2006 (MEC, 2006), que institui o Programa "Conexão de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares".

Na UFSCar, o PET Conexões Saberes Indígenas vem atuando na ampliação da desconstrução de estereótipos errôneos a respeito da identidade do indígena contemporânea, uma vez que a visão predominante se dá no reflexo da histórica associação de povos indígenas com um modelo de vida que, há muito tempo, não é reproduzido pelas comunidades das diversas etnias presentes no Brasil, tais como o andar nu, as características fisionômicas, o imaginário de que vivem exclusivamente de pesca e caça, enfim, o isolamento social (SANTOS *et al.*, 2019).

As atividades realizadas pelo PET Conexões Saberes Indígenas representam, a priori, um reconhecimento institucional da capacidade dos povos tradicionais em pautarem sua visão de mundo onde quer que estejam e em qualquer área de diálogo. Por outro lado, representam o protagonismo da organização indígena nas universidades que, por meio de sua compreensão de direitos e de defesa histórica de sua identidade, acabam por abarcar tais atividades. Assim sendo, tal modalidade do PET representa o desenvolvimento em direção ao pleno reconhecimento transversal de valorização da identidade indígena no ambiente universitário, para muito além da garantia de presença por meio de Ações Afirmativas.

O *campus* Lagoa do Sino ainda não conta com um PET Conexões Saberes Indígenas e esse é um passo de extrema importância que precisa ser dado, uma vez que as mulheres e homens indígenas que compõem a comunidade universitária do *campus* já desenvolveram estrutura o suficiente para abarcar a expansão da temática de luta por permanência por meio do auto reconhecimento no espaço que se ocupa. A ação dos discentes indígenas já apresenta estrutura para que servidores possam, de maneira coerente, se aliar à atuação do PET no desenvolvimento de suas atividades. Salienta-se, ainda, que a implantação de um PET no *campus* corresponde importante passo para o desenvolvimento das pautas indígenas, uma vez que ainda há forte percepção estereotipada em relação aos povos indígenas, visto que as atividades até aqui realizadas remontam somente um espectro das Ações Afirmativas, voltada quase que exclusivamente para eventos e diálogos pontuais.

Um primeiro olhar sobre a evasão dos estudantes indígenas no *campus* indica que há o registro de quinze matrículas canceladas, e isso corresponderia a 46% do total dos ingressantes. Contudo, a evasão é um fenômeno complexo cujos registros de status de matrícula, quando analisados isoladamente, nem sempre nos apresentam as informações completas sobre cada situação[67]. Isso porque, destas quinze matrículas, 7 delas se referem a reingresso em outro curso ou, até, no mesmo curso da UFSCar. Outros dois estudantes considerados evadidos estão matriculados em outras universidades públicas do seu estado de origem (Amazonas). Tais informações acabam por indicar uma porcentagem de evadidos bem menor que os 46% iniciais: a evasão do sistema de ensino superior seria de, no máximo, 18,7% já que não temos mais informações de ex-estudantes que estejam em outras universidades. Comumente as razões da evasão se associam ao fato de os discentes, em boa parte das vezes, não se sentirem protagonistas e representados nos espaços de ensino e aprendizagem, para além das dificuldades financeiras, da falta de identificação com os cursos, entre outros motivos. A expectativa de poder associar discentes indígenas, por meio do PET, às atividades de ensino,

[67] A análise da evasão precisa considerar questões como a mudança de curso, por reingresso ou transferência interna, dentro da UFSCar (micro-evasão); isso porque quando um estudante muda de curso, em sua matrícula inicial, ele é considerado evadido. No caso de o ou a estudante se matricular em outra universidade, ele ou ela também passa a ser visto como evadido na sua instituição de origem (meso-evasão). A macro-evasão seria a do ou da estudante que efetivamente sai do sistema de ensino superior. Assim, diante destas nuances do próprio conceito de evasão e, também, da busca dos estudantes indígenas por universidades mais próximas de suas comunidades, a análise da evasão dos estudantes indígenas do ensino superior se torna bastante complexa.

pesquisa e extensão é relativa à expansão da compreensão dos não indígenas a respeito da importância de se modificar o ambiente universitário para se garantir que tal espaço público possa, realmente, se voltar para a população brasileira.

A experiência no *campus* Lagoa do Sino, apesar de corresponder a 5 anos de atividade, até o momento desta publicação, reflete uma construção que há muitos anos é feita, seja pela luta indígena, que remonta à época da invasão do Brasil por povos europeus, em 1500, seja pelas ações institucionais, como o vestibular indígena da UFSCar. Garantir a presença e voz é a melhor maneira de se construir um espaço de ensino e aprendizagem no qual todos são docentes e todos são educandos. Para que os processos educativos sejam realmente libertadores há a necessidade de se promover um real diálogo para com os educandos e educadores, no qual os capitais sociais sejam valorizados e as pessoas possam se sentir representadas nesses espaços.

Por fim, lembremos de todas as mulheres e os homens indígenas que, até o momento, construíram essa história no *campus* Lagoa do Sino. Que a lembrança nominal possa nos fazer refletir acerca do que cada vida representa, sempre lembrando que a pauta dos povos tradicionais se configura como uma oportunidade ímpar de aprendizado para os povos não indígenas!

Jovana de Nazaré Fernandes - Etnia: *Apurinã*

Myrian Pereira Vasques - Etnia: *Tikuna*

Adana Orlene Delgado da Silva - Etnia: *Baré*

David Rian Araujo de Amorin - Etnia: *Xukuru*

Ivan Paulo Batalha Braga - Etnia: *Kambeba*

Ponciana da Silva dos Santos - Etnia: *Kambeba*

Antonieta Wa'Utomowawe Were'E - Etnia: *Xavante*

Juninho Miguel Macário - Etnia: *Tikuna*

Francilan de Oliveira de Souza - Etnia: *Baré*

José dos Santos Junior - Etnia: *Tupiniquim*

Renato Tywynako Spinelli - Etnia: *Bakairi*

Erliane Maximiano Castro - Etnia: *Baniwa*

Marzinho Sandi Miguel Macário - Etnia: *Tikuna*

Raydeson Gomes Gonçalvez - Etnia: *Kokama*

Paulo Emilio Moreira Ladino - Etnia: *Tariano*

Alini Cipriano da Gama - Etnia: *Tariano*

Claudio da Silva Felix - Etnia: *Terena*

Gislaine Caxias dos Santos - Etnia: *Baré*

Rudson Jesus Vieira Teixeira - Etnia: *Tukano*

Diane Fernandes Tavares - Etnia: *Apurinã*

Maria Rose Matos Castilho - Etnia: *Dessano*

Edione Ferreira Sena - Etnia: *Piratapuia*

Grasiela da Silva Garrido - Etnia: *Baré*

Grasiela da Silva Garrido - Etnia: *Baré*

Grasiela da Silva Garrido - Etnia: *Baré*

Lucia do Carmo Fontoura - Etnia: *Tariano*

Robernilson Melgueiro de Lima - Etnia: *Baré*

Melvino Fontes Olimpio - Etnia: *Baniwa*

REFERÊNCIAS

BRACCIALI, M. R. **A universidade como território de conflitos socioculturais entre as comunidades indígena e não indígena**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Ministério da Educação. Institui o Programa de Educação Tutorial - PET e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1, de 17 de maio de 2006**. Instituir o Programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”. Brasília: MEC, 2006.

FRENTE DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCar. **Proposta de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação.** UFSCa*r*, 2016.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-82.

MOEHLECKE, S. Ações Afirmativas, histórias e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa***,* n. 117, 2002.

MOTA, I. D.; SILVA, A. P.; NIERO, L. P. Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus da UFSCar Lagoa do Sino: sujeito, sentido e imaginário. **Revista Igarapé**, v.11, n. 1, p. 83-96, 2018.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena . *In:* BRUNO, M. M.; SUTTANA, R. **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão.** Dourados, MS: UFGD, 2012. p. 59-80.

SANTOS, L. As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas. **Revista Rascunhos Culturais,** v. 2, n. 4, p. 141-157, 2011.

SANTOS, *et al.* PET conexões saberes indígenas da UFSCar: quebrando estereótipos, traçando uma nova história. CONGRESSO DE ENSINO E GRADUAÇÃO, 4., 2019, São Carlos*.* **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2019.

SECRETARIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, DIVERSIDADE E EQUIDADE. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, UFSCar, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Proposta para Implantação do *campus* Rural Lagoa do Sino.** São Carlos: UFSCar, 2011.










13

PARTE II

Memórias, Experiências e Vivências de Estudantes Indígenas sobre seus Povos









Legenda das fotos:

1.Típica panela de barro *Marubo*, feita pelas mulheres para fazer comida, nelas são preparadas diversas comidas como macaxeira, que é o principal acompanhamento nas refeições da comunidade. Arquivo pessoal Marta *Marubo Comapa* e Emília *Marubo Comapa*.

2. Grafismo tradicional do povo *Baré*, usado tanto nas festas como para pintar os objetos. Arquivo pessoal de Gilmara Gonçalves do Santo.

3. Rio São Francisco (Velho Chico). Arquivo pessoal do Jhonny Passos de Oliveira.

4. Apesar dos processos de avanços sobre as terras indígenas no Centro-Oeste, principalmente da etnia *Terena/MS*, impulsionado pela agropecuária, a rusticidade de produção de farinha de mandioca ainda se preserva no modo de vida dos indígenas *Terena.* Arquivo pessoal do Valdenilson Candelário.

5. *Ñapirikoli* - Deus criador do universo, do povo *Baniwa*. Arquivo pessoal de Eliane Claudio Guilherme.

6. e 7. Crianças e adultos do povo *Marubo* com adereços típicos do povo, todos enfeitados para festa da abelha, o que significa que todos os homens vão passar por teste em que serão ferroados por abelhas, para que no momento da ida à caça tenham sorte e tragam fartura para a comunidade. Nessa festa todos comemoram juntos, mulheres, crianças e idosos. Arquivo pessoal Marta *Marubo Comapa* e Emília *Marubo Comapa*.

8. Símbolo dos nomes dos meses do povo Omágua/*Kambeba*. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

9. Ritual do Menino do Rancho e homens usando a pintura corporal Festa. Arquivo pessoal da Luciana Maria dos Santos.

10. Marcos *Xukuru* durante a tradicional descida da Serra do *Ororubá* para a rua, no município de Pesqueira/PE. Arquivo pessoal da Wéllima Timóteo.

11. Representação da cultura do povo *Wauja*, festa *Kuarup* na aldeia. Arquivo pessoal do Kuhupi *Waurá*.

12. A cultura *Terena* ainda é firmemente presente, a vestimenta usada nas danças é feita com folhas de buriti ou babaçu, penas da ave *Kipâe* (Ema) e taquara ou bambu. É uma representatividade vivida pelos *Terena* na guerra contra os invasores, simbolizando a vitória. É contada e repassada para as gerações futuras, preservando a cultura enraizada na língua materna. Arquivo pessoal do Valdenilson Candelário.

13. *Aturá* para carregar mandioca. Arquivo pessoal do Omar Lopes da Silva.

14. XIII Assembleia do povo *Xukuru* do *Ororubá* - De barretina e corpo pintado, sempre à luta, se fortalecendo enquanto nação da Serra do *Ororubá*. Arquivo pessoal da Wéllima Timóteo.

15. Após importante participação do Povo *Terena* na Guerra do Paraguai, as mulheres pintavam o rosto e suas vestes Xiripá em forma de círculos e foram ao encontro dos índios guerreiros em forma de dança da Sipú*Terena*. Enquanto os guerreiros formavam duas filas batendo as suas taquaras representando as suas lutas. E suas pinturas no rosto eram uma fila com parte preto/branco e outro grupo de fila eram vermelho/branco. Dentre as cores havia sua representatividade: o preto a perda dos guerreiros, o vermelho sangue derramado, o branco da paz após a guerra. E nos dias atuais comemora-se a Festa do Índio 19 de Abril nas aldeias. Arquivo pessoal do Lindomar Lili / Ariovaldo Massi.

16. A maioria dos indígenas *Terena* se localiza no Estado de Mato Grosso do Sul. Há muitos anos o povo *Terena* tem as suas histórias e valorização cultural; para proteger os seus povos existia o Xamanismo *Terena*, cujos responsáveis eram considerados(as) *Koixomuneti* (benzedores feiticeiros), que se incorporavam aos espíritos dos mortos ou dos animais da floresta. Esses *Koixomuneti* passavam a noite inteira cantando com as pinturas em círculos no rosto, em preto e vermelho; em umas das mãos seguravam o *Kipaé* (pena de ema) e na outra mão *Itaáka* (*porungo* ou *maraká*), em seus cantos eram pedidos de uma boa colheita do ano, proteção os indígenas das doenças e durante a caça. Arquivo pessoal do Ariovaldo Massi.

APRESENTAÇÃO PARTE II

A presente introdução, desta Parte II, do livro “PET Conexões saberes indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes”, apresenta de modo singular as localizações geográficas, as culturas, as cosmologias, os conhecimentos, os relatos históricos, as línguas, os costumes e as tradições dos seguintes povos indígenas: ***Baniwa, Baré, Marubo, Omágua/Kambeba, Pankararu, Terena, Wauja, Xakriabá e Xukuru do Ororubá*****,** evidenciando as especificidades e originalidades presentes em cada uma das etnias.

Num processo de rememoração, foram retratados os rastros históricos deixados ao longo do tempo pela colonização europeia e pelos jesuítas. Como, também, são evidenciados aspectos do contato com o "não indígena” e demais acontecimentos que marcaram esses povos e que ainda, na atualidade, os influenciam.

A sabedoria ancestral tem grande relevância na atualidade e para as gerações futuras. Portanto, os ensinamentos aqui retratados, tem como base a memória e os relatos orais, que foram capturados há algum tempo por meio de registros e gravações, consideradas “bibliotecas vivas” (os anciãos) e que hoje podem ser acessíveis com o auxílio de recursos tecnológicos pelas novas gerações e por toda a sociedade. Além disso, são apresentadas as formas como ocorrem os rituais nos quais são repassados para as próximas gerações, os conhecimentos, as ciências, os segredos das "raízes'', que são os "anciãos'' das aldeias[68]. Cabe mencionar que foram relatados conhecimentos que podem ser expostos para além das comunidades; aqueles outros que são sagrados e restritos ao povo, devem assim permanecer até que o próprio povo decida compartilhar para além da comunidade e seus membros.

Esta parte do livro foi construída pelos integrantes do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar e carrega a voz de cada autor, abordando a identidade única ou múltipla que se dá por meio da sua cosmologia. Bem como, vislumbra cuidadosamente a respeito de suas espiritualidades, crenças, rituais e encantados, enfatizando a importância que cada uma dessas particularidades tem para seu povo.

Outro aspecto abordado, é a importância da presença dos povos indígenas na universidade e como é vista - por eles - a percepção que os não indígenas possuem acerca da presença desses povos, numa instituição de ensino superior. E, ainda, a relevância de se ocupar esse lugar de fala e de direito, destacando as trocas mútuas decorrentes disso e os resultados obtidos a partir dessa árdua conquista. Além disso, foi possível demonstrar a adaptação dos povos indígenas a toda situação adversa, sem que perdessem a sua identidade no decorrer de sua trajetória, assim, dando continuidade à luta de resistência pela existência, na atualidade.

A partir desses diferentes enfoques, transmite-se ao leitor um pouco das vivências, das tradições, das cosmovisões de forma que contribua para a mudança dos estereótipos criados em torno da figura indígena, tais como: retraído, da roça, da pescaria, ignorantes e atrasados. Sobretudo, discute-se ainda a luta que os povos indígenas travam, há mais de 520 anos, bem como a resistência desses povos a toda atrocidade, para que possam ter o direito de ser quem são e de transformar o mundo em um lugar com mais respeito às diferenças.

Nesse sentido, a presença indígena na universidade possibilita a autorreflexão, o respeito para com os povos tradicionais, o seu papel na sociedade, o (re)pensar acerca das práticas pedagógicas e os esforços que ambos os lados (indígenas e universidade) necessitam fazer para se adaptar ao diferente, ao novo. É possível perceber, ainda, como vem sendo construído o processo da interculturalidade no âmbito acadêmico e como vêm sendo criadas as

[68] Nota dos organizadores: Foram relatados aqui conhecimentos que podem ser expostos para além das comunidades. Outros conhecimentos, que são sagrados e restritos ao povo, devem permanecer assim, até que o próprio povo decida compartilhar para além da comunidade e de seus membros.

expectativas de se aprofundar em diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, o ingresso na pós-graduação e, assim, projetar diferentes caminhos para o futuro.

Destarte, essa memória reúne uma riqueza de conteúdos multiculturais produzidos por autores e autoras indígenas, petianos e ex-petianos e que representam uma importante parcela de estudantes, os quais cursam ou cursaram diferentes graduações na UFSCar. São, ao todo quinze autores, pertencentes às etnias relatadas, resultando em nove textos originais que ilustram desde as suas origens até os caminhos traçados ao adentrar à universidade, assim como seu desenvolvimento nela e suas expectativas de futuro.

Organizadoras da Parte II

Rosangela Batalha Braga

Vanessa Louise Batista



POVO INDÍGENA *BANIWA*

Eliane Claudio Guilherme[69]
elianeclaudioguilherme@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi muito importante para me dedicar e escrever um pouco sobre o povo indígena *Baniwa*, contar sobre sua origem e sobre de quem são netos; falar sobre a importância da sua existência, como mantém sua ancestralidade e conhecimentos tradicionais e como preservam a natureza. Suas trajetórias de lutas, as dificuldades encaradas e como lidam com o mundo em que vivemos; como é a educação dentro das aldeias, citando também aqueles costumes e cultura que deixaram de seguir e praticar devido ao evangelismo, acesso a outra cultura, por exemplo, do branco. Além disso, serão apresentadas informações sobre a organização social na aldeia, como são feitas as comidas, e alguns instrumentos usados para caça. E, por fim, nesse texto mostrarei um pouco da história do povo *Baniwa*, sua sobrevivência, suas lutas e também sobre a cultura e crenças que são seguidas e respeitadas pelo povo.

2 A ORIGEM DO POVO *BANIWA*

Segundo os conhecedores e sábios indígenas, o Povo *Baniwa* e *Koripako* são “os povos que vivem com sua própria cultura”. Quer dizer, apesar de terem sido influenciados pelos hábitos, oriundos da população ocidental, continuam praticando as suas culturas originárias.

Devido à colonização, acabaram perdendo alguns conhecimentos pertinentes; as pessoas mudaram aos poucos com a inserção de novas ideologias e costumes de fora da comunidade, mas a maior parte desses conhecimentos continuam vivos. Atualmente, algumas aldeias que descartaram essas influências ou resistem a ela, ainda seguem seus costumes e cultura. Por exemplo, as comunidades que não receberam o evangelismo, continuam praticando seus costumes, fazendo festas em finais de semanas, onde produzem as bebidas tradicionais, os rituais de cura e a passagens da adolescência para vida adulta, em que essas pessoas colhem e comem pimentas ardidas sem poder reclamar e nem chorar.

Quanto àquelas pessoas que aceitaram o evangelismo, deixaram de seguir tais costumes, pois dizem que é pecado. Quando chegaram as pessoas que levaram o evangelho, eles foram obrigados a parar de praticar festas, rituais e até mesmo de fazer uso das bebidas tradicionais. E assim foram deixando, cada vez mais, o que eram seus costumes e vivências.

A origem de sua organização social está nos seres dos universos que não morrem, os “*heekoaponai*” - em idioma *Baniwa*; entendidos como conquistadores para a humanidade. Os *Ñapirikoli, Dzooli e Eeri*, são os atores que principiaram este sistema. O povo *Baniwa* é neto desses seres, *Dzooli-Dakeenai, Eeri-Dakeenai*. O principal deles, em destaque na cultura do povo, é o poderoso guerreiro *Ñapirikoli*. Tudo o que se vê hoje na história de *Baniwa* é legado de *Ñapirikoli* (o Criador do universo).

Esses seres tem uma história conjunta de criação do povo. Os Velhos *Baniwa* contam que *Ñapirikoli* e seus parceiros de trabalho - *Dzooli* e *Eeri* - foram os três principais na história da humanidade e universo para o Povo *Baniwa*. Considerados como Deuses, exerciam um único trabalho juntos. Esses três refletiam acerca do conhecimento sobre as gerações futuras, produziram pensamentos a respeito de como a população de hoje viveria neste mundo que ocupamos. Não foi fácil para esses três conquistadores, porque enfrentavam vários inimigos, tais como os *Enowheri*, *Omaiwhe*, *Olimaali* e outros.

[69] Graduanda do curso de Ciências Biológicas, Bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba.

Esses inimigos eram os que andavam examinando a geração atual (*Walimanai*), pois queriam impedir que a humanidade de hoje existisse. Mas, quando *Ñapirikoli* conseguiu vencer os seus inimigos, começou a criar coisas boas para a humanidade, porque a conquista que andava fazendo era para o bem de todos os *Walimanai* (as pessoas da atualidade), agia sempre pensando no futuro das gerações. Então, os trabalhos que eles desempenharam foram muito relevantes para o povo e se davam em forma de guerras, vinganças, disputas e, principalmente, de xamanismo; os três colaboraram coletivamente. Portanto, *Ñapirikoli* e seus aliados foram fundamentais para a existência dos *Walimanai*, ou seja, foram eles que deram origem ao nosso povo.

O povo *Baniwa* faz parte dos vinte e dois (22) povos indígenas existentes próximos à fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela; vivem na região do Alto Rio Negro, Rio Içana e seus Afluentes como *Cuyari*, *Ayari*, Rio Cubate; além de alguns parentes que moram nas zonas urbanas em São Gabriel da Cachoeira, Barcelos, Santa Isabel e Manaus, no Estado do Amazonas[70].

O povo *Koripako,* que mora no Alto Rio Içana e Colômbia, fala dialeto da Língua *Baniwa* (WRIGHT; ANDRELLO, 2021)[71] . Teoricamente, esses povos são os maiores da Região Noroeste, uma vez que estão espalhados por vários lugares do território onde vivem. Com relação à recepção e modo de se relacionar com outros povos, são considerados povos do bem, cheios de energia, alegres, felizes e, acima de tudo, pessoas que adoram receber visitas de cidadãos que pertencem a lugares de fora de sua região ou comunidade; ainda mais quando são pessoas brancas, quando isso ocorre, eles têm a oportunidades de tirar suas dúvidas, e satisfazer suas curiosidades sobre tudo que imaginam deste outro mundo.

3 ORGANIZAÇÃO SOCIAL DENTRO DA COMUNIDADE

Antigamente, a organização social da população nas suas aldeias era liderada pelos mais velhos e conhecedores, principalmente as pessoas que fundaram determinado local. O lema mais usado pelo povo naquela época era: “somos capazes de viver no meio do mato, construir nossos lares sem precisarmos da ajuda”, “ somos fortes, somos filhos, netos, bisnetos da nossa mãe terra, que nos protege, nos guia e nos dá a sabedoria para que possamos ter coragem de sobreviver e enfrentar tudo que os espíritos maus tentam nos alcançar e nos derrubar”.

E com o passar do tempo, tal organização social vem mudando. Cada vez mais, a comunidade é organizada conforme a decisão da população, onde fazem questão de indicar duas ou três pessoas da sua região para assumir a liderança. Muitas vezes esse fato ocorre de forma tradicional, todos os indicados são obrigados a se manifestar se aceitam ou não, para que a votação seja realizada. Feito isso, os eleitos como capitães ou caciques terão direito de liderar o tempo que a população da comunidade permitir e quiser; trabalhando em conjunto, realizando todas as atividades e cumprindo seus papéis repassados pelos líderes anteriores.

4 BREVE HISTÓRIA DO POVO *BANIWA* ANTES DO CONTATO COM O BRANCO

Pode-se dizer que há muitos anos atrás, o povo-*Baniwa* era totalmente diferente de antes da chegada do colonialismo; tentaram se posicionar e não foram ouvidos. Assim, foram ficando diferentes e muitos “aceitaram” a-cultura imposta. Enquanto estavam isolados, a convivência, a sobrevivência e o mundo desses seres eram muito tranquilos: tinham liberdade de viver da facilidade que eles mesmos criaram para si, trabalhando sem ninguém para dominá-los nem incomodá-los.

[70] Arte e artesanato indígena e de povos tradicionais que habitam e conservam as florestas. Disponível em: https://delborgo.com.br/populacao/*Baniwa*. Acesso em: 19 dez. 2020.

[71] Disponível em: https://www.indios.org.br/pt/Povo:*Baniwa*. Acesso em: 29 ago. 2020.

Na época, esses povos não se importavam com as roupas, calçados, sabão, sabonete, colheres, pratos; ou equipamentos como celulares, televisões, motores, voadeiras, telhas de alumínios, cimentos, redes de deitar, colchão; e muito menos em comprar as coisas industrializadas, tais como: biscoitos, leite, café, suco, feijão, arroz, macarrão e todos os outros alimentos, considerados venenosos para seres humanos. Suas casas eram feitas de folhas de palmeiras, amarradas com o cipó (chamado *wambé*) e a parede feita de terra - ainda hoje, algumas casas são feitas desta forma. A comida era plantada e retirada da natureza; hoje, a maioria das pessoas compram seus alimentos, embora algumas continuem as tradições de plantios e colheitas, e coletas das plantas nativas.

Em relação às caçadas, havia aqueles que se preparavam para essa prática, se privando de determinados alimentos, escolhendo outros específicos que os habilitassem para isso e os protegia para sua missão de caça. Quando caçavam, perseguiam os animais até sua toca, obtendo uma relação com eles, colocando comidas e se tornando próximos dos bichos, até que pudessem pegá-los. Há pássaros que são guiadores e que alertam tal pessoa antes mesmo de acontecer algo ruim mais na frente ou no exato momento em que acontece.

O caçador precisa saber ouvir os gritos dos pássaros que avisam sobre o perigo. Mas vale lembrar, nem todos os indígenas tinham esse poder de se aproximar dos animais como humanos, conversando entre si. As pessoas que tiveram o privilégio de receber esse tipo de sabedoria e comportamento, eram escolhidas pelo criador do universo (*Ñapirikoli*), essas mesmas pessoas acabaram tornando-se pajés e benzedores.

Naquele tempo, os povos não se acometiam de doenças graves. Depois da chegada e contato com os brancos, a vida dos indígenas mudou radicalmente. Isso porque, a partir disso, começaram a ficar doentes de diabetes, malária, dengue, principalmente por comprarem várias coisas, principalmente, comidas que são prejudiciais à saúde. O acesso aos motores a diesel e gasolina, também causaram poluição, o que prejudicou tanto a vida dos peixes, quanto dos rios de onde bebiam a água e, ainda, bebem essa água. Outro ponto, é o uso de espingarda para caça, instrumento assustador aos animais silvestres e, inclusive, às pessoas; assim, mudou totalmente a vida dos povos.

As festas tradicionais duravam semanas ou até um mês, onde eles convidavam outras pessoas de etnias diferentes a participarem, interagirem, trazendo seus pertences e comidas de suas aldeias, cumprindo as regras de determinado local e festa. E quando acontecia esse tipo de evento? Era muito importante, especialmente em momentos em que a mulher ganhasse filhos, filhas e nas passagens da adolescência para a vida adulta, além de casamentos. Também nesse tempo, havia casamento arranjado; por exemplo, os pais da menina e menino conversavam entre si.

O pai do homem procurava o pai da mulher para combinarem o casamento, sem ambos saberem ou se conhecerem. Esse fato não podia ser impedido, pois era, e ainda é, da cultura desse povo. Existe uma frase que eles sempre usam como desculpas para que os filhos se aceitem: “se o casal não aceitar viver junto, haverá maior conflito entre os pais”, que chegariam até a se matar entre eles e o casal nunca veria um ao outro. Houve casos em que chegaram a brigar por tal situação.

5 A LUTA DO POVO *BANIWA* POR SEUS DIREITOS

Ao longo dos anos, a população indígena vem lutando por seus direitos e defendendo as riquezas da natureza, fazendo reivindicações para que tenham direito a tudo quanto qualquer ser humano na terra. É uma tarefa imensamente dura, visto que sempre correm riscos quando vão à luta nos encontros e movimentos realizados todos os anos, desde a colonização até hoje.

Geralmente os encontros acontecem nas comunidades maiores, onde há possibilidade de

receber muitas pessoas de comunidades vizinhas ou até mesmo de outras regiões. Tais encontros têm como objetivo criar propostas e fazer levantamentos para melhorias nas organizações locais e levantamentos de propostas para serem apresentadas nos eventos que se realizam nas cidades. Nesses eventos, chamados de movimentos, os representantes indígenas indicados vão apresentar para os chefes (como prefeitos, governadores e secretários de educação e de saúde) as propostas que foram discutidas e organizadas coletivamente com as populações e comunidades daquela região.

Historicamente, desde 1500, os povos são massacrados, escravizados e julgados por pessoas que querem destruir e invadir seus territórios. Pessoas que não fazem a menor ideia de como a natureza é - ela concebe todas as coisas, comida, ar, sol, frio e a vida em geral - e que, sem ela, os humanos não sobreviveriam. A natureza é a base principal na vida de cada ser vivo existente.

As lutas para implantação de escolas nas regiões *Baniwa* tiveram como maior objetivo gerar o acesso aos estudos e conhecimentos dos não indígenas, pois os indígenas também podem ter o direito de, um dia, se tornarem médico/a, enfermeiro/a, professor/a; e se formar nas diversas áreas, podendo assim ajudar seu povo.

Há também, a luta para colocação de polos, base das equipes de saúde em locais mais próximos ou até mesmo na aldeia, para ganhar espaço e ter acesso aos remédios dos brancos; isso porque alguns tipos de doenças (diabetes e outras) estão distantes do conhecimento dos povos originários. Para as doenças que os *Yalanawinai* (brancos) levaram, não há tratamento específico nas aldeias e nem chegam remédios das cidades para esse povo.

Atualmente, existem vários estudantes *Baniwa* em todos os cantos do Brasil, se graduando e se especializando em diferentes áreas, para que um dia possam voltar para suas comunidades e continuar ajudando e lutando, a fim de que novas gerações sejam capazes de lutar não só pela educação, mas para que tenham a liberdade e seus direitos em tudo que o mundo oferece e que *Ñapirikoli* propôs para cada um de seus netos.

6 EDUCAÇÃO DENTRO DA COMUNIDADE

Várias pessoas afirmam que a educação indígena não é valorizada como a educação não indígena, e não estão erradas. Mas, o que a maioria não sabe é que o ensino para os povos indígenas é totalmente diferente do que observamos entre os brancos - há várias maneiras de ensinar. Por um lado, há um enorme preconceito sobre a educação dos indígenas, mas o mais valioso no modo de ensinar dos povos é compreender que são os que cuidam uns dos outros, da terra mãe e da natureza onde vivemos.

Nas aldeias, os filhos são ensinados pelos próprios pais, desde criança, sobre os valores e as práticas do seu povo. Entre 8 e 15 anos começam a aprender as responsabilidades comunitárias: a menina a lavar roupas, varrer a casa, fazer comida, limpar quintal, torrar mandioca e *beiju*, ir para a roça; já o menino, aprende a pescar desde muito cedo, com 5 anos o pai o ensina. Essa é a fase mais emocionante na vida de um homem indígena e, conforme vai crescendo, os trabalhos vão aumentando, ficando mais pesados, tal como derrubar as árvores para realizar roça com a mãe, ajudar na construção de casa - aprendem a roçar, pescar e caçar.

Essas tarefas e seus conhecimentos são muito importantes e, ao mesmo tempo, difíceis para os pais, porque eles têm medo que seus filhos se tornem fracos quando adultos ou ao se casar. Precisam ter a força do conhecimento para fazer essas coisas a fim de manter a vida da família, da comunidade e a cultura do povo. Uma outra forma dos jovens receberem conhecimentos e ensinamentos é por meio de rituais preparados pelo ancião da aldeia, nos quais transcorre a maior festa, com as pessoas que estão passando da fase de adolescência para a vida adulta. E, ainda, outros conhecimentos são adquiridos pelos jovens indígenas no ambiente

escolar.

É importante salientar que, há alguns anos atrás, as escolas Indígenas foram implantadas nas comunidades de cada região. Esse foi um caso de grande vitória e conquista do povo indígena; pois assim as crianças passaram a estudar dentro da escola, onde há outra pessoa que os ensina: o professor e a professora. Lembrando que, esses docentes são os próprios *Baniwa*, a diferença é que esses ensinamentos acontecem longe dos pais. Além disso, eles aprendem a escrever na sua língua, ler e até somar no papel. E hoje, a educação está avançando e os indígenas procuram estudar sobre outras coisas e conhecer um novo mundo e nova cultura, para melhor defender o seu mundo e a sua cultura.

7 A IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA E CRENÇAS

Nem todos os seres humanos conhecem sua própria cultura e crenças, tampouco conhecem a importância de valorizá-la. Isso acontece pois, muitas vezes acabam sendo mal vistas por outras pessoas, falando e proferindo que são inúteis para seguir o que foi criado pelos ancestrais, que não estão mais vivos. Esse assunto é o que a maioria comenta nos últimos tempos, sendo assim, diminui o reconhecimento sobre as bases de origem do seu povo.

Na Cultura *Baniwa* há bastante coisas que foram esquecidas, mas existem diversas outras que ainda são praticadas e seguidas, com todo respeito. O povo procura sempre seguir e recordá-las, ressaltando os desmemoriados. Isso ocorreu depois que tiveram contato com as pessoas de outros mundos - os *Yalanawinai*.

A valorização da cultura e crenças é extremamente essencial para o povo originário *Baniwa;* e não somente para eles, mas para todos, que de alguma forma surgiram de determinado povo.

Pode se dizer que as crenças mais valorizadas e respeitadas, que o povo até têm medo de fazer, são tais:

- Se a mulher olhar dentro do *tipiti*[72], o marido se tornará guloso;
- Se o homem comer sentado na rede, será perseguido pela onça e na hora algum cipó te impedirá de continuar correndo e cairá no chão;
- Dormir até tarde envelhece muito rápido;
- Demorar demais para fazer as coisas, principalmente para as mulheres, tipo lavar louça, varrer ou acumular qualquer coisa, o parto e a contração demorarão dias;
- Se acordar falando de madrugada, seu filho/a nascerá com boca maior;
- Gritar ao ver minhoca, dificilmente o peixe aproximará do anzol;
- Varrer a casa à noite, está chamando a morte para sua mãe;
- Dormir com cabelo não trançado, seu cabelo não cresce;
- Deixar cair algum pedacinho de abacate no seu corpo, nascerá verruga;
- Comer comida fria, virá vento forte;
- Comer a cabeça de tatu, a chuva cairá em você mesmo;
- Comer cérebro de paca, nasce tumores no seus olhos e ao mesmo tempo fica com a mente lenta; e
- Comer sentada em cima da vara quando está espremendo o líquido da massa de mandioca, corre risco de defecar na hora de parir.

Além dessas, há diversas outras crenças que o povo indígena *Baniwa* acredita, respeita e segue.

[72] Cesto cilíndrico de palha em que se põe a massa de mandioca para ser espremida.

As práticas culturais mais usadas pelos povos é tomar *caribé*[73] cedo no coletivo; aos domingos, almoço geral, onde há participação de crianças e adultos; trabalho comunitário, principalmente quando se trata de construir uma casa maior, sendo que em cada casa ou família moram 5 ou até 10 pessoas, dependendo da quantidade dos filhos, já os velhos (avôs e avós), moram nas suas próprias casinhas que seus filhos constroem; porém, tem os que preferem ficar juntos, morando na mesma casa com seu filhos e netos.

O filho solteiro ou a filha solteira não saem da casa dos pais enquanto não casarem, somente depois do casamento os filhos são obrigados a ter suas próprias casas para morar, roça, canoa. Realizar eventos religiosos, encontros para tratar sobre algum movimento e seus direitos como lutadores e indígenas; viajar e visitar outras comunidades vizinhas; conceber armadilhas - que se chama *cacuri* - para pegar peixe para o consumo; fabricar farinha, *beiju* todas as semanas; cada família faz suas roças, suas casas e canoas, lembrando que as canoas são divididas para cada atividade, a menor serve para pescar, a média adequa-se a ir à roça e a maior é usada para viagem longa (viajar para cidade ou ir em outra comunidade com várias pessoas); realizar casamento nos encontros; entre outras coisas mais.

E aos costumes, de ir para roça todos os dias, pescar, acordar cedo para tomar *caribé* e conversar com seus próximos, tomar banho sempre no rio, ao anoitecer eles param de trabalhar; se alimentam qualquer hora, estando com fome - mas não tem costume de levar comida no trabalho; esses são os famosos hábitos que os indígenas (tanto mulher, quanto homem) estabelecem. Eles partilham comida com vizinhos, praticam jogos de futebol, voleibol e futsal aos domingos, durante a semana e assim por diante.

8 A COMIDA

Nas Figuras 1 e 2 são apresentadas as imagens e a descrição de algumas receitas das comidas preferidas do Povo *Baniwa*, típicas da região. É gostoso e fácil de preparar. Representa um pouco do costume, cultura e vida cotidiana do Povo *Baniwa*, a primeira figura mostra uma das comidas preferidas pelo povo que é peixe (***mujeca* misturado com farinha, junto com a pimenta jiquitaia e *beiju* de farinha de tapioca**); e a segunda figura é uma das comidas preferidas de toda população do povo *Baniwa* que é açaí, considerada como mata-fome por ser uma bebida que pode substituir e sustentar o ser humano durante um dia, sem que precise comer outra comida, tipo: peixe, caça.

Figura 1- *Mujeca* de peixe dentro de um prato, acompanhado de *beiju* de farinha de tapioca e pimenta jiquitaia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Geralmente, essa receita é feita quando há pouca comida para muita gente, pois ela rende

[73] Mingau de farinha de mandioca.

bastante e ninguém fica sem comer. Muitas vezes não pode ser feita com qualquer peixe; mas somente com os peixes que não têm bastante espinhos, por exemplo, o tambaqui, aracú, piranha, surubim e entre outros. O açaí é do quintal, saboroso e gostoso. É uma das bebidas mais famosas e consumidas pelo povo dentro da aldeia.

Figura 2 - Açaí acompanhado de farinha de mandioca brava e kuya



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Além dessas comidas, Figuras 1 e 2, existem outros alimentos preparados com o que é retirado da terra, do mato, da beira do rio, de palmeiras e com o que é plantado. Como por exemplo:

A **Quinhapira -** também é uma das comidas preparadas com bastante pimenta, peixe e tucupi (tirado da mandioca). É servida principalmente pela parte da manhã, na hora do café, para auxiliar no consumo de *caribé* que também é feito de mandioca brava. É oferecido para os visitantes nos dias de festas comemorativas dentro da comunidade e nas conferências evangélicas;

Moqueado - alimento (peixes e caça) assado em cima da fogueira, com fumaça, é um processo que faz durar dias, semanas e meses os alimentos para cada família dentro da aldeia e durante a viagem;

Cubiu - fruta azeda, encontrada na roça e pode ser feita de salada, na qual é colocado sal, pimenta, chicória e toma-se com *xibé* ou *caribé* entre outras.

E vale lembrar que há bebidas, por exemplo, "*caxiri*", bebida preparada com abacaxi e cana-de-açúcar, a mesma é oferecida para os familiares, quanto para os visitantes, nas comemorações e nas festas e danças.

REFERÊNCIAS

WRIGHT, R; ANDRELLO, G. **Povos indígenas no Brasil**: *Baniwa*. Atualizado em 20 de janeiro de 2021. Disponível em: https://www.indios.org.br/pt/Povo:*Baniwa*. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

RELATOS DOS ACADÊMICOS *BARÉ* SOBRE SEU POVO

Gilmara dos Santos Gonçalves[74]
gilmara.goncalves@estudante.ufscar.br

Joaquim Marcelo Rodrigues Botelho[75]
joaquimbotelho@estudante.ufscar.br

Omar Lopes da Silva [76]
omar.silva@estudante.ufscar.br

1 O POVO *Baré*

Os *Baré* vivem, principalmente, no Alto e Médio Rio Negro, a grande maioria está concentrada nas redondezas dos Municípios de São Gabriel da Cachoeira (com uma população estimada em 46.303 mil habitantes), Santa Isabel (cerca de 25.865 mil habitantes) e Barcelos (cerca de 27.638 mil habitantes), sendo sua presença importante em toda bacia até Manaus. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

São Gabriel da Cachoeira também é conhecida como “cabeça do cachorro”, ela está situada no limite do estado do Amazonas com Venezuela e Colômbia e é composta por vários territórios indígenas: as Terras Indígenas do Médio Rio Negro I e II, Terras Indígenas Rio Teá, Terras Indígenas *Yanomami*, Terras Indígenas do Balaio, Floresta Nacional do Amazonas e Parque Nacional Pico da Neblina, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Mapa de São Gabriel da Cachoeira e demais municípios



Fonte: Disponível em: https://www.greenpeace.org. Greenpeace (2020)[77].

[74]Graduanda do Curso Bacharelado em Engenharia de Produção; Bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba.

[75] Graduando do Curso Bacharelado em Engenharia Agronômica; Bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Araras.

[76] Graduando do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas; Bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Araras.

[77] Disponível em: https://www.greenpeace.org/brasil/florestas/evitando-o-fim-do-mundo-como-a-cidade-mais-indigena-do-brasil-esta-enfrentando-a-covid-19/. Acesso em: 24 set. 2021.

A etnia *Baré* devido ao contato e confronto com o colonizador europeu, é uma das etnias que perdeu parte de sua cultura e de sua língua. No entanto, resistiram à dizimação e sua imagem é representativa junto a outras comunidades indígenas. Pois, os mesmos estão presentes na atuação política do movimento indígena na região do Médio e Baixo Rio Negro - que contempla o município de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e uma parte de São Gabriel da Cachoeira. Portanto, apesar de o Povo *Baré* não ser um dos mais populosos, da região do noroeste do estado do Amazonas, atualmente existem fortes lideranças que se empenham na revitalização da sua identidade cultural.

Do mesmo modo como tem lideranças indígenas que atuam na conservação e a revitalização da cultura, existem também estudantes universitários da etnia *Baré* que buscam documentar as tradições, costumes, histórias e a língua, por meio de artigos científicos, monografias e teses.

Ao longo dos anos o povo *Baré* vem enfrentando muitas lutas frente à invasão histórica do "homem branco", que obrigou esse povo a fazer mudanças drásticas marcadas, principalmente, pela chegada dos missionários, com a interdição linguística e a obrigação em seguir a civilização cristã. Houve perdas irreparáveis da cultura.

2 A PERDA DA LÍNGUA - MÃE

Quando os missionários chegaram às terras indígenas do Alto Rio Negro, tiveram dificuldade na comunicação com o povo local - não falante da língua portuguesa. Por isso, adotaram a língua franca chamada *Nheengatu*[78], mais conhecida como língua geral que já era usada no tempo da colonização portuguesa para comunicação com nativos por onde passavam. Os colonizadores ensinaram a esse grupo de indígenas uma língua secundária só para se comunicarem com eles. Com isso os mesmos acabaram adotando essa língua *Nheengatu* como sua língua, e por consequência disso a sua língua-mãe, "Língua *Baré*", sofre com o processo de aculturação até os dias atuais.

No entanto, alguns vocábulos ainda estão ativos e amplamente utilizados no médio e alto do rio Negro, bem como em alguns de seus afluentes, incluindo a cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Em virtude disso a língua *Nheengatu* ainda carrega traços originais em suas palavras, assim mantendo sua tradição, mas com o mundo em que vivemos atualmente a língua indígena vem se perdendo gradativamente cabendo às gerações manter essa identidade étnica.

Em 2008, São Gabriel da Cachoeira foi a primeira cidade a ter um prefeito indígena no país. Isso trouxe um reconhecimento identitário que articulou uma série de políticas correlatas, como a sanção oficial do trilinguismo *Nheengatu*, *Baniwa* e *Tukano*), tornando-se idiomas cooficiais desta cidade conhecida como a "mais indígena" do Brasil[79] por ser o município com maior concentração de indígenas; cabe indicar que na região são faladas vinte e duas línguas diferentes, além da língua portuguesa.

A maioria da população vive nas comunidades (aldeias) ou residem em ambientes urbanizados, hoje muitos *Baré* são bilíngues, falam o Português e o *Nheengatu*. Na maioria das vezes, os pais não se preocupam em ensinar os costumes ancestrais e a língua indígena para as crianças. Isso acontece por forte influência da cultura ocidental. Por causa disso, as crianças

[78] É uma língua indígena da família de línguas do *Tupi-Guarani*, sendo então derivada do tronco tupi, falado em grande parte do Brasil nos primeiros séculos da colonização portuguesa, e que foi adaptado e amplamente difundido pelos missionários jesuítas.

[79] São Gabriel da Cachoeira/AM é conhecida como a 'Cidade Mais Indígena do Brasil' e apresenta uma população indígena, de acordo com os dados do IBGE (2010), de mais de 29 mil indígenas. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br. Acesso em: 29 set. 2020.

de hoje optam por falar somente o português e a língua *Nheengatu* é deixada em segundo plano. O mesmo acontece nas comunidades situadas no interior do município, porém os mais velhos ainda mantêm a língua viva para comunicarem entre si e tentam repassar seus conhecimentos tradicionais para a nova geração.

A língua é fundamental para sustentar uma cultura indígena, não se pode deixar a língua morrer, pois isso enfraquece a cultura consideravelmente, todos os ensinamentos que os mais velhos passam para os jovens são em forma de contação de histórias e vivências, e por sua vez são passadas oralmente, se o jovem não tem domínio da sua língua pouco saberá ou terá mais dificuldade para saber sobre a sua cultura nem irá praticá-la. Além de perderem sua língua-mãe, hoje muitos *Baré* falam o *Nheengatu* misturado com português, o que mostra que aos poucos essa língua também está sendo esquecida e enfraquecida.

3 PRÁTICAS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS

Os *Baré* podem ter perdido boa parte de sua língua-mãe, mas as práticas culturais ainda se mantém vivas e são transmitidas de geração a geração por via oral e por mais que outros povos os considerem como “não indígenas”, os chamados “caboclos”, os mesmos lutam, com intensidade, para manter suas tradições vivas e para isso fazem uso da língua portuguesa ou da língua *Nheengatu*.

Como a maioria dos *Baré* são ribeirinhos, fazem uso de canoas ou “rabeta[80]” como meio de locomoção. Suas casas são geralmente construídas com madeira, como é o caso das palafitas que acompanham as épocas de cheia e de seca do rio. Em suas roças os mesmos costumam fazer casas de forno (uma pequena barraca de barro ou de madeira) que os abrigam num amplo espaço de área limpa onde o povo planta e cria animais. Diferente dos indígenas que vivem na aldeia, os indígenas que vivem em áreas urbanizadas, fazem suas casas de alvenaria, possuindo um aspecto simples, dependendo da condição de cada pessoa. A Fotografia 2, a seguir, ilustra os ribeirinhos do Rio Negro retomando a sua aldeia.

Figura 2 - Ribeirinhos do Rio Negro retomando a sua aldeia



Fonte: Arquivo pessoal dos autores e autora (2021).

A alimentação do povo *Baré* é variada, assim como das demais etnias presentes no noroeste do estado do Amazonas. O cultivo da mandioca sem dúvidas é uma das principais

[80] Rabeta é um motor a gasolina ou óleo diesel, muito usado pelos amazonenses em canoas de madeira. Fonte: FIGUEIREDO, p. R. M. **Desequilibrando o convencional:** estética e ritual com os *Baré* do Alto Rio Negro/AM. Rio de Janeiro, PPGAS-MN/UFRJ, 2009. Disponível em: http://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/handle/bvs/804. Acesso em: 16 jan. 2021.

fontes de alimento da população, pois por meio dela se produz alimentos que estão muito presentes na mesa do povo, como no caso do *beiju* e o *curadá* que são massas esbranquiçadas ou amareladas, sendo servidas como acompanhamento junto com outros alimentos, da mandioca também é extraído o *tucupi*, conforme mostra a Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Plantação de mandioca



Fonte: Arquivo pessoal dos autores e autora (2021).

O açaí e a bacaba também são frutos consumidos por todos da região. Ambos passam por um processo longo que se inicia desde sua colheita, que deve ser feita por uma pessoa que seja boa na técnica de subir nas respectivas palmeiras, sendo elas altas, perigosas e de difícil acesso, pois muitas vezes ficam dentro da mata fechada. Depois da colheita, os frutos passam pelo processo da extração aquosa (vinho), onde ao final desse processo, o mesmo já pode ser servido acompanhado de farinha ou tapioca.

A pesca é praticada com frequência pelos ribeirinhos com o uso de canoas, malhadeiras ou tarrafas, além do anzol e da linha de pesca, os peixes são consumidos de diversas maneiras, como no caso da *quinhãpira* (peixe com bastante pimenta), *mujeca* (peixe desfiado com pimenta) e o peixe *moqueado* (peixe defumado, conforme Figura 4. Fazem também o uso da *maniçoba* (folha da *maniva*) como ingrediente no preparo do peixe.

Figura 4 - Defumação de Peixe



Fonte: Arquivo pessoal dos autores e autora.

Assim como os demais povos da região, o Povo *Baré* também faz prática do ritual de *Dabucurí* (oferecimento de alimentos e produtos artesanais), realizado por todos os grupos ali presentes. Neste tipo de cerimônia os "oferecedores" se dirigem à aldeia do grupo a que será ofertado, abastecidos abundantemente de peixes, frutas silvestres ou produtos artesanais, enquanto o povo que recebe, aguarda-o com a maior quantidade de *caxirí*[81]. O que se espera é que a oferta seja, posteriormente, retribuída; fortalecendo, assim, as relações de reciprocidade e aliança. O *Dabucurí* é marcado pela prática das danças e pinturas, que são de suma importância no decorrer de todo o evento. A pintura corporal é uma expressão artística ligada aos diversos manifestos culturais de sua sociedade. Para cada evento há uma pintura específica e de significado diferente como a caça, a luta, o casamento, proteção etc. Atualmente a dança e a pintura são praticadas juntas para celebrar algumas datas importantes.

No município de São Gabriel da Cachoeira, existe um evento grande chamado Festribal, que é realizado todo ano e é direcionado aos povos indígenas daquela região. Neste evento alguns povos mostram suas características e riquezas tradicionais, por meio das danças e mostras de artesanatos; o povo *Baré* também tem a oportunidade de mostrar sua cultura e sua tradição. A atividade econômica do povo *Baré* depende muito do cultivo de plantas, caça, pesca e artesanatos, que comumente são vendidos na feira. Essas atividades agrícolas são geralmente feitas nas roças, onde são feitos os plantios. O artesanato é produzido principalmente pelas mulheres, que recorrem aos ensinamentos e técnicas passados pelas anciãs; para a produção dos artesanatos é comum o uso de fibra de *tucum* ou cipós.

Um dos principais artesanatos é o *Aturá* que é um tipo de artesanato com um uso tanto decorativo quanto prático, pois nele se carrega o que foi produzido na roça. Como a mandioca, por exemplo, possuindo uma utilidade durável. As cestas e os tapetes produzidos trazem consigo figuras significativas presentes também na pintura corporal; os colares e brincos são produzidos com sementes das árvores ou partes de animais (dentes, penas) trazendo uma beleza a mais. Também temos o abano feito de forma artística, servindo para o preparo do fogo.

Com isso podemos ver que os artesanatos indígenas, além de serem decorativos, trazem consigo uma certa funcionalidade. A Figura 5, a seguir, mostra o *Aturá*, usado para carregar mandioca.

Figura 5 - *Aturá* para carregar mandioca



Fonte: Arquivo pessoal dos autores e autora (2021).

[81] É uma bebida tradicional feita de mandioca fermentada.

As atividades educativas são praticadas como em qualquer lugar. A educação nas escolas indígenas tem o seu próprio ensinamento de forma bilíngue, multilíngue e intercultural. As disciplinas e horários são como de qualquer outra escola, a diferença é que as escolas municipais indígenas priorizam a língua materna do povo local e com isso o português acaba sendo a segunda língua; porém, há outras escolas no município onde não há mais esse ensinamento. Línguas indígenas são ensinadas nas escolas para que as crianças não se esqueçam das línguas tradicionais. Em algumas escolas do interior do Município, a língua *Nheengatu* faz parte do quadro de disciplinas ofertadas para o ensino fundamental, isso é um dos fatores que contribui para manter a língua e a cultura viva.

4 REVITALIZAÇÃO ÉTNICA

Apesar de um intenso movimento contemporâneo de revitalização do autorreconhecimento da herança indígena por parte das populações que vivem em muitos locais às margens do Amazonas, é inegável que o impacto da colonização europeia nessas áreas tenha sido ainda mais intenso.

Mesmo com todas as adversidades enfrentadas pelos seus ancestrais com a chegada dos europeus, hoje o Povo *Baré* luta constantemente pela sua valorização e reconhecimento étnico em meio a outros povos indígenas que hoje se dizem os mais puros indígenas do Brasil.

Como qualquer outra coisa a cultura também pode ser ensinada e passada de geração a geração por meios orais, em vista disso, os idosos se preocupam em passar suas riquezas culturais aos jovens em forma de contação de histórias, lendas e mitos, ensinam também a relação que o indígena deve ter com a natureza e sua importância para a humanidade. A língua *Nheengatu* está sendo muito importante na revitalização da cultura dos *Baré*, ela proporcionou a esse povo um passo muito importante na reconstrução de sua identidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

IBGE. **Conheça Cidades e Estados do Brasil**. Site Cidades@, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 26 de set. 2020.

HERRERO, M; FERNANDES, U. *Baré* **Povo do Rio.** São Paulo: SESC São Paulo, 2015. 21-31 p.

MEIRA, M. *Baré*: Povos Indígenas no Brasil**.** Etnias do Rio Xié. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bar%C3%A9. Acesso em: 25 ago. 2020.

LIMA, A. S; MARTINS, S. A.; PEDROSA, J. N. C. Os últimos falantes da língua *Baré*. **Revista Tellus**, Campo Grande, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v19i39.584. Acesso em: 15 ago. 2020.

MARCOVICZ, C; OLIVEIRA, O. A questão indígena e a identidade cultural. SALÃO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UNICENTRO, 3., 2010, Paraná. **Anais**. [...]. Paraná, 201. Disponível em: https://anais.unicentro.br/sec/iiisec/pdf/trabalho_98.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

MARTINS, M. S. C. O papel da língua *Nheengatu* na construção da identidade indígena. **Revista Digital de Políticas Linguísticas,** v. 8, n. 8, nov. 2016. ISSN 1853-3256.

PEREIRA, R. F. Cerimônia do Dabucuri: Uma reflexão sobre patrimônio imaterial do Alto Rio Negro. **Cadernos NAUI**, v. 5, n. 9, jul- dez. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176905/Cerimonia%20Dabucuri.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 set. 2021.

MARUBO: CONHECENDO AS ORIGENS E A FORMAÇÃO SOCIAL DE UM POVO

Marta *Marubo Comapa*[82]
marta.marubo@gmail.com

Emília *Marubo Comapa*[83]
emiliacomapa07@gmail.com

Localizado na Terra Indígena Vale do Javari, situado à oeste do estado do Amazonas, a etnia *Marubo* é a segunda com maior contingente populacional na região, com aproximadamente 1667 mil pessoas, perdendo a posição apenas para a etnia *Mayoruna/Matsés*, com 1776 mil pessoas (CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA - CTI, 2011). A Terra Indígena Vale do Javari, (FIGURA 1), abriga seis diferentes etnias, incluindo dezessete grupos não contatados. Esse território é considerado o segundo maior em demarcação no Brasil, sendo seu processo iniciado no ano de 2000 e oficialmente homologado por decreto no ano de 2001, pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso (OCTAVIO, 2015).

Figura 1 - Vista aérea da aldeia Maronal, Terra Indígena Vale do Javari



Fonte: Estadão (2008)[84].

O termo *Marubo* foi dado genericamente por não indígenas, é por esse nome que é socialmente conhecido e, também é um nome aceito por esse grupo ao longo do contato com os não indígenas; porém, internamente, os *Marubo* se dividem em vários subgrupos cada um com nomes diferentes (*shawã náwavo, varin náwavo e txona náwavo*) e se autodenominam, no geral, como *Yura* (gente). A língua falada por essa etnia é do tronco linguístico *Pano*, especificamente conhecida pelo grupo como *"yurã vana"* (nossa fala) (WELPER, 2009).

Os primeiros contatos com os não indígenas ocorreram em três momentos, o primeiro foi a partir do final do século XIX, com chegada dos patrões peruanos e seus empregados indígenas (Peru) falantes da língua *quéchua*, que estavam à procura de *cauchos* (árvore da qual é extraído o látex) para exploração; nesse mesmo período havia presença de brasileiros em busca de extração do látex das seringueiras. O segundo momento se deu no início do século XX, com o "boom" do ciclo da borracha onde houve uma intensa presença de peruanos e brasileiros;

[82] Curso Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS/Língua Portuguesa, bolsista do PET - Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* São Carlos.

[83] Curso Bacharelado em Ciências Biológicas, colaboradora do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* São Carlos.

[84] Disponível em: https://politica.estadao.com.br/fotos/geral,%20vista-aerea-da-aldeia-maronal-dos-%C3%ADndios-marubo-incluida-na-opera%C3%A7%C3%A3o-da-funasa,304894#. Acesso em: 24 set.2021.

posteriormente, com a queda no preço da borracha, os empresários aos poucos abandonaram a região. E, o terceiro momento ocorreu quando os exploradores voltaram para explorar madeiras na região do Vale do Javari, isso porque a borracha vendida já não dava lucro pelo preço abaixo do mercado. Esse contato desencadeou a morte de muitos *Marubo* pela contaminação de doenças e gripes (MELATTI; MELATTI, 2005).

A cosmologia *Marubo* é complexa e a narrativa é realizada em forma de *saite* (cantada). Os *Marubo* narram a formação e a constituição do universo em camadas sobrepostas. Essas camadas sobrepostas são divididas em camadas celestes (*Nai*), camada intermediária e camadas terrestres (*Mai*). (CESARINO, 2013). No começo *Kana Voã*, criou o universo e depois a terra, nela ele criou a todas as formas de natureza, como as florestas, rios e os animais, isso possibilitou o surgimento dos seres humanos em diferentes grupos que, por sua vez, tem suas origens constituídas por meio das formas da natureza como mencionado anteriormente. A cosmologia e as mitologias contadas são importantes porque é por meio delas que os *Marubo* constituíram a organização social, incluindo moral e ética (SERTORIO, 2017).

As mitologias narradas e transmitidas de geração para geração guardam um universo de histórias, conhecimentos e sabedorias ancestrais. Os anciãos (ãs) por sua vez são que carregam consigo toda sabedoria e, por meio da oralidade e cânticos, narram histórias e ensinam os mais novos. É por meio das mitologias que são contadas essas histórias de origem ancestral, até os dias atuais. Por meio da história de *Vimi Peya* são contados alguns dos conhecimentos importantes que os *Marubo* aprenderam.

Uma das mais famosas mitologias contadas pelos *Marubo* é do herói *Vimi Peya*, um rapaz que, em uma de suas idas à caça, durante o seu trajeto conheceu uma jovem sereia *Machin Mashe* que o levou para as profundezas do rio. Chegando nas moradas dos seres do rio, *Vimi Peya* se surpreendeu porque pensava que iria se afogar e, logo na chegada ele avistou uma plantação de mandioca, igual à da terra firme. Lá, as irmãs *Machin Mashe* e *Machin Rani* fizeram dele seu marido e construíram uma família. Durante os anos que *Vimi Peya* morou com seres do rio, eles ensinaram todo o conhecimento e técnica para construir casas, maloca, nomes de atados, tecelagem e as formas de fazer adornos que enfeitam o corpo.

Vimi Peya só voltou para terra porque um jacaré o avisou, dizendo que viu seus pais tristes, pois acreditavam que ele estava morto; e, para acalmar seus pais, ele voltou para a terra firme para dizer que estava vivo. Quando retornou para sua comunidade, relatou e ensinou tudo que havia aprendido com os seres das profundezas do rio. Para os homens, ele ensinou como construir casas e também todo o conjunto arquitetônico do *shovo* (maloca), e de todos os tipos de nomes de amarrados e nós que dão sustentação para a estrutura da maloca. Para as mulheres ensinou todos os tipos de tecelagem, grafismos e adornos que enfeitam o corpo (pulseira, colar). Depois de passar um tempo na sua comunidade *Vimi Peya*, sentiu que já estava na hora de voltar para suas mulheres e filhos, voltando a morar no fundo das profundezas do rio para sempre. (MELATTI; MELATTI, 1986).

A organização social do povo *Marubo* se constitui de forma equilibrada, sendo que as tarefas são divididas de forma igualitária, em que mulheres e homens têm o costume de acordar logo cedo, por volta das 5 horas da manhã, e posteriormente se banham no rio, o que significa disposição física e qualidade de vida; ao contrário, o acordar tarde para os *Marubo* é sinônimo de preguiça, falta de responsabilidades, que ao ver da comunidade é algo negativo. Referente a divisão de tarefas cabe às mulheres limpar a maloca e preparar os alimentos, sendo que este é compartilhado com todos. Enquanto os homens são destinados a tarefa da caça e pesca, alimentos estes que farão parte das refeições.

As tarefas que podem ser compartilhadas entre ambos os sexos são a limpeza do roçado e depois o plantio da macaxeira, milho, banana, batata doce, cana-de-açúcar, mamão, abacaxi

e abóbora. Já tarefas específicas das mulheres são os artesanatos, a colheita de alimentos e a educação inicial das crianças.

O envelhecer na comunidade *Marubo* é uma das fases mais importantes e respeitadas pois denota sabedoria, conhecimento e experiência de vida. Aos anciãos são destinadas as tarefas de educação moral e ética, além de preservar histórias e contos por meio da tradição oral, que são compartilhados com os mais jovens. Os anciãos compartilham atividades mais leves de forma não obrigatória, pois a comunidade reconhece suas limitações.

Nas cerimônias e festividades, tais atividades se dividem em festa da colheita, inauguração da maloca e organizações de caça para suprir alguns desses eventos. Nessas ocasiões as pessoas limpam o pátio, o interior da maloca para receber convidados de outras aldeias, sendo importante a recepção com hospitalidade. É nesse momento que as pessoas se enfeitam com adornos específicos e se pintam com jenipapo traçando grafismo para embelezar o corpo.

O universo *Marubo* é constituído de uma rica história e conhecimentos tradicionais próprios, que são uma fonte de historicidade relevantes para compreensão que vai desde suas raízes e origens até sua constituição atual que se modificaram devido às transformações resultantes do capitalismo. No entanto, ainda se preservam suas tradições e terras, sendo consideradas um elemento importante para a sobrevivência e meio de subsistência na preservação da vida e do equilíbrio natural, em que seres e forças da natureza protegem e garantem a manutenção do ciclo de vida.

Ao longo do processo de construção e discussão deste texto, procurou-se trazer informações ricas e esclarecedoras da comunidade *Marubo* como forma integrante da diversidade étnica que compõe a Universidade Federal de São Carlos. Essa abordagem é uma forma de associar saberes e vivências sobre nós, enquanto alunos indígenas e representantes de cada povo, como formas de resistência, divulgação étnico-cultural e visibilidade junto ao espaço universitário, que diante dessa oportunidade, possibilita revelar ao público um pouco da nossa história e organização social, a fim de desconstruir estereótipos e consolidar uma visão realista sobre os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Saúde na terra indígena no Vale do Javari.** Diagnóstico médico-antropológico: subsídios e recomendações para uma política de assistência. Estado do Amazonas: CTI, 2011. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/saudev02baixa_0_1.pdf. Acesso em: 12 Jul. 2021

CESARINO, p. de N. Cartografias do cosmos: conhecimento, iconografia e artes verbais entre os *Marubo*s. **MANA.** v. 19, n. 3, p. 437-471, 2013.

MELATTI, D. M; MELATTI, J. C. **Relatório sobre os índios *Marubo***. Brasília: Universidade de Brasília. 2005.

MELATTI, D. M; MELATTI, J. C. A maloca *Marubo*: organização do espaço. **Revista de Antropologia**, v. 29, Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

OCTAVIO, C. V. B. R. **Rios, varadouros e outros caminhos**: fronteiras e territorialidades em transformação no Vale do Javari. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SERTORIO, G. B. **Cosmogonia, mitos e ritos**: A reestruturação social *Marubo* pós-período da Borracha. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. (Trabalho de Conclusão de Curso).

WELPER, E. M. **O Mundo de João Tuxaua:** (Trans)formação do povo *Marubo*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.



OMÁGUA/KAMBEBA, O POVO QUE NASCEU DAS ÁGUAS: RESISTÊNCIA AO LONGO DOS TEMPOS

Marcondy Mauricio de Souza[1]
marcondy.mauricio@gmail.com

Rosangela Batalha Braga[2]
rosangelabb1339@gmail.com

Roseli Batalha Braga[3]
rosybb34@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo surgiu a partir do interesse de estudar os conhecimentos históricos do povo indígena *Omágua/Kambeba*, seus processos de resistências ao longo dos tempos, assim como a contextualização destes fatos e sua importância como cultura milenar e, também, na atualidade. A pesquisa visa, também, apontar caminhos no enfrentamento das problemáticas e desafios no aprendizado na universidade e no intercâmbio de conhecimentos. Visa, ainda, apresentar a cultura do povo para contribuir com as atividades acadêmico-científicas dos docentes e para ampliar o conhecimento da população em geral. A metodologia usada foi de uma escrita coletiva constituída por três pesquisadores vinculados a diferentes cursos de graduação e de Programa de Pós-Graduação. Foram usados artigos e livros, entre outros, que de alguma maneira estão relacionados com relatos dos povos indígenas, por exemplo: "Memórias Vivas *Omágua/Kambeba"*, 2020, e conhecimentos autobiográficos dos autores. Este capítulo tem como intuito, também, dar a conhecer e compreender a resistência, ao longo do tempo, e seus diversos aspectos culturais, sociais, políticos e de valorização e proteção da cultura indígena do povo *Kambeba*.

2 LOCALIZAÇÃO

O Povo *Omágua* habita em terra reconhecida atualmente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é um território que faz limite com a cidade São Paulo de Olivença, mas existem famílias *Kambeba* na cidade de Manaus, Maués e várias outras no Alto Solimões. No Brasil, essa terra se encontra na mesorregião do sudoeste do Alto Solimões - Amazonas, que fica 1.235 km da capital Manaus (REIS; LIMA, 2019).

Essa região é composta por nove municípios: Fonte Boa, Jutaí, Tonantins, Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Tabatinga e Atalaia do Norte. Vale ressaltar, que a região do Vale do Javari, pertencente ao município de Atalaia do Norte e é considerada como a segunda maior terra indígena brasileira. A região do Alto Solimões envolve muitos povos indígenas. Segundo Cortés, Reis e Rapozo (2020), da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), na região residem cerca de quatorze grupos étnicos em isolamento voluntário. De acordo com os dados do IBGE (2010), são 27 etnias em 236 aldeias, somando aproximadamente 70.883 indígenas, é um território que faz fronteira entre o Brasil, Colômbia e Peru, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Localização da área do Alto Solimões e fronteira



Fonte: *Journals Open Edition* (2020)[85].

3 DIVERSIDADE INDÍGENA

A cultura indígena é muito diversa, de acordo com o IBGE (2010), existem atualmente 305 povos que falam 274 línguas indígenas, diante dessa pluralidade cada etnia tem seus hábitos próprios e seu jeito de se relacionar com a diversidade. Os indígenas vivem em habitações coletivas, ou seja, sempre compartilham suas casas, ocas e malocas. Geralmente as casas das comunidades do nosso povo são construídas de madeira, já aquelas dos que vivem em área urbana geralmente são de alvenaria. As ocas e malocas (casa de moradia) são feitas de madeiras, palhas ou *paxiúba* (uma espécie de palmeira). A arquitetura dessas casas é constituída de um espaço amplo e não possuem divisões, e por isso, tem capacidade de abrigar muitas famílias, além de utilização para eventos, almoços, encontros e reuniões das assembleias gerais.

Em cada etnia sempre temos nossos representantes como por exemplo: cacique, pajé, parteira, dentre outras lideranças. No caso do cacique, ele desempenha o papel de chefia, organizando, orientando e, também, é o responsável de aplicar as regras na comunidade. O pajé é o sacerdote, curandeiro que conhece os rituais religiosos e sagrados, pois conhece a maioria dos chás e ervas para curar doenças.

4 OS SÍMBOLOS *OMÁGUA/KAMBEBA*

O povo *Omágua* tem três símbolos principais de representatividade de como se originou a organização, iniciada a partir da criação do seu primeiro símbolo, pois ele traz os raios do sol, luz e a vida, representado por uma cerâmica onde, em seu interior, encontra-se um crânio achatado, que tem por significativo o ritual cultural (cabeça achatada). O remo e a canoa são materiais artesanais originais, que oferecem o domínio das águas em que o povo percorre os caminhos fluviais, sendo a canoa, o único meio de transporte para navegação local, como mostra a Figura 2.

[85] Disponível em: https://journals.openedition.org/configuracoes/docannexe/image/8497/img-2.png. Acesso em: 15 set. 2020.

Figura 2 - O primeiro símbolo do povo *Omágua/Kambeba*



Fonte: Desenho de propriedade da Organização dos *Kambeba* Alto Solimões (OKAS), 2020.

A tradução simbólica do segundo símbolo, interpreta-se que, na parte superior, as quatro estrelas são os pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste, estas também significam a iluminação de uma urna funerária, cujos grafismos explicam uma figura de linguagem (Milenar do Povo). A pirâmide significa a hierarquia, a flecha significa a pesca, a caça e a defesa contra os inimigos. Os rios significam as trajetórias percorridos em toda Amazônia, incluindo o rio *Ucalhaly* no Peru, e todos seus afluentes da região, conforme ilustra Figura 3.

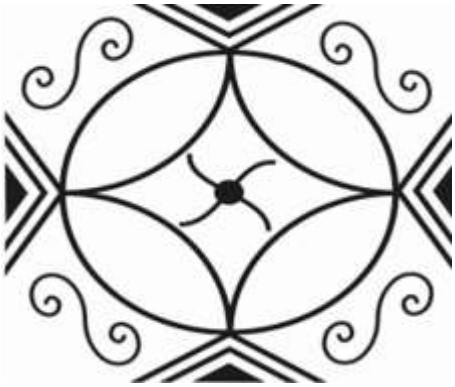
Figura 3 - A Segunda Logomarca do povo *Omágua/Kambeba*



Fonte: Desenho de autoria de José Jesus Seabra Braga, de propriedade da Organização dos *Kambeba* Alto Solimões (OKAS), 2020.

O terceiro símbolo é um símbolo familiar de hierarquias de lideranças superiores, *Yakã* (um amuleto) que pode ser usado somente pela chefia "*Tuxawa* geral" (liderança geral) que é representada por caciques. A relíquia é passada de geração em geração, que representa o poder e domínio do conhecimento no universo, caracterizado pela *Tuyka Waka* (terra e céu), de acordo com a Figura 4.

Figura 4 - *Tuxawa Yakã Waka*-cacique geral



Fonte: Desenho de propriedade da Organização dos *Kambeba* Alto Solimões (OKAS), 2020

Os nomes de nossas terras *Omaguá/Kambeba* são: *Tuyka* I, que significa área de terras firmes, são lugares que não se alagam no inverno, e *Tuyka* II que é a área de várzeas, que durante o verão formam ilhas e servem para a plantação de roças, mas ao chegar o período de inverno, alagam deixando somente as várzeas (*gapó* ou lagos). Tanto no verão, quanto no inverno, possuem lagos sendo ambientes para pescaria.

A Figura 5, mostra a localização e os nomes de nossas comunidades, sendo elas urbanas ou rurais, pertencentes ao município de São Paulo de Olivença/AM.

Figura 5 - Mapa das Terras-*Kambeba Tuyka-tawa* I e II



Fonte: Rubem; Rapozo; Silva, 2015.

5 RESISTÊNCIA AO LONGO DOS TEMPOS

O movimento social *Uawa/Omágua/Kambeba*, organiza a resistência ao longo dos tempos, lutando estrategicamente para sobreviver e manter nossa cultura de forma original, que inicia pela hierarquia tradicional do COMANDO GERAL familiar da Matriarca Tuxawa-Yakã-*Waka* (cacique geral) que comanda todas populações e as aldeias locais do Município de São Paulo de Olivença, no Alto Solimões. Esse comando funciona com base na cultura tradicional, como nos tempos passados do povo geral “Grande Aparia”, um tipo de *Murusawara* (governador) que comandava toda nação *Omágua*, tanto as antigas aldeias do século passado, como as atuais dos municípios do Alto Solimões, tais como: *Tawa Tinga*, que significa “barro branco”, que posteriormente virou Tabatinga - *Tawa+U* terra das águas grandes, que permeiam as cidades de São Paulo de Olivença, Envira Tiba, Amaturá, Ega, Tefé entre outras. Desta forma, na reestruturação do movimento *Kambeba* no ano de 2009 firmaram alianças de pacto de comunhão, confiança e respeito de trabalhar aliados com a Organização dos *Kambeba* do Alto Solimões (OKAS) e a Organização dos *Kambeba Omágua* Paulivenses do Amazonas (OKOPAM).

Partindo dos conhecimentos de nossos ancestrais, que foram principais fatos históricos, que ajudaram a iniciar o texto na criação dos símbolos e de seus nomes das terras, teve início a

Organização dos *Kambeba* do Alto Solimões (OKAS) e a Organização *Omágua* Paulivense - Amazonas, em agosto de 2017, por meio de uma assembleia.

A organização criou um protocolo para formalizar legalmente, em documento, e tornar visível o reconhecimento étnico, o direito à consulta e atender a burocracia, para tanto, o mesmo possui um CNPJ. Assim, os órgãos governamentais e privados passaram a reconhecer a comunidade indígena como uma organização, respeitando nossos direitos e cultura. Esse fato é considerado histórico, porque o povo passou a desenvolver os trabalhos em vários aspectos e em grupos, resgatando os tempos de nossos ancestrais com regime de união e trabalhando em forma de *ajurys* (coletivo), sempre pensando no bem estar e na construção social de todas as nossas famílias tradicionais. Posteriormente, as famílias foram cadastradas pela organização OKAS, ficando asseguradas em conformidade com a nossa lei tradicional cultural do *Yakã*, que antes se fazia oculta para os órgãos e os demais não indígenas.

Para a manutenção cultural, com base em nossas histórias, temos regras, critérios e regimentos, como estatutos, para manter os costumes e a tradição do nosso povo assegurados, também, no protocolo e, atualmente, no livro “Memórias Vivas do Povo *Omágua* (*Kambeba*) de Aparia Grande do Solimões de São Paulo de Olivença”, uma vez que, essas nossas leis culturais estão associadas e amparadas nas leis Nacional e Internacional, como por exemplo, na Constituição Federal, nos artigos 231 e 232 (BRASIL [Constituição Federal, 1988]), na Organização Internacional do Trabalho (OIT) 169 , na Declaração Universal das Nações Unidas (ONU), no Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), da escola indígena diferenciada, no Estatuto do Índio e em todas as leis que asseguram os direitos dos povos originários.

Fermin (2020a), em sua obra "Memórias Vivas do Povo *Omágua*”, apresentou a biblioteca *Kambeba* ao longo dos tempos e sua contribuição no processo da criação e organização do registro oficial étnico, de tal forma que:

> Este livro surgiu da necessidade de ter um registro oficial de conhecimentos étnicos históricos do povo Omágua, também conhecido pelo apelido de (*Kambeba*) nos dias atuais pelos seus descendentes. Desenvolvido e pesquisado pela Professora do povo *Omágua* Eronilde de Souza Fermin moradora tradicional da comunidade Santa Terezinha, município de São Paulo de Olivença, no Alto Rio Solimões, Amazonas - que tem direitos autorais sobre o conteúdo - coletado durante 25 anos de pesquisa de forma particular. (FERMIN, 2020a, p. 11).

6 LÍNGUA *OMÁGUA* E EDUCAÇÃO INDÍGENA

O povo *Omágua* domina um importante vocabulário, pertencente à raiz *Tupi-Guarani*, o processo de revitalização da língua *Kambeba* é apoiado na educação escolar diferenciada, com escolas bilíngues. E também é sustentada e transmitida pelos nossos ancestrais, não sendo permitido em hipótese alguma ser trocada por uma outra língua indígena que não seja a língua *Omágua*, que é falada pelos nossos anciãos.

Fermin (2020a), na sua obra sobre o povo *Kambeba*, apresentou como as escolas foram credenciadas no Ministério da Educação.

> São cinco Escolas cadastradas no censo escolar e duas em fase de reconhecimento, localizadas na comunidade do Tupy II, com o nome escola São Sebastião, a margem do rio Solimões, e outra situada no bairro Santa Terezinha, a qual recebe o nome de escola Professor Ivan Balieiro Saraiva, construída em alvenaria com cinco salas de aulas e as dependências como cozinha, banheiros, secretaria, e sala dos professores, atendendo as modalidades de ensino de educação infantil, ensino fundamental, séries iniciais e educação de jovens e adultos. Promove o festival da onça vermelha e pintada, numa educação de valores culturais. Esta escola funciona de

> manhã, intermediário, tarde e noite, devido à falta de escola para o nosso povo. Enfatizamos que vai ser construída uma nova escola para atender nosso povo, com nome *Kunhã Puranga*, resultado das reivindicações do povo *Kambeba*. (FERMIN, 2020a, p. 13).

Na Figura 6, pode ser visualizada a fachada de uma escola *Kambeba* que atua tal como foi descrito Fermin (2020a).

Figura 6 - A Escola Municipal *Kanata Kana Icua*



Fonte: Nova Cartografia da Amazônia, 2014, p. 13.

7 ARTESANATOS

A arte indígena em seu contexto geral é rica, os artesanatos *Omágua* são extremamente criativos. A arte se manifesta por meio das músicas, danças, arte plumária, cestarias, cerâmicas, tecelagens e pintura corporal, revelando os conhecimentos e práticas do nosso dia a dia como por exemplo: *Tipiti*, *Waturá*, e Peneira, que são produzidos do material *arumã*, cipó jacitara, *ambé* dentre outros. Os próprios materiais também servem para as atividades agrícolas. A *Cuia* é um utensílio fundamental tendo diversas utilidades, por exemplo, servindo para colocar os alimentos, usados como pratos, para tirar água e jogar farinha no forno. Já a esteira é fabricada do talo do Buriti (palmeira), existem as obras de cerâmicas que são feitas de argila, como por exemplo, o pote-*camutim* que é para armazenamento de água que bebemos, vasos e panelas. Outros tipos de artesanatos são os decorativos, produzidos em diversos materiais, por exemplo, o remo, a canoa, arcos, peneiras, *tipiti*, flecha, lança, zarabatana, dentre outros.

No caso dos acessórios, são bem diversificados nas suas produções, por exemplo, colares, brincos e pulseiras, que são feitos de sementes, penas artificiais, madeira, missangas, bambu, dentre outros, conforme mostram as Figuras 7 e 8. A tiara é produzida de algodão batido, *tucum*, látex da seringueira e desenhada com grafismo.

Figuras 7 e 8 - Fabricação de artesanatos pelos *Omágua/Kambeba*





Fonte: Acervo fotográfico de propriedade da Organização dos *Kambebas* Alto Solimões (OKAS).

8 AGRICULTURA

A agricultura sempre foi o alvo de nossos trabalhos, como meio de subsistência, que são as plantações nas ilhas e na terra firme, como o algodão para confecção das vestes, a *maniva* que é a mandioca (*macaxeira*), verduras e frutas, milho, banana, feijão, cará, cana-de-açúcar, dentre outros. Assim, cultivamos a terra trazendo a nossa própria forma de plantações, nas roças, na qual é utilizado a *muruka*, (ferramenta tradicional feita da ripa da *paxiúba*), vale ressaltar que as plantações são feitas na “fase da lua crescente”.

Para o nosso povo, é importante que a plantação seja realizada na fase da lua crescente, pois a planta fica viçosa e gera bons frutos. Já na fase da lua nova (conhecido como a lua escura) não plantamos, porque corre o risco de ter uma praga chamada “*parara*” (lagarta). Na maioria das vezes os trabalhos são realizados em *ajury*. Por exemplo, para fazer os roçados, primeiro são derrubadas as árvores, após secar faz-se *coivara* (queima do mato seco), em seguida faz o plantio, após três meses precisa capinar e dentro de seis meses começa a colheita. As técnicas do nosso povo para fazer farinha como o uso da *quirika*, que serve para amassar a mandioca, a prensa, o *tipiti*, a peneira, e também as ferramentas modernas como forno, enxada, terçado, machado, motor de ralar mandioca dentre outras, para fazermos a nossa farinha com técnicas particulares, e assim, são cultivadas as nossas terras *Tuyka* ou *Tujuka* I e II em conformidades com nossas necessidades. A Figura 9, a seguir, mostra o trabalho coletivo na produção de farinha mandioca.

Figura 9 - Produção de farinha pelos *Omágua/Kambeba*



Fonte: Nova Cartografia da Amazônia, 2014, p. 4.

9 GRAFISMOS

O grafismo indígena varia de povo para povo, seus significados estão relacionados com elementos da natureza e animais, e há diferenças nos desenhos para mulheres e homens, jovens, adultos, e crianças, casados ou solteiros, dentre outros. Os grafismos *Omágua* são usados para a identificação e meio de comunicação, representação de gênero e valores. Alguns exemplos dos significados de grafismos: *Kuracy* (sol) que representa os *Apugawa* (homem), *Yaci* (lua) que representa as mulheres, o grafismo força das águas representa os jovens, *Yaçu* (estrela) que representa as crianças, o grafismo domínio do universo interno e externo é usado somente pelo *Yakã-Waka* “*tuxawa* geral” para se diferenciarem dos demais líderes do povo.

O grafismo tempo, representa o nosso calendário *Omágua*, o grafismo *Ajury*, o grafismo *Panapana* (fartura), o grafismo cobra grande *Buyaçu* (perigo), o grafismo *Terra-Tuyka* (montanhas sagradas) representa onde os nossos mortos estão enterrados e os caminhos percorridos por eles no tempo. Assim, as pinturas geralmente são feitas em momentos de festa, luta, cerimônias de passagem de criança para adultos, casamentos, rituais espirituais, doenças, dentre outros. Em nossa Cultura - *Omágua/Kambeba* - somos ensinados que os grafismos não tem fim, pois, como mostra na Figura 10, o significado do grafismo *Awata Tuyuka* representa os caminhos percorridos pelos *Omágua*.

Figura 10 - Grafismos: caminhos percorridos pelos *Omágua/Kambeba*



Fonte: Desenho de propriedade da Organização dos *Kambeba* Alto Solimões (OKAS).

10 COMIDAS E BEBIDAS TÍPICAS

A culinária indígena varia dependendo da etnia e da região do país. As armas são para caçar e pescar. Algumas armas são, como por exemplo: arco, flecha, lança, zarabatana, dentre outras. A alimentação indígena mudou ao longo do tempo, já não é tão natural quanto antes, mas, de modo geral, ainda nos alimentamos com caças, pescas e vegetais.

Alguns exemplos de comidas típicas do nosso dia a dia ou servidas em dias festivos do povo são o prato *mururu,* que é o peixe assado e, depois de assado, faz-se o caldo com bastante *careru*. Outras comidas típicas são a *popeka*, a *mugica*, o *moqueado*, o cozido de carne e de peixes, a *mixira* e o guisado. Gostamos de fazer *moqueado*s (peixe assado) na beira dos lagos. Também fazemos o beju, arapata, a farinha tapioca e o biscoito de goma. Vale ressaltar que os *Kambeba* possuem dois grupos: uns comem carne silvestre, frutos silvestres e peixes, já outro grupo que mora nas várzeas são cultivadores de alimentos, caçadores e pescadores, como mostra a Figura 11. As nossas bebidas típicas são: a *caiçuma*, mingau de banana madura e verde, *aluá, pajuarú*, licor de jenipapo e maracujá, a *pororoca*, o vinho de açaí, *patawa*, buriti, sucos de frutas, chá de cascas de árvores, dentre outros.

Figura 11 - O pescador com um tambaqui



Fonte: Nova Cartografia da Amazônia, 2014, p. 3.

11 CALENDÁRIO E CLÃS

O calendário registra os nascimentos das crianças *Omágua*, que já nasce com uma *sina* (sorte), mas isso vai de acordo com o horário, dia e mês do nascimento. Os significados são de origem da natureza do tempo e seus fenômenos. A origem *Omágua* vem do nascimento da água. Os meses com maior relevância nos nascimentos são para os que nascem durante os meses chuvosos, pois esses fazem parte da origem e são chamados de *Omágua,* filhos das águas.

O *clã* e o calendário são associados conforme a *sina* de cada período, de acordo com os que sabem decifrar usando a numerologia, crença e simbologias das ancestralidades. As Figuras 12 e 13, trazem o quadro de numerologia e os 12 meses do ano, na língua *Omágua*. O clã é um espírito escolhido conforme o mês de nascimento e é associado com a força da diversidade da floresta, chamados filhos da mãe terra, da lua, do trovão, do vento, do sol, do dia e noite, dentre outros. Conforme as forças da natureza e, também, dependendo da força que o mês oferece. Estes clãs se baseiam nos fenômenos da natureza que fazem parte de sua formação, na origem.

De acordo com Fermin (2020), segue como exemplo uma explicação dos meses de abril e agosto com seus significados de nascimento, sendo que os demais meses constam em sua obra Memórias Vivas.

> ABRIL: mês da cheia do rio, tempo chuvoso, das frutas do mato, da força das águas e das madeiras. São considerados filhos das águas, das florestas e do vento. São meigos, solidários, às vezes, de temperamentos fortes. AGOSTO: mês do temporal bravo, da força da lua nova, do verão. Tempo da praia, das desovas dos quelônios, da ninhada de filhotes de periquitos, da onça andar brava e dos cardumes dos peixes. As crianças que nascem nesse mês costumam ser filhas do vento, da lua e do sol. Costumam ser ligeiros, raivosos, manhosos, agressivos e formosos. (FERMIN, 2020, p. 118)

Figuras 12 e 13 - Ilustração e Quadro de numerologia dos nomes e meses do ano na língua *Omágua*



1	Urãne akayu kwe
2	Amurãne akayu kwe
3	Musapurãne akayu kwe
4	Urându akayu kwe
5	Musapurãdu pu akayu kwe
6	Musapurãdu pu urãne akayu kwe
7	Musapurãdu pu amurãne akayu kwe
8	Musapurãdu pu musapurãne akayu kwe
9	Musapurãdu pu urându akayu kwe
10	Musapurãdu pu + pu akayu kwe
11	Musapurãdu pu+pu akayu urãne kwe
12	Musapurãdu pu+pu murãne akayu kwe

Fonte: Fermin, 2020, p. 118.

12 O SÍTIO ARQUEOLÓGICO

O sítio arqueológico é um espaço de escavação onde são encontrados os antepassados que eram enterrados em urnas de cerâmica (FIGURA 14), com alguns de seus pertences, inclusive, cerâmicas com escritas em forma de grafismos para preservação, conforme Figura 15. Esses, quando necessário, são desenterrados para servir de fonte de pesquisa. Um dos sítios fica localizado no bairro de Santa Terezinha (comunidade indígena), na rua 10 de novembro, sendo que, no ano de 1999, o que foi resgatado, durante a escavação, foi considerado como patrimônio histórico *Kambeba*, pelo município de São Paulo de Olivença/AM. Em 2008, também foi reconhecida pela FUNAI e a área e os objetos passaram a ser protegidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Foram resgatadas, aproximadamente, quinhentas peças, tais como cerâmicas, urnas, louças, entre outras.

Figura 14 - Urna funerária



Fonte: Fermin, 2020, p. 55.

Figura 15 - Cerâmica contendo grafismo



Fonte: Fermin, 2020, p. 56.

Para construção das cerâmicas usa-se os barros (*tawatinga)*, mas não pode conter areia, somente a mistura da cinza de caripé. O caripé é uma árvore, retirando sua casca para queimar, faz-se uma cinza para ser misturada ao barro e construir as *ygasabas, camuntim* que servem como utensílios domésticos e urnas funerárias; eles contêm pinturas e grafismos próprios, diferenciando-os do líder maior para o menor e das demais pessoas do nosso povo. São conhecimentos milenares, registrando histórias em cada peça, como a de uma família e ou de uma vida.

13 PLANTAS MEDICINAIS

Agradecemos primeiramente à *Tupã* (Deus), pela criação e dom da vida, e também pelo conhecimento tradicional que combina medicamentos naturais com a sabedoria e as relações com o meio ambiente no tratamento de doenças. As plantas são extremamente importantes para nossas comunidades, para a cura por meio delas. Aquelas pessoas que fazem a cura, dependem de um profundo entendimento sobre a relação do homem com a natureza. Desta maneira utilizamos as plantas medicinais da terra para cura de diversos tipos de doenças, como por exemplo: a *yawaska* (ritual) e o *rapé,* que fazem o tratamento de limpeza do corpo e a purificação espiritual.

A maioria das curas ocorrem por meio das ervas medicinais, com uso diário das raízes, sementes, folhas e cascas, dentre outros. Os nossos pajés, parteiras, *sacacas*, são considerados espíritos benzedores e incorporadores do povo *Omágua*, e são diferentes dos raizeiros e manuseadores das plantas medicinais. Esses, praticamente, são conhecedores de quase todas as plantas de nosso território. E também possuem os conhecimentos de manuseio das ervas da Amazônia. Pois, antigamente, praticamente não se usavam remédios farmacêuticos.

Alguns exemplos e dicas de plantas como: a erva de passarinho, que usamos na cura de gastrites e feridas na pele; a erva quebra pedra, que é feito o chá para tirar as pedras dos rins; a erva de angola, que serve para curar dores de cabeça de criança; a escama de pirarucu misturada com folha de goiaba, que serve para curar inflamação nos olhos; a erva batatão, serve para curar feridas e reduzir o nível de glicose no sangue; já a casca da castanha do macaco é um agente antibiótico, estes são alguns entre muitos tipos de medicina da terra. E também existem tratamentos preparados particularmente, que são considerados sagrados, que é com o barro de argila, defumação, dentre outros tratamentos que são feitos com outras ervas. Assim os remédios são preparados de modo particular e conforme a cultura, utilizando nossos diversos conhecimentos e habilidades.

Fermin, na obra “Memórias Vivas” (2020), apresenta o uso e a imagem de uma planta com o nome de *Awerana* (FIGURA 16), a seguir, que serve no tratamento do câncer e de reumatismo, assim, procedendo:

> Para fazer o tratamento com a *Awerana* você deve secar as folhas, fazer o chá e tomar com água quantas vezes ao dia quiser para curar o câncer. Se você tirar o sumo das folhas verdes e tomar 3 vezes ao dia, serve para curar dor de urina, dor no estômago e gastrite. Ferver as folhas da *Awerana* juntamente com a folha do café-rana e hortelã da folha grossa, serve para fazer o banho morno relaxante para dor nos ossos e reumatismo. Vale frisar que todos esses ensinamentos são sabedorias particulares de cada família, conforme a natureza dos primeiros ancestrais a que pertencem, como os que fazem receitas de plantas naturais para curar as doenças; os pajés que rezam e incorporam os espíritos das florestas, da água e do ar; as parteiras que trazem na sua natureza a ciência e a técnica de ajudar trazer um bebê ao mundo; os feiticeiros que sopram males e doenças em seus inimigos; os que usam da sabedoria para fazer todos os tipos de artes como, potes utensílios domésticos e de caçar e pescar; entre outras ciências do próprio povo *Kambeba*. (FERMIN, 2020, p. 158-159).

Figura 16 - Planta *Awerana*



Fonte: Fermin, (2020, p. 158).

14 DANÇAS TRADICIONAIS

A parte cultural *Omágua*, ao longo do tempo, vem mantendo suas danças, músicas, poesias e rituais, que têm um papel fundamental e grande influência na vida social. As danças podem ser realizadas individualmente, em pares, em grupos mistos ou danças de mulheres, de homens, de crianças e idosos. Dependendo do objetivo de uma cerimônia são utilizados símbolos, máscaras, trajes, *maracás*, *chocalhos* e diversos outros instrumentos musicais. Determinadas cerimônias servem para nos tornarmos fortes e guerreiros.

A linguagem do corpo em movimento, sua organização estética e coreográfica, além do canto, ocupam um lugar fundamental no desempenho do ritual indígena.

Segundo nossos ancestrais, a cultura é mais que uma terapia. Por meio da cultura fazemos conexão direto com aquilo nos faz bem, por exemplo, ao pisarmos na terra para dançar, nos recarregamos de energias positivas. Ao escutar os pássaros e a água jorrando da cachoeira, esses sons nos levam a fazer uma reflexão da importância de preservação da floresta e nos faz bem como se fosse um exercício de *yoga*. Logo se pensa também nos elementos naturais que são: ar, fogo, terra e água que marcam a nossa cosmovisão dando sentido a tudo aquilo que existe, que foi criado por Deus, mas que o homem precisa preservar, prestigiar, nesse contexto da arte cultural: é como se fosse a nossa psicologia da floresta, curando a alma e nos dando a vida.

Assim os *Kambeba* celebram seus atos, fatos e feitos, relacionando-os aos costumes; dançando enquanto preparam-se para a guerra e quando voltam dela; para celebrar as safras, como o amadurecimento de frutas, uma pescaria ou para homenagear os mortos em rituais

fúnebres; espantar doenças, epidemias, dentre outros. Pois, são momentos registrados como forma de resiliência e alegria para nossa cultura.

De acordo com Fermin, na obra Memórias Vivas (2020), segue alguns exemplos das danças, seus nomes e de como são realizadas (FIGURAS 17 e 18):

> Mencionamos, com grande entusiasmo, que o povo *Kambeba* sempre manteve sua tradição. No que tange a essa questão, mencionamos um breve relato de algumas danças (*murasai*), como a dança do *Wacará* - que é um ritual da piracema - e a dança da fartura dos pássaros que se juntam na beira do rio para pescar os peixes que sobem o rio. A dança é em forma de círculo e em fileira, como o voo do pássaro, que mergulha e voa com o peixe no bico, como se estivesse pescando. A dança do *tayaçu* (porco), que é a dança da queixada, é dançada em pares ou grupos, como se estivesse fuçando a terra, é praticada com músicas e dura dois dias. Nessa dança, usa-se máscaras dos bichos do mato como curupira, porco espinho, *caititu*, caipora e outros animais. Durante a noite, os mordomos - um tipo de guarda bem vestido - aparece para cuidar dos jovens para não brigarem e aquele que for pego namorando ou conversando sem permissão dos pais é castigado pelos mordomos durante a festa, são levados e amarrados ao tronco de uma árvore durante a noite até o horário da manhã. A dança do *Guaricaya* 'espírito que invoca o pajé com o sopro forte' é um canto e as sacudidas do maracá chamam para incorporar esse ser espiritual benigno. Às vezes bravo, aparenta ver todo o sobrenatural que assusta todos e dá forças para os homens, para se tornarem fortes e guerreiros. Também incorpora um ser bom que cura as doenças, dando proteção aos mesmos. (FERMIN, 2020, p. 108).

Figuras 17 e 18 - Dança dos guerreiros da noite-Curupira e *Guaricaya*



Fonte: Nova Cartografia da Amazônia (2014, p. 12).



Fonte: Fermin (2020, p. 109)

15 COSMOLOGIA

O surgimento da história do povo *Omágua/Kambeba,* de como se deu a origem de seus nomes, a maneira que foi ensinada de geração a geração com base na oralidade pelos nossos ancestrais e a importância da valorização dos objetos, recursos naturais e dos anciãos impacta na construção da cosmologia.

A cosmovisão é conhecida pelas histórias contadas pelos nossos ancestrais de como se deu a origem *Omágua*. Em nossa cultura indígena sempre os ensinamentos foram passados de geração a geração pela oralidade. As memórias vivas são cultivadas e guardadas em forma de ciência tradicional, mãe natureza, territorialidade, água, pajés, benzedeiros, parteiras artes e dons, como grafismos, poesias, conto e ervas medicinais.

A importância de toda a biodiversidade que existe e todos os saberes das curas física e cosmológica, a valorização dos nossos ancestrais, que são nossas bibliotecas vivas. Somos protagonistas da nossa história e, portanto, é muito importante conhecer a filosofia dos povos indígenas. Somos a resistência e a força da natureza fazendo com que nascêssemos das águas e, assim, se deu a origem dos *Omágua*.

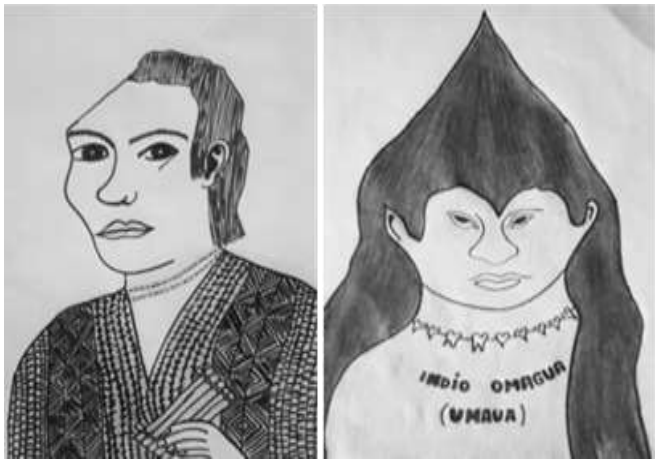
15.1 *KAMBEBA* APELIDO

Kambeba foi o nome dado pelos colonizadores. No passado, quando as crianças nasciam tínhamos uma fôrma que achatava um dos lados da cabeça das crianças para se diferenciar das outras pessoas. Mas, hoje isso não é mais praticado, foi proibido pelos não indígenas, que falavam que era um ato demoníaco; porém, para a nossa cultura marcava uma nova fase em nossas vidas.

15.2 O POVO QUE NASCEU DAS ÁGUAS

Os dois ancestrais primogênitos do povo *Uawa* (povo das águas), foi dividido em duas linhagens de classes sociais: *Omágua* e *Yurimágua*. *Away* origem da água, as ilhas e a linhagem do *Yurupari*, considerado *yueté* (Figura 19) é aqueles com pele clara e olhos castanhos das águas brancas. *Yurity* (Figura 20) selvagem, carnívoro de pele escura, roxo das águas escuras. O Yurupari morre queimado e das cinzas do *Yurupari* nasceram duas plantas, *tanibuca* (homem) e *taboca* (mulher) e da fumaça surgiram duas nuvens, branca e negra, e em um dia de muitos relâmpagos o *Yurupari* chora muito e chove, dando o surgimento do atrito das plantas que fizeram o fenômeno de torcimento. As duas árvores entrelaçadas explodem com muito amor e dão à luz da origem: "*Omágua*". Assim, os *Omágua*s têm duas características: de genioso e de bondoso, devido às duas nuvens que desceram na água. No passado, nossos ancestrais consideravam muito a cor encarnada que hoje chamamos de vermelho e esse fato é muito importante, pois, lembra a época em que o *Omágua* se originou da água, quando a mesma deu a vida ao povo e transformou em sangue.

Figuras 19 e 20 - Os principais ancestrais *Yueté* e *Yurity*



Fonte: Fermin (2020, p. 18-19).

16 A IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE PARA OS POVOS INDÍGENAS

Durante a colonização, diversas foram as maneiras usadas na tentativa de colonizar os povos indígenas na América, uma das estratégias bem conhecidas foi a criação de escolas para os povos originários, as quais na época adotavam rígidas práticas que visavam à aculturação forçada - uma tentativa de fazer com que os indígenas abandonassem sua ancestralidade e seu modo de vida. Mesmo sendo uma tentativa frustrada, ela trouxe sérios danos à cultura e ao modo de vida de muitos povos, com algumas perdas irreversíveis, como a da língua nativa, dentre outros prejuízos. Apesar de as escolas terem sido criadas para desenvolver uma educação escolar indígena contrária aos mesmos, esse sistema foi sendo transformado ao longo do tempo, com influências cada vez maiores dos povos, principalmente após aprovação da CF de 1988, que trazia muito claro os direitos dos povos originários, como exemplo a ter uma educação diferenciada. (BONIN, 2008; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2008).

Embora as transformações no sistema educativo e seu acesso fossem demandas antigas das populações indígenas, assim como de muitas lideranças de base, o ingresso destes povos

no ensino superior só foi realizado de maneira significativa no início dos anos 2000, por meio de programas de Ações Afirmativas em algumas universidades estaduais e federais, as quais utilizaram em seu quadro um sistema de reservas de vagas aos indígenas (PARANÁ, 2006; MELLO *et al.,* 2017).

As universidades não só representam uma forma de crescimento profissional para os povos indígenas, mas são instituições que podem proporcionar instrumentos legais para o crescimento pessoal e a proteção das minorias, como os povos originários, em um país que embora seja democrático e tenha uma constituição que garante um direito de igualdade a todos, ainda falha significativamente na proteção dos mesmos (MELLO *et al.,* 2018; BRAGA, 2019; SILVA *et al.,* 2020).

Atualmente, o número de estudantes indígenas nas universidades, sejam estaduais ou federais, vem aumentando de forma significativa, e eles pertencem a diversos povos e abrangem as cinco regiões do Brasil, sendo os agentes das suas próprias histórias e de seus conhecimentos seculares. E eles não só buscam conhecimentos, mas também trazem seus saberes milenares que são repassados de geração a geração, tornando a universidade um lugar mais inclusivo e enriquecedor; eles vêm quebrando estereótipos, preconceitos dentre outras visões equivocadas dos não indígenas (MELLO *et al.,* 2018; SOUZA *et al.,* 2019; BRAGA, 2019; SILVA *et al.,* 2020).

Toda essa troca de conhecimentos e experiências entre o indígena e a universidade vem transformando tanto as comunidades como também a sociedade não indígena, tornando uma via de mão dupla entre estes dois “mundos”, o que torna a presença indígena de extrema importância nestes espaços, principalmente pela valorização das suas culturas e conhecimentos (MELLO; SOUSA.; PALOMINO, 2018; SOUZA *et al.,* 2019; BRAGA, 2019).

16 CONCLUSÃO

Portanto, conhecer, compreender e questionar a jornada que nos trouxe até aqui como sociedade é o que vai ampliar nossa capacidade de transformá-la. Uma visão cultural ampla é pilar indispensável para a evolução do indivíduo e do grupo do qual faz parte. O povo *Omágua/Kambeba* sempre se organizou de coletiva, em nossas diversas formas de representatividade, e assim caracteriza a longa caminhada do nosso povo, de antigamente até os dias atuais. A sua resistência ao longo dos tempos revela a existência e a persistência de lutas para nossa sobrevivência. Outro marco é a frase que nos caracteriza: a de nos afirmarmos como antropólogos da nossa própria história. Caracterizando nesse processo nossa identidade ao manter e produzir conhecimentos da nossa própria história, conquista e resistência de preservação da nossa cultura de conhecimento. Autonomia de quem somos de geração em geração, com base nessa conjuntura de valores tradicionais, pontuamos como funciona as nossas lutas em defesa do nosso povo. Seguindo sempre a nossa forma própria de nos organizarmos, priorizando e valorizando sempre as nossas leis e hierarquias de funcionamento com critério, termos, regimentos, estatutos, os caciques tanto gerais como os locais e todas as lideranças, anciãs, crianças e os regulamentados na forma tradicional e cultural com costumes originários. Assim, também ocupamos nossos espaços nas universidades, que não foi um espaço dado para nós, mas conquistado por nós, isso faz toda a diferença para o empoderamento das nossas comunidades, essa troca de conhecimentos, entre o científico e o tradicional.

REFERÊNCIAS

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In:* BERGAMASCHI, M. A. (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-104.

BRAGA, R. B.(Potira *Kambeba*). Marcondy Maurício de Souza. *In:* ALVES, M. T. (org.). **Descolonizando o Brasil**. Sorocaba, 2019. E-book. Disponível em: https://issuu.com/descolonizandobrasil/docs/descolonizando-o-brasil_e-book. Acesso em: 14 set. 2021.

CORTÉS, J. J. C.; REIS, R.; RAPOZO, P. Perfil indígena dos municípios do Alto Solimões/AM/Brasil e dos departamentos da Amazônia colombiana. **Cadernos de Estudos Socioambientais**, [s.l.], v. 1, n. 1, jul. 2020. ISSN 2675-5505. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/ces/article/view/1821. Acesso em: 26 fev.2021

FERMIN, E. de S. **Memórias vivas do povo *Omágua* (*Kambeba*) de Aparia Grande do Solimões de São Paulo de Olivença:** *Mumuri kwe awa uawa kãnga pewa Aparia´zaú Surimã tawa´y.* São Luís: UEMA/PPGCSPA, 2020.

MELLO, R. R; SOUSA, M; PALOMINO, T. J. Indigenous School Education in Brazil. *In:* **Oxford Research Encyclopedia of Education**. [s.l]: Oxford University Press USA, 2018. DOI: https//doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.244.

MELLO, R. R; REYES, R. C. (org.) **INDI-AGE:** a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João, 2020.

NOVA cartografia social da Amazônia. Disponível em: http://novacartografiasocial.com.br/download/29-movimento-*Kambeba*-a-resistencia-ao-longo-do-tempo-sao-paulo-de-olivenca-am/. Acesso em: 06 abr.2020.

CURITIBA. **Lei n° 14.995/06**. Art. 1°, da lei n° 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná , 2006.

REIS, S. P; LIMA. C. M. Tão perto e tão longe: a distância socioespacial dos municípios do alto Solimões em relação à metrópole Manaus**. *In:*** ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 13., 2019, São Paulo. **Anais**. [...]. São Paulo, 2019.

RAPOSO, P; SILVA, C. M. Fronteiras da re-existência e resistência: às cartografias dos conflitos socioambientais na tríplice fronteira amazônica, Colômbia e Peru. **Revista de Ciência Sociais: Configurações**, v. 25, p. 59-87, 2020.

RUBEM, J. G; RAPOZO, p. H. C; SILVA. R. C. **Mobilização, fortalecimento e reconhecimento de identidades coletivas dos povos tradicionais, por meio da cartografia social, em São Paulo de Olivença - AM**. São Carlos: SBPC, 2015.

SILVA, C. R. **A Amazônia e os mapas situacionais:** identidade, conflitos socioambientais e mobilização dos povos e comunidades tradicionais na luta por direitos. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 7., SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2017, Curitiba. **Anais**. [...] Curitiba, 2017.

SOUZA, M. M; BRAGA, B. R; BRAGA, B. R; CRUZ. G, A; COSTA, F. S. L; SANTOS, M. L. **Programa de ações afirmativas da UFSCar:** O PET Conexões saberes indígenas como um aliado. CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - CONEGRAD UFSCAR, 4., 2019, São Carlos. **Anais**. [...]. São Carlos, 2019. Disponível em: http://www.formacaodocentedidped.ufscar.br/index.php/2020/conegrad/paper/viewFile/75/181. Acessado em: 13 abr. 2021.

UM CONVITE PARA CONHECER O POVO *PANKARARU*: ASPECTOS ÉTNICO CULTURAIS DOS *PANKARARU* DE PERNAMBUCO

Geovane Diógenes da Silva[1]
gegepankararu@gmail.com

Luciana Maria dos Santos[2]
lupankararu@gmail.com

Vitória Manoela de Oliveira Melo[3]
vitoriapankararu23@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em trazer breves informações sobre o povo *Pankararu*, relatos feitos por três estudantes pertencentes a este povo que vive no estado de Pernambuco e que, atualmente, são estudantes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fazendo parte do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Saberes Indígenas. Tem-se como intuito fazer com que este texto de informação e apresentação do povo, se junte aos demais textos dos demais estudantes indígenas, que fazem parte do programa. Tendo como objetivo principal compor um capítulo deste livro, que é a concretização de um sonho do grupo PET Conexões Saberes Indígenas, como também da atual tutora Luzia Sigoli Fernandes Costa.

O referido texto foi organizado da seguinte forma: Introdução, que apresenta a organização e divisão de cada seção deste texto.

No desenvolvimento foram descritas as informações consideradas mais importantes da Etnia *Pankararu* como: primeiros relatos sobre o povo, tradições culturais, comidas típicas e significados sobre a pintura corporal. Sendo que, parte delas foram retiradas de fontes secundárias, pesquisas realizadas há décadas e que, infelizmente, hoje já não são conhecidas por falta de pessoas que possam contar com tanta veracidade, pois, sabe-se que os velhos vividos no tempo da formação do povo *Pankararu* já *"viajaram"* (faleceram) levando com eles todas as suas ciências, sabedorias e segredos culturais. Restando escrituras realizadas por estes pesquisadores que tiveram a oportunidade de estar juntos, acompanhar e em alguns momentos participar dos processos realizados, registrando e, por fim, publicando tais pesquisas. Para eles servem como estudo e, para nós indígenas, servem como fonte de informação. Naquele tempo os anciões e anciãs repassavam seus ensinamentos com base na oralidade para os líderes e eles registravam essas ciências, sabedorias e segredos culturais nas suas mentes; por isso a grande tristeza de perder um ancião ou anciã numa comunidade indígena.

Porém, uma outra parte deste trabalho será escrita por conhecimentos prévios que ainda cada autor possui. Conhecimentos estes adquiridos por parte dos anciãos da sua família, aproveitando a possibilidade de isso acontecer nos tempos de hoje. Diferente dos nossos antepassados, podemos hoje ouvir, registrar nas nossas mentes, coração e papel e/ou com meios digitais, possibilitando outras pessoas a lerem e conhecerem. Sendo essa a maior característica deste trabalho, os indígenas de hoje, são e estão em processo de se encherem de conhecimentos científicos de modo a agregar aos seus conhecimentos tradicionais. Se igualando ou até mesmo ganhando e demarcando o espaço que outros estudiosos assumem, como o papel de estudar, registrar e publicar informações sobre os povos indígenas. Quando nós mesmos podemos fazer isso, fazemos uso do que chamamos de "nós falando de nós".

Por fim, nas considerações finais, serão trazidas pelos autores opiniões e visões referente ao trabalho e ao ser indígena pertencente ao povo *Pankararu*. Lembrando que neste referido trabalho, foram participantes apenas três estudantes pertencentes a este povo, por isso, pode

haver divergências em relação a opiniões e conhecimentos por outros *Pankararu*, até porque, somos singulares dentro de um específico povo, imagine então, em relação aos outros vários povos indígenas brasileiros, cada um possui suas particularidades seja em relação à tradição cultural, costumes, crenças, alimentação entre outras características, cabendo a cada um, sendo indígena ou não, praticar o respeito.

2 CONHECENDO O POVO DA ETNIA *PANKARARU* DE PERNAMBUCO

Figura 1 - Vista das aldeias de *Pankararu*



Fonte: Arquivo pessoal do autor e autoras.

Os *Pankararu* aos quais nos referimos, residem em dezesseis aldeias que formam este povo guerreiro, de luta e resistência. A Figura 1 mostra um pouco da paisagem onde se localizam as aldeias, entre três municípios no Estado de Pernambuco, sendo eles: Tacaratu, Petrolândia e Jatobá, beirando o Rio São Francisco. Entre essas aldeias, a aldeia considerada aldeia mãe é Brejo dos Padres por ser a aldeia que possui o posto indígena em que atua o Chefe na posição de autoridade na comunidade, por nela estarem os quatro terreiros religiosos principais em que acontecem as tradições culturais religiosas consideradas mais sagradas e, também, por ser a aldeia que, antigamente, possuía escola, igreja, casa de farinha entre outras características próprias.

Segundo registro no site informativo do Instituto Socioambiental[86], Arrutti (2005) conta que a terra indígena *Pankararu* foi homologada no ano de 1987. Contudo, desde a década de 1930, quando do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), há o registro da reivindicação de terras. Dentre várias informações relevantes para ciência do nosso povo nos tempos de hoje, em relação a acontecimentos do passado, existe uma que mais nos chama atenção, sendo explanações sobre os fatos ocorridos e que, infelizmente, ainda não foi possível uma correção sobre esse erro imperdoável. Tal erro evidencia um ato proposital, sendo o que aconteceu no momento da homologação das terras. Houve alteração no valor da área de 14.290 hectares para como foi registrada oficialmente, com apenas 8.100 hectares. Se um dia esse “erro” será corrigido não se sabe, pois infelizmente até nos dias de hoje continua igual e essas questões não competem apenas à comunidade, mas às autoridades governamentais do país, o que nos

[86] Disponível: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:*Pankararu*. Acesso em: 13 set. 2020.

entristece muito.

Atualmente a população indígena *Pankararu* está registrada em 8.184 habitantes, se encontrando tanto no estado de Pernambuco, como também em Minas Gerais (MG) e em São Paulo (SP) (SESAI, 2014). Matta (2009), apresenta alguns dados em sua pesquisa sobre as localizações dos *Pankararu* na capital paulista e em Pernambuco como mostra a seguir:

> Em Pernambuco, estão distribuídos em dezesseis aldeias que somam cerca de 6.000 habitantes; na região metropolitana de São Paulo, são entre 1.200 e 1.500 *Pankararu*, concentrados especialmente na favela do Real Parque, Zona Sul; nos bairros Madalena e Jardim Elba, Zona Leste da cidade (MATTA, 2009, p. 165).

Porém, acredita-se que, atualmente, este número já não é mais condizente; pois, desde o referido ano em diante já foram rearranjados alguns indígenas em outras localidades, passando a denominar essas aldeias por outros novos nomes.

Nós, moradores deste lugar que nos enche de orgulho, crescemos ouvindo narrações sobre o povo, acontecimentos em meio a comunidade e fora dela também e, uma que nos chama atenção é o significado de *Pankararu* sendo: “Serra de Quatro Pontas”, pois algumas aldeias se dividem por lindas serras que vão dando formas aos nossos olhares de pessoas sonhadoras e trabalhadoras. Atualmente, existem várias versões a serem repassadas sobre este significado e também que constam em publicações científicas realizadas por pesquisadores sobre o povo. Segundo o Arrutti (1996), o nome da etnia *Pankararu* não se limita a somente este nome mais a vários outros, e cada um com sua história significativa, como segue:

> Se na recriação da aldeia, a designação adotada oficialmente foi *Pancarú* (depois *Pankararu*), todos os mais velhos sabem que seu verdadeiro nome é “*Pancarú Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi* de *Fulô*”, onde cada um desses “sobrenomes” corresponde a uma das outras principais etnias que compuseram historicamente o grupo (ARRUTI, 2009, p. 33).

O povo *Pankararu* é um povo indígena reconhecido em todo território nacional e internacional, principalmente, por suas lutas e conquistas alcançadas; lutas essas travadas desde nossos velhos e velhas que já se foram; mas, que deixaram seus nomes como grandes exemplos para nós, seus descendentes, os quais termos como admiração e inspiração; alguns deles são o João Binga, Quitéria Binga, Miguel Binga, Manezinho, Antônio Moreno, Luís Caboco, estrelas essas que hoje brilham no céu.

3 PINTURA CORPORAL *PANKARARU*

A pintura corporal do povo *Pankararu* é única em relação às particularidades de outros povos indígenas, por ser uma pintura que somente os *Pankararu* usam, sendo a maior característica de identidade cultural. A pintura é feita de um barro branco que é extraído de algumas serras específicas dentro do nosso território. No momento da sua extração ele é um pouco avermelhado; mas, quando é misturado com água, passa para a cor branca amarelada e, quando passado na pele formando os traços, ao secar, a cor que transparece é o branco, por isso, se chama Barro branco.

Quais os procedimentos para a realização da pintura corporal? Tudo começa com o homem indo à serra colher o barro branco - claro que para este processo acontecer é preciso que os homens se preparem antes, seguindo algumas recomendações e exigências próprias aqui do povo. Os momentos em que se usa o barro para as pinturas são na tradição do “Menino do Rancho”, podendo usar somente os Padrinhos, as duas Madrinhas, a Noiva e o Menino do Rancho. A outra tradição é nas “Corridas do Umbu”, podendo usar todas as pessoas adultas e crianças que irão participar da dança e da Queima de Cansanção e no Flechamento do Umbu. Outro fator importante é que somente homens podem realizar a pintura nas demais pessoas.

Qual o significado da pintura corporal? Antigamente existiam duas formas de pintura corporal, uma para as mulheres e outra para os homens, porém recentemente prevalece um traçado que carrega os principais significados, que são usados tanto nos homens quanto nas mulheres. Cada traço tem um significado.

Nos homens são feitas duas cruzes em forma de x nas costas e peito cobrindo toda a barriga, significando escudos para se defenderem de espíritos ruins e alguns pontos feitos com a ponta do dedo entre as grandes cruzes que simbolizam deuses, espíritos bons. Os círculos em volta dos braços e pernas significam arco, aliança entre os mortais e os espíritos.

Nas mulheres são feitas cruzes na testa, no queixo e nas bochechas, simbolizando também os quatro terreiros principais do povo. Um que se localiza na comunidade Brejo dos Padres sendo o terreiro que se localiza ao lado leste da aldeia, onde nasce o sol, por isso é chamado de terreiro da nascente, denominado pelos mais velhos como a cabeça; outro terreiro desta mesma aldeia fica localizado a Oeste, onde o sol se põe, por isso é chamado de terreiro do poente; o outro terreiro é na aldeia Serrinha Entre Serras ao Norte, como um braço, e por fim o quarto terreiro é na aldeia Jitó, como outro braço.

Essas cruzes também são pintadas nos rostos dos homens. Complementando a sua pintura, assim como nas mulheres são complementados os arcos e alguns pontos entre os arcos, nos braços e pernas.

3.1 CONTOS *PANKARARU*

O povo *Pankararu* com sua ciência (conhecimento tradicional) ancestral, passa de geração em geração a cultura e tradição, dentro desta riqueza de conhecimento estão as histórias, contos, que relatam acontecimentos vividos no passado e que trazem ensinamento em suas entrelinhas. Para alguns tais contos são vistos como “lendas” pois se tratam, em sua grande maioria, de assuntos relacionados à espiritualidade da etnia; para outros são fatos verídicos. Tais histórias são passadas de forma oral e isso acontece em diferentes espaços, como os pais contando para os filhos, em rodas de amigos, dentro das escolas *Pankararu,* entre outros locais, o que fortalece o não apagamento desta cultura. Agora será apresentado um dos contos *Pankararu*:

Serra da Leonor

Leonor era uma jovem meiga que acabara de se tornar moça; começaria, então, a participar de uma tradição muito importante para o seu povo: o Flechamento do Umbu. Mas, para poder participar, teria que seguir algumas regras, sendo umas delas não comer comidas carregadas como, por exemplo, algumas aves que eram proibidas de serem caçadas nesse período.

A aldeia de Leonor era cercada por serras que continham uma mata densa. Certo dia, a moça estava andando pela mata, olhou para cima de um pé de mangueira e avistou uma juriti; algo muito forte dentro dela pedia para ela comer e logo sentiu uma vontade enorme de caçar a ave e prepará-la para comer. Leonor voltou para sua casa pegou seu arco e flecha e foi em busca da ave, a matando e comendo.

No decorrer dos dias, Leonor passava mal, e começava a perceber algo estranho em seu corpo: estavam crescendo penas em seus braços e pernas, iguais as da ave que ela havia comido.

Todos da aldeia estavam com medo. Em um pé de serra os anciãos, com a força dos

"*Praiás*"[87], preparam uma gruta, arco e flechas benzidas para selarem Leonor no local, e assim foi feito.

Muitos testemunharam o acontecimento, após alguns anos alguns anciãos retornaram para ver se ela permanecia no local, mas a mesma não estava mais lá, muitos afirmam que ela se encantou (passou da vida para o espírito sem passar pela morte), outros afirmam que ela continua lá no mesmo lugar, mas nem todos podem vê-la ou ouvi-la.

Ainda hoje há muitos relatos de pessoas que vão tirar umbu na serra que ganhou o nome de serra da Leonor e escutam ela os chamando para tirá-la da gruta.

O fortalecimento da cultura para nosso povo se dá desta maneira, na passagem do conhecimento dos nossos antepassados, perpetuando os seus saberes e conhecimentos e mantendo nossa cultura viva. A história da Leonor é muito significativa para compreendermos como se deve respeitar os períodos de tradição e nossos deveres.

4 COMIDAS TRADICIONAIS DE *PANKARARU*

Com relação as comidas tradicionais *Pankararu,* assim como nas demais culturas, também foram passadas de geração em geração e são compostas por várias frutas e pratos tradicionais que, em sua maioria, são feitos em festividades, como corrida do umbu, meninos do rancho, três rodas, entre outras tradições. No nosso dia a dia geralmente consumimos as comidas tradicionais brasileiras. Agora será apresentado alguns dos principais pratos tradicionais *Pankararu*.

Pirão

O pirão consiste em farinha de mandioca com molho de uma carne cozida, este prato é uma das principais refeições tradicionais *Pankararu* que está presente na alimentação, tanto nos momentos de tradição, quanto fora deles. Para o preparo do pirão, podem ser escolhidas algumas das carnes tradicionais para fazer seu cozimento e obter o molho, sendo estas carnes de: boi, carneiro, peixes de água doce, tatu, teiú e alguns pássaros, como a rolinha. Os temperos utilizados são o sal, pimenta do reino, colorau, cebola e alho. A Figura 2, a seguir, mostra os pratos de barro contendo pirão, arroz e carne de carneiro.

Figura 2 - Pratos de barro com pirão, arroz e carne de carneiro



Fonte: Arquivo pessoal do autor e autoras.

[87] O *Praiá* é a representação dos encantados do povo *Pankararu,* estes são considerados "espíritos vivos", pois passaram deste mundo para outro mundo. O *Praiá* compõe em uma vestimenta: composta em saiote, casaco, feitos de caroá, com grafismos próprios do povo, cinta feita de tecido, chapéu feito de pena de peru, e o penacho feito de penas de galos. Para o povo *Pankararu* os encantados, na representação do *Praiá*, são a nossa base de crença e fé.

A carne é cozida em panelas grandes em um fogo de lenha. Após o cozimento, separam o caldo das carnes e começam a colocar, aos poucos, uma quantidade de farinha de mandioca, sempre mexendo o caldo com uma colher grande de madeira, até tomar uma consistência grudenta. Depois são postas porções em pratos de barro, com arroz por cima e a carne que foi cozida.

Umbuzada

A umbuzada é feita com a fruta umbu, que tem o procedimento do cozimento e, depois de cozida, é amassada com as mãos e misturada com água, coco ralado, açúcar e leite. Geralmente é consumida durante a festividade da corrida do umbu, que acontece no seu período de safra.

Garapa

A garapa é utilizada em todos nossos momentos de tradições e no nosso dia a dia; geralmente tomamos garapa de cana, rapadura, mel e açúcar.

5 COSTUMES E TRADIÇÕES CULTURAIS: TRÊS RODAS, MENINO DO RANCHO, CORRIDA DO UMBU E O TORÉ

A espiritualidade e a ancestralidade no povo *Pankararu* são elementos cruciais que marcam as lutas e resistências, bem como o fortalecimento da cultura por meio dos costumes e tradições que são passados de geração para geração. Assim, algumas das manifestações culturais do povo se dão pela realização de rituais como as três rodas, menino do rancho e as corridas do umbu.

As três rodas

Celebra o pagamento de uma promessa que foi bem-sucedida com base na fé e na devoção aos encantados. Este ritual é realizado na maioria das vezes nos terreiros do respectivo *Praiá* (encantado), podendo acontecer, também, na casa da pessoa que está pagando a promessa.

O menino do rancho

Figura 3 - Ritual do Menino do Rancho e homens usando a pintura corpora



Fonte: Arquivo pessoal do autor e autoras.

O Menino do Rancho (FIGURA 3) é outro ritual que celebra o pagamento de uma promessa, só que diferente das Três Rodas tem a duração de um final de semana (mais precisamente dois dias, sendo o sábado e o domingo) começando na noite do sábado e se estendendo para o dia inteiro do domingo. Este ritual é realizado sempre em terreiros específicos que são os terreiros do *Praiá* a quem foi prometida a realização deste ritual.

A corrida do umbu

Acontece todos os anos, começando com o flechamento do umbu, é realizado em quatro sábados e quatro domingos consecutivos e termina um domingo antes do domingo de páscoa ou numa data próxima. A finalização do ritual é um momento esperado por toda a comunidade, pois o último domingo é o dia em que todos esperam a saída do “Mestre Guia", o general, o encantado que é o maior guardião da aldeia.

Em todas as manifestações culturais e religiosas do povo *Pankararu* é realizada também a dança do toré, que é uma dança que marca o encerramento de um ritual. O *toré* também é realizado em eventos culturais do povo e em momentos de realização de rituais restritos. A Figura 4 mostra as pessoas e os *Praiás* dançando o *toré.*

Figura 4 - Pessoas e Praiás dançando o *toré*



Fonte: Arquivo pessoal do autor e autoras.

6 MODO DE SUBSISTÊNCIA

O povo *Pankararu*, assim como outros povos indígenas no Brasil, possui uma relação muito forte com a natureza, com os animais, com o sagrado. A mãe natureza e a mãe terra são elementos sagrados que dão o sustento espiritual para os indígenas, pois as forças ancestrais vêm da relação com a natureza, do cuidado com o imaterial.

O modo de vida do povo *Pankararu* é bem diversificado, com pessoas que vivem do trabalho de produção de artesanatos, da agricultura com o cultivo de feijão, milho etc. Outros vivem de atividades econômicas, pequenos comércios dentro do território, outros de serviços em roçados, entre outros.

Os saberes tradicionais são muito valorizados dentro do povo, como marca da identidade e reafirmação da cultura indígena. Assim, a valorização desses saberes se dá pela construção de princípios de coletividade, sabedoria ancestral e expansão de vivências e práticas de autonomia do ser indígena *Pankararu*.

O sagrado para o povo *Pankararu* é algo muito forte, por ser um povo que tem muita fé nos encantados como entidades representativas e protetoras da aldeia e dos indígenas que acreditam e respeitam a religiosidade dentro da aldeia. Como a fé nos encanta e na mãe natureza pode-se destacar, também, a fé na medicina tradicional, no uso de plantas medicinais para tratar enfermidades e para se conectar ainda mais com o lado espiritual. Nesse sentido, a mãe natureza passa a ser muito mais simbólica, sendo crucial para o fortalecimento da identidade e das raízes espirituais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nota-se que o povo *Pankararu* assim como outros povos indígenas do Brasil continua mantendo e fortalecendo seus costumes e crenças, passados de geração em geração até os tempos atuais, por meio das suas danças, comida, cantos e rituais.

Apresentar um pouco desses conhecimentos em um formato acadêmico, cujos autores são indígenas falando do seu próprio povo é de grande importância porque dá visibilidade para sua etnia, quebrando estereótipos, onde o indígena sempre era retratado por terceiros, “não tinha fala”, sendo visto muitas vezes como incapaz. Então, este trabalho é uma prova que os indígenas atualmente estão nos meios acadêmicos, construindo conhecimentos e falando sobre seu povo como autores.

Falar sobre sermos indígenas descendentes deste povo *Pankararu* é emocionante, significativo e nos traz imenso orgulho. Pois é de suma importância que nós, descendentes de uma específica etnia, tenhamos a ciência das grandes lutas travadas, vencidas e resistidas. Sendo os reflexos dessas bravas resistências que nos trouxeram até hoje. Termos ciência também da importância de nos mantermos firmes com as demais etnias do nosso território brasileiro de modo a continuarmos unidos, resistindo e demarcando todos os nossos espaços de direitos.

REFERÊNCIAS

ARRUTTI, J. M. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais *Pankararu*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

ARRUTTI, J. M. **Povos Indígenas do Brasil**: *Pankararu*. Instituto Socioambiental (ISA), 2005. Atualizado em janeiro de 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:*Pankararu*. Acesso em: 13 set. 2021

MATTA, p. Dois elos da mesma corrente: os rituais da Corrida do Imbu e da Penitência entre os *Pankararu*. São Paulo, **Cadernos De Campo**, 2009. 165-180p. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v18i18p165-180. Acesso em: 21 set. 2020.

PINTURA corporal na tradição do povo *Pankararu* identidade e ancestralidade. Facebook: Canal Povo *Pankararu*. Disponível em: https://www.facebook.com/povo*Pankararu*/videos/484753735680301. Acesso em: 21 set. 2020.

VAI E VEM DE UM INDÍGENA *TERENA* E SUA MEMÓRIA

Valdenilson Candelario[88]
tomterena@hotmail.com

Pertencendo à microrregião de Aquidauana, o município de Miranda (Mato Grosso do Sul) possui forte contraste na sua população, devido à cidade estar próximo de quatro Terras indígenas: a Aldeia Passarinho, Lalima, Moreira e a Cachoeirinha, que de certa forma participam ativamente na economia da região. De acordo com o último censo, o município tinha 25.595 mil habitantes, mas atualmente está em torno de 28.013 mil habitantes e a população nas aldeias caminha em crescente, segundo as estimativas (IBGE, 2010).

Pertencendo ao Povo *Terena* da Terra indígena Cachoeirinha - Aldeia Argola, desde a minha infância, juventude até os dias atuais, sempre residi na capital, Campo Grande. Mas sempre me reflete na memória as lembranças daquele momento de ir para a Aldeia, no período de férias escolares. Era e é uma sensação indescritível, certamente que não na mesma proporção da sensação de hoje, onde para mim a atração era ser acordado pelos barulhos dos pássaros, nas primeiras horas do amanhecer.

Essas lembranças configuram em se sentar ao redor de uma fogueira, com os meus avós e tios conversando sobre os fazeres do dia, bebendo o mate-quente (Chimarrão, bebida tradicional da vida pantaneira e incluída na cultura do nosso povo com o passar do tempo). No café da manhã, no cotidiano da vida urbana, é servido o famoso “pão francês” amanteigado e leite com café, dependendo da situação. O café da manhã na aldeia era a batata doce ou mandioca assada, às vezes milho verde assado; mas, o mais frequente em tempos de colheita na roça era o *Hí-hi* (uma espécie de bolacha de mandioca cozida enrolada nas folhas de bananeira), *Lapapé* também a base de mandioca (*Bijú* típico do povo *Terena*), *Nhukuí* (a tradicional pamonha doce ou salgada), outras vezes o *Pôreo* (mingau a base do caldo da farinha de mandioca) quando é feita a colheita e o processamento da farinha ainda em moldes rústicos (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Colheita da mandioca, *macaxeira* ou aipim



Fonte: Registrado pelo autor.

[88] Curso de Engenharia Agronômica, bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Araras.

Figura 2 - Fazendo a farinha de mandioca



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Meus avós sempre me remetem às lembranças do cotidiano da vida na aldeia, como eles sempre me proporcionam algum aprendizado relacionado à convivência no decorrer dos anos. Isso me incentivou a buscar novos horizontes principalmente ligados à agricultura familiar no modo da vida *Terena* (Figura 3).

Figura 3 - Colhendo feijão de corda



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para nós, *Terena*, pais, tios e avós são considerados os principais educadores em um núcleo familiar. Antigamente o sistema educacional era baseado na palavra dos mais velhos e os anciãos da aldeia eram considerados um “livro”, pois seus ensinamentos vinham do pensamento e, dependendo do momento, muita das vezes da voz do coração. Quando menino, aos 10 anos aproximadamente, lembrava-me da minha avó dizendo a suas histórias e experiências que passou.

São ensinamentos que não consigo esquecer, porque eram baseados nas palavras dos mais velhos e, muitas das vezes, a partir de um diálogo após a refeição (jantar) ou em época de inverno, ao redor de uma fogueira. E quando estou no centro urbano, às vezes eu imagino aquele cenário de convívio entre meus familiares e é nesse momento que nós indígenas valorizamos a nossa identidade e memória dos nossos ancestrais.

No que se refere a ser indígena, sempre dou um passo atrás, quando eu vou participar de algum evento para palestrar. Isso porque sinto que, em algum momento, eu não tenho o conhecimento suficiente para falar das questões ligadas diretamente à comunidade, à política,

aos conhecimentos tradicionais, apesar de conhecer aquelas narrativas dos livros didáticos. De modo geral, um jovem indígena dos dias atuais não tem uma boa maturidade como um idoso da comunidade tem para falar dessas questões. Neste sentido, os nossos anciãos são a raiz principal da nossa vida na aldeia, uma sabedoria de respeito. *"Eu sei de muitas coisas e do momento em que começou a Aldeia Argola"*. A Figura 4 apresenta o meu Avô Rufino contando uma parte de sua trajetória e vida.

Figura 4 - Avô Rufino, ainda contando suas histórias



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

E essas são algumas memórias fortes da minha ida à aldeia e volta para a capital Campo Grande, sem perder as origens, pois meus familiares fizeram o seu papel, preservando a língua, costumes e crenças.

REFERÊNCIAS

IBGE . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/miranda/panorama. Acesso em: : 21 out. 2020.

POVO *WAUJA*

Kuhupi *Waurá*[89]

kuhupiwaura21@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada para a elaboração deste texto teve por objetivo estudar sobre o Povo *Wauja*, em seus aspectos das mitologias, das vivências e dos rituais. A cultura *Wauja* tem suas características originais, tradições e costumes de viver do seu modo de vida na educação, crença e esses e outros valores são de suma importância para a comunidade *Wauja.* A cultura, pelo motivo principal de sua riqueza tradicional, precisa ser reconhecida e preservada e, também, os processos das preparações dos rituais, o que justifica uma pesquisa bibliográfica. A primeira revisão bibliográfica aborda os primeiros artigos publicados pelos antropólogos sobre o povo *Wauja*. Pelo fato histórico da criação e demarcação dos territórios dos povos do Xingu, há uma grande concentração de etnias, além da fabricação específica de cerâmicas que marcam como identidade, por isso é conhecida pela sua riqueza de diversidades culturais. Isso contribuiu com a resistência e a valorização dos *Wauja*, que pertence a essa região e, também vale ressaltar a importância que essa etnia representa para os demais povos do Parque do Xingu.

2 TERRITÓRIO DO XINGU

No Parque indígena do Xingu, existem mais de 200 lideranças indígenas das 16 etnias. São eles que debatem sobre as organizações políticas interna e externamente. As lideranças das 16 etnias, fizeram uma grande reunião de governança, para discutir sobre a questão dos seus territórios, criaram um Plano de Gestão do Território Indígena do Xingu, para preservar a sua cultura, e organizar seus próprios territórios, para terem seus próprios controles.

O Plano de Gestão começou desde 2008, com uma grande conversa sobre a gestão da mudança climática no território do Xingu. Na verdade, não só do Xingu, essa mudança afeta globalmente, assim que tiveram a ideia de criar a gestão do território, sabendo que a preservação da natureza e do meio ambiente é muito importante. Levaram a discussão para a FUNAI, e para o governo, discutiram várias vezes, levaram as suas propostas mais adiante; por muita persistência de luta e resistência, o Plano de Gestão foi aprovado (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2008).

Os territórios indígenas do Xingu, mesmo com as conquistas continuam sofrendo grande consequência de desmatamento, do avanço da produção agrícola em larga escala, com fazendeiros e garimpeiros, causando grandes impactos à natureza, poluindo os recursos naturais, como a fauna e a flora; e afetando também os próprios povos indígenas habitantes daquela região, isso é muito perigoso. As ameaças internas e externas, são os maiores problemas do Parque Indígena do Xingu.

As ameaças internas estão ligadas à redução de território e aumento da população. Por isso, é preciso ter um bom planejamento para garantir os sustentos das etnias existentes naquele território. Ter o controle dos territórios para não sofrer os impactos, como fogo, entrada de madeireiros, e demais que geram os problemas, para garantir o bem da natureza, e a vida dos povos indígenas que ali vivem.

As ameaças externas, são os que vêm de fora, que são causados pelos próprios fazendeiros, desmatamentos das florestas, poluição do rio, invasão dos pescadores, e os fatores que causam impacto nos recursos naturais. E outros problemas que vem fora, como a

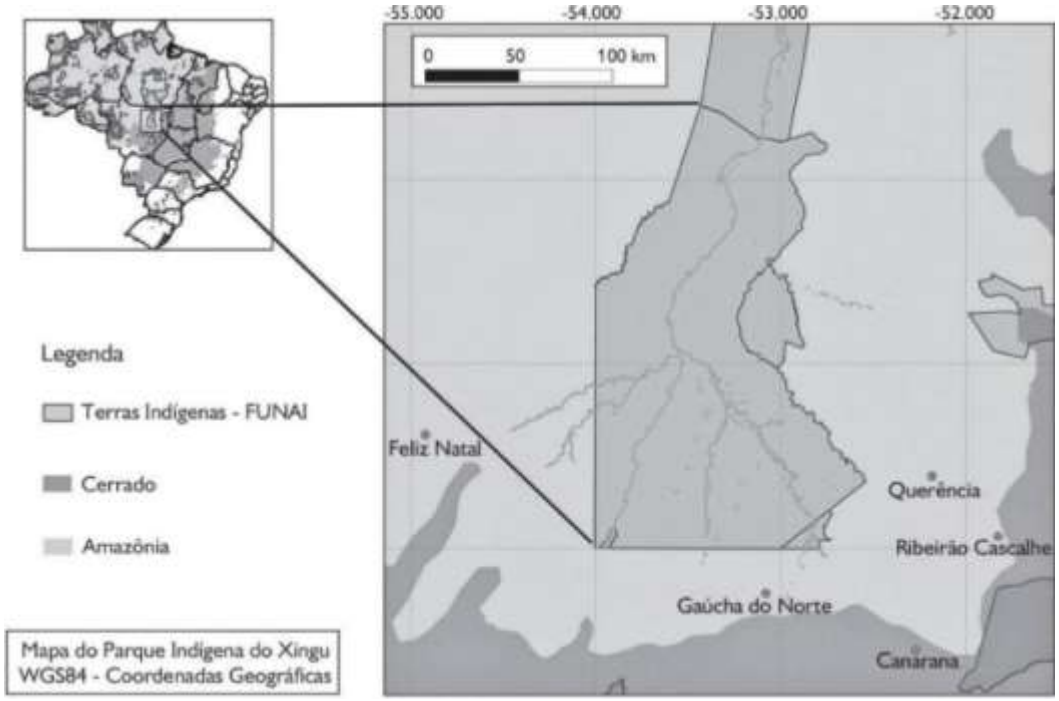
[89]Graduando do curso de Licenciatura em Geografia; Bolsista do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas - UFSCar.

infraestrutura que estão querendo construir pelo Parque Indígena do Xingu, querem ampliar mais e asfaltar as rodovias, que poderiam servir para escoar as produções de soja e milho. Isso aumenta ainda mais o desmatamento no limite do território do Xingu, causando grande impacto no Parque Indígena do Xingu; além de comprometer o futuro dos povos indígenas do Xingu. Por isso que o Plano de Gestão foi criado, para que os governantes e políticos percebam que temos proposta para garantir a proteção do nosso Xingu.

3 POVO *WAUJA*

O povo *Wauja* está estabelecido no Parque Indígena do Xingu, no Município de Gaúcha do Norte, Estado de Mato Grosso. O Parque Indígena do Xingu foi demarcado em 1961, com apoio dos irmãos Vilas Boas. A criação do Parque Indígena do Xingu, tem como objetivo preservar o meio ambiente, e os povos indígenas (FIGURA 1).

Figura 1 - Mapa do Parque Indígena do *Xingu*



Fonte: Adaptado de Smith; Fausto (2016).

O povo *WAUJA* está dividido em três aldeias: *Piyulaga*, *Piyulewene* e *Ulupuene*. A aldeia *Piyulaga* é a principal aldeia dos *Wauja*, onde se encontra a maior população, com aproximadamente 700 pessoas, as outras aldeias são pequenas, construídas por familiares.

Antigamente, o povo *Wauja* vivia na margem do Rio Batovi. A aldeia era pequena, e dependiam dos seus pescados e cultivavam seus alimentos vegetais dentro da mata. Quando os não indígenas tiveram contato com os *Wauja*, trouxeram doenças como sarampo e malária. Na época também havia conflitos com as outras etnias, por isso mudaram para perto da lagoa *Piyulaga*, onde atualmente os *Wauja* residem.

4 ARTE DA CERÂMICA *WAUJA*

A cultura dos *Wauja* é criativa e brilhante, é reconhecida pelas suas belezas da arte da cerâmica, das cestarias e seus grafismos. A cerâmica é feita de barro, que os próprios homens buscam, em um lugar que é chamado de *Wakunuma,* onde tem depósito de argila. São as mulheres que produzem as peças de cerâmicas e suas modelagens são diversificadas, o processo de produção dura bastante tempo, passando por várias técnicas de modelagens. Essas peças como, por exemplo, a demonstrada na Figura 2, são usadas no cotidiano, para preparo

de alimentos, dentre outros, e também é usado como moeda de troca entre os *Wauja*, e de outras etnias.

Figura 2 - Panela de cerâmica



Fonte: Budanoleiloeiro (2020)[90].

A cerâmica é sofisticada e mais elaborada da classe de artefatos do sistema de objetos do Alto Xingu, são os *Wauja* que mais produzem, a técnica de fabricação é sempre por meio de modelagem. Por encomenda, os *Wauja* produzem cerâmicas para outras etnias. A cerâmica é fabricação específica do povo *Wauja* nos dando como identidade e diferenciando das demais etnias da região. Acreditam no mito da grande *Kamaluhai* (Cobra Canoa), que ofereceu o conhecimento exclusivo sobre a arte da cerâmica para os *Wauja*. Antes de ir embora, deixou grandes depósitos de argila. Somente os *Wauja* sabem confeccionar as cerâmicas, nenhum outras etnias do Xingu sabem fazer as cerâmicas. As panelas são de diversos tamanhos e são pintadas, algumas são usadas nos rituais como, por exemplo, as panelas grandes, já os potes são zoomorfos[91]. As crianças são ensinadas a fazerem as cerâmicas, após atingirem certas idades, saber fazer as cerâmicas, é fundamental para o conhecimento sobre tal artefato.

De acordo com Lima (1950, p. 10), que na sua obra apresentou alguns diferentes processos de fabricação, e de fases de utilização das cerâmicas *Wauja*:

> A cerâmica *Waurá* é fabricada exclusivamente pela mulher. Os homens somente ajudam a apanhar o barro, visto como mergulhar repetidas vezes exige grande esforço. Dentre as mulheres *Waurá*, umas têm mais habilidade que as outras. Não se pense que somente as velhas possuem maior desembaraço, adquirido pela experiência repetida. Encontramos algumas mulheres, de pouca idade, que confeccionavam artisticamente seus vasos, tornando-os, por isso, admirados dentro da própria comunidade. Por esse trabalho, as mulheres *Waurá* têm uma posição de certo prestígio ou consideração, que não encontramos em outras comunidades do *Xingu*.(LIMA, 1950, p. 10).

Além da riqueza da cultura material, possuem um complexo e fascinante mito cosmológico, na qual tem os vínculos entre os animais, chamados de seres extra humanos (*Apapaatai*), permeiam a concepção do mundo e são cruciais nas práticas do xamanismo (pajé). O xamã, que é médico que faz cura com os extras humanos que fazem mal à pessoa, se comunica com eles; também tem outros tipos de médicos que são raizeiros e que também fazem a cura com os espíritos.

[90] Disponível em: https://www.budanoleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=3307280. Acesso em: 15 set. 2020.

[91] São os tipos de cerâmicas, que são feitas em representação de animais.

5 CULTURA *WAUJA*

Na cultura *Wauja*, as pessoas têm muito contato com seres extra-humanos, que alguns tempos atrás, os animais eram como gente. Por isso que os seres extra, atingem a vida das pessoas por meio dos seus hábitos alimentares, no seu cotidiano, levando-as a adoecer.

Os *Wauja* vivem numa casa que é feita de materiais como, por exemplo, madeiras, casca de árvores que serve como uma corda para amarrar as madeiras na casa; e são cobertas de palhas de sapé. A aldeia é redonda, na praça central da aldeia tem uma casa, onde os homens se reúnem no final da tarde, para conversar e debater sobre as organizações políticas da comunidade.

As festas geralmente acontecem no centro da aldeia, onde as pessoas se reúnem para festejar, e animar os espíritos da natureza. No cotidiano dos *Wauja*, as pessoas sempre trabalham, algumas pessoas vão para pescaria, caçar, buscar artesanatos, e fazem outros tipos de atividades para sustentar as famílias. As mulheres trabalham em casa, preparam as comidas, cuidando das crianças e dos afazeres de casa, às vezes, vão para a roça buscar mandioca. Na aldeia, antigamente as pessoas acordavam na madrugada para ir tomar banho no rio, era um preparo para logo ir ao trabalho.

6 ALIMENTAÇÃO DO POVO *WAUJA*

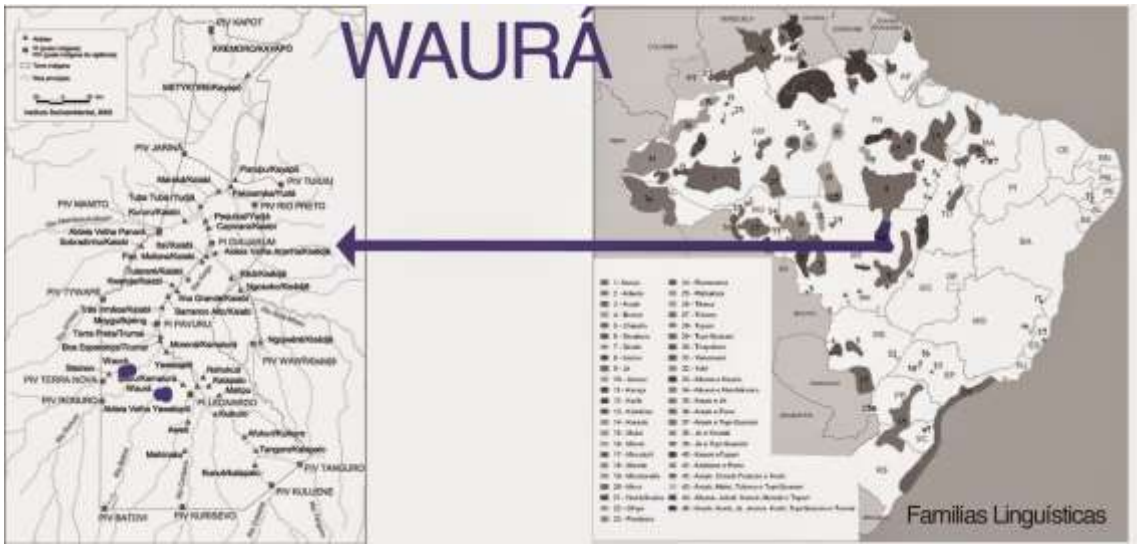
O povo *Wauja,* como base alimentar, só vive com as pescas, da caça e cultivam as mandiocas bravas. Das mandiocas são extraídos os polvilhos que são usados para fazer *beiju* e mingau, que são os principais alimentos no cotidiano da comunidade *Wauja*. As mulheres que fazem o processo da preparação da mandioca, dos preparos das comidas para as famílias, os homens que fazem parte das derrubadas das roças, plantam as mandiocas e das limpezas da roça. Entre os *Wauja*, cada casa produz tudo que precisa, por exemplo, a mandioca, cada adulto possui pelo menos uma roça plantada por ele e seus filhos, as trocas de comida são feitas entre famílias.

7 LÍNGUA *WAUJA*

A linguagem do povo *Wauja* está entre as 274 línguas indígenas do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), sendo crucial para povo na comunicação do cotidiano nas aldeias, e também, por manter suas tradições como por exemplo: as danças, festas, rituais dentre outras. Isso faz a diferença de outros povos que, infelizmente com a colonização, não conseguiram manter viva sua língua materna, além do extermínio de várias etnias “brasileiras”.

Os *Wauja* estão entre as nove comunidades indígenas que possuem a cultura xinguana. Embora a cultura seja a mesma, a variedade das línguas faladas nesta região não é mutuamente legível, mas muitos dos povos indígenas são multilíngues, falando ou entendendo várias línguas das outras etnias. Os *Wauja* ainda falam a sua língua materna, do tronco linguístico *Aruak.* Mas, atualmente, a língua *Wauja* é misturada às outras línguas, por causa de pessoas que vão se casando com pessoas de outras etnias. Por isso as línguas são variadas; porém os *Wauja* mantêm sempre as suas línguas preservadas, conforme podem ser verificadas na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Mapa de representação das línguas *Aruak*



Fonte: Pagano (2014)[92].

8 CACIQUES DA ALDEIA

Os caciques são divididos em grupos que servem como caciques da aldeia, que é uma pessoa de status de poder tanto com o sobrenatural, quanto no ritual na comunidade; depois de seus rituais funerários, eles podem passar seu poder para seus descendentes, o poder é mantido pelos rituais dos quais ele é dono do patrocínio das festas em homenagem aos espíritos. Os rituais podem conferir prestígio para ser chefe e a posição na hierarquia pode ser herdada. Existem outros tipos, que são as lideranças, que têm a função de liderar dentro da comunidade, na realização de rituais e outras atividades.

9 RITUAIS E FESTA DOS *WAUJA*

Quando acontecem as festas na aldeia todas as pessoas participam, inclusive as crianças. Essas festas geralmente acontecem quando as pessoas querem animar os espíritos das florestas. Uma das festas, que é mais importante, é *Kaumai* (*Kuarup*, na língua do tronco tupi), realizada para homenagear uma pessoa que morreu. Ela dura praticamente um ano, e durante a realização, o dono da festa leva as comidas para as pessoas no centro da aldeia, onde fica a casa dos homens. Depois que o dono da festa vai para a pescaria, que dura mais ou menos três semanas, as pessoas fazem a festa como o seu recebimento, quando ele volta da pescaria. Este é um costume - é a regra - da festa *Kuarup*. No final dessa festa, o dono tem que convidar outras etnias da mesma cultura da região do Xingu, para finalização da festa. Na Figura 4 a seguir, representa a festa do *Kuarup*, com o tronco de madeira, que é colocado no centro do pátio da aldeia, um ritual que objetiva trazer os mortos à vida. Neles são colocados os enfeites pelos familiares, como as cinturas que são feitas de linha de barbante, colar de caramujo e cocar, que são colocadas em troncos de madeiras, conforme demonstrado na Figura 4.

[92] Disponível em: https://indigenasbrasileiros.blogspot.com/2014/04/waura.html. Acesso em: 15 set. 2020.

Figura 4 - Festa *Kuarup* dos *Wauja*



Fonte: Conexão Planeta (2019)[93].

Na cultura *Wauja*, as festas são realizadas a cada época do ano na aldeia, tem vários tipos de festa. Na mitologia, cada ser da natureza tem o seu próprio dono que é o ser extra-humano, como por exemplo, o Pequi tem o dono que é o Beija flor (*Kumesi*). Para ter o seu fruto as pessoas têm que realizar a festa para animar o dono, oferecer comidas a ele, assim pode conceder mais frutos ao pé de pequi, e também para não fazer mal às pessoas. Assim também acontece com as outras festas. Por isso que as festas são realizadas em cada época, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Festa do Pequi dos *Wauja*



Fonte: https://i.ytimg.com/vi/YMTflvnHW6U/maxresdefault.jpg. Acesso em: 20 Dez. 2020.

10 EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO POVO *WAUJA*

A educação tradicional do povo *Wauja,* no seu cotidiano, os pais e mães que orientam seus filhos e filhas, desde crianças até quando atingem a maturidade. Na cultura *Wauja* as pessoas ensinam seus filhos com conhecimentos empíricos, também são orientadas pelas famílias sobre a relação da agricultura, plantação, e observando as atividades culturais que são desenvolvidas no cotidiano, assim que as crianças e os jovens aprendem a fazer os artesanatos, as danças, as práticas culturais. Ainda hoje os povos orientam seus familiares sobre a cultura própria, também hoje os pais orientam seus filhos sobre a cultura não indígena, como sobreviver na cidade, e nos dias atuais, como sustentar as famílias futuramente.

[93] Disponível em: https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-kuarup-em-uma-aldeia-waura/. Acesso em: 15 set. 2020.

11 CASAMENTO DO POVO *WAUJA*

No casamento do povo *Wauja*, quando a pessoa gosta da menina, pode ficar junto, por pouco tempo. Depois que os pais concedem a sua filha para a pessoa, conversa com os pais da pessoa, se concordam, depois o pai ou tio, leva a rede para casa da pessoa que vai casar com a filha. Depois do casamento, o genro muda para a casa do pai da esposa para estabelecer uma unidade doméstica. Ele passa a trabalhar seguindo as regras e orientações do sogro. Quando surge algum conflito doméstico, geralmente gira em torno da distribuição do alimento e da quantidade de trabalho determinada pelo sistema.

12 CONCLUSÃO

Este relato se propôs a elaborar uma retrospectiva “histórica” do povo *Wauja*, para o representar neste capítulo, como atividade vinculada ao PET Conexões Saberes Indígenas - UFSCar. Esses registros contribuirão com a formação acadêmica e a população em geral, sobre relatos da história do povo *Wauja*, desde da sua demarcação do Território, e como se deu o apoio dos dois irmãos Vilas Boas.

Quando se pensa em populações indígenas não é uma “bolinha”, são várias etnias e línguas com contextos diferenciados, dependendo de sua região tem seus hábitos e costumes. Um mundo como o de hoje, no qual a tecnologia ocupa uma posição em que a maioria das pessoas tem acesso à informação, não se pode dizer que desconhecem os povos originários ou continuar com a visão de como foi ensinada a nossa cultura de forma eurocêntrica e preconceituosa.

Desta forma os *Wauja* vêm mantendo suas tradições, crenças, fabricação de cerâmicas, a língua materna, educação diferenciada com escola bilíngue e também suas organizações políticas internas e externas com base no Plano de Gestão 2008, como proteção do *Xingu*. Mesmo com os direitos conquistados, essa região vem sofrendo com o desmatamento, o avanço de produções agrícolas em larga escala, invasões de fazendeiros e garimpeiros, causando grandes impactos para a natureza e os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**: a população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomas. Acesso em: 26 jul. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Plano de gestão do território Indígena do Xingu.** 2015. Disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/plano_de_gestao_do_tix.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

LIMA, p. E. Os índios Waurá: observações gerais. A cerâmica. Rio de Janeiro, **Boletim do Museu Nacional,** Nova Série, Antropologia, n. 9., 1950

BIBLIOGRAFIA

NETO, A. B. **Povos Indígenas do Brasil:** *Wauja*. 2002. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/povo/*Wauja*/. Acesso em: 25 jan. 2021.

NETO, A. B. A cerâmica *WAUJA*: etnoclassificação, matérias-primas e processos técnicos', **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 15-16, p. 357-370, 2005-2006.

NETO, A. B. Objetos de poder, pessoas de prestígio: a temporalidade biográfica dos rituais xinguanos e a cosmopolítica *WAUJA*. **Mundo Amazónico,** 3, 2012 p. 71-94.

COELHO, V. P. Motivos geométricos na arte Uaurá. *In:* COELHO, Vera Penteado (org.). **Karl von den Steinen**: um século de antropologia no Xingu. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1993. p. 591-629.

LIMA, p. E. Grupos sanguíneos dos índios do Xingu. **Boletim do Museu Nacional**. Nova Série, Antropologia, n.11. Rio de Janeiro, 1950b.

SMITH, M; FAUSTO, C. Socialidade e diversidade de pequis (Caryocar brasiliense, (caryocaraceae) entre os *Kuikuro* do Alto Rio Xingu (Brasil). Dossiê dinâmicas das agriculturas amazônicas. **Boletim do museu paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, 11 (1) jan. - abr, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/sGKcLT9qCkGFTpGnGkgyJCK/?lang=pt#. Acesso em: 15 set. 2020.

VILLAS-BÔAS, A. **Povos indígenas do Brasil**: Xingu. Publicado originalmente em dez. 2002. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu. Acesso em: 29 set. 2020.

POVO *XAKRIABÁ*: LUTA, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA

Jhonny Passos de Oliveira[94]
jhonny.ufscar@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Além desta breve introdução, este capítulo tem como objetivo trazer breves relatos e informações sobre a historicidade do povo indígena *Xakriabá*. Relato este produzido por um estudante indígena do povo *Xakriabá* e que está organizado em quatro seções que se complementam. Na primeira seção apresento uma breve introdução sobre o povo *Xakriabá*, com informações tais como localização, bioma e vegetação predominante do território. Seguindo, na seção dois, trago uma pequena contextualização e a historicidade do povo, apresentando o modo de vida dos *Xakriabá* e quais são suas principais atividades realizadas para gerar renda, bem como, trago relatos do modo de subsistência dos *Xakriabá*, ou seja, seus modos de conseguirem fontes de renda e de sobrevivência.

Na terceira seção, apresento as narrativas contadas pelos mais velhos dos *Xakriabá*, a fim de apresentar um pouco das religiões que foram impostas ao nosso povo, rituais e um conto ou mito cosmológico com o objetivo de demonstrar a cultura do nosso povo como um todo.

E, por fim, na seção 4, apresento as considerações finais, destacando a força e resistência desse povo guerreiro que há muito tempo vem resistindo aos vários ataques, principalmente da esfera federal, que tentam nos fazer regredir, retirar os nossos direitos e ferir a nossa Constituição

2 LOCALIZAÇÃO E HISTÓRIA

O povo *Xakriabá* é a maior nação indígena do estado de Minas Gerais. O processo dos primeiros contatos com os não indígenas não foi tão diferente do que ocorreu com outros povos indígenas do Brasil, sendo marcado com lutas e derramamento de sangue.

2.1 LOCALIZAÇÃO

O povo indígena *Xakriabá* atualmente está localizado na cidade de São João das Missões, no extremo Norte do Estado de Minas Gerais, que fica a 720 km de Belo Horizonte, às margens do Rio Itacarambi, um dos afluentes do Rio São Francisco. Os *Xakriabá* hoje estão divididos em 33 aldeias em um mesmo território. Nas terras *Xakriabá* a vegetação predominante é o Cerrado, onde na região se tem muitas árvores de pequi, aroeira, Jurema, pau-d´arco, entre outras espécies. Sendo que na maior parte do ano há um período quente, marcado com chuva em abundância entre os meses de outubro e março; porém, nos últimos anos, a chuva tem diminuído. A Figura 1 apresenta a paisagem típica do entorno da Aldeia Morro Vermelho.

Contam os mais antigos que o povo *Xakriabá* no passado, juntamente com outros dois povos, os *Xavantes* e os *Xerentes* formavam uma só nação. Mas, devido aos conflitos existentes, na época, houve uma separação, assim, os *Xavantes* hoje estão localizados no Mato Grosso e os *Xerentes* no Tocantins. Esses três povos pertencem ao Tronco linguístico *Macro Jê*, da família *Jê*.

[94] Bacharelando em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, ex-representante do Centro de Culturas Indígenas (CCI) da UFSCar, bolsista no PET Conexões Saberes Indígenas, mestrando no Programa de Pós Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Figura 1 - Paisagem da Aldeia Morro Vermelho

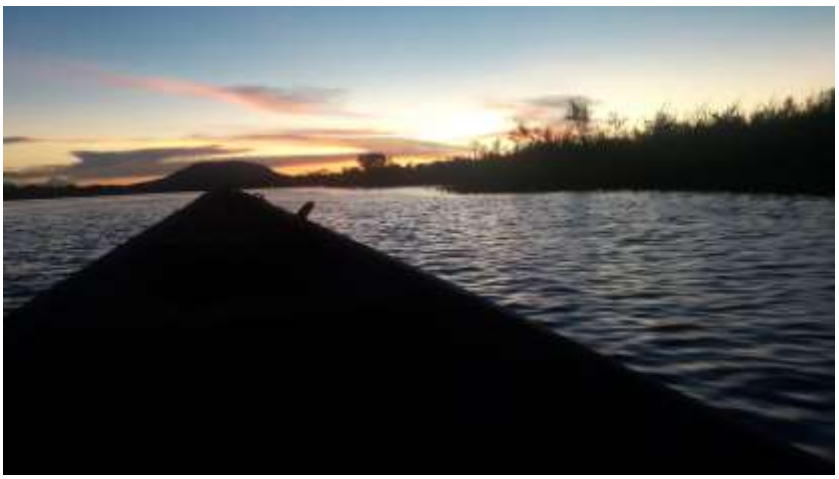


Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.2 HISTÓRIA

De acordo com o site Povos Indígenas no Brasil (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2021), no período pré-colonial possivelmente havia, ainda, outros povos na região de São João das Missões, às margens do Rio São Francisco, nas proximidades onde, hoje, o povo *Xakriabá* está localizado. No referido período, o povo *Xakriabá* não tinha o seu território definido e ocupava outras regiões, tais como, o vale do Tocantins, estado de Goiás e as margens do rio São Francisco (FIGURA 2).

Figura 2 - Rio São Francisco (Velho Chico)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A história nos conta que no século XVIII, o maior responsável pelas mortes de muitos indígenas *Xakriabá*, foi o bandeirante conhecido por Matias Cardoso de Almeida. E, posteriormente, chegam os missionários no território para poder catequizar o nosso povo e, assim, ter domínio sobre nós.

Na mesma época, no século XVIII, um indígena, pelas andanças no território, encontrou uma imagem de um santo, que recebeu o nome de São João dos Índios. Logo após, os missionários ficaram sabendo da imagem e a levaram para a igreja de Matias Cardoso. Igreja essa que os próprios indígenas foram obrigados a construir. No dia seguinte a imagem desapareceu e foi novamente encontrada no mesmo lugar em que havia sido encontrada pela

primeira vez. Misteriosamente, este fato ocorreu várias vezes.

Os missionários, vendo que o Santo não ficava na igreja, entendiam que o ocorrido era um milagre e assim resolveram fazer uma capela na mesma localidade onde o santo sempre aparecia. Hoje, nesse mesmo local existe uma igreja e a imagem se encontra no mesmo lugar que foi encontrada, naquela época, pela primeira vez. Hoje, essa imagem tem o nome de São João, padroeiro da cidade, cuja festa é celebrada no dia 25 de junho. E a cidade a qual era denominada São João dos Índios, posteriormente, foi denominada de São João das Missões.

Todo o processo foi e é muito difícil até os dias de hoje, em que ocorrem entre todos os acontecimentos, a necessidade de retomadas, de luta e de resistência. Vale lembrar, que o povo *Xakriabá* ficou marcado no ano de 1987, quando ocorreu um dos maiores massacres do nosso povo, que ficou conhecido como o massacre *Xakriabá*. Esse massacre, ocorreu de forma brutal, com o assassinato do vice-cacique Rosalino Gomes de Oliveira e de outras duas lideranças. Os mais velhos contam que na época, o massacre aconteceu na aldeia Sapé durante a madrugada do dia 12 de fevereiro de 1987. Naquele dia, vários pistoleiros invadiram o território, foram até a casa de Rosalino e sem piedade alguma dispararam vários tiros a fim de matá-lo. Logo após os disparos contra Rosalino e sua família, os pistoleiros pediram para que o seu filho de 10 anos arrastasse o corpo do seu pai para fora da casa, para que eles pudessem confirmar a sua morte. Quando confirmaram que Rosalino estava morto, ameaçaram retornar, se retiraram do território, e alguns até comemoraram o momento.

Apesar de todo o sofrimento, o nosso povo hoje é marcado pela luta e resistência, sempre alimentado pela coletividade, pelos rituais, entre outras práticas.

2 MODO DE VIDA E SOBREVIVÊNCIA

O povo indígena *Xakriabá*, assim como vários outros povos nativos deste país, tem como meio de sobrevivência econômica a agricultura e esta se dá com o uso de técnicas regionais. A maior parte do ano é tempo de seca e, como de costume, nas áreas mais secas são feitas roças, que dependem da derrubada de árvores de uma determinada área, somente o necessário para se fazer o plantio. Tanto que as áreas de territórios indígenas são as mais preservadas do país. Dentre os principais alimentos plantados estão o feijão, a mandioca, o milho, a batata, entre outros. Há também a criação de galinhas, bovinos e suínos como fonte de renda. E, por fim, uma outra forma de renda se dá com a produção de artesanatos.

Diante do exposto, podemos afirmar que as condições de vida dentro das comunidades *Xakriabá* não são tão boas, pois, tem na agricultura um dos principais meios de subsistência, para suprir o básico. E em função desse modo de sobrevivência, algumas pessoas se veem obrigadas a buscar outros meios de sustento e, para isso, se deslocam para outras cidades e até para a capital do Estado de Minas Gerais ou mesmo para outras capitais, a fim de aumentar a renda familiar.

3 RELIGIÃO, RITUAIS E MITO

O povo *Xakriabá* há muito tempo foi catequizado e convertido ao cristianismo. Hoje, passadas duas décadas do terceiro milênio (2020), boa parcela da população segue o catolicismo e outros tantos são evangélicos. Dentre essas religiões conhecidas, existem outras religiões que também são seguidas. Existem também as figuras representativas do nosso povo como, por exemplo, o curandeiro ou raizeiro que tem uma representação espiritual na qual existe uma parcela da ciência ou conhecimento do povo *Xakriabá*. As festas entre outras comemorações religiosas ainda são realizadas como, por exemplo, a celebração do São João, que trata de comemorações religiosas voltadas ao catolicismo.

3.1 *IÁIÁ* CABOCLA

Os mais antigos contam algumas mitologias do nosso povo. A mais narrada por eles e conhecida é a da Onça Cabocla, também conhecida como *Iaiá* Cabocla. Narram os mais velhos que existia uma bela índia, uma cabocla bem apurada e que andava junto a sua irmã/mãe. E em uma dessas ocasiões de andanças pelo território, alguns dizem que devido aos conflitos da época com os fazendeiros, a moça índia disse a sua irmã que viraria uma onça e atacaria o gado dos fazendeiros. Disse, ainda, que ela voltaria correndo e que deveria colocar um ramo na sua boca para que pudesse quebrar o encanto e voltar a sua forma de índia, novamente. Assim sendo, a moça se transformou em onça, matou uma novilha e bebeu todo o seu sangue, mas quando ela retornou, acabou assustando a sua mãe que saiu correndo com medo e, assim, ela permaneceu encantada, vivia fugindo e se escondendo, conforme ilustra a Figura 3, que segue:

Figura 3 - Desenho da Onça Cabocla ou Iaiá Cabocla



Fonte: Almeida (1997, p. 55).

Hoje, para nós *Xakriabá* a *Iaiá* é uma entidade muito poderosa e representativa, principalmente no *Toré*, é uma figura marcada na história e na identidade do povo.

3.2 TORÉ

O *Toré* é praticado em um terreiro no meio da mata. O ritual é permitido, a partir de uma certa idade, a todos da comunidade, exceto aqueles que não são reconhecidos como *Xakriabá*. Sendo assim, os considerados não indígenas que vivem na comunidade são excluídos do ritual e, também, aqueles que são casados com não indígenas acabam ficando de fora.

Além do mais, mesmo aqueles que são permitidos a participarem do ritual precisam seguir e respeitar diversas exigências, tais como pés descalços, vestimentas brancas entre outros. Caso alguém não cumpra as exigências, não poderá pisar no terreno sagrado de *Iaiá*. Para o ritual também é preparada uma bebida que é servida e logo após se iniciam os cantos e danças.

Após um certo tempo, ocorre o encontro com a nossa protetora e é o momento em que ela guia e dá as suas orientações, avisa sobre os perigos, sobre a segurança da comunidade e nos dá os direcionamentos que devemos seguir. É o momento em que ocorre um dos modos de prática da ciência do povo *Xakriabá*.

O Maracá do povo *Xakriabá* usado no *Toré*, é um tipo de instrumento musical sagrado (feito de coco, aroeira e sementes), utilizado amplamente por diferentes povos indígenas, tanto em rituais tradicionais quanto em manifestações. Porém, não é utilizado por certo tempo quando algum ente querido falece (FIGURA 4).

Figura 4 - *Maracá* povo *Xakriabá* (Deus no céu e índio na terra)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo que foi mencionado, a historicidade, cultura, lutas, resistência, nota-se que, o povo indígena *Xakriabá*, assim como outros povos indígenas do Brasil, desde o início da colonização vem sofrendo inúmeras transformações e, com o decorrer do tempo, tiveram que ir se adaptando aos novos estilos e maneiras de viver. Contudo, destaco que, independente dos novos modos de vida e as novas adaptações, esse povo carrega uma bagagem de muita luta, resistência e que apesar de toda a adversidade encontrada no caminho, a sua cultura, as suas raízes, os seus costumes estão fortes e resistentes a todo ataque feito contra o nosso povo.

Destaco também, a importância desta oportunidade de estar falando sobre o povo indígena *Xakriabá*, pois, é um meio de dar visibilidade para a luta dos povos indígenas e, em especial, a deste povo. Vejo, ainda, esta oportunidade como uma forma de demarcar e reafirmar a nossa identidade e contribuir para desconstrução dos estereótipos. Além disso, reafirmar a nossa capacidade e a necessidade de estarmos inseridos no meio acadêmico; mostrando a nossa capacidade de produzir também outras ciências, sem deixar de ser quem somos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de (Coord.) **Livro *Xacriabá***: o tempo passa e a história fica. Belo Horizonte: SEE-MG, 1997.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígena do Brasil**. 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:*Xakriabá*. Acesso em: 25 jul. 2021.

DINIZ, S. C. MAGALHÃES, F. N. C.; MONTE-MÓR, R. L. M. Economia e etnodesenvolvimento no território indígena *XAKRIABÁ* - MG. *In:* SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA, 12., 2006, Diamantina. **Anais**. [...]. Diamantina: CEDEPLAR, 2006. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/6519898.pdf. Acesso em: 15. Set. 2021.

HORÁCIO, H. H. As narrativas do povo indígena *XAKRIABÁ* sobre o encantado onça cabocla iaiá. **Revista Relicário**, v. 5, n. 10, p. 81-94, 2018. Disponível em: https://revistarelicario.museudeartesacrauberlandia.com.br/index.php/relicario/article/view/32/26. Acesso em: 15 Set. 2021.

DESAFIOS E CONQUISTAS DE UMA JOVEM INDÍGENA *XUKURU* DO *ORORUBÁ* NA UNIVERSIDADE

Wéllima Timóteo de Lima[95]

wellimat@hotmail.com

1 RELATO SOBRE A CHEGADA A UFSCAR *CAMPUS* ARARAS

Ingressar em uma universidade federal é o início de um sonho, é algo que vai além de conquistar apenas uma futura profissão, é um caminho transformador no qual obtemos conhecimentos para aplicar na prática.

O início sempre é marcado por algumas dificuldades e para isso é necessário saber lidar com o novo e com o desconhecido. A "nova" adaptação nem sempre é fácil, é preciso criar uma dinâmica pessoal para interagir e conviver com tal realidade, porque o cotidiano acadêmico é de fato complexo e desafiador. Por outro lado, desde o início sempre fui bem acolhida pelos profissionais responsáveis (Assistentes Sociais, Pedagoga, Coordenador de curso, entre outros). Estes desempenharam um trabalho excepcional, para que me fosse possível permanecer na universidade. Além disso, também é desenvolvida uma integração para acolhimento e apresentação do *campus*, tal aproximação proporciona certa familiaridade com o ambiente no qual iremos permanecer ao longo da graduação.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEU POVO *XUKURU* DO *ORORUBÁ*

Atualmente o povo *Xukuru* habita em um território localizado na Serra do *Ororubá*, na região Agreste do Semiárido, cerca de 215 km do Recife no estado de Pernambuco, onde estão distribuídos em mais de 20 aldeias (NEVES; FIALHO, 2009). Uma característica importante do povo *Xukuru* é a crença na natureza sagrada, com base na qual são realizados rituais religiosos em espaços denominados **terreiros** - clareira aberta na mata onde algumas árvores compõem o cenário - e nos **lajedos** - pedras lisas; é nesses espaços que as lideranças têm contato com os caboclos e encantados. A principal manifestação cultural desse povo é destacada pelo ritual do **toré** e também pela **pajelança** (dança e ritual característico).

O povo *Xukuru* do *Ororubá* não tem uma língua materna específica, falam apenas o português. No entanto, conhecem um vocabulário composto por centenas de palavras soltas referentes a uma língua indígena passada. Além disso, os *Xukurus* elaboraram um calendário específico com os principais eventos considerados importantes. As datas comemorativas referem-se às retomadas de terras, festas de Reis, São João e Mãe *Tamain* (chamada pelos índios de Nossa Senhora das Montanhas), homenagens às principais lideranças e lutas políticas que fortalecem a trajetória do povo *Xukuru* do *Ororubá*.

3 PERCEPÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: O QUE PENSA UMA INDIGENA *XUKURU*

O vestibular indígena é uma conquista muito importante, pois é por meio dele que temos acesso às universidades. Além disso, também é uma forma de nós, indígenas, contribuirmos para uma sociedade mais igualitária e, principalmente, servir nosso povo por meio dos conhecimentos adquiridos na universidade. É uma oportunidade única para mostrar nossas conquistas e lutas por direitos igualitários, especialmente a educação, pois é com ela que nos tornamos cidadãos conscientes; jovens conscientes tem capacidade para mudar a realidade e tornar o mundo cada vez melhor.

[95] Graduanda em Engenharia Agronômica, bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Araras. Vice-coordenadora do Núcleo de estudantes Indígenas (NEI) - *campus* Araras, Estagiária do Programa de Melhoramento Genético de Cana-de-Açúcar (PMGCA/RIDESA/UFSCar).

4 TROCAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A PRESENÇA INDÍGENA: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES INDÍGENAS E CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE

É válido ressaltar a importância da presença de estudantes indígenas nas universidades, a fim de mostrar que também temos oportunidades e direitos, que também estamos inseridos não só nas universidades como também no meio social/urbano mostrando nossos costumes e tradições, que somos capazes de realizar um curso superior para poder auxiliar nas atividades desenvolvidas do nosso povo. Além disso, ainda temos a oportunidade de mostrar que somos todos iguais, independentemente de cor, raça, religião ou classe social. E o que nos diferencia dos demais são apenas as características físicas e a ancestralidade. Sobretudo, fortalece o nosso reconhecimento e a nossa identidade étnica e cultural como uma compreensão de quem somos e nossas características como seres humanos.

A partir disso, repassamos para a comunidade acadêmica um pouco da nossa vivência e costumes tradicionais, sempre enfatizando que nosso objetivo é transformar para poder melhorar a realidade da nossa comunidade (aldeia) mediante o que aprendemos na universidade.

REFERÊNCIAS

NEVES, R. de C. M.; FIALHO, V. **Povos indígenas no Brasil: *Xukuru***. Instituto Socioambiental, 2009. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xukuru. Acesso em: 30 out. 2020.



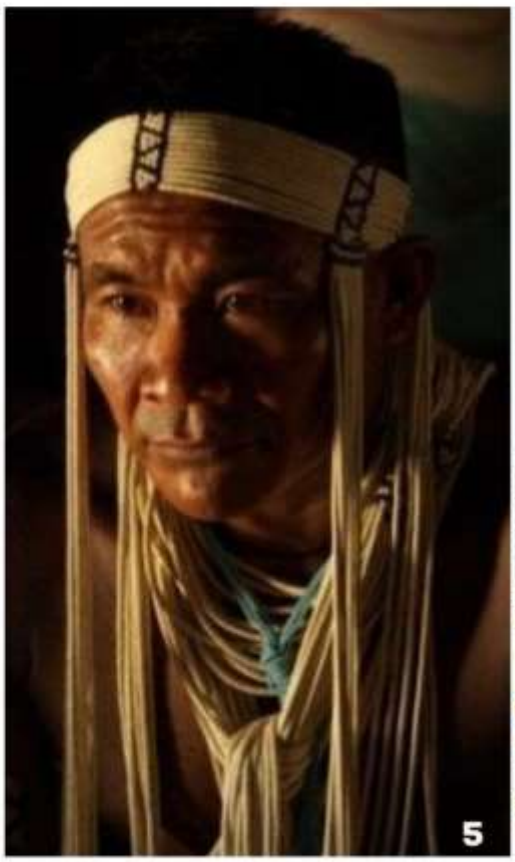






PARTE III

Produção Acadêmica SOBRE ou COM a Participação de Estudantes Indígenas da UFSCar











Legenda das fotos:

1. Grafismo do povo *Omágua/Kambeba*. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

2. Conselho Universitário da UNICAMP. Momento da votação para adoção do ingresso por Vestibular Indígena nos cursos de graduação da Instituição. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

3. Símbolo do povo *Kambeba*. Tradução simbólica do símbolo, interpreta-se que, na parte superior, as quatro estrelas são os pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste, estas também significam a iluminação de uma urna funerária, que possuem os grafismos que explicam uma figura de linguagem (Milenar do Povo). A pirâmide significa a hierarquia, a flecha significa a pesca, a caça e a defesa contra os inimigos. Os rios significam as trajetórias percorridos em toda Amazônia, incluindo o rio Ucalhaly, no Peru, e todos seus afluentes da região. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

4. *Praiás*. Arquivo pessoal da Vitória Manoela de Oliveira Melo (2019).

5. Ancião *Marubo*. Arquivo da TV Brasil (2011)

6. Principal ancestralidade do povo *Omágua/Kambeba*. Acervo Fotográfico da OKAS.

7. A imagem mostra o multiculturalismo: estudantes do Brasil, Chile, França, Coréia e Chile. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

8. Conselho Universitário da UNICAMP. Comemoração, com dança e canto típicos, pela aprovação do ingresso por Vestibular Indígena nos cursos de graduação da Instituição. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

9. Mobilização dos estudantes indígenas e Quilombola. Arquivo pessoal da Roseli Batalha Braga.

APRESENTAÇÃO PARTE III

A Parte III do livro “PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes”, refere-se ao desenvolvimento de pesquisas e apresenta reflexões sobre os povos indígenas, as suas histórias de vida, seus encontros e mobilizações online e temas como: envelhecimento, liderança, proximidade com a natureza, a biodiversidade e as plantas medicinais, como também, sobre os estudantes indígenas na universidade e sua produção científica, além de um mapeamento das etnias presentes no estado de São Paulo.

Várias lideranças indígenas, estudantes da UFSCar, têm refletido ao longo dos anos sobre a mudança de concepção de como uma liderança deve agir em situações difíceis pelas quais seu povo passa. A presença dessas lideranças na UFSCar é fundamental, seja para divulgar suas ideias e seus povos ou para desconstruir a imagem do indígena do período colonial, trazendo os povos indígenas para a atualidade e a visão dos indígenas mais jovens para a futura geração, bem como contribuir para movimentos maiores que “batem de frente” com o descaso dos governantes em relação à causa indígena. Na UFSCar há vários estudantes indígenas que se destacam, representando seus povos dentro e fora da universidade, tornando-se criativos para poder ajudar aos demais.

Nos últimos anos, os povos indígenas têm mostrado seus valores em cada um dos estados brasileiros, buscando mais conhecimento em áreas tecnológicas e educacionais. As universidades vêm disponibilizando vagas por meio de programas de reserva de vagas para indígenas, negros e imigrantes, principalmente no estado de São Paulo, como por exemplo, a UFSCar e a UNICAMP que recebem cerca de 100 alunos a cada ano. Ao longo dos anos, vários indígenas têm ingressado em universidades paulistas, se socializando com não indígenas, como por exemplo na UFSCar em seus *campi* de Araras, Sorocaba, Lagoa de Sino e São Carlos. Esses estudantes que frequentam uma Instituição de Ensino Superior fora do seu estado de origem passam a maior parte do tempo residindo longe de seu povo.

Anteriormente, as universidades não ofereciam nenhum processo seletivo específico para indígenas e imigrantes. Para poder estar em uma universidade muitas vezes é necessária grande movimentação das organizações indígenas, como foi o caso de um dos organizadores desta parte do livro (Omar Lopes da Silva, da etnia *Baré*). Pois, uma parcela da sociedade acreditava que os indígenas realmente não tinham capacidade para ingressar em uma universidade como, por exemplo, o caso dos indígenas do Amazonas, que a mídia tem mostrado uma imagem equivocada. Em relação aos indígenas do passado, “sem futuro”, estes estavam apenas trabalhando muito para poder sustentar suas famílias, não restando tempo para pensarem em seu futuro, enquanto muitos não indígenas os usavam como empregados.

Os indígenas contemporâneos são mais conectados à educação diferenciada e bilíngue e ao mundo tecnológico. Esses são os indígenas que estão presentes na universidade, principalmente na UFSCar, desenvolvendo pesquisas como estas que apresentaremos nos capítulos a seguir, mantendo, contudo, a meta de terminarem seus cursos superiores e retornarem às suas aldeias para contribuírem com a melhoria da qualidade de vida de seus povos. Cabe indicar que há casos em que o profissional indígena não retorna a sua comunidade, mas mantém o vínculo e a contribuição para com seu povo. Em relação aos futuros indígenas, acreditamos que serão mais avançados e preparados para educação, e que muitos se tornarão lideranças, ajudando a manter o nome e a tradição de seus povos.

No contexto da nova política de educação superior inclusiva, a entrada de estudantes indígenas, ainda que tardiamente, não só deu justo reconhecimento aos primeiros povos que já residiam no Brasil, como também deu início a um processo de valorização da identidade indígena. A universidade tem colaborado muito com a inclusão dos jovens indígenas no ensino superior que expressam as aspirações coletivas e os obstáculos históricos de suas

comunidades, melhorando suas condições de vida e dando maior acesso à cidadania e à dignidade social. Esta presença tem permitido a busca de conhecimento acadêmico para contribuir com um diálogo saudável entre diferentes culturas, superando as limitações dos padrões sociais vigentes.

Apesar de as universidades possuírem nos dias de hoje uma grande diversidade étnica, o que representa um avanço em relação à presença indígena no ensino superior, muitos indígenas fizeram um movimento importante, no que diz respeito aos processos individuais e coletivos tanto do próprio estudante indígena, quanto ao apoio da sua comunidade, que colaboram com esse movimento. Devido ao Programa de Ações Afirmativas e às reservas de vagas, que possibilitam o ingresso de indígenas nas universidades, a exemplo da UFSCar, em se tratando do processo de ingresso no ensino superior, as universidades realizam uma verificação do pertencimento do candidato por meio de uma declaração de etnia e vínculo com a comunidade indígena. Esta declaração é assinada por lideranças e pelo representante regional da FUNAI; mas, ainda assim, há pessoas que se autodenominam descendentes de indígenas para se apropriar desse direito. Além disso, como a maioria dos processos seletivos para ingresso de estudantes indígenas necessita da *internet* para realizar a inscrição, muitos povos não conseguem ter acesso às informações e, consequentemente, não ingressam na universidade.

Um outro aspecto a se considerar é que, inicialmente pensava-se que o ingresso dos estudantes indígenas no ensino superior resultaria na perda de suas identidades, mas o que de fato vem acontecendo é que estes estudantes têm se preocupado em manter e fortalecer cada vez mais suas culturas no ambiente universitário, uma vez que a universidade é um espaço majoritariamente ocupado por não indígenas, por isso se reafirmar enquanto povos originários se torna necessário.

Dentro de todo esse processo acadêmico, os indígenas também se destacam tanto por suas ações como pela sua presença em si, pois não era comum indígenas frequentarem universidades públicas. Assim que frequentem as aulas, os não indígenas sempre questionam: “Será que ele fala português?”; “Por que esses índios estão usando roupas?" Você mora mesmo na floresta?”. Mas, na verdade a presença indígena dentro da universidade estimulou a troca de conhecimento tecnológico e educacional, favorecendo a comunicação com outras pessoas não indígenas, participando de várias pesquisas relacionadas à sua região e, assim, se envolvendo na produção de conhecimento mais avançado e até mesmo atuando em programas oferecidos dentro da universidade, como o PET e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Abdias do Nascimento INDI-AGE.

Diante da situação pandêmica que atingiu o mundo, ocasionada pela Covid-19, a população brasileira foi duramente afetada. Os povos originários foram um dos mais prejudicados, principalmente pela vulnerabilidade socioeconômica, além da fragilidade na saúde indígena. No entanto, como essas populações são detentoras de vários saberes sobre plantas medicinais, diversas comunidades produziram e utilizaram seus próprios medicamentos, a fim de se prevenirem e, também, como alternativa para que essa doença não os afetasse de uma forma ainda mais drástica.

É notório que o conhecimento etnobotânico dos povos indígenas é essencial para conservação da biodiversidade e se refere diretamente à manutenção da saúde humana, tanto por meio do conhecimento relacionado ao ciclo e reprodução das plantas, como pela manutenção de ecossistemas agrícolas e ao domínio do uso de plantas medicinais. Um dos capítulos, desta Parte III, discute como os povos originários usam esses medicamentos e como são conservados. Os povos indígenas, em geral, são os maiores conservadores da biodiversidade. Dessa maneira, ocorre uma troca entre a natureza e os povos indígenas, que atuam ajudando a ampliar a diversidade da fauna e da flora local, cultivando suas plantas nas

terras ricas e férteis.

Esta Parte III trata, também, dos idosos presentes nas aldeias que retratam a sabedoria e as imagens de seus povos. Eles são fundamentais para a formação social e a sobrevivência da comunidade, pois são arquivos vivos dos saberes ligados à medicina, às ervas, às danças, às festividades, às músicas e aos rituais. Os anciãos, de maneira alguma, representam um fardo a ser carregado pelos mais jovens, pelo contrário, são parte indispensável da comunidade para a manutenção da cultura, da tradição e da oralidade de seus povos.

Portanto, os capítulos desta parte, são resultados de estudos e pesquisas, desenvolvidos por indígenas e não indígenas, em temas importantes e que aqui são compartilhados com o intuito de ampliar o conhecimento sobre e com a contribuição dos povos indígenas do Brasil. Organizadores da Parte III

Organizadores da Parte III

Margarida Etsuko Endo Momo
Omar Lopes da Silva
Renata Sebastiani



POLÍTICAS AFIRMATIVAS
POR UMA UNIVERSIDADE MULTIÉTNICA

Eliane Claudio Guilherme[96]
elianeclaudioguilherme@gmail.com

Rosangela Batalha Braga[97]
rosangelabb@hotmail.com

Vanessa Louise Batista[98]
vanessa.louise@ufc.br

1 INTRODUÇÃO

A discussão aqui proposta é originária dos questionamentos acerca da trajetória dos povos indígenas na luta pelo direito à educação e sua inserção no campo acadêmico. Em busca de levantar elementos para sustentar as reflexões e inquietações do grupo do PET Conexões e Saberes da UFSCar em Sorocaba, estruturou-se um tema de pesquisa, que será apresentado sumariamente neste capítulo.

Com o objetivo de fazer uma leitura histórica, social e política de tal trajetória; construir propostas de aprofundamento teórico para fundamentar a continuidade dessa luta, apontam-se caminhos e questões que, possivelmente, favoreçam as atuações universitárias a incorporarem métodos e processos de inserção dos estudantes indígenas; assim como o acolhimento e valorização de seus saberes na produção científica *stricto* e *lato sensu*. Dessa forma, este capítulo levanta e problematiza o percurso de construção dos programas de ações afirmativas no Brasil para a inclusão dos indígenas na universidade, considerando a importância de se traçar um caminho de criação de uma Política de Estado que garanta a permanência digna desses povos nos espaços e produções acadêmicas. O que leva à reflexão sobre uma postura intercultural e transdisciplinar de produção científica e uma estruturação institucional que abarque a diversidade cultural brasileira numa perspectiva multiétnica.

Fruto de reflexões acerca das condições de inserção social dos indígenas e da luta pelos direitos à educação dessa população, que desde a colonização vem sendo alijada da dignidade de vida nos territórios do país, este capítulo tem como base os estudos sobre a construção de políticas afirmativas, suas repercussões e pressões nacionais e internacionais. Portanto, pretende apresentar o contato com as problematizações referentes ao acesso indígena às universidades brasileiras; mas, também, questionar alguns parâmetros adotados em sua implementação no tocante às condições materiais e imateriais de permanência dos mesmos no contexto acadêmico e urbano, em que se inserem as universidades brasileiras.

O caminho dessa construção se deu por meio de diálogos e trocas coletivas a partir de textos produzidos e partilhados, realizados processual e remotamente. Levantou-se os pontos importantes a serem tratados - inicialmente neste capítulo - e aprofundados no projeto de pesquisa do grupo PET Conexões e Saberes - UFSCar-So. Tais procedimentos foram relevantes para a necessária troca de ideias, a fim de construir um eixo reflexivo, considerando o tempo cotidiano e subjetivo de cada participante, assim como suas potencialidades e limites de participação.

Tal eixo tem como orientação as produções no campo das Políticas Públicas e

[96]Estudante de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba; Coordenadora de Recursos Humanos do Centro de Convivência Indígena; etnia *Baniwa*.

[97]Estudante de Administração da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba; etnia *Kambeba*.

[98]Profa. Adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC); tutora colaboradora Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba.

Institucionais, da Filosofia, das Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia), da Psicologia Socioambiental, assim como dos posicionamentos e reflexões indígenas em relação ao acesso dos povos tradicionais às políticas educacionais. Nessa reflexão analítica do processo de inserção indígena em espaços universitários, consideram-se os fatos e situações institucionais, que promoveram e promovem avanços políticos, crescimento pessoal e acadêmico; como também aqueles que apontam limitações e enfraquecimento da força pessoal e coletiva para existir e resistir nos espaços universitários[99]. A questão geradora dessas reflexões é: se (e de que maneira) uma instituição, com características metodológicas pouco dialógicas e endógenas, pode trazer a emancipação dos povos indígenas? Qual universidade é necessária para tal emancipação?

2 CENÁRIOS NEOCOLONIALISTAS E OS ENFRENTAMENTOS PERENES DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Os povos tradicionais do Brasil têm resistido há mais de 500 anos, desde a chegada dos colonizadores à terra "*Pindorama*" (como era chamada antes pelos ancestrais do povo *Kuna*). "Sobreviver" seria a palavra mais correta a ser dita, tendo em vista as ações devastadoras que os europeus impuseram ao território latino americano. Afugentar-se das mazelas impingidas pela soberania da cultura ocidental tem sido tarefa árdua entre os povos tradicionais, que tentam manter seu modo de ser, de viver, seus costumes, ritos e a sua existência mediante constante resistência. "Com pouco mais de 305 etnias espalhadas em todo território brasileiro e cerca de 274 línguas vivas, a manutenção da cultura indígena no país tem sido um dos maiores desafios para esses povos" IBGE (2010).

De uma maneira avassaladora, a hegemonia do capital e dos modelos ocidentais de vida suprimem as diferenças, excluindo e marginalizando o que se opõe e ou se diferencia dela. O modelo de urbanização que, pouco a pouco, se expandiu pelo mundo, penetrou o Brasil desde a cristianização dos povos originários e a implantação de um sistema exploratório dos territórios nativo e escravista, o qual teve como fim subsidiar o capitalismo crescente no continente europeu.

O resultado foi o quase desaparecimento total dos povos indígenas no território brasileiro, cujos dados do último Censo do IBGE em 2010 mostram que apenas 0,43% da população brasileira é declarada como parte dos povos indígenas no país. Ainda que sua maioria viva em áreas rurais, mantendo minimamente (em alguns casos mais intensamente) suas culturas, há um percentual de 38,5% (315.180) dos indígenas que já se encontram em zonas urbanas, vinculados a outros modos de vida e submetidos à cultura da sociedade ocidental.

Tabela 1 - População Indígena e não indígena por zona urbana e rural

Censo IBGE 2010	Urbana	Rural	Total
Não indígena	260.605.299	29.325.929	189.931.228
Indígena	315.180	502.783	817.963
Total	160.925.892	29.830.007	190.755.799

Fonte: IBGE (2010).

Tal processo fez dos territórios dos povos originários objetos de posse, transformando o lugar de pertencimento em propriedade; desnudando assim um desastroso processo de dominação e controle; impondo uma nova dinâmica socioambiental. Todas as transfigurações

[99]Estes que sempre foram destinados à reprodução da cultura ocidental, pautada na hegemonia capitalista, a mesma que deflagrou (e perpetua) os processos colonizadores, os quais atingiram (e atingem) drasticamente os povos originários no Brasil.

impostas à cultura indígena contribuíram para o esvanecimento da existência e da cultura desses povos tradicionais. Apesar das lutas e resistências de alguns, esse processo foi sendo incorporado com passividade por outros, quando não com cumplicidade frente à destruição de povos rivais. Assim, foram ruindo suas culturas e, paulatinamente, abrindo brechas à cultura do ocidente[100].

Este cenário, violador do bem viver indígena, é percebido diferentemente no contexto de vida de cada povo indígena e tem se mostrado muito distinto do vivenciado outrora. Contudo, o que se mostra efetivamente comum é que nunca cessou de fato, mas sim transmutou-se em formas diferenciadas, denominado por alguns teóricos de "neocolonialismo" (SANTOS, 2005). Seja pelo interesse em melhor se defender ou em apenas assimilar os modos de ser e fazer ocidentais, o fato é que são levados a se inserirem e ou se alocarem nos ambientes e espaços urbanizados na expectativa de ter o seu lugar de reconhecimento na luta pelo que agora se denomina direitos humanos.[101]

3 DA INICIAÇÃO INDÍGENA NO MODELO OCIDENTAL À LUTA PELOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O processo de socialização primária e secundária dos sujeitos tem suas bases nas dinâmicas familiares e escolares, respectivamente, tendo em vista a inserção dos indivíduos na dinâmica social instituída, fruto da construção histórica na sociedade ocidental. Sendo assim, a escolarização é um modo de iniciação ao mundo constituído como tal, cujos mecanismos e estratégias formativas são direcionadas à manutenção e naturalização em um sistema macrossocial determinado, que hoje se assenta nos princípios capitalistas e neoliberais, sobre a organização humana no espaço total (SANTOS, 2008). Ou seja, uma sociedade marcada pelo domínio das elites econômicas e culturais, cujos interesses apontam para uma estrutura desigual, uma forma etnocêntrica e exploratória de ocupação e uso dos territórios, baseada em um paradigma antropocêntrico de leitura do mundo e intervenção socioambiental.

A escola, como um “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1980, p. 42), reprime os modos de vida existentes, visando reproduzir as relações de produção capitalista necessárias para a ideologia dominante. No que se aplica à realidade dos povos originários, desde a inserção na escola colonial, as crianças eram proibidas de falar sua língua materna e obrigadas a aceitar novas crenças e costumes. Apesar das mudanças emergentes das lutas indigenistas e indígenas por uma educação escolar indígena, que respeite minimamente a manutenção da língua materna e os modos de vida e aprendizagem imanentes dos povos, ou as políticas afirmativas que visam a inclusão destes nos espaços universitários, a escola ou a universidade ainda não se tornaram espaços de emancipação, mas apenas de mitigação das mazelas vividas.[102]

Atualmente, uma pequena parcela dos jovens indígenas, homens e mulheres, encontram-se nas universidades públicas, faculdades privadas e institutos federais, com base em políticas públicas, de ações afirmativas e de projetos que visam a inserção dessa população em tal ambiente, como um direito básico, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (vide dados citados ao longo do capítulo). E de modo mais efetivo após a instauração de políticas afirmativas que impulsionaram as universidades a abrirem vagas para indígenas nos diversos estados do país. Contudo, contraditoriamente, tais ambientes reproduzem as estruturas e infraestruturas

[100] Texto baseado nas experiências indígenas das autoras.

[101] Boaventura de Souza Santos (2005) traz a ressalva de que a terminologia “direitos humanos” é resultante da vitória dos moldes ocidentais sobre os aqueles provenientes dos povos originários e autóctones, ainda que apontem para modos de assegurar a dignidade de vida dos povos subalternizados. Tal perspectiva, apesar de visar a defesa destes, nega (em sua gênese etimológica) aquela imanente e própria dos povos indígenas, cuja terminologia foi vencida e subsumida no ideário das estruturas jurídicas e políticas dos estados-nação edificados no ocidente. A saber “o bem viver”, que possui suas bases etimológicas assentadas nos preceitos culturais destes povos, que possuem outros modos de ver, perceber e agir no território a que pertencem.

[102] Texto baseado nas experiências indígenas das autoras.

daquela cultura que buscou seu extermínio/dominação, reafirmando os embasamentos de um sistema que perpetua as desigualdades e privilégios restritos a poucos.

Essa colocação não pretende desqualificar as ações empreendidas até aqui, muito embora seja necessário repensar suas formas e conduções administrativas e pedagógicas. O que se faz importante nesse caminho reflexivo é apontar para o posicionamento das instituições acadêmicas, enquanto responsáveis por garantir a qualidade da educação que esses povos têm por direito, como a questão central na transformação da organização e dinâmicas universitárias. Vale, portanto, relembrar o caminho percorrido até aqui.

4 COMEÇO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O crescimento e relevância da discussão sobre as políticas de ações afirmativas, foi decorrente da promulgação das medidas de proteção voltadas aos grupos sociais em situação de exclusão, conforme consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988)[103]. Contudo, no âmbito acadêmico, percebe-se que esse movimento ocorreu apenas no início do século XXI. As ações afirmativas foram inspiradas na experiência norte-americana dos anos 60; entraram em debate no Brasil por meio da união dos movimentos sociais internos e das demandas internacionais.

> De fato, as políticas públicas de ação afirmativa se valem de preceitos que visam tanto à realização da justiça distributiva quanto da reparadora. Uma vez que, enquanto este objetiva reparar os danos causados no passado (por isso devendo atingir a própria pessoa que sofreu a discriminação), aquela corrige as injustiças presentes, com base na meritocracia estrutural do sistema societário em vigência. Fato é que a justiça meramente reparadora não modifica a situação de desigualdade, apenas a alivia. Assim, a ênfase na complementariedade entre justiça distributiva e compensatória que (visa restabelecer o equilíbrio), assinala que não se trata de casos isolados de discriminação, mas de repensar a forma como toda a sociedade tratou historicamente os grupos excluídos (LOBATO; BENEDITTI, 2014. p. 89)

A investida em pensar associadamente as ações afirmativas para indígenas e negros, objetiva uma complementariedade de perspectivas. No início desses debates, os setores que se posicionaram contrários à implementação dessas políticas argumentavam que não teria cabimento aderir a essas ações especificamente apenas para negros, uma vez que os povos indígenas foram historicamente e igualmente prejudicados.

Se por um lado, tal argumentação demonstra o reconhecimento das injustiças aplicadas a esses povos, por outro, esconde as características e peculiaridades de cada forma de discriminação, a representatividade de cada população e a demanda por políticas públicas específicas. E por razão dessas particularidades, seria impossível pensar o acesso de negros e indígenas nas universidades segundo critérios abstratos como egressos de escola pública ou vulnerabilidade social - aspectos generalistas das condições vivenciadas por esses grupos sociais mediante a estrutura social vigente.

Nos anos 2000, como principal iniciativa de tal “democratização”, a implantação de políticas de ações afirmativas para acesso às universidades públicas ganha maior centralidade e importância e propicia um cenário para o debate sobre o acesso de povos negros e indígenas à educação. Vale, portanto, restaurar a lembrança dos preceitos jurídicos basilares que o Estado Brasileiro adotou para definir e codificar os direitos dos povos indígenas no âmbito social e civil do país. Estiveram sob estreito controle do Estado. Os povos indígenas foram classificados pelo Código Civil Brasileiro durante 85 anos (de 1916 até 2001) como “relativamente incapazes”; tendo, portanto, limitado os seus direitos civis (SILVA, 2014).

[103]BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 577 p. Atualizada até a EC n. 105/2019.

Na participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, o país se comprometeu a elaborar políticas de ações afirmativas para combater a discriminação social em favor dos negros e indígenas.

> Entre os principais desenvolvimentos em compromissos assumidos na época, o Secretariado do Comitê Especial para a Promoção da Igualdade Racial da SEPPIR[104], integrando o Programa Universidade para todos (PROUNI[105]), ofereceu bolsas de estudo e vagas específicas para negros. As demandas indígenas, da mesma forma, alcançaram visibilidade internacional, tanto que a Declaração na Conferência de Durban reconhece o valor e a diversidade das culturas e patrimônios dos povos indígenas (SANTOS, 2012. p. 290).

Segundo Brito (2016), o recorte socioeconômico das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) - Lei nº 3.524/2000[106], instituída pela Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro - introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais, reservando 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Pautada nessa jurisprudência, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira em adotar ações afirmativas no território brasileiro.

5 CAMINHO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES

No caso de ações afirmativas para indígenas, a primeira prática surgiu com uma lei do estado do Paraná que previu três vagas suplementares permanentes nas universidades estaduais (Lei n. 13.134, de 18 de abril de 2001). No mesmo ano, a Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT) elaborou o primeiro curso de Licenciatura Intercultural; seguido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e, em 2003, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Esta modalidade específica de licenciatura visou suprir as demandas por professores nas escolas indígenas, principalmente no ensino médio, que apresenta a maior taxa de evasão entre indígenas. E constituem as primeiras iniciativas que garantem políticas de acesso para indígenas nas universidades públicas (VENTURA, 2018).

Instituições de Ensino Superior (IES) adotam sistemas de conveniamentos e políticas de interiorização, como ações isoladas, intensificando-as e levando polos universitários a municípios estratégicos do interior dos estados. Isso facilitou o acesso dos/as indígenas ao ensino superior. No início de 1990 a FUNAI fez convênios com algumas universidades, entre elas a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); outro deles foi com Fundação Universitária de Brasília (FUB/FUNAI), em 2004, a fim de garantir ingresso e a permanência de indígenas na Universidade de Brasília (UnB), conforme *Baniwa* (2006).

De acordo com Perales (2010), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi palco dos avanços na direção da interiorização, que foram intensificados a partir de 2005, com a implantação do Programa UFAM *Multicampi* - uma iniciativa do Governo Federal/MEC. Isso propiciou uma transição entre o modelo de disciplinas modulares, realizadas em parceria com o poder público municipal, para outro que criou uma estrutura acadêmica própria e permanente, ampliando quadros de servidores federais (docentes e técnico-administrativos em educação) para as cinco novas Unidades Acadêmicas Permanentes implantadas em municípios estratégicos. Cabe salientar que, as discussões sobre a necessidade de implantação de uma

[104] Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, nasceu, em 2003, do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro.

[105] Lançado no ano de 2004, é uma das ações do MEC que visou o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior por meio da concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de educação superior.

[106] Em anos subsequentes, a Alerj aprovou novas legislações voltadas à destinação de vagas a candidatos autodeclarados negros e pardos (Lei nº 3.708/2001), as quais foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003. A legislação para a reserva de vagas compreende ainda as leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008.

Universidade Indígena na região aconteciam desde 2004.

Outra importante ação de fomento à presença de indígenas nas universidades foi o Projeto Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (PTC) que se deu de 2004 a 2009, na proposição de "experiências modelo" de incentivo ao ingresso de indígenas em três universidades: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de acordo com Lima (2012).

Até 2007, as Licenciaturas Interculturais foram implementadas em 11 universidades públicas (UEA, UFAM, UFAC, UFRR, UNIFAP, USP, UNEMAT, UFMG, UFGD, UFT e UFG). Contudo, em sua maioria não eram institucionalizados, não tinham recursos próprios nem "vagas carimbadas" para dedicação exclusiva de docentes. Além disso, as Licenciaturas Interculturais ainda não têm indicadores claros para avaliação do MEC.

As particularidades das ações afirmativas para indígenas justificam-se pelo fato de estes povos fazerem parte, a priori, de um projeto de tutela constante do Estado e que, apesar disso, clamam pela formação de seus próprios quadros para atuação em seus territórios, a fim de que possam assumir seu protagonismo e, sempre que necessário, ocupar uma posição horizontal na interlocução com não indígenas. Esse momento deflagra o debate sobre a importância da educação superior dos povos indígenas para além da formação de professores nas Licenciaturas Interculturais (LIMA; HOFFMAN, 2006). Tal necessidade formativa tornou-se presente na pauta do movimento indígena desde a inserção da perspectiva não-tutelar e emancipatória do pós-constituinte. Indígenas, a partir desta perspectiva, buscam sua inserção na universidade menos por uma ascensão individual e mais por compromisso com as demandas de suas respectivas comunidades.

A primeira universidade federal a incorporar as políticas de ações afirmativas em seus cursos regulares foi a UnB em 2004, na forma de cotas para negros e de vagas suplementares para indígenas. Essas políticas não foram demandadas por lei estabelecida, e sim por iniciativa do Conselho Universitário. Fez-se exemplo para que outras IES federais, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), também aprovassem as ações afirmativas como parte institucional de suas políticas acadêmicas.

Desde então, um número significativo de IES passou a adotar algum tipo de Políticas de Ações Afirmativas (PAA), seja por força de leis das respectivas unidades federativas - o que poderíamos caracterizar como tendo sido de fora para dentro -, seja por meio de iniciativas gestadas nas e pelas próprias IES - embasadas na autonomia universitária.

Em 2007 somavam mais de 32 universidades públicas estaduais e federais com ações afirmativas para indígenas. São elas: UEL, UEPG, UNIOESTE UNICENTRO, UNESPAR/UENP, UEM, UFPR, UFSC, UFRGS, UNIMONTES, UEMG, UNIFESP, UNICAMP[107], UFABC, **UFSCar,** UERJ/UENF/UEZO, UNB, UFMT, UEG, UEMS, UNEB, UEFS, UESC, UFRB, UFBRA, UFMA, UFRR, UEA, UFT. Estas realizam processo de seleção diferenciados, tais como vestibular geral e ou específico, por vagas de cotas, ou suplementares ou, ainda, reserva de vaga (PAULINO, 2008, p. 33).

No que se refere ao tipo de processo seletivo, há casos de vestibulares específicos que são voltados apenas para candidatos indígenas, fato que não observamos em outros tipos de ação afirmativa (para negros ou estudantes de escolas públicas), vinculados ao vestibular geral. A medida mais recente é a Lei das Cotas nº 12.711, que foi sancionada no dia 29 de agosto de

[107] Diferentemente das outras instituições que contavam com oferta de vagas (via cota ou vaga suplementar), na Unicamp - à época da referida pesquisa - a ação afirmativa previa o acréscimo de dez. pontos na nota das provas do vestibular da instituição para candidatos pretos, pardos ou indígenas.

2012, regulamentada pelo Decreto nº. 7.824 e Portaria MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012.[108]

6 A CRESCENTE PRESENÇA DE INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES

No período entre 2010 e 2017, o crescimento geral de estudantes do ensino superior foi de 48%. No que se refere especificamente ao número de estudantes indígenas houve um aumento de 842%, passando de 2.723 para 25.670 alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior do país, sejam públicas ou privadas (CAMPOS; LESME; 2019)

De acordo com Silva (2018), o fomento para discussão das ações afirmativas nas universidades públicas se ampliou no cenário nacional, entre 2001 e 2008. Isso mostra que o primeiro passo, de "abrir as portas" da universidade, foi um passo muito importante, para que outras instituições entrassem em discussão, mesmo que não fosse o suficiente. A partir dos anos de 2013 e 2014, depois da obrigatoriedade da lei de cotas, várias universidades federais aderiram às políticas de ações afirmativas.

O número de estudantes indígenas universitários só vem aumentando dentro das universidades públicas e privadas a cada ano que passa. Estudantes de diversas regiões e etnias do país, encontram-se juntos em um mesmo ambiente, conhecendo uns aos outros, é quando ocorre o rico encontro multiétnico.

É nesse encontro que acontece o compartilhamento de conhecimentos, ciência, tradições, entre esses estudantes. As diferenças e similaridades de costumes entre ambos são expostas e comparadas. E é por meio desse rico encontro multiétnico que ocorrem as atividades culturais dentro do ambiente acadêmico. Segue tal perspectiva indicada nas matrículas em Universidades públicas e privadas, com base no Censo de 2017, sobre o mapa do Brasil, conforme Figura 1, a seguir:[109]

Figura 1 - Matrículas em Universidades públicas e privadas



Fonte: Site Ministério da Justiça e Segurança Pública[110].

[108] Embora haja o PL 4.656/2020 (Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/144793. Acesso em: 16 jul. 2021) em tramitação, a Lei nº 12.711 tem vigor até 2022 e "passará por uma revisão que poderá extinguir as cotas". (PAULINO, 2008, p. 33)

[109] Imagem do mapa disponível em: https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades. Acessado em: 30 mai. 2020.

[110] Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades. Acesso em: 15 jul. 2020.

7 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

Desde a chegada e contato com os não indígenas, os indígenas passaram por mudanças cada vez mais impactantes na sua organização social e por modificações das culturas, considerando os avanços na educação e saúde, como conquistas. Porém, diante da realidade ocidental que se impõe pela dinâmica política e econômica, ainda há muito a ser realizado. Vale ressaltar que a maioria dos indígenas no Brasil está lutando muito por seus direitos e em defesa das ameaças que recebem daqueles que querem tirar suas vidas, seus territórios, e diminuí-los como pessoas ou seres humanos. Julgam que os indígenas não podem nem devem ganhar espaços nas universidades, no mercado de trabalho entre outros lugares ocidentalizados. Este cenário ocorre tanto no território nacional quanto internacional.

Atualmente, os povos tradicionais do Brasil encontram-se em diversas condições de vida. Ignorar algum modo entre os povos ou generalizar os povos como um só é um erro brutal e revelador da falta de reconhecimento da sociodiversidade dos povos indígenas. Alguns vivem em contexto de aldeia, em pequenas comunidades ribeirinhas ou até isolados e, outros em zonas urbanizadas, tais como pequenas cidades (periféricas) ou em áreas periféricas dos grandes centros urbanos.

Na universidade as e os estudantes indígenas[111] mostram e confirmam, até os dias atuais, que são estereotipadas/os e discriminadas/os. Mas, é com a chegada deste grupo multiétnico na universidade que muitos estudantes começam a ter conhecimento da realidade diversa do contexto de vida dos povos indígenas. Entre os discentes indígenas e docentes não indígenas há sempre estranhamentos, menos entre os interessados/abertos a conhecer novas culturas. Entre os indígenas há os que vivenciam a vida urbanizada e não conhecem a vida nas aldeias ou os que ignoram a vida de indígenas de outra região. Estes acessam tal realidade nesta convivência universitária, podendo reformular seus olhares e posturas.

Os indígenas nas universidades públicas vêm de diversas etnias e evidenciam um miríade de culturas, próprias da pluralidade emergente dos territórios em que vivem e habitam. Podemos dizer, portanto, que cada estudante tem sua identidade, diferente um/a do/a outro/a; cada qual com seus objetivos vinculados às realidades trazidas de suas aldeias ou comunidades para a universidade. Essa diversidade sociocultural, porém, não é valorizada pela maioria dos membros que compõem este espaço, uma vez que não reconhece tal multiplicidade.

A multiplicidade dessa presença mostra o quão variadas são as características desses povos e suas possibilidades de trocas e aprofundamentos na produção do conhecimento científico brasileiro, quando adentram a cultura acadêmica e refletem sobre suas ciências, línguas, religião, hábitos, costumes e organização social etc. É a partir desta troca de conhecimentos, que se torna possível produzir um entendimento antropológico de cada povo e região, já que cada um/a carrega consigo o seu tesouro etnocultural regional e compartilha essas ricas informações no ambiente universitário. E, independente da área de estudos a qual se vinculam, tal entendimento é significativo, tanto para os próprios indígenas, quanto para os docentes e discentes que não acessam esse universo pela vivência presencial ao território de onde os distintos povos vêm - um outro Brasil.

Tais possibilidades são invisibilizadas pelas estruturas e lógicas ortodoxas da Ciência, reducionistas e pragmáticas, rígidas e dogmáticas, responsáveis pela imposição do modelo eurocêntrico e antropocêntrico de ler o mundo, muitas vezes denominado como “ocidental”. Essa herança cientificista reproduz as mazelas colonizadoras, impedindo que as universidades se valham de um conhecimento genuinamente brasileiro para a produção de novas leituras da

[111] Com base nas experiências das autoras.

realidade e de novos paradigmas científicos. Neste sentido, Brandão (1994, p. 17), argumenta:

> Mas é preciso levarmos em conta um aspecto muito importante e nem sempre considerado. Só mesmo de uma maneira imprópria podemos falar de "um modo ocidental de pensar". Ao longo do tempo, nas diferenças entre os povos da Europa e suas culturas, nas variações de seus paradigmas científicos, filosóficos, religiosos e artísticos, cabem diferentes "visões de mundo" e mesmo diferentes maneiras de pensar a natureza em concreto, a vida humana ou a cultura dos povos indígenas. Com mais razão, isso se aplica aos povos não incorporados à nossa tradição de pensamento, como os das culturas ancestrais da Mongólia ou da Índia - de onde, hoje em dia, aos fragmentos, temos importado tantas ideias sobre o homem e o mundo - ou das culturas dos povos indígenas das Américas. Sejamos capazes de imaginar uma infinidade de sistemas peculiares de sentimento de mundo e de compreensão mítica, religiosa ou artística de tudo.

8 À GUISA DE CONCLUSÃO

A inserção dos povos indígenas no contexto da universidade brasileira tal como é - considerando os contextos de avanços parciais no campo jurídico-institucionais e os retrocessos eminentes do cenário político atual - não apenas está comprometida em seu avanço, por um lado; quanto indica a necessidade de ousar na invenção de um caminho de reinvenção do cotidiano acadêmico e das práticas científicas, por outro. Se a busca por políticas que prevejam mecanismos direcionados à permanência dos estudantes indígenas na universidade é importante; faz-se urgente construir estratégias na perspectiva da criação de uma universidade efetivamente plural e aberta à interculturalidade, cujo perfil multiétnico dos estudantes indígenas inseridos seja considerado como potência para a inauguração de novos caminhos para o pensamento brasileiro.

O estabelecimento das ações de apoio à permanência se configura como uma nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições. Contudo, a Lei Federal de Cotas Nº 12.711 "[...] não põe termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços requer, pois apenas garante o direito formal de acesso desses povos ao ensino superior." (BERGAMASCHI, 2018, p. 40). Não regulamentando a qualidade desse acesso e a prática intercultural necessária para um efetivo encontro entre os povos indígenas, e entre eles e os "não indígenas", conforme complementa o autor "O estabelecimento de ações de apoio à permanência se configura como nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições". (BERGAMASCHI, 2018, p. 40).

Sendo assim, as políticas de ações afirmativas iniciadas pelo Estado Brasileiro, apesar de se apresentarem como uma perspectiva de abertura aos povos invisibilizados na história do país, se mostraram limitadas no enfrentamento das reais necessidades indígenas nesses espaços, tais como as barreiras culturais que se colocaram como desafios aos estudantes indígenas no espaço universitário. Elas carecem de diretrizes que contribuam para a permanência e reconhecimento desses/as estudantes. Já que, ainda que inseridos nos cursos, o coletivo indígena precisa se organizar, entender como funciona o contexto e processos de uma universidade e forjar sua integração nos conselhos, comissões e departamentos para colocar em discussão suas demandas latentes - processo que uma real política de integração intercultural e reparação histórica deve prever.

É justo pensar que as instituições que decidiram abrir seus espaços (antes ou depois dos documentos legais e regulatórios) na perspectiva de inserção dos indígenas no contexto universitário devam aprender como lidar com o processo na construção desses vínculos e produções do conhecimento. Para tanto, faz-se necessária a abertura e o aprofundamento sobre as perspectivas de mundo das novas culturas, as quais adentraram tal universo de saber. Mas, infelizmente, não é possível ignorar a incompatibilidade vivenciada entre os paradigmas em questão, já que acontece tanto do ponto de vista administrativo, quanto pedagógico e científico.

Salvo algumas iniciativas de técnicos, docentes e discentes que fazem o movimento de abertura e aproximação, apesar das estruturas institucionais.

O trabalho dos estudantes indígenas tem sido articular estratégias políticas para minimizar os obstáculos dentro das universidades em escala local e nacional. Na UFSCar, por exemplo, algumas medidas foram tomadas como tentativa de implantar um projeto de permanência, que se daria por meio do acompanhamento pedagógico, psicólogo, monitorias e tutorias específicas, ajuda financeira, capacitação aos professores, técnicos administrativos para lidar com estudantes indígenas e aberta a toda comunidade acadêmica.

Um exemplo do resultado de muita articulação dos estudantes foi a continuidade do acolhimento emergencial na moradia, garantido para ingressantes indígenas, por ser um fator que atravanca a vinda dos estudantes para a universidade; hoje, todo ingressante indígena tem essa garantia. Entretanto, a permanência na moradia estudantil durante a graduação é condicionada à análise socioeconômica individual, realizada pelos órgãos competentes da Universidade. A ação mais recente discutida e alcançada junto à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar, diante deste cenário pandêmico, foi a de ajudar os calouros de 2020 com um auxílio financeiro emergencial, visto que não estão recebendo bolsas de quaisquer natureza.

Em escala nacional, o que está em discussão entre os estudantes, lideranças e apoiadores da causa é transformar o Artigo nº 5 da Portaria MEC nº 389/2013 referente ao Programa Bolsa Permanência (PBP) em lei. Esta transformação tornar-se-á uma segurança a mais aos novos ingressantes e também garantirá financeiramente a permanência desses estudantes na universidade. Porém, por mais que a situação financeira seja importante para a permanência indígena na universidade, o maior desafio atual é o acompanhamento pedagógico de interação intercultural. A falta desse processo formativo é o que mais leva à evasão.

A criação de políticas e mecanismos que prevejam e garanta, minimamente, a permanência indígena na universidade vem exigindo dos coletivos formados por estudantes multiétnicos e servidores comprometidos uma base forte, que conheça a realidade dos povos e desses estudantes para delinear, participativamente, as metas e objetivos dialógicos, interculturais e interdisciplinares para a formação que esses povos demandam para dentro e para fora de suas culturas.

É urgente criar equipes responsáveis por gerar um bom entendimento entre as diferenças étnicas e culturais, uma articulação institucional e política relevante e concernente aos interesses dos povos envolvidos e garantir representantes dessas equipes em lugares estratégicos na dinâmica e sistema educacional. Tal encaminhamento visa gerar uma sintonia entre os povos e grupos de estudantes indígenas e suas interações com a administração das universidades e outras instâncias da federação, tais como o Ministério da Educação e, a depender da demanda, o Congresso Nacional.

A proposição de tal capilaridade é necessária em função da ignorância dos que ocupam estas instâncias de poder, assim como a pouca ou nenhuma consideração que estas dedicam aos povos indígenas. Ainda que, de forma isolada e pontual, haja ações afirmativas e iniciativas político-administrativas na direção de inserir esses povos, o que não há é um movimento de real incorporação das influências indígenas nestes contextos. É tempo de rever as estruturas institucionais e científicas para além destes movimentos isolados, assimilando as diretrizes das lutas existentes na evidenciação de novas epistemologias na direção de uma Ciência intercultural e transdisciplinar.

As produções científicas que mais avançaram no contato com as etnias latino-americanas elucidaram o questionamento do considerado “conhecimento universal” (tão estimado pelo

modelo eurocêntrico) e trouxe à luz os conhecimentos invisibilizados como parâmetros para repensar os paradigmas científicos. Estes foram precursores de teorias críticas no campo das ciências sociais, políticas, ambientais etc. Podemos citar, por exemplo, alguns autores, tais como: Orlando Fals Borda, Boaventura de Souza Santos, Carlos Rodrigues Brandão, Rolando Toro Araneda entre outros; os quais inspiraram tal reflexão e a construção da Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Mapa teórico esquemático



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A reflexão aqui proposta tanto questiona o conhecimento científico instituído no que tange às epistemologias formalizadas, quanto aponta para as opressões que estruturam as instituições educacionais, enquanto alicerçam, reproduzem e retificam tal Ciência sob o prisma das elites culturais e econômicas.

No que concerne ao território brasileiro e mediante o colonialismo ainda presente nos modos de produção do conhecimento, o empobrecimento epistemológico é formativo no contexto escolar e universitário e reducionista do saber. Pois é restritivo a parâmetros do utilitarismo capitalista e da invisibilidade dos saberes periféricos - sejam estes guiados pelas cosmovisões de povos originários ou de tradições africanas, sejam emergentes de populações marginalizadas (raça, gênero, etc.) pela lógica patriarcal que se enraizou estruturalmente na sociedade.

Se para produzir a riqueza epistemológica necessária ao salto paradigmático da Ciência do século XXI (SANTOS, 2009) é preciso considerar os saberes forjados nas lutas sociais e regulados por um novo princípio, o biocêntrico (FALSBORDA, 2002; ARANEDA, 2012); então, há que se pensar uma dinâmica universitária que se paute nas singularidades culturais nela presentes, para estruturar novos modos políticos e administrativos, que comportem tais diferenças e a diversidade própria da realidade brasileira. Esse desafio se apresenta para toda a organização social e pública do país, mas as instâncias acadêmicas podem ser um palco fundamental de reformulação paradigmática da produção do conhecimento (e, portanto, política) tendo em vista a inserção multiétnica que as políticas de ações afirmativas promoveram no âmbito acadêmico.

Propor uma universidade multiétnica em meio a um cenário político mundial que acentua os modelos autoritários de gestão e organização social pode parecer uma conjectura meramente

imaginativa e/ou especulativa. Contudo, é uma proposta que desafia, intelectual e socialmente, aos servidores, docentes e discentes das universidades públicas a superarem a tal linha abissal entre o universo colonizador e o mundo vivo e diversificado que existe; a enfrentarem a barbárie construída pelo pensamento único; criando caminhos mais dialógicos e solidários de produção crítica e reflexiva do conhecimento; dispondo-se a vivenciar o contato com “as tais” sócio e biodiversidades que compõem o território brasileiro (e mundial).

Para tanto, vale considerar as diferenças e a diversidade cultural própria de cada povo e compreender a relação que estes povos fazem entre cultura e natureza, sobre o que é a história, como se dá a organização social, o parentesco entre outros modos de saber que diferem daqueles que os “homens brancos” fazem, por criar dicotomias plausíveis à estruturação lógica do poder. De acordo com Brandão (1994, p. 35):

> Os homens brancos não sabem. Eles não compreendem. Eis porque fazem o que fazem. Seria muito difícil aos índios explicar as ações dos homens brancos de outra maneira. Porque ao que sabe não é dado proceder como um destruidor. Mas o que é que os-homens-que-chegaram-de-longe não sabem? Eles não sabem, em primeiro lugar, de si mesmos. Não sabem os segredos do mistério do mundo, embora tenham ciências fortes e grandes poderes. Não sabem sobre os índios e julgam-nos ignorantes a partir de suas próprias ignorâncias, pois o que os espíritos e os ancestrais ensinaram aos índios não podem transmitir aos homens brancos, já que eles se recusam a se abrir a uma outra maneira de pensar. E de viver.

Brandão (1994, p. 81), prossegue dizendo:

> Seria possível encontrar um cenário e sujeitos para o fundamento da liberdade, onde a sua evidência fosse suficientemente forte para ser de fato indistintamente aplicada a todos? Provavelmente sim, mas não, por certo, dentro dos limites da ideia de homem como um ser moral, isto é, como um senhor de direitos devido à sua racionalidade, à sua existência social de criador de cultura, o que o exclui do âmbito de todos mais e de tudo à sua volta e, assim exclui tudo e todos os “outros” da esfera dos direitos, logo, de uma possível reciprocidade neles fundada. Ora, se um tal princípio normativo não está aí, na humanidade exclusiva do homem, onde poderia estar? Simples. Na extensão da ideia de homem ao que é a sua característica mais essencialmente real e manifesta: ser um ser vivo. Ser, melhor ainda, um ser da vida. O que significa: partilhar com outros seres a própria vida.

O “bem viver” é um princípio necessário para a real transformação almejada por muitos dos que lutam pela igualdade e equivocadamente se pautam nos modelos antropocêntricos de entendimento da vida. Portanto, o desafio proposto aponta na direção da construção de um caminho de abertura para outra maneira de pensar e de viver, a partir de uma troca mais intensa com as comunidades indígenas e suas perspectivas de mundo. Essa não é uma luta nova, mas precisa ser fortalecida e a Universidade Pública pode se tornar uma grande aliada, desde que não desvirtue utilitariamente tais fundamentos atuais e avance nas concepções de formação dos profissionais e acadêmicos pela via do “bem viver”, e em respeito aos “modos de ser” de cada povo, de cada família, de cada comunidade. Para além de inserir e adequar os indígenas ao modo de pensar e viver dos “homens brancos”, o que de fato importa nessa construção do pensamento é a transformação epistemológica que toma como base a identificação profunda do sujeito com o objeto, o pertencimento à natureza e o seu modo de ser cultura. Mais do que produzir dicotomias e oposições, o caminho está na direção de pensar as abrangências de vínculos e interdependências da existência humana em relação a si, ao outro (seja humano, animal, vegetal, a terra, o firmamento etc.) e ao todo (tudo que vive - o universo).

Nesse sentido, o desenvolvimento e institucionalização de políticas de permanência dos estudantes indígenas nas universidades brasileiras requer o aprofundamento das exigências epistemológicas tais que possibilitem a assimilação e a ancoragem da perspectiva multiétnica

de se produzir conhecimento; trazendo ao processo histórico do saber a gênese do pensamento dos povos originários do território brasileiro e latino-americano.

REFERÊNCIAS

ARANEDA, R .T. **La inteligência afectiva**: La unidad de la mente con el universo**.** Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio, 2012.

BERGAMASCHI, M. D.M. *et al.* Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317/3052. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRANDÃO, C. R. **Somos as águas puras.** Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Declaração e Programa de Ação.** Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobismo e intolerância correlata. Durban, África do Sul. 2001. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n° 4656, de 2020**. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/144793. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRITO, P. **Indígena-mulher-mãe-universitária**: o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148633. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAMPOS, L. V.; LESME, A. Dia do índio: cresce o número de indígenas no ensino superior. **Vestibular Brasil Escola**. 2019. Disponível em: https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/noticias/dia-indio-cresce-numero-indigenas-no-ensino-superior/345197.html. Acesso em: 16 set. 2021.

FASLBORDA, O.; OSEJO, L. E. M. **Superando o eurocentrismo:** enriquecimento do conhecimento sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. Colômbia: Editorial Guadalupe, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Pedagogia_do_oprimido.html?id=SL3NAgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q=paz%20e%20terra&f=false. Acesso em: 29 jun. 2020.

IBGE. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível: https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia. Acesso em: 01 jul. 2020.

IBGE. **Censo 2010**: IBGE detalha dados sobre povos indígenas. Disponível: https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ibge-detalha-dados-sobre-povos-indigenas#:~:text=Em%202010%2C%20o%20novo%20Censo,2000%20para%203776%20em%202010. Acesso em: 11 out. 2020.

LOBATO, A.; BENEDITTI, E. **Negros e índios:** ações afirmativas e a realização da justiça social. Disponível em: https://direito.furg.br/images/stories/LIVROS/REVISTA_JURIS_v.17_2012/3608-10018-1-PB-5.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas:** o caso do Paraná. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marcos_paulino.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

PERALES, M. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a sua inserção na sociedade amazônica**. Temporalis**, Brasília, DF, v. 10, n. 20, p. 253-269, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/3455/2708. Acesso em: 21 jun. 2020.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. **Una epistemología del Sur.** La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, G. **Um panorama das ações afirmativas em Universidades Federais do sudeste brasileiro.** Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/pt_1980-5314-cp-49-173-184.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

SILVA, *et al.* A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a sua inserção na sociedade amazônica. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 10, n. 20, p. 253-269, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/3455/2708. Acesso em: 04 jul.2020.

LIMA, S. A. C. A. Educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 169-193, dezembro, 2012. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/46/36. Acesso em: 14 jul. 2020.

VENTURA, M. T. **Impacto das reformas educacionais na formação de professores: ações** afirmativas, e a inserção de acadêmicos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/download/4888/4914. Acesso em: 15 jul. 2020.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Jhonny Passos de Oliveira[112]
jhonny.ufscar@gmail.com

Margarida Etsuko Endo Momo[113]
margarida@ufscar.br

1 INTRODUÇÃO

Estima-se que quando os europeus aqui aportaram, havia pelo menos cinco milhões de indígenas. De acordo com o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esta população está reduzida a menos de 900 mil indivíduos, o que evidencia a ocorrência de várias tragédias com esses povos, desde o período da colonização. A escravidão, a guerra, as doenças trazidas pelos europeus, os massacres, os genocídios, os etnocídios entre outras atrocidades e barbáries praticadas pelos colonizadores, ocasionaram a redução drástica dos povos originários.

Há séculos esses povos são submetidos a diversas formas de violência, discriminação, preconceito e desrespeito aos seus direitos. A aniquilação de suas culturas, costumes, crenças e tradições sempre fizeram parte das políticas dos governos que, sob o pretexto de integrá-los à sociedade nacional, visavam à sua extinção.

Para modificar este cenário, os povos indígenas se organizaram e se mobilizaram para lutar por seus direitos e, na década de 1970, deram corpo ao Movimento Indígena. De acordo com (LUCIANO, 2006), o Movimento indígena, na definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de ideias, ações e estratégias desenvolvidas pelas comunidades e organizações indígenas em defesa de seus direitos e interesses coletivos; podem apoiar estas ações, missionários, indigenistas, intelectuais e Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Após anos de lutas, uma das grandes conquistas do Movimento Indígena foi conseguir assegurar que suas reivindicações por direitos fossem inseridas na pauta de discussões da Constituinte, em 1986. Com isso, em 1988, a nova Constituição Federal trouxe em seu bojo um capítulo inteiramente dedicado aos indígenas, garantindo-lhes diversos direitos, principalmente, quanto ao direito à demarcação e regularização de suas terras e uma política escolar diferenciada, bilíngue, específica e intercultural nas terras indígenas.

Assim sendo, a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias se fez necessária. Por esta razão surgiram no Brasil, a partir de 1997, diversos cursos de magistério indígena intercultural em nível médio, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o aumento da escolaridade dos estudantes indígenas, exigiu a continuidade da formação dos professores indígenas em nível superior para que pudessem trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Gradativamente, os povos originários ampliaram suas demandas por outros cursos de ensino superior, em busca dos conhecimentos científicos ocidentais em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras, visando à formação de profissionais indígenas capazes de articular esses novos saberes os conhecimentos tradicionais de seus povos, para a defesa

[112] Povo *Xakriabá*, Graduado em Biblioteconomia e Ciência da Informação. Mestrando em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Integrante do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.

[113] Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

de seus direitos e interesses coletivos das comunidades indígenas.

Após anos de discussões, em 2001 inaugurou-se o Projeto de Formação de Professores Indígenas, 3º Grau, na Universidade do estado de Mato Grosso, pioneira na criação de um curso de licenciatura Intercultural. Paralelamente a isso, os debates sobre as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil ganhavam espaço na agenda governamental, impulsionados pelo Movimento Negro.

Assim sendo, inicialmente, o debate sobre Ação Afirmativa no Brasil teve como objeto o acesso dos afrodescendentes às universidades mediante o sistema de cotas, considerando que se trata de uma população historicamente injustiçada e discriminada por questões sociais e raciais. Por sua vez, no debate sobre o acesso de indígenas ao ensino superior acrescentou-se a compensação pelos danos históricos causados a esta população desde o início do processo de colonização do nosso país.

O Programa de Ações Afirmativas (PAA) instituído pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir de 2007, viabilizou o acesso a todos os cursos de graduação ofertados pelos quatro *campi* da instituição, por estudantes indígenas pertencentes a diferentes etnias e oriundos de diversas regiões do Brasil ao Ensino Superior. A Portaria Gr nº 695/2007, que institui a Reserva de Vagas no Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, prevê a criação de uma vaga suplementar anual em cada curso de graduação a ser ocupada, exclusivamente, por candidato indígena.

Assim, a partir de 2008, os povos originários puderam adentrar a UFSCar, um novo e desconhecido universo para a absoluta maioria deles e delas. O impacto inicial não foi nada fácil, pois seus costumes, alimentação, cultura e sua vida cotidiana eram muito diferentes. Além disso, tiveram que enfrentar o preconceito por parte de alguns colegas e professores. Porém, a necessidade de apreender os conhecimentos ocidentais fez com que superassem suas dificuldades e se apropriassem desses saberes, conforme revelam seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados e defendidos em vários cursos de graduação da UFSCar. Assim, os povos originários deixaram de ser vistos e tratados como meros objetos de pesquisa e passaram a protagonizar seus próprios trabalhos e pesquisas científicas.

Cabe salientar, que o acesso ao ensino superior pelos povos originários fortalece a atuação para implementação e ou melhora das políticas públicas que respondam às demandas nas áreas de saúde, educação, transporte, comunicação e de administrar seus territórios, mas também adquirir conhecimentos que lhes permitem dialogar e debater com o Governo e a sociedade nacional, visando o fortalecimento da plena cidadania.

Contudo, é importante avaliar os resultados das políticas públicas de proteção e ampliação dos direitos e cultura indígena. Para além das avaliações institucionais, geralmente previstas no momento de criação dessas políticas públicas, no âmbito acadêmico, no qual este trabalho foi desenvolvido, compreendemos a importância de se verificar as evidências da diversidade, extensão da cidadania, da preservação e da valorização das culturas, saberes, conhecimentos e modos de vida expressos nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação por meio do PAA da UFSCar.

Nesse sentido, este capítulo constitui-se na apresentação de resultados de duas pesquisas. A primeira foi desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado. É de caráter qualitativo e buscou avaliar os resultados destas ações, por meio da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso de oito estudantes indígenas, graduados no período compreendido entre os anos de 2014 e 2017. Os trabalhos foram analisados segundo seus objetivos, o enfoque temático, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados, a sistematização dos resultados e o curso de graduação concluído. A segunda pesquisa foi

desenvolvida no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso da graduação. É de caráter quantitativo e analisou dezenove trabalhos de conclusão de cursos de estudantes indígenas concluídos no período de 2011 a 2019. A pesquisa teve por objetivo quantificar, classificar por áreas, identificar as regiões de origem dos autores, verificar quais os temas recorrentes e se estes são de interesse da comunidade de origem.

Assim, foram verificados os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas de diferentes etnias em seus TCCs e suas possíveis contribuições para o respeito à diversidade e para o aprofundamento democrático no Brasil.

Esta perspectiva de análise considera que numa sociedade democrática a inclusão cidadã de minorias, como é o caso dos povos indígenas, não depende apenas do seu direito ao acesso à educação formal, mas de que esta educação se modifique pela sua presença na universidade, valorizando sua cultura, seus saberes e modos de viver, em contraposição à tradicional prática etnocentrista que sempre buscou "civilizá-los".

Para as minorias e setores excluídos da sociedade brasileira, como é o caso dos povos originários, a luta dos movimentos sociais especialmente a partir da década de 1970, enfatiza a relevância política dos significados culturais embutidos nas práticas sociais em sua vida cotidiana. Por isso, tais movimentos enfatizam as implicações culturais da luta política, isto é, sua capacidade "de produzir novas visões de uma sociedade democrática, na medida em que eles identificam a ordem social existente como limitadora e excludente com relação a seus valores e interesses" (DAGNINO, 2000, p. 81).

No Brasil, a diferença de gênero, raça e etnia constituem a base de uma classificação social hierárquica que estabeleceu os seus "lugares" na sociedade. Esta determinação social estrutura uma cultura autoritária de reprodução de desigualdades. No caso dos povos indígenas, assim como no das populações mais pobres, a exclusão, sob a perspectiva do autoritarismo social, submete às regras culturais que limitam o seu reconhecimento como sujeitos portadores de direitos. Sob a alcunha de "incivilidade" (DAGNINO, 2000, p. 81), tais grupos sociais são inferiorizados, destituídos de direitos, inclusive o direito à diferença e ao respeito às suas tradições culturais. Deste ponto de vista, o direito à educação para a população indígena sempre significou no Brasil a imposição da cultura ocidental num intuito civilizatório, suplantando seus conhecimentos e práticas de vida. Esta subsunção cultural redunda em exclusão política, de tal modo que a própria política educacional para indígenas sempre foi permeada por este autoritarismo social, segundo o qual é preciso garantir o seu acesso à educação formal, porém desconsiderando a importância e a contribuição dos seus saberes para a constituição da sociedade brasileira.

Numa visão ampliada de democracia, a luta dos movimentos indígenas por direito, isto é, pelo direito a ter direitos, inclusive o direito à diferença, é uma luta política contra esta cultura de autoritarismo social. Cabe salientar que o direito à educação formal não pode estar desvinculado do seu direito de participação política, ou seja, do seu direito de participar e de ter os seus valores, visões de mundo e interesses levados em consideração nas decisões políticas. Significa dizer que suas perspectivas educacionais devem ser consideradas na formulação de toda política educacional.

Isto significa que, como fruto de suas lutas por direitos, estejam reivindicando mais do que "acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político já dado. O que está em jogo de fato é o direito de participar na própria definição desse sistema" (DAGNINO, 2000, p. 87), ou seja, que o conjunto da sociedade brasileira se modifique pela efetiva participação dos povos indígenas e suas culturas, respeitando sua diversidade, suas visões de mundo, interesse e modo de vida.

Um exemplo de como o autoritarismo social aparece na cultura educacional brasileira está em uma série de regras para a produção e propagação do conhecimento, que muitas vezes não é adequada às tradições e experiências dos povos indígenas, cuja transmissão de seus conhecimentos se dá com base na oralidade.

2 BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO INDÍGENA

Como já indicado, o Movimento indígena é o conjunto de ideias, ações e estratégias desenvolvidas pelas comunidades e organizações indígenas em defesa de seus direitos e interesses coletivos (LUCIANO, 2006).

Segundo Luciano (2006, p. 17), os povos originários "faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo" do qual não tinham conhecimento e eram incapazes de compreender "a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais".

Durante o governo militar, acreditava-se que a existência dos povos originários era uma questão de tempo, ou seja, eram considerados como um contingente social transitório. Para consolidar tal intento, o Estado criou um projeto de emancipação dos índios, transformando-o em cidadãos comuns, implicando na renúncia de suas identidades étnicas para que, desta forma, fosse decretada a extinção final desses povos. Este modelo de política foi denominado integracionista. Sob o manto de uma política desenvolvimentista e de integração nacional, o Estado pretendia explorar as riquezas presentes no solo e no subsolo das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas (LUCIANO, 2006; MUNDURUKU, 2012).

Apesar dos séculos de dominação, os povos indígenas resistiram e lutaram para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos, buscando preservar "seus modos próprios de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar os filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva". Assim, os povos indígenas não são sociedades extintas. Pelo contrário, eles representam uma parcela significativa da população brasileira e que em razão de sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o país (LUCIANO, 2006). A participação dos povos indígenas no cenário político contraria a ideia de extinção e põe fim à invisibilidade imposta pelo Estado, mediante processos cumulativos de inferioridade simbólica, ao longo da história do nosso país (COSTA; COSTA, 2018).

No início da década de 1970, a Igreja Católica mudou sua postura em relação aos povos indígenas, passando a defender os pobres e os desamparados, comprometendo-se com as classes menos favorecidas. Essa mudança motivou a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1972, que tinha por objetivo atuar como parceiro político dos povos indígenas, defendendo-os da política integracionista do governo militar e lutando por terras e pelo direito de permanecerem indígenas. O CIMI organizava as assembleias que reuniam lideranças indígenas oriundas de diversas regiões do Brasil para debaterem sobre problemas comuns que afetavam seus povos, tais como: luta pela terra, participação na elaboração da política indigenista oficial e principalmente a necessidade de união entre os diferentes povos. Ademais, esses encontros das lideranças indígenas contribuíram para que todos percebessem a necessidade de criar uma articulação muito mais abrangente que os tradicionais laços de família e de clãs (MUNDURUKU, 2012).

As assembleias indígenas regionais constituem o marco fundador do Movimento Indígena do Brasil e ocorreram no período compreendido entre 1974 e 1980, momento marcado pela ditadura militar no Brasil e posterior abertura política (MOONEN,1985).

Nessa época, os povos originários superaram suas rivalidades e uniram suas forças para lutar conjuntamente por seus direitos, surgindo assim, o processo de efetivação e consolidação do movimento indígena organizado no Brasil. Foi um período histórico em que a luta de resistência indígena foi protagonizada por lideranças indígenas que enfrentaram com coragem e determinação as forças colonialistas e integracionistas que subjugavam seus povos. Além disso, contou com alguns importantes aliados como os missionários, indigenistas e intelectuais que buscavam a reorganização, mobilização e articulação política de resistência e de defesa de direitos e interesses coletivos dos povos originários, mediante o desenvolvimento de ideias, estratégias e ações conjuntas com as comunidades e organizações indígenas (LUCIANO, 2006; BORGES *et al.,* 2018).

Foram realizadas várias assembleias de chefes indígenas, nas quais houve a participação de vários povos indígenas de diferentes estados brasileiros, que discutiram e debateram questões específicas de cada aldeia e os problemas mais amplos que atingiam todos os povos (BICALHO, 2010). As assembleias propiciaram aos povos indígenas a oportunidade de compartilharem suas histórias e conhecerem as dos demais, favorecendo a conscientização e conhecimento do panorama da questão indígena no território brasileiro (COSTA; COSTA, 2018). Moonen (1985, p. 26) revela que as assembleias “propiciaram pela primeira vez na história os contatos intertribais, proibidos há séculos, e assim levaram a uma maior disposição para a resistência”.

A luta articulada pela defesa dos direitos e interesses dos “índios” deu origem ao movimento indígena, em resposta às intenções do Estado de emancipá-los. Luciano (2006, p. 20) aponta que foi assim que “iniciou-se um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos originários”.

Cabe salientar que nos primeiros anos, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) impediu ou prejudicou seriamente estas assembleias, inclusive com o uso da força policial e militar. Porém, a partir de 1978, a “abertura democrática” possibilitou a crítica e a ação política por parte dos povos indígenas (MOONEN,1985).

Moonen (1985) salienta que só em algumas assembleias o discurso indígena foi gravado e assegura que houve seleção das falas, pois entende que as lideranças indígenas disseram muito mais do que foi publicado pelo CIMI. Além disso, ressalta que não se sabe quem fez a seleção e nem os critérios utilizados.

A partir de 1977/1978, a questão indígena deixa a esfera da Igreja Católica e passa a ser inserida em todas as pautas de discussões acerca dos destinos do país, figurando lado a lado com questões relevantes como “a luta pela anistia política, pela defesa da Amazônia e pelo restabelecimento do estado de direito, contra os atos de exceção” (MUNDURUKU, 2012, p. 216).

Em 1982, foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI) sendo que esta, apoiada por diversas entidades da sociedade civil, teve um papel importante na articulação dos povos indígenas pela luta de seus direitos inalienáveis (MUNDURUKU, 2012)

Neste contexto, diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para confrontar com as articulações de outros povos, bem como com a sociedade nacional e internacional. A agenda comum desses povos está relacionada à luta pelas terras, educação, saúde e demais direitos (LUCIANO, 2006).

O ano de 1986 foi extremamente importante para o movimento indígena, pois foi quando se iniciou o processo de discussões na Constituinte que visava assegurar os direitos destes povos. Este movimento propiciou mudanças e avanços dos direitos indígenas na Constituição

Federal de 1988, notadamente no que concerne à demarcação e regularização das terras indígenas. Além disso, segundo Luciano (2006, p. 59), o movimento assegurou que “a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse totalmente modificada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos”, tendo por consequência a educação escolar diferenciada, que admite que cada povo indígena utilize seus processos próprios de ensino-aprendizagem, produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos.

Cabe acrescentar que o grande marco da conquista histórica dos direitos indígenas foi a promulgação da Constituição Federal em 1988, na qual foi extinta a condição de tutelado dos indígenas, anteriormente vistos como incapazes civil e intelectualmente, além do reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos indígenas (LUCIANO, 2006). Inaugura-se um novo modelo de política para os indígenas, pautado na luta pela igualdade, respeito à diversidade étnica, reconhecimento da pluralidade cultural e pelas garantias de direitos às minorias indígenas (MUNDURUKU, 2012).

A nova Carta Magna dedicou o Capítulo VIII, exclusivamente, para tratar dos direitos dos indígenas. Com isso, houve uma abertura política para que os povos indígenas, ainda que timidamente, fizessem parte dos debates nacionais, bem como terem direito a participação nas decisões de Políticas Públicas (BORGES *et al.,* 2018). Cabe salientar que não se trata de um privilégio concedido aos povos indígenas, mas resultado da organização e reivindicação desses povos.

O movimento indígena lutou por amplas alterações na política educacional disponibilizada aos povos indígenas, notadamente no que concerne “aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos”, que culminou em uma educação escolar indígena diferenciada, na qual cada povo indígena tem o direito de definir e praticar, “no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo” (LUCIANO, 2006, p. 60).

Graças à sua mobilização, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento dos seus direitos pelo Estado, garantindo-lhes os direitos fundamentais, como educação e saúde, respeito a suas culturas, suas línguas e tradições, suas organizações sociais e políticas, bem como o direito à demarcação de suas terras.

Um dos direitos conquistados e debatidos no âmbito das lutas recentes dos povos indígenas, e de especial interesse para este capítulo, diz respeito à educação. Conforme já mencionado, este foi um campo em que, ao longo dos séculos, dado o predomínio de uma visão de mundo etnocêntrica, a cultura e os modos de vida indígenas vinham sendo solapados por uma cultura civilizatória e apenas recentemente, a política educacional do Estado brasileiro para os indígenas passou a incluir medidas mais efetivas para garantir seu direito à educação, notadamente com as políticas públicas de Ação Afirmativa.

Porém, nelas ainda é possível observar um certo vício civilizatório, que aqui questionamos: a de uma aderência dos povos indígenas à educação formal - a que de fato têm direito e da qual devem usufruir - porém sem uma maior preocupação em garantir o respeito aos conhecimentos dos saberes e culturas indígenas pelos “não indígenas”, que continuariam alheios a tal diversidade, prejudicando o próprio processo educacional dos indígenas, tão diferente da educação formal.

3 O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSCAR

As Ações Afirmativas são constituídas por um conjunto de políticas institucionalizadas que tem por escopo eliminar práticas discriminatórias, analisar suas consequências e mitigar as desigualdades sociais historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e

tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e por deficiências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

Desde 2004, a UFSCar já havia identificado a necessidade de desenvolver políticas de ações afirmativas, mediante a análise de diagnósticos do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes, que indicava a presença tímida de estudantes oriundos do ensino público em comparação aos do privado. Além disso, ficou evidenciada a minoria de estudantes negros, pretos ou pardos em relação aos estudantes brancos. Com isso, tornou-se urgente a adoção das ações afirmativas. Cabe salientar que nesta época, a inclusão da população indígena não fazia parte dos debates (COHN; DAL´BO, 2016, p. 28).

Em maio de 2005, foi criada a Comissão para as Ações Afirmativas (CAA), mediante a Portaria GR nº 129, cuja incumbência foi elaborar propostas para um Programa de Ações Afirmativas na UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

Todo o processo de planejamento, acompanhamento e execução do Programa de Ações Afirmativas (PPA) da UFSCar ficou a cargo de um Grupo Gestor, nomeado pela Reitoria, composto por docentes, discentes e servidores técnico-administrativos e acadêmicos diretamente ligados ao acompanhamento pedagógico e aos aspectos relacionados à assistência estudantil (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

Em dezembro de 2006, o PAA da UFSCar foi aprovado em uma reunião conjunta do Conselho Universitário (ConsUni) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), com validade para ingressantes a partir de 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

E, finalmente, em 2007, o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar foi instituído pela Portaria GR n. 695/2007, de 06 de junho de 2007. A UFSCar implantou o sistema de ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação nas modalidades presenciais e educação à distância, no qual candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola da rede pública municipal, estadual ou federal, poderiam optar pelo ingresso na modalidade “Reserva de Vaga”, no momento da inscrição para o Exame Vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

No início do programa, em 2008**,** foram destinados 20% de vagas de cada curso de graduação a estudantes egressos do Ensino Médio que cursaram integralmente em escola pública e deste percentual, 35% foram ocupadas por candidatos negros/as. Este percentual se manteve até 2010. Com isso, de um total de 1565 vagas, 356 foram reservadas (20%). No caso dos candidatos indígenas, foi disponibilizada uma vaga extra por curso de graduação, além do número total de vagas, ou seja, o candidato indígena não estará concorrendo com os demais candidatos.

A Lei 12.711/2012 estabeleceu uma porcentagem para o ingresso de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) e indígenas. A referência utilizada para o cálculo da porcentagem é a quantidade de pessoas desta população no estado da Federação em que a Universidade está estabelecida, de acordo com os dados do IBGE. No caso da Universidade Federal de São Carlos, a porcentagem foi fixada em 35%, pois segundo o IBGE, o estado de São Paulo possui 34% de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Assim, em atendimento à Lei 12.711/2012, a UFSCar promove sua política de AA com este percentual para o ingresso de estudantes negros e indígenas desde 2012.

De 2014 a 2016, a UFSCar, por meio do seu sistema de Reserva de Vagas, disponibilizou

50% das vagas de cada curso de graduação a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas e o percentual reservado para negros/as permaneceu o mesmo.

Para o ano de 2017, quando completou 10 anos do início da implantação por Reserva de Vagas, uma Comissão nomeada pela reitoria da Universidade elaborou um relatório analisando dados da Reserva de Vagas, com dados específicos sobre a presença indígena na UFSCar. Embora o relatório tenha sido remetido à Reitoria em 2018 e seus dados sejam muito positivos, o Conselho Universitário só o analisou e aprovou em abril de 2021.

No primeiro ano da implantação do PAA, a UFSCar recebeu o financiamento de recursos provenientes da Fundação Ford, mediante participação em edital que previa ações visando o acompanhamento da implantação de políticas de AA em universidades públicas. O Grupo Gestor do PAA determinou que este recurso fosse utilizado, preferencialmente, com bolsas de iniciação científica para ingressantes por reserva de vaga e durante o primeiro ano, para o pagamento dos custos de viagem de ida e volta dos estudantes indígenas às suas comunidades de origem, nos meses de julho e final de ano. Tal decisão foi embasada no alerta feito pelas lideranças indígenas de que saudades era razão de abandono e desistência em universidades que recebiam estudantes indígenas. Atendidas as demandas mais urgentes, os recursos provenientes da Fundação Ford serviram para pagamento de um assistente para o PAA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

Os recursos financeiros que propiciaram o prosseguimento das ações do PAA na UFSCar são oriundos de diversas fontes. Estes recursos foram utilizados na gestão e administração do Programa, assim como no apoio à permanência dos estudantes na UFSCar e em ações de inclusão em atividades acadêmicas de iniciação científica. Os recursos para a bolsa moradia e alimentação, destinados a estudantes de baixa renda, foram obtidos por recursos próprios ou pela administração central da UFSCar, pois o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado somente em 2010, mediante o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, Decreto, 2016).

4 MÉTODOS DAS PESQUISAS REALIZADAS

Este capítulo apresenta os dados de duas pesquisas, conforme indicado anteriormente. A pesquisa 1 teve como objetivo avaliar a contribuição do conhecimento trazido pelos estudantes indígenas para a Universidade e analisou Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes indígenas concluídos no período compreendido entre os anos de 2014 e 2017 e a pesquisa 2 objetivou conhecer e dar visibilidade à produção científica de alguns estudantes indígenas da UFSCar, para tanto analisou Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes indígenas concluídos dentre os anos de entre os anos de 2011 e 2019.

4.1 MÉTODO DA PESQUISA 1

Nesta pesquisa buscou-se avaliar a contribuição do conhecimento trazido pelos estudantes indígenas, ingressantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos por meio do Programa de Ações Afirmativas, para o aprofundamento da democracia e da cidadania na Universidade.

Para tanto, a pesquisa, de caráter qualitativo, teve como objetivos específicos analisar os trabalhos elaborados pelos estudantes indígenas no período compreendido entre os anos de 2014 e 2017. Assim, foi elaborada uma ficha de leitura de monografias, contendo quatro tópicos: identificação, análise estrutural, análise investigativa e análise comparativa.

Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizado o método qualitativo, análise documental e de conteúdo, baseada na leitura e seleção dos Trabalhos de Conclusão de Curso e na sistematização destes conteúdos, segundo o estabelecimento de critérios de categorização.

O primeiro tópico refere-se à identificação e foi composta por título, povo/etnia do autor, área de formação, ano da defesa e código de identificação. A criação dos códigos identificadores dos oito Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados para análise utilizou como critério o ano da defesa, isto é, dos trabalhos mais antigos para os mais recentes; depois, considerou-se a ordem alfabética dos nomes dos autores. Desta forma, a fim de facilitar a identificação dos trabalhos durante a discussão dos resultados, criou-se um código para cada um dos Trabalhos de Conclusão de Curso, conforme a disposição dos trabalhos analisados.

O segundo tópico refere-se à análise estrutural e comporta o tipo de pesquisa, os objetivos da pesquisa, a abordagem, a metodologia, o posicionamento da escrita, a norma culta e o instrumento de coleta de dados.

Por fim, o terceiro tópico é relativo à análise investigativa e abarca os questionamentos que serviram para averiguar se há elementos relativos à história, educação, cultura e conhecimentos indígenas; vivência e conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação na graduação.

Após isso, foi realizado um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes indígenas concluintes dos cursos de graduação da UFSCar, junto às Coordenações de Cursos.

Cabe salientar que das dezessete monografias elencadas no relatório de Avaliação dos 10 anos do Programa de Ações Afirmativas e do ingresso por Reserva de Vagas (2007-2017), foi possível obter apenas oito monografias, dada a dificuldade de acesso a esses trabalhos, em razão das monografias não estarem nos arquivos das coordenações de cursos ou pela falta de colaboração destas.

Após a leitura das monografias e preenchimento das fichas de leitura para cada um dos trabalhos, foi realizada uma análise das informações coletadas, conforme pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A análise compreendeu três fases. A primeira, denominada pré-análise, foi realizada mediante a seleção das monografias a serem analisadas, da formulação dos objetivos da análise e da preparação do material. Fez parte desta fase a elaboração da ficha de leitura anteriormente comentada. A segunda fase correspondeu à exploração do material, isto é, a análise propriamente dita. As monografias foram lidas e as fichas de leitura preenchidas com as unidades de registros identificadas.

Por fim, na terceira e última fase, foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. O processo de análise que desenvolvemos passou pela descrição, pela análise estrutural e investigativa de cada um dos Trabalhos de Conclusão de Curso, de modo a desvelar as questões que propomos neste trabalho.

4.2 MÉTODO DA PESQUISA 2

Com este estudo objetivamos conhecer e dar visibilidade à produção científica de alguns estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduados no período de 2008 até o primeiro semestre de 2019.

Portanto, para realizar este trabalho foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: coletar os trabalhos de conclusão de curso de estudantes indígenas da UFSCar; tratar, classificar por área; quantificar os trabalhos recuperados; identificar as regiões de origens dos autores e identificar qual a mais produtiva e identificar quais são temas mais recorrentes e se esses temas são de interesse da comunidade de origem.

Para fins de realização do trabalho, foi utilizado o método bibliométrico, de cunho

quantitativo. De acordo com Martins (2014), os estudos visam a análise da produção científica de uma área do conhecimento, de determinado assunto e região. O método tem sido uma ferramenta consolidada nos últimos tempos, a fim de identificar ocorrências de estruturas, tendências, dinâmicas e movimentos sociais, que podem ser expressas nesse tipo de pesquisa.

O trabalho então se consolidou em três etapas principais, na qual a primeira foi realizar o levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso junto aos estudantes e setores da Universidade, como as Coordenações de Curso e a Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico aos Estudantes (CAAPE). A segunda etapa consistiu em organizar os metadados dos trabalhos em uma planilha Excel e, por fim, a terceira e última etapa se deu por meio da análise dos resultados gerados na ferramenta Excel.

Dando início na primeira etapa e diante de um longo período de busca pelos trabalhos de conclusão de curso em repositórios da UFSCar, em bases de dados e busca também por algum meio eletrônico ou físico que tivesse registrado os TCCs, percebemos que os mesmos não são registrados em nenhuma base de dados da universidade, ou catálogo online, apenas algumas secretarias de cursos de graduação fazem o armazenamento dos mesmos.

Diante da barreira encontrada, junto a CAAPE foi possível adquirir uma lista com os nomes de todos os estudantes indígenas que já concluíram a graduação, junto a essa lista tínhamos informações como o curso e ano em que o discente concluiu o curso para a coleta dos TCCs defendidos e aprovados no período definido. A partir desta lista, tínhamos um total de 36 trabalhos, distribuídos nos três *campi* da UFSCar (São Carlos, Araras, Sorocaba) nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 (1º semestre) para serem recuperados e analisados.

A partir desta informação foi elaborada uma mensagem e enviada aos setores e estudantes, na qual foi possível coletar, dos 36 trabalhos, um total de 19 Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo que 2 foram coletados com as Coordenações de curso, 6 com a CAAPE e 11 com os próprios estudantes indígenas.

Após o levantamento dos trabalhos, os mesmos foram organizados em uma planilha com nome, ano de conclusão de curso, povo/etnia do autor, estado de origem dos estudantes entre outros. Sendo assim, chegamos aos seguintes resultados.

5 RESULTADOS DAS PESQUISAS REALIZADAS

A seguir, são apresentados os resultados das pesquisas que tratam do conhecimento trazido / produzido pelos estudantes indígenas para / na Universidade entre os anos de 2011 e 2019.

5.1 RESULTADOS DA PESQUISA 1

Após a leitura das oito monografias selecionadas, constatou-se que a maioria (75%) apresentou elementos da educação e cultura indígena, bem como há a presença da valorização da história e da cultura indígena (87%) enaltecendo o respeito de seus povos para com a natureza e suas ações para a preservação dos recursos naturais, como por exemplo, retirando apenas o necessário para sua subsistência.

Ficou evidenciada a relação de dependência e a conexão dos indígenas com a natureza. Valorização e respeito às pessoas mais velhas de sua comunidade, que são as responsáveis por transmitir os conhecimentos tradicionais, passados de geração em geração, por meio da oralidade e de seus exemplos e contos.

A história de cada etnia é contada na maioria dos trabalhos apresentados (87%), assim

como seu modo de vida, seus costumes, danças e mitos (62%) e, também, conhecimentos sobre pesca, caça, construção de residências, plantio de lavoura, artesanatos, atribuições dos homens e das mulheres, casamentos, costumes sociais e domésticos.

Nesse sentido, uma característica interessante encontrada na etnia *Mayoruna* é a admissão da poligamia por parte dos homens. Além disso, ao nascer, a criança já é prometida em união com criança de outra família, mas só estabelecem esse compromisso na fase jovem.

Outro tema que aparece com frequência nos trabalhos é sobre a posse e demarcação de suas terras. A preocupação com o território de seu povo é justificada, pois faz parte da identidade deles.

Ademais, faz-se presente em metade dos trabalhos a preocupação com a conservação da língua materna, principalmente porque algumas delas quase se extinguiram em razão da proibição de seu uso durante o domínio europeu.

Merece destaque o tema que diz respeito à percepção e posicionamento frente aos estereótipos impostos aos povos indígenas (50%). Em alguns trabalhos é nítida a indignação dos autores, que revelam palavras ou ações preconceituosas por parte dos não indígenas, desvalorizando a sua capacidade cognitiva, seu modo de vida e costumes. A falta de conhecimento sobre os povos indígenas contribui de maneira substancial para este tipo de comportamento.

Cabe salientar que em um dos trabalhos, realizado junto aos estudantes de uma escola de ensino fundamental, foi possível verificar que a disseminação dos estereótipos e preconceitos se deu pelo desconhecimento dessas crianças sobre os indígenas. A partir do contato com dois professores indígenas foi possível desfazer esta visão errônea dos estudantes, desconstruindo os estereótipos e desmistificando os estranhamentos.

A educação escolar indígena é outro tema recorrente dos autores, ora sobre forma de relato de sua vida escolar, ora como experiência de professor. Dois trabalhos analisados que tratam da mesma temática possuem enfoques diferentes: um trata sobre a função da disciplina de educação física, que em sua visão deveria promover a interculturalidade entre os estudantes e o outro versa sobre a necessidade da efetivação da lei que trata sobre a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A educação indígena é abordada por alguns autores que fazem menção a forma com que os pais educam os filhos desde o nascimento até a vida adulta, inclusive com informações sobre os “rituais de passagem” que variam de uma etnia para outra. O povo *Mayoruna* tem uma postura diferenciada ao se tratar de educação: a criança permanece com a mãe apenas no período de amamentação. Após este período, são os irmãos mais velhos que têm a responsabilidade de cuidar dos mais novos. Além disso, os adultos não demonstram afeto, apenas a mãe.

É peculiar aos autores das monografias a utilização de rios como referências geográficas (50%). Os que descrevem a localização de seus territórios geralmente mencionam os rios que fazem fronteira com suas terras, citando as belezas naturais com entusiasmo, respeito e orgulho.

Curiosamente, apenas um trabalho apresentou críticas ao conhecimento adquirido, discorrendo sobre a falta de alguns conteúdos nas disciplinas ofertadas para o curso de graduação. Além disso, é o único trabalho que não faz menção ao seu povo, seja do ponto de vista histórico, cultural ou educacional.

Verificou-se também, que a maioria dos conhecimentos adquiridos pelos autores na graduação é possível de ser aplicado, tanto em suas comunidades quanto na sociedade nacional, pois as profissões escolhidas por estes estudantes podem ser exercidas nas duas

sociedades.

5.2 RESULTADOS DA PESQUISA 2

A lista dos 36 discentes formados, 19 TCCs foram recuperados com auxílio da CAAPE e outros como as Coordenações de Curso ou seus próprios autores. Destes 100% (19) trabalhos, 75% (14) foram defendidos na UFSCar *campus* São Carlos, 15% (3) foram defendidos no *campus* de Sorocaba e 10% (2) foram defendidos no *campus* de Araras. Podemos observar que o número de estudantes que defenderam o TCC no *campus* de São Carlos é maior que os de outros *campi*; isso ocorre devido ao número relativamente maior de ingressantes neste *campus*.

Após a leitura e análise dos TCCs recuperados foi possível perceber que a maioria dos trabalhos desenvolvidos possui uma relação com a comunidade de origem do estudante. Sendo ela relacionada com a educação, saúde, políticas voltadas para a comunidade entre outros. Também diante de alguns relatos é notório os saberes desenvolvidos pelos estudantes e a importância que é dada à sua comunidade e a sociedade como um todo, pois muitas das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas durante a graduação foi direcionada também para o movimento indígena brasileiro e a sociedade não indígena.

Quanto ao número de defesas por ano, dos TCCs coletados tivemos o primeiro estudante que defendeu o seu TCC no ano de 2013; em 2014 foram 3 defesas; no ano de 2015 houve uma queda e teve apenas 1 defesa; em 2016 esse número aumentou com um total de 3 defesas; no ano de 2017 ocorreu um grande aumento em relação aos anos anteriores e houve um total de 7 defesas; em 2018 foram 3 defesas e no primeiro semestre de 2019, ocorreu 1 defesa.

Dando continuidade à análise e levando em consideração que os estudantes indígenas da UFSCar são oriundos de várias regiões do País, considerou-se importante fazer um levantamento da região a qual o estudante autor dos TCCs pertence, podendo assim verificar o estado/Região que mais tiveram estudantes formados na UFSCar. O estado do Mato Grosso do Sul e o estado do Mato Grosso tiveram 5 discentes cada um. Logo em seguida, aparece o estado do Amazonas e o estado de São Paulo com um total de 3 discentes. Já o estado do Acre aparece com o número de 2 discentes e por último aparece o estado de Pernambuco com 1 discente.

Por fim, observamos que os cursos da área da saúde e os que estão relacionados à educação são os cursos que mais formam estudantes indígenas na UFSCar. Isso ocorre devido à demanda de profissionais indígenas nessas áreas, pois são os cursos que irão ter um impacto maior dentro das comunidades indígenas. Os próprios estudantes entendem que a maior parte das comunidades carecem de educação, carecem de assistência à saúde e devido a essa carência são os cursos mais demandados e, consequentemente, os que mais formaram discentes nesses anos.

Isso ocorre porque a saúde e a educação dentro das comunidades indígenas são, historicamente, precárias, com muitas demandas não atendidas de maneira eficiente pelo Estado. Então, formar profissionais indígenas nas áreas da saúde e da educação é muito mais importante; não que as outras áreas não tenham importância, mas essas, no momento, são as principais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho questionando quais as evidências da diversidade, extensão da cidadania, da preservação e da valorização das culturas, saberes, conhecimentos e modos de vida expressos nas monografias de conclusão de curso dos estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação por meio do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos.

Os trabalhos de monografia analisados são bastante heterogêneos, considerando que,

mesmo sendo os autores estudantes indígenas, diferem em sua etnia, o que significa dizer que cada trabalho apresenta as especificidades de seu povo, que diferem entre si.

Nesse sentido, classificar esses estudantes apenas como indígenas e não observar as peculiaridades de cada povo torna mais difícil sua adaptação na universidade, visto que os estudantes são oriundos de diferentes regiões do Brasil, com histórias, línguas, culturas, costumes, hábitos alimentares, relações familiares e sociais diferenciados que deveriam ser levados em consideração, para que as Políticas de Ações Afirmativas fossem plenamente efetivadas na instituição não apenas em seu ingresso, mas na permanência destes estudantes. Além disso, conhecer um pouco sobre a realidade de cada povo se faz necessário para perceber suas principais demandas e necessidades básicas.

A aquisição de conhecimentos sobre os povos indígenas estimula a desconstrução de estereótipos, a redução de preconceitos e discriminações, promove a valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais indígenas, o respeito pela diversidade e as diferenças.

Os trabalhos analisados trazem várias contribuições para a comunidade acadêmica; no entanto, sua difusão e disponibilização se fazem necessárias, posto que, na coleta dos materiais, conforme comentado anteriormente, as monografias não estavam disponíveis nos arquivos das Coordenações de Cursos, tampouco no Centro de Culturas Indígenas, na Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar ou na biblioteca da Universidade. Isso indica que há a necessidade destes trabalhos serem organizados, guardados e disponibilizados à comunidade em lugares apropriados dentro da instituição.

Dentre as monografias, destacamos aquela que se refere ao “descobrimento do Brasil” como “invasão”, uma vez que concordamos com a visão do autor, tendo em vista que, à época da vinda dos colonizadores, aqui habitavam pelo menos cinco milhões de pessoas, o que significa dizer que o território brasileiro já pertencia aos povos indígenas.

Assim, nada mais justo que se estabeleçam políticas de cotas para o ingresso dos estudantes indígenas em universidades públicas, pois foram submetidos às diversas formas de opressões por séculos, escravidão, tentativa de aniquilação de sua cultura, genocídio, exposição a doenças, desapropriação de suas terras, entre outras barbáries.

É imensurável a dívida histórica que temos com os povos indígenas, considerando que nunca foram oferecidas condições de paridade com a sociedade comum, especialmente no que concerne ao acesso à educação, acesso à saúde, autonomia, dignidade à pessoa humana, cidadania, direito e segurança sobre seus territórios.

Observamos que, independentemente do curso de graduação, a maioria dos trabalhos apresentaram temas valorizados pelos seus povos como, mitos, ritos e jogos indígenas. Também foi observado que os trabalhos utilizaram as abordagens tradicionais das culturas indígenas, tais como, relatos da história da formação de seu povo e das lutas pelas delimitações de suas terras, descrição de seus territórios e formas de localização geográfica. Tais especificidades atestam a importância dada por estes estudantes ao seu processo educacional. Por mais que tenham tido acesso à formação profissional típica das graduações que cursaram, seus trabalhos de conclusão de curso evidenciaram a insuficiência dessa formação frente àquela com que estão habituados. Por isso, seus trabalhos têm formas e conteúdos distintos.

No entanto, tais formas e conteúdos, característicos do processo educacional indígena, segundo as diversas etnias, muitas vezes não são adotados e valorizados no processo de formação universitária, o que corresponde a manutenção de práticas excludentes neste sistema, que parece não ter se modificado o suficiente pela participação de tais estudantes na comunidade, para além da garantia do acesso a ela.

Por isso, a conclusão da graduação representa uma conquista maior para estes estudantes, já que muitas vezes enfrentam dificuldades com o idioma, costumes, a forma de organização do tempo, de adaptação com a alimentação, clima, moradia, afastamento do convívio com sua comunidade, ausência da convivência familiar (no caso daqueles e daquelas que não são acompanhados pelos familiares), discriminação, inabilidade de alguns dos docentes, inadequação de parte dos métodos pedagógicos e das formas de avaliação, na maior parte das vezes não condizentes com suas culturas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.

BICALHO, p. S. S. As assembleias indígenas: o advento do movimento indígena no Brasil. **Opsis**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010

BORGES, K; RIFFERT, R; DANIEL, T.; RUSCZAK, T. **Movimento social indígena.** Disponível em: https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/humanidades/article/view/820/768. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: Ihttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

COHN, C.; DAL´BÓ, T. L. D. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 10, jul-dez. 2016. p. 27-37. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

COSTA, G. L. P.; COSTA, A. M. M. **Movimento indígena no brasil:** militância, educação e o caminho para a preservação cultural. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA5_ID1216_10092018101659.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

DAGNINO, E. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. *In:* ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais Latino Americanos:** Novas Leituras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 81-87.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARTINS, D. L. Mapeamento da produção científica e participação dos autores nos anais do ENANCIB: uma análise a partir da correlação entre as redes de coautoria e redes de participação nos grupos de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/9385. Acesso em: 04 jul. 2020.

MOONEN, F. O movimento indígena no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Paraibanos de Antropologia**, João Pessoa, n.1, Revista da Universidade Federal da Paraíba, , João Pessoa, n.1, p. 25-41, 1985.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970/1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Educação, História e Cultura).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. **Políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. 2016. Disponível em: http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

BIBLIOGRAFIA

MOMO, M. E. E. **Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do programa de ações afirmativas da UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12029/Defesa%20-%20vers%c3%a3o%20final%20para%20Reposit%c3%b3rio.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 04 jul. 2020.

OLIVEIRA, J. P. **Mapeamento da produção científica dos estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos:** análise bibliométrica dos TCCs. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia e Ciência da Informação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SINGULARIDADES: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS SALAS DE AULA DA UNIVERSIDADE

Mônica F. Caron[114]
mocaron@ufscar.br

> A gente devia poder parar de estar tão acordado, quando precisasse, e adormecer seguro, salvo. Mas não dava conta. Tinha de tornar a abrir demais os olhos, às nuvens que ensaiam esculturas efêmeras.
>
> **Primeiras Estórias,** de João Guimarães Rosa[115]

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Organizada por Soares e Cureau (2015), a obra **Bens Culturais e Direitos Humanos** situa a cultura no centro do debate sobre uma parcela importante da população brasileira, a indígena. A obra é o resultado de seminário ocorrido no Centro de Pesquisa e Formação e considera que, em função de concepções etnográficas de cultura que concebem a cultura como patrimônio coletivo dinâmico, os bens culturais passaram a ser considerados e valorizados como elementos essenciais para a vida em sociedade, no início do século XX. Trata de diversas temáticas relacionadas à proteção, promoção e gestão dos bens culturais ligados, de alguma forma, aos direitos humanos.

Apoiados nessa obra, podemos compreender que os direitos culturais são tratados como de segunda geração, junto com direitos econômicos e sociais, e exigem atuação positiva do Estado para sua promoção. Já os direitos civis e políticos são considerados de primeira geração, pois impedem a interferência do Estado nas liberdades individuais. A diferenciação entre os direitos de primeira e segunda geração é lógica, não cronológica, pois todos devem ser atendidos simultaneamente e não podem ser negados a uma pessoa, o que significa que são inalienáveis. Os direitos culturais fazem parte do conjunto de direitos humanos reconhecidos desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), considerada a "certidão de nascimento" internacional dos direitos humanos.

O artigo 22 da DUDH estabelece que:

> Todas as pessoas, como membros da sociedade, têm direito à segurança social; e podem legitimamente exigir a satisfação dos seus direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis para a sua dignidade e livre desenvolvimento da sua personalidade, através do esforço nacional e da cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

O artigo 22 da DUDH consagra a solidariedade social como elo que deve permear as relações humanas, proteger as pessoas de uma organização econômico-social que se funde no individualismo e destaca a importância da seguridade social que empenha todos os povos no dever de assegurá-la por meio da cooperação internacional. É possível identificar a presença dos seguintes valores éticos no artigo em pauta: a dignidade da pessoa humana; a dignificação do trabalho; a solidariedade universal e a fraternidade; a justiça; a igualdade; a liberdade.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a dignidade humana e os valores sociais do trabalho são colocados como fundamento da República (Título I); no Título II, os "direitos sociais" são tratados como "direitos e garantias fundamentais"; a construção de uma

[114] Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades do *campus* Sorocaba da UFSCar.

[115] ROSA. J. G. **Primeiras Estórias**. 42 impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 160.

sociedade livre, justa e solidária, a promoção do bem de todos e a erradicação da marginalização, estabelecidos como objetivos da República (Título III). A Constituição Federal dá relevância aos “direitos sociais” quando, no primeiro artigo do capítulo dos Direitos Sociais, começa dizendo que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, em seguida, passa a enumerar os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, prevenindo que essa enumeração não exclui outros direitos que visem à melhoria de sua condição social. Nesses momentos, a Constituição Federal converge com o artigo 27 da DUDH, que considera que:

> 1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.
>
> 2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Há direitos econômicos e sociais que são consagrados, tais como o direito à alimentação, à habitação, à educação, à saúde, à água, ao trabalho e à seguridade social.

A definição de cultura dada por Soares e Cureau (2015) é de que se trata de uma manifestação de ideias no mundo, ideias que se tornam palpáveis, visíveis, perceptíveis, material ou imaterialmente, em práticas concretas. Há formas tradicionais de transmissão e conservação dos bens culturais, mas recentemente há normas jurídicas (como exemplo, o tombamento e o registro, mas também a proteção do patrimônio imaterial, as patentes sobre conhecimentos tradicionais, a defesa judicial de línguas nativas) que discorrem sobre a preservação dos bens culturais.

A cultura brasileira é a de um país pluriétnico, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - que apresenta resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 - onde vivem 817.963 indígenas em todos os estados da Federação. A FUNAI também registra 69 referências de indígenas ainda não contatados e 274 línguas faladas, sendo que o censo demonstrou que perto de 17,5% da população indígena não falam a língua portuguesa brasileira. Suas línguas são organizadas em dois troncos linguísticos principais, *Tupi* e *Macro-Jê*, sendo presentes além de duas grandes famílias linguísticas, *Karib* e *Aruak*, famílias menores e também algumas línguas isoladas (com estrutura e fonemas próprios, faladas por um pequeno grupo de pessoas). Considerando as regiões de fronteiras, especialmente com as Guianas, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, esse número aumenta. Na Amazônia Legal existem grupos que decidiram permanecer em situação de isolamento voluntário (CUNHA, 2008; AQUINO, 2013), constituindo um dos últimos redutos de nosso planeta totalmente à margem da globalização.

Destarte a variedade cultural, a realidade das populações indígenas atuais é pouco conhecida de grande parte da população brasileira e a presença de indígenas no território é entendida de maneira folclórica, desvinculada de suas múltiplas manifestações culturais e singulares e de seus próprios sistemas de educação, técnicas específicas de produção agrícola, manejo ecológico das florestas e outros saberes tradicionais. Como consequência da história de conquistas e submissão imposta com violência, disseminaram-se estereótipos no imaginário do brasileiro que levou a considerar os indígenas como indolentes e preguiçosos (ANDRELLO; FERREIRA, 2008), assimilados passivamente pela cultura hegemônica. Culturas próprias deixaram de ter visibilidade, com exceção, talvez, de algumas esparsas que permanecem em reservas indígenas, cujo destino é temerário supor, dados os acontecimentos da atualidade. A obra de Lopes (2017) traz uma rica contribuição a esse debate, apresentando um quadro do Brasil pré-cabralino contando “[...] com populações densas [...], sociedades com hierarquias políticas complexas e multiétnicas, monumentos de respeito, redes de comércio que se

estendiam por milhares de quilômetros e tradições artísticas espetaculares" (p.12-13).[116] No ensino escolar da História do Brasil nomeiam-se processos, como "descobrimento do Brasil" e "colonização", como tendo sido constituídos pacificamente, e não se pondera sobre a existência dos inúmeros movimentos de resistência e conflito que são abordados, em profundidade, por Lopes (2017).

No que tange às políticas públicas, desde o período colonial houve inúmeras experiências voltadas à educação escolar indígena, muitas direcionadas a projetos de "assimilação" e de "integração". Com a Constituição Federal de 1988 foi garantido aos povos originários o respeito às línguas e culturas (DAL'BO, 2012), pois, segundo o artigo 210 da Constituição Federal, § 2°: "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (BRASIL, 1988).

Ao longo da história, diversas ações foram desenvolvidas para que os povos indígenas tivessem acesso à educação. Entre essas ações, especificamente sobre as práticas de política inclusiva, podemos apontar a disponibilização, para indígenas, de uma vaga por curso na graduação da UFSCar, desde 2008, além do número total de vagas, com teste vestibular específico para ingresso. O presente texto situa-se nesse universo, o de estudantes-indígenas que passaram a frequentar cursos superiores em uma universidade pública e pretende-se, no texto, refletir sobre algumas das questões que esse novo arranjo trouxe à tona, especificamente no que se refere à vivência dos universitários indígenas nas salas de aulas.

Falaremos, então, a partir do que nos contaram os estudantes indígenas, apresentando o resultado de 6 (seis) encontros realizados ao longo de um semestre com estudantes indígenas do *campus* Sorocaba da UFSCar, no ano de 2018, expondo algumas das contingências que lhes perpassaram o cotidiano, determinadas por variáveis que vão desde o grau de domínio de português brasileiro, que para muitos indígenas é uma segunda língua, até o completo desconhecimento, por significativa parcela da comunidade universitária, da cultura e das tradições dos povos indígenas brasileiros. A ideia de promover esse texto foi contribuir para o cumprimento do direito de todos, indígenas das diferentes etnias de terem suas singularidades contempladas no contexto universitário, e da comunidade universitária de ter acesso às especificidades do grupo e suas demandas[117].

2 DESENVOLVIMENTO

No contexto universitário, os estudantes indígenas, imbuídos do capital cultural de suas próprias culturas, devem apropriar-se do saber acadêmico e interagir numa outra cultura: está posto o desafio que enfrentam, assim como professores e colegas, o estabelecimento de diálogo e a interação. No contexto geral, mesmo entre os universitários, prevalece o conteúdo do imaginário brasileiro numa representação pejorativa do indígena como indolente e tecnologicamente atrasado. Essa representação, construída historicamente para suprimir a presença do colonizador nas terras conquistadas, parece inclusive interferir na visão e receptividade dos estudantes indígenas na universidade.

O relato organiza o resultado dos encontros do grupo, que contou com estudantes-indígenas, professores da UFSCar e técnicos administrativos, apresentando reflexões sobre a

[116] O autor traz dados arqueológicos que sugerem que passamos por "[...] uma transformação sociocultural relativamente rápida e traumática" (LOPES, 2017, p. 201) e mostra que não podemos assumir que as sociedades ameríndias do presente representem o que havia antes do mês de abril de 1500. Agradeço o livro que recebi de presente de Margarida Etsuko Endo Momo, secretária do DCNME/CCA no *campus* de Araras da UFSCAR, a quem parabenizo pela dissertação de mestrado, intitulada "Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar", defendida em 2019 na universidade.

[117] Agradeço aos organizadores da presente obra o convite para a escrita desse relato, o que me permitiu concluir o trabalho iniciado em 2018.

presença do indígena na sala de aula. Os encontros foram organizados por mim, coordenadora, à época, do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Saberes Indígenas. Considero que os debates do grupo trouxeram aspectos que os estudantes elegeram importantes, pois emergiram elementos novos implícitos nas observações feitas por eles sobre as temáticas interculturais do contexto apresentado, e o objetivo foi permitir que (outros) saberes se tornassem visíveis. O relato refere-se ao processo de produção e as reverberações da presença dos indígenas na sala de aula. Para os encontros foram convidados professores, estudantes e técnicos administrativos, mas a grande maioria dos presentes foi formada por estudantes.

Os encontros ocorreram nos dias 7 e 21 de março, 4 e 18 de abril, 2 de maio e 11 de julho de 2018; reunimo-nos para debater “as experiências em sala de aula dos estudantes indígenas”. No primeiro encontro estiveram presentes duas técnicas, 8 docentes e 7 estudantes indígenas, momento em que decidimos trabalhar quinzenalmente; no segundo encontro estiveram presentes 1 docente e 2 técnicos administrativos sendo que dois docentes convidados explicaram ausência, demonstrando interesse em dar continuidade ao trabalho, e não teve a presença de estudantes; no terceiro encontro estiveram presentes 2 docentes, 1 técnico administrativo, 14 estudantes indígenas e 1 estudante não indígena, sendo que 5 docentes e um técnico convidados explicaram ausência; no quarto compareceram 4 professores e 3 estudantes - por ser a semana do indígena os estudantes indígenas estiveram em atividades ligadas à semana e se ausentaram; o quinto encontro contou com a presença de 2 docentes e 3 estudantes indígenas; o sexto encontro contou com a presença de 3 docentes e 5 estudantes indígenas. Podemos perceber que a presença de docentes iniciou alta, mas diminuiu ao longo dos encontros, o que pode ser explicado pelo recrudescimento do trabalho dos docentes ao longo do semestre.

O primeiro encontro marcou o objetivo do grupo (debater sobre a presença dos estudantes indígenas nas salas de aulas na universidade) e os encontros seguintes foram iniciados com a recuperação das discussões desenvolvidas no encontro anterior (memória), apontamento das necessidades de ajustes, acréscimos e esclarecimentos. O principal objetivo era obter elementos que ajudassem a construir e elaborar um material que pudesse colaborar com o trabalho de outros professores junto aos estudantes indígenas em sala de aula nas universidades.

Entre as ideias apontadas como opções que os professores lançaram mão, tivemos: procura e estabelecimento de um tutor (aluno próximo ao estudante indígena) que o ajudasse na evolução da disciplina; estímulo à inclusão dos alunos indígenas nos grupos de trabalho para a realização de atividades da disciplina; estímulo à escuta dos alunos indígenas quando estes se manifestassem em sala de aula; procura de estratégias diferentes de avaliação dos estudantes indígenas, que levem em conta as particularidades desse grupo no tocante ao conhecimento de língua portuguesa brasileira, escolarização anterior e possível contato com o conteúdo da disciplina; entendimento de que há o desafio de trabalhar de modo individual e sistemático com os estudantes indígenas, principalmente nas disciplinas situadas no início dos cursos de graduação.

Entre as ideias apontadas como necessárias para o sucesso da inclusão do aluno na sala de aula e nas atividades desenvolvidas para e em sala de aula, tivemos: sensibilização dos professores para a peculiaridade da presença do indígena na sala de aula; admissão do papel de intervir e intermediar a aproximação do aluno indígena com o grupo maior de alunos e o desafio de trabalhar de modo individual com o aluno; oferecer cursos de português para o aluno expandir conhecimento da língua e oferecer acesso a termos técnicos de cada disciplina.

Na sequência, para o desenvolvimento do trabalho, pensamos numa discussão com aprofundamento sobre cada ponto levantado na primeira reunião de trabalho. Assim, discutimos essencialmente a primeira ideia apontada, ou seja, a “procura e o estabelecimento de um tutor (aluno próximo ao estudante indígena) que o ajude na evolução da disciplina”. Todos os pontos

que pudemos levantar, no entanto, ressaltaram a necessidade de o professor intervir individualmente diante da presença do indígena na sala de aula. Considerou-se que o comportamento do professor pode funcionar como uma espécie de modelo aos alunos, favorecendo o envolvimento dos alunos e dando força às formas de inclusão. Ademais, em qualquer cenário, tem-se que reconhecer, primeiramente, que há singularidade, que cada caso precisa ser avaliado individualmente, pois por serem indígenas, há muita variação em suas características. Alunos tímidos e retraídos, que parece ser típico de boa parte dos estudantes indígenas, precisam ser encaminhados para a assertividade visando à defesa de espaço próprio e, no caso dos alunos altivos e aguerridos, o foco deve visar o aprimoramento da humildade e da modéstia. Há a necessidade de o professor estar aberto para perceber e compreender a diversidade e a especificidade de cada povo/etnia. A universidade deve oferecer informações pertinentes para aqueles que trabalham com os grupos indígenas.

Sobre o tutor, consideraram-se alguns pontos, tais como o *status* do tutor, sendo alguém que frequente a disciplina e atue como uma espécie de "padrinho", pois estando inserido na cultura hegemônica acredita-se que pode ser uma "ponte" para as relações do indígena com os outros alunos, o que contribuirá para o aproveitamento, via aprovação do aluno indígena na disciplina, mas também para lhe oferecer informações sobre hábitos, ritmo, convenções, rotina da cultura universitária. Para o estabelecimento do tutor deve-se procurar pessoas mais disponíveis, solidárias, sensíveis, pois dentre as vantagens de se buscar o estabelecimento de um tutor considerou-se o estímulo às relações fraternas, à cooperação entre os pares iguais. O tutor pode ajudar o professor no estabelecimento de estratégias para o aluno indígena participar nas atividades e dinâmicas da e na sala de aula e, em relação à inclusão do estudante, o tutor pode ajudar nas práticas escolares, o que pode ter um efeito positivo para o aluno indígena também na cultura acadêmica.

Ainda, lembramos que parece haver um papel importante da universidade antes do ingresso do estudante indígena, que é o de explicar algumas características de cada curso de interesse do aluno para que ingresse já tendo informações que serão úteis, tais como: algumas exigências da grade curricular, mercado de trabalho e formas de atuação. Investir nessa fase pode antecipar vários acontecimentos, evitando-se desistência, abandonos e trocas de cursos.

Há, defende-se, além do papel da universidade que antecipa o ingresso do estudante indígena, aquele que deve ser exercido durante sua passagem (incluindo as coisas que estão fora da sala de aula). Entre esses papéis, na passagem do estudante indígena, preparar os professores para as diferenças também é importante. É preciso sensibilizar professores para a presença dos estudantes indígenas e em ascensão. No caso da UFSCar, no primeiro semestre de 2018, havia 223 estudantes e 42 etnias, no *campus* Sorocaba, 34 estudantes e 20 etnias.

Aqui, cabe lembrar um ponto trazido pelos presentes que foi levantado no primeiro encontro. Trata-se da necessidade da universidade construir acervos sobre as diferentes culturas, produzindo material que servirá de apoio para os futuros trabalhos a serem desenvolvidos. Quais são as características das diferentes etnias? Como se configura cada cultura?

O grupo debateu a necessidade de os próprios indígenas estabelecerem grupos de estudo e trabalho sobre os conteúdos das atividades requeridas nas diversas disciplinas, de modo a irem constituindo seus próprios grupos de estudo e trabalhos coletivos. Reconheceu-se que o melhor modo de aprender é começar a ensinar, assim como a importância de compartilhar, fatos estes que levam ao fortalecimento. Um docente presente propôs desenvolver oficinas de trabalho para a constituição dos grupos de estudos dos alunos, de conteúdos específicos, reafirmando a importância de se incentivar o estudo coletivo pelos alunos indígenas, estabelecendo uma cultura a ser passada aos alunos ingressantes. Um docente relatou sobre uma experiência, que lhe parece bem sucedida, dos estudantes do curso de computação, que

estabeleceram dias e horários específicos para estudo e reservaram salas para estudo coletivo.

Houve depoimentos de alunos da vivência de experiências marcantes e recorrentes de exclusão e a constatação de que há grupos fechados (para a realização das diversas atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou coletivamente, como parte dos requisitos necessários para aprovação nas disciplinas). Os alunos reconhecem que contribui muito para a manutenção de uma ”cultura de exclusão e grupos fechados” o fato de ser previsto 1 (um) estudante indígena em sala de aula, por curso. Alunos relataram, ainda, a vivência de experiência de ser motivo de risos na sala de aula o modo de se expressarem, pois há significativa parte de estudantes indígenas que não falam o português brasileiro como língua materna.

Como ponto de convergência, um dos aspectos levantados desde o primeiro encontro, defendeu-se estimular a inclusão dos alunos indígenas nos grupos de trabalho das disciplinas. Enfatizou-se que a ação propositiva de professores pode estimular a inclusão. Os alunos observaram que eles esperam essa ação do professor sendo que um docente comentou que tem feito um exercício de montar os grupos em sala de aula e que para cada semana faz um novo grupo. Um docente expôs uma estratégia que adotará: ele definia o número de alunos por grupo (organizou as cadeiras no início da aula) e, ao chegarem para a aula, os alunos ocupavam os lugares para formarem os grupos. Os que chegassem atrasados deveriam se inserir nos grupos incompletos já formados. O professor, então, questionava aos grupos incompletos, qual poderia acolher o estudante.

Outra ação docente pontuada pelos estudantes foi haver estímulo à escuta dos estudantes indígenas quando estes se manifestarem nas salas de aulas, de modo a marcar a presença deles na sala de aula, mas pretendendo neutralizá-la. Assim, em certa medida, lembrou-se que a disposição à escuta dos estudantes deve ser marcada pelo docente, razão pela qual se entende haver alguma contradição, pois naturalizar implicaria “naturalidade” e/mas pontuar/reforçar a necessidade de escuta, “artificializaria”. Neste tocante, foi comentado que há expressivo desconhecimento dos professores das condições dos estudantes indígenas nos 10 anos da presença do indígena nos cursos de graduação da UFSCAR, tomando-se como referência a fala de um docente em que esse observara “há já uns 30 alunos indígenas formados na Engenharia Florestal”, quando ainda não houve nem um único caso nesse curso. Sobre a invisibilidade, os alunos observaram gostar quando o professor os convida para falar sobre aspectos da sua realidade sociocultural. As realidades linguísticas e educacionais são singulares nesses grupos, e às vezes o aluno sabe 3 ou 4 línguas e aprendeu a norma culta do português brasileiro em outra língua, que pode ser o espanhol ou uma língua indígena.

Um professor presente comentou sobre o livro “**Educação Indígena X Educação escolar indígena:** uma Relação Etnocida em uma Pesquisa Etnomatemática” (2009), de Pedro P. Scandiuzzi, que discute o ensino de matemática e a escola, entre os *Kuikuro*, opondo educação escolar indígena e educação indígena. O professor observou que se a universidade colocou o indígena na sala de aula, deve ser aberta a mostrar o indígena para a universidade, inclusive sobre as diferenças, ou principalmente sobre elas (o exemplo que trouxe foi dos povos *Kuikuro* que usam pés e mãos para fazer contas), que inclui os modos de entender e falar sobre o mundo e sobre os conhecimentos.

Observou-se que há professores que confessam não saber agir frente às dificuldades que surgem com a presença dos estudantes na sala de aula. Muitas vezes essa observação concerne às questões de linguagem dos estudantes indígenas, na modalidade escrita (predominante) e/ou oral.

Conversamos sobre a oferta de cursos de português para o aluno expandir o conhecimento da língua e o acesso a termos técnicos de cada disciplina. Um professor questionou se os estudantes atuais têm dificuldades com a língua realmente, pois sua

experiência tem demonstrado que não, mas sim que muitos vêm de centros urbanos e foram alfabetizados em língua portuguesa. Esses estudantes não têm tanta dificuldade com a língua portuguesa. Continuam existindo estudantes, no entanto, que não têm a língua portuguesa como primeira língua, e é importante que esses estudantes indígenas se manifestem sobre a necessidade e/ou interesse em cursos de português.

Talvez uma estratégia seja oferecer cursos de escrita científica e fala formal (para prepará-los para a apresentação de seminários). Outra opção seria oferecer treinamento para a apresentação de seminários, na forma de oficinas, promover a apresentação de um tema de conhecimento do estudante ou fazer uma apresentação prévia de um seminário de disciplina. Nesse sentido, defende-se a promoção do desenvolvimento de uma "alfabetização científica".

Contingências da vida determinaram que o trabalho fosse interrompido no meio do ano, mas ainda assim apostamos que valeria a pena apresentar o resultado atingido pelo grupo, dado que elementos valiosos foram apontados, e - acredito - podem contribuir para os trabalhos em andamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos no evento ocorrido contribuíram para a amplitude do entendimento da presença do estudante indígena na universidade e para a inclusão de alguns aspectos que podem ser considerados nas políticas públicas a serem propostas ou no aperfeiçoamento das já existentes. Não se pode, ingenuamente, pretender que apenas relatar situações (algumas constrangedoras) possa promover mudanças expressivas no modo de pensar da comunidade universitária, bem como, isoladamente, são pouco expressivas em cada uma das ponderações acima apresentadas. Contudo, uma brecha se abre no que diz respeito às possibilidades de existência no sistema da "ecologia dos saberes"[118] instaurado, uma vez que, com a promoção intercultural podem ser exploradas as diferenças na medida em que são conhecidas pelo outro. Abrem-se brechas para que um multiculturalismo emancipatório possa se multiplicar e criar oportunidades para colocar em circulação discursos sobre etnicidade e diversidade cultural, enquanto expressões que têm origem em um autor (individual ou coletivo) que se dirigem e respondem a outros discursos, como o universitário.

Portanto, a discussão que se abre com a questão de convívio e presença dos estudantes indígenas na comunidade universitária, amplia-se e faz urgente um pensar no aniquilamento do "outro", do "diferente", na interposição abismática: todas as minorias que também são caladas, apagadas, pelo sistema cultural hegemônico. Ao destacar os registros, o abismo segue profundo, mas estreita-se, tornando-se possível vislumbrar alternativas para explicar o particular, destacar o singular, buscar estabelecer formas sociais para favorecer um convívio harmônico, e o que nos apresentam os universitários indígenas pode nos ajudar a refletir sobre nós mesmos, e colaborar para o convívio na diversidade.

REFERÊNCIAS

ANDRELLO, G.; FERREIRA, . Conhecimento tradicional como patrimônio imaterial: mito e política entre os povos indígenas do Rio Negro. **Ciência e Cultura**, v.60, n. 1, p. 42-44. 2008.

AQUINO, T. V. de. A fronteira dos isolados. **Ciência e Cultura**, v. 65, n. 1, p. 31-33. 2013.

CUNHA, M. C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 2008.

[118] Com o conceito de *multiculturalismo emancipatório* Boaventura de Souza Santos propõe um diálogo entre saberes, ao que chama de "ecologia de saberes", apresentado em Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses, **Epistemologias do Sul** (2010); esse diálogo, com o pensamento dominante, permite a superação de uma invisibilidade, imposta etnocentricamente.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

DAL' BÓ, T. Estudantes indígenas desenvolvendo pesquisas: estratégias de tradução cultural. São Carlos: UFSCar. (Projeto de Pesquisa 2013-2017, FAPESP).

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948). Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI) . Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao. Acesso em: 20 set. 2020.

LOPES, R. J. **1499**: a pré-história do Brasil. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

SOARES, I. V. P.; CUREAU, S. (org.) **Bens Culturais e Direitos Humanos**. São Paulo: SESC. 2015.



UKATU'UPURUNGA MPIRIKWE (BEM-VINDOS À LEITURA): MOBILIZAÇÕES FEDERATIVAS, BASES E UNIVERSIDADES

Roseli Batalha Braga[119]
rosybb34@gmail.com

1 INDÍGENAS REALIZAM A EDIÇÃO HISTÓRICA DO ACAMPAMENTO TERRA LIVRE 2020 ONLINE: ABRIL VERMELHO

Em 2020, aconteceu a décima sexta edição do Acampamento Terra Livre (ATL). O estado de emergência causado pelo novo Coronavírus impediu a realização presencial do Acampamento Terra Livre, evento que reúne todos os anos, em abril, milhares de indígenas de diversas etnias em Brasília para discutir e apresentar soluções para a defesa de seus territórios e direitos.

Desde quando se iniciou o momento de pandemia do Covid 19, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e demais organizações parceiras, uniram-se em mobilizações online para promover articulações e ações de fortalecimento dos movimentos para chamar atenção do próprio governo e dos órgãos específicos, voltados para as causas indígenas, tais como: Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação - a Mídia Ninja, Conselho Indigenista Missionários (CIMI), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Instituto Socioambiental (ISA), entre outras organizações que existem nos polos de bases. Essas ações são assumidas pelo Estado e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que atualmente é o maior órgão representativo dos povos indígenas do Brasil, além de ser vinculada ao Ministério da Justiça (MJ).

Cabe ressaltar que, umas das primeiras decisões da atual gestão presidencial, foi a transferência da FUNAI do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura. Uma vez que, o objetivo do governo era que a demarcação de terras indígenas ficasse sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura. Mas, com a grande manifestação de lideranças indígenas, logo na sequência, a medida provisória que reestrutura os ministérios, aprovou o retorno da FUNAI ao MJ.

A saúde indígena é uma outra questão que seria de "responsabilidade" da Fundação Nacional do índio (FUNAI), vinculado ao Ministério da Justiça e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), subsidiada pelo Ministério da Saúde, que são órgãos governamentais extremamente importantes, dado o momento histórico que estamos atravessando, para que não aconteça um genocídio com as populações indígenas brasileiras. Entretanto, o atual governo tem passado por diversos momentos críticos no que diz respeito à gestão administrativa, que possui uma política de vigilância sanitária, econômica e educacional que não colabora para amenizar o impacto da pandemia do Covid-19, ainda mais brutal entre os povos indígenas.

A FUNAI sempre foi o maior órgão federativo na representatividade dos povos indígenas; mas, por ser um órgão federativo, a responsabilidade de nomeação do presidente da casa é do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Mediante as medidas assustadoras do governo desde do início do seu mandato, em 2018, com afirmações de que "não iria demarcar nenhum centímetro a mais das terras indígenas", mesmo daquelas que estão em fase de regulamentação, está nítido que o Presidente da República não está nem um pouco preocupado com as adversas situações dos povos originários.

As medidas provisórias, emendas e projetos de lei que a maioria dos aliados, tanto do

[119]Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da UFSCar; Bolsista do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas - UFSCar. Atualmente contribuo com área da comunicação da Organização dos *Kambeba* do Alto Solimões (OKAS).

poder executivo como do legislativo, do atual governo insistem em levar a votação, estão aproveitando o silêncio fúnebre da guerra respiratória.

Nesse cenário, a APIB e instituições parceiras promoveram a campanha do “Abril Vermelho”, que buscou mobilizar e articular ações em defesa da vida dos povos indígenas em tempos de Coronavírus, no mês em que se comemora o dia da resistência indígena. A campanha teve como lema: “Sangue indígena: nenhuma gota a mais”.

2 ASSEMBLEIA NACIONAL DE RESISTÊNCIA INDÍGENA

Nos dias 8 e 9 de maio de 2020 aconteceu, de forma online, a Assembleia Nacional da Resistência Indígena. Foi o dia em que celebramos nossas mães e, ao mesmo tempo, foram publicadas mensagens para alertar que a Mãe Terra enfrenta dias sombrios. Foi debatida e refletida, nesses dias, também, a situação dos povos indígenas e a pandemia. A proposta foi a de fortalecer um plano de proteção à vida pautada na cosmologia e ancestralidade dos povos indígenas. São muitos os desafios diante da enorme crise humanitária e civilizadora, como pode ser observado na carta da Assembleia Nacional de Resistência Indígena, contendo as principais reflexões e apontamentos que irão constar num plano de ação[120].

Na assembleia foram realizados diversos debates com convidados nacionais e internacionais: juristas, ambientalistas, legislativos, médicos, entre outros profissionais. O mundo atravessa sua maior crise social, econômica e política provocada pela pandemia da Covid-19, colocando a humanidade em profunda reflexão e resistência pela preservação da vida. Nós povos indígenas, assim como os não indígenas, sofremos por sermos vitimados por este vírus que já ceifou milhares de vidas no planeta.

Na assembleia foram pautadas temáticas voltadas à assistência e às medidas para auxiliar os povos que estavam sendo contaminados, como campanhas bancárias, vaquinhas para arrecadações de Equipamento de Proteção Individual (EPI) e cestas básicas.

Uma outra questão foi a exigência feita à FUNAI e à SESAI na apuração de monitoramento exato dos povos que estavam sendo infectados e de indígenas vindo a óbito, uma vez que estes estavam sendo declarados como pardos na certidão de óbito, devido à falta do Registo Administrativo de Nascimento Indígena (RANI). Este fato reflete um certo racismo étnico institucional, praticado pelas autoridades que representam os seus respectivos órgãos.

Outro tópico discutido, refere-se ao auxílio da própria sociedade e autoridades e, principalmente, do Sistema Único de Saúde (SUS) de modo a sensibilizar-se com a situação e definir como seriam os treinamentos com os profissionais da saúde, atuantes no Distrito Sanitário Especial (DSEI), juntamente com várias outras organizações indígenas, das cinco regiões, ou sejam; Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul.

Além disso, foi discutido sobre o modo de vida que exercemos até os dias atuais e as diversas crises ambientais provocadas pelo intenso desmatamento e seu impacto no aquecimento global, um alerta da mãe terra de que nosso modo de existir necessita ser repensado e agora; mais que em outros tempos, nossa solidariedade precisa ser exercida.

3 A POLÍTICA GENOCIDA E O AGRAVO DA PANDEMIA

Segundo levantamento feito pela APIB em 04 de junho de 2020, foram vitimizadas mais de 37 mil vidas, dentre as quais somam-se 178 indígenas que morreram pelo Convid-19 e 1.809 contaminados, distribuídos em 78 povos. Nesse cenário em que atravessamos dias difíceis pelas diversas crises, tais registros não retratam apenas números, mas são as memórias dos povos que tiveram suas histórias cerceadas devido ao profundo descaso e ausência de políticas

[120] Disponível em: https://bit.ly/cartaresistenciaindigena. Acesso em: 10 Abr. 2021.

públicas capazes de assegurar a manutenção dessas vidas.

Destaca-se outro fato importante ocorrido em junho de 2020, em que a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), relatou com base em suas pesquisas que 48% das mortes por Covid-19 em pacientes internados são de indígenas[121]. Neste quesito, é a maior taxa de mortalidade do país - superando as populações pardas (40%), negras (36%), amarelas (34%) e brancas (28%) (SANTOS *et. al.*, 2019). Portanto, a população vive em um contexto absolutamente sombrio, sobretudo com a flexibilização da quarentena em que a pandemia pode gerar uma situação de genocídio pela completa falta de um plano de ação para enfrentar uma situação cada vez mais dramática. Embora o governo tivesse um Plano Emergencial para enfrentamento à Covid-19[122] nos territórios indígenas, este não está sendo suficientemente eficiente.

Outro ponto a se considerar, é que os dados apresentados pelo governo se mostram imprecisos face à adoção de uma metodologia aleatória, desconsiderando indígenas em contexto urbano e consolidando as centenas de subnotificações, diante disso, as organizações indígenas têm se estruturado para contabilizar suas vítimas. São histórias e trajetórias de lutas que perderam a batalha para o vírus, mas seguirão sendo contadas para que jamais sejam esquecidas.

3.1 OS INDÍGENAS ISOLADOS E INVISÍVEIS

Ainda é preciso mencionar a existência de povos isolados e de recém contato que também correm risco de contaminação pelos invasores como: madeireiros, garimpeiros e grileiros. Esses povos, diferentemente dos que residem em zona rural e urbana, são ainda mais vulneráveis às doenças devido à falta de anticorpos e por serem mais sensíveis do que aqueles que comumente têm contato com vírus e bactérias trazidas pelo não indígenas. Há um entendimento de que os povos isolados e de recém contato precisam ser assim mantidos e respeitados da maneira em que querem viver suas vidas e evitando assim, também, a propagação da Covid-19. O Art. 11 da Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020. diz que:

> Nos casos dos povos indígenas isolados ou de recente contato, com o objetivo de resguardar seus direitos e de evitar a propagação da Covid-19, somente em caso de risco iminente, em caráter excepcional e mediante plano específico articulado pela União, será permitido qualquer tipo de aproximação para fins de prevenção e combate à pandemia (BRASIL. Lei nº 14.021, 2020, p. 4).

Em algumas regiões, como o Vale do Javari, existe proteção, mas nem sempre têm recursos para assistência e, devido à distância de outros centros urbanos maiores, a locomoção para o atendimento médico, torna-se mais dificultada.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012), o Censo de 2010 apontou que há 305 povos e 274 línguas, mas existe a possibilidade de haver mais. Infelizmente no Brasil existem os povos invisíveis, principalmente na região norte e no Amazonas, sendo este o maior estado do Brasil e com os maiores números das populações indígenas.

No estado do Amazonas estão sendo registrados os maiores números de indígenas infectados pela Covid 19, bem como o elevado número de mortes. Além de possuir uma

[121] Indígenas somam 48% dos pacientes internados mortos por Covid. Disponível: https://monitormercantil.com.br/indigenas-somam-48-dos-pacientes-internados-mortos-por-covid. Acesso em: 13 set. 2021.

[122] LEI nº 14.021, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.021-de-7-de-julho-de-2020-265632745. Acesso em: 18 dez. 2020.

expressiva frequência de doenças como: malária, dengue e hepatite A, B, C e D, existe pouca ou nenhuma infraestrutura em algumas áreas, principalmente na área de transporte e saúde.

Conforme indicado, nos referimos ao maior estado do Brasil em temos de extensão territorial, no qual o meio de transporte se dá basicamente por barcos e por avião e, neste último caso, há aeroportos em pouquíssimas cidades; além de termos uma das maiores extensões de floresta do planeta, com cidades e comunidades, seja ela ribeirinha ou indígena, com difícil acesso.

4 AS MOBILIZAÇÕES DE BASE E OS DIFÍCEIS ACESSOS OU DESCASO PELO ESTADO

Quanto às logísticas, na maioria das vezes, demora-se dias para chegar a uma cidade ou ter acesso a uma comunidade. Há poucos médicos e hospitais nestes lugares, eles são praticamente abandonados pelo Estado devido às dificuldades proporcionadas pelas poucas opções de transporte. Um dos fatores resultantes disso são os preços elevados desses transportes (avião, barco e lancha), não condizentes com a realidade das pessoas que vivem naquela localidade, em muitas cidades que estão no Amazonas. Além disso, o serviço sanitário não existe ou existe com muito pouco recurso, isso de fato contribui muito para disseminação de doenças ali presentes ou doenças vindas de fora.

Outra questão preocupante é a desigualdade social, que exclui os mais desfavorecidos dos direitos básicos: sem dinheiro para viajar, muitas pessoas sequer conseguem chegar às cidades mais desenvolvidas para um bom atendimento médico, ou mesmo comprar algum remédio ou equipamento de saúde; isso sem mencionar que, em função do deslocamento demorado, alguns não resistem ao trajeto. Além disso, nem todas as pessoas têm condições para se deslocarem para a capital e receber um tratamento mais adequado, com uma infraestrutura e tecnologia mais avançada.

A desigualdade social e a infraestrutura associada às possibilidades de acesso aos territórios tradicionais e aos recursos lá disponíveis foram as principais causas da disseminação do Covid-19 nas aldeias indígenas. Em primeiro lugar, as campanhas de conscientização para a prevenção e cuidados de higiene demoraram a acontecer, tanto da parte do setor público quanto do privado. E quando isso aconteceu, o sistema de saúde praticamente já estava colapsado na capital, nas cidades do interior e nas aldeias. Em segundo lugar, por parte da população, também houve uma descrença e despreocupação com o vírus, sinal disso foi a falta de uso das máscaras em locais públicos, que até então eram poucas as pessoas que faziam o seu uso.

Fora isso, destacamos também a pouca infraestrutura no poder judiciário; nas cidades não têm juízes e nem promotores. Os defensores públicos vão uma vez ao mês ou até mesmo uma vez a cada três meses nas cidades do interior. Isso acaba agravando bastante a própria corrupção nas pequenas cidades, justamente por haver pouca fiscalização. E, com isso, muitas das vezes as pessoas que estão no poder, dos mais diversos status, tanto empresários como políticos, acabam se aproveitando dessa pouca fiscalização e há inúmeros casos graves de desrespeito aos direitos humanos. Isso acaba contribuindo também para a precariedade das pequenas cidades do interior do Amazonas.

Destaca-se também a pouca atuação do poder executivo, uma vez que aqueles que estão na administração não são capacitados tecnicamente e, geralmente, são pessoas escolhidas basicamente porque apoiaram o prefeito em época de eleição. Não foram selecionados pelo conhecimento técnico e não conseguem desenvolver qualquer tipo de trabalho em áreas como, por exemplo, de infraestrutura, da saúde ou do meio ambiente. Visto isso a sociedade acaba ficando na precariedade e à mercê de grupos políticos que estão há décadas no poder executivo das cidades do Amazonas.

Os indígenas urbanos compõem outro grupo que se encontra em situação preocupante, também vítima do descaso do sistema do Estado, pois não são contemplados pelo atendimento da SESAI, somente os indígenas aldeados são atendidos por essa Secretaria, seguindo a legislação vigente 9.836/99, lei Arouca. Isso é nítido na região do Alto Solimões, Amazonas.

Mediante isso, alguns caciques têm lutado por meio de denúncias no Ministério Público e realizado pedidos de socorro às mídias para que ajudem nas publicações das notas de denúncia. O Professor Boaventura de Sousa Santos também tem ajudado os povos *Omágua/Kambeba* do Alto Solimões, denunciando esse descaso pelo Estado, principalmente, nestes tempos de pandemia.

As lideranças indígenas e os estudantes universitários se mobilizaram desde meados de março, antes até da confirmação do primeiro caso de Covid-19 em um indígena no país. Os povos indígenas e comunidades tradicionais continuam se mobilizando para proteger seus territórios frente à pandemia, para isso elas têm usado os meios de comunicação para difundir informações qualificadas e atualizadas para suas comunidades. A promoção de saúde é atuante para não permitir que os casos de Covid-19 se agravem entre os indígenas. Desde que se percebeu que as pessoas estavam ficando doentes e, em alguns casos, demorando a buscar ajuda médica, a comunicação foi um instrumento importante para acelerarmos o diagnóstico e o atendimento dos pacientes indígenas.

As aldeias ribeirinhas, que ficam distantes dos centros urbanos, necessitam de transporte e gasolina (para os motores dos barcos) para possibilitar o acesso das lideranças e profissionais da saúde nos locais que merecem a atenção sanitária para a prevenção do Covid-19. São lutas árduas mais difíceis ainda diante do governo atual, mas não recuamos diante das ameaças.

Também, os estudantes universitários indígenas de várias universidades se mobilizaram com estratégias essenciais no combate à Covid-19, por meio de redes sócias, *lives*, rádios, grupos de WhatsApp e outros meios de comunicação, realizando campanhas para arrecadação de Equipamento de Proteção Individual (EPIs) e cestas básicas, bem como na divulgação de informações sobre o perigo do vírus, sobre quais as medidas corretas para se prevenir e a importância do isolamento físico. Os estudantes ajudaram, também, as lideranças a criarem estratégias de como informar as comunidades de difícil acesso ou invisíveis à sociedade, que não têm energia elétrica e muito menos internet. Foram propostos o uso de faixas, cartazes e palestras informando os possíveis cuidados e, inclusive, o de evitar ao máximo a ida para as cidades, mesmo com a questão da necessidade de alimentos que não são produzidos nas aldeias.

A falta de medicamentos - devido ao atendimento precário pelo sistema de saúde tanto da SESAI, quanto do SUS - e as raras visitas dos agentes de saúde nas aldeias contribuíram para um maior impacto da pandemia. Essas populações foram as mais impactadas pelo encerramento do Programa Mais Médicos, que contava com a atuação de profissionais médicos cubanos. Seriam esses profissionais que estariam ajudando as equipes nesse momento. A cidade de São Paulo de Olivença/AM, possui aproximadamente 35 mil habitantes, aos quais se dividem entre os que vivem nas comunidades locais (indígenas e ribeirinhas), que são afastadas da cidade, e aqueles que vivem na cidade. Essa comunidade possui apenas dois médicos da linha de frente da Covid-19; sendo que, no momento mais crítico de contaminação, um deles foi infectado e teve que ser atendido na capital para tratamento. O descaso e a precariedade são muito grandes e contribuem, assim, para um genocídio dos povos originários.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), hoje é referência em diversidade cultural. Diante das diversas situações que estamos passando, cabe ressaltar que além da atuação do “PET Ações em Saúde”, cuja atuação tem sido de grande relevância em tempos de pandemia, os estudantes do PET Conexões Saberes Indígenas de Ações e Saúde, com o apoio

do Centro de Culturas Indígena (CCI), realizou - entre os dias 18 e 23 de maio de 2020 - um evento online com o tema "Semana da conscientização da Diversidade Indígena" com uma semana de *lives* pelo Instagram em dois horários diferentes. O PET é um Programa de Educação Tutorial e, este grupo em específico é composto por estudantes indígenas bolsistas e não bolsistas e seus colaboradores; o grupo tem como objetivo principal desenvolver ações de pesquisas, ensino e extensão, agregando e compartilhando o conhecimento tradicional indígena junto ao conhecimento científico acadêmico. Esse programa visa, também, desenvolver atividades inovadoras junto à população indígena e não indígena e à universidade, buscando sempre valorizar os estudantes e o espaço de afirmação da sua identidade. Durante o evento, foram debatidas várias temáticas de suma importância em relação a atual situação da pandemia, com convidados de várias regiões e de diferentes povos, e os entrevistadores foram os próprios estudantes indígenas, vinculados ao PET.

5 ELOY *TERENA*: O ADVOGADO QUE MARCOU O "DIREITO INDÍGENA"

Nesse contexto, não podemos deixar de falar de Luiz Henrique Eloy Amado, popularmente conhecido como "Eloy *Terena*", advogado de Direitos Humanos da APIB. Eloy *Terena* nasceu em uma aldeia do povo *Terena* em Aquidauana, localizada na Região Centro Oeste do Mato Grosso do Sul. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e faz pós-doutorado na Universidade *Sorbonne* de Altos Estudos em Ciências Sociais, na França, considerado uns dos centro de ciências humanas mais antigo do mundo, com origem no período iluminista e localizado na cidade de Paris.

Em 05 de agosto de 2020, ocorreu um marco histórico, com o discurso feito por Eloy *Terena*, no Supremo Tribunal Federal (STF). De Ipegue[123] para o mundo, por meio de uma audiência virtual, ele foi protagonista na Arguição de Descumprimento de Preceito Constitucional (ADPF), que afiançou a decisão com vitória. Logo após, a decisão do Supremo foi registrada como uma conquista histórica. Sendo que, pela primeira vez, desde a criação do tribunal, um advogado autodeclarado indígena venceu uma ação de jurisdição constitucional na Corte. Ressaltando, ainda, que a ADPF foi um marco histórico no sentido de ecoar a voz dos povos indígenas naquela Corte, pelo grito de socorro dos povos indígenas em defesa dos próprios direitos. O Supremo decidiu, por unanimidade, algo que obrigou o governo a adotar medidas de proteção dos indígenas contra a Covid-19.

Eloy teve, sobretudo, o apoio do líder indígena e escritor, Ailton *Krenak*, que o parabenizou pela conquista e expressando que ela representa a ascensão de uma geração de jovens lideranças ativistas que saíram das aldeias para estudar e trabalhar, dando continuidade às causas dos povos; uma geração que estudou com os não indígenas, e está prosseguindo nas lutas de seus descendentes.

6 JOÊNIA *WAPICHANA*: A DEPUTADA E ADVOGADA EM PROL DO "DIREITO INDÍGENA"

É fundamental conhecer a história de pessoas públicas que contribuíram e ainda contribuem com a luta dos povos indígenas do Brasil, especialmente quando estas personalidades são parentes. Cabe mencionar o caso da advogada e deputada Joênia *Wapichana*, nascida em 20 de abril de 1974, originária da comunidade indígena *Truaru* da Cabeceira, região do Murupu, município de Boa Vista, pertence ao povo indígena *Wapichana*, o segundo maior povo do estado de Roraima.

Joênia foi estudar em Boa Vista desde criança e se formou em Direito (1997) pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), sendo assim a primeira advogada indígena do país.

Em 2011, Joênia *Wapichana* buscou aprofundar a formação e realizou o mestrado na

[123] *Ipegue* é uma comunidade indígena localizada em Aquidauana/MS.

Universidade do Arizona, Estados Unidos. Alguns anos depois, em 2018, foi eleita a primeira deputada federal indígena do país.

Joênia também foi a primeira advogada indígena a fazer uma sustentação oral no Supremo Tribunal Federal com o caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, cuja causa foi ganha e teve repercussão internacional.

Durante a sua carreira, ganhou muitos prêmios e reconhecimentos por sua dedicação às causas pelas quais luta. Por exemplo, em dezembro de 2018 ganhou o Prêmio de Direitos Humanos da ONU, um dos mais importantes do mundo.

Atualmente, ela é líder do seu partido na Câmara, vice da Oposição, coordena a Frente Parlamentar Mista em Defesa dos Direitos dos Povos Indígenas, composta por 210 deputados e 27 senadores. Também é membro das comissões mais importantes: Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CMADS), Minas e Energia (CME), Educação (CE), dentre outras.

Joênia *Wapichana* escolheu o gabinete 231 do Congresso Federal em homenagem ao artigo da Constituição mais importante para ela e os seus, o que "reconhece a organização social, os costumes, as línguas, os credos e as tradições dos indígenas, assim como seus direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam. A União tem a responsabilidade de demarcar essas terras, proteger e garantir o respeito de todos os seus bens".

A prioridade de *Wapichana* é evitar qualquer retrocesso nos direitos adquiridos e propor um modelo de desenvolvimento sustentável, enquanto defende com firmeza os direitos dos indígenas, os direitos humanos em geral, os direitos das mulheres, a educação, a saúde e a energia limpa.

Agora, em plena crise dos incêndios na Amazônia, *Wapichana* pede, ao lado de outros congressistas, perante o Supremo Tribunal Federal, a demissão do Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, por sua responsabilidade no desastre.

Wapichana que também congratulou Eloy *Terena* pela vitória no STF, e disse que está associado ao novo papel que os indígenas ganharam na sociedade desde a Constituição de 1988, também, o ano do nascimento de Eloy. *Wapichana* mencionou que a capacidade de adquirir conhecimento técnico é algo que não se espera de nós. A deputada federal que, também já teve sua ilustre participação no Supremo, em 2009, ganhou o caso emblemático da reserva Raposa/Serra do Sol (RR), embora aquele processo, no entanto, não fosse de jurisdição constitucional.

6 O AMANHÃ NÃO ESTÁ À VENDA

Ailton Alves Lacerda *Krenak* nasceu em 1953, em Minas Gerais. O líder indígena, ambientalista e escritor, passou a infância com seu povo, os *Krenak*, na margem esquerda do rio Doce, em intenso contato com a natureza. E aos 17 anos, migrou para o Paraná com a família, onde se alfabetizou e se tornou jornalista e produtor gráfico.

Nos últimos anos, retornou ao Vale do Rio Doce e se reaproximou do seu povo, os *Krenak*, que chegaram a registrar uma população de cinco mil pessoas no início do século XX, mas este número reduziu-se a menos de 150 indivíduos em 1989 e, assim, se manteve até a virada do milênio. Nas últimas décadas, graças à mobilização da comunidade, a população tem voltado a crescer.

A principal ideia presente no artigo 'O amanhã não está à venda' de *Krenak*, é que: embora para nós, que moramos fora da comunidade - na cidade - assustados e confinados em nossos apartamentos, por mais que tenhamos saúde e condições financeiras, não temos como sair de

casa, ficamos presos sem poder fazer nenhuma atividade. E, para os indígenas, esse medo também já existe nas aldeias, apesar de estarmos em contingenciamento menor com relação às cidades, pois isolados dos grandes centros urbanos, podemos desempenhar diversas atividades com mais segurança, por exemplo: plantar, pescar e realizar artesanatos.

Krenak (2020) ressalta que essa realidade caótica já está sendo vivenciada há muito tempo, algo similar ao desastre de Mariana/MG, que ocorreu na tarde de 5 de novembro de 2015, atingindo o Rio Doce com rompimento da barragem do fundão, causando grandes impactos ambientais com rejeitos tóxicos e resultando em 19 mortes. Este foi um efeito não-natural e catastrófico, resultando em mais um crime cometido pelo homem, que prejudicou o meio-ambiente, e vários povos daquela região. Nesse caso, *Krenak* enfatizou indagando: "será que os engenheiros conseguirão recuperar o rio?" A situação, na época, "parou o mundo" pela tragédia ocorrida, que fez desaparecer povoados.

O líder *Krenak* faz, ainda, uma comparação com o contexto atual dizendo: "quem disse que o mundo não somos nós?". Acrescenta que vivemos hoje a experiência de isolamento social, que antes era restrito somente aos indígenas e hoje se dá em nível mundial. Indagando, também, sobre o que é ser um ser humano? Seria nada, destruído, nem mesmo com o planeta devastado e da mesma forma são as condições de vida entre os povos e a sociedade. O autor fez uma crítica ao atual presidente, que não valeria a pena mencionar sequer o seu nome, pelo fato de ser um representante da micropolítica. O vírus, discriminativo que Coronavírus, ataca diretamente os humanos, colaborando para dificultar, ainda mais, o modo de vida que estamos vivendo, em decorrência de um governo que vem enfraquecendo a luta, modificando as conquistas por ideias próprias, desacreditando na ciência e desprezando a cultura indígena.

Do ponto de vista de *Krenak*, o homem consegue destruir o sistema do planeta. Esse pacote chamado de terra não é somente um lugar, é sobretudo um organismo. Vejamos que, embora considerado um sub-humano "pelos branco", os indígenas têm a noção da importância da terra para sobreviver. Para os originários não existem separações entre a natureza e o humano. O vírus está mostrando que estamos nos divorciando da natureza, se ela parar de viver será um perigo, mas não precisamos ter medo, é somente um alerta de que é possível viver de outro modo.

E por fim, *Krenak* finaliza, afirmando, que em meio a este cenário, é dever do governo cuidar do ser humano, pois, a meritocracia só seria eficiente e funcional se partisse do pressuposto de que todas as pessoas tivessem as mesmas condições financeiras. Segundo o filósofo Michel Foucault as relações humanas se dão com base em relações de poder, em que o ordenamento de forças é que estabelece uma organização das sociedades. É importante ressaltar que, para Michel Foucault, o poder não é estático, ou seja, de cima para baixo. Não acredita em poder puro e simples, mas em relações de poder que pode ser utilizado como forma de diálogo de indivíduos em uma sociedade (FOUCAULT, 1979).

7 A QUEDA DO CÉU

Para finalizar este capítulo apresentamos, também, o pensamento de Davi *Kopenawa Yanomami*, nascido no Alto Rio Toototobi, Amazonas, em 18 de fevereiro de 1956, é escritor, xamã e líder político *Yanomami*. Atualmente, é presidente da *Hutukara* Associação *Yanomami*, uma entidade indígena de ajuda mútua e etnodesenvolvimento.

A sua obra se estrutura em três partes principais: I. Tornar-se outro; II. A fumaça do metal e III. A queda do céu. A primeira parte apresenta, dentre outras coisas, um conjunto de princípios cosmológicos próprios da cultura *Yanomami*. A segunda, por sua vez, expõe diferentes processos destrutivos e com forte impacto ambiental. E a terceira parte, por fim, refere-se à predição xamânica do cataclismo ambiental. A edição brasileira produzida pela Companhia das Letras tem, aproximadamente, 800 páginas e traz, para além do texto original, diferentes anexos,

glossários, mapas e notas explicativas.

A parte, “A queda do céu” é exímia, pleiteada e estudada pelos antropólogos, devido a influência do antropólogo Albert Bruce. Na época, *Kopenawa* narrou suas histórias ancestrais, pessoais e coletivas, de toda sua trajetória, que derivou numa obra de 30 anos de amizades numa aldeia. A contribuição do antropólogo Albert Bruce foi importante na própria atuação de *Kopenawa*, porque facilitou a sua viagem para Europa para articulação com ONGs, fortalecendo as denúncias dos garimpeiros dentro das comunidades *Yanomami*. Sua inserção no cenário internacional ficou registrada como marco histórico, já que possibilitou fazer pressão para que o governo brasileiro demarcasse as terras *Yanomami*. Além do livro expressar a importância fundamental da floresta, essa obra não é somente de interesses antropológicos, mas também interdisciplinar, por ser uma obra com distintas interpretações. Constituindo um recorte dessa obra e de seus conceitos, podemos dizer que a autobiografia indígena é pouco estudada no Brasil, porém é bastante requisitada pelos norte-americanos. Podemos ver o rompimento de *Kopenawa* com a individualidade, já que ele narra o sujeito histórico de forma coletiva.

Segundo Davi, cabe dizer também que os “não indígenas” acham que os indígenas deveriam imitá-los em tudo; porém, é o oposto disso que os povos almejam. Os indígenas aprenderam a conhecer seus costumes desde a infância e a falar a sua língua. Na concepção de *Kopenawa*, os originais só poderiam se tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em *Yanomami*.

Seguindo a perspectiva que foi estruturada a obra, por meio da narração de *Kopenawa*, vai se tornando nítido que as histórias vão sendo questionadas, observadas e explicadas pelo próprio narrador, conforme a sequência da divisão das três partes, na explicação da cosmologia de sua espiritualidade e comparando os acontecimentos e o porquê dos sentidos para seu povo. Como é o caso da importância dos relatos dos problemas das mineradoras, que causam o desmatamento da floresta. Sob o mesmo ponto de vista do autor o *cobi xamama* que significa “com sua sabedoria”, trabalha o equilíbrio e a existência dessa da terra, quando Davi indica que as mineradoras, que elas começam escavar tão fundo chegando no alicerce metálico, por consequência “causando” uma catástrofe que se chama apocalipse.

No momento em que os *Xapiri,* faz parte do conjunto cosmológico *xamamis, seus muitos e pequenos* espíritos que entram em diálogo com o *xapiri*, sendo uma contextualização de como fazer seus rituais sagrados e ensinam como caçar, dançar, receitas, não tocar na floresta, nem na terra, sendo um momento em que os *Yanomami* são instruídos para sobreviverem. Bem como, Davi narra sua preocupação o seu asseio, *Kopenawa* traz esses elementos da cosmovisão para dentro de sua narrativa, mas deixando explícito que não é nada separado, tal como a biografia ocidental e individualista, mas agrega os seus problemas, a depressão, e sua preocupação interna. A sua preocupação é a pluralidade para os *Yanomami* sobreviverem, com isso, traz os elementos da cosmovisão, por não ser um momento difícil, mas em sua percepção isso é saúde.

Além disso, em seus discursos políticos que, também não existe somente um sujeito coletivo, existe um sujeito histórico com Davi, entre outras formas de definição para explicar a relevância. Segundo *Kopenawa*, o narrador não é visto apenas como duplicado pelo efeito autobiográfico, mas também habitado por uma multiplicidade de vozes que constituem um verdadeiro mosaico narrativo. Nesse ínterim, podemos identificar dois aspectos da autobiografia dos povos indígenas, a forma que são produzidas em nome do coletivo e entrecortada pelas histórias singulares e é introspectiva, pois a narrativa de si não narra o individual íntimo.

Durante a terceira e última parte de sua obra remete a mensagem de Bruce, a queda do céu, que pode ser vista como uma crítica político-econômica da natureza. Nesse mesmo período na década de 70, aconteceram vários discursos como representatividade indígena que é um

marco histórico, como exemplo, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

A influência das campanhas da Hutukara teve sucesso em diferentes frentes, como a recuperação da terra *Yanomami* roubada por pecuaristas na década de 70; como consequência de tal luta, o território *Yanomami* foi reconhecido e demarcado pelo governo brasileiro na década de 90, sendo que desde a década de 80 se travou a luta contra a invasão da terra *Yanomami* por garimpeiros ilegais.

A importância do relato de *Kopenawa* com relação a epidemia do metal, e da fumaça dados pelos não indígenas, está se referindo aos materiais, como, por exemplo, as indústrias, machados, panelas, terçados, tecidos, bolsas e etc. No caso da fumaça, foi referente a epidemia em que os *Yanomami* morreram com a fumaça que era produzida pelas mineradoras na extração dos metais valiosos.

Ainda na obra “A queda do céu” a crítica aos museus foi porque, em uma de suas viagens para Europa, encontrou pertences dos povos indígenas que foram exterminados com genocídio e colonização, os quais foram expostos aos olhos dos brancos. *Kopenawa* em sua imaginação que logo morreria e também ficaria exposto no museu. *Kopenawa* fica perplexo de como os “não indígenas não” cuidam dos seus pais, tios e dos anciãos. Davi ficou impressionado ao se deparar com as pessoas em condição de ruas da Europa e no Brasil e saber que os “não indígenas” não estavam cuidando dos seus próprios parentes.

Davi finaliza na última parte da sua obra, ressaltando e comparando, que o ambiente e a natureza precisam ser preservados, intencionar a natureza conectada com a sociedade, na etimologia xamã não há separação entre a natureza e a cidade. *Kopenawa* sempre quis transmitir seus importantes pensamentos sobre suas preocupações, mas infelizmente o “branco” não escuta, portanto, foi preciso escrever e publicar um livro para difundir a mensagem.

8 CONCLUSÃO

Para concluir este capítulo me reporto a entrevista de Joênia *Wapichana* concedida à FUNAI, em 08 de outubro de 2018, quando ela enfatiza a necessidade de repartir e compartilhar como sendo uma lacuna nas ações políticas, ou seja, as pessoas estão centradas em seu próprio umbigo ela diz que:

> Por mais que eu seja indígena, eu vou trabalhar pro não indígena também porque eu sei as necessidades da população, eu sei que o Brasil não é só dos indígenas, é dos brancos, é dos negros, e é nessa coletividade que eu quero levar o meu trabalho, com seriedade, sensatez e sensibilidade de quem está vindo de uma classe que não é favorecida pelo poder econômico. Nós indígenas temos uma riqueza cultural e valores que talvez seja isso que esteja faltando no Congresso Nacional. Os valores indígenas, que tomam decisões em conjunto, choram junto, festejam junto e todos se preocupam com todos, não somente com seu bolso, não somente com a sua família. (WAPICHANA, 2018, p. 1)

Dessa maneira, finalizo este texto enfatizando a importância de ocuparmos a tela e mundo digital para que as causas indígenas sejam mais visíveis, uma vez que essa é também uma maneira de fazer denúncias acerca dos descasos com essa população. Vale também um foco no cenário pandêmico, que afeta o mundo e a sociedade brasileira. Nele os povos indígenas são os mais afetados, devido à vulnerabilidade social e o acesso precário à saúde.

Nossas lideranças em conjunto com organizações de base e nível nacional, procuram meios e recursos para que nesse contexto de tantas vidas ceifadas, principalmente, os idosos (verdadeira biblioteca viva de nossas memórias e ensinamentos passados de geração em geração). Ao mesmo tempo, a mulher indígena ativista, liderança e ou estudante, carrega também a responsabilidade de dar continuidade à manutenção da cultura no âmbito social e na

política. Deixo, por fim, minha solidariedade e empatia às famílias enlutadas e meu agradecimento a todos os apoiadores na construção desse livro. E minha percepção na questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo, por isso, é necessário que comecemos a planejar e a sonhar com um mundo diferente e mais justo. *Katurité ita* (Obrigado a todos). *Waynambi* é meu nome indígena (significa o pássaro beija-flor).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.021 de 7 de julho de 2020, **Diário Oficial da União, Brasília, DF.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.021-de-7-de-julho-de-2020-265632745. Acesso em: 09 jul.2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**: Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br › periodicos › cd_201. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS *et. al.*, R. V. (org.) **Entre demografia e antropologia:** Povos Indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/livro/entre-demografia-e-antropologia-povos-indigenas-no-brasil. Acesso em: 11 mar. 2020.

WAPICHANA, J. **Sobre Joênia *Wapichana***. 2018. Disponível em http://www.joenia*Wapichana*.com.br/quem-sou. Acesso em: 09 jul. 2020.

BIBLIOGRAFIA

ARTICULAÇÃO dos povos indígenas do Brasil. **Lideranças indígenas organizam assembleia para construir plano de enfrentamento à pandemia.** Disponível em: https://apiboficial.org/2020/05/07/assembleia-resistencia-indigena/. Acesso em: 16 jun. 2020

ARTICULAÇÃO dos povos indígenas do Brasil. **Panorama geral da COVID-19.** Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em: 20 jul.2020.

ASSESSORIA de comunicação do ISPN. **PL da grilagem ainda representa ameaça à sociobiodiversidade.** Disponível em: https://cimi.org.br/2020/06/pl-da-grilagem-ainda-representa-ameaca-a-sociobiodiversidade/. Acesso em: 15 jul. 2020

CONSELHO Indigenista Missionário. **Mortes por covid-19 entre indígenas precisam virar assunto para a CIDH.** Disponível em: https://cimi.org.br/2020/06/mortes-por-covid-19-entre-indigenas-precisam-virar-assunto-para-a-comissao-interamericana-de-direitos-humanos/. Acesso em: 12 jul.2020.

ELOY, L. H. **Terras indígenas na pauta Supremo:** Teoria do indigenato Versus marco Temporal. Disponível em: https://midianinja.org/luizhenriqueeloy/terras-indigenas-na-pautas-do-supremo-teoria-do-indigenato-versus-marco-temporal. Acesso em: 20 out. 2020.

FUNAI. **Entrevista Joênia *Wapichana*, a primeira mulher indígena a ser eleita Deputada Federal no Brasil**. Disponível em http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5065-funai-entrevista-joenia-wapixana-a-primeira-mulher-indigena-a-ser-eleita-deputada-federal-no-brasil. Acesso em: 09 jul. 2021.

GONÇALVES, L. D. *et al.* 2020. **Vukápanavo:** Revista *Terena*. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/revista_vukapanavo-_covid_19_e_povos_indigenas_.pdf. Acesso em: 08 jul.2021.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Joênia *Wapichana*, a voz indígena no Congresso em meio à crise na Amazônia. **El Pais**, ago. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/30/politica/1567157851_858431.html. Acesso em: 09 jul. 2021.

INSTITUTO Socioambiental. **Em 2020, povos indígenas isolados são acossados por queimadas, violências e pandemia** . Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/em-2020-povos-indigenas-isolados-sao-acossados-por-queimadas-violencia-e-pandemia. Acesso em: 24 fev. 2021

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. Palavras de um xamã *Yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/documentos/A_QUEDA_DO_CEU.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021

TERENA, L. E. Essa ação é a voz dos povos indígenas no STF. **Combate:** Racismo Ambiental, 4, ago. 2020. Disponível em: https://racismoambiental.net.br/2020/08/04/luiz-eloy-*Terena*-essa-acao-e-a-voz-dos-povos-indigenas-no-stf. Acesso em: 14 out. 2020.





A imagem de abertura deste relato, representa a flor da floresta, desenhada pelo artista plástico Allan Gabriel Fermin do povo *Omágua/Kambeba*. Em conexão com o texto, esta imagem representa a resiliência da mulher indígena. Desde a sua ancestralidade, ela tem um papel fundamental na manutenção da cultura. A mulher indígena a cada dia vem ocupando seu espaço na sociedade, assim como na universidade, na política partidária e nos movimentos sociais. Assim inspiro a minha trajetória acadêmica, conforme a narrativa a seguir.

RELATO DE UMA ESTUDANTE INDÍGENA ENVOLVIDA COM A PESQUISA

Roseli Batalha Braga[124]
rosybb34@gmail.com

1 O INÍCIO AO MUNDO DA CIÊNCIA

Em 2016, trabalhei durante oito meses em um projeto de bolsa atividade, no qual atuei no laboratório de Química Orgânica. Nesse período, conciliei meus conhecimentos tradicionais com os saberes científicos ocidentais. Meu coorientador, técnico de Laboratório de Química Inorgânica na época, João C. Bosquetti foi uma pessoa incrível e de grandiosa paciência comigo ao explicar a vivência e procedimentos em um laboratório; fui aprendendo o nome de vidrarias, preparo de soluções, tudo de maneira a complementar minha formação acadêmica e como uma primeira experiência, que foi fantástica. A avaliação das minhas atividades foi realizada por meio de relatórios.

2 EXPECTATIVAS: INGRESSO AO PIBID E PRIMEIRAS ARTICULAÇÕES

No ano de 2017, participei do processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os registros foram escritos em portfólio e nele foram relatadas as atividades empreendidas, a atuação e todas as vivências que foram obtidas por meio da minha participação no Programa. Em meados de 2017, integrei o grupo de trabalho da área de química, na EMEB “Carmine Botta”, juntamente aos graduandos também em química: Gabriel Henrique Bonifácio, Juliana Frederico Barion, Matheus de Freitas Lino e Meroly Stella S. Alba, todos sob a mesma supervisão e orientação.

Enquanto aluna de um curso de licenciatura, sendo professora em formação, sempre reconheci a importância do PIBID na formação docente. Primeiro pelo fato de que as contribuições ao profissional aliam teoria (da graduação em si) com a prática (a percepção do ambiente e rotinas vividas na escola). E, em segundo lugar, porque os impactos não se restringem aos bolsistas, mas aos alunos atendidos pelos projetos, à escola parceira, enfim, de

[124]Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da UFSCar; Bolsista do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas - UFSCar; Atualmente contribuo com área da comunicação da Organização dos *Kambeba* do Alto Solimões (OKAS).

uma maneira bastante ampla e que está para além dos muros da escola, abrangendo formação para a vida, em um processo profícuo de construção do conhecimento em conjunto.

Como é evidente, integrei a equipe com as melhores expectativas, tanto quanto possíveis, crendo no caráter transformador e impulsionador do conhecimento que o PIBID de maneira factível institui. Desse modo, o Programa apresenta-se como uma efetiva ampliação à formação docente, à medida que alia teoria e prática, e rompe com o caráter disciplinar e dividido quanto à maneira de manejar o conhecimento. O PIBID é um programa de excelência por possibilitar não apenas uma vivência rica nos espaços educacionais em relação aos graduandos, mas também por interconectar diversos sujeitos da sociedade com a escola e a universidade; também se aproxima e se relaciona a comunidade estudantil (alunos, professores, pais, funcionários e etc.) numa grande teia de interesse pela educação, e pela sociedade como um todo. A Figura 1 mostra uma atividade desenvolvida pelos pibidianos, para a realização dessa atividade foi necessário que os seus alunos dividissem em grupos.

Figura 1 - Atividade em na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3 A JUNÇÃO DA CIÊNCIA TRADICIONAL E CIENTÍFICA

Em 2018, cursei apenas as disciplinas ofertadas pela grade curricular do meu curso, Licenciatura em Química, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no *campus* São Carlos, e aliei à atuação política no Centro de Culturas Indígenas (CCI) - que coordenei junto com o coletivo de representação de 2017 e 2018 - e à representação dos estudantes indígenas da UFSCar em importantes reuniões durante esse mesmo período. Como liderança do Centro de Culturas Indígenas, participei de três reuniões, em Brasília-DF, no Ministério de Educação (MEC), no Palácio do Planalto e no Ministério Público Federal (MPF), para defesa da permanência na universidade e sobre outros assuntos relacionados aos indígenas como, por exemplo, Bolsa Permanência dos Estudantes Indígenas e Quilombola. A Figura 2 mostra a mobilização dos estudantes em Brasília.

Figura 2 - Mobilização dos estudantes indígenas e Quilombolas



Fonte: Descolonizando o Brasil, 2019, p. 37.

Além de ativista, em nível nacional, participei de um GT pela articulação, implementação e consolidação do ingresso por Vestibular Indígena da Universidade de Campinas(Unicamp), com destaque para reunião realizada no dia 22 de novembro de 2017. Essa reunião foi registrada como um marco histórico que teve, no Conselho Universitário (Consu), cinquenta e quatro votos favoráveis, quatorze votos contra e dois em abstenção. As Figuras 3 e 4 mostram o momento da votação e a posterior comemoração da sua vitória.

Figura 3 - Votação no Conselho Universitário (Consu) da UNICAMP



Fonte: Braga, 2019, p. 33.

Figura 4 - Comemoração da vitória da votação



Nota: A Comemoração da vitória da votação foi marcada com dança e canto típicos, realizados por Roseli Braga do povo *Omágua*/*Kambeba* e Aribo Quezo, do Povo *Balatiponé*/*Umutina*.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em setembro de 2018, participei do processo seletivo do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões UFSCar - Indígenas, no qual fui classificada como voluntária desde 01/10/2018. Apresentei ótimo desempenho na realização das atividades programadas, dando início a um projeto, intitulado “Subsídios para desenvolvimento do plano de trabalho de pesquisa: proposta preliminar”, cujo objetivo, diante da realidade, é verificar em que medida é possível transformar os conteúdos apresentados nas aulas de Química em conhecimento que contribua com as práticas agrícolas e demais atividades que possam interferir na realidade socioeconômica e no cotidiano dos estudantes em suas comunidades. A pesquisa de campo está programada para ocorrer em escolas nos períodos letivos e não letivos, com estudantes do primeiro ao quinto ano e com seus familiares. Estou empolgada pela possibilidade de vivência com novos parentes indígenas, com tudo o que estou aprendendo e, ao mesmo tempo, compartilhando nossas pluralidades e conhecimentos milenares.

4 O ANO INTERNACIONAL DE *WAYNAMBI*

Desde 2017 estudantes de diferentes etnias participam de intercâmbio internacional na Universidade de Córdoba, na Espanha, conforme consta no Quadro 1. Em dezembro de 2019, por meio do Edital CAPES ‘Abdias do Nascimento e projeto Indi-Age’, fui uma entre os sete estudantes indígenas da UFSCar a participar de um intercâmbio internacional na Universidade de Córdoba, na Espanha. Foi um ano crucial para continuar na aprendizagem, agora, com novas perspectivas em relação a tudo aquilo que já havia adquirido de experiências prévias e acadêmicas.

> Sete foram os estudantes selecionados para o intercâmbio em missões de estudos na Espanha. Lá, realizariam disciplinas de cursos correlatos aos seus de origem e desenvolveriam atividades extracurriculares para divulgação de seus povos, das ações afirmativas para povos indígenas no Brasil e para diálogo com estudantes e movimentos ciganos da Espanha. (MELLO; REYES, 2020, p. 57.)

Quadro 1 - Estudantes brasileiros que participaram do intercâmbio na UCO

Gênero	Ano*	Curso de graduação na UFSCar	Etnia- Estado de origem
Feminino	2017	Medicina	*Kaxinawá* - Acre
Masculino	2017	Biotecnologia	*Kambeba* - Amazonas
Feminino	2018	Medicina	*Pankararu* - Pernambuco
Feminino	2018	Psicologia	*Baniwa* - Amazonas
Feminino	2019	Gerontologia	*Pankararu* - Pernambuco
Feminino	2019	Tradução e interpretação em língua brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	*Marubo* - Amazonas
Feminino	2019	Professorado em Química	*Kambeba* - Amazonas

Nota: *Ano de início do intercâmbio

Fonte: Adaptado de Mello e Reyes (2020), p. 40.

Ressalto que, é fundamental quando se sonha em fazer um intercâmbio ter um histórico curricular e práticas com projetos de extensão, publicações de artigos, escrita em livros e apresentações em congressos. Como também, a participação em Programas como o PIBID e o PET foram fundamentais para o meu desenvolvimento durante o período de intercâmbio. Isso fez toda diferença na minha permanência na Universidade de Córdoba (UCO) e, principalmente, por se tratar de outro país, facilitou a minha assimilação dos novos conhecimentos e da cultura. A Figura 5 mostra o evento comemorativo do dia internacional dos estudantes na universidade de Córdoba.

Figura 5 - Evento do dia internacional dos estudantes na universidade de Córdoba



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O intercâmbio é mais proveitoso quando você já tem um conhecimento prévio da língua, mas também não é impossível fazer um ou mais semestres, além daqueles estipulados para o projeto acadêmico original, para poder aprender o idioma local.

Pelo que presenciei durante o intercâmbio os pontos principais para se realizar um bom intercâmbio são ter como se manter financeiramente, saber se comunicar e saber da cultura dos locais para os quais se viaja, para possibilitar que os impactos causados pela diferença cultural sejam menores.

Para fazer um intercâmbio, o primeiro passo é procurar os programas disponíveis, tendo em mente seu objetivo com esta oportunidade. Além disso, é necessário estar preparada emocionalmente, pois é uma mudança muito brusca, que vai mexer com seu aspecto físico e emocional. São mudanças, adaptações e dificuldades que você vai enfrentar, de uma maneira um pouco mais intensa do que aquela causada quando você vai morar em uma cidade diferente, mas ainda dentro do seu próprio país. No intercâmbio, logo quando cheguei, fui me enturmando para que eu pudesse me familiarizar o quanto antes com o ambiente e os colegas, professores e coordenador do projeto, assim como com os demais professores da Universidade de Córdoba. Semanalmente os professores do projeto se reuniam conosco, os alunos do projeto, para tomar café na universidade e dialogarmos sobre como estava indo a faculdade, como estava indo o processo de adaptação etc.

Foi uma experiência de grande importância na minha vida, não somente acadêmica, mas, também, como profissional. Durante os semestres, a metodologia de ensino é um pouco "diferente" da UFSCar, assim como os exames e as práticas. São realizadas leituras de artigos e livros e se faz um "único exame" quando terminam as aulas e conforme o calendário de encerramento.

O Departamento de Educação oferece *charla* (palestras, atividades, visitas em escolas, teatro em sala de aula, filmes, semanas culturais entre outras atividades). Geralmente, quando os professores indicam para participar de algumas dessas atividades, na aula seguinte eles fazem uma intervenção e também no final de eventos ou palestras, para que assim o estudante participe efetivamente.

5 SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO INTERCÂMBIO

Durante o primeiro semestre foram realizadas algumas oficinas de apresentações culturais de nossos próprios povos, onde trabalhamos os grafismos e seus significados. Falamos também dos movimentos nacionais, onde foi abordado um pouco de toda contextualização com a atual gestão de governo brasileiro, que segue atacando os povos indígenas com sua política de genocídio.

No mês de abril participei da Science Walk XIV que teve como tema: *El año internacional de la tabla periódica*. O evento teve atividades e apresentações em tendas. Sempre que tive oportunidade, participei de exposições culturais e históricas tanto de Córdoba como da Espanha.

Participei de uma palestra muito importante que foi o "*Enfoque de la Conferencia con relación teorías y prácticas en la classe*", ministrada pelo professor Ramón Flecha. A proposta da palestra foi demonstrar o desenvolvimento do uso de um programa inclusivo de iniciação científica, mostrando três modelos para o ano 2020, sendo eles: "Evidência e Ocorrência", "O modelo de Diálogo de Coexistência" e "Socialização Preventiva". Portanto, os estudos de gênero tiveram no cenário acadêmico internacional e nacional as possíveis formas de se compreender a realidade social em seu dinamismo e complexidade, em suas continuidades e descontinuidades históricas, uma vez que existe uma relação entre o gênero e a imigração, o que resultam em causas e consequências na formação de estruturas familiares e até mesmo sociais modernas.

Além disso, tive a oportunidade de fazer uma disciplina chamada "*Migraciones, interculturalidad y gestión de la diferencia*", ofertada para os alunos do último ano de Educação Social, onde pudemos trabalhar o tema "*Tención jurídica de las mujeres inmigrantes al llegar a España e Migración femenina en Brasil: debate teórico y metodológico en el ámbito de los estudios de género*", onde pudemos analisar também protocolos e medidas para intervenção e atuação em casos desta natureza.

A motivação para realizar esta parte do relato surgiu a partir de um questionamento, o de conhecer as situações enfrentadas por uma mulher imigrante. Após indagar sobre esse problema, observou-se como as situações dessas mulheres são caracterizadas por problemas legais e sociais; uma vez que, não são apenas as leis que colocam barreiras no processo de migração, mas os problemas sociais aos quais elas enfrentam quando entram no país receptor, como por exemplo insegurança no trabalho, busca por moradia ou falta de vínculos emocionais no país receptor.

De acordo com a teoria neoclássica da economia, as mulheres decidem emigrar para a Espanha por considerarem uma possibilidade de melhoria de suas condições de vida. As pessoas que realizam o movimento migratório têm a necessidade de contribuir com dinheiro para suas famílias, que não aderiram a esse movimento. De toda forma, torna-se necessária a compreensão da existência e manutenção de uma rede de conhecidos e de apoio para as pessoas que se submetem ao processo de imigração, uma vez que é difícil deixar seu país para residir em outro onde você não conhece as pessoas e tão pouco sabe como será a sua recepção. Embora existam associações e ONGs que sensibilizam a população local sobre esse grupo, a migração ainda é vista pelas pessoas do local de destino dos imigrantes como uma ameaça, ao invés de ser vista como uma oportunidade de crescimento para todos.

A importância do multiculturalismo está em aceitar e apoiar pessoas de outros países. As migrações em geral e, mais particularmente, as migrações de mulheres sempre existiram e não desaparecerão, pois, o ser humano sempre buscará crescimento pessoal e a melhora de sua situação, se estiver em precariedade. Portanto, devemos continuar lutando para refutar os estereótipos, que são muito difundidos socialmente sobre os imigrantes, por exemplo, que vão levar atraso para o país. No entanto, essas pessoas irão contribuir com o desenvolvimento do país que as recebe, sendo posteriormente cidadãs e, portanto, os seus direitos devem ser garantidos para que elas possam ter voz na sociedade em que passarão a permanecer. A Figura 6 representa o departamento de educação e a estimada professora da disciplina de imigração, Silvia A. Merino, que é uma poliglota.

Figura 6 - Roseli Batalha Braga com a professora Silva A. Merino



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir do segundo semestre cursei novas disciplinas como: *Educación para el Desarrollo*, que teve como objetivos, compreender e analisar os condicionantes econômicos, políticos, legais e culturais, e as linhas de ações socioeducativa de âmbito da Educação para o Desenvolvimento, da qual resultou:

- Elaboração de designs de projetos de Educação para o Desenvolvimento;
- Implementação de metodologias ativas em planos, programas e projetos específicos de Educação para o Desenvolvimento; e
- Considerações sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030 artigos 24 e 25 da Lei Orgânica.

Outra disciplina cursada foi *Música como Instrumento de Intervención en Educación Social*, tendo como objetivo desenvolver habilidades e estratégias que permitam ao educador social usar a música como um recurso em suas tarefas educacionais e abrangeu os seguintes conteúdos:

- Música, sociedade e cidadania;
- Culturas musicais. Recursos musicais para educação social;
- Música, desenvolvimento pessoal e transformação social;
- *Programación y realización de proyectos y talleres musica*les; e
- Conteúdos práticos.

Como havia cursado disciplinas com a maioria dos professores do projeto Abdias Nascimento, intitulado “Indi-Age”, no final de novembro de 2019, pude antecipar as datas das avaliações, já que avaliações estavam programadas para janeiro e fevereiro de 2020 e, portanto, o meu retorno ao Brasil se daria antes do fim do semestre letivo, ou seja, em 31 de dezembro de 2019. A Figura 7 mostra uma atividade (seminário) desenvolvida em sala de aula e a Figura 8 uma atividade (Oficina) sobre a cultura indígena com a realização de grafismo.

Figura 7 - Roseli Batalha Braga realizando Seminário em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 8 - Roseli Batalha Braga realizando Oficina de grafismo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse mesmo tempo participei do Edital do PET - Conexões UFSCar - Indígenas, concorrendo a uma bolsa, a entrevista foi realizada pelo Skype e tive o privilégio de ser selecionada em primeiro lugar. Mas vale ressaltar que, mesmo que não fosse selecionada como bolsista, continuaria como voluntária, pela importância do projeto de extensão e pelos conhecimentos adquiridos como pesquisadora e futura educadora o qual, também, contribuiu com meu intercâmbio. Da mesma forma que ao retornar passei a contribuir de forma mais efetiva com o Grupo PET.

De forma geral, para realizar o intercâmbio é necessário estar de coração aberto para diferentes culturas e hábitos. É necessário aceitar a distância de seus entes queridos e fazer uma pequena pausa na sua antiga vida para dar as boas-vindas a um universo desconhecido. Quem escolhe esse estilo de viagem se dispõe a fazer novos amigos e conhecer pessoas com outros planos de vida e ideias. O intercâmbio realmente foi algo incrível em minha vida com a criação de várias expectativas e perspectivas como, por exemplo, de continuar os estudos em nível de Pós- Graduação como, também, continuar estudando idiomas. Logo, esta viagem foi de autoconhecimento; de modo que não retornei sendo a mesma “pessoa” que partiu. O meu retorno foi de alguém que descobriu o próprio potencial. Adquiri mais confiança, ultrapassei barreiras, saí da minha zona de conforto e conquistei a tão sonhada independência; pois quando eu realizei esse intercâmbio, me surpreendi com a descoberta de um outro lado meu e desenvolvi características consideradas importantíssimas na personalidade do ser humano, como tolerância e a empatia. Sem contar que eu aprendi a estabelecer prioridades na vida, como a própria família, que fez muita falta durante esse tempo. Estudar no exterior era um sonho, uma ideia que me cobria de expectativas, sendo praticamente uma nova oportunidade de viver e ver a vida com outros olhos.

Além disso, o intercâmbio é um investimento para meu futuro com retornos que não têm preço. Quando você teria a chance de conviver diariamente com o ambiente econômico, político e social de outro país? Além disso, o intercâmbio é um importante diferencial para o currículo e, assim, se destaca ao concorrer a uma vaga de emprego. Portanto, é um investimento estratégico.

Desta forma, posso afirmar também que o curso de Licenciatura em Química é muito importante para as comunidades e aldeias indígenas. Todos os nossos conhecimentos tradicionais milenares são muito importantes e estamos nas Universidades não somente para adquirir conhecimentos ocidentais, mas para contribuir com todos os nossos conhecimentos tradicionais em biodiversidades e mineração, desde que sejam respeitados os costumes, línguas, patrimônios e ensinamentos sagrados para juntos fazermos uma somatória com o conhecimento ocidental científico e o conhecimento cultural indígena. A minha formação é muito importante e com as experiências e vivências nas duas universidades (UFSCar e de Córdoba) acredito que será muito satisfatório para quando retornar ao meu povo eu possa proporcionar o empoderamento para os demais, incentivando-os também a seguirem seus caminhos.

As atividades desenvolvidas interdisciplinarmente pelo PIBID, PET e Abdias Nascimento são experiências importantes para a formação de novos docentes e pesquisadores. Com isso, os três projetos fizeram possibilitaram a oportunidade de trabalhar em equipe, dentro e fora do nosso curso de formação, vivenciando o dia a dia de uma escola, sua gestão e seus problemas. É de muita importância que tudo o que for aplicado seja estudado, para que toda a atividade tenha um bom embasamento teórico. Porém, as práticas pedagógicas são matérias que também podemos colocar em prática pela oportunidade de estar em programas de formação na ciência.

A interdisciplinaridade é uma abordagem na qual os diversos assuntos, que são separados em disciplinas, são relacionados novamente, fazendo com que o estudante compreenda todos os assuntos tratados em cada unidade. Tal interdisciplinaridade faz com que os professores também estudem, pois é fundamental que saibam de um determinado conteúdo - ainda que não

seja de seu pleno domínio.

Os projetos, tanto nacional, como internacional evidenciam a importância da reflexão pós-aprendizagem expositiva, pois, por meio dessa devolutiva se dá uma etapa imprescindível durante a formação e crescimento profissional dos docentes e pesquisadores, podendo-se obter um diagnóstico para avaliar os pontos positivos e negativos das atividades realizadas. A discência, dessa forma, pode ser maximizada e seu proveito, de fato, se concretiza de maneira ampla. A Figura 9 mostra uma entrevista com a diretora Enriqueta Moyano do *Departamento de Oficina de Relaciones Internacionales* (ORI), no reitorado da UCO, para uma possível continuidade do projeto Indi-Age.

Figura 9 - Em diálogo com a diretora da ORI Enriqueta Moyano



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

6 AGRADECIMENTO

Gostaria de deixar o meu profundo agradecimento em primeiro lugar à Deus e à minha querida família, colegas e amigos, que apesar de todas as dificuldades, sempre me apoiaram nas realizações dos sonhos. A todos os professores, por todos os conselhos e pela ajuda durante os meus estudos e elaboração de projetos, que tanto me incentivam durante a graduação. Ressaltando os agradecimentos aos meus amigos de trabalhos e parceiros de pesquisa, por toda ajuda e apoio durante minha estadia em Córdoba, na UFSCar e às Ações Afirmativas, períodos tão importantes na minha formação acadêmica. E todas as pessoas que diretamente ou indiretamente contribuíram e estão contribuindo com minha pesquisa. Menciono os Professores: Blás Segovia, Clélia Mara de P. Marques, Cláudia R. Reyes, Dulcimeire Ap. V. Zanon, João C. Bosquetti, Luzia S. F. Costa, Roseli R. de Mello, Tiago R. Barreto, Silvia A. Merino, Silvia M. Quintana e Sonia G. Segura.

Sou grata, em especial, à professora Luzia S.F. Costa, não somente por ser tutora do PET, mas pela maneira como conduz a equipe, pela sensibilidade e empatia no desempenho de sua profissão e também por me apoiar no momento mais desafiador da minha vida entre 2020 e 2021. As Figuras 10 e 11 representam nossa estimada e atual Tutora do PET com alguns petianos.

Figuras 10 e 11 - Professora Luzia S. F. Costa com os petianos



Nota: Atividade de extensão: visita ao Museu de Pedra Tinho Leopoldino, no distrito de Santa Eudóxia, Município de São Carlos, em 2018.

Fonte: Arquivo do PET Conexões Saberes Indígenas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, R. B. **Descolonizando o Brasil**: Por Potira *Kambeba*. Sorocaba, 2019.

MELLO, R. R; REYES, R. C. (org.) **INDI-AGE:** a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro e João, 2020.



O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS INDÍGENAS PARA GERENCIAMENTO DE SEUS TERRITÓRIOS

Marcia Bracciali[125]
mbracciali@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O crescimento desenfreado no segmento industrial e, principalmente do agronegócio, com técnicas de produção apartadas da natureza, tem causado grandes danos ao meio ambiente. Na tentativa de reverter essa situação, surge a teoria do desenvolvimento sustentável, que tem a base numa produção onde se mesclam ciências, tecnologias e conhecimentos tradicionais. Esse novo modelo de economia implica no resgate das práticas tradicionais, respeitando o uso dos recursos naturais, seguindo uma ética ecológica. Ao encontro desse objetivo vêm os movimentos das comunidades indígenas que reivindicam a posse e autogerenciamento de seus territórios e recursos naturais ali presentes. Para tanto, as comunidades indígenas procuram capacitação nas áreas tecnológicas e sociais oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior. Com o ingresso desses estudantes indígenas, as Universidades passam a se constituir num território multicultural. Baseado nos resultados obtidos numa pesquisa ampliada realizada no *campus* Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos, este capítulo busca identificar se, no espaço da universidade, ocorre troca de saberes, levando-se em conta as diferentes culturas (indígena e não indígena) ali presentes. Por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica pautada principalmente em Boaventura Souza Santos e Henrique Leff, averiguou-se não existir, ainda, uma adequada relação dialógica entre os diversos saberes presentes.

Este capítulo é um recorte do produto final em formato de dissertação entregue ao Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “A Universidade como Território de Conflitos Socioculturais entre as Comunidades Indígena e não Indígena”, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Sola e coorientação da Profa. Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz, que teve como objetivo identificar e caracterizar quais elementos no meio universitário, atrelados ao contexto social, histórico e cultural, afetam as relações entre as comunidades indígena e não indígena.

O estudo matriz contemplou um levantamento histórico das relações entre os povos indígenas e europeus, desde o período da colonização até as primeiras décadas de 2000, com destaque para a inserção de estudantes indígenas no meio universitário.

Além do levantamento bibliográfico e análise documental, a pesquisa ampliada (dissertação) contou com a realização de entrevista com servidores docentes e técnicos administrativos do *campus* Sorocaba da UFSCar. Esse estudo apontou a existência de quatro elementos que interferem diretamente nas relações entre as comunidades indígena e não indígena.

O elemento denominado “Interculturalidade - Diálogo de Saberes” foi o recorte definido para este capítulo, onde objetivamos verificar se ocorre um diálogo de saberes entre as diferentes culturas no âmbito universitário.

Entendermos que a universidade tem papel fundamental na formação de profissionais indígenas capacitados para gerenciamento de seus territórios, que possam alicerçar uma economia pautada no desenvolvimento sustentável e que, para tanto, se faz necessário um

[125] Assistente Social da UFSCar - *campus* Sorocaba; Bacharel em Serviço Social pelas Faculdades Metropolitanas Unidas; Mestra em Sustentabilidade na Gestão Ambiental pela UFSCar.

diálogo de saberes no universo multicultural que é a universidade.

Lançando mão dos resultados obtidos no estudo matriz, complementamos o presente estudo tecendo uma relação entre a teoria de Henrique Leff com base no livro “Saber Ambiental - Sustentabilidade, Racionalidade, Complexo, Poder” e no livro de Boaventura de Souza Santos, intitulado “Epistemologias do Sul”.

2 MÉTODO

Para o presente estudo adotamos o método de pesquisa bibliográfica, com análise de conteúdo e o método de análise documental.

A pesquisa bibliográfica foi feita seguindo a metodologia proposta por. Stumpf (2012) e Fonseca Jr. (2012). Stumpf (2012, p. 54) estabelece que a pesquisa bibliográfica se constitui “num conjunto de procedimentos para identificar, selecionar, localizar e obter documentos de interesse para a realização de trabalhos acadêmicos e de pesquisa, bem como técnicas de leitura e transcrição de dados que permitem recuperá-los quando necessário”. Fonseca Jr. segue a definição de análise de conteúdo apresentada por Lozano (1994, p. 141-142, *apud* FONSECA JR, 2012, p. 286), como sendo:

> [...] sistemática porque se baseia num conjunto de procedimentos que se aplica da mesma forma a todo conteúdo analisável. É também confiável porque permite que diferentes pessoas, aplicando em separado as mesmas categorias à mesma amostra de mensagens, possam chegar às mesmas conclusões.

O material consultado constituiu-se de literatura correlata ao tema, dissertações e teses de doutorado, tendo sido estes publicados a partir do ano 2000. O referencial teórico foi embasado na teoria do desenvolvimento sustentável, de Henrique Leff e na teoria do pensamento abissal, de Boaventura Souza Santos. Como parte fundamental para completar o estudo, lançamos mão das entrevistas realizadas com servidores docentes e técnicos administrativos no trabalho de nossa dissertação de mestrado (BRACCIALI, 2019).

O método de análise documental compreende a identificação e a apreciação de documentos específicos para determinado fim. Aqui foi utilizado para se compreender o pensamento dos estudantes indígenas expressos em documentos resultantes dos seis Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEIs).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas décadas de 1960 e 1970 a prioridade dos governos dos países do Terceiro Mundo era promover o crescimento econômico, contudo, o desenfreado crescimento industrial e do agronegócio causou o banimento da natureza nos seus processos de produção, gerando intensa degradação ambiental.

3.1 SUSTENTABILIDADE

A crise ambiental se intensifica, como reflexo dos padrões de produção e consumo, dando início a debates teóricos e políticos acerca da valorização da natureza, envolvendo economistas, biólogos e ambientalistas.

Nessa rede de debates surgem várias teorias, por exemplo, a de Georgescu-Roegen (1971, *apud* LEFF, 2001) que prega a economia como processo governado pelas leis da termodinâmica; Passet (1979, *apud* LEFF, 2001) em que apresenta a economia imersa num sistema físico-biológico mais amplo, com suporte da sustentabilidade; Sachs (1982, *apud* LEFF, 2001) que exalta as condições e potencialidades dos ecossistemas e manejo prudente dos recursos, entre outras. Busca-se, assim, um mix de ecologia e economia numa tentativa de eliminar a contradição entre crescimento econômico e preservação da natureza, dando início ao

discurso do “desenvolvimento sustentável”.

Segundo Leff (2001), de um lado, o discurso neoliberal afirma que não existe contradição entre meio ambiente e crescimento, tornando-se este, desenfreado; proclama o crescimento econômico como um processo sustentável, onde a tecnologia se encarrega de reverter os efeitos da degradação ambiental nos processos de produção, distribuição e consumo das mercadorias.

Em oposição, os ambientalistas afirmam (LEFF, 2001) que a sustentabilidade tendo os princípios de equidade, diversidade e democracia, gera novas teorias e valores e questionam a racionalidade econômica dominante, direcionando a ação para a construção de outra racionalidade de produção, alicerçada nos potenciais da natureza e da cultura.

Nessa concepção, Henrique Leff (2001) afirma que é necessário desconstruir a ordem antiecológica desse modelo e caminhar para uma nova ordem social, orientada pelos princípios de sustentabilidade ecológica, democracia participativa e racionalidade ambiental, fazendo emergir uma ética ambiental que propõe a revalorização da vida do ser humano e uma reapropriação da natureza; “uma reinvenção do mundo no qual caibam muitos mundos” (LEFF, 2001, p. 31), saindo do cerco da ordem econômico-ecológica globalizada.

O movimento ambiental abre novos caminhos para se alcançar a sustentabilidade ecológica; não se trata de fuga ao passado, mas a criação de um novo futuro; não refuta a ciência, mas une os saberes tradicionais e o conhecimento moderno.

Uma gestão democrática do desenvolvimento sustentável deve conter: a equidade social, a diversidade cultural, o equilíbrio regional, a autonomia e capacidade de autogestão das comunidades e a pluralidade de tipos de desenvolvimento. Trata da necessidade de preservar a diversidade biológica para manter o equilíbrio ecológico do planeta, valorizando a diversidade étnica e cultural dos grupos sociais e incentivando as diversas formas de manejo produtivo da biodiversidade, em harmonia com a natureza.

Para Leff (2001, p. 145), “a construção de uma racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento”. Esse novo saber ambiental extrapola as ciências ambientais, abarca valores éticos, conhecimentos práticos, sem descuidar-se dos saberes tradicionais. Saber este, que surge para atenuar o desconhecimento de processos complexos, inexplicados pelas ciências; baseia-se na problematização e contrariedade de “paradigmas normais” do conhecimento, questionando dogmas, envolvendo acadêmicos, movimentos sociais e as práticas tradicionais de manejo dos recursos naturais.

Ainda de acordo com Leff (2001, p. 154), “as estratégias acadêmicas, as políticas educativas, os métodos pedagógicos, a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos” se entrelaçam às culturas tradicionais num movimento de reapropriação da natureza.

3.2 OS SABERES TRADICIONAIS

Os conhecimentos de um povo estão vinculados ao seu modo de vida, à sua organização social, seus valores e suas teorias sobre o universo. Diegues (2000) coloca que esses saberes são o resultado de uma evolução conjunta entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permitiu a conservação de um equilíbrio entre ambos.

No entendimento das sociedades indígenas, segundo Descola (2000), o mundo natural, o sobrenatural e o cotidiano estão intimamente ligados e exercem influência uns nos outros. Além dos conhecimentos técnicos, botânicos e agronômicos empregados pelos indígenas para sua subsistência, há de se reconhecer o conjunto de crenças e mitos que compõem seu universo sagrado, como uma espécie de saber ecológico.

Para Toledo e Barrera-Bassols (2015) a terra e a natureza na visão indígena têm um

caráter sagrado, a terra é respeitada e reverenciada, indo muito além de ser somente fonte produtiva, constituindo-se o núcleo da cultura e na origem da identidade étnica, e isso se reflete em todas as suas cosmovisões.

Para Posey (1986) esta imbricação entre os mundos natural, simbólico e social exige uma abordagem interdisciplinar de caráter *cross*-cultural no estudo das diferentes culturas.

As práticas tradicionais são decorrentes dos valores culturais de diferentes formações sociais; se constituem em importantes recursos para a conservação da natureza e garantem capacidades para a autogestão dos recursos de cada comunidade. (LEFF, 2001)

3.3 POVOS INDÍGENAS

A população indígena brasileira se constitui de cerca de 896,9 mil indivíduos, pertencentes a 305 povos, segundo dados do censo indígena realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), de modo que:

> Estes povos têm travado intensa luta por reconhecimento e respeito desde os tempos coloniais. Primeiro por direito à posse de seus territórios nativos e posteriormente por independência e autogerenciamento dos mesmos, bem como por políticas públicas que os reconhecessem como efetivos sujeitos de direito. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 7 *apud* BRACCIALI, 2019, p. 16).

Sem dúvida, a Constituição representou uma grande conquista quando em seu artigo 231 garantiu aos povos indígenas o direito às terras que tradicionalmente ocupam, bem como o usufruto de seus recursos naturais e minerais presentes nessas terras (BRASIL, 1988). Fortalecidos, os povos indígenas saíram em busca de seus direitos sociais, reivindicaram a reintegração de posse de seus antigos territórios; e fizeram-se presentes nas discussões políticas.

O desejo de autogerenciamento de seus territórios e reservas naturais evidenciam as lutas pelo direito à propriedade, e aí se coloca o impasse sobre o aproveitamento da biodiversidade entre os direitos de propriedade intelectual e os direitos do conhecimento tradicional. Assim, os povos indígenas enfrentam um dilema: ver e aceitar as empresas de biotecnologia apropriar-se de seu patrimônio com base nos “direitos de propriedade intelectual”, ou reapropriar-se de seu patrimônio de recursos naturais e culturais, lançando mão de seus saberes biotecnológicos tradicionais, enriquecendo-os com conhecimentos tecnológicos modernos, a fim de aumentar sua capacidade de produção e conservação dessa biodiversidade. (LEFF, 2001, p. 132)

Para as lideranças indígenas, esses novos saberes, que envolvem sustentabilidade e tecnologias, devem ser adquiridos por profissionais indígenas formados nas universidades e que transitam entre a aldeia e a cidade, mantendo sua identificação étnica.

A apropriação do conhecimento acadêmico e o domínio das tecnologias lhes proporcionam, em nível coletivo, o conhecimento das leis e regimentos da sociedade nacional e a compreensão da situação extra aldeia, garantindo condições de maior esclarecimento a respeito da formação jurídica do Estado e a possibilidade da defesa de seus direitos e interesses.

A consciência da necessidade de formação profissional, gerou uma procura por cursos de nível superior em diversas áreas nas Universidades Federais, visando a formação de professores indígenas e capacitação para gerenciamento de seus territórios. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 7). O autor ainda afirma que:

> Desta forma surge a figura do professor indígena, formado em nível superior nas licenciaturas em áreas presentes no ensino secundário como biologia, matemática, química, física, português, história e geografia, que passam a

> atuar como professores nas escolas de educação indígena (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 14 p. 7 *apud* BRACCIALI, 2019, p. 18).

Outras áreas de bacharelado com formação técnica social, por exemplo, direito, serviço social e sociologia como, também, as áreas da saúde que abrangem a medicina, enfermagem, odontologia e fisioterapia garantem conhecimentos suficientes para gerar condições sociais melhores nas comunidades tradicionais. Além disso:

> [...] as formações nas áreas técnico-científicas como as engenharias e as ciências ambientais lhes proporcionam condições de discutir projetos governamentais de exploração de recursos naturais como, por exemplo, os de construção de hidrelétricas e represas, e exploração de recursos minerais, bem como gerar projetos de desenvolvimento econômicos e ambientais em seus territórios (WAPICHANA, 2007, p. 53; CUNHA, 2007, p. 100 *apud* BRACCIALI, 2019, p. 18).

Segundo Bergamaschi (2015, p. 27), "esse estudante, geralmente é ligado às lideranças indígenas e está envolvido na organização e afirmação étnica, e busca reconhecimento social, político e cultural, bem como está engajado nas lutas pelos espaços territoriais". Quijano (2010) complementa, afirmando que o estudante indígena tem um papel social frente ao seu povo, e o desafio de transitar entre dois mundos distintos sem perder sua identidade étnica; apresenta-se como um pensador que estimula a consciência crítica do seu grupo étnico, tornando-se um instrumento de luta por seus direitos. Espera-se que assuma o papel de mediador de saberes entre as diferentes culturas.

Em especial, o estudante indígena matriculado nos cursos de licenciatura, como futuro professor nas escolas indígenas, responde muitas vezes como interlocutor entre sua comunidade e o mundo fora da aldeia, a partir do diálogo constante com as lideranças locais, conforme apresentado no documento denominado "Referênciais para a formação de professores indígenas":

> [...] os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados, entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história". (BRASIL, 2002, p. 21)

Na dimensão da coletividade, sua atuação ganha proporção, conforme se pode verificar no mesmo documento:

> [...] os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002, p. 20-21).

A fim de alcançar esses objetivos e motivados pelos diversos Programas de Ações Afirmativas, estudantes indígenas têm procurado as instituições de ensino superior em busca de formação profissional, que possibilite a constituição de novos relacionamentos com o Estado sem a mediação de profissionais técnicos não indígenas.

3.4 UFSCAR

A UFSCar, fundada em 1970, atenta às demandas sociais, implantou seu Programa de Ações Afirmativas em 2008, em cumprimento à Portaria GR 695/2007[126] que, em seu parágrafo 3º, inciso II estabelece:

> II - Ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;

Essa mesma Portaria, em seu artigo 6º, parágrafo 3º, estabelece que em cada curso de graduação será acrescida uma vaga anual, destinada exclusivamente a candidatos indígenas, que venham a ser aprovados no correspondente processo seletivo.

Importante destacar que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL. Lei, 2012), denominada de “Lei de Cotas”, tem em si o compromisso de inserção desses grupos no sistema educacional de nível superior, mas não traz necessariamente seus saberes, suas culturas e suas raízes. Principalmente no tocante às populações indígenas, apesar dessa conquista ser fruto de lutas e reivindicações, a sua presença nas instituições de ensino superior não significa a concretização de uma educação intercultural.

A universidade, ao incorporar em seu quadro acadêmico estudantes indígenas provenientes de diversos povos, transforma seu território em uma arena multicultural. Nesse espaço de contato entre os diferentes aspectos étnicos, estabelecem-se as fronteiras do relacionamento interpessoal.

4 DIÁLOGO DE SABERES

Para além da dominação territorial imposta pelo colonialismo, existe outra categoria de dominação etnocêntrica presente numa colonização de saberes, que não estabelece nenhum diálogo com outras formas de produção de conhecimentos, conforme apontado por Quijano (2010).

De acordo com Santos (2010) a epistemologia dominante tem sua base na necessidade de dominação e pousa na ideia do que ele designa de “pensamento abissal”. Esse pensamento consiste no estabelecimento de linhas que dividem a realidade social em dois universos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha.

Boaventura (SANTOS; MENESES, 2010, p. 20) coloca “as experiências, os saberes e os atores sociais que são úteis, inteligíveis e visíveis” no lado de cá da linha e “os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento” no lado de lá da linha.

Esse pensamento abissal presente na Universidade coloca os estudantes indígenas do lado de lá da linha, impondo a eles o conhecimento científico concebido pela academia como único e verdadeiro. Para interromper essa cultura abissal é necessário o abandono dos conceitos etnocêntricos de superioridade frente aos saberes indígenas, a fim de desenvolver ideias e hipóteses que enriqueçam o próprio conhecimento, conforme proposto por Boaventura Souza Santos: para combater, propõe “uma iniciativa epistemológica assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 20).

Por ecologia de saberes, Boaventura entende um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos; nessa direção a temática do IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido em 2016, na Universidade Federal do Oeste do Pará, aponta para “a necessidade de

[126] Disponível em: http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional. Acesso em: 22 jun. 2018.

uma ação nacional em defesa da igualdade, respeitando as diversidades, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um diálogo de saberes". Aqui destacamos o posicionamento de um servidor docente participante da pesquisa matriz: "Enquanto docentes, pautamos nossas ações formativo-profissionais não apenas nos conteúdos de ensino, assumindo um efetivo compromisso com a aprendizagem profissional dos estudantes indígenas e não indígenas; isso requer mudanças profundas em nossas concepções de ensino-aprendizagem, a busca por alternativas didáticas distintas das aulas tradicionais baseadas em mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados; e uma avaliação do processo de ensino aprendizagem que não seja apenas pontual por meio de provas, mas processual e baseada na busca de um efetivo desenvolvimento cognitivo, social e profissional por parte dos discentes". (BRACCIALI, 2019, p. 66).

O desejo de se fazer presente e valorizado em seu conhecimento também estava expresso no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, 2013, quando pedem a "valorização dos conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação, tanto no ensino médio, como no ensino superior [p. 16]". E colocam-se em igualdade de saberes ao solicitar para a Universidade "reconhecer e respeitar a contribuição dos pajés na formação acadêmica dos estudantes indígenas na área de saúde, permitindo a troca de saberes" [p. 18].

Uma relação dialógica não reconhece culturas privilegiadas ou hierarquizadas; não contempla conhecimentos mais certos ou mais verdadeiros, mas transita nos diversos saberes, com respeito mútuo. Neste sentido, destacamos o posicionamento de um servidor docente na pesquisa matriz: "Promover ações didáticas que integrem os estudantes, sejam indígenas e não indígenas, na realização de tarefas acadêmicas, nas quais suas diferentes visões de mundo possam ser conhecidas e valorizadas na resolução de determinados problemas, segundo uma perspectiva educativa multidimensional e interdisciplinar; vejo como essencial o estabelecimento de relações afetivas entre os estudantes indígenas e os demais membros da comunidade acadêmica, baseada em empatia, superando a racionalidade predominante no espaço universitário; destaco as discussões sobre casos reais de ensino-aprendizagem profissional, a realização de atividades didáticas diversificadas e as atividades de pesquisa como princípio científico e educativo, onde os estudantes indígenas e não indígenas possam encontrar possibilidade de manifestarem-se e posicionarem-se sobre temas cotidianos como relações entre o ser humano e a natureza, preservação ambiental, ensino-aprendizagem das ciências, formação de professores de ciências para os diferentes contextos socioculturais, entre outros". (BRACCIALI, 2019, p. 66)

Num espaço multicultural, segundo Boaventura, pressupõe-se a existência de uma cultura dominante que tolera a presença de outras culturas; já num espaço intercultural pressupõe-se o reconhecimento recíproco e o enriquecimento cultural mútuo (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). Aqui destacamos alguns posicionamentos de servidores técnico administrativos expressados na pesquisa matriz: "Seria interessante a inserção de uma disciplina na estrutura curricular dos cursos que aborde o respeito às diversidades e promova o contato com o conhecimento indígena e apresente as particularidades das etnias, sendo esse um eixo da disciplina. Além disso, acredito que ações institucionais que proporcionem o contato e a troca de experiências entre a comunidade indígena e não indígena da UFSCar são válidas para a promoção do diálogo"; "[...] acho que uma maneira simples de reduzir os antagonismos entre as pessoas sempre será a ampliação do conhecimento mútuo. O diálogo é uma via de mão dupla, os dois lados precisam se sentir sujeitos participantes. Os dois lados precisam ter uma escuta sensível para o outro". (BRACCIALI, 2019, p. 67).

Assim, um espaço intercultural reconhece a existência de diversos outros saberes que, articulados à ciência predominante, produz novas configurações de conhecimentos. (SANTOS,

2010). Neste sentido o II ENEI[127], ocorrido em 2014 na Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul pautava por “Dar ênfase para construção de novos currículos, metodologias, pedagogias, conteúdos, recursos didáticos que legitimem os saberes tradicionais indígenas como produtores de saberes no diálogo com outros saberes”. Da mesma forma, um servidor pontuou: “Mobilizar a comunidade acadêmica, promovendo atividades formativas, de divulgação e integração diversificadas, nas quais as pessoas indígenas e não indígenas tenham a oportunidade de se expressar, de se conhecer, de manifestar suas visões de mundo, ter valorizados seus conhecimentos e ampliadas suas capacidades de negociação, pressão e intervenção nas distintas realidades, pois todas as pessoas devem ser respeitadas e reconhecidas como cidadãs, segundo suas especificidades socioculturais”. (BRACCIALI, 2019, p. 66)

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma racionalidade ambiental que mostre o caminho para um desenvolvimento sustentável implica na reorganização interdisciplinar do saber, tanto na produção como na aplicação de conhecimentos, seguindo a teoria de Leff (2001).

Da união do conhecimento e práticas tradicionais com a ciência acadêmica, surge um novo saber: multi e interdisciplinar, composto por conhecimentos diversos, porém, não excludentes. Significa o reconhecimento dos saberes tradicionais por seus valores intrínsecos e culturais, e não só por seu valor no mercado.

Nessa perspectiva a Universidade se configura num espaço de construção de conhecimento, de afirmação identitária, que deve gerar desenvolvimento de uma educação intercultural, formando intelectuais indígenas capazes de pensar e estar à frente de seu povo, em sincronia com as suas lideranças tradicionais.

Desta forma, o desafio para as instituições de Ensino Superior consiste em estabelecer o diálogo de saberes; implica em “possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas”, conforme apresentado pelo Professor *Baniwa* (2013, p. 19).

Vencendo esse desafio, a instituição estará vivenciando uma relação pós-abissal, onde seu território passará a abrigar diferentes culturas que, não só convivem, mas dialogam entre si em condições igualitárias, trabalhando conjuntamente na construção de um saber ecológico.

Embora exista uma intencionalidade no meio acadêmico para a construção de um ambiente intercultural, considerando o material pesquisado, o presente estudo, realizado em 2019, aponta, para uma ainda insuficiente relação dialógica entre todos os saberes presentes no território acadêmico.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. A Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 18-21, 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, Campo Grande, p.11-29, 2015. Disponível em: http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/297/315. Acesso em: 18 mai. 2018.

BRACCIALI, M. R. P. **A universidade como território de conflitos socioculturais entre as comunidades indígena e não indígena**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em:

[127] Disponível em: http://enei2014.wordpress.com/trabalhos. Acesso em: 06 nov. 2018.

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11411/Dissertacao%20Marcia%20Bracciali.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei de Cotas para o ensino superior. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referênciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental Brasília : MEC; SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

CUNHA, L. O. B. Rumo ao ensino superior - o que houve, o que há e o que se espera que exista. *In:* SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DOS DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS, 2004, Brasília. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2004. p. 95-100.

DESCOLA, p. Ecologia e Cosmologia. *In:* DIEGUES, A. C. **Etnoconservação Novos Rumos para a Proteção da Natureza nos Trópicos**. São Paulo: Hucitec, 2000. p.149-163.

DIEGUES, A. C. A Etnoconservação da Natureza: Enfoques Alternativos. *In:* Diegues, Antonio C. (org.) **Etnoconservação Novos rumos para a proteção da natureza nos Trópicos**. São Paulo: Hucitec, 2000. p.01-46.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS, 1., 2013, São Carlos. **Documento final**. Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

FONSECA JR, W. C. Análise de Conteúdo. *In:* BARROS, A.; DUARTE, J. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 18. p.280-304.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**: Características Gerais dos Indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.

LIMA, A. C. de S; BARROSO-HOFFMANN, M. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. *In:* SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DOS DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS, 2004, Brasília. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2007. p. 5-31.

POSEY, D. A. Etnoentomologia de Tribos Indígenas da Amazônia. *In:* RIBEIRO, B. G. **Suma etnológica brasileira** - vol. I Etnobiologia. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 251- 271.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. X. p. 84-130.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa Bibliográfica. *In:* BARROS, A.; DUARTE, J. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 3. p.51-61.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural**: A importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 272 p.

WAPICHANA, J. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados - as demandas indígenas pelo ensino superior. *In:* SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DOS DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS, 2004, Brasília. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Editora, 2007, p. 53-55.

ENTRELAÇAMENTOS DE DIFERENTES SABERES E FAZERES: COMPLEXIDADES E COMPLEMENTARIDADES ENTRE ETNOBOTÂNICA E A PANDEMIA DA COVID-19[128]

Lívia Maria dos Santos[129]
livia_santos04@hotmail.com

Sérgio Henrique Vannucchi Leme de Mattos[130]
sergiomattos@ufscar.br

> A verdade é que vivemos encurralados e refugiados no nosso próprio território há muito tempo, numa reserva de 4 mil hectares - que deveria ser muito maior se a justiça fosse feita -, e esse confinamento involuntário nos deu resiliência, nos fez mais resistentes. Como posso explicar a uma pessoa que está fechada há um mês num apartamento numa grande metrópole o que é meu isolamento? Desculpem dizer isso, mas hoje já plantei milho, já plantei uma árvore [...] (KRENAK, 2020, p. 4-5)

1 INTRODUÇÃO

As ramificações da crise sanitária imposta pela pandemia da Covid-19 conectaram-se a outras crises em suas diferentes escalas espaciais (local, regional e global) e temporais (desde o presente imediato até a escala de evolução humana, incluindo o chamado 'Antropoceno'[131]), revelando faces distintas, mas complementares de uma crise única e mais profunda: a crise nas relações entre sociedade/humanidade e natureza. Conforme destaca Edgar Morin:

> A crise da saúde, portanto, desencadeou uma cadeia de crises que se concatenam. Essa policrise ou megacrise se estende do existencial ao político, passando pela economia, do indivíduo ao planetário, passando pelas famílias, regiões, Estados. [...] Como crise planetária, ela coloca em destaque a comunidade de destino de todos os seres humanos, ligada inseparavelmente com o destino bioecológico do planeta Terra; intensifica simultaneamente a crise da humanidade que não consegue se constituir em humanidade. (MORIN, 2020)

Por sua vez, *Krenak* (2020) consegue explicitar de forma clara isso ao afirmar que:

> Esse vírus está discriminando a humanidade. O melão-de-são-caetano continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. **Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise** [grifo nosso]. É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não é o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. (KRENAK, 2020, p. 9-10)

Conforme Capra (1988) já apontava ao final do século passado em seu livro "O ponto de mutação", tal crise nas relações entre sociedade/humanidade e natureza trata-se

[128] Este texto contém trechos originalmente presentes no Trabalho de Conclusão de Curso "Uso de plantas medicinais para tratamento de síndromes respiratórias e suas aplicações por povos indígenas na pandemia da Covid-19" da 1ª autora (SANTOS, 2021), sob orientação do 2º autor.

[129] Bióloga graduada no Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas - Universidade Federal de São Carlos - *campus* de São Carlos.

[130] Docente do Departamento de Hidrobiologia e Coordenador do Laboratório de Estudos sobre Sistemas Complexos Ambientais (LASCA) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - da Universidade Federal de São Carlos - *campus* de São Carlos.

[131] 'Antropoceno' foi, segundo Rodrigues (2017), um termo criado pelo biólogo Eugene Stoermer e que ganhou popularidade com o ganhador do prêmio Nobel em Química Paul Crutzen para caracterizar uma nova época geológica caracterizada pelos grandes impactos das ações humanas na Terra.

fundamentalmente de uma crise de percepção, a qual pode ser suplantada mudando-se nossas visões de mundo para um paradigma mais sistêmico, orgânico, que contemple as complexas interconexões que existem entre os elementos e fenômenos. Essa visão é reforçada por ele mais de 30 anos depois, para interpretar as causas e consequências da pandemia da Covid-19, ao afirmar que: "A pandemia emergiu de um desequilíbrio ecológico e tem consequências dramáticas por conta de desigualdades sociais e econômicas" (CAPRA, 2020), Segundo ele:

> A crença em um progresso contínuo e, em particular, a obsessão de nossos economistas e políticos com a ilusão de um crescimento econômico ilimitado em um planeta finito constituem o dilema fundamental que permeia nossos problemas globais. (CAPRA, 2020)

Para que essa mudança de paradigma na Ciência e na sociedade ocorra, Capra (2020) aponta que as Ciências Humanas têm um papel fundamental, tanto para lidar com valores éticos na política e economia, quanto para a construção de um futuro sustentável baseado nos conhecimentos científicos e tecnológicos que já existem. Em relação aos saberes e fazeres científicos, a superação do reducionismo que pode ser propiciada pelo Paradigma da Complexidade e a inclusão da incerteza no conhecimento científico trazida pela Física Quântica representam, segundo Morin (2003), a 'reforma de pensamento' necessária para enfrentar os três grandes desafios atuais da humanidade: o da globalidade, o da complexidade e o da expansão descontrolada do saber, os quais, por sua vez, ainda segundo o mesmo autor, relacionam-se aos desafios cultural, sociológico e cívico. Essa reformulação do pensar, destaca o autor, está diretamente relacionada a uma reforma do ensino e suas instituições, incluindo a própria reforma organizacional das universidades.

A ideia de reforma do pensamento defendida por Morin (2003) traz imbricações com as discussões feitas por Leff (2009) sobre o diálogo de saberes associado à complexidade, aos saberes e à racionalidade ambientais. Para o autor,

> O saber ambiental muda o olhar do conhecimento e com isso transforma as condições do saber no mundo na relação que estabelece o ser com o pensar e o saber, com o conhecer e o atuar no mundo. [...] O saber ambiental se forja pulsão por conhecer, na falta de saber das ciências, o desejo de satisfazer essa falta insatisfeita. Daí impulsiona uma utopia como reconstrução da realidade a partir de uma multiplicidade de sentidos individuais e coletivos, para além de uma articulação científica, de intersubjetividades e de saberes individuais.

Ao mesmo tempo que a crise resultante de uma perspectiva reducionista-determinista-mecanicista-utilitarista das relações entre sociedade e natureza é fonte de inspiração para parte da própria comunidade científica pensar sobre a reformulação dos saberes e fazeres científicos a partir de um novo paradigma (conforme exemplificado pelos autores mencionados em parágrafos anteriores), o qual permita a transição de um pensamento egocêntrico para um ecocêntrico), a legitimidade da Ciência como narrativa para tentar explicar o mundo/universo e seus fenômenos tem sido cada vez mais posta em xeque por outros segmentos da sociedade[132]. Sendo assim, o diálogo de e entre saberes deve ser pautado tanto internamente - em uma agenda de reforma das instituições acadêmicas para contrapor-se à hiperespecialização do conhecimento científico criticada por Morin (2003) -, como nas relações dos conhecimentos produzidos em tais instituições com outros saberes a fim de promover, por exemplo, a 'hibridação' da Ciência, da Tecnologia e saberes populares voltada para "o reconhecimento de significados culturais diferenciados, não apenas como uma ética da alteridade, mas como uma ontologia do ser, plural e diverso", conforme apontado por Leff (2009, p. 23) em relação à

[132] O negacionismo científico, apoiado em *fakenews*, constituiu-se como uma pandemia dentro da pandemia e negação da ciência durante a pandemia. Ver, por exemplo: Giordani *et al.* (2021), Morel (2021), Rathsam (2021).

complexidade ambiental.

A Etnobotânica, entendida como o campo de estudo das relações entre os seres humanos e os vegetais e de como tais plantas são utilizadas como recursos (ROCHA; BOSCOLO; FERNANDES, 2015), pode ser considerada um arquétipo de como o diálogo de e entre saberes pode ser realizado promovendo a Inteligência Coletiva a partir de uma revisita aos conhecimentos tradicionais e de como eles podem ser aplicados à melhoria da qualidade de vida e da qualidade ambiental. Para além das fronteiras da Inteligência Coletiva que pode ser aprimorada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as interações no ciberespaço (conforme advogado por Levy, 1998) e da concepção intelectualista da tecnologia como sendo meramente resultante do conhecimento teórico científico, os estudos etnobotânicos, especialmente aqueles relativos ao uso de plantas medicinais, podem resgatar e revelar tecnologias sociais sustentáveis[133] a partir de uma concepção da tecnologia como sendo um 'socio-sistema'[134] ligado à organização e dinâmica de povos tradicionais, como comunidades indígenas e quilombolas.

Neste texto, pretendemos abordar o uso de plantas medicinais pela população brasileira, especialmente para tratamento de sintomas de doenças respiratórias, e tecer algumas considerações iniciais a respeito de como povos indígenas utilizaram-se de seus conhecimentos sobre tais fitoterápicos para enfrentar a pandemia da Covid-19. Complementarmente, buscamos evidenciar como os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas sobre plantas medicinais representaram um processo de resistência e resiliência à falta de políticas públicas e de ações governamentais efetivas para a proteção à saúde de suas comunidades durante a crise sanitária causada pelo SARS-CoV-2.

2 CONHECIMENTO TRADICIONAL E O USO DAS PLANTAS COM FINS MEDICINAIS NO BRASIL, PELOS SEUS POVOS INDÍGENAS

2.1 CONHECIMENTO TRADICIONAL E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Conhecimento tradicional pode ser entendido como o conjunto de saberes a respeito do mundo, natural ou sobrenatural, transmitido oralmente (DIEGUES *et al.,* 1999), em forma de brincadeiras (MOREIRA; ALMEIDA; PROFICE, 2014), rituais, celebrações (SANTANA; MARIA, 2015) ou objetos (SILVA; NOELLI, 2016) a cada geração de uma sociedade. Tratando-se da tradição indígena e seus conhecimentos, os mundos natural, sobrenatural e a organização social estão associados, ou seja, não há uma divisão evidente entre eles, já que estão continuamente conectados (DIEGUES *et al.,* 1999). Esta conexão é bem representada por Ailton *Krenak* (2020) em seu texto sobre a pandemia da Covid-19 intitulado "O amanhã não está à venda"[135]:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que não exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

[133] Conforme destacado por Christopoulos (2011, p. 109), "Tecnologias sociais podem ser definidas como um método ou instrumento capaz de solucionar algum tipo de problema social e que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e geração de impacto social. Esse tipo de tecnologia se origina de um processo de inovação resultante do conhecimento criado coletivamente pelos atores interessados no seu emprego. Em um contexto político e social em que emergem interesses na elaboração de políticas sociais inclusivas, os processos, técnicas e metodologias desenvolvidos na interação com a população representam uma alternativa para facilitar a inclusão social e a melhoria na qualidade de vida." A inclusão do termo 'sustentáveis' ao conceito de tecnologias sociais é sugerida pelos presentes autores a fim de enfatizar o caráter de sustentabilidade inerente à grande parte de produtos e/ou processos associados a tais tecnologias.

[134] Concepção discutida por Veraszto *et al.* (2013) em texto nos quais os autores contrastam tal concepção com outras mais técnico-científicas.

[135] É curioso notar que a percepção antropocêntrica e capitalista de que o planeta Terra, seus recursos e processos estão à venda (no significado utilitarista e comercial do termo) criou uma venda (no sentido de uma faixa que cobre os olhos) que impede que muitos notem a interdependência entre sociedade e natureza.

(KRENAK, 2020, p. 12)

Em outro trecho, *Krenak* (2020, p. 18) destaca que:

> Desde muito tempo, a minha comunhão com tudo o que chamam de natureza é uma experiência que não vejo ser valorizada por muita gente que vive na cidade. Já vi pessoas ridicularizando; 'ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, contempla a montanha", como se isso fosse uma espécie de alienação.

Contrapondo-se ao conhecimento tradicional, a ciência moderna buscava proporcionar conhecimentos que considerava como objetivos e reais, os quais fossem além do senso comum, do racionalismo filosófico, dogmas e superstições (QUEIROZ, 2017). Para produzir esses conhecimentos científicos, utilizava métodos de investigação e de análise baseados na observação, experimentação e síntese, propondo, conforme o mesmo autor, uma forma diferente das utilizadas tradicionalmente para explicar o mundo, baseada em fatos, busca de objetividade quanto ao tema de estudo e um pretensa neutralidade quanto aos valores pessoais do pesquisador (QUEIROZ, 2017)[136].

2 2 RELAÇÕES ENTRE HUMANOS E VEGETAIS AO LONGO DA HISTÓRIA

A relação dos seres humanos com as plantas remonta ao seu próprio surgimento, como forma de suprir suas necessidades primordiais e aos poucos, com base em observações e tentativas - por vezes trágicas -, foi obtendo conhecimentos mais aprofundados sobre as plantas e seus usos. Pode-se dizer que o uso das plantas para cura de enfermidades é um dos mais praticados ao longo da história. O registro mais antigo que se tem notícia é o Pen Ts'ao, escrito em 2800 a. C. por Shen Numg, um herborista chinês que descreve o uso de centenas de plantas medicinais (ALMEIDA, 2011). A mesma autora menciona que as rotas marítimas de exploração das Índias e das Américas percorridas a partir no século XV enriqueceram ainda mais os conhecimentos botânicos dos europeus (ALMEIDA, 2011).

No caso do Brasil, apesar de possuir uma biodiversidade riquíssima, foi explorado pelos portugueses no século XVI com interesses quase que exclusivamente econômicos[137]. Esses colonizadores receberam fortes influências das populações indígenas quanto ao uso dos recursos naturais, apesar da forma mercantil com que eles se relacionavam com os povos nativos (DIEGUES *et al.,* 1999). Segundo Almeida (2011), a primeira descrição de plantas medicinais brasileiras utilizadas pela população indígena foi organizada por William Pies, médico da expedição feita por Maurício de Nassau ao nordeste do Brasil durante os anos de 1630 e 1650. Conforme apontam Gaudêncio *et al.* (2020, p. 166), "Os índios brasileiros encontram no mato as soluções para suas enfermidades e necessidades de autocuidado. A prática da medicação e uso de remédios caseiros proporcionam benefícios para as doenças e promovem o 'saber' sobre a flora em que vivem".

Cabe destacar que também é grande a importância dos povos africanos no uso de plantas medicinais, não só na história do Brasil, mas como de toda a América, conforme aponta Carney (2001):

> Frequentemente abandonados aos seus próprios recursos no tratamento de

[136] Essas pretendidas objetividade e neutralidade que seriam marcas do conhecimento científico são marcas de uma visão positivista da Ciência e dos conhecimentos por ela produzidos, os quais são contestados por diversos autores, como pode-se constatar nas discussões trazidas por Chalmers (2004) e Sousa (2006). Por sua vez, Cunha (2007) traz uma interessante reflexão sobre as aproximações e distanciamentos entre os saberes tradicionais e o saber científico.

[137] Os impactos sobre os povos indígenas causados pela chegada dos portugueses são ilustrados artisticamente pelo artista Antonio Nóbrega na sua música "Chegança" (Disponível em: https://antonionobrega.com.br/site/category/letras/. Acesso em: 12 out. 2020).

> suas doenças, os escravos desenvolveram uma rica farmacopéia baseada em plantas e que sobrevive, até hoje, na crença popular de populações inteiras do Caribe. Várias plantas pertencentes a esta tradição médica são nativas da África. (CARNEY, 2001, p. 28)

Conforme destaca Almeida (2011), essa influência africana na medicina popular do Brasil é devida ao tráfico escravo que ocorreu nesse período de tráfico de escravos, quando muitas espécies vegetais foram introduzidas e substituíram as plantas nativas, de morfologia externa semelhante, tornando-se espontâneas no solo brasileiro. A autora ainda ressalta que em algumas regiões do Brasil eram comuns prescrições medicinais por parte dos sacerdotes em terreiros de religião afro-brasileira, popularizando os chamados “erveiros” (ALMEIDA, 2011).

2.3 ETNOBOTÂNICA E ETNOCONSERVAÇÃO

Em 1874, Stephen Powers utilizou o termo “botânica aborígene” para definir o uso das plantas pelos povos tradicionais e aborígenes, expressão que foi aceita por cerca de 25 anos (BENNETT, 2000). Já John W. Harshberger, professor de Botânica da Universidade da Pensilvânia, fez, em 1895, uso da palavra “etnobotânica” junto à mesma definição de Powers (ALBUQUERQUE *et al.,* 2017; BENNETT, 2000; HAMILTON *et al.,* 2005). Em 1896, Harshberger publicou o artigo ‘The purposes of ethnobotany’, em que argumentou que a etnobotânica poderia auxiliar na identificação do uso cultural das plantas por povos tradicionais (ALBUQUERQUE *et al.,* 2017).

Posteriormente, diversos autores desenvolveram suas próprias definições para o termo ‘etnobotânica’. É possível observar que alguns desses autores promoveram discussões enriquecedoras no sentido de gerar um novo campo científico, conforme aponta Bennett (2000). Por exemplo, em 1978, Dick Ford modificou a expressão “homem primitivo” - cunhada por Volney Jones em 1941 - para “humanos”, argumentando que a etnobotânica preocupa-se com interações diretas das pessoas com as plantas; ele reconhece as interações universais entre ambos ao afirmar que, na medida em que se reduz a importância das plantas, a contribuição da etnobotânica acerca do entendimento de uma sociedade em específico é perdida, inclusive da nossa própria sociedade (BENNETT, 2000).

Conforme o mesmo autor, é possível notar que a definição da palavra mudou de sentido com o passar dos anos: antes era tomada como descritiva e de levantamento florístico sem levar em consideração a inter-relação entre plantas, o ecossistema e os seres que interagem com eles (BENNETT, 2000). Outras mudanças destacadas por esse autor são que a cultura dos povos que habitam a área de estudo tem recebido maior atenção no sentido de trazerem a compreensão da motivação de uso das plantas daquela sociedade, assim como a substituição dos termos “homem” e “aborígene” - que vinham acompanhando as definições da palavra etnobotânica desde sua criação - por “humano” e “primitivo”, e finalmente por “pessoas” e “tradicionais”, respectivamente.

Como um campo mais abrangente que a etnobotânica está a etnoconservação, que trata da “importância do conhecimento das populações locais para assegurar a diversidade biológica” (DIEGUES *et al.,* 2000). Os autores ainda citam em sua publicação os estudos feitos por Balée (1988, 1992a) e Gómez-Pompa (1971, 1972), os quais afirmam que a manutenção e aumento da diversidade biológica nas florestas tropicais estão intimamente relacionados às atividades da agricultura itinerante dos povos tradicionais, ou seja, a regeneração da floresta úmida relaciona-se quase que intrinsecamente às atividades dos povos tradicionais, proposta que se aproxima da Teoria do Distúrbio Intermediário (CONNELL, 1978).

2.4 USO ATUAL DAS PLANTAS COM FINS MEDICINAIS NO BRASIL E PELOS SEUS POVOS INDÍGENAS

A alta biodiversidade encontrada nas diferentes paisagens brasileiras associada à diversidade cultural do país representa um cenário bastante favorável ao uso de plantas

medicinais. A fim de efetivar a valorização das práticas tradicionais e populares relacionadas às plantas medicinais, foi aprovada em 2006 a “Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos” (BRASIL, 2016), tendo como direcionamento estabelecer as diretrizes para a atuação do governo na área. Ela é componente essencial para a criação de políticas públicas voltadas à saúde, meio ambiente, sociedade e economia, visando melhoria da qualidade de vida da população, a redução da dependência de tecnologias para o tratamento e prevenção de doenças, assim como o uso sustentável de nossa vasta biodiversidade (BRASIL, 2016). De acordo com a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, “[...] o respeito às diversidades e às particularidades regionais e ambientais é também princípio norteador” (BRASIL, 2016, p. 18). Para isso, reconhece-se que é preciso validar e promover as práticas que possuem eficácia comprovada e a variedade do uso das plantas medicinais, respeitando, portanto, a diversidade cultural dos povos brasileiros.

Nesse contexto, cabe relembrar que comunidades indígenas ainda conservam grande experiência com plantas medicinais. Estudo feito sobre os *Pankararu* em Pernambuco indicaram formas variadas de usos das diversas partes das plantas: entre cascas, raízes, folhas, seiva, talos, flores, bulbos e polpa de frutos, sendo que a maior parte das plantas são utilizadas na forma fresca (DARIO, 2018). Em estudo com os povos *Kaiowá* e *Guarani*, no Mato Grosso do Sul, diversas das plantas mencionadas são usadas para tratar mais de uma doença, além de terem sido registrados outros usos terapêuticos para algumas plantas (BUENO *et al.,* 2005). Em outro estudo, feito por Morais e colaboradores (2005) com os indígenas Tapeba, no Ceará, observou-se que muitas plantas utilizadas não possuem registros científicos de uso seguro, além de alguns usos não serem compatíveis com os registrados em literatura científica. Apesar dessas disparidades, algumas plantas levantadas tiveram a eficácia comprovada após mais estudos científicos, reforçando a necessidade dos diálogos entre diferentes saberes e fazeres e a compreensão mútua entre os comunicantes envolvidos nesse processo.

2.5 MEDICAMENTOS INDUSTRIALIZADOS E ALTERNATIVAS NATURAIS

Segundo Tesser (2006), o início da luta ocidental contra a dor se inicia com a filosofia racionalista de Descartes, quando ele faz a separação entre o corpo e a alma. A partir dessa visão mecanicista e reducionista do cartesianismo, seria possível então reparar eventuais defeitos que o corpo físico viesse a apresentar (TESSER, 2006). Por sua vez, introduzem a discussão sobre medicamentos enquanto temática intrinsecamente relacionada aos processos saúde-doença vivenciados pelos seres humanos e apontam que as motivações atuais para o uso de medicação são, segundo os autores: a oferta e o *marketing* que a indústria farmacêutica elabora de forma estratégica, a curiosidade de experimentar novidades terapêuticas, a simples prescrição médica, entre outros.

Tesser (2006) afirma ainda ser possível observar que essa oferta medicamentosa, frequentemente em excesso, acaba por estimular a crença coletiva de que o indivíduo não pode ser agente dos seus processos saúde-doença. E então, para subsidiar a procura por instrumentos que supram essa passividade no processo de cura, a produção de fármacos começa a expandir ainda mais (TESSER, 2006). A consequência desse ciclo é, segundo esse autor, o surgimento de efeitos indesejáveis e paradoxais produzidos pelos medicamentos, comprometendo sua própria efetividade e eficácia.

Os medicamentos naturais representam, portanto, o resgate do papel de agente no processo saúde-doença individual, de forma a complementar e eventualmente até substituir os medicamentos industrializados. Entretanto, há de se ter muito cuidado com a utilização das plantas medicinais, conhecendo sua origem, forma de uso e a parte da planta com propriedades terapêuticas para que realmente cumpra o papel esperado. Ignorar estas precauções pode submeter o usuário a riscos de saúde, por isso faz-se necessária a indicação por parte de pessoas com profundo conhecimento do tema (ALMEIDA, 2011).

3 MÉTODO

Estudos etnobotânicos voltados ao uso de plantas medicinais por povos tradicionais podem ser realizados por meio de diferentes abordagens metodológicas (não necessariamente excludentes entre si), indo desde o levantamento bibliográfico sobre o tema até trabalhos de campo envolvendo a observação e realização de entrevistas com representantes desses povos, realizar coletas das plantas levantadas, identificá-las e registrá-las e depositá-las em exsicatas dos herbários.

Devido ao isolamento social imposto pela Pandemia da Covid-19 e às dificuldades na disponibilidade de equipamentos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e de acesso à internet em muitas comunidades indígenas, neste trabalho optou-se pela pesquisa bibliográfica de dados e informações tanto sobre o uso de plantas medicinais no tratamento de síndromes respiratórias bem como sobre o impacto da Covid-19 nas comunidades indígenas. As fontes de pesquisa utilizadas não se restringiram a artigos científicos, livros acadêmicos e dados oficiais de instituições públicas, mas envolveram também as ditas mídias alternativas, principalmente naquilo que elas traziam de dados e informações sobre os problemas que tais comunidades enfrentaram durante o período de pandemia. Pretende-se que este trabalho tenha como desdobramento uma etapa seguinte, na qual membros das comunidades possam dar seus testemunhos sobre o que vivenciaram durante esse período de crise sanitária.

4 RESULTADOS

4.1 USO DE PLANTAS MEDICINAIS PARA DOENÇAS RESPIRATÓRIAS

Com base nos dados disponíveis em Lorenzi e Matos (2002), foi possível identificar 113 plantas medicinais usadas no Brasil para o combate a sintomas de síndromes respiratórias, sendo 27 comprovadamente usadas por povos indígenas do Brasil para tratamento de afecções respiratórias, conforme listados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Plantas medicinais usadas por povos indígenas do Brasil para o tratamento de sintomas de síndromes respiratórias

Planta		Para qual(is) sintoma(s) de doenças respiratórias é usada	Que parte(s) da planta é(são) utilizada(s)	Qual(is) a(s) forma(s) de uso
Nome científico	Nomes populares			
Aniba canelilla (Kunth) Mez	Preciosa, pau-rosa	Catarro crônico, tosse	Casca, folhas e óleo essencial	Chá
Cissampelos parreira L.	Aabuta, butua, barbasco	Tosse catarral, asma e bronquite	Raízes e folhas	Chá
Copaifera langsdorffii Desf.	Bálsamo, copaíba, oleiro	Tosse catarral	Óleo	Puro
Desmodium adscendens (Sw.) DC.	Amor-do-campo, carrapicho	Bronquite	Folhas	Chá
Dorstenia asaroides Gardn.	Caapiá, conta-de-cobra, liga-liga	Bronquite	Raízes	Chá
Dracontium longipes Engl.	Erva-jararaca, milho-de-cobra	Asma e tosse-comprida	Tubérculos	Pó
Echinacea purpurea (L.) Moench	Equinácea, flor-roxa-cônica	Tosse, bronquite e faringite	Raízes	Gargarejo, chá e tintura
Erythrina mulungu Mart. Ex Benth.	Mulungu, bico-de-papagaio, corticeira	Tosse nervosa, asma e bronquite	Casca e ramos	Chá
Guazuma ulmifolia Lam.	Araticum-bravo, embireira, mutamba	Tosse, bronquite, asma e pneumonia	Casca	Chá
Himatanthus drasticus (Mar.) Plumel	Janauba, jasmim-manga, sucuúba	Câncer de pulmão	Látex	Solução
Humiria balsamifera (Aubl.) A. St.-Hil.	Umiri, umirizeiro, muréua	Tosse catarral	Seiva	Solução
Hymenaea parvifolia Ducke	Jutaí, jatobá-do-cerrado, jatobazinho	Rinite, tosse e inflamações na garganta	Resina	Solução
Justicia pectoralis var. stenophylla Leon.	Anador, trevo-do-pará, chambá	Inflamações pulmonares, bronquite e tosse catarral	Folhas	Extrato

Planta		Para qual(is) sintoma(s) de doenças respiratórias é usada	Que parte(s) da planta é(são) utilizada(s)	Qual(is) a(s) forma(s) de uso
Nome científico	Nomes populares			
Macfadyena unguis-cati (L.) A.H. Gentry	Unha-de-gato, unha-de-morcego	Tosse	Folhas e raízes	Chá
Monnieria trifolia Loefl.	Alfavaca-branca, Maricotinha	Tosse catarral	Raízes	Chá
Myroxylon peruiferum L. f.	Cabreúva, bálsamo, poá	Asma, bronquite, laringite, tosse catarral	Resina	Xarope
Phlebodium decumanum (Willd.) J.Sm.	Erva-de-macaco, samambaia-do-Amazonas	Tosse e bronquite	Rizomas	Frescas e chá
Pilocarpus pennatifolius Lem.	Jaborandi-do-norte, ibirataí	Bronquite, pneumonia	Folhas	Chá
Plantago major L.	Tanchagem, tansagem	Tosse catarral, bronquite crônica, faringite	Folhas	Chá, gargarejo
Protium fimbriatum Swart	Breu	Infecções das vias respiratórias	Resina	Solução
Protium unifoliolatum Spruce ex Engl.	Breuzinho	Infecções respiratórias, tosse	Resina	Cataplasma
Psychotria ipecacuanha (Brot.) Stokes	Ipecauanha, papaconha	Bronquite, coqueluche	Rizomas e raízes	Xarope, extrato alcoólico
Scoparia dulcis L.	Vassourinha, tapixaba	Tosse, bronquite	Raízes	Chá
Smilax japicanga Griseb.	Japicanga, salsaparrilha	Tosse	Raízes	Não encontrado
Urtica urens L.	Urtiga	Asma, tuberculose pulmonar	Raízes, casca, folhas, ramos, inflorescências, frutos e sementes	Chá, ensopado
Virola surinamensis (Rol. Ex Rottb.) Warb.	Ucuúba, andiroba	Tosse	Raízes aéreas novas	Chá

Fonte: Lorenzi e Matos (2002).

O uso de plantas medicinais no combate aos sintomas da Covid-19 recebeu atenção de diferentes órgãos da imprensa e organizações não-governamentais. No *site* do Instituto Socioambiental (ISA), por exemplo, é possível encontrar relato de Ana Amélia Hamdan (2020) sobre oficina realizada no início do mês de setembro de 2020, na qual membros da Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira/AM (Assaí) trocaram experiências sobre as plantas medicinais que usavam no combate à Covid-19. No Quadro 2, são apresentadas as principais plantas do Rio Negro usadas por representantes de diversas etnias presentes nessa oficina. Foram citadas 45 plantas usadas em diferentes formas: chá, banho, defumação, inalação, sumo, garrafada, benzimento, vaporização, consumo da planta crua, suco, infusão, xarope, beberagem, bebida fermentada e rapé, sendo que a mais frequente foi a forma de chá. Várias partes das plantas também foram utilizadas: folhas, frutos, cascas dos frutos, raízes, cascas do caule e resinas.

Quadro 2 - Plantas medicinais usadas por povos indígenas do Brasil para tratamento de sintomas da Covid-19, segundo relatado por alguns de seus integrantes

Etnia	Nome	Plantas utilizadas	Formas de uso
Arapasso	Jaqueline Carvalho	Jambu	Chá
Baniwa	Maria do Carmos Martins	Jambu da folha menor, com a flor	Chá
		Folha de abacate	
		Pirarucu	Sumo
		Capim-santo	Banho
		Alfavaca	
Baré	Aparecida Batista da Costa	Boldo (considerado forte, deve ser usado separadamente)	Não citado

Etnia	Nome	Plantas utilizadas	Formas de uso
		Hortelã	
		Mangarataia	
	Araci Cordeiro	Boldo	Chá
		Orégano	
		Alho	
		Limão	Água com o suco
		Carapanaúba	Não citado
		Cipó saracura	
	Ilza da Silva Luciano	Capim-santo	Chá
		Boldo	
		Jambu	
		Limão	
		Alho	
		Casca de saracura	Banho
	Maria da Silva Luciano	Jambu	Não citado
		Alho	
		Limão	
		Padu (folha de coca)	
	Sandra Melgueiro	Casca de Umiri	Banho e chá
		Casca de Carapanaúba	
		Casca de Sucuúba	
		Limão	Chá
		Alho	
		Jambu	
Desano	Ercolino de Jorge Araújo Alves	Pé de limão	Chá e garrafada
		Alho	
		Escama de pirarucu	Chá
		Capim-santo	Benzimento
	Jaime Moura Fernandes	Sara-tudo	Benzimento
		Amoreira	
		Folha de capeba	
		Pobre-velho	
		Folha de goiaba	
		Folha de limão	

Etnia	Nome	Plantas utilizadas	Formas de uso
Piratapuya	Cecília Barbosa Albuquerque	Folha de alho	Chá
		Alho	
		Boldo	
		Jambu	
		Pirarucu	Cru
			Chá
		Capim-santo	
		Mastruz	
		Mucuracá	
		Limão	
		Tabaco	Defumação
Tariano	Cledson Gomes Moreira	Alho	Chá
		Limão	
		Cubiu	
		Gengibre	
		Jambu	
		Capim-santo	
		Saracura	
		Pirarucu (considerado forte, deve ser usado em pequena quantidade ou separadamente)	
	Janete Mara Martins	Limão	Não citado
		Alho	
		Mangarataia branca	
		Louro	
		Quebra-pedra	
		Água de coco	
		Resina Caranha	Defumação
	Maria das Dores Almeida	Limão	Chá
		Vik	Vaporização
			Chá
Tukano	Geraldina Dutra	Jambu	Chá
		Mastruz	
		Pirarucu	
		Maracujá	Suco

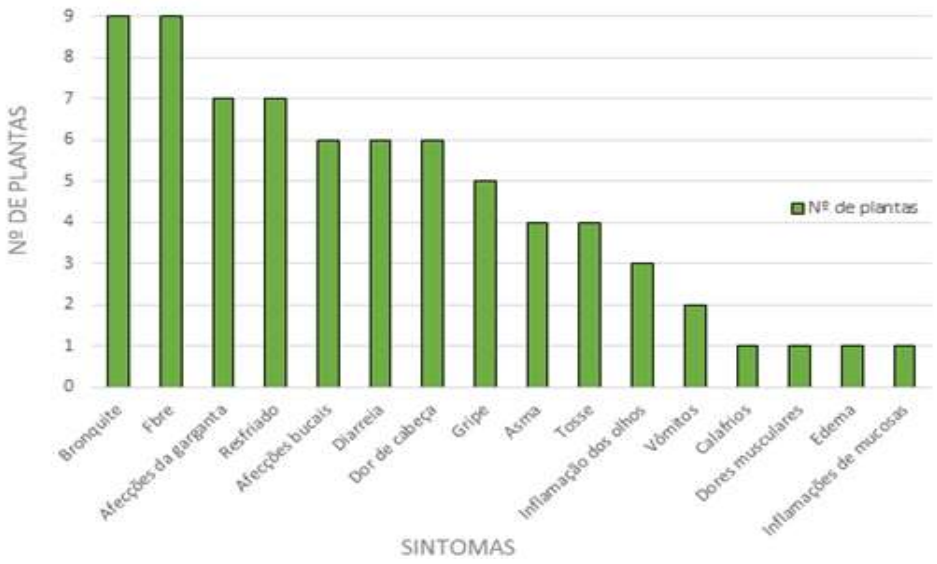
Etnia	Nome	Plantas utilizadas	Formas de uso
	Maria Cleomara da Costa Dias	Pirarucu	Não citado
		Jambu	
		Hortelã	
		Alho	
		Limão	
		Cipó sara-tudo	
	Lucineide da Costa Dias	Pirarucu	Não citado
		Jambu	
		Hortelã	
		Alho	
		Limão	
		Cipó sara-tudo	
	Margarida Dias Vaz	Mucuracá	Chá
		Jambu	
	Olga Lúcia Ramos Matos	Jambu	Não citado
		Limão	
		Alho	
Wanano	Carmem Figueiredo Alves	Pé de limão	Chá e garrafada
		Alho	
		Escama de pirarucu	Chá
		Capim-santo	Benzimento
Sateré Mawé	André	Casca de carapanaúba	Infusão
		Casca de Saracuramirá	
		Jambu	Chá
		Alho	
		Limão	
		Casca de manga	
		Hortelã	
		Gengibre	
	Valda Ferreira de Souza	Não citado	Xarope
	Rosivane Pereira da Silva	Não citado	Beberagem
Kokama	Edney Samias	Jagube	Chá (Ayahuasca)
		Chacrona	
	Glades	Jagube	Chá (Ayahuasca)

Etnia	Nome	Plantas utilizadas	Formas de uso
		Chacrona	
Karipuna	Yara Ayllyn dos Santos	Quina	Não citado
Não citado	Linda Lima	Boldo	Xarope
		Orelha de onça	
Wapichana	Lucila Mota	Boldo	Xarope
		Orelha de onça	
Tabaio	Rosângela Raposo Batista	Boldo	Xarope
		Orelha de onça	
Taurepang	Letícia Monteiro	Boldo	Xarope
		Orelha de onça	
Macuxi	Iolanda Pereira	Boldo	Xarope
		Orelha de onça	
Sateré-Mawé	Moisés	Alho	Chá
		Jambu	
		Não citado	Defumações
Yeba Masã	Damião Barbosa	Carapanaúba	Não citado
		Saracura	
		Cipó de trepadeira	
		Mandioca	Bebida fermentada
		Carajiru	Pintura
		Ipadu	Inalação (pó)
		Casca de paricá	
		Breu Branco	
			Benzimento
		Cipó saracura	Chá
		Tabaco	Rapé

Fonte: Amante (2020), Di Bella (2020), Hamdan (2020), Estado de Minas (2020), Roraima (2020), Santos (2020).

Percebe-se pelo quadro anterior não só a heterogeneidade de medicamentos naturais usados quando se comparam não só etnias distintas, mas também membros da mesma etnia, exemplificando a diversidade e riqueza culturais presentes nos povos tradicionais. Embora não seja possível, pelos nomes populares das plantas, saber com precisão a quais espécies elas pertencem, a pesquisa em diversas fontes sobre plantas conhecidas pelos nomes mencionados pelos indígenas no Quadro 2 mostrou que para grande parte delas há algum tipo de estudo científico acerca de suas propriedades terapêuticas e medicinais, conforme pode ser verificado no Anexo 1. Compilando os dados dos Quadros 1 e 2, foram registradas 47 espécies utilizadas pelos indígenas para combate dos sintomas respiratórios e outros associados à Covid-19, sendo que muitas plantas têm ação comprovada para mais de um sintoma conforme o Gráfico 1.

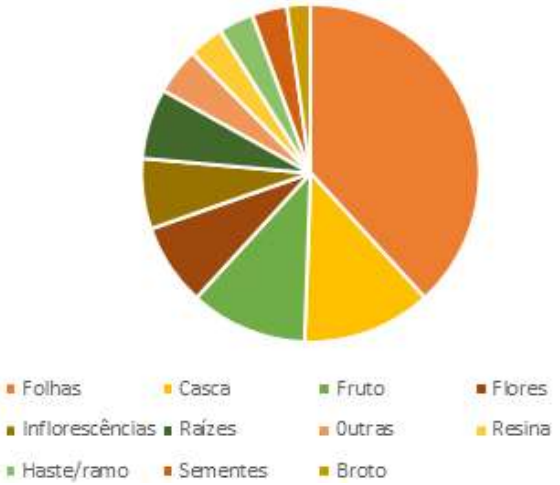
Gráfico 1 - Número de plantas medicinais usadas por povos indígenas do Brasil para tratamento de sintomas associados à Covid-19 e síndromes gripais



Fonte: Dados extraídos do quadro apresentado no Apêndice A.

Já em relação às partes das plantas provavelmente utilizadas para tratamento de sintomas da Covid-19 como apresenta no Gráfico 2, nota-se que, das 89 citações feitas, às partes mais utilizadas foram as folhas (34 citações), seguidas de casca (11 citações) e frutos (10 citações). As folhas aparecem como a parte mais utilizada, talvez possivelmente por estarem facilmente disponíveis para colheita o ano todo, e também por concentrarem a maior parte dos princípios ativos que conferem propriedades medicinais às plantas (VIEIRA; SOUSA; LEMOS, 2015).

Gráfico 2 - Partes das plantas medicinais usadas por povos indígenas do Brasil para tratamento de sintomas associados à Covid-19 e síndromes gripais



Fonte: Dados extraídos do quadro apresentado no Apêndice A.

Já os compostos químicos das plantas citadas no quadro do Anexo 1 somaram 174, sendo que os mais citados foram flavonoides (3,87%), seguidos de taninos (3,52%). É interessante ressaltar que o mesmo composto pode ter diferentes concentrações em localidades variadas das plantas (SIMÕES *et al.,* 2000 *apud* MACHADO *et al.,* 2008, p. 33), fenômenos esses que não foram mensurados no presente trabalho.

A classe dos flavonoides é considerada uma das maiores classes de metabólitos secundários das plantas, podendo ser encontrados abundantemente nos frutos e folhas (SILVA

et al., 2015). As atividades bioquímicas dos flavonoides podem variar de acordo com sua estrutura química, que pode ou não receber outros grupos químicos que lhe conferem capacidade de transporte pelos vasos condutores da planta, e até agrupam-lhes em famílias específicas, como os flavonóis e as flavonas (MACHADO *et al.,* 2008). As propriedades dos flavonóides são classificadas como antioxidante anti-inflamatória, vasodilatadora, antialérgica, antitumoral, anti-hepatotóxica, antiulcerogênica, antiplaquetária, antimicrobiana e antiviral (LOPES *et al.,* 2017). Com relação a sua toxicidade, foram documentadas reações alérgicas, interferência na atividade da tireoide e do fígado e até mutagenicidade quando utilizados de forma indiscriminada (SILVA *et al.,* 2015).

Já o grupo composto dos taninos possui propriedades adstringentes, além de outras que se diferenciam quando aplicados externa ou internamente (MONTEIRO *et al.,* 2005). Por via interna, têm ação antidiarreica e antisséptica; já por via externa, têm poder impermeabilizante da pele e mucosas, permitindo o processo de cicatrização ocorrer normalmente; também possuem o poder de precipitar proteínas, o que lhes conferem efeito antimicrobiano e antifúngico, e apesar de agirem como antitóxicos em alguns casos, também podem ter atividade tóxica em outros, pois podem ligar-se a proteínas e outras macromoléculas (MONTEIRO *et al.,* 2005).

Já em relação às famílias das plantas usadas, destacam-se no quadro do Anexo 1 espécies das Lamiáceas, que dentre as 30 famílias, é citada oito vezes, embora isso seja também consequência de que um mesmo nome popular esteja associado a mais de uma espécie dessa família. Essa família é notavelmente conhecida por suas espécies com propriedades medicinais, tendo representantes como tomilho, hortelã, orégano, manjericão, sálvia e alecrim, entre outras utilizadas na medicina tradicional e na culinária (RAJA, 2012). Nesse trabalho foram citadas três espécies conhecidas como alfavaca (*Ocimum basilicum* L., *Ocimum gratissimum* L. e *Ocimum selloi* Benth.), uma conhecida como boldo (*Vernonia condensata* Baker), duas representadas como hortelã (*Mentha x villosa* Huds e *Mentha arvensis* L.), sendo que uma delas também é chamada de vik (*Mentha arvensis* L.), o orégano (*Origanum vulgare* L.) e o poejo (*Mentha pulegium* L.), que também é conhecido como vik.

Lamiaceae está entre as famílias mais largamente encontradas no mundo, predominantemente em regiões quentes e temperadas (RAJA, 2012). Dentre as propriedades mais conhecidas de Lamiaceae estão as ações antimicrobiana e antioxidante (URITU *et al.,* 2018). Os compostos responsáveis por essas propriedades e também por outras da família são cineol, timol, linalol, carvacrol e eugenol (RAJA, 2012). Um dos representantes com maior interesse econômico é o já citado orégano (*Origanum vulgare* L.), que contém carvacrol e timol em seu óleo essencial. Além de sua ação antimicrobiana e antioxidante, destaca-se sua ação fungicida também conferida por outros compostos presentes na planta, os terpenóides (NIETO, 2017).

4.2 COVID-19 EM COMUNIDADES INDÍGENAS

A Pandemia da Covid-19 explicitou ainda mais as desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil, já que a análise de dados sobre a doença revelou que a vulnerabilidade dos povos tradicionais a essa doença é bem maior que a do restante da população brasileira. Dados levantados pela associação Articulação dos Povos Indígenas do Brasil apontaram que a taxa de mortalidade de indígenas pela Covid-19 foi pelo menos o dobro em relação aos demais brasileiros (DARLINGTON; BRITO; CHARNER, 2020). Essa mesma associação denunciou "[...] o fato da SESAI[138] ser um dos principais vetores de expansão da doença dentro dos territórios indígenas, alcançando a região com maior número de povos isolados do mundo: o Vale do Javari." (ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2020a).

De acordo com o médico sanitarista Douglas Rodrigues, médico sanitarista que é

[138] Sigla da Secretaria Especial de Saúde Indígena, órgão ligado ao Ministério da Saúde.

professor e pesquisador do Projeto Xingu da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a maior taxa de mortalidade por Covid-19 entre os indígenas deve-se a dois fatores:

> O primeiro fator é biológico, já que alguns grupos indígenas vivem isolados e, quando entram em contato com um vírus pela primeira vez, acabam tendo complicações maiores, pois seu sistema imunológico não está preparado para defender o organismo contra aquele tipo de doença. [...] O segundo fator é social, pois essas comunidades não são bem assistidas pelo sistema público de saúde e, quando os indígenas que vivem nelas adoecem, têm pouco amparo neste sentido. (DARLINGTON *et al.*, 2020)

Ironicamente, o primeiro caso de contaminação pelo novo coronavírus foi registrado em 25 de março de 2020, no município de Santo Antônio do Içá (Amazonas), em uma jovem de 20 anos do povo *Kokama*, a qual era agente de saúde indígena e teve contato com um médico infectado vindo de São Paulo (DEUTSCHE WELLE, 2020). Desde então, notícias veiculadas por meio de fontes não-oficiais mostraram que os povos indígenas têm sofrido com o descaso governamental, a invasão de suas terras, a falta de recursos adequados para prevenir a transmissão do vírus e dificuldades de isolamento social no caso de pessoas infectadas. Ainda em abril de 2020 foi assinado um manifesto de alerta ao governo, em que 115 instituições da Amazônia e de várias regiões do Brasil - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Conselho Indigenista Missionário (CIMi), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Greenpeace, Instituto de Estudos Socioeconômicos (InESc), Instituto Socioambiental (ISA), e outras - cobravam ações emergenciais relacionadas ao combate do coronavírus em comunidades indígenas. Entre 08 e 09 de maio de 2020, durante a Assembleia Nacional de Resistência Indígena, a qual agregou lideranças indígenas e especialistas de áreas diversas para planejar estratégias de contenção dos danos causados pela Covid-19 sobre os povos indígenas, foi criado o Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena (ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2020b).

Até 11 de julho de 2021, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil havia registrado 56.762 casos da doença entre 163 povos indígenas, sendo 1130 mortes (ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2020b). Entretanto, para uma data próxima a essa (09/07/2021), o Ministério da Saúde apontava números inferiores a esses: 50865 indígenas contaminados e 734 óbitos. Esses números são diferentes pois, enquanto o Ministério da Saúde contabiliza apenas os registros feitos em hospitais, casas de saúde e por órgãos oficiais como a SESAI, a APIB leva em consideração também os casos de indígenas que não saíram das reservas e daqueles que moram fora delas, nas cidades. A imprecisão no registro oficial de casos de Covid-19 nos povos indígenas é bem retratada nos dados coletados pela APIB, no qual grande parte dos óbitos não possui informação sobre a quais povos indígenas e municípios tais mortes estão ligados: para 448 desses 1130 mortos não há identificação a quais povos eles pertenciam, o equivalente a quase 40% das notificações (ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2021). Ainda segundo essa mesma fonte, daqueles mortos que foram identificados sua origem étnica, os 5 povos com maiores valores absolutos de óbitos foram: 1º) *Xavante* (79); 2ª) *Terena* (65); 3º) *Kokama* (59); 4º) *Guajajara* (37); e 5º) *Kaingang* (23).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ressaltou a importância da medicina tradicional e do uso de plantas para o tratamento de doenças respiratórias, especialmente no período de pandemia da Covid-19. Constatou-se a abundância de plantas medicinais utilizadas para esse fim e percebeu-se que, apesar de algumas terem estudos associados a suas propriedades medicinais ou terapêuticas, outras têm também usos ritualísticos que devem ser levados em consideração, pois povos indígenas que vivem principalmente em comunidades no meio da floresta possuem cultura bem diversa e diferente dos viventes nas cidades. Logo, seus rituais podem carregar crenças e valores também diferentes.

Ademais, observou-se que existem grupos de plantas que são frequentemente utilizadas por apresentarem propriedades medicinais importantes, como foi o caso da família Lamiaceae. É claro que há muitas espécies que ainda não foram estudadas ou até documentadas, por isso as pesquisas devem continuar. Dessa forma, compostos e suas respectivas ações podem ser entendidas, para que comecem a ser utilizados de forma segura e consciente.

Conforme mostrado neste trabalho, estudos etnobotânicos permitem revelar relações entre sociedade e natureza distintas daquelas que a chamada sociedade (pós-) moderna estabeleceu a partir de uma visão antropocêntrica e utilitarista, pautada no paradigma mecanicista-reducionista-determinista. Em função da atualidade da Pandemia da Covid-19 no momento em que este texto foi escrito, pesquisas etnobotânicas sobre plantas medicinais aplicadas por indígenas no tratamento dessa doença ainda são incipientes e os poucos dados estão esparsos em fontes diversas. Devido ao isolamento social exigido para a prevenção à doença, pesquisas *in loco* nas comunidades indígenas ainda não são recomendadas e entrevistas feitas por meio digitais são dificultadas devido às condições muitas vezes desfavoráveis em relação a equipamentos e acesso à internet em tais comunidades. Ainda assim, tanto pelas informações veiculadas por mídias tradicionais como, principalmente, pelas mídias alternativas, foi possível verificar que as populações indígenas brasileiras se valeram de seus conhecimentos tradicionais para tratar de sintomas associados à Covid-19 de forma a buscar garantir sua resistência e resiliência frente à pandemia.

Pesquisas futuras sobre essa temática, agregando e sistematizando mais dados e informações a respeito do uso de plantas medicinais pelos povos indígenas durante a pandemia, poderão colaborar na construção de um futuro sustentável pautado em uma visão mais ecocêntrica das relações entre sociedade e natureza e subsidiada por um paradigma científico que privilegie uma abordagem mais sistêmica e aberta ao diálogo entre os diferentes saberes e fazeres humanos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. **Estudo de atividades biológicas dos extratos de folhas de *Psychotria viridis* (Ruiz & Pav.) e de caules de *Banisteriopsis caapi* [(Spruce ex Griseb) C.V. Morton] e incorporação em formulações micelares**. Dissertação (Mestre em Ciências Farmacêutica) - Escola de Farmácia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

ALBUQUERQUE, U. P. *et al.* **Ethnobotany for Beginners**. Cham: Springer, 2017.

ALMEIDA, M. Z. **Plantas medicinais**. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/xf7vy/pdf/almeida-9788523212162.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

AMANTE, V. **Filhas da Terra:** médicas indígenas atuam contra a COVID-19**.** Disponível em: https://catarinas.info/filhas-da-terra-medicas-indigenas-atuam-contra-a-COVID-19. Acesso em: 03/12/2020.

ARTICULAÇÃO dos povos indígenas do Brasil (a). **Emergência Indígena.** Disponível em: https://apiboficial.org/emergenciaindigena. Acesso em: 30 set. 2020.

ARTICULAÇÃO dos povos indígenas do Brasil (b). **Apib organiza comitê para registrar avanço da Covid-19 sobre povos indígenas.** Disponível em: https://apiboficial.org/2020/05/13/apib-organiza-comite-para-registrar-avanco-da-covid-19-sobre-povos-indigenas. Acesso em: 13 jul. 2021.

ARTICULAÇÃO dos povos indígenas do Brasil. **Panorama geral da Covid-19**. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19. Acesso em: 13 jul. 2021.

BENNETT, B. C. Ethnobotany and economic Botany: subjects in search definitions. **Economic Botany**,a Miami, USA: EOLSS, 2000. p. 9.

BRASIL. **Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/politica_programa_nacional_plantas_medicinais_fitoterapicos.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BUENO, N. R. *et al.* Medicinal plants used by the *Kaiowá* and *Guarani* indigenous populations in the Caarapó Reserve, Mato Grosso do Sul, Brazil. **Acta Botanica Brasilica**, v.19, n.1, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-33062005000100005. Acesso em: 15 set. 2020.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1988.

CAPRA, F. '**Pandemia é resposta biológica do planeta**". [Entrevista concedida a Fernanda Mena, Folha de São Paulo, 09 agosto de 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fronteiras-do-pensamento/2020/08/pandemia-e-resposta-biologica-do-planeta-diz-fisico-fritjof-capra.shtml. Acesso em: 29 mai. 2021.

CARNEY, J. Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora africana na Botânica do período colonial. **África**, 2001, n. 22-23, p. 25-47. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74569/78174. Acesso em: 13 jul. 2021.

CARNIELLO, M. A. **Estudo etnobotânico nas comunidades de Porto Limão, Porto Alambrado e Campo Alegre, na fronteira Brasil-Bolívia, Mato Grosso, Brasil**. Tese (Doutorado em Biologia Vegetal) - Universidade Estadual Paulista Rio Claro, Rio Claro, 2007.

CARVALHO, J. M. *et al.* Água-de-coco: Propriedades nutricionais, funcionais e processamento. **Semina: Ciências Agrárias**, v. 27, n. 3, p. 437, 30 jun. 2006.

CAVALCANTI, A. C. *et al.* Studies with Cissampelos sympodialis: The search towards the scientific validation of a traditional Brazilian medicine used for the treatment of asthma. **Brazilian Journal of Pharmacognosy**, v. 23, n. 3, p. 527-541, 2013.

CHALMERS, A. **A fabricação da ciência**, São Paulo: Unesp, 2004. 185p.

CHRISTOPOULOS, T. P. Tecnologias sociais. **ERA**, v.51, n.1, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v51n1/11.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

CONNELL, J. H. Diversity in tropical rain forests and coral reefs. **Science**, New Series, v.199, n.4335, 1978. Disponível em: https://www.colby.edu/biology/BI358j/Readings/Diversity%20in%20rainforests%20and%20coral%20reefs.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

CORDEIRO, P. M. *et al.* Efeito da Justicia acuminatissima, Sara Tudo do Amazonas, na injúria renal aguda isquêmica: estudo experimental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, p. 1-6, 2019.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, 2007, n. 75. p. 77-84. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623/15441. Acesso em: 13 jul. 2021.

DARIO, F. R. Uso de plantas da caatinga pelo povo indígena *Pankararu* no estado de Pernambuco, Brasil. **Revista Pau dos Ferros**, v. 8, n. 1, 2018.

DARLINGTON, S.; BRITO, J.; CHARNER, F. Brazil's indigenous people are dying at an alarming rate from Covid-19. **CNN**, 2020. Disponível em: https://edition.cnn.com/2020/05/23/world/coronavirus-indigenous-death-apib-intl/index.html. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL confirma primeiro caso de coronavírus em indígena. *In:* **Deutsche Welle**, Alemanha, 2020. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/brasil-confirma-primeiro-caso-de-coronav%C3%ADrus-em-ind%C3%ADgena/a-52987288. Acesso em: 29 set. 2020.

DI BELLA, G. **Indígenas recorrem à medicina tradicional no tratamento contra a COVID-19.** Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2020/07/indigenas-recorrem-a-medicina-tradicional-no-tratamento-contra-a-COVID-19. Acesso em: 03 dez. 2020.

DIEGUES, A. C. *et al.* **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: COBIO: NUPAUB, 2000. Disponível em: https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidades%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

DIEGUES, A. C. *et al.* **Etnoconservação:** novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo, SP: NUPAUB-USP, 2000.

FONSECA, A. M. *et al.* Constituents and antioxidant activity of two varieties of coconut water (*Cocos nucifera* L.). **Brazilian Journal of Pharmacognosy**, v. 19, p. 193-198, 2009.

GONZALES-CARAZAS, E. F. *et al.* Efecto terapéutico del extracto etanólico de *Erythroxylum coca* spp. en anemia ferropénica inducida en ratas Holtzman macho. **Anales de la Facultad de Medicina**, v. 74, n. 1, p. 7, 2013.

GAUDÊNCIO, J. S. *et al.* Indígenas brasileiros e o uso das plantas. **Khronos**, n. 8, p.163-182, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/khronos/article/view/171134/161957. Acesso em: 13 jul. 2021.

GIORDANI, R. C. F. *et al.* A ciência entre a infodemia e outras narrativas da pós-verdade: desafios em tempos de pandemia. **Ciência e Saúde Coletiva**, abr. 2021. Disponível em: http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-ciencia-entre-a-infodemia-e-outras-narrativas-da-posverdade-desafios-em-tempos-de-pandemia/18033?id=18033&id=18033. Acesso em: 13 jul. 2021.

HAMILTON, A. C. *et al.* T**he Purposes and Teaching of Applied Ethnobotany Economic Botany**. Godalming, UK: [s.n.], 2005.

HAMDAN, A. A. **Mulheres indígenas do Rio Negro compartilham conhecimentos de remédios tradicionais contra a Covid-19.** Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/mulheres-indigenas-do-rio-negro-compartilham-conhecimentos-de-remedios-tradicionais-contra-a-covid-19#:~:text=Com%20sabedoria%20ancestral%20e%20troca,%2C%20banhos%2C%20defuma%C3%A7%C3%B5es%20e%20benzimentos. Acesso em: 30 set. 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade,** 2009, v. 34, n. 3. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720. Acesso em: 9 set. 2020.

LEVY, p. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LOPES, R. M. *et al.* Farmacologia de flavonóides no controle hiperlipidêmico em animais experimentais. **Biotecnologia, Ciência e Desenvolvimento**, v. 3, n. 17, p. 18-22, 2017.

LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais no Brasil**: nativas e exóticas cultivadas. Nova Odessa: Instituto Plantarum, 2002.

MACHADO, H. *et al.* Flavonóides e seu potencial terapêutico. **Boletim do Centro de Biologia da Reprodução**, v. 27, n. 1/2, p. 39-33, 2008.

MASCATO, D. R. D. L. H. *et al.* Evaluation of antioxidant capacity of Solanum sessiliflorum (Cubiu) extract: An in vitro assay. **Journal of Nutrition and Metabolism**, v. 2015, 2015.

MENEGUETTI, D. U. de O.; MENEGUETTI, N. F. S. P. Benefícios à saúde ocasionados pela ingestão da ayahuasca: contexto social e ação neuropsicológica, fisioimunológica, microbiológica e parasitária. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 6, n. 13, p. 104-121, 2014.

MINAS GERAIS (Estado). **Indígenas da Amazônia usam ervas medicinais contra coronavírus. Disponível em:** https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/05/19/interna_internacion40al,1148627/indigenas-da-amazonia-usam-ervas-medicinais-contra-coronavirus.shtml. Acesso em: 03 dez. 2020.

MONTEIRO, J. M. *et al.* Taninos: uma abordagem da química à ecologia. **Química Nova**, v. 28, n. 5, p. 892-896, out. 2005.

MONZOTE, L. *et al.* Chemical composition and anti-proliferative properties of Bursera graveolens essential oil. **Natural Product Communications**, v. 7, n. 11, p. 1531-1534, 2012.

MORALES-GARCÍA, J. A. *et al.* The alkaloids of *Banisteriopsis caapi*, the plant source of the Amazonian hallucinogen Ayahuasca, stimulate adult neurogenesis in vitro. **Scientific Reports**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2017.

MOUSINHO, K. C. *et al.* Antitumor effect of laticifer proteins of *Himatanthus drasticus* (Mart.) Plumel - Apocynaceae. **Journal of Ethnopharmacology**, v. 137, n. 1, p. 421-426, 2011.

MORAIS, S. M. de *et al.* Plantas medicinais usadas pelos índios Tapebas do Ceará. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 15, n. 2, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-695X2005000200017. Acesso em: 20 set. 2020.

MOREL, A. P. M. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 19, 2021, e00315147. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00315. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/pnVbDRJBcdHy5K6NSc4X65f/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

MOREIRA, G. H.; ALMEIDA, N. M.; PROFICE, C. C. As brincadeiras entre crianças tupinambá de Olivença: tradições passadas por gerações. **Zero-a-Seis**, v. 16, n. 30, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p59/27691. Acesso em: 2 set. 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. Edgar Morin: "Essa crise nos leva a questionar nosso modo de vida, nossas reais necessidades mascaradas nas alienações da vida cotidiana". [Entrevista concedida a Nicolas Truong] **Carta Maior**, 23 abril de 2020. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Edgar-Morin-Essa-crise-nos-leva-a-questionar-nosso-modo-de-vida-nossas-reais-necessidades-mascaradas-nas-alienacoes-da-vida-cotidiana-/52/47272. Acesso em: 29 mai. 2021.

NASCIMENTO, J. C. *et al.* Chemical composition and antimicrobial activity of essential oils of Ocimum canum Sims. and Ocimum selloi Benth. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 83, n. 3, p. 787-799, 2011.

QUEIROZ, R. M. R. Metodologia da pesquisa jurídica. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, v. 1, 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/pdfs/metodologia-da-pesquisa-juridica_5928f3fb82964.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

PORTO, N. M.; BASÍLIO, I. J. L. D.; AGRA, M. de F. Artigo Estudo farmacobotânico de folhas de Cissampelos sympodialis Eichl. (Menispermaceae). **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 18, n. 1, p. 102-107, 2008.

PRADES, A. *et al.* Coconut water uses, composition and properties: A review. **Fruits**, v. 67, n. 2, p. 87-107, 2012.

RAJA, R. R. Medicinally potential plants of Labiatae (Lamiaceae) Family: An Overview. **Research Journal of Medicinal Plant**. v. 6, p. 203-213, 2012.

RATHSAM, L. Negacionismo na pandemia: a virulência da ignorância. **Cultura e Sociedade**, 14 abril 2021. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia. Acesso em: 13 jul. 2021.

ROBLES, J. *et al.* Triterpenos aislados de corteza de Bursera graveolens (Burseraceae) y su actividad biologica. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 15, n. 4, p. 283-286, 2005.

ROCHA, F., BOSCOLO, O.H. e FERNADES, L.R.R.M.V Etnobotânica: um instrumento para valorização e identificação de potenciais de proteção do conhecimento tradicional. **Interações**, v.16, n.1, jan./jun. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100010. Acesso em: 29 set. 2020.

RODRIGUES, M. O Antropoceno em disputa. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 1, Jan./Mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0067.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

RORAIMA, C. I. **Comunidades indígenas de Roraima recorrem à medicina tradicional contra o novo coronavírus.** Disponível em: https://cir.org.br/site/2020/07/02/comunidades-indigenas-de-roraima-recorrem-a-medicina-tradicional-contra-o-novo-coronavirus/. Acesso em: 03/12/2020.

SANTANA, G. S; MARIA, S. D. L. N. Identidade, memória e patrimônio: a festa de Sant'Ana do Rio do Engenho, Ilhéus (BA). **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 12, n. 1, p. 87-102, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/16353. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, I. **A dor de contar os indígenas mortos pela COVID-19**. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/a-dor-de-contar-os-indigenas-mortos-pela-COVID-19-29-09-2020/. Acesso em: 03/12/2020.

SANTOS, L. M. **Uso de plantas medicinais para tratamento de síndromes respiratórias e suas aplicações por povos indígenas na pandemia da Covid-19**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 43p. 2021.

SILVA, F. A.; NOELLI, F. S. História indígena e arqueologia: Uma reflexão a partir dos estudos sobre os Jê Meridionais. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia,** n. 27, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p59/27691. Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, L. R. *et al.* Flavonóides: constituição química, ações medicinais e potencial tóxico. **Acta toxicológica argentina**, v. 23, n. 1, p. 36-43, 2015.

SIMEN, T. J. M. **Desenvolvimento de uma bebida para atletas com potencial efeito adaptógeno a partir da espécie vegetal - Saracura-mirá , Ampelozizyphus amazonicus Ducke e sua avaliação sensorial.** [s.l: s.n.].

SOUZA, J. As sete teses equivocadas sobre o conhecimento científico: reflexões epistemológicas. **Ciência e Cognição**, 2006, v. 8, p. 143-152. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/587/368. Acesso em: 13 jul. 2021.

TESSER, C. D. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 19, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

THIYAGARAJAN, M. S. Phytochemical and antimicrobial screening of Manihot esculanta Crantz varieties Mulluvadi I, CO3 root bark. **International Journal of Biotechnology and Biochemistry**, v. 6, n. 1, p. 859-864, 2010.

TSUMBU, C. N. *et al.* Polyphenol content and modulatory activities of some tropical dietary plant extracts on the oxidant activities of neutrophils and myeloperoxidase. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 13, n. 1, p. 628-650, 2012.

URITU, C. M. *et al.* Medicinal Plants of the Family Lamiaceae in Pain Therapy: A Review. **Pain Research and Management**, v. 2018, p. 1-44, 8 mai. 2018.

VERASZTO, E.V. *et al.* Concepções de tecnologia de graduandos do estado de São Paulo e suas implicações educacionais: breve análise a partir de modelagem de equações estruturai. **Ciência e Educação**, v. 19, n. 3, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000300015. Acesso em: 17 set. 2020.

VIEIRA, L.; SOUSA, R. S.; LEMOS, J. R. Plantas medicinais conhecidas por especialistas locais de uma comunidade rural maranhense. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, v. 17, n. 4, suppl 3, p. 1061-1068, maio 2015.

APÊNDICE A - Possíveis plantas citadas no Quadro 2, com seus respectivos nomes científicos, nomes populares, partes utilizadas, usos populares, ação e compostos químicos presentes

Família	Nome científico	Nome(s) popular(es)	Partes utilizadas	Usos populares	Ação	Compostos químicos
Acanthaceae	*Justicia acuminatissima* (JA, Miq.) Bremek	Sara-tudo	Folhas	Febre, dor de cabeça, problemas respiratórios, injúria renal aguda, dor de dente, problemas do coração, distúrbios gastrointestinais e AIDS	Renoprotetora, anti-inflamatória	Estigmasterol glicosilado e beta-sitosterol glicosilado
Apocynaceae	*Aspidosperma auriculatum* Standl.	Carapanaúba	Casca	Febre, malária, bronquite, icterícia, infecção renal, diabetes e hepatopatias	Carminativa e estomáquica	Quebracarmina, aspidospermina e ioimbina
Apocynaceae	*Himatanthus drasticus* (Mar.) Plumel	Sucuúba	Látex e casca	Contra vermes intestinais, febre, menstruação irregular, infertilidade feminina, úlcera gástrica, câncer, luxações, machucados, herpes e bicheira	Antitumoral e imunoestimulante	Glicosídio iridóide plumieride, açúcares e triterpenoides
Arecaceae	*Cocos nucifera* L.	Coco, água-de-coco	Endosperma do fruto	Desidratação, vômitos, diarreias, pedra nos rins e fístulas intestinais	Antioxidante, neuromuscular, reidratante hepatoprotetora e cardioprotetora	Álcoois, cetonas, tióis, ácidos carboxílicos, fenóis, ésteres, proteínas, lipídios, sódio, potássio, magnésio, ácido málico e eletrólitos de cálcio
Asteraceae	*Acmella oleracea* (L.) R.K. Jansen	Jambu	Folhas e inflorescências	Males da boca e da garganta, tuberculose e litíase pulmonar, anemia, escorbuto e dispepsia	Anestésica local, estimulante do apetite e da atividade estomáquica	Espilantol, espilantina, afinina, colina e fitosterina
Asteraceae	*Acmella uliginosa* (SW.) Cass.	Jambu	Inflorescências	Dor de dente, ferimentos bucais,	Anestésica local	Espilantol
Bignoniaceae	*Arrabidaea chica (Bonpl.)* B. Verl.	Carajiru	Folhas	Limpeza de feridas crônicas, micose, herpes, espasmos intestinais, diarreia sanguinolenta, leucemia, icterícia, anemia, albuminúria, psoríase e enterocolite	Anti-inflamatória, antimicrobiana, vulnerária e adstringente	Carajurina, carajurona, ácido anísico, taninos, ferro assimilável e cianocobalamina
Burseraceae	*Protium heptaphyllum* (Aubl.) March.	Breu branco	Resina, cascas e folhas	Incenso, tratamento de úlceras gangrenosas, inflamações em geral e resfriados	Hemostática, cicatrizante, anti-inflamatória e descongestionante nasal	Protamirina, protelemicica, proteleresina, compostos mono e sesquiterpênicos
Burseraceae	*Bursera graveolens* Jacq. ex L.	Caranha	Resina e folhas	Hérnias, remoção de corpos estranhos da pele, lavagem de feridas, asma, diarreias, cálculos renais, reumatismo, dores de estômago e Leishmaniose	Antimicrobiana, anti-inflamatória, sudorífica	Monoterpenos, sesquiterpenos, ácido elêmico, ácido resínico, limoneno, β-elemeno, (E)-β-ocimene, mentofurano, carvona, germacreno, γ-muuroleno, carveol, pulegona e derivados da lactona
Chenopidiaceae	*Chenopodium ambrosioides* L.	Mastruz	Folhas e frutos	Trata bronquite, tuberculose, fraturas, contusões, eliminação de vermes intestinais	Estomáquica, antirreumática, anti-helmíntica, vermífuga, antifúngica	Ascaridol, proteínas, ácido palmítico, ácido oleico, ácido linoleico, compostos flavônicos, vitamina C, *cis*-p-menta- 1(7),8-dien-2-ol e carotenoides

Família	Nome científico	Nome(s) popular(es)	Partes utilizadas	Usos populares	Ação	Compostos químicos
Crassulaceae	*Bryophyllum pinnatun* (Lam.) Oken	Pirarucu, escama de pirarucu	Folhas	Anexite, gastrite, leishmaniose cutânea	Antialérgica, antiúlcera, imunossupressora, antitumoral e inseticida	Briofilina B, briofilina C, hidrocarbonetos, álcoois simples, triterpenos, esteróis e flavonoides livres: quercetina, kaempferol e glicosilados
Erythroxylaceae	*Erythroxylum coca spp.*	Padu, ipadu	Folhas	Anemia ferropênica, sífilis, coqueluche, depressão	Quelante, tônica, anestésica local	Proteínas, carboidratos, fibras, cálcio, ferro, fósforo, vitamina A, C, cocaína e riboflavina
Euphorbiaceae	*Manihot esculenta* Crantz	Mandioca	Folhas, raízes	Alívio da febre, dor, conjuntivite, reumatismo, hemorroidas, abcesso	Antimicrobiana, antimicótica, anti-inflamatória	Alcaloides, taninos, saponinas, flavonoides, glicosídeos e fenóis
Euphorbiaceae	*Phyllanthus niruri* L.	Quebra-pedra	Folhas e ramos	Litíase renal, urinar mais, facilitar a descida dos cálculos, aumentar a filtração glomerular e a excreção de ácido úrico, contra reumatismo gotoso, hepatite B	Relaxante dos ureteres, protetora dos hepatócitos e analgésica	Flavonoides, lignanas, triterpenoides e alcaloide pirrolizidínico
Humiriaceae	*Humiria baslsamifera* (Aubl.) A. St.-Hill	Umiri	Frutos, casca e seiva	Acelerar a cicatrização de ferimentos, dor-de-dente e disenteria amebiana	Anti-helmíntica, balsâmica, expectorante	Bergenina e derivados de isocumarina
Lamiaceae	*Ocimum basilicum* L.	Alfavaca	Folhas e inflorescências	Combate de parasitas intestinais, problemas digestivos em geral, tosses noturnas, gripes, resfriados, bronquites, problemas bucais e da garganta	Aromática, restaurativa, antiespasmódica gástrica, febrífuga, galactógena, béquica, antibacteriana, antirreumática	Taninos, flavonoides, saponinas, cânfora, timol, metil-chavicol, linalol, eugenol, cineol e pireno
Lamiaceae	*Ocimum gratissimum* L.	Alfavaca	Folhas	Nervosismo, paralisia e condimento	Aromática, restaurativa, antiespasmódica gástrica, febrífuga, galactógena, béquica, antibacteriana, antirreumática	Eugenol, 1,8-cineol, b-cariofileno e (Z)-ocimeno
Lamiaceae	*Ocimum selloi* Benth.	Alfavaca	Folhas e inflorescências	Eliminar gases intestinais, gastrite, vômitos, tosse, bronquite, gripe, febre e resfriado	Digestivo-estomacal e hepático-biliar	Eugenol, metileugenol, citral, linalool, geraniol e timol
Lamiaceae	*Vernonia condensata* Baker	Boldo	Folhas	Distúrbios do fígado e estômago, dispepsia, azia, gastrite, ressaca, estimulante da digestão e do apetite	Hipossecretora gástrica	Guaieno, fenchona, barbatusina, ciclobarbatusina, cariocal, triterpenoides e esteroides
Lamiaceae	*Mentha x villosa* Huds	Hortelã	Folhas	Tratamento contra ameba, giárdia, tricomonas, tricomoníase urogenital e esquistossomose experimental	Espasmolítica, antivomitiva, carminativa, estomáquica, anti-helmíntica, antisséptica e antiprurido	Óxido de piperitenona
Lamiaceae	*Mentha arvensis* L.	Hortelã, vik	Folhas	Dor de cabeça, coceira na pele, alívio de mal estar respiratório, problemas gástricos, resfriado comum, tosse, alívio da sensação de aperto no peito, bronquite, febre, calafrios, inflamações na boca e faringe, dores e tendência a infecções	Antidispéptica, antivomitiva, descongestionante nasal, antigripal, desobstruente nasal, bacteriana, fungicida, colagoga	*l*-mentol, álcoois, cetonas, hidrocarbonetos terpênicos, beta-sitosterol, derivados glicosilados do mentol, lipídios, açúcares, proteínas e aminoácidos
Lamiaceae	*Origanum vulgare* L.	Orégano	Folhas e inflorescências	Tempero, tratamento de gripes, resfriados, indigestão, flatulência, distúrbios estomacais, cólicas menstruais, bronquite, asma, artrite, dores musculares e torcicolo	Estimulante do sistema nervoso, da atividade uterina e do sistema gástrico, expectorante branda, analgésica, relaxante e espasmolítica	Carvacrol, borneol, cineol, terpineol, terpineno e timol

Família	Nome científico	Nome(s) popular(es)	Partes utilizadas	Usos populares	Ação	Compostos químicos
Lamiaceae	*Mentha pulegium* L.	Vik, poejo	Folhas e flores	Desordens digestivas, amenorreia, gota, resfriado, aumentar a micção, bronquite catarral crônica, bronquite asmática, coqueluche, leucorreia, dismenorreia e afecções de pele	Mucolítica, anticatarral, tônica, estimulante, hipertensiva, abortiva, hepatotóxica cardiotônica, carminativa, estimulante hepatobiliar, emenagoga, antimicrobiana, inseticida e repelente de cães e gatos	Pulegona, mentona, isomentona, diosmina, hesperidina e ácido rosmárico
Lauraceae	*Persea americana* Mill.	Abacate, abacateiro	Folhas, cascas e sementes	Dores reumáticas, contusões, dores de cabeça, insuficiência hepática, retenção biliar	Diurética, antirreumática, carminativa, antianêmica, antidiarreica, anti-infecciosa para rins e bexiga, estimulante biliar, estomáquico, emenagogo e balsâmica	Taninos, mucilagem, ácidos málico e acético, dopamina, asparagina, metil-eugenol, metil-chavicol e perseitol
Lauraceae	*Laurus nobilis* L.	Louro	Folhas e frutos	Condimento, dispepsia, anorexia, flatulência, cólicas, astenia, dores reumáticas, caspa, piolho, fungos e mal cheiro nos pés, distúrbios da digestão, estados gripais e contusões	Estimulante do apetite e da digestão, antisséptica, resolutiva e relaxante muscular	Óleo essencial, pectinas, taninos, açúcares, geraniol, linalol, cineol, eugenol, terpineno, pineno, ácidos graxos e substâncias amargas
Liliaceae	*Allium sativum* L.	Alho	Folhas e bulbo	Tempero, perturbações do sistema digestivo, verminoses e parasitoses intestinais, edema, gripe, trombose, arteriosclerose, infecções mucosas e de pele	Antitrombótica, antifúngica, antibacteriana, antioxidante, hipotensora, hepatoprotetora, cardioprotetora, hipoglicemiante, antitumoral, redutora dos triglicérides e colesterol, analgésica e antiviral	Ajoeno, alicina e aliina
Loganiaceae	*Strychnos pseudoquina* A. St.-Hil.	Quina	Casca	Malária, moléstias do baço, fígado e estômago	Tônica, febrífuga e narcótica	Flavonoides e alcaloides
Malpighiaceae	*Banisteriopsis caapi* (Spruce ex Griseb) C.V. Morton	Jagube	Caule	Depressão; em conjunto com a Chacrona, é usado para tratamento de depressão, dependência química, alcoolismo, ansiedade, déficit de atenção por hiperatividade, medo da incerteza, preocupações, memória, criatividade, autismo pânico e redução da dor	Antioxidante, antidepressiva, neurogênica, antineurodegenerativa, imuno-modulatória, inibitória da acetilcolinesterase, antitumoral e antinociceptiva, ansiolítica	Harmina, harmalina e tetrahidroharmina
Menispermaceae	*Cissampelos sympodialis* Eichler	Orelha-de-onça	Folhas	Asma, resfriados, bronquite, artrite, reumatismo	Imunomodulatória, broncodilatadora, antibacteriana, antifúngica, antitumoral, antinociceptiva, antiplasmódica, anti-helmíntica, antialérgica, relaxante muscular, espasmolítica, hipotensiva	Alcaloides isoquinolínicos, milonina, warifteína, metilwarifteína, laurifolina, liriodenina e roraimina
Mimosoideae	*Stryphnodendron adstringens* (Mart.) Coville	Paricá	Casca	Contra leucorreia, hemorragias, diarreia, hemorroidas, limpeza de ferimentos, conjuntivite, queimaduras, hemorragias uterinas, corrimento vaginal, feridas ulcerosas, pele oleosa e inflamações da garganta	Estípica	Substâncias tânicas, mucilagens, flavonoides, corante vermelho, açúcar solúvel e alcaloides

Família	Nome científico	Nome(s) popular(es)	Partes utilizadas	Usos populares	Ação	Compostos químicos
Myrtaceae	*Psidium guajava* L.	Goiaba	Folhas, brotos, frutos, sementes	Diarreias na infância, inflamações na boca e garganta, lavagem de úlceras, leucorreia	Antidiarreica, anti-infecciosa e reidratante	Bisaboleno, sesquiterpenos, dietoximetano, dietoxietano, ácido linoléio, taninos elágicos, pedunculagina, guavinas, beta-sitosterol, triterpenoides, quercetina e arabino-quercetina
Passifloraceae	*Passiflora edulis* Sims	Maracujá	Frutos e folhas	Induzir o sono	Calmante, tranquilizante e miorrelaxante	Passiflorina, cardioespermina, crisina, isovitexina e flavonoides livres e glicosilados
Passifloraceae	*Passiflora incarnata* L.	Maracujá	Frutos e folhas	Dor de cabeça, induzir o sono	Sedativo, calmante, antiespasmódico, tônico dos nervos, neuroléptica e relaxante muscular	Passiflorina, cianocardina, tetrafilina, crisina, C-glicosill-flavonas e ginocandina
Phytolaccaceae	*Petiveria alliacea* L.	Mucuracá, guiné	Folhas e raízes	Contra hidropsia, artrite, reumatismo, afecções bucais e da garganta, contusões, traumatismos, dores lombares, reumáticas e de cabeça, malária, induzir aborto e diabetes	Antiespasmódica, diurética, sudorífica, emenagoga, hipoglicemiante, analgésica, anestésica e inseticida	Cumarinas, saponinas, flavonoides, taninos, trissulfeto de dialila e benziltiol
Piperaceae	*Pothomorphe umbellata* (L.) Miq.	Capeba	Folhas, hastes e raízes	Doenças do fígado e da vesícula, inchaços, inflamações das pernas, erisipela, filariose, furúnculo, queimaduras leves, dores-de-cabeça e reumatismo	Diurética, antiepiléptica, antipirética, antioxidante e antimalárica	Nerolidylcatechol, óleo essencial, esteroides, mucilagens, substâncias fenólicas e pigmentos
Poaceae	*Cymbopogon citratus* (DC) Stapf.	Capim-santo	Folhas	Crises de cólica uterina e intestinal, nervosismo e intranquilidade	Calmante, espasmolítica, analgésica e antimicrobiana	Mirceno
Rhamnaceae	*Ampelozizyphus amazonicus* Ducke	Saracuramirá	Casca e raízes	Ressaca, azia, cansaço, malária, reumatismo, verminose, coceira, diabetes, diarreia, insônia, problemas hepáticos, intoxicações, gastrite, dores nas juntas, dores renais, memória, falta de apetite, prisão de ventre, mordida de cobra e inflamações	Energética, afrodisíaca, estimulante, depurativa, purgativa, diurética, narcótica, antimalárica, anti-inflamatória, bactericida, fungicida, antitumoral e anticarcinômica	Saponinas, lapachol, ácido melalêucico, ácido betulínico, betulina, lupeol e fitoesteroides
Rosaceae	*Rubus brasiliensis* Mart.	Amoreira	Raízes, frutos, folhas, brotos e inflorescências	Diarreia sanguinolenta	Diurética, laxativa, tônica, antidiarreica e antiespasmódica	Compostos fenólicos e flavonoides
Rubiaceae	*Psychotria viridis* Ruiz & Pav.	Chacrona	Folhas	Em conjunto com o Jabuge, é usado para tratamento de depressão, dependência química, alcoolismo, ansiedade, déficit de atenção por hiperatividade, medo da incerteza, preocupações, memória, criatividade, autismo, pânico e redução da dor	Antitumoral, antibacteriana, antioxidante e antineurodegenerativa, antidepressiva, imuno-modulatória, antinociceptiva e ansiolítica	*N,N*-dimetiltriptamina
Rubiaceae	*Coutarea hexandra* (Jacq.) K. Schum.	Quina	Casca	Malária, febres intermitentes, paludismo, cálculos biliares, amenizar dores da vesícula, feridas e inflamações	Tônica, anti-inflamatória, relaxante da traqueia	Neoflavonoides e glicosídeos

Família	Nome científico	Nome(s) popular(es)	Partes utilizadas	Usos populares	Ação	Compostos químicos
Rutaceae	*Citrus limon* (L.) Burm. F.	Limão	Folhas e frutos	Tempero, contra acidez estomacal, ácido úrico, gota, varizes, hemorroidas, pedras nos rins, congestão nos brônquios, eczema, dor de garganta, picada de insetos, gripe, tosse, febre, melhora da circulação sanguínea, acne, espinhas, furúnculo, afta, feridas, eczemas, pele seca e sem brilho	Diurética, antiescorbútica, antirreumática, antidesintérica, adstringente, febrífuga e anti-inflamatória	Ácido cítrico, ácido málico, vitamina C, hesperidina, dehidrochalcona, rutina, nobiletina, pectina, limoneno, linalol, citral e furocumarinas
Sapotaceae	*Sideroxylon obtusifolium* (Roem. & Schult.) T. D. Penn.	Coca	Casca e raízes	Inflamações ovarianas e diabetes	Adstringente, tônica, anti-inflamatória, antidiabética	Taracerona, taraxerol, eritridiol, ácido bássico e esteroides
Simaroubaceae	*Quassia amara* L.	Quina	Casca	Malária, piolho, febres, hepatite, sarampo, diarreias, prisão de ventre, anemias, problemas hepáticos, estomacais e gastrointestinais	Antileucêmica, anticarcinogênica e larvicida	Princípios amargos, quassin, quassimarin
Solanaceae	*Solanum sessiliflorum* Dunal	Cubiu	Frutos e folhas	Evitar a formação de bolhas em queimaduras, alívio da coceira de picadas de aranha, controle do colesterol, diabetes, ácido úrico e piolhos	Antioxidante	Alcaloides, ácidos orgânicos, fenóis, flavonoides, glicosídeos, anticianinas, gomas, taninos, mucilagens e cumarinas
Solanaceae	*Nicotiana tabacum* L.	Tabaco, fumo	Folhas e sementes	Limpeza dos dentes, evitar cáries, ferimento de picada de cobra, problemas das vias respiratórias superiores	Narcótica, sedativa, diaforética, emética, vermífuga, hipotensora, hipotônica, estimulante respiratória e do sistema nervoso central	Nicotina, ácido málico e ácido cítrico, açúcares, proteínas, taninos, ácidos graxos, triglicerídeos, esteróis esterificados e glicosilados
Zingiberaceae	*Zingiber officinale* Roscoe	Gengibre, mangarataia	Rizomas	Asma, bronquite, menorragia, problemas do estômago, garganta e fígado, combate a rouquidão, dispepsia, cólicas flatulêntas e inflamações da garganta	Antimicrobiana, estimulante digestiva, carminativa, antivomitiva, anti-inflamatória, antirreumática, antiviral, antitussígena, antitrombótica, cardiotônica, antialérgica e colagoga	Citral, borneol, zingibereno, bisaboleno, gingeróis, óleo essencial, açúcares, proteínas, vitaminas do complexo B e vitamina C
Zingiberaceae	*Curcuma longa* L.	Magarataia, cúrcuma	Rizomas	Tempero, prisão de ventre habitual, auxiliar na digestão, melhorar o apetite, cálculo biliar, icterícia, colesterol e triglicérides elevados, inflamações	Anti-hepatotóxica, anti-hiperlipidêmica, anti-inflamatória, colerética, estimulante biliar, hipoglicemiante, antioxidante, imunoestimulante, anti-histamínica, antimicrobiana, fungicida e citotóxica para células de linfomas	Sequiterpenos oxigenados, curcuminoides, turmeronas, zingibereno
Zingiberaceae	*Costus spicatus* (Jacq.) Sw.	Pobre velho, cana-do-brejo, costus	Folhas, hastes e rizomas	Contra gonorreia, sífilis, nefrite, picadas de inseto, problemas da bexiga, diabetes, irritações vaginais, leucorreia, tratamento de úlceras e tumores, disenteria e cólicas	Depurativa, adstringente, diurética, tônica, emenagoga, diaforético, carminativa e laxante	Inulina, ácido oxálico, taninos, sistosterol, saponinas, sapogeninas, diosgenina, mucilagens e pectinas

Fonte: Azevedo (2018), Barbosa (2003), Barbosa (2020), Carniello (2007), Carvalho (2006), Cavalcanti (2013), Cordeiro (2019), Fonseca (2009), Gonzales-carazas (2013), Lorenzi e Mattos (2002), Mascato (2015), Meneguetti (2014), Monzote (2012), Morales-garcía (2017), Mousinho (2011), Nascimento (2011), Porto (2008), Prades (2012), Robles (2005), Simen (2013), Thiyagarajan (2010), Tsumbu (2012).

POVOS INDÍGENAS E A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Omar Lopes da Silva[139]
omar.silva@estudante.ufscar.br

Ariovaldo Massi[140]
ariovaldomassi@hotmail.com

Gian Fabrício Massi[141]
fabricioterena@hotmail.com

Aloísio Calsoni Bozzini[142]
acbozzini@hotmail.com

Renata Sebastiani[143]
sebastiani@ufscar.br

1 INTRODUÇÃO

As comunidades de seres vivos que compõem a biodiversidade de nosso planeta levaram milhões de anos para se desenvolverem e vem sofrendo ameaças sem precedentes, pois nunca tantas espécies estiveram ameaçadas em um período tão curto (PRIMACK; RODRIGUES, 2001). Essas ameaças estão relacionadas às demandas da humanidade, que cresce rapidamente, utilizando de maneira predatória os recursos naturais e promovendo desigualdade social e econômica.

> O que é ruim para a diversidade biológica será, quase com certeza, ruim para a espécie humana uma vez que os seres humanos obtêm no ambiente natural ar, água, matérias primas, alimento, medicamentos e outras mercadorias e serviços de que tanto dependem. (PRIMACK; RODRIGUES, 2001, p. 1).

A Biologia da Conservação é a área do conhecimento que reúne o conjunto de esforços para tentar impedir essa destruição, contribuindo assim para a conservação da biodiversidade (PRIMACK; RODRIGUES, 2001). A Biologia da Conservação surgiu porque nenhuma das disciplinas tradicionais da área da Biologia são abrangentes o suficiente para tratar da ameaça à biodiversidade (PRIMACK; RODRIGUES, 2001). Assim, é possível supor que se trata de uma área do conhecimento de caráter interdisciplinar e de interesse de toda a sociedade. Nesse sentido, o envolvimento das comunidades tradicionais nos esforços para a conservação da biodiversidade é dever fundamental para o sucesso de políticas de conservação.

Um dos principais aspectos sociais relacionados à conservação é, sem dúvida, o caso dos povos e comunidades tradicionais. Além disso, o conhecimento tradicional tem diferentes níveis de complexidade quanto aos elementos de uma paisagem, tornando-se útil para o estudo do ambiente (ALBUQUERQUE, 2004).

---

[139]Cursando Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos - *campus* Araras, membro do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) / PET Conexões Saberes Indígenas.

[140]Cursando Bacharelado em Agroecologia, Universidade Federal de São Carlos - *campus* Araras, membro do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) / PET Conexões Saberes Indígenas.

[141]Licenciado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, ex-membro do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) / PET Conexões Saberes Indígenas. Docente de Biologia na Aldeia Bananal/MS.

[142]Docente, Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS).

[143]Docente, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da UFSCar, Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) / PET Conexões Saberes Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Existem milhões de pessoas pertencentes a povos e comunidades indígenas vivendo no planeta, ocupando praticamente cada um dos seus principais ecossistemas. Eles apresentam todos ou parte dos seguintes critérios: são descendentes dos primeiros habitantes de territórios que foram conquistados durante os “descobrimentos”; são povos dos ecossistemas, tais como agricultores, pastores, caçadores, extrativistas, pescadores e ou artesãos que adotam uma estratégia multiuso na apropriação da natureza; praticam formas de produção rural de pequena escala e intensiva em trabalho, produzindo pequenos excedentes, apresentando necessidades satisfeitas com reduzida utilização de energia; e compartilham língua, religião, crenças, vestimenta e outros indicadores de identificação, assim como uma relação estreita com seu território. Esses povos e comunidades apresentam uma visão de mundo específica, consistindo em uma atitude de proteção não-materialista em sua relação com a terra e com os recursos naturais. Dentre eles estão as comunidades indígenas, cuja maioria se encontra no Brasil.

A conservação ambiental nas terras indígenas é uma estratégia de ocupação territorial estabelecida pelos povos indígenas. Os povos indígenas ajudam a ampliar a diversidade da fauna e da flora local porque tem formas únicas de viver e ocupar um lugar. Estudos recentes têm mostrado que os povos indígenas desempenham um papel fundamental na formação de biodiversidade encontrada no Brasil. Muitas plantas são produtos de técnica de manejo florestal indígena, como castanha-do-pará, pupunha, cacau, mandioca e amendoim. Os povos indígenas sempre usaram os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas. Estes povos desenvolveram formas de manejo adequadas e que tem se mostrado muito importantes para a conservação da biodiversidade no Brasil. Esse manejo inclui, por exemplo, a conversão do solo pobre do estado do Amazonas em terra muito fértil, conhecida como terra preta de índio. Estima-se que, nesse processo, pelo menos 12% das características do solo amazônico (de forma geral arenoso) tenham sido transformadas pelo homem.

Evidências científicas mostram que todos os cantos da Terra foram habitados, transformados e manipulados pela história humana, ainda que pareçam intactos. Povos e comunidades tradicionais vivem e têm direito sobre territórios demarcados que, em muitos casos, contém níveis excepcionalmente altos de biodiversidade. A diversidade cultural humana é associada às concentrações remanescentes da biodiversidade. Assim, tanto a diversidade biológica quanto a diversidade cultural estão ameaçadas. Esses povos e comunidades são considerados pobres ou tratados como seres invisíveis, a despeito dos seus modos de vida, pois cada povo indígena tem sua forma característica de uso das terras, mas sempre tendo em vista a conservação da biodiversidade. Exemplos disso são os povos *Baré* e *Terena*, que vivem em suas terras e dependem muito dos produtos agrícolas ali produzidos para se sustentarem, sendo essa a marca da cultura tradicional do povo *Baré* da região do Rio Negro no estado do Amazonas e do povo *Terena* da região de Aquidauana no estado do Mato Grosso do Sul, cujos relatos apresentamos nesse capítulo.

Atualmente, em todo mundo, o principal instrumento para a conservação da biodiversidade é o estabelecimento de grande parte de áreas protegidas. A necessidade de proteger certos espaços do destino devastador de nossa espécie já mostrou a escala desse desafio. Em uma sociedade mais saudável, é possível administrar regularmente o uso dos recursos naturais de forma mais ampla, talvez mais demográfica e justa, sem a necessidade de reservar espaços especialmente para proteção da natureza. Esses espaços, chamados de Unidades de Conservação (que podem ser de Proteção Integral ou de Uso Sustentável), tem como objetivo a preservação integral dos ecossistemas e demais atributos naturais existentes em seus limites, sem interferência humana direta ou modificações ambientais (em especial as Unidades de Conservação de Proteção Integral), excetuando-se as medidas de recuperação de ecossistemas alterados e as ações de manejo necessárias para recuperar e preservar o equilíbrio natural, a diversidade biológica e os processos ecológicos naturais, como no caso de terras indígenas. Por outro lado, algumas Unidades de Conservação de Uso Sustentável

permitem maior interação humana em seus territórios.

No Brasil é possível encontrar muitos povos e comunidades indígenas, considerados moradores das florestas das planícies tropicais, como caçadores e extrativistas e seminômades das florestas. Além disso, a pesca e caça são atividades principais e fontes de alimento para milhões de moradores da beira dos rios, que tem sua base nas atividades produtivas, como no caso do povo *Baré* e do povo *Terena*.

2 A IMPORTÂNCIA DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Segundo Albuquerque (2004), no meio acadêmico é reconhecido o importante papel das populações locais para o manejo de recursos naturais, desenvolvimento sustentável e criação de Unidades de Conservação (UCs), sendo o saber dos povos tradicionais um importante elemento nos debates sobre o uso de recursos naturais. Assim, é possível supor que povos e comunidades tradicionais são parte interessada na criação de Unidades de Conservação (ALBUQUERQUE, 2004).

> Seguramente, um dos grandes desafios do novo milênio é apontar alternativas reais de desenvolvimento que levem ao uso sustentável dos recursos florestais. Se, por um lado, muitas técnicas, programas e forma de manejo têm sido sugeridas e algumas desenvolvidas com um certo êxito, outras têm levado apenas em consideração as questões tecnológicas, biológicas ou econômicas, deixando de lado as questões socioculturais. De outro lado, o conhecimento local ainda é pouco estudado e o seu papel fracamente valorado, salvo os exaustivos estudos no campo da Agroecologia com base em análises críticas de experiências produtivas, o que tem apontado caminhos a seguir para o desenvolvimento rural sustentável. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 141-142)

Dentre as dificuldades para o uso sustentável dos recursos naturais, destacam-se a falta de vontade política, a falta de conhecimento sobre esses recursos, “a ausência de direcionamento dos estudos para áreas carentes e ideologias científicas que ainda reinam com respeito à conservação da biodiversidade.” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 143)

De acordo com Mattos e Hercowitz (2011), povos indígenas cumprem relevante função social para o país, já que seus modos de vida não trazem consigo a lógica do uso da terra para fins de mercado.

> O conceito de serviços ambientais, além dos serviços de aprisionamento (alimentos, água, fibras, madeira, etc.), suporte (ciclagem de nutrientes, polinização, etc.) e regulação (manutenção da estabilidade das condições climáticas, manutenção dos ciclos hidrológicos, etc.), também contempla os serviços culturais, que são aqueles que proveem benefícios recreacionais, estéticos, espirituais, religiosos e outros resultantes de valores imateriais da cultura humana, que condizem com os modos de vida das populações tradicionais e povos indígenas. (MATTOS; HERCOWITZ, 2011, p. 155).

Povos e comunidades tradicionais de forma geral, mesmo enfrentando negação de suas culturas e saberes, e ameaças de seus direitos e territórios, oferecem às sociedades globalizadas informações úteis para a atualidade (FIGUEIREDO, 2017). No entanto, o pensamento científico moderno insiste em deslegitimar os conhecimentos tradicionais.

> Cada cultura, cada povo, a partir de suas especificidades e contextos, têm modos próprios de produzir conhecimentos que devem ser respeitados, reconhecidos e valorizados; e que entre estes não deve existir uma relação hierarquizada, de superioridade e de imposição, no sentido de que um é mais importante do que o outro. [...] A legitimação da ciência ocidental como única e verdadeira, na atualidade, se deve ao poder alcançado pela sociedade europeia no mundo (FIGUEIREDO, 2017, p. 49).

O controle da natureza ocorreu simultaneamente ao domínio das formas de pensar dos

povos originários. Para Figueiredo (2017), cultura e ambiente são sistemas interdependentes e a perda de um resulta na perda do outro. Quanto ao interesse por conhecimentos tradicionais, o mesmo autor comenta que:

> Um problema é a intervenção do Estado que, quase sempre despreza os conhecimentos ecológicos e culturais locais, impondo macropolíticas de desenvolvimento que desestruturam sistemas de conhecimentos, organizações sociais e da base natural que sustenta todas as forma de vida no território (FIGUEIREDO, 2017, p. 53)

Ainda de acordo com Figueiredo (2017), com base na observação da natureza e da realização de ensaios, povos indígenas realizaram descobertas importantes, gerando rico acervo cultural. Povos indígenas da América forneceram conhecimentos muito úteis a partir de sua relação com a natureza para o restante da humanidade, como o uso de diversos alimentos, plantas medicinais, animais domesticados e implantação de consórcios altamente biodiversos na floresta, sem degradá-la.

À despeito da reconhecida importância dos povos e comunidades tradicionais, incluindo povos indígenas, para a conservação da biodiversidade, políticas protecionistas possibilitam o uso intensivo e imediato dos recursos naturais em prol do crescimento econômico, muitas vezes por meio de grandes obras de infraestrutura, tais como hidrelétricas e vias de transporte, fragilizando direitos destes povos e comunidades e flexibilizando limites de UCs (ALMEIDA, 2017). O que se vê é justamente a degradação ambiental - que é o oposto da conservação da biodiversidade - em diversas frentes, acabando também com os povos e comunidades tradicionais.

A reconstrução do projeto de vida do povo *Xukuru* após a reconquista de seu território, por exemplo, é uma resposta às diversas tentativas de assassinar uma cultura pautada na íntima relação com a natureza (ORDÔNIO *et al.,* 2017). Essa reconstrução prevê a agricultura que zela e protege a natureza, considerada sagrada, bem como os recursos naturais, considerados de uso comum. Assim, ao mesmo tempo que é uma alternativa ao sistema econômico vigente, é um processo histórico de resistência (ORDÔNIO *et al.,* 2017). O que se observa para o povo *Xukuru*, certamente, estende-se aos demais povos indígenas do Brasil, que têm lutado para a manutenção de seus territórios, suas culturas e suas relações com a natureza.

3 TERRAS INDÍGENAS E UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

O problema da superposição entre as Terras Indígenas (TIs) e as UCs no país revela a inexistência de uma política articulada, da parte do governo brasileiro, com relação aos espaços ambientais protegidos no território nacional (SANTILLI, 2001; LEITÃO, 2002). Quanto ao assunto, o ordenamento jurídico brasileiro permite vislumbrar uma solução, que resguarda não só os direitos indígenas como também assegura a proteção do meio ambiente, o que seria não só de interesse dos próprios indígenas como de toda a sociedade. Trata-se de conciliar, de fato e de direito, a TI com a UC, tendo em vista que o conceito constitucional destas terras compõe-se, dentre outros elementos, de áreas imprescindíveis à conservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar dos povos indígenas, presente na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Artigo 231 (SANTILLI, 2001; LEITÃO, 2002).

Sendo assim, seria viável compatibilizar UCs com os espaços de preservação dos recursos ambientais em TIs, bastando que se adaptassem as figuras jurídicas das UCs existentes à nova realidade, que implica em respeitar o direito de os povos indígenas decidirem sobre o uso dos recursos existentes no seu território, limitado tão somente pela exceção e pela legislação infraconstitucional de proteção ao meio ambiente (SANTILLI, 2001; LEITÃO, 2002). A compatibilização se faria incidir na parcela da TI destinada à conservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar dos povos indígenas.

Essa ideia veio a ser materializada em proposta elaborada pelo Instituto Socioambiental (ISA) de criação de uma UC denominada Reserva Indígena de Recursos Nacionais, que, no entanto, não obteve o consenso necessário para sua aprovação, sob a alegação, por exemplo, de que se pretendia demarcar uma outra área para tal fim (SILVA, 1993). Ou seja, não lhe é dada a faculdade de agir sem restrições. Todavia, em relação às UCs, o poder de definir as áreas que serão objeto de proteção especial é concedido de forma discricionária à administração, que elege e define aquelas que receberão tal *status*, pautando-se logicamente em estudos e pareceres elaborados por meio de suas instâncias técnicas (SILVA, 1993).

Seja como for, o fato é que existem hoje no país um número enorme de sobreposições entre TIs e UCs, que em muitos casos se traduzem em conflitos sérios em razão do exercício da parte dos povos indígenas, do seu direito ao usufruto exclusivo sobre os recursos naturais de seus territórios, embora estejam os mesmos em áreas tidas como relevantes e imprescindíveis de proteção ambiental especial (SANTILLI, 2001). O problema é que se torna necessária uma solução que não é dada pela lei. Porém, esse fato não deveria servir como justificativa para a paralisia da administração pública, que prejudica tanto a proteção dos direitos indígenas quanto a do meio ambiente, ambas obrigações constitucionais da União.

A falta de solução para as sobreposições não pode, por exemplo, funcionar como intimidador das providências de demarcação e do exercício dos atos de proteção das TIs da parte do Estado, o que não é interessante nem pelo aspecto ambiental, muito menos pela questão da proteção do patrimônio indígena. Mas a verdade é que na prática isso muitas vezes vem ocorrendo (SANTILLI, 2001). Então a criação de UCs é indispensável para proteção do meio ambiente, que, por sua vez, é determinante da sustentabilidade do país e do planeta para as presentes e futuras gerações. Apesar disso, ao criar UCs, o Estado não raro afeta as condições de reprodução sociocultural de determinados grupos humanos, que de uma hora para outra passam a ter os seus modos tradicionais de vida ameaçados. O respeito aos direitos das populações que desde sempre ocuparam os espaços agora objeto de proteção especial é, portanto, também fundamental e deve integrar o elenco de garantias de um Estado democrático de direito (SANTILLI, 2001).

Para tanto, o caso da sobreposição entre Tls e UCs poderia viabilizar a adoção de soluções inovadoras no esclarecimento desse conflito, já que até mesmo organizações conservacionistas têm reconhecido a importância dos povos indígenas para a proteção do meio ambiente na Amazônia brasileira, por exemplo (LEITÃO, 2001). A Ideia de uma UC com o fim específico de responder ao dispositivo constitucional que se refere à preservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar dos povos indígenas pode ser um passo decisivo na direção de se contemplar de forma criativa e harmônica diversos interesses merecedores de amparo e proteção estatal. Infelizmente, isso esbarra na falta de vontade política dos órgãos públicos e numa legislação contraditória e por vezes omissa. A verdade é que quanto mais se demorar, maior é o dano do que se pretende afinal minimizar. A situação do país urge providências da administração, além da criação de instrumentos legais que possibilitem a garantia dos direitos das populações envolvidas juntamente com sustentabilidade dos recursos (LEITÃO, 2001).

A ideia de reservar determinado espaço para conservar recursos naturais estratégicos, pode fundamentar-se na preocupação de manter reservas de madeira, de caça e de pesca (BARRETO FILHO, 1999). As áreas foram se consolidando como espaços de conservação da biodiversidade e, na maioria dos casos, caracterizando-se como áreas sem população humana. A adoção desse modelo de proteção e a obrigatória exclusão das populações humanas baseia-se, entretanto, em pelo menos duas premissas que me parecem equivocadas (BARRETO FILHO, 1999). A primeira delas é a ideia de que as paisagens resultantes da biodiversidade que se almeja conservação são estáticas, ou seja, não se modificam ao longo do tempo; a segunda

premissa relaciona-se com o chamado mito da natureza intocada, visão está equivocada ao sugerir que a manutenção da biodiversidade está relacionada ao isolamento destes lugares (BARRETO FILHO, 1999). A biodiversidade de uma área seria, pois, o produto da história da interação entre usos humanos e o ambiente, uma combinação não apenas de alteração de fatores biofísicos, mas também de mudanças nas atividades humanas (BARRETO FILHO, 1999). Apesar desses possíveis equívocos, as áreas protegidas se consolidam como o principal instrumento de conservação da biodiversidade nas comunidades indígenas. A possibilidade de integração das populações indígenas no manejo das áreas protegidas começou a ser considerada e sua importância reconhecida, levando-se em conta a necessidade de abarcar uma escala maior de conservação amparada no reconhecimento de que os processos biológicos se dão em dimensões que transcendem os limites das áreas protegidas. Essas transformações deverão ajudar a integração das áreas protegidas e das políticas nacionais (BARRETO FILHO, 1999).

A proteção da biodiversidade e o uso dos recursos naturais existentes nas TIs têm a maior importância estratégica para os projetos de futuro dos povos indígenas do Brasil (SHIVA, 2001). Embora existam programas governamentais que atuem consistentemente nessa interface entre os direitos indígenas e as políticas ambientais, as discussões envolvendo esses temas vêm sendo progressivamente incorporadas à agenda dos órgãos públicos e das organizações indígenas brasileiras, especialmente na região amazônica. Assim, seja pela expressão quantitativa das terras indígenas (12,42% da extensão total do território nacional e 21% da extensão total da Amazônia legal brasileira), pela variedade e singularidade dos ecossistemas que abrigam, ou mesmo pela situação de relativa preservação dos recursos naturais, as TIs devem ser consideradas como componente fundamental de uma estratégia nacional da biodiversidade (SHIVA, 2001).

4 COMUNIDADES INDÍGENAS E LEGISLAÇÃO AMBIENTAL

Graças às articulações das lideranças nacionais e de esforços em âmbito internacional, as comunidades indígenas no Brasil se fortalecem e trazem suas demandas para as pautas sociais/econômicas/ambientais. É notório o protagonismo, a parceria e a contribuição dos povos indígenas para o avanço do desenvolvimento sustentável. Porém suas terras, muitas delas já demarcadas, ainda sofrem pressões principalmente de ordem econômica e, consequentemente, ataques à sua cultura e à conservação do meio ambiente são permanentes.

É saudável e está juridicamente garantida a participação dos povos e comunidades tradicionais nos debates e nos processos de decisões e de uso/ocupação territorial. No entanto, observa-se que esses povos e comunidades, entre eles os povos indígenas, originários e possuidores legítimos de suas terras, não são consultados, sendo muitas vezes excluídos do debate, expulsos de suas propriedades e podendo inclusive serem assassinados. Há um distanciamento entre o que está previsto e escrito com o seu devido cumprimento.

A expansão da agropecuária, a extração ilegal de minérios, instalação irregular de madeireiras, o discurso do ódio e o descaso dos órgãos públicos de proteção aos indígenas são algumas das ações que exercem pressões nas TIs. Lamentavelmente, nos deparamos cotidianamente com noticiários de invasões de suas terras, incêndios florestais em suas áreas, violência e morte. O desrespeito às comunidades indígenas representa um grande impacto negativo no respeito à vida, à dignidade humana, à cultura e à preservação do meio ambiente.

Romero e Leite (2010), Calegare, Higuchi e Bruno (2014) e Brito e Barbosa (2015) indicam que territórios ocupados por indígenas representam proteção e preservação ambiental. Romero e Leite (2010) destacam o papel da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL [Constituição Federal, 1988]) na relação entre o Estado e os povos indígenas, porque reconheceu o direito de permanecerem como indígenas, qual seja, com seus costumes, suas

terras, enfim conservando a sua identidade. Antes de 1988, havia um esforço legal de transformar o indígena em “cidadão brasileiro”, retirando-o do seio de sua comunidade, dos seus costumes, crenças, sua cultura, enfim, tornando-o um não “índio”. (BRASIL [Constituição Federal, 1988]).

Neste contexto a CF/1988, em seu Título VIII (Da ordem social), Capítulo VIII (Dos índios) trouxe avanços significativos de garantias e direitos indígenas. Assim está na constituição:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
>
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
>
> § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
>
> § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.
>
> § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.
>
> § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. (BRASIL [Constituição Federal, 1988])

Pela primeira vez em nível constitucional admitiu-se, no Brasil, que existem direitos indígenas coletivos. Entre esses dispositivos destaca-se o direito à terra como originário, ou seja, anterior à lei ou ato que assim o declare; conceituou a TI incluindo não só aquelas necessárias à habitação, mas também a sua cultura e a preservação do meio ambiente.

Apesar de possuir o domínio (art. 20 da CF/1988), a União não tem direitos de gozo e fruição sobre essas terras. Ao contrário, tais direitos cabem, exclusivamente, aos povos indígenas, por meio dos institutos da posse permanente e do usufruto exclusivo (art. 231, §2º). Assim sendo, caberá aos povos indígenas sua gestão, fato este surgido com as legislações infraconstitucionais.

A Lei Federal nº 6.001/1973 (Estatuto do Índio), que foi recepcionada pela CF/1988, bem como a própria Constituição e o Decreto nº 1.775/1996, classificam as TIs nas seguintes modalidades: Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas; Reservas Indígenas; Terras Dominiais e Interditadas. Independente da classificação, a comunidade indígena mostra-se profundamente integrada e pertencente ao seu território, o que traz um comportamento preservacionista e de respeito para com os elementos da natureza e de sua exploração.

A Lei Federal nº 6.001/1973 também regula a situação jurídica das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura. O Estatuto do Índio determina que:

> A União poderá estabelecer, em qualquer parte do território nacional, áreas

> destinadas à posse e ocupação pelos índios, onde possam viver e obter meios de subsistência, com direito ao usufruto e utilização das riquezas naturais e dos bens nelas existentes, respeitadas as restrições legais. (BRASIL, Lei 6.001. 1973, Art. 26,).

Embora o Estatuto do Índio tenha trazido avanços para a comunidade indígena, ainda se nota que o legislador brasileiro, na época em que foi aprovada a Lei, traz consigo questões preconceituosas e desrespeitosas relacionadas à cultura indígena. Fato este notado no art. 1º, que afirma que "esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e **integrá-los**, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional" (BRASIL, 1973, grifo nosso). Neste cenário, Heemann (2017) afirma que o Estatuto do Índio determina que a condição de indígena é algo passageiro e transitório, uma vez que, com o passar do tempo, todos os indígenas deveriam se integrar à sociedade majoritária (paradigma integracionista).

Conforme já destacamos anteriormente neste capítulo, TIs podem ainda estar inclusas em UCs, ou seja, há possibilidade de haver sobreposição de TIs e UCs. A UC designa um espaço territorial e seus recursos ambientais. Nos termos do art. 225, §1º, inc. III da CF/1988 são:

> [...] espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente por meio de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção. (BRASIL [Constituição Federal, 1988])).

Tal dispositivo constitucional já estava expressamente contido entre os instrumentos da Lei Federal nº 6.938/81 (Política Nacional do Meio Ambiente) em seu art. 9º, inc. VI (BRASIL, 1981). Por sua vez, a Lei Federal nº 9.985/2000 (Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC) estabelece critérios e normas para a criação, implantação e gestão das UCs (BRASIL, 2000). Pelo fato de os povos indígenas, muitas vezes, estarem localizados em áreas preservadas, é possível a criação de UCs neste mesmo espaço, podendo ocorrer sobreposição.

Cabe destacar que UCs contendo povos indígenas em seu interior mostraram-se mais protegidas ambientalmente do que não contendo tais comunidades (CALEGARE; HIGUCHI; BRUNO, 2014). Nesse contexto, é certo que as relações das comunidades tradicionais nestes territórios trazem proteção e exploração sustentável em razão de sua interdependência e respeito pela natureza.

O Decreto Federal nº 6.040/2007 (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, PNPCT) define territórios tradicionais como:

> Espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. BRASIL. Decreto nº 6.040. 2007, Art. 3º, inc. II)

Entre seus dispositivos a PNPCT trouxe como objetivo geral promover o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

Dentre os instrumentos da implementação da PNPCT destacam-se os Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Tais planos têm por objetivo fundamentar e orientar a implementação da PNPCT e consistem no conjunto das ações

de curto, médio e longo prazo, elaboradas com o fim de implementar, nas diferentes esferas de governo, os princípios e os objetivos estabelecidos por esta Política. Além disso, os Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais poderão ser estabelecidos com base em parâmetros ambientais, regionais, temáticos, étnico-sócio-culturais e deverão ser elaborados com a participação equitativa dos representantes de órgãos governamentais e dos povos e comunidades tradicionais envolvidos (BRASIL, 2007). A garantia da participação de representantes nos órgãos de decisões, bem como no planejamento de ações de Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais é um avanço no estabelecimento de políticas de proteção à identidade e respeito aos povos indígenas, que em tempos passados não eram ouvidos ou sequer consultados.

Já o Decreto Federal nº 7.747/2012 (Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI) tem como o objetivo:

> Garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente. (BRASIL. Decreto nº 7.747, 2012, Art. 3º, inc. II).

Segundo Bavaresco e Menezes (2014), essa política pública cria espaço e traz oportunidades para que povos indígenas e o Estado dialoguem em torno de um objetivo comum e aliem suas forças para o enfrentamento das dificuldades e desafios.

Dentre as ferramentas participativas que vêm sendo elaboradas e desenvolvidas para embasar essas discussões e debates estão os Planos de Gestão Territorial Ambiental (PGTA). Para a FUNAI (2013), os PGTAs de TIs são importantes ferramentas de implementação da PNGATI, podendo ser definidos como instrumentos de caráter dinâmico, que visam à valorização do patrimônio material e imaterial indígena, à recuperação, à conservação e ao uso sustentável dos recursos naturais, assegurando a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações indígenas. Assim sendo, os povos Indígenas, com base na elaboração deste plano, assumem o protagonismo na gestão e gerenciamento e proteção de seu território, na propositura de suas demandas, na conservação de sua identidade cultural, bem como na execução de políticas públicas de seu povo.

5 CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE E OS POVOS INDÍGENAS REPRESENTADOS NO PET CONEXÕES SABERES INDÍGENAS *CAMPUS* ARARAS

Apesar dos avanços na legislação acima citada, bem como de uma série de estudos reforçando a estreita relação entre os povos indígenas e a conservação da biodiversidade, observa-se atualmente não só a falta de consideração quanto à relação entre os povos indígenas e a natureza, como também o desrespeito às suas culturas e seus direitos. Nesse sentido, a universidade, por meio de programas como o PET Conexões Saberes Indígenas, constitui-se num importante espaço para o diálogo entre diferentes atores sociais sobre a conservação da biodiversidade e os povos indígenas, unindo diferentes conhecimentos para favorecer uma visão mais ampla e equânime sobre o tema. Assim, na tentativa de contribuir para essa discussão, bem como endossar a importância do assunto aqui tratado, trazemos a seguir alguns relatos de parte dos autores deste capítulo, estudantes e ex-estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos que atuaram e atuam no PET Conexões Saberes Indígenas.

5.1 O POVO *Baré*

A área cultural do Rio Negro é composta pelas seguintes etnias: *Baniwa*, *Maku*, *Baré*, *Werekena*, *Arapasso*, *Bará*, *Barasana*, *Dessana*, *Karapanã*, *Kubeo*, *Makuna*, *Mirity-Tapuya*, *Pira-Tapuya*, *Siriano*, *Tariana*, *Tukano*, *Tuyuka*, *Wanana*, *Tatuyo*, *Taiwan*, *Yuruti* (as duas últimas habitam só na Colômbia). Todas essas etnias estão distribuídas nessa região geográfica da

Cabeça de Cachorro, localizada no extremo noroeste no Brasil, estado do Amazonas, em regiões de fronteiras com a Colômbia e Venezuela, com diferentes línguas faladas e organizações sociais (BUCHILLET, 1990). A maior parte do noroeste amazônico é constituída por terras da união (TIs e um Parque Nacional). A população indígena atual é majoritária, constituída por menos de 90% do total. No Brasil, os povos do Alto Rio Negro se encontram em nove terras indígenas, cinco delas homologadas e próximas, uma homologada e contínua, uma ainda a identificar, uma aprovada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e uma em estudo de identificação, situada nos municípios amazonenses de São Gabriel da Cachoeira, Japurá e Santa Isabel (BUCHILLET, 1990).

O Rio Negro, com seus afluentes superiores, é classificado como rio de águas pretas, possuindo uma coloração topázio, decorrente da precipitação de material orgânico marrom-avermelhado que se decompõe após ter sido levado das margens inundáveis, ou igapós, durante o período das cheias (BUCHILLET, 1990). Sua constituição química é bastante particular por ser pobre em sais dissolvidos, limo e matéria orgânica e por possuir águas muito ácidas. A cobertura vegetal da região abrange, além dos igapós, a "floresta virgem", denominação fornecida pelos indígenas para caracterizar as matas de terra firme, e a "caatinga do Rio Negro" ou "campinarana", mata menos espessa, porém bastante intrincada que ocorre em vastas áreas do noroeste da Amazônia. Essas características do ecossistema influenciam diretamente o calendário das atividades produtivas, caça, pesca, coleta e plantio. Não há uma distribuição homogênea dos recursos naturais da região, o que obriga os indígenas a explorarem vastas áreas para garantirem a sua sobrevivência e manutenção (BUCHILLET, 1990).

O clima da região pode ser distinguido em três épocas anuais relacionadas com o ciclo das chuvas (BUCHILLET, 1990). Caracteriza-se por um período seco, nos meses de janeiro a março, outro, muito chuvoso, de abril a agosto, e um período intermediário nos meses de setembro a dezembro. A temperatura média varia em torno de 28°C e as precipitações chuvosas influenciam o ecossistema e a vida dos povos indígenas, especialmente com base na variação do nível das águas, somadas ao alto índice de acidez do Rio Negro, que provoca uma baixa oferta de alimentos. Assim, tendo em vista sua ocupação histórica na região e a necessidade de exploração dos recursos naturais restringida pela atuação do Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) nas UCs sobrepostas, é urgente e necessário o reconhecimento governamental da TI como área de propriedade da União destinada ao usufruto exclusivo dos grupos indígenas nela habitantes, cumprindo-se os preceitos legais e garantindo as áreas de habitação tradicional indígena no Noroeste Amazônico (BUCHILLET, 1990).

A região do Alto Rio Negro, além de ser a morada de dezenas de povos indígenas, conserva uma biodiversidade pouco conhecida ainda, mas que se reputa valiosíssima pelas condições peculiares de solo, relevo, água e clima que acolhem um mosaico de paisagem naturais e provável endemismo.

O povo *Baré* vive em áreas demarcadas, tratando seus territórios com manejo tradicional, preservando-o constantemente, pois entende que nos próximos anos as suas terras se tornarão importantes para as próximas gerações. O povo *Baré*, como povo tradicional que vive na região do Rio Negro do Amazonas, depende somente dos produtos agrícolas e dos recursos naturais, sendo essa uma de suas heranças culturais mais antigas, pois sempre cultivaram o que vem da natureza. Como o povo que vive às margens do Rio Negro, para ter seu alimento é preciso encontrar um espaço onde há terra fértil ou mata virgem para fazer suas roças, onde planta-se *maniva* (mandioca) associada às outras plantas comestíveis como uva, abacaxi, batata e açaí.

O povo *Baré* acostumou-se a deixar a roça após a retirada de toda a *maniva* da área, procurando outro local para nova roça. Assim, a roça que foi abandonada começa a ficar capoeira e se recuperar, para que daqui há vinte ou trinta anos seja roçada novamente, para começo de um novo manejo. Desta forma, o trabalho do povo *Baré* na natureza é rotativo e não

prejudicial. Além da roça, o povo *Baré* usa a própria natureza para se sustentar, fazendo suas próprias canoas e casas com recursos extraídos da natureza e tendo a pesca e a caça como fontes de alimento no dia-a-dia. O que esse povo faz não prejudica muito a natureza, pelo contrário, eles a usam de uma forma sustentável, não deixando acabar completamente. Além disso, o povo *Baré* entende que a floresta em que vive é muito extensa e possui muitos mistérios e riquezas variadas, fazendo com que se sinta tranquilo e à vontade para morar dentro dela e ao mesmo tempo preservando-a.

E não é só para a conservação das florestas que os povos indígenas e seus territórios são importantes. Em um momento em que cientistas chamam a atenção para o declínio da biodiversidade e da diversidade de plantas cultivadas, a agrobiodiversidade tem os povos indígenas como guardiões fiéis. O Alto Rio Negro é um grande centro de diversidade de plantas cultivadas, sendo o sistema agrícola dos indígenas dessa região reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil.

Portanto, o povo *Baré*, que vive no Rio Negro no Amazonas, é um dos povos que se preocupa com a conservação da biodiversidade na região e no Brasil, pois sem natureza ou floresta amazônica os povos indígenas não seriam nada. A riqueza, a cultura e a tradição desses povos vêm da natureza, por isso é importante sempre favorecer a conservação da biodiversidade nas terras indígenas. Hoje, a grande luta dos povos indígenas é para que o conjunto de leis derivadas desse reconhecimento seja cumprida, garantindo a manutenção de suas terras livres de invasores e em condições ambientais que lhes permita viver de acordo com seus modos de vida.

5.2 O POVO *TERENA*

Primeiramente, até esse momento de nossas vidas, queremos aqui dedicar essa obra aos muitos indígenas que fizeram parte da nossa vida e também àqueles que tiveram oportunidade de passar por nossas vidas e que já estão ***in memoriam***, pessoas que sempre nos desejaram uma boa aventura e caminhada, para nosso bem e de nossa cultura. Os mais velhos *Terena* e os anciões dizem que todos nós somos irmãos na terra e que todos nós precisamos um do outro, lembrando que devemos respeitar as coisas e as belezas que nos rodeiam, pois qualquer movimento que realizamos está conectado com a natureza e se cada dia que passamos a respeitarmos, seremos mais felizes.

O povo *Terena* está localizado na região de Aquidauana (estado de Mato Grosso do Sul) e suas aldeias ficam há aproximadamente 70 quilômetros de distância desta cidade, tendo sete aldeias ao todo. Somos conhecidos como povo agricultor e sempre tivemos o nosso método tradicional de cultivo. Antes se usava muito o método “coivara”, onde se tinha o trabalho de limpar a área para fazer a queima das galhadas sendo isso uma queimada controlada, dando início ao plantio. As áreas de plantio sempre foram observadas, não é em qualquer lugar que se prepara o solo, pois se não for analisado antes pode não obter sucesso no plantio e na colheita.

Os integrantes do povo *Terena* estão sempre conectados entre si e têm uma boa conversa em sua língua materna dentro de suas comunidades. Essas conversas entre indígenas *Terena* dentro das comunidades ocorrem em roda feitas em bancos de madeira, quando se discutem muitos assuntos onde buscamos nos entender por meio da nossa criatividade e liberdade de expressar nossos pensamentos. Em alguns momentos, falamos sobre nossas vidas cotidianas, sobre a caça/pesca, cultivo e preparo de remédios caseiros com as ervas do campo, bem como sobre lavouras e cultivo de nossas plantações, uma das características principais do povo *Terena*. Muitos *Terena* vivem em famílias sempre conectadas e em harmonia, seja com as pessoas e ou com a natureza. Quando as conversas são sobre a fauna e a flora, nós nos mostramos admirados com essa criação do mundo, onde nós indígenas estamos localizados, e por isso somos sempre gratos por **nossa riqueza e nossa biodiversidade**.

No que se refere à biodiversidade, o povo *Terena* tem uma cultura que sempre traz consigo um lindo conhecimento tradicional que vem há muitos anos e que é passado para as próximas gerações, sempre buscando o uso do termo **respeito**, seja pelas pessoas ou pela natureza.

Aqui queremos deixar registrado o conhecimento que nossos pais e famílias da etnia *Terena* têm nos deixado, em relação ao respeito com a biodiversidade. Uma das recomendações é sobre a retirada das árvores locais para construção das suas casas. A primeira recomendação é que precisamos nos orientar pelo ciclo da lua e deixar os pequenos brotamentos para dar continuidade à vegetação. Como temos a cultura de conhecimento no uso de plantas medicinais, sempre tomamos cuidado para não retirar totalmente as plantas a serem utilizadas, sempre deixando uma parte para que a planta sobreviva. Dentre os conhecimentos sobre a fauna, estes estão relacionados principalmente com as caças e pescas, pois em épocas de reprodução dos animais não realizamos as caças, já que estão em fase de criação de seus filhotes.

Ainda em relação à biodiversidade, vale lembrar que muitos anciãos nos repassaram que não precisamos retirar algumas espécies de seus locais naturais sem nenhuma utilidade, pois alguns animais necessitam das plantas e delas se alimentam, plantas essas que nós muitas vezes não consumimos, mas que os animais necessitam. Quando consumimos os animais que caçamos, neles já vem substâncias das plantas que nos protegem de algumas doenças e por isso somos gratos à natureza.

Com base na nossa luta pela demarcação territorial, reconquistamos territórios e estamos com a área mais expandida, abrangendo cerca de trinta e cinco mil hectares. As lideranças (Caciques das Aldeias) se reuniram para pensarem em estratégias de proteção dessa área, indicando famílias do nosso povo para habitarem locais diferentes, utilizando e ocupando o local, pois infelizmente se houver descuido, essas áreas podem ser novamente perdidas por serem invadidas por madeireiros e coureiros que praticam caça ilegal.

Hoje temos uma parceria com o IBAMA e conseguimos uma base do PrevFogo dentro das aldeias. Houve uma seleção entre indígenas locais para atuarem no projeto de monitoramento e prevenção contra as queimadas inadequadas dentro das aldeias. Os brigadistas indígenas também são chamados para atenderem ocorrências fora das aldeias, em fazendas, refúgios ecológicos e principalmente na BR 262, que liga a região de Aquidauana à cidade de Corumbá.

O ensino sobre conservação da biodiversidade pelo nosso povo começa desde cedo nas escolas de nossas aldeias, até porque hoje a maior parte dos professores são indígenas. Temos a nossa disciplina de Língua Materna *Terena*, que começa nas primeiras séries iniciais até o ensino médio, incluindo todos os valores de nosso território e toda a nossa biodiversidade. Além disso, os conteúdos utilizados nos livros didáticos são voltados para a nossa tradição *Terena*, incluindo histórias, frutas, árvores, animais, danças e vivências na aldeia.

Atualmente um de nós (Gian) ministra aulas de Biologia na Escola Estadual de Ensino Médio dentro da aldeia Bananal/MS, onde são feitos diversos projetos com os estudantes, voltados para a conservação de nossa biodiversidade. Após finalizar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e ser integrante do PET Conexões Saberes Indígenas na UFSCar *campus* Araras, me tornei Cacique de Dança *Hiokexoti Kipae* (Dança da Ema) em nossa comunidade.

O povo *Terena* vem se articulando e evoluindo como resistência indígena, sem deixar a sua cultura e seu jeito de viver: “os nossos verdadeiros livros são nossos anciãos, que ainda estão presentes em nossa comunidade; por meio deles mantemos nossa sabedoria, pois futuramente nós seremos o livro dos mais jovens *Terena*”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto existir uma identidade cultural forte, amparada no domínio de um território ancestral, a tendência mais provável é a do restabelecimento progressivo de relação de cuidado e respeito com este território e seus recursos no longo prazo, diferente de estratégia baseadas na minimização de lucro de empresas, mineradoras, garimpeiros e fazendeiros que, sem elo duradouro com um local, se deslocam para qualquer outro uma vez os recursos acabados.

Do ponto de vista dos povos indígenas, à medida que avançam os processos oficiais de reconhecimento e demarcação das terras, as demandas e a gestão vão assumindo primeiro grau de prioridade. Há terras significativamente afetadas pela ação de terceiros que promovem desmatamento, exploração predatória de madeira, minérios, e outros recursos nelas existentes. Há visível esgotamento de determinados recursos indispensáveis à sobrevivência ou reprodução do modo tradicional de vida de muitos povos indígenas, relacionados às suas atividades de caça, pesca e coleta de frutos, raízes, fibras e outros recursos naturais. Há práticas e conhecimento tradicional indígena essencial associadas aos recursos naturais das suas terras. Há, ainda, interesse dos povos indígenas em apoio oficial para fiscalização das terras e para a conservação a longo prazo desses recursos para as futuras gerações.

Considerando a importância dos povos e comunidades indígenas para a conservação da biodiversidade, é essencial se reconhecer a necessidade de dar o devido reconhecimento às comunidades para essa finalidade, ou seja, manter e fortalecer esses grupos sobre os seus respectivos territórios e recursos naturais. Mas com esse atual governo o desafio é muito grande a respeito disso. Desde 2019, quando o presidente Jair Messias Bolsonaro foi eleito, mudanças significativas têm ocorrido nesse sentido, pois tanto os povos indígenas como a biodiversidade têm sido diretamente afetados de forma negativa.

No que tange à biodiversidade indígena na Amazônia, por exemplo, percebe-se que o governo federal quer entregar a Amazônia para transformar essas terras protegidas em mercadoria. Nesse sentido, as terras indígenas são terras públicas, de domínio da união. São minhas, são suas, são do país. Os indígenas, segundo a Constituição de 1988, que é a constituição da democracia, tem o usufruto exclusivo de suas terras ancestrais. Podem viver nelas e delas, mas não podem fazer negócio com elas. Estas terras não são, portanto, mercadoria. Tudo indica que a principal meta ou razão principal do governo atual é transformar a floresta amazônica em mercadoria. Não só apenas Amazônia, mas outras reservas também. Por isso é importante dar destaque aos membros responsáveis pelos indígenas, para tomarem providências sobre isso.

Como população indígena pode parecer que há “pouca população para muitas terras”, mas é importante salientar que esses povos cumprem funções-chaves para conservar a natureza, pois conservam a integridade das terras em que vivem e tentam, e frequentemente conseguem, evitar que entrem madeireiros, garimpeiros entre outros grupos de pessoas que podem ameaçar a biodiversidade. Os povos indígenas são bem conhecedores das florestas, pois tem uma percepção muito antecipada, antes de todos, das mudanças ambientais. Inclusive nós, indígenas membros do Programa de Educação Tutorial Saberes Indígena. O PET Conexões Saberes Indígenas vem sendo construído pelos estudantes indígenas de diferentes cursos e povos da UFSCar, sempre inovando os conhecimento sobre esses e outros problemas que fazem parte da realidade indígena, pois o principal objetivo do PET Conexões Saberes Indígenas é ter como foco a questão da proteção e valorização do conhecimento indígena, permitindo a integração das sociedades indígenas e não indígenas por meio da coleta da informação e da formação dos agentes multiplicadores, contribuindo para a persistência e o sucesso desses estudantes na instituição, para que permitam que os objetivos sejam alcançados e auxiliando na formação de estudantes indígenas como gestores de informação e do conhecimento de seu próprio povo.

Procuramos destacar a importância dos povos indígenas para a conservação da biodiversidade, tendo como pontos de partida alguns referenciais teóricos, tanto da área da Biologia como da área das Ciências Humanas, assim como a legislação brasileira pertinente. No entanto, os relatos de representantes do povo *Baré* e do povo *Terena*, autores deste capítulo, trazem elementos fundamentais para reforçarem a relação entre os povos indígenas e a conservação da biodiversidade. Entendemos que esses elementos também estão presentes nos relatos dos outros povos indígenas brasileiros. Assim, longe de esgotar o assunto, o objetivo do presente capítulo foi dar passos iniciais para avançarmos nessa discussão necessária. É fundamental que essa discussão ocorra não só na universidade (como ocorre no PET Conexões Saberes Indígenas na UFSCar), mas também em outros espaços da sociedade, contribuindo para favorecer ações políticas que efetivamente conservem a biodiversidade e a diversidade cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. Etnobotânica aplicada para conservação da biodiversidade. In: ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. D. (org.). **Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica.** Recife: Livro Rápido, NUPEEA, 2004. p. 139-158.

ALMEIDA, A. W. B. Os povos e comunidades tradicionais entre os novos significados de território e o rito de passagem da "proteção" ao "protecionismo". In: FIGUEIREDO, M.A.B.; MATTOS, J .L. S.; FONSECA, F. D. **Agroecologia e diálogo de conhecimentos:** olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE, 2017. P. 119-131.

BARRETO FILHO, H. T. Notas para o histórico de um artefato sociocultural: o Parque Nacional do Jaú. **Terras das Águas**, v. 1, n. 1, p. 53-76, 1999.

BAVARESCO, A.; MENEZES, M. **Entendendo a PNGATI**: Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Indígenas. Brasília, DF: GIZ/Projeto GATI/Funai, 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei Federal no 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.747, de 5 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2020.

BRITO, A. L. C.; BARBOSA, E. M. A gestão ambiental das terras indígenas e de seus recursos naturais: fundamentos jurídicos, limites e desafios. **Veredas do Direito**. Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 97-123, jul.-dez, 2015.

BUCHILLET, D. **Os índios da região do alto Rio Negro:** história, etnografia e situação das terras. Laudo antropológico apresentado à Procuradoria Geral da República. Brasília: FUNAI, 1990.

CALEGARE, M. G. A.; HIGUCHI, M. I. G.; BRUNO, A. C. S. Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas à visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 115-134, 2014.

FIGUEIREDO, M. A. B. Agroecologia e conhecimentos tradicionais: um olhar sobre experiências de povos e comunidades. In: FIGUEIREDO, M. A. B.; MATTOS, J. L S.; FONSECA, F. D. **Agroecologia e diálogo de conhecimentos:** olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE, 2017. p. 47-69.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Coordenação Geral de Gestão Ambiental. (org.). **Plano de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas:** Orientações para Elaboração. Brasília: FUNAI, 2013.

HEEMANN, T. A. Por uma releitura do direito dos povos indígenas: do integracionismo ao interculturalismo. **Revista de Doutrina e Jurisprudência**, Brasília, n. 109, v. 1, p. 1-14, 2017.

LEITÃO, S. Presença humana em Unidades de Conservação: é possível? *In:* LIMA, A. **O direito para o Brasil socioambiental**. Porto Alegre: Instituto Socioambiental e Sérgio Antônio Fabris Editor, 2002.

MATTOS, L.; HERCOWITZ, M. Pontos fundamentais para o desenho de políticas públicas de serviços ambientais voltados à agricultura familiar, às populações tradicionais e aos povos indígenas. *In:* MATTOS, L.; MATTOS, M. **Economia do meio ambiente e serviços ambientais:** estudo aplicado à agricultura familiar, às populações tradicionais e aos povos indígenas. Brasília: Embrapa, 2011. p. 141-161.

ORDÔNIO, I. N.; ARAÚJO, A. L. O.; SILVA, L. C .M. Na batida do Jupago: Agroecologia e Povo Xukuru do Ororubá. *In:* FIGUEIREDO, M. A. B.; MATTOS, J. L. S.; FONSECA, F. D. **Agroecologia e diálogo de conhecimentos:** olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE, 2017. p. 161-166.

PRIMACK, R. P.; RODRIGUES, E. **Biologia da Conservação.** Londrina: Planta, 2001.

ROMERO, E. C. O.; LEITE, V. L. M. Terras indígenas: usufruto exclusivo e proteção do meio ambiente. **Tellus**, Campo Grande, v. 10, n. 18, p. 139-160, 2010.

SANTILLI, M. As Terras Indígenas e as Unidades de Conservação: a proposta de RIRN é direito e vantagem para os índios. *In:* RICARDO, B. **Povos Indígenas no Brasil 1996-2000.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2001.

SILVA, J. A. Terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. *In:* SANTILLI, J. (org.). **Os direitos indígenas e a constituição.** Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sérgio Antônio Fabris Editor, 1993.

SHIVA, V. **Biopirataria:** a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

REFLEXÕES E NARRATIVAS SOBRE LIDERANÇA E LIDERANÇA INDÍGENA

Geovane Diógenes da Silva
gegepankararu@gmail.com

Luzia Sigoli Fernandes Costa
luziasigoli@gmail.com

Marcia Camargo
prema_tvam@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O tema liderança vem sendo objeto de interesse para estudos no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET), particularmente, no Grupo Conexões Saberes Indígenas da UFSCar ao longo dos últimos 4 anos. Nos Relatórios de atividade de 2017, 2018 e 2019 consta explicitamente atividades de pesquisa sobre o tema, como apresentação em evento e publicação. Esta pesquisa teve continuidade em 2020 e os avanços obtidos são apresentados no presente capítulo, para compor o livro PET Conexões Saberes Indígenas, UFSCar: das origens aos horizontes.

Este tema se torna cada vez mais interessante, à medida que o número de povos/etnias presentes na UFSCar vai se tornando maior, bem como o número de estudantes indígenas. Com isso, a ampliação do coletivo indígena da UFSCar, articulado pelo Centro de Culturas Indígenas (CCI), vai se tornando cada vez mais efetiva e as demandas relacionadas ao coletivo vão crescendo, fazendo com que os representantes do CCI, que são as lideranças na universidade, busquem formas de trabalhar em conjunto com todos os estudantes indígenas da UFSCar.

Inicialmente, em 2017, percebe-se, de acordo com o Relatório de atividade, que o tema liderança foi selecionado para a realização de coleta e sistematização de dados e conhecimentos, com base em documentos e na literatura, nacional e internacional, com uma delimitação temática sobre as tecnologias e os modos de liderar no cotidiano e coletivamente, abrangendo ainda os direitos indígenas, no contexto brasileiro (PET, 2017).

Em 2018, o tema enveredou para estudo das “Lideranças Intelectuais Indígenas” e foi bem explorado conceitualmente. É possível constatar que as discussões foram muito profícuas ao se fazer um resgate histórico do termo liderança, bem como a explicação e ou uso da expressão "liderança intelectual indígena" como sendo uma possibilidade de empoderamento de lideranças, identificadas como sendo os estudiosos que se destacam nas suas comunidades e na interação com espaços não indígenas (PET, 2018).

O tema continuou na agenda e pesquisa do Grupo, durante o ano de 2019, e foi dado continuidade ao processo de busca e seleção de novos textos para leitura. Ao mesmo tempo, foram mantidos os capítulos “O Dever da palavra” e “Sociedade contra o Estado“, do Livro “A Sociedade Contra o Estado”, de Pierre Clastres (1934-1977). A leitura dos textos de Clastres (2003) foi considerada essencial no processo de discussão sobre o tema liderança, no contexto das comunidades indígenas. Portanto, esses textos serviram como ponto de partida para a escrita do presente capítulo que tem como objetivo apresentar reflexões e tecer considerações sobre o tema liderança, levando em conta as narrativas de integrantes do Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar. Parte-se do pressuposto de que os resultados obtidos neste estudo venham a contribuir para se pensar o papel das lideranças indígenas, inclusive, em tempos de pandemia da Covid-19.

A liderança indígena pelo olhar e pela força feminina foi um tema muito discutido durante o ano de 2020, por conta da inserção de mulheres indígenas, principalmente por ações coletivas, na política e forte participação na luta contra a Covid-19 em seus territórios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista teórico, foi inicialmente despendido um grande esforço para depreender o significado do termo liderança e para transpô-lo ou adequá-lo ao contexto das vivências indígenas. Nesse sentido, o tema “Lideranças Intelectuais Indígenas” foi considerado polêmico, uma vez que a expressão “liderança intelectual” é usada desde o século XIX, tanto para designar a classe erudita, como num sentido político. Dessa forma, a expressão "liderança intelectual indígena" foi adotada pelo Grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar como sendo uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, identificadas como sendo aqueles estudiosos, conhecedores - acadêmicos ou não - que se destacam tanto nas suas comunidades, como na interação com espaços não indígenas, conforme mencionado no Relatório de Atividade do Grupo (PET, 2018). Portanto, apesar da ambivalência do termo, “intelectuais indígenas” foi usado para designar aqueles que sabem de seu mundo, da sua filosofia, da sua ciência, do seu modo de vida e da interculturalidade que os cercam. Ao mesmo tempo, o termo foi empregado, também, para fazer referência ao indígena que frequenta a academia, a universidade em cursos de graduação e pós-graduação e que publica e divulga os seus conhecimentos e os conhecimentos adquiridos, na forma de produção acadêmica, em diferentes meios e formatos.

Aspectos importantes foram suscitados durante a leitura dos textos de Clastres (2003), principalmente no tocante às similitudes das culturas indígenas, se comparadas às outras culturas. É preciso ressaltar que durante as discussões foi levado em consideração o contexto histórico e geográfico da publicação original do livro, que é de 1974, sendo que nele o autor reúne dez. artigos, produzidos desde 1962. Assim, Clastre (2003) desmembra o conceito de Estado e de sociedade, de tal modo que na sua visão do Estado não é necessário para uma formação social consistente de um povo. Refutando, assim, o pensamento evolucionista europeu, predominante desde o século XIX, quando procura demonstrar que o poder não, necessariamente, precisa estar concentrado em uma única pessoa e, sim, pode ser exercido na liberdade de cada indivíduo (KALAPALO, *et al.,* 2017).

Mais especificamente, no texto “O dever da palavra”, Clastre (2003) apresenta uma relação entre liderança, palavra e poder. Nesse ponto, entende-se não haver uma clara correspondência à realidade dos povos indígenas, assim explicitado:

> Acredita-se que a fala das lideranças indígenas tem uma amplitude maior do que a apresentada por Pierre Clastres: é repleta de ensinamentos, tanto para indígenas como para não indígenas. Acreditamos então que quando os líderes indígenas ocuparem o lugar que lhes é de direito em todas as esferas da sociedade brasileira, muitos realmente entenderão o que é ser indígena no Brasil hoje. (KALAPALO *et al.*, 2017, p. 91).

Outro aspecto a ser levado em consideração é o fato de que Clastre (2003) estudou povos indígenas da América do Sul o que não permite fazer generalizações, pois cada povo possui suas especificidades em termos culturais e no seu modo de organização. De acordo com Kalapalo *et al., (*2017) a generalização pode levar a contradições, uma vez que o modelo de poder político europeu não pode ser tomado como universal se queremos reconhecer a diversidade e dar o devido valor a todas as sociedades, culturas e pessoas, sem enaltecer ou inferiorizar uma sociedade em detrimento de outras. Na organização política em sociedades sem interferência do Estado, coabitam chefias e lideranças, poder e autoridade nas interrelações entre o político, o social, o econômico e o religioso.

Assim, poder-se-ia justificar a persistência do mito da liderança pelas funções políticas que este cumpriu; mas, para além das questões religiosas e dos assuntos políticos, o autor

considera algo ainda mais fundamental para a persistência do uso do tema sociedades primitivas. O que teria feito, então, a sociedade primitiva ser tão boa para pensar? Kuper (2008) aponta o sentimento existente na Europa, na segunda metade do século XIX, de que as sociedades viviam ou viveriam uma transição revolucionária para um novo mundo, ou seja, a era da ciência em contraste com a sociedade tradicional. Naquele momento, alguns discursos sobre as sociedades tradicionais reportavam a uma sociedade primitiva que representava a antítese da modernidade.

Para Fortes (1945) o equilíbrio de uma sociedade primitiva residiria em seu repertório de valores culturais e das suas redes de vínculos que interligam os indivíduos dando sustentação à própria estrutura política. Portanto, a estrutura, concordando com o pensamento de Malinowski (1927) - ao observar os *Tallensi* - é a de que o clã e a família coexistiam, mas funcionavam sob recíproca tensão.

Como primitivo, podemos entender as sociedades e as culturas tidas como elementares e originais e que não perderam a sua capacidade de auto-organização e de viver o devir, sem perder a sua essência. Isso as tornam menos vulneráveis quanto a sua deserção de si, enquanto sociedade, pelo preparo ou conservação de recursos ancestrais que lhe garantem a auto preservação. Portanto, a valorização dos saberes indígenas terá que ser cada vez mais disseminados em diferentes espaços do ensino e da pesquisa e, dessa forma, contribuir com o processo de descolonização eurocêntrica em relação ao conhecimento e saberes, principalmente, aqueles de domínio dos povos indígenas sul-americanos, de maneira que provoquem uma desconstrução da visão eurocêntrica como uma única perspectiva de conhecimento.

É preciso considerar, ainda, que Pierre Clastres se apoia na obra de Sahlins e defende uma sociedade que impeça, propositada ou conscientemente, a divisão do corpo social em grupos desiguais e opostos. Ela é, por isto também, uma sociedade sem economia: nela, estruturalmente, a economia não existe, ou melhor, o econômico é uma atividade separada do social. Esta sociedade não permitiria que a economia invadisse o social e afetasse o seu equilíbrio; ela se auto prescreveria à produção de um limite restrito que a proibiria de se superar. Caso contrário, essa sociedade correria o risco de ver o econômico esquivar ao controle do social e dirigir-se contra a sociedade, abrindo nesta a brecha da heterogeneidade, da divisão, da hierarquização e da alienação dos segundos pelos primeiros. Percebemos, então, que nas comunidades primitivas, a economia assume a função política de modo que a atividade de produção esteja subordinada às relações sociais e de um poder igualitário. Por isso, a sociedade primitiva seria a sociedade contra o Estado, contra o poder político que dela se separa para se dirigir contra ela (CLASTRES, 1976).

Desse modo, as sociedades e culturas tidas como elementares e originais não perdem a sua capacidade de auto-organização e as relações são recompostas. Acosta (2016, p. 24) diz que: “Os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade colonial. Com suas propostas, imaginam um futuro distinto que já alimenta os debates globais”.

Também é possível concluir que essa forma de manutenção da paz está presente desde as sociedades primitivas por meio da figura do chefe indígena, com sua função de agente pacificador, ficando claro como a exaltação do primitivo pode ter a função de ilustrar uma teoria política.

Clastres (1976) apoia suas considerações nos resultados da obra de Sahlins, e entende a sociedade sem economia, nas comunidades primitivas, como sendo uma função da política e a atividade de produção estaria subordinada às relações de poder igualitárias. Por isso, precisamente, a sociedade primitiva seria a sociedade contra o Estado, contra um poder político

que dela se separa para se dirigir contra ela (CLASTRES, 1976). O político se faz pela palavra, pela retórica na medida em que “palavra e poder mantém relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro”. (CLASTRES, 2003, p. 169).

2.1 DISCUSSÃO ACERCA DO PAPEL DE LIDERANÇA NA COMUNIDADE E LIDERANÇA NA UNIVERSIDADE

A luta pelos direitos dos povos indígenas é reforçada constantemente, de maneira que, os saberes tradicionais advindo dos mais velhos são ampliados por meio dos momentos de diálogo e de realização de rituais e, ainda, na prática do movimento indígena de base, ou seja, a organização política e social predominante na aldeia. Assim, o papel das lideranças indígenas no contexto da aldeia é considerado fundamental na formação do saber dos jovens que estão ocupando espaços na sociedade.

No movimento indígena, desde cedo aprende-se com os mais velhos a cuidar e preservar a natureza, a mãe terra, com tudo aquilo que faz parte da nossa cultura e da nossa especificidade enquanto povo. É nesse sentido que o trabalho das lideranças e dos mais velhos nas aldeias se torna essencial para a preservação do sagrado, pois a terra (o território) é sagrada e a qual precisamos cuidar e proteger.

Diante destas concepções apresentadas, levando em consideração a organização do povo *Pankararu* e sua relação com outras etnias, pode - se comparar com a realidade dos *Guarani*. Nesse sentido, podemos refletir sobre a discussão de Mota (2009) em relação à territorialidade:

> Estar na terra é a condição essencial da reprodução da vida, pois estar no território tradicional, possibilita a territorialização e a continuidade da territorialidade Guarani e Kaiowá, a partir de um tempo histórico que não passou, tendo em vista que o estar com os parentes, não significa que esteja fundamentado em uma materialidade existencial, porque o parente vive na terra e sobre a terra que condiciona a própria reprodução de um “modo-de-ser”. Assim, estar com os parentes ou entre os parentes, na vida e na morte, significa obter forças para continuar a se reproduzir, resistir e R-Existir (MOTA, 2009. p. 16, *apud* SANTOS; THOMAZ JUNIOR, 2020, p. 139).

A partir dessas concepções, pode-se refletir acerca da religiosidade dos povos indígenas como forma de preservar a identidade e luta dos anciões e das anciãs que desde sempre se engajaram na luta em prol de melhorias para a comunidade indígena. Com isso, entende-se que o espírito de liderança foi consolidado a partir destas ações, iniciando um trabalho muito importante e que está sendo passado de geração a geração nas diversas lutas e conquistas dos povos indígenas.

Por outro lado, muitos indígenas estão ocupando espaços nas universidades brasileiras, por meio de Ações Afirmativas e outros programas de inclusão, que possibilitam a ampliação da presença indígena em outros espaços. Esta realidade é possível graças à luta das lideranças e do trabalho em conjunto do movimento indígena para garantir o direito dos povos indígenas de ingressar no ensino superior, constituindo uma forma de demarcação de um território que, na sua essência, não foi pensado para agregar a diversidade de povos e culturas diferentes do Brasil. A luta dos universitários indígenas vem reformulando esta visão de maneira que o trabalho das lideranças de base encontra continuidade nas lideranças jovens, no meio acadêmico.

Nesse sentido, diante da mobilização e da luta das lideranças de base, a UFSCar começa a ser demarcada pela presença indígena a partir de 2008 por meio do vestibular específico para candidatos indígenas. Deste modo, Silva, Souza e Palomino (2020) apresentam concepções sobre a presença indígena na universidade:

> Atualmente, a UFSCar é uma das Universidades mais procuradas pelos povos indígenas, além de várias outras instituições a indicarem como uma referência nacional no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Este reconhecimento é fruto de um árduo trabalho e de ações contínuas exercidas por lideranças de bases, estudantes indígenas, colaboradores, comunidade universitária, dentre outros atores. Neste processo, servidores da Universidade têm um papel fundamental que é, além de fazer com que as informações cheguem às aldeias, estarem próximos destas comunidades. Ao acompanharem todo o processo do Vestibular Indígena, desde a realização da prova até a permanência dos estudantes na universidade geram o respeito e a confiança tanto por parte dos ingressantes como da sua base e demais envolvidos, principalmente seus familiares. (SILVA; SOUZA; PALOMINO, 2020, p. 126)

Diante destas concepções, fica evidente que, a partir do ingresso de indígenas na universidade surge a necessidade de se organizar dentro deste espaço onde, no princípio, não havia ações que contemplassem a diversidade de povos e culturas indígenas. Com isso, surge a necessidade da criação do coletivo de estudantes indígenas da UFSCar, denominado Centro de Culturas Indígenas (CCI - UFSCar) e a necessidade de escolha das lideranças deste coletivo, que assumem um papel muito importante para a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

O Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI) enquanto coletivo é a entidade que representa as lutas dos povos indígenas dentro da UFSCar, assumindo uma articulação política do movimento indígena local e nacional dentro da universidade para que se façam valer os direitos dos estudantes indígenas. As lideranças do CCI são estudantes que são escolhidos por outros estudantes indígenas na universidade para representar o coletivo, buscando melhorias para a permanência estudantil e exercendo a função de trabalhar em conjunto com todos que fazem parte do coletivo.

O papel das lideranças jovens na universidade, tendo como exemplo o trabalho das lideranças do CCI, não é diferente do papel das lideranças de base: na universidade este trabalho acaba sendo mais árduo, sendo necessário se manter firme para que não se perca a identidade de cada povo indígena representado e este trabalho só é possível quando as lideranças da universidade trabalham em conjunto com a comunidade e com as lideranças de base. Desta forma, pode-se dizer que os povos indígenas estão demarcando um território, pela ocupação de espaços dentro da universidade adquirindo o conhecimento científico sem esquecer dos conhecimentos tradicionais, dos ensinamentos dos mais velhos, dos ensinamentos das lideranças da aldeia e dos conhecimentos adquiridos na luta cotidiana.

3 MÉTODO

Para desenvolvimento desta atividade de pesquisa foi adotado um método que englobou os seguintes passos: a) acolher as propostas de temas do Grupo PET; b) promover a escolha de temas de interesse coletivo dos petianos; c) realizar buscas em bases de dados; d) disponibilizar textos para leitura sobre os temas escolhidos; e) realizar os leituras com destaque de trechos e comentários em *post-it* afixados nas páginas, e f) realizar encontros para debate, com base nas leituras realizadas pelo tutor e pelos integrantes do Grupo o que implicou em analisar, aprender e compreender cada texto lido, sem perder o reconhecimento e respeito pelo lugar de fala e pela diversidade social, cultural, de gênero e outros.

Dessa forma, o processo iniciou-se com a escolha coletiva de um tema orientador para a realização da pesquisa bibliográfica, passando pelas etapas de seleção de textos que levassem a uma leitura crítica e de reflexão coletiva, resultando numa escrita acadêmica reflexiva, em um longo caminho metodológico.

Neste capítulo, foram selecionados e utilizados como base para as análises do tema

liderança, dois capítulos basilares “O Dever da palavra” e “Sociedade contra o Estado” do Livro intitulado “A Sociedade Contra o Estado”, de Pierre Clastres (1934-1977). Nas primeiras discussões, com base nas leituras, observamos que haveria um caminho promissor ao traçar um paralelo, apoiado em aspectos singulares ou comuns que distinguem, conceitualmente, o entendimento do papel sobre a liderança em comunidades indígenas e não indígenas, além do exercício de tentar situar o conceito no tempo e espaço.

No método de estudo foi previsto desde o estímulo para a aquisição de habilidades para analisar e apreender aspectos sobre o assunto estudado, até a avaliação ao final de cada passo do processo, que ocorreu em 3 fases. Numa primeira fase, se deu a escolha do tema, a busca em bases de dados e a seleção da bibliografia para leitura. Na segunda fase, ocorreu a leitura propriamente dita, destacando as ideias principais, seguida de análise e discussões no Grupo. Na terceira fase, se deu o processo de elaboração do resumo crítico ou resenha, momento este em que foram registrados os relatos dos participantes sobre os conceitos discutidos, bem como as dificuldades encontradas na compreensão da leitura, do vocabulário e outros buscando, sempre, aprender e compreender cada texto lido, levando-se em consideração o lugar de fala e sua relação com o contexto social, cultural, de gênero entre outros.

4 RESULTADOS DAS DISCUSSÕES

Com a metodologia descrita obtivemos resultados interessantes e, para este capítulo, selecionamos três pontos. O primeiro ponto está relacionado ao poder de fala e o que chamou a nossa atenção foi o fato de estar associado aos diferentes entendimentos do que seja poder de fala. Para Clastres, (2003, p. 171) “[...] f*alar é para o chefe uma obrigação imperativa, a tribo quer ouvi-lo* [...] *um chefe silencioso não é mais um chefe*”. A representação que a fala tem na sociedade ocidental e nas comunidades indígenas pela sua tradição na oralidade pode ser muito diferente. Portanto, percebemos que partíamos de um ponto conceitual em comum, mas que a sua significação ou ressignificação tomaria sentidos distintos. Quem tem o poder da fala? Geralmente, é quem tem o domínio sobre algo. Historicamente, como na colonização, só os senhores podiam falar, seus súditos apenas obedeciam em silêncio. Isso, claro, implica em uma sociedade que é dividida em senhores e escravos, dirigentes e dirigidos e, assim por diante, conforme argumentou um integrante do Grupo, indígena da etnia *Terena*.

Nesse ponto da discussão as contribuições de uma indígena da etnia *Pankararu*, integrante da pesquisa, foram fundamentais ao dizer: “concordo, pois, trazendo para a vivência em meio ao meu povo indígena, a palavra não tem poder nenhum, o que fortalece a palavra de um líder é o poder que a comunidade passa para ele. Já, pensando na comunidade não indígena, percebo no texto e na realidade, também, que o que importa é o poder e não somente palavras. Chamamos liderança aquele que para a gente detém a palavra, geralmente por ser sucessor de uma família de lideranças, depois é claro de todo processo de consentimento de toda a comunidade. Há casos também de lideranças de não família de líderes, mas que toda a comunidade o elegeu, dando a ele o poder da fala, pois a palavra ele já sabe usar, possuindo a característica de ser aquele que fala. No entanto, outras perspectivas colocadas, por exemplo, de que os velhos das comunidades indígenas, mesmo eles não sendo as pessoas que falam nos momentos de transmissão de informes, eles são consultados e passam a ser os mais ouvidos de forma respeitada e privilegiada antes das tomadas de decisão e só depois os líderes de palavra transmitem tais informações”.

Um segundo ponto se refere a ideia de **sociedade primitiva** sendo que o que despertou interesse foi a afirmativa de Clastres (2003) de que é pouco provável a existência de uma sociedade totalmente sem o Estado. No entanto, de onde partimos para fazer as análises, foi possível pensar em alguma controvérsia para essa afirmação. “Observamos que existem possibilidades de sociedades que vivem à margem do Estado ou ‘sem’ o Estado. Essas sociedades que o autor chama de sociedade primitiva, é um termo usado para se referir às

sociedades indígenas, inclusive", conforme foi bem observado por um indígena *Terena*, participante da pesquisa.

Durante as discussões, buscamos compreender, também, o sentido literal do adjetivo "primitivo" que indica que algo é o primeiro a existir; que esteve presente desde o momento inicial de algo ou na sua origem, ou mesmo por ser a própria origem desse algo. Nesse caso, a expressão "sociedade primitiva" tem um sentido muito preciso nas correntes evolucionistas, designando as sociedades que representam os primórdios da civilização e que ainda não passaram por evoluções, tal como é entendida no mundo ocidental. Essa concepção não representa as sociedades indígenas, cuja evolução passa por um outro conjunto de valores.

As discussões nos levaram a perceber como a visão que divide as sociedades humanas em sociedades com ou sem Estado é etnocêntrica e como o entendimento das "sociedades primitivas" em relação ao Estado, associado ao processo civilizatório, está longe de ser adequada em todas as circunstâncias.

Um terceiro ponto, que permeou praticamente todas as discussões, foi atinente ao tema **liderança** que derivou da expressão "chefe". Em meio aos *Pankararu*, conforme relatou uma integrante do Grupo de pesquisa: "a chefia, melhor dizendo as lideranças, acontecem de forma que não existe poder separado da comunidade. A comunidade é o poder. As lideranças são apenas pessoas que transmitem mensagens ou informações de uma comunidade para a outra comunidade".

A expressão "Deitado em sua rede ou sentado perto do fogo [...]" (CLASTRES, 2003, p. 171), foi interpretada como sendo uma visão romantizada, sobre o líder indígena, por parte dos não indígenas. A interpretação foi de que quando um velho está deitado na rede perto do fogo, não quer dizer que seja, necessariamente, um momento em que ele esteja pensando em estratégias para liderar seu povo, mas pode ser, por exemplo, um momento em que ele pode estar passando seus conhecimentos oralmente por meio de histórias sábias e valorosas para seus descendentes.

Um integrante indígena *Xacriabá* narrou que, pensando na sociedade indígena, "um líder de verdade é aquele que tem uma responsabilidade maior, é aquele que tem a atitude de fazer algo, é aquela pessoa que toma a frente, aquela que tem o poder de fala, mas nunca em benefício próprio ou por almejar reconhecimento por outros grupos, outras pessoas. Se definirmos liderança por essas características do ponto de vista indígena essas pessoas estariam longe de ser um líder. Do ponto de vista indígena, para ser uma liderança é preciso que o agente comungue com a sua comunidade. Ser liderança, para o indígena, é transmitir, é informar a demanda daquele povo, daquele lugar. Ser liderança é preparar, de modo geral, para liderar e se fortalecer em conjunto. Nem sempre aquele que tem o "poder da palavra" que é muitas vezes os que transmitem a mensagem, são as lideranças. Lideranças de referências, para os indígenas, são as pessoas mais velhas que têm o conhecimento a passar para os mais jovens. Liderança é aquele que se senta, conversa e mostra um novo caminho".

Atualmente, sociedades não indígenas, consideram inovadoras iniciativas como, por exemplo, as *startups*[144]. Estas, vêm questionando a capacidade do papel tradicional da liderança para atuar na construção de novas empresas, mais humanizadas e mais efetivas, com nova estruturação e processos de produção, bem como nas novas relações em sociedades.

[144] De acordo com o Sebrae, startup é uma empresa inovadora com baixos custos de manutenção e embora atue em condições de extrema incerteza, em geral, consegue crescer rapidamente. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-startup. Acesso em: 11 mai. 2021.

5 COLETIVOS, LIDERANÇAS FEMININAS E AÇÕES: 2020, O ano das defensoras dos Direitos Humanos

Durante a pandemia da Covid-19, defensoras dos Direitos Humanos enfrentam desafios sob as emergências sanitárias e garantem direitos e condições dignas de vida para a população.

No dia 11 de maio de 2016, a diretora regional da Organização das Nações Unidas (ONU), mulheres para Américas e Caribe, Luiza Carvalho, se encontrou com lideranças indígenas e, pela primeira vez no Brasil, mulheres indígenas construíram coletivamente uma pauta nacional comum, com contribuições de 104 povos dos 305 que existem no País.

A primeira Marcha das Mulheres Indígenas “Território: nosso corpo, nosso espírito", foi realizada em 13 de agosto de 2019 e foi organizada pelo projeto “Voz das Mulheres Indígenas” que conta com o apoio da ONU Mulheres Brasil. A Marcha reuniu 2.500 mulheres indígenas de 130 povos distintos.

No dia 10 de Dezembro de 2020 o site da ONU Mulheres Brasil citava: “Neste ano, é especialmente relevante visibilizar a atuação das defensoras em seus territórios como resposta aos efeitos da crise da Covid-19. A crise colocou a sociedade brasileira diante do aprofundamento de desigualdades históricas e essa transformação repentina impactou diretamente sobre o ativismo e o trabalho das defensoras”.

De acordo com Anastasia Divinskaya, representante da ONU Mulheres no Brasil, reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres defensoras de direitos humanos é urgente: “As defensoras de direitos humanos, em toda a sua diversidade, são fundamentais para a construção e consolidação da cidadania e das democracias.”

Ainda no dia 10 de dezembro de 2020, o coletivo Voz das Mulheres Indígenas e a ONU Mulheres lançaram o livro “Voz das Mulheres Indígenas: a construção de um diálogo nacional sobre direitos das Mulheres Indígenas[145]”, no *site* dos Direitos Humanos. O projeto é uma cooperação entre a ONU Mulheres com o coletivo Voz das Mulheres Indígenas e foi financiado pela Embaixada da Noruega. Lembrando que em 2020 a ONU Brasil adotou o lema “Onde você está que não me vê? Somos nossa existência” dando assim visibilidade a lideranças de diferentes grupos de mulheres.

O livro e *site* (www.vozdasmulheresindigenas.org.br) visam fazer um balanço das experiências das mulheres indígenas do Brasil, contribuindo para o crescimento deste movimento e destacando o impacto na vida das mulheres no âmbito dessa parceria que apoia as lideranças femininas.

O projeto Voz das Mulheres Indígenas tem reforçado o empoderamento, a mobilização social e a participação política de mulheres indígenas de mais de cem etnias brasileiras. O projeto visa fortalecer a atuação de mulheres indígenas em espaços de decisão dentro e fora de suas comunidades.

A “Voz das Mulheres Indígenas” possui 5 eixos: **1.** violação dos direitos das mulheres indígenas; **2**. empoderamento político; **3**. direito à terra e aos processos de retomada da mesma; **4**. direito à saúde, educação e segurança e **5**. tradições e diálogos intergeracionais.

Com o apoio desta e de outras organizações coletivas que mais e mais mulheres têm se unido e realizado grandes mudanças no cenário atual, diante a pandemia da Covid-19. Cabe aqui ressaltar, entre as várias tomadas de decisão, a iniciativa das mulheres indígenas do Rio

[145] Disponível em: https://vozdasmulheresindigenas.org.br/pdf/livro-voz-das-mulheres-indigenas.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

Negro que deram a voz e o corpo à luta contra a Covid-19.

O cuidar é sinônimo da mulher indígena desde a infância e foi com este espírito que as mulheres do Rio Negro criaram juntamente com o apoio e parceria do Instituto Socioambiental (ISA), a grife FARM e o apoio logístico do Projeto Asas da Emergência, do Greenpeace. Vale a pena aqui citar que a "Campanha Rio Negro, Nós Cuidamos" foi uma iniciativa das mulheres guerreiras representadas pelo Departamento de Mulheres Indígenas da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). A iniciativa rendeu mais de 47.000 máscaras, compra de máquinas de costuras para fabricação própria, cartilhas informativas, carro de som, *banners*, faixas, *podcasts* nas línguas indígenas e também no português.

E para finalizar fica aqui a frase citada por Naiara *Tukano*, durante entrevista ao SESC São Paulo em 2018, que diz: "Eu acredito que uma liderança nasce da capacidade de refletir sobre a realidade e coordenar um povo com sabedoria e amor".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a leitura crítica e reflexão coletiva sobre textos de Pierre Clastres (1934-1977) foram abordadas muitas especificidades, como a questão do Poder de Fala entre grupos nativos e comunidades indígenas. Cabe refletir se as noções de liderança, política e poder não precisam ser repensadas a partir de outras perspectivas, diante destas e de tantas evidências, assim como a discussão sobre a ausência de uma instituição Estado e a ideia de sociedade primitiva como incompleta devido à ausência de um modelo de mercado, de economia excedente e a sua relação com um possível avanço do indivíduo no processo civilizatório.

A categorização das sociedades em relação à civilização nos moldes ocidentais está relacionada, também, à divisão do trabalho, à geração de excedentes e ao atendimento de um mercado consumidor, o que pode não ser prioridade em todas as sociedades. Estes fatores, levados em conjunto, implicam na desvalorização da agricultura tradicional e afetam, de alguma forma, as bases que servem de estrutura moral e social de uma sociedade.

Quando se refere aos povos indígenas em que o reconhecimento das especificidades, subjetividades, cosmologia milenar e cultura, passadas de geração a geração em geral pela fala, os fatores citados acima servem de base para reconhecimento da história de um povo.

No aspecto liderança, cabe destacar ainda, o significativo protagonismo que vem sendo exercido por lideranças estudantis indígenas no meio acadêmico, tanto em âmbito da graduação como da pós-graduação

No âmbito da produção científica notamos o surgimento de problemáticas de interesse científico sobretudo por gerar resultados de pesquisa capazes de produzir conhecimentos que contribuam para preservar o modo de viver, habitar e proteger os seus territórios.

Os temas aqui discutidos como o *poder de fala*, *sociedade primitiva* e *liderança* permitiram um aprofundamento em questões como, por exemplo, imagens, pré-concepções e estereótipos sobre os indígenas, que apontam caminhos para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

CLASTRES, P. **Prèface a M. Sahlins, ge de pierre, âge d'abondance. L'économie des sociétés primitives.** Paris: Gallimard, 1976. p. 11-30.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado:** pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003

FORTES, M. An anthropologist´s point of view. *In:* HINDEN, R. (ed.). **Fabian Colonial Essays.** London: Alien & Unwin Press, 1945.

KALAPALO, J. *et al.* Reflexões sobre a compreensão das lideranças indígenas por autores não indígenas. *In:* CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 3., 2017, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, 2017. p. 88-93. Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/docentes/arquivos-docentes/Anais_IIIConEGrad_UFSCar.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

KUPER, A. **A reinvenção da sociedade primitiva:** transformações de um mito. Recife: UFPE, 2008.

MALINOWSKI, B. **Sex and repression in savage society.** New York: Harcourt Brace, 1927.

PET Conexões UFSCar: indígenas. **Relatório de atividades.** São Carlos, 2017.

PET Conexões UFSCar: indígenas. **Relatório de atividades.** São Carlos, 2018.

PET Conexões UFSCar: indígenas. **Relatório de atividades.** São Carlos, 2019.

SANTOS, G. V. dos; THOMAZ JUNIOR, A. O. Movimento Indígena contemporâneo e a Geografia. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 54, p. 137-162, 2020.

SILVA, G. D. da; SOUZA, M. M. de; PALOMINO, T. J. **Indi-age:** a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João, 2020.

COMPARTILHANDO REFLEXÕES SOBRE O ENVELHECIMENTO NAS COMUNIDADES *MARUBO* E *PANKARARU*

Marta *Marubo Comapa*[146]
marta.marubo@gmail.com

Vitória Manoela de Oliveira Melo[147]
vitoriapankararu23@gmail.com

Wilson José Alves Pedro[148]
wilsonpedro@ufscar.br

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta elementos sobre o envelhecimento humano nas comunidades indígenas *Marubo* (AM) e *Pankararu* (PE). Propõe-se analisar alguns aspectos e dimensões de como se dá a relação dos anciãos e anciãs com o meio em que vivem e as possibilidades de preservar e transmitir saberes e valores. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva, com pesquisa de base bibliográfica apresentando as perspectivas das autoras originárias das comunidades *Marubo* e *Pankararu*. Apresentam-se ainda, algumas dimensões sobre o envelhecimento indígena, o encontro de culturas e as relações cotidianas de lazer, saúde e outras atividades realizadas.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS):

> O envelhecimento da população é um dos maiores triunfos da humanidade e também um dos grandes desafios. Ao entrarmos no século XXI, o envelhecimento global causará um aumento das demandas sociais e econômicas em todo o mundo. No entanto, as pessoas da 3ª idade são, geralmente, ignoradas como recurso quando, na verdade, constituem recurso importante para a estrutura das nossas sociedades. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2005, p. 8).

Pautados nos aportes teóricos interdisciplinares da Gerontologia (PEDRO, 2012, 2013) defende-se que os estudos sobre o envelhecimento devem apreender o processo dialético individual e/ou coletivo, sua diversidade e especificidades, pautados nas experiências e influenciados pelas relações do entorno. Sendo o processo de envelhecimento multideterminado, cujas interações e consequências impactam no curso da vida social, defende-se ainda a necessidade de investigar e tornar visível a diversidade brasileira à luz das diretrizes internacionais. A realidade brasileira é plural e singular, portanto, considerar as especificidades e características regionais e locais, bem como gênero, raça-etnia, classe social, territórios urbanos e rurais é fundamental, para que se possa avançar na garantia dos direitos da pessoa idosa, preservando sua cultura e identidade.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a população indígena brasileira, com base no quesito cor ou raça, revela um crescimento nos indicadores oficiais, passando de 294 mil para 734 mil pessoas, entre os anos de 1991 e 2010.

---

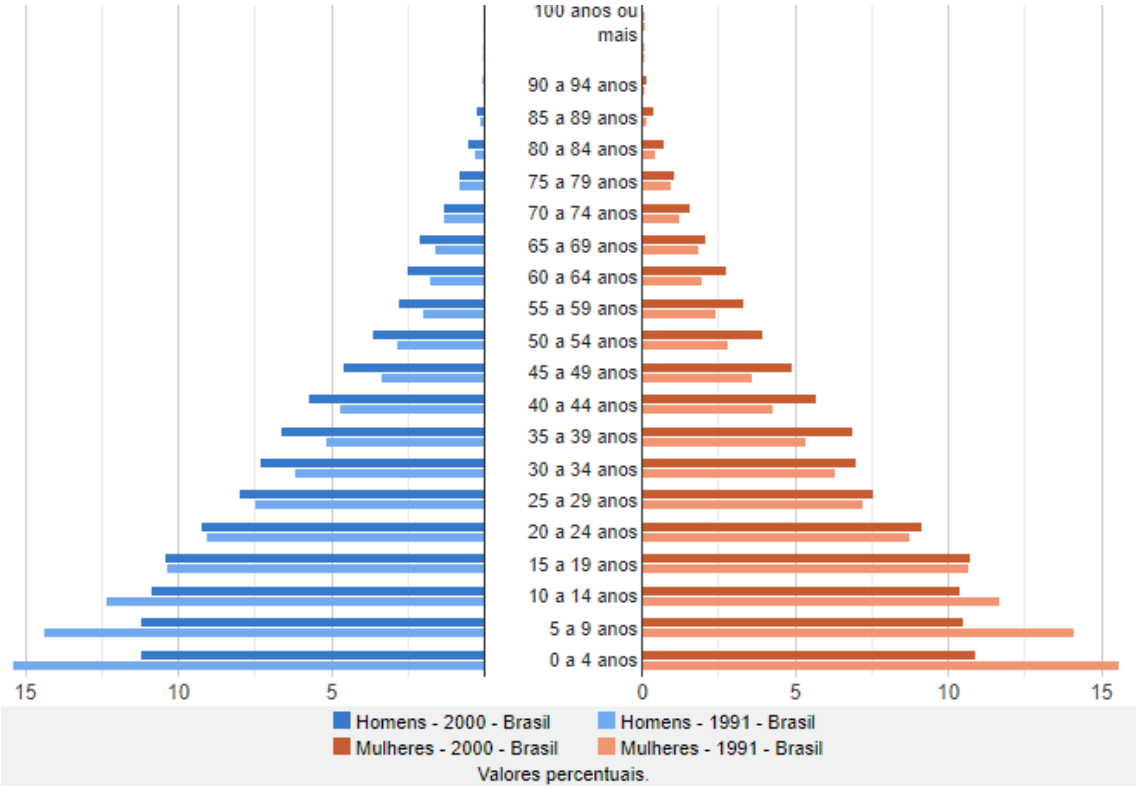
[146] Indígena da Etnia *Marubo* do Amazonas. Graduanda em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, no Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de São Carlos e bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar: Quebrando estereótipos, traçando uma nova história.

[147] Indígena da Etnia *Pankararu* de Pernambuco. Graduanda em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas.

[148] Professor Associado ao Departamento de Gerontologia da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Gerontologia Social (NIEPGS/CNPq) e Coordenador do Programa de Extensão “Observatório do Envelhecimento Ativo”. Docente dos Programas de Pós-graduação: Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), Gestão das Organizações e Sistema Públicos (PPGGOSP) e Gerontologia (PPGERO).

Os dados do Censo de 2010 demonstram dentre as características sociodemográficas que a distribuição da população indígena por grupos de idade apresenta estrutura diferenciada conforme sua localização. A pirâmide dos que viviam fora das Terras Indígenas tem formato achatado na base, denotando um número menor de pessoas nas idades mais jovens, tal como se observa com populações urbanas não indígenas. Já dentro das Terras Indígenas, pelo contrário, a base é alargada, o que indica ainda uma alta taxa de natalidade. A presença masculina (51,6%) é predominante dentro das Terras Indígenas, enquanto a feminina (51,3%), predomina fora delas, conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Pirâmide etária Brasil 2010-1991



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Nesse universo, o Censo Demográfico do IBGE de 2010 revela que 572 mil indígenas (63,8%) viviam na área rural e 517 mil indígenas (57,7%) moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. Esses dados, se comparados com a população brasileira em geral, evidenciam que 36,2% dos indígenas viviam em centros urbanos (sendo que 84,4% da população brasileira residem em centros urbanos), ou seja, há um estreito vínculo da população indígena com a terra e por extensão seus costumes e tradições, o povo ou etnia a que pertencem, bem como as línguas indígenas faladas dentre outras especificidades (IBGE, 2010).

Outras informações sobre pertencimento étnico e línguas indígenas faladas, bem como informações autorreferidas à pergunta “Você se considera indígena” são apresentadas pelo Censo, considerando seus costumes, tradições, cultura, antepassados e informações correlatas.[149]

Neste universo, pela relevância sócio-histórica e identidade sociocultural bem como vínculo das autoras - às comunidades *Marubo* e *Pankararu*, optou-se, no presente capítulo, analisar alguns aspectos e dimensões de como se dá a relação dos anciãos e anciãs com o meio

[149] Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html. Acesso 13 de mar. 2021.

em que vivem e as possibilidades de preservar e transmitir saberes e valores.

2 DUAS CULTURAS: DESAFIOS DE ENVELHECER NAS COMUNIDADES

Trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritivo, com pesquisa de base bibliográfica apresentando as perspectivas das autoras (uma pertencente à comunidade *Marubo* e a outra pertencente à comunidade *Pankararu*). Apresentam-se características gerais de ambas as comunidades, com ênfase no papel social e a participação de anciãos e anciãs nas comunidades *Marubo* e *Pankararu*, em especial na preservação da cultura e na manutenção das tradições, sendo as relações intergeracionais na comunidade com crianças e jovens, um elemento central nessas interações. Dimensões sobre o envelhecimento indígena, o encontro de culturas e as relações cotidianas de lazer, saúde e outras atividades realizadas são analisadas.

2.1 COMUNIDADE *MARUBO*

O povo *Marubo*, vive na Terra Indígena Vale do Javari, no oeste do estado do Amazonas, Região Norte do Brasil. A comunidade atualmente conta com 2.200 pessoas[150], e divide o território com as etnias *Mayoruna*, *Matis*, *Kulina*, *Kanamari*, *Korubo* e dezessete outros grupos indígenas não contactados, ou seja, grupos autônomos. (OCTAVIO, 2015).

A Terra Indígena Vale do Javari foi demarcada no ano de 2001 durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com o propósito de garantir o direito ao território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas, reconhecendo e respeitando sua organização social, seus modos de vida, línguas e culturas, conforme o Artigo 231 do inciso I ao VII, e o Artigo 232 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A Figura 1, apresenta a localização da terra indígena do Vale do Javari, no estado do Amazonas.

Figura 1 - Terra indígena Vale do Javari, estado do Amazonas, Brasil



Fonte: Amazônia.org (2020).

Algumas famílias *Marubo*, por sua vez, se deslocam das aldeias para cidades próximas como Atalaia do Norte/AM e Cruzeiro do Sul - AC, para que seus filhos possam continuar os estudos e suprir outras necessidades básicas. Dessa forma, há um contingente populacional de indígenas *Marubo* que residem em Atalaia do Norte e Cruzeiro do Sul.

Na terra Indígena Vale do Javari, existem 21 aldeias *Marubo* que estão localizadas no

[150] Disponível em: https://amazonia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/06/PERFIL-IND%C3%8DGENA-TR%C3%8DPLICE-FRONTEIRA.pdf. Acesso em: 22 de out. 2020.

médio e alto rio Ituí e Curuçá, rios esses afluentes do rio Javari. O acesso às aldeias *Marubo* no rio Ituí é restrito, diferente do rio Curuçá, pois, somente os funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a Frente de Proteção Etno-ambiental (FPE)[151] e agentes da saúde da Secretaria Especial de Saúde (SESAI)[152], podem ter acesso a essas aldeias. A entrada é limitada por motivos de proteção aos grupos isolados (grupos autônomos) que se encontram nessa área em maior número. (NAKAMURA, 2016).

Os primeiros contatos dos *Marubo* com não indígenas se deram em três momentos distintos. No final do século XIX, ocorreu o primeiro contato que se caracterizou pela chegada de exploradores peruanos, que estavam à procura de *cauchos* (látex). Já no começo do século XX, se deu o segundo contato, dessa vez com os brasileiros durante o "boom" do ciclo da borracha. Com o declínio do ciclo, grande parte dos exploradores deixaram a região do vale do Javari e, posteriormente, retornaram para extração de madeira iniciando assim, o terceiro contato. (MELATTI; MELATTI, 2005).

Ao longo do tempo, esses contatos tiveram alguns impactos sociais na comunidade tais como diversas doenças (malária, gripe, pneumonia, hepatite e doenças sexualmente transmissíveis - DSTs), que resultaram no deslocamento de parte da população aos municípios próximos e centros urbanos em busca de tratamento e, também, para a compra e abastecimento de utensílios para pesca, materiais de construção e produtos domésticos. Com as interações proporcionadas por esses deslocamentos, permitiram que alguns jovens tivessem contato com produções intelectuais que fomentavam a conscientização pelos direitos indígenas que asseguravam a demarcação de terras, junto a valorização cultural, formando e consolidando lideranças indígenas, que se engajaram politicamente e representaram diversas comunidades.

A comunidade *Marubo* está organizada de uma forma em que, a base da estrutura encontra-se na figura dos anciãos e anciãs, ou seja, o envelhecer é considerado um ato de consolidação da sabedoria, com isso representam a personificação do código ético e moral da comunidade. Representam ainda, o fazer das atividades que sustentam a base social como a caça, a pesca, o plantio, os artesanatos, as festividades, contos e o mais importante, o nascimento das novas gerações que, posteriormente, receberão orientações para que cresçam e aprendam o modo de vida social, sob uma tradição envolta na figura dos anciãos, conforme demonstrados nas Figuras 2 e 3, que seguem:

Figura 2 - Ancião *Marubo*



Fonte: TV Brasil (2011).

Figura 3 - Anciã e ancião *Marubo*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

[151] Unidade responsável e encarregada de fiscalização e monitoramento de grupos de indígenas isolados sem nenhum contato, assegurando seus direitos de proteção.

[152] Disponível em: http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/. Acesso em: 22 de out. 2020.

As regras morais, éticas, históricas e cultural, além dos conhecimentos da medicina tradicional que inclui a utilização de plantas medicinais, cânticos xamânicos e o bem-estar da comunidade *Marubo* são constantemente passadas de geração em geração, contados pelos anciãos para as crianças, jovens e adultos; e assim, por intermédio deles, é que a organização social funciona.

O cotidiano nas aldeias começa às cinco horas da manhã para o início das atividades; a primeira ação importante para ter disposição é o banho no rio e igarapés próximos, sendo um processo higiênico e saudável para mente e o corpo. São ensinados pelos mais velhos que o despertar tarde é falta de responsabilidade e compromisso com a comunidade, visto que, todos têm suas responsabilidades e tarefas para serem efetuadas.

Os homens, por sua vez, têm a tarefa de buscar alimentos do dia, por meio da caça e da pesca; no entanto, também realizam outras atividades como limpeza do roçado e ajudar um familiar na construção da casa. Já as mulheres limpam o interior da maloca, outras vão à roça colher legumes para o preparo do alimento a ser consumido coletivamente. Depois de todos os afazeres coletivos, o lazer é o momento de realizar atividades artesanais pelas mulheres; e as anciãs, sendo conhecedoras dessas atividades, ensinam todas as formas de fazer arte do grafismo (*kene*) e artesanato (pote de barro, rede de *tucum*, colar de *tucum*ã e *aruá*); ensinam as jovens, para que elas possam usá-los nas festas, cerimônias e momentos importantes, e assim, de forma oral o ensino se realiza cotidianamente.

O envelhecimento é a fase mais importante, porque a comunidade reconhece os anciãos como a maior autoridade de palavras sábias. Os mais velhos nos ensinam o que eles aprenderam de seus ancestrais; e, por sua vez, esse aprendizado é passado de pais para filhos e filhas, sendo um conhecimento passado de geração em geração. Tudo o que deve ser feito e não deve, dentro da cultura, são ensinados por eles, assim como respeitar os pais, e seus deveres para com eles, nos contam sobre histórias, e também os modos de educar as crianças. Quando temos uma indagação ou curiosidade recorremos a eles para que possam compartilhar e nos ensinar, são como livros antigos que recorremos para tirar dúvidas e aprender.

Durante os preparativos para a celebração das festividades, como a “Festa da Colheita do Milho”, por exemplo, os anciãos dão instruções de como deve ser, fazendo relações com a historicidade do povo e servindo como base para a realização das festas. É assim também que a comunidade vai aprendendo, por meio de contos, cânticos (*saíte*) e danças, para que, dessa forma, a tradição se mantenha viva.

O olhar sobre o envelhecimento dentro da nossa comunidade é de respeito e cuidado porque sabemos de suas limitações e, o tempo com eles deve ser aproveitado possibilitando aprendizagens. Nesse sentido, quando um ancião morre leva com ele toda a sabedoria e conhecimento. Por isso, estar em sua companhia torna-se uma preciosidade, pois mantém a continuidade às histórias e conhecimentos; assim os mais jovens se tornam responsáveis, pois um dia eles também chegarão nessa fase da vida e se tornarão anciãos, tornando-se assim futuros multiplicadores desse conhecimento.

Uma das formas de boa conduta que exemplifica o comportamento de uma pessoa da comunidade, é quando ela chega da caça e encontra uma anciã, jamais passará por ela sem dividir o que traz consigo. Isso significa que diretamente ou indiretamente eles nos abençoaram com suas palavras sábias.

Quanto ao papel envolvendo a questão de gênero no envelhecer, as anciãs são respeitadas tanto quanto os anciãos, pois, exercem papéis fundamentais, tendo vasto conhecimento das plantas medicinais que auxiliam as mais jovens no ciclo pré-menstrual, além de realizarem o trabalho de parto e o acompanhamento durante a gravidez para que a criança

nasça com saúde; mas para que isso aconteça, será ensinado para a gestante o que deve se fazer, quais alimentações são adequadas para que não induza a complicação no parto.

No processo de aprendizagem da criança durante seu desenvolvimento a anciã é incumbida de passar as instruções de cuidados com os filhos para a mãe, para que a criança possa ter uma boa educação.

No que condiz com a questão da saúde das pessoas idosas da aldeia, quando chegam na cidade quem os acompanha no atendimento são os profissionais de saúde. Quando são acometidos de doenças ou casos mais graves esses idosos vão para cidades acompanhados de parentes como filhos, filhas, sobrinhas, sobrinhos ou parente mais próximos, nessas idas são importantes irem acompanhados de algum parente que fale Português. O atendimento da saúde na comunidade é realizado pelos profissionais técnicos de enfermagem, em casos menos graves como hipertensão, diabetes ou gripe.

Dos cuidados tradicionais envolvendo a saúde, os idosos são cuidados pelos pajés, que por sua vez fazem os acompanhamentos com a utilização de plantas medicinais e os trabalhos de reza (pajelança). Quando fazem o processo de reza para cura, ao verem que há a possibilidade de curar ou amenizar sintomas, fazem os acompanhamentos até o final, porém quando veem que a doença da qual estão tratando é uma doença grave ou que não podem ser curados pelos seus métodos, são orientados a realizarem os tratamentos médicos nas cidades.

A cultura *Marubo* é viva graças aos anciãos que dão sentido e valor às tradições que permanecem até os dias de hoje, porque sem eles, não saberíamos sobre nosso passado, historicidade e cosmologia, pois eles são considerados “guardiões da sabedoria”.

2.2 COMUNIDADE *PANKARARU*

Demarca-se as origens do povo *Pankararu* no estado de Pernambuco, região nordeste do Brasil, no município de Tacaratu, em meados dos anos de 1802 (ARRUTTI, 2021). No decorrer dos tempos, a etnia teve um aumento na população e acabou se disseminando para outras regiões do país, sendo os estados de São Paulo e Minas Gerais, assim somando 8.184 habitantes. Sua maior concentração encontra-se no interior do estado de Pernambuco entre três cidades Tacaratu, Jatobá e Petrolândia; sendo dividida entre as aldeias, Caldeirão, Agreste, Cacheado, Espinheiro, Macaco, Serrinha, Jitó, Saco dos Barros, Bem Querer de Cima, Bem Querer de Baixo, Carira, Carrapateira e Tapera, tendo como aldeia central Brejo dos Padres, sendo essa abordada neste capítulo.

A aldeia Brejo dos Padres é rodeada por serras com a vegetação da caatinga, onde possui uma grande diversidade de plantas e animais, que para o povo *Pankararu* a maioria tem um grande significado, pois trazem contextos sagrados que envolvem a cultura e costumes do povo.

Quando falamos em cultura *Pankararu* se fala sobre ancestralidade, em que trazem conhecimentos ricos em sabedoria, estes que foram e são passados de geração em geração, em sua maioria passados pelo “mais velho” (termo utilizado para referenciar os anciãos das aldeias). A passagem do conhecimento acontece de forma oral, hoje, na língua portuguesa dado que a língua originária do povo entrou em desuso com o decorrer dos tempos (não se sabe a data certa). Os próprios anciãos da aldeia contam que há muito tempo, quando os portugueses chegaram e instalaram um engenho dentro da aldeia central, aconteceu o mesmo movimento que ocorria em outras localidades do Brasil, onde os indígenas eram catequizados e escravizados e era imposta a língua portuguesa, sendo proibidos de falar sua língua materna e viver seus costumes e praticar suas tradições. Mas com persistência do povo conseguiram manter alguns resquícios da língua *Pankararu* como algumas palavras, por exemplo, Deus: *Tupã*; canção: toante, dentro desses toantes ainda hoje se faz o uso de algumas palavras e frases. Mostrando assim que a luta para manter a cultura e tradição ainda permanece

(OLIVEIRA, 2016, p. 43).

Para entender o que é o povo *Pankararu*, primeiro se faz necessário compreender a religião da Jurema, marca muito forte do povo, acreditam que *Tupã* (Deus) enviou encantados *Praiás* (seres espirituais) para cuidar do seu povo. Esses encantados são "indígenas vivos que passaram para o encanto" sem serem mortos, escolhidos por *Tupã* e que tem sua forma materializada em um casaco e saia feitos de caroá, pintados, e com penas na parte da cabeça chamado de penacho. Essa materialização tem por nome *Praiá* e cada um tem um nome próprio, regras e conhecimentos, todos na aldeia cultuam os *Praiás* e há várias tradições onde eles estão presentes. Vale ressaltar que, nem todo conhecimento dos encantos pode ser contado, passado para pessoas de fora, sendo um segredo que o povo *Pankararu* reserva para si, como forma de proteção dos seus saberes ancestrais. A Figura 4 mostra alguns *Praiás* em um momento de tradição da aldeia.

Figura 4 - *Praiás* dançando "As Três Rodas"



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A vida cotidiana na aldeia é marcada por vários aspectos tradicionais, como acordar cedo, por volta das cinco horas da manhã, para o cuidado com a roça. O povo *Pankararu* é cultivador de milho, feijão branco, feijão de corda, andú, mandioca, verduras, legumes etc. A presença das pessoas mais velhas é comum nesses trabalhos, sendo eles considerados pelas comunidades como pessoas de maior sabedoria. São os anciãos que apontam onde devem ser plantados; e o período melhor para o cultivo e colheita, passando seus conhecimentos para os demais.

A alimentação tradicional não se restringe somente ao plantado, possuindo também uma grande variedade de frutas, como a manga, caju, pinha, o umbu, entre outras. Na parte das carnes, há a criação para o consumo de boi, carneiro, galinha, porco e bode. Há também as carnes de caça, como algumas espécies de pássaros, o tatu, teiú, entre outros. Com a proximidade das cidades e o contato direto com elas, hoje o povo *Pankararu* também consome alimentos que são fabricados fora da aldeia, alimentos industrializados e demais. Mesmo com esse contato, permanecem preservando seus pratos típicos e tradicionais que são consumidos principalmente em momentos festivos como, por exemplo, o pirão, a garapa de cana, rapadura, mel ou açúcar, e também a umbuzada.

Falar de pratos tradicionais *Pankararu* também é falar sobre cultura, religião e conhecimentos ancestrais, pois estão intrinsecamente ligados, tendo sempre os mais velhos como mentores e responsáveis por tarefas que exigem mais conhecimento e sabedoria, como podemos ver em algumas de suas tradições como, por exemplo, na corrida do umbu. Esta acontece por volta do mês de novembro, quando os primeiros umbus, frutas nativas do Nordeste brasileiro, são encontrados e aparecem com furos pequenos de cor preta na sua casca. Acredita-se que na calada da noite espíritos maus se escondem nesses buracos e caso sejam

consumidos por alguém, essa pessoa irá adoecer.

Portanto, os primeiros umbus são levados ao Pajé, um senhor que tem a função de planejar o evento do flechamento do umbu, onde os *Praiás* são chamados para com um arco e flecha acertarem os umbus, assim retirando os espíritos. Após o evento podem ser consumidos os umbus. Nesta tradição, é feita a umbuzada para servir os *Praiás* que é uma mistura de umbus cozidos com coco, açúcar e leite.

Outra tradição importante para o povo *Pankararu* é a chamada Três Rodas, que acontece quando uma criança ou adulto adoece e é levado ao rezador sendo este um ancião que trabalha com a parte espiritual dos encantos. Este faz um trabalho de cura usando conhecimentos tradicionais com ervas medicinais da comunidade e rezas. Após três dias de rezas o trabalho é concluído e a cura é alcançada; os encantos pedem uma festividade para comemorar e finalizar o trabalho espiritual. Dias antes do festejo, são convidadas as pessoas da comunidade, os *Praiás* e os cantadores (homens e mulheres), que geralmente são pessoas idosas, e têm por função entoar os toantes. Crianças e adolescentes, entre outros, ficam ao redor assistindo os *Praiás* dançando em círculo em um terreiro e, dessa forma, os espectadores aprendem os toantes. É como acontece a tradição, sendo passado o conhecimento de maneira espontânea.

A figura do pajé e do cacique na aldeia Brejo dos Padres tem mais uma função política de liderança. Na parte espiritual há os rezadores que cuidam da saúde trabalhando não só com a reza em si, mas também utilizando plantas medicinais para obter a cura de determinadas doenças. É de costume na aldeia quando uma pessoa adoece, primeiro busca-se meios de obter a cura dentro da aldeia, como por exemplo, nos trabalhos na roça é comum acontecer acidentes, bem como no dia a dia da vida pessoal.

Alguns exemplos de uso para inchaço, utiliza-se o jenipapo; para machucados na pele, a seiva do pinhão roxo; para dores de barriga, utiliza-se chá de boldo ou de folhas de goiabeiras; na cicatrização de feridas, utiliza-se a casca do cajueiro vermelho. Há ainda, na cultura *Pankararu* várias outras plantas utilizadas para diferentes finalidades e todo esse conhecimento se dá pelos ensinamentos dos mais velhos.

Quando os tratamentos com as plantas medicinais não dão resultados os próprios rezadores orientam os doentes a buscarem ajuda médica. Dentro da aldeia há um Polo Base de Saúde Indígena que atende a toda população, com uma equipe composta por médicos, psicólogos, dentistas, enfermeiras e agentes de saúde que fazem os acompanhamentos das famílias. Este Pólo Base de Saúde, tem um diferencial, pois seu atendimento é específico para os indígenas. Portanto, no momento do atendimento é levado em consideração os meios que a pessoa já utilizou para se tratar. Em alguns casos, os próprios médicos, que já estão a par das plantas que são utilizadas na aldeia, acabam indicando algumas, assim, respeitando suas crenças, valores e estilo de vida.

Por fim, conhecer e compreender um pouco de como é a vivência de um povo indígena sempre é de grande riqueza de conhecimento. O povo *Pankararu* sendo um dos povos que ainda preservam sua cultura, tem a presença dos mais velhos como um pilar para comunidade, estando presentes em diversos espaços, como dentro das tradições, nos movimentos políticos, na sabedoria da saúde, entre outros. Podemos notar, assim, a importância da presença dos nossos mais velhos na passagem do conhecimento para as futuras gerações preservando os conhecimentos e saberes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade e riqueza dos saberes das culturas *Marubo* e *Pankararu* corroboram a tese da singularidade e diversidade das manifestações da velhice na sociedade brasileira, cujos estudos sobre o envelhecimento devem apreender o processo dialético individual e/ou coletivo,

sua diversidade e especificidades. As manifestações culturais, experiências e influências das relações do entorno precisam de atenção especial para que possamos compreender nossa realidade e com a população em processo de envelhecimento, e assim agir conjuntamente, respeitando seus valores e singularidades.

Dimensões do processo de envelhecimento relatadas neste capítulo sobre as culturas *Marubo* e *Pankararu* revelam sua multideterminação e os impactos no curso da vida social. Há muito o que se compreender e tornar visível a pluralidade das velhices na realidade brasileira para que se possa avançar na garantia dos direitos da pessoa idosa, preservando sua cultura e identidade.

Aqui não se teve a pretensão de esgotar o tema, mas caracterizar e destacar a relevância sócio-histórica e cultural dos estudos sobre o envelhecimento, potencializando a visibilidade de duas comunidades, *Marubo* e *Pankararu* em alguns aspectos e dimensões das relações dos anciãos e anciãs com o meio em que vivem, e as possibilidades de preservar e transmitir saberes e valores. Um importante registro, com a expectativa de sensibilizar o leitor e a leitora das demandas e potencialidades de encontros de saberes gerontológicos.

REFERÊNCIAS

ARRUTTI, J. M. **Povos Indígenas do Brasil**: *Pankararu*. 2005 - atualizado em 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:*Pankararu*. Acesso em: 18 set. 2021

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de abr. 2021.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html. Acesso em: 14 de abr. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígena do Brasil.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:*Pankararu*. Acesso em: 18 de nov. de 2020.

MELATTI, D. M; MELATTI, J. C. **Relatório sobre os índios *Marubo***. Brasília: Universidade de Brasília. 2005.

NAKAMURA. R. Povos Isolados da Amazônia: entenda o sistema de Proteção aos Índios Isolados e de Recente Contato. **Boletim Isolados Trabalho Indigenista**. Disponível em: https://boletimisolados.trabalhoindigenista.org.br/2016/05/02/entenda-o-sistema-de-protecao-ao-indio-isolado. Acesso em: 01 out. 2020.

OCTAVIO, C.V B. R. **Rios, varadouros e outros caminhos:** fronteiras e territorialidades em transformação no vale do javari. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **língua *Pankararu***: Puxando os fios da história. 2016. Disponível em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2016/luis%20antonio%20de%20oliveira.pdf. Acesso em: 19 nov. de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Trad. Suzana Gontijo. Brasil: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Envelhecimento_ativo_uma_politica_de_saude__/362. Acesso em: 14, abr. 2021.

PEDRO, W. J. A. Gênero, tecnologia e envelhecimento: compartilhando experiências e reflexões. *In:* GALINDO, D.; SOUZA, L. L. (org.). **Gênero e Tecnologias.** Tecnologias do Gênero. Estudos, pesquisas e poéticas interdisciplinares. Cuiabá: EDUFMT, 2012, p. 117-136.

PEDRO, W. J. A. Reflexões sobre a promoção do envelhecimento ativo. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 16, p. 9-32, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/18506/13699. Acesso em: 22 ago. 2020.

BREVE HISTÓRICO DA PRESENÇA INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO DO PRESENTE

João Paulo Ribeiro[153]
jpr.joaopauloribeiro@gmail.com

1 A "TERRA SEM MAL" É UMA MENINA

Diante do mar. que levantava melancolicamente em suas ondas de idas e vindas, uma menina se aproximou de Curt Nimuendaju, o grande etnógrafo, em algum ponto dos 70 quilômetros da Praia Grande, no litoral paulista, pelo ano de 1912, e imperativamente lhe fez um convite sem antes questionar as crenças de seu locutor. Ele assim narra, reproduzindo a fala da menina:

> Onde fica o lugar para o qual você nos quer conduzir? Atrás de nós? Para lá não vou! Aliás, o Governo já está muito velho. E para que precisamos de mata e terra para plantar milho? Diga-me por que você vive falando do Governo e da mata? - E colocando-me conciliadoramente a mão sobre o ombro, acrescentou com maior naturalidade: "*Eneĩ que, Chequyvý, yvágape jahávo!" - "Não é, meu irmão, nós vamos para o céu! Mamá, eu, você e todos nós*" (NIMUENDAJU, 1987 [1914], p. 106).

Curt Nimuendaju relutava para não abandonar aquele grupo reduzido a seis pessoas que encontrara a três dias nas margens pantanosas do Rio Tietê distante do centro da cidade de São Paulo somente treze quilômetros. "Eram autênticos índios da floresta, com o lábio inferior perfurado e arcos e flechas, sem conhecimento do português e falando apenas algumas palavras de espanhol" (NIMUENDAJU, 1987, p. 105) e se locomoviam, como muitos outros pequenos e médios agrupamentos de pessoas de língua indígena *Guarani*, para o litoral, para vislumbrarem pela primeira e última vez um terrível mar. Pela última vez, pois a convicção é que com a continuidade de dança e jejum que já vinham empreendendo o corpo se elevaria por si só ao céu e ou mesmo atravessaria as grandes águas, talvez em outras terras. Contudo, em meio à fome e ao desespero por não lograrem o que com grande expectativa esperavam, muitos acabavam por aceitar a morte chegar, como triste alternativa. Seria uma outra forma de se despedir da situação de perseguição que passavam. A morte não seria o fim e sim uma espécie de retorno à voz da fala - *ayvu rapyta*.

Naquela ocasião, Curt Nimuendaju sente a dificuldade de aconselhar e convencer o pequeníssimo grupo a se dirigir com ele à reserva de *Araribá*, a alguns quilômetros da cidade paulista de Bauru, no interior. O etnógrafo vinha nesta missão e com outros grupos maiores de *Guarani* não sentirá a mesma dificuldade. "Esta meia dúzia de paraguaios me deu mais trabalho do que os cento e cinquenta *Oguaíva"* (NIMUENDAJU, 1987, P. 106). E mesmo assim, passado algumas poucas semanas, eles saíram da reserva, provavelmente em direção ao mar, e nunca mais se teve notícias. O que haveria no mar. que fosse de tanto interesse para migrarem os *Guarani* desde pontos distantes do *Guairá* e *Itatim*, pelas águas do Rio Paraná e Rio Paraguay? E essa pergunta ampliada ao tempo passado, levanta a pergunta em referência aos Tupi da costa que vinham de algum lugar por ali se acomodavam lá pelo século XV, ainda antes da chegada dos navegantes portugueses e franceses que aos poucos depois viriam (NIMUENDAJU, 1987, P. 108).

Em Curt Nimuendaju (1987, p. 143-151), e em Léon Cadogan (1959, p. 71-83) temos versões diferentes de uma narrativa que é um caminho, que conta sobre um trajeto de

[153] Doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSCAR), bolsista CAPES, pesquisador no Grupo de Pesquisa LEETRA, Laboratório Linguagens em Tradução que tem entre suas linhas de pesquisa "Línguas Indígenas e Tradução Literária", liderado pela Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins.

construção dos fundamentos da terra, e o que alicerça a busca. Há uma passagem que nos fala da palmeira. Já queremos mostrar ao leitor para que a conheça. Abaixo um trecho da tradução que realizamos desta narrativa em León Cadogan (1959, p. 71-72):

> *A mãe será de Ñande Ru Pa'i era moça*
> *armou armadilha a inambu chororó*
> *e é em corujinha agarrou*
> *enlaceou a moça seu de estimação será*
> *depois, desejou alimentar com grilo*
> *e é não engoliu; borboleta não engoliu*
> *casca de beiju puro esse sim engoliu*
>
> *a cada noite o de estimação ninava no leito*
> *disso, na cabeça de sua dona palmada*
> *dava com sua asa: disso a dona dele*
> *emprenhou é dele.*
>
> *E isso é, Coruzinha encorpou-se:*
> *é oh Ñande Ru Pa-pa Mirĩ*
>
> *Ñande Ru nossa vida será angariou*
> *E isso é, desejou abandonar da sua terra.*
> *- Vamos a minha morada, disse a sua esposa.*
> *- Não desejo ir; que mal será tua esposa,*
> *de teu filho mãe essa sim no céu estando.*
> *E isso é, ficou.*
>
> *- Ainda que tarde, leve meu filho, disse.*
>
> *Se foi Ñande Ru, ficou a esposa de Pa-pa,*
> *a mãe de Pa'i, na terra.*
>
> *Depois, se foi de seu marido os rastros;*
> *levou com seu filho no ventre; perguntou*
> *por qual caminho completo o pai se foi e eh*
>
> [...]
> *Nossa Avó o começo estando era na água*
> *água inchada o nome. E é entre terra,*
> *intermédio da terra, Ñande Ru Papa*
> *no intermédio da terra.*
>
> *Palmeira azul por ali ergueu. Palmeira azul*
> *quando logo aflorou. Pássaro Piri'yriki o começo*
> *foi quem a desferir ferida.*
>
> *Até agora de Nossa Avó as pegadas*
> *em pegadas sem fronteiras serão; até agora*
> *indestrutíveis serão. Por isso é,*
> *em verdade, se nos amarmos mesmo,*
> *quando rezarmos belos mesmo, e é*
> *que voltaremos a olhá-las.*

Apresentamos uma passagem, de início, nesta introdução, a título que assim delineemos o que é o que foi a presença indígena no estado de São Paulo, e pela força da narrativa, dos aspectos cosmológicos se possa o que será. Disto, em questão de abordagem poética - e ética - estamos construídos por este território amplo de uma Ameríndia.

Sobre o território no estado de São Paulo, principalmente pelos Rio Paranapanema e Serra de Paranapiacaba (ao Sul), Rio Grande e Serra da Mantiqueira (ao Norte), Oceano Atlântico (ao Leste) e Rio Paraná (ao Oeste) seria um erro apontar como habitantes somente aqueles falantes de línguas *Tupi-Guarani*, povo *Guarani* e povo *Tupi*, e não considerar as

populações indígenas de línguas pertencentes a outras famílias linguísticas. Dissemos isto, pois até aqui nos referimos a estes. Entretanto, há ainda outro erro: limitar alguns destes povos somente ao passado. Isto porque a cobiça e a ambição, tentaram apagar estes povos da história recente e posterior. Esta última consideração nos incomoda mais, e também por entre ela que gostaríamos de trazer uma contribuição.

Na seção 2, traremos um breve histórico do passado e presente indígena no estado de São Paulo. Na seção 3, circularemos em meio a alguns pressupostos "teóricos" que servirá como preliminar para a apresentação de uma tradução que estamos realizando. Nos pressupostos teóricos, em um tom ensaístico, conversaremos a respeito do poema do mundo, e disto na "Ameríndia" enquanto uma territoriedade de cosmologias. Nossa base é uma poética que chamamos de amizade cosmológica. E neste sentido, a contribuição não será nossa, no momento em que o diálogo em um poema do mundo possibilite o novo, a novidade.

Deste modo, e por fim, na seção 4, apresentamos realmente a contribuição enquanto resultado: a tradução de "*Los primitivos costumbres del Colibri*" uma narrativa cosmológica contida em "*Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*" de León Cadogan (1959). Ao caráter de abertura das narrativas ao leitor, da amizade cosmológica, e disto que seria a contribuição: o futuro do presente.

2 PRESENÇA INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO: PASSADO E PRESENTE

Para o caso de povos de línguas classificadas na família *Tupi-Guarani*: os *Tupiniquim* do planalto, habitantes da região de Piratininga que significa *peixes secos* (NAVARRO, 2013, p. 594) por causa das chuvas, das várzeas cheias e depois destes meandros formados que vão se separando do leito do rio, e secando, sobra peixes isolados que secam também, e saúvas que comem os peixes e tamanduás que comem formigas, atual cidade de São Paulo. Piratininga era propriamente os encontros do Anhembi (Rio Tietê) e o Rio Tamanduateí. Outro rio desta região é o Rio Jurubatuba ou Pinheiros, cujas nascentes passam pela região próxima a Embu-Guaçu que pode significar Cobra-Grande. E ainda há muito conhecimento nestes topônimos (nomes de lugares) - para o estudo de toponímia *tupi* o dicionário "*Tupi* Antigo: A Língua Indígena Clássica do Brasil" de Eduardo de Almeida Navarro (2013) é certamente uma obra de referência para os estudiosos.

Retomando os povos do "passado", teríamos os *Tupiniquim* que viviam no litoral sul até aproximadamente *Mbyrykyoka* (Bertioga, casa dos macacos buriqui). Em diante, pelo litoral norte, os *Tupinambá* seguiam com inúmeras aldeias como, por exemplo, *U'ubatyba* (Ubatuba, atual Angra dos Reis, Rio de Janeiro) e que depois formariam, em meio a resistência contra a Empresa Colonial, a conhecida Confederação dos *Tamoios* (século XVI). Nesta aliança, foram fortalecidos os caminhos desde o litoral norte paulista até a região de Taubaté, no Vale do Rio Paraíba, sem deixar de abranger São Paulo do Piratininga, onde, pelas proximidades do pátio do Colégio dos Jesuítas aconteceram batalhas em 1562. Pelas cartas dos jesuítas, José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, podemos recuperar sobre este momento. Proveniente de *Ururaí* - São Miguel Paulista (bairro periférico na atual cidade de São Paulo) partiram *Jaguaranho*. Do lado dos portugueses ficaram *Tibiriça* e *Caiubi*. O desfecho destes episódios é o tratado de paz firmado em Ubatuba (essa é a do litoral paulista), que se chamava *Iperoig* (Rio dos Tubarões). Lá ficaram reféns José de Anchieta e Manoel da Nóbrega e o acordo previa que os portugueses não escravizassem o povo *Tupinambá*. É conhecido como um armistício da traição, pois os portugueses nunca cumpriram o acordo. E até hoje as populações indígenas do litoral paulista e fluminense relembram esta data como um dia de resistência e atenção às políticas do Estado Nacional.

Continuando por esta breve - brevíssima - consideração sobre os povos indígenas do estado de São Paulo, pelo passado, pelo Vale do Rio Paraíba, nas Serras da Mantiqueira (*amana*

+ *tykyra:* gotas de chuva), já podemos citar os *Puri* e os *Maromomi.* Estes últimos conhecidos também por Guarulhos e dando o nome a respectiva região metropolitana de São Paulo, pois ali se formou um aldeamento aos moldes missionários da Empresa Colonial. E aqui, já começamos a retratar, sempre brevemente, sobre estas espécies de aldeamentos que se firmavam a partir dos anteriores, porém com uma política diferente, em que também se preocupava em produzir para um comércio. De certa forma, também parece ter sido de interesse indígena, de início, o comércio com os *Peró* (portugueses) e *Mair* (franceses).

Continuando por estes séculos, citemos os *Guaianá*, habitantes da Serra do Mar, que também foi habitada pelos *Puri*, e pelos *Tupiniquim* e *Tupinambá*. As línguas *Maromomi*, *Puri* e *Guaianá* são do tronco linguístico *Macro-Jê*. Existem alguns vocabulários destas línguas. Há notícias dos *Puri* atualmente. E sobre os *Guaianá*, já se pensou que fossem os *Kaingang* do Noroeste Paulista. Benedito Prezia em "Os Indígenas do Planalto Paulista: nas crônicas quinhentistas e seiscentistas" (2010) resolveu essa querela.

> Mostramos que a descrição dos *Guaianã*/*Guaianá* deixada por Soares de Sousa, origem deste equívoco etnográfico, traz elementos culturais de dois grupos chamados igualmente *Guaianã*/*Guaianá*: os moradores da serra do Mar, denominados por Anchieta de *Guaianã* do mato, o os *Guaianã do Sul*, chamados também *Gualachos*, *Camperos* ou *Coroados* (PREZIA, 2010, p. 221).

Benedito Prezia (2010) cita Gabriel Soares de Souza (1938), autor de uma crônica geral e José de Anchieta, autor de uma vasta literatura (cartas, poemas, teatro, gramática). Como se pode ver, para o estudo destes primeiros séculos de contato entre europeus e indígenas, há material escrito que pode ser consultado especificamente para estes fins e que foi produzido naquele exato momento - daí seu valor histórico e etnográfico. E por este material podemos conhecer sobre os etnômios (os nomes das etnias), as características destas populações com a terra e rios, e de sua localidade e data. Assim efetuou, por exemplo, Curt Nimuendaju (1987) para a elaboração do "*Mapa Etno-Histórico*", consultando os materiais escritos existentes desde o período quinhentista e de séculos em diante, e também o mesmo etnógrafo visitou várias comunidades indígenas, e com o conjunto de todas estas informações construiu um valoroso mapa contendo as movimentações e localizações dos povos indígenas em grande parte das terras baixas na América do Sul.

A respeito do material escrito que comentamos atrás, consta salientar que o mesmo possui, de igual forma, um alto valor literário no senso estrito. É um material volumoso. Benedito Prezia (2010), que investigou a documentação quinhentista e seiscentista, a divide em "relatos dos viajantes; relatos dos que viveram entre as populações indígenas, relatos dos missionários franceses; a crônica geral luso-brasileira e os escritos da companhia de Jesus" (PREZIA, 2010, p. 23). O valor do caráter literário, o modo de disposição dos assuntos e das notícias, bem como dos comentários e o posterior diálogo, por exemplo do romantismo e do modernismo brasileiro com estas obras. Mais para frente comentaremos alguns destes escritos.

Desde já é preciso ter em consideração que a localização dos povos indígenas não obedece aos limites administrativos dos estados da federação brasileira. Os *Kaingang,* por exemplo, têm seus territórios tradicionais desde o Noroeste paulista, Oeste paranaense e catarinense, Norte gaúcho e a região Entre-Rios argentina. Atualmente, no estado de São Paulo, os *Kaingang* têm suas comunidades na *Terra Indígena Icatu* (município de Braúna) e *Terra Indígena Vanuire* (municípios de Tupã e Arco-Íris) e é percebível que costumam visitar os antigos territórios dos quais foram destituídos com violência sistemática nas últimas décadas do século XIX/ início do século XX, quando mercenários eram contratados - os *bugreiros* - para extermínio e "limpeza" da região para que a cultura cafeeira e as ferrovias se expandissem.

Outra triste notícia que envolve extermínio: Os *Oti*, conhecidos como *Oti-Xavante*,

habitantes tradicionais da Serra do Botucatu e proximidades, entre afluentes do Rio Tietê e Médio-Baixo Rio Paranapanema e que acabaram hostilizados pelos criadores de gado vindos de Minas Gerais durante o final do século XIX que se estabeleceram fortemente na região de Ourinhos. Curt Nimuendaju (1982) conta essa triste história que envolveu massacre generalizado, estratégias de sobrevivência dos remanescentes e tentativa das mulheres indígenas de se casarem com colonos. Não adiantou de nada. Em 1910, diz Curt Nimuendaju:

> Que eu saiba com segurança são apenas três os sobreviventes desta tribo e são: 1 homem e 2 mulheres, os quais agora na região do Platina e foram apanhados muito crianças ainda: Luiza Chavantes, uma guapa moça que vive agora amasiada com um caboclo e que tem um passado comovente [...] foi apanhada quando criança por um tipo de chumbo nas costas [...] Maria Chavante, uma mulher já idosa, casada com um italiano que é oleiro e com quem tem dois filhos [...] e finalmente, José Chavantes [...] Quando eu cheguei a conhecê-lo já o morbus do impaludismo o tinha à borda da sepultura [...] Com José Chavantes morre o último homem da tribo Oti (NIMUENDAJU, 1982, p. 39, 40).

Povo que fugiu desta sina, foi o *Kaiapó* Meridional. Viviam tradicionalmente no Nordeste próximo ao Rio Grande e Rio Paraná, estendendo assim pelos limites de uma zona de fronteira entre os estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo e Minas Gerais. É provável que seus territórios englobassem a região de Jundiaí por volta do século XVII e XVIII, sendo que pelo século XIX enfrentaram a violência sistemática das últimas expansões ao Oeste Meridional. Na década de 1960, os descendentes destes que foram chamados de *Caiapó* Meridionais, estavam já em um território localizado perto do Pará, ao norte do Mato Grosso. O nome deste povo é *Panará* ou *Krenak*ore (família linguística *Jê*). Certamente a migração, a fuga e a busca por novos territórios sagrados, salvou não somente este, mas outros povos indígenas diante da violência e da ambição da Empresa Colonial e “Moderna”.

Notícias e vocabulários dos *Caiapó* Meridionais e de outros povos são encontrados em viajantes e exploradores naturalistas que escreveram durante o Império e as três primeiras décadas da República Brasileira. “Viagem pela Província de São Paulo” de Auguste de Saint Hilaire (1976) figura entre estes nomes.

É no artigo “Os primitivos Habitantes de São Paulo” de Egon Schaden, de 1954 - ano das comemorações da capital do estado de São Paulo - que se pode encontrar algumas referências bibliográficas. Outro material excelente, e que tem fins pedagógicos, é “Indígenas em São Paulo: Ontem e Hoje” de Benedito Prezia (2001), com roteiros e atividades para estudantes do Ensino Fundamental.

Entre aquelas obras quinhentistas para se conhecer o passado indígena está o relato do alemão Ulrich Schmidel (1837) que, vindo em 1534 para a América com o intuito de povoar a região atual de Buenos Aires, acaba se deslocando pelo Alto Rio Paraguai e depois segue até São Vicente, fazendo por este trajeto contato com os *Carijó* (*Guarani*). Logo falaremos sobre estes. Cabe agora aproveitar para citar algumas obras para que assim o leitor possa também fazer suas pesquisas sempre em curso como veremos. Outra obra - também não muito conhecida do público - é “Vária Fortuna e Estranhos Fados de Anthony Knivet” (1947) inglês que esteve pelo litoral, Vale do Paraíba e interior de São Paulo, bem como pelas nascentes do Rio São Francisco. Dentre os mais conhecidos certamente está o nome de Hans Staden, com relatos dos costumes tupi e do que ele viveu enquanto prisioneiro e amigo entre os *Tupinambá*: primeira publicação em 1557, podemos encontrar o nome de aldeias no litoral meridional, e etnias, e o nome de *Cunhambebe* que por volta daquela época vivenciava os acontecimentos do que ficou conhecido como a Confederação do *Tamoios*. André Thevet (1940), missionário católico pela França Antártica - projeto de empresa colonialista francesa pelo atual Rio de Janeiro, também se encontrou com o *morubixaba* (liderança) *Cunhambebe*.

> Esse rei, avisado da chegada dos franceses, veio visitá-los, incontinente, hospedando-se entre eles por espaço de dezoito dias; durante a visita passou a maior parte do tempo, principalmente pelas manhãs, durante três horas, a narrar os rasgos guerreiros e suas victorias contra os adversários, sobretudo em ameaças aos portugueses (THEVET, 1940, p. 319-321).

A Confederação dos *Tamoios* foi o auge destes combates entre portugueses e *Tupinambá*. Os portugueses eram aliados dos *Uupiniquin*, e os franceses aliados dos *Tupinambá*. Franceses e portugueses ainda que titubeavam em uma certa visão do paraíso (sobre isto ver HOLANDA, 1959) aos poucos por certa cobiça, guerreavam na delimitação e conquista definitiva de territórios e comércio e escravização; *Tupiniquim* e *Tupinambá* já guerreavam por outros interesses: a antropofagia. Sobre a antropofagia, a morte e consumo ritual do inimigo já se escreveu consideravelmente. Eduardo Viveiros de Castro e Manuela Carneiro da Cunha, antropólogos, sintetizam, por um viés de filosofia da história, a antropofagia, em sua complexidade, onde o motor era a vingança ininterrupta de ambas as partes:

> A guerra de vingança Tupinambá é uma técnica da memória, mas uma técnica singular: processo de circulação perpétua da memória entre grupos inimigos, ela se define, em vários sentidos, como *memória dos inimigos*. E, portanto, não se inscreve entre as figuras de reminiscência [...] não é um retorno a uma Origem, esforço de restauração de um Ser contra os assaltos corrosivos de um Devir exterior. Não é da ordem de uma recuperação e de uma "reprodução" social, mas da ordem da criação e da produção: é instituinte, não instituída ou reconstituinte. É, enfim, um modo de fabricação do futuro (CUNHA; CASTRO, 2009, p. 99).

A antropofagia também foi tema de pensamento ao amadurecer da Semana da Arte Moderna de 1922. Do "Manifesto Antropofágico" de Oswald de Andrade (1928) a "*Macunaíma*" de Mário de Andrade (1997) como representações literárias de um pensamento indígena em continuidade pelo estado de São Paulo e Brasil. Em "*Macunaíma*" que é uma obra que retoma as narrativas indígenas de Roraima e que vem, pela literatura, buscar a *Muraiquitã.* Uma cena nos é interessante quando da citação de uma árvore, espécie de árvore da vida, que *Macunaíma*, heroico, em um tempo de outro tempo, quando havia uma fome grande, acaba derrubando e em sua copa havia muitas frutas diferentes. Isto em Raposa Serra do Sol, em Roraima, e quando, do livro "*Macunaíma*" é a árvore no quintal do gigante Pietro Pietra. Deixemos o pensamento habitar pelo descobrir, retirar o que encobre e se encontrar pela territoriedade da vida. Seria também *Ybyrapuera*, em língua *Tupi* e que nomeia um parque na cidade de São Paulo, a árvore (*ybyrá*) que foi *puera* - e continua sendo.

O que queremos apontar é que o pensamento se liga. E o territoriedade abarca os povos. Muitas vezes ficou a territoriedade, e a imaginação que o encontra pelo encantado. O poema do mundo que é bom para conhecer a *Ameríndia,* o futuro do presente. E dos povos indígenas, um breve histórico de sua presença no estado de São Paulo, que passa por relatos mudos e silenciados. Mudo porque não se deu instante nem se dar um grito e silenciado porque poderíamos cair no erro de "apagar duplamente" uma memória. Neste sentido, a memória não é algo que somente se limitaria pelo passado, na acepção histórica, mas é uma memória viva que continuará nascendo e produzindo, e se encontrando.

E este encontro, em termos, se assemelha ao tema da busca da "Terra sem Mal", dos povos *Guarani*. A "Terra sem Mal": essa ditaria a expansão das sociedades "*Tupi-Guarani*" pela condução em um movimento que contra-efetuava a possibilidade de um político instaurar-se entre o povo. Um político que pela chefia crescente não haveria de executar uma divisão na comunidade de um grupo dominante graças a ação liderada pelas palavras sagradas dos profetas. Assim, o profetismo seria uma instituição contra-instituição e genuinamente indígena - anterior à empresa colonial. Essa é a tese de Hélène Clastres e Pierre Clastres que, dentre as considerações plausíveis, é possível que se compreenda sobre a "ação política ameríndia" e

“regimes de historicidades nativas” ampliando traços da dinâmica para entender também os agenciamentos desta “política indígena” com “o mundo não indígena”, nas palavras de Renato Sztutman (2012, p. 27) em “O Profeta e o Principal: a ação política ameríndia e seus personagens”.

A partir da menção de “*yvy marã e’yma”,* a “Terra sem Mal”, retomemos sobre os povos indígenas que habitavam e habitam o atual estado de São Paulo. Veremos, assim, sobre os *Carijó* e *Guarani*. Os *Carijó* seriam os atuais *Guarani*? Sobre os *Carijó*, situados pelo litoral, ao sul de Peruíbe, por todo o litoral do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e pela foz do Rio da Plata até o Alto-Médio Rio Paraguai, haveria diferenças entre estes e os atuais *Kaiová*, *Nhandeva* e *Mbyá*? Alguns pesquisadores defendem que haveria diferenças produzidas pelo tempo histórico e os constantes contatos e expansão das frentes econômicas que acabariam tanto usurpando de territórios indígenas como limitando estas populações. Deste modo, fazem diferença entre os *Guarani* históricos e os *Guarani* etnográficos (atuais) - uma classificação que se refere à abordagem de estudos. Os *Guarani-Kaiová* - que já habitaram pelas margens do Rio Paranapanema e hoje se encontram pelo estado do Mato Grosso do Sul (e as notícias de violência contra eles é constante hoje mesmo) - os *Guarani*-Nhandeva (que em São Paulo vivem em aldeias localizadas no interior paulista, nos municípios de Barão de Antonina, Itaporanga e Avaí; e em aldeias localizadas pelo litoral) e *Guarani-Mbyá* (habitantes da Serra do Mar, pelo território paulista), estes três etnômios seriam os *Guarani* do presente. Sobre os chamados *Guarani* históricos, é de importante consulta o livro “Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo” de John Manuel Monteiro (1994) que retrata desde as aldeias e aldeamentos no estado, a sua rápida transformação mediante a mentalidade escravista que se desenvolveu entre os colonos para legitimar as atividades de sequestro de indígenas para o trabalho forçado. Foi o chamado bandeirantismo. As expedições paulistas rumo ao sertão começaram praticamente com a escravização e massacre dos *Temiminós* (grupo de língua *Tupi*), pelo Baixo-Médio Rio Tietê, e que se prolongaram cada vez mais ambiciosas até a destruição das aldeias *Guarani* das regiões do Guairá (no atual Paraná), do Tape (no atual Rio Grande do Sul), e Itatim (no atual Mato Grosso do Sul).

Do século XVII ao século XVIII, a história do bandeirantismo e os massacres e escravização indígena, pelo século XIX, uma continuidade neste projeto civilizacional que despontou São Paulo como arrojado e dinâmico, e que na entrada do século XX, precisa ainda resolver uma problemática para a liberação imobiliária de terras “devolutas” à finalidade da expansão comercial agrícola. E essas terras eram indígenas? Para a ética indígena a terra não é propriedade, a título de *cercamento* e cartório. Contudo, para a iniciativa da empresa era necessário “limpar”, isto é massacrar, as populações indígenas da terra, para assim torná-las próprias, de propriedade privada, ou, como pareceu mais humano e isso foi pelo idealismo do Serviço de Proteção Indígena (SPI) - antigo órgão indigenista do Estado Brasileiro. Idealismo de Marechal Cândido Mariano Rondon, em sua célebre frase: “morrer se preciso for...matar nunca”. Assim surgem as atuais reservas indígenas de *Araribá, Ikatu e Vanuire.* Em Ikatu e Vanuire, vivem os *Kaingang* e vivem também os *Terena* (família linguística *Aruak*), vindos ou trazidos do Mato Grosso do Sul dentro da política de reservas do SPI. Outra etnia que não se pode esquecer, são os *Ofaye-Xavante*, que se sua territoriedade pelas margens esquerda e direita do Rio Paraná, tiveram suas terras reduzidas em reservas pelo município de Brasilândia/MS, do outro lado do rio das cidades paulistas de Paulicéia e de Panorama. Notícias dos Ofayé-*Xavante*? A Profa. Dra. Maria das Dores de Oliveira, filha do povo *Pankararu* (habitantes tradicionais do sertão pernambucano), linguista que esteve recentemente acompanhando a situação sociolinguística do povo *Ofayé-Xavante* traz notícias de tristeza, mas também de esperança, pois já se apontou mesmo para a extinção da língua que pertence ao tronco linguístico *Macro-Jê*. O povo *Ofayé*, ainda que com poucos falantes, está determinado a manter a língua, em meios a grandes dificuldades, e pretende elaborar materiais para a sua Escola Indígena (OLIVEIRA, 2005, p. 139).

As reservas indígenas foram, então, uma política do Estado Brasileiro, de certa forma, como alternativa aos massacres contra as populações indígenas, e como alternativa à expansão imobiliária que tanto pressionava essas populações por uma questão fundiária sobre as terras "devolutas" depois da lei das terras de 1850. E por outro lado, para o caso dos *Mbyá-Guarani,* uma outra estratégia vivenciaram conforme as suas tradições de *yvy marã eyma*. Desta forma intensificaram, nestes últimos dois séculos, suas visitas constantes aos territórios sagrados da Serra do mar. e caminhos ancestrais. Os *Nhandeva-Guarani* também seguem este percurso. Pela Serra do mar. encontramos os seguintes municípios que têm territórios indígenas: Eldorado, Pedro de Toledo, Sete Barras, Miracatu, Itariri, Pariquera-Açu, Iguape, Cananéia, Peruíbe, São Vicente, Santos, Bertioga, Ubatuba, São Sebastião, São Bernardo do Campo e São Paulo. Uma questão pouco estudada, e de grande importância, é sobre as populações indígenas que se mantiveram ou se refugiaram em meio a selva que permanecia entre as fazendas do interior paulista, e que acabaram engrossando a força de trabalho dessas mesmas fazendas.

Em São Paulo, vivem também comunidades do povo *Pankararu* que, migrando do Sertão Pernambucano a partir da década de 1950-60, mantém uma comunidade vivendo em contexto urbano no bairro de Real Parque. Outras etnias indígenas vivem na capital, principalmente no Nordeste do país. Há falantes de *Aymará* e *Quechua* na região central e nas proximidades do bairro Armênia. Esses últimos têm seus territórios tradicionais em grande parte pela Bolívia e Peru. Essas são algumas breves considerações sobre a presença indígena no estado de São Paulo.

3 POEMA DO MUNDO, NA AMERÍNDIA

Muito já se escreveu sobre a "*Terra sem Mal*". Para citar alguns trabalhos importantes, não poderíamos esquecer de Hélène Clastres em "Terra sem Mal: o profetismo *Tupi-Guarani*" (1978 [1975]) que conjuntamente com trabalhos de Pierre Clastres ([1974] 2003), em torno da tese da sociedade contra o Estado - as sociedades indígenas plenas de dispositivos para a negação de uma economia política que nascente já é imposição da ordem da desigualdade entre os iguais - nos é inspirador enquanto espécie de filosofia política para uma poética. Assim sendo, "*Terra sem Mal*" é baliza para a fuga de qualquer situação destrutiva que paira sobre a população que a tem como parâmetro. Infelizmente as situações são as mais tristes possíveis para os *Guarani* em meio à ambição e à ganância por suas terras. E sem as terras é difícil uma vivência condizente ao mínimo com a possibilidade de se conduzir em busca da "Terra *sem Mal*". A gente *Guarani* não deixou, ainda mais, de buscar a "*Terra sem Mal*". Nas palavras de Hélène Clastres, ao comentar sobre as últimas migrações *Guarani* enquanto movimentos coletivos, pontua: "Objeto outrora de uma procura real, a Terra sem Mal tornou-se objeto de especulação; de homens de ação que eram, os profetas se fizeram pensadores" (CLASTRES [1975] 1978, p. 85). Ela não deixa de existir. E conforme a destruição contínua deste mundo, onde o cataclismo se aproxima, sendo o primeiro somente sinais de um fim do mundo, de mais um mundo inadiável, onde se precisa estar além do mundo destas coisas, tal como uma sobrenatural e extra mundo.

Se a "*Terra sem Mal*" é uma espécie de *extra mundo,* por outro lado, permeia a ética e a poética das populações e indivíduos que a procuram. Quando dissemos poética, é, pois, como um meio de se encontrar o que chamamos de poema do mundo. A busca e o encontro, o que chamamos de poética, pois do poema do mundo, um mundo posto em poema, repleto de poema é constituído com poema.

Bartolomeu Melià em "A terra sem Mal dos Guarani: economia e profecia" (1990), nos ajuda para falar sobre o que chamamos de poética, a busca e o encontro, quando nos diz acerca da *Ñande rekoha*: lugar onde se vive segundo os excelentes costumes (MELIÀ, 1990 p. 36-37). É preciso estar neste lugar para contemplar os costumes de um bem viver possível neste mundo. E cada vez ficaria mais difícil, um espaço de terra, rios e florestas, de se encontrar. Contudo, é preciso buscá-la, buscar a "terra sem mal".

Para nos ajudar, devemos entender que a Ameríndia - usemos este topônimo para definir uma proposta de olhar para a América - está demarcada cosmologicamente. A Ameríndia é um território vivo, e encontrar-se com esta vivência é essencial para se viver bem. Encontrar-se pelo poema do mundo, um poema do mundo pela Ameríndia. As terras indígenas, os rios, as montanhas, as árvores, que é tudo vivo. São poemas. Entendê-los como poemas. E o caminho é a poética.

A consideração do local, espaço, paisagem, de uma geografia, de caminhos é perceptível nas narrativas e pensamentos xamânicos na Ameríndia. “Caminhos, paradas e surgimentos: são esses alguns marcos fundamentais das poéticas ameríndias” como salienta o antropólogo Pedro Cesarino junto com os *Marubo*, do vale do Rio Javari, no Acre, e junto às suas poéticas (CESARINO, 2018, p. 45).

Esse mapeamento é possível de ser produzido naquele que escuta na narrativa. É o acesso pelo pensamento, de um corpo no pensamento, em que as narrativas e cantos trabalham. De uma maneira que os poemas são métodos de cartografia. Os poemas são encontros. Do sujeito na linguagem (MESCHONNIC, 2006). Sujeito na linguagem, que não é distante no mundo. E que se transforma. A estética e a ética, o poema, a poética. São princípios, por exemplo, para uma reflexão a respeito do traduzir de textos ameríndios (MARTINS, 2020). E não estaria distante de uma tradução na Ameríndia quanto ao corpo e alma. Pedro Cesarino cita o xamã Amando Mariano *Marubo Cherõpapa*, com o qual conviveu e que podemos considerar sua poética sobre as potências de parâmetros do corpo e da alma:

> Ele se desdobrava entre seu aspecto corporal, concebido como uma carcaça (shaká), bem como uma maloca homóloga à externa, habitada por diversos duplos que outrora eram propensos a sair para estabelecer relações de parentesco seja com os espíritos yovevo, seja com outros duplos de antepassados (CESARINO, 2018, p. 47).

Entenderíamos o mundo enquanto um poema e as características do poema, então, repletas no mundo, constituídas de mundos e constituindo o mundo, sempre em constante, de seu aspecto de infinitude.

Entre o povo *Tikmũ’ũn*, habitantes da mata atlântica - resquícios desta mata - pelo sul da Bahia, norte de Espírito Santo e nordeste de Minas Gerais, visita-se sempre estes territórios em resistência. E encontram o que dizem os cantos e as narrativas. Há muitos conhecimentos. Encontram as abelhas que resistem por entre suas aldeias escondidas em árvores. Os T*ikmũ’ũn*, também conhecidos como *Maxakali* - ainda conservam as diferenças originais entre eles: *Malali*, *Maconi*, *Pataxó*, *Cumanaxó*, *Cutakó*, *Paname*, *Copoxó*, *Pirichus* e outros (TUGNY, 2013). Conservam, pois os seus cantos, “cantos para percorrer o mundo” (TUGNY, 2013, P. 31). Seus cantos são elementos fundamentais. Entre estes cantos, cantos para “mudar de lugar para ver o mundo de várias formas”.

> Os *Tikmũ’ũn* gostam de imaginar como é ver o mundo, as coisas, as pessoas, as paisagens, a partir de vários pontos de vista [...] Olhem como um objeto é visto de diferentes formas: um pássaro sobrevoa uma folha na água e a observa de cima; um peixe passa por baixo da folha, e consegue ver o seu outro lado; uma lagarta repousa sobre a folha e sente sua textura. São diferentes maneiras de experimentar a folha, de conhecer as coisas. Por isso, para aperfeiçoarem seus conhecimentos sobre o mundo, os *Tikmũ’ũn* acham importante observar e estar próximos de muitos animais (TUGNY, 2013, P. 19).

O mundo é repleto de poemas, e ou, o mundo é constituído de poemas. E como o poema, a teoria do poema, a que pertence ao poema, tem na ambiguidade produtiva da sintaxe e paronomásias, entre outros, o convite sempre presente ao foco narrativo ou libertação das amarras do corpo fechado. A alma adentra ao poema - técnica de deslocamento do poema. Pelo tempo e pelo espaço quando da imagem que não adentra o pensamento, mas se faz presente

na retina ainda um pouco anterior a visão - e mesmo pode-se estar ali onde quer que a alma alcance. O corpo estando pelo tempo e espaço.

Uma poética como sujeito, para como a linguagem que nos fazem em sujeito. E este aspecto do sujeito ainda não completo, que se completa a cada passo, pelo caminho difere das políticas de finalidades. Finalidade que vem antes de tudo. Mas se tudo tem finalidade - a poética é uma finalidade - entretanto a poética é como uma finalidade em si. Contudo, é meio. Espera como se o proveniente estivesse na frente, em aberto, infinito. É uma finalidade além de si.

A poética teria um percurso de *outramento* em que libertaria a corporalidade e o pensamento no corpo. Libertaria não lutando contra. A poética da amizade cosmológica que queremos, pela prática e vivência, conhecê-la enquanto um método do diverso. E o diverso difere da diversidade. Veja, a diversidade do multicultural, em uma totalização que contenha os pontos de vista possíveis. Isto é diferente do diverso. O diverso é a poética da relação. E nisto, a amizade cosmológica é interpelativa - a poética, o encontro que proporciona o *outramento:* um estar pelos caminhos da ameríndia.

O império da morte, até quando? E dos problemas políticos deste sistema cosmológico apagador de cosmologias, de perspectivas de viagens no tempo e no espaço, da complexidade entre alma e corpo, o dispositivo do corpo, a tecnologia da alma. Dos problemas éticos, daquele sistema, a ganância, a ambição. A destruição da complexidade da alma expandida, dissolvida, repartida e reproduzida no cosmos - a territorização apagada duplamente. Apagada pelos cercamentos físicos, das cercas e cartórios e armas, e apagada pela nulidade de uma geografia pelo pensamento, daquele corpo pelo pensamento. É interessante notar que o pensamento se acabou aprisionado pelo corpo.

O poema do mundo é discreto. O poema do mundo é descontínuo e descontinua, no momento em que o contínuo é fechado. Por exemplo, de um pensamento fechado no corpo. Olhar o mundo enquanto poema é da amizade cosmológica, uma poética agindo. Em "*A Queda do Céu*", David *Kopenawa Yanomami* traz muito disto que poderíamos compreender não tanto tentando desvencilhar de conceituações nossas. Por que quem somos nós? E assim, entre inúmeros conhecimentos sobre o mundo de *Omama*, Deus, é que podemos confirmar sobre o poema do mundo. David *Kopenawa*, em um momento, fala de quando ele era criança e adoeceu. Adoecia com frequência até que "os xamãs começaram a se cansar" e daí colocaram a imagem dele em uma tipoia e ficou escondido na casa do espírito morcego.

> Conforme tiraram as doenças de meu corpo com seus passes, os xamãs mais velhos de nossa casa iam também colocando em mim, aos poucos, as imagens de enfeites preciosos que são os *xapiri*. Amarraram em meus braços braçadeiras de crista de mutum e botaram nelas penas caudais de arara. Colocaram penas de papagaio nos lóbulos de minhas orelhas. Cobriram meus cabelos de penugem branca e amarraram uma faixa de rabo de macaco cuxiú-negro em torno de minha testa. Nenhum desses enfeites era visível aos olhos de fantasma de gente comum. Mas suas imagens estavam lá, presas a mim com firmeza, e protegiam o menininho que eu era. Alertavam os espíritos quando seres maléficos se aproximavam. Eles tinham tempo de avisar seus pais, os xamãs, que assim podiam afugentá-los a tempo. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 96).

O corpo, a vestimenta do corpo feita de descontínuos que são partes de outras vestimentas, descontínuos também. A corporeidade é protegida pelas partes, pelos versos que constroem o poema, o corpo em poema do mundo, são. Os cantos xamânicos, cantos de poder de cura, no uso das palavras, executam ou apoiam essa construção. E assim gostaríamos que o leitor conhecesse uma narrativa.

4 BEIJA-FLOR

Contida em “Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá” de León Cadogan (1959), o trecho que iremos trazer é uma proposta de tradução. Léon Cadogan, grande antropólogo e linguista, recebeu um complexo de narrativas do povo *Mbyá-Guarani*, da região do Guairá, no Paraguai. Ele a aprendeu junto a seus amigos daquela etnia, e assim colocou-as ao público para que estes também pudessem aprender sobre a sua “poesia esotérica" (CADOGAN, 1959, p. 9-10). Nesse intuito, a versão original na língua indígena é acompanhada por uma tradução com viés interpretativo justamente para facilitar que o leitor compreenda o conteúdo, analogias e metáforas das palavras sagradas.

Nosso trabalho acompanhou a tradução de Léon Cadogan, entretanto se pautou em outros aspectos da “força da linguagem” contida por entre as palavras. E para isso seguimos em um passo a passo, em cada palavra em língua *Mbyá-Guarani*, em que em cada instante estávamos atentos à retomada de palavras anteriores. Estávamos na escuta deste diálogo. E no âmbito da seleção das palavras, o que nos ajudava nestas escolhas foi um outro diálogo em respeito às sonoridades das palavras que tendiam a se repetir tanto no texto original, quando na tradução. Contudo, não realizamos uma leitura do texto de maneira a identificar os aspectos sonoros contidos na poética do narrador. Isto, do ritmo das palavras, foi se fazendo a cada passo, e nisto que nos ajudava, e fugíamos de qualquer interpretação possível, não recaindo assim em facilitar o texto aos leitores. Por isso mesmo o texto nos parece sugestivo na força do poema, e naquele poema do mundo, do sujeito no poema do mundo. Enfim, vamos à narrativa. É a de número um (1) em “*Ayvu Rapyta*” (CADOGAN, 1959, p. 13-15). Narra os momentos de surgimento do mundo, do dia, do poema no mundo, apresentado a seguir, na língua original e sua tradução para a língua portuguesa.

Ñande Ru Pa-pa Tenonde	*Nande Ru completa Pai-Principia*
guete rã ombo-jera	*teu corpo embogerá*
pytũ yma gui.	*da há muito tempo noite*
Yvára pypyte	*Yvára, entre o pé*
apyka apu’a i,	*redonduzindo assento*
pytũ yma mbyte re	*entre há muito tempo noite*
oguero-jera.	*guerogerá*
Yvára jechaka mba’ekuaá,	*Yvára saber-ser-que-há luzindo*
yvára rendupa,	*yvára o ainda escutado*
yvára popyte, yvyra’i,	*yvára entre a mão, coluna-taquara*
yvára popyte rakã poty,	*yvára entre a mão florilhando pontas*
oguero-jera Ñamanduĩ.	*guerogerá Namandui*
pytũ yma mbyte re.	*entre há muito tempo noite*
Yvára apyre katu	*Yvára extremo instante*
jeguaka poty	*cocar das flores*
ychapy recha.	*orvalho vendo*
Yvára jeguaka poty mbyte rupi	*Yvára por entre o cocar das flores*
guyra yma, Maino i,	*o há muito tempo pássaro, Beija-Flor,*
oveve oikovy.	*voa havendo.*
Ñande Ru tenonde gua	*Ñande Ru desde principia*
o yvára rete oguero-jera i	*Yvára corpo teu guerogerá*
jave oikovy,	*há havendo,*
yvytu yma i re oiko oikovy:	*vento há muito tempo está havendo:*
o yvy rupa rã i oikuaá eỹ	*altar terra será sem saber*
mboyve ojeupe,	*antes de para si mesmo*
o yva rã, o yvy rã	*céu será, terra terá*
oiko ypy i va’ekue	*estando começo que era*
oikuaá eỹ mboyve i ojeupe,	*sem saber antes de para si mesmo,*
Maino i ombo-jejuruei;	*disse doce Beija-Flor, sustento*
Namandui yvaraka a Maino i.	*Yvaraka Ñamanduí Beija-Flor*

Ñande Ru Ñamandu tenonde gua	*Ñande Ru Ñamandu desde principia*
o yva rã oguero-jera eỹ	*o ceú será sem antes*
mboyve i,	*de guerogerá,*
pytũ A'e ndoechái:	*noite Ele não viu:*
Kuaray oiko eỹ ramo jepe,	*quando o sol sem estar ainda;*
o py'a jechaka re A'e piko oikovy;	*luzindo o peito está havendo*
o yvára py mba'ekuaá py	*no yvára no saber-que-há*
oñembo-kuaray i oiny	*aprendeu-se sol saindo*
Ñamandu Ru Ete tenonde gua	*Ñamandu Ru Ete desde principia*
yvytu yma i re oiko oikovy;	*vento há muito tempo está havendo*
opytu'ui oiny ápy	*respiro contínuo*
Urukure'a i omo-pytu i oiny:	*A coruja faz noite vindo:*
omoñendu ma pytu rupa.	*entende já o altar noite*
Ñamandu Ru Ete tenonde gua	*Ñamandu Ru Ete desde principia*
o yva rã oguero-jera eỹ	*o ceú será sem antes*
mboyve i;	*de guerogerá,*
Yvy Tenonde oguero-jera eỹ	*Terra Principia sem antes*
mboyve i;	*de guerogerá;*
yvytu yma i re A'e oiko oikovy:	*o vento há muito tempo Ele está havendo:*
Ñande Ru oiko i ague yvytu yma,	*Ñande Ru no lugar em que o vento*
ojeupity jevy ma ára yma ojeupity	*há muito tempo vem novamente*
ñavo ára yma ñemo-kandire	*em cada há muito tempo dia*
ojeupity ñavõ.	*há muito tempo cada dia se vive*
Ara yma opa ramove, tajy poty	*a cada novo a cada ver vem novamente*
py, yvytu ova ára pyaú py: oiko	*quando há muito tempo dia acaba,*
ma yvytu pyaú, ára pyaú,	*na filha flor mudao vento no dia novo*
ára pyaú ñemokandire	*já vento novo,dia novo, dia novo vivente.*

5 QUE PALAVRA AOS DESERDADOS: UM FUTURO DO PRESENTE

Em um mundo em suas decisões determinadas por lugares de poder que planejam e pretendem executar projetos, pensar caminhos para lugares de paraíso parece ser um rumo incerto. Seria preferível aceitar as ordens das quais os séculos tornaram assimilado a imaginação que não conseguiria acordar em meio ao que chamariam desordem. A duplicação deste sistema de coisas é que, em qualquer possibilidade de ruptura, se reivindica, justamente, a construção permanente do império. E até que o sol seja substituído por um manto de unidade a sangue e aço, uma política de extra mundo é redenção aos deserdados da terra. Entretanto, este extra mundo, ou aspectos dele seriam o poema do mundo. Aos que, como refugo, são colocados à periferia de um sistema de conquista, um refúgio será uma aliança com a uma poética cosmológica, que confirma a ética.

Se, às vezes, o grupo prescreve uma ética, porém, mesmo que esta não surta o efeito esperado, haverá um manejo que não poderá encontrar no defeito a culpa. O moralismo encerra a hipocrisia e o desvio vela sem avisar o descobrimento próximo. São aquelas instâncias em que a verdade é o que eles têm sem suspeitar que a si se fecham. Disto provém das estratégias de disseminação do conteúdo da verdade em catecismo como doutrina. O apagamento do ministério da poética na experiência pessoal é só uma das consequências. A sociabilidade das trocas de experiências por diferentes maneiras não é abalada, mas inibida em nome da sociedade detentora do saber ao qual deve zelar, uma certa civilização.

A terra prometida às populações destituídas de direitos que, parecendo não combater o inimigo visível, empreendem um caminho pelo invisível. A construção é feita a cada experiência de encontro. A construção de um alicerce institucional para as experiências será somente uma alternativa muitas vezes mal sucedida. Nesta o nível da política se distanciará da poética. Entretanto, a poética destitui, não porque deseja, o vínculo entre o institucional e a verdade. Isto é, a poética trata com a infinitude, e aqui não temos um projeto e nem se pode, a poética é futuro do presente.

E a terra sem mal, *yvy marã e'yma*, tal como a antropofagia, conduz a permanência das sociedades negando aquilo que as fariam sociedades para a história? E contra as sociedades de conquistas históricas, a busca da terra sem mal é a possibilidade para o não apagamento da história. E levada a outros lados, a terra sem mal pode ajudar a sair do centro. Alento daqueles confinados nos confins, as populações postas no refugo, engrossando a massa e não desfrutando os direitos cosmológicos, a terra sem mal tem sentido.

E se desconfiado se o tema indígena não seria uma invenção jesuítica, o melhor seria verificar se o reino de Deus não é ação missionária indígena. E se não fosse, ao menos e principalmente, entre a perspectiva histórica e a etnográfica, a literária tem uma diferença. A histórica analisa o tema em termos de documentos. A etnografia em termos de campo. E a literária em comprometimento com a criação, se assemelha às considerações onde as belas palavras, assim como seus maracás, podem instaurar o manejo. A literatura pela declaração dos direitos cosmológicos que não levam a solicitação ao império, mas pelas palavras que se elevam à dimensão que se presentifica. A poética difere a totalização. Assim é a literatura do profeta na selva, conforme Pierre Clastres (2003, p. 190), se baseia em considerar que "[...] cada "coisa", tomada uma a uma, que compõe o mundo - o céu e a terra, a água e o fogo, os vegetais e os animais, os homens enfim - é marcada, gravada pelo selo maléfico do Um. O que é uma coisa uma? Em que se reconhece a marca do Um sobre as coisas?"

E para responder como desconsiderar a marca do Um sobre as coisas que não sendo ainda as palavras as isolam e ao mesmo tempo a descontinuam? A poética como movimento de encontro com a novidade da vida. O que exige que o corpo esteja em leveza, o abandono da outra realidade, a do sofrimento. Não seria um abandono do caminho do bem e do mal, a possibilidade de buscar ser a árvore da vida? Despido de qualquer vestimenta de julgamento, um ritual de máscaras como estética e o encontro com os seres sobrenaturais para a poética. A rememoração de fatos de um passado não é celebração da origem, e sim mais a origem no presente para os que vivenciam olhando as máscaras. São homens, são seres sobrenaturais? É a humanidade antes do contínuo dos corpos, não o coletivo, e sim mais o indivisível. São os espíritos. Uma humanidade. Esta estética que é ética e poética. A humanidade em espírito, uma libertação do Um no corpo, da poética das máscaras libertando o Um da visão.

E é assim a poética das palavras musicadas - *purahéi* entre os *Mbyá* e *Chiripá*, e *jeroky* entre os *Kaiowá* e *Nhandeva*. Por isso das narrativas cosmológicas, da poética do futuro do presente. De uma poética que é estética e ética. Que faz perceber, e se encontra em meio ao poema do mundo.

E o maracá como instrumento de ritmo sendo similar ao ritmo nas palavras que entorna a possibilidade, não entrado em uma certa interpretação, e levado a se elevar pela dimensão das palavras como permanência libertária. O ritmo que configura o sujeito às palavras como sujeito da linguagem espraiado. O sujeito da palavra, a oralidade que pode ser escutada. Nas palavras do linguista Henri Meschonnic (2006, p. 28) "[...] o texto como atividade de enunciação. A oralidade como inscrição do sujeito, implicando um modo específico de engajamento do leitor que participa do texto, tendendo a fundir o tempo do texto e o tempo do leitor".

Não seria assim a próxima palavra do canto sagrado entoado no cenário cosmológico sendo presentificado no momento e continuado? A tentação da interpretação seria possível vencer e não seria isto a dimensão anterior a consciência como fruto do bem e do mal? O que torna interessante nessa perspectiva é encontrar aquilo que foi destituído da humanidade devido ao pecado. O poema do mundo seriam resquícios?

Vejamos o encontro como sociabilidade e que orientam os rituais como representação, convite e festa. Os espíritos são o objetivo e estão relacionados às concepções corpóreas, que podem ser entendidos como abandono de fronteiras. A fronteira do limite do corpo, a fronteira

das sociedades humanas e as fronteiras que descontinuam as palavras e as coisas. O ritual como representação do instante de nomeação é antes, pelo uso das máscaras ou outros dispositivos de visão, uma maneira de colocar em dúvida as coisas já nomeadas. Assim, a esfera do sonho, tão importante para muitos grupos, é da mesma maneira para os *Guarani* e outros povos indígenas, também como dispositivo de não validar a linguagem humana a um só tempo e espaço. Assim, as palavras não escutadas ou escutadas somente sobre uma das coisas, e se essas tocam *mbaraká*, é preciso escutar esta canção. Das falas dos profetas na selva, assim se refere Hélène Clastres, 1978):

> Poder de não-repouso da palavra dos profetas, que só é tornada possível, legítima, por esse movimento infinito que ela gera. Palavra tão eficaz quão impotente, que se anula desde que pretende realizar-se, e pelo mesmo movimento: um pouco como um tecido imaginário que só pode progredir sob a condição de se desfazer simultaneamente e assim se reduzisse a um ponto num fixo [...] Pois as belas palavras suprimem as distâncias que o discurso, habitualmente estabelece. A bela linguagem é a que, dirigindo-se mais aos deuses do que os homens, apenas deslocaria as relações: é uma linguagem sem relações - inspirada, se assim quisermos. Nela quem fala é também, ao mesmo tempo, quem escuta. E, se interroga, sabe que não há outra resposta além da sua própria pergunta indefinidamente repetida (CLASTRES, 1978, p. 114-5).

Desta fragilidade de se desviar, a suspensão é colocada em torno destas falas e é disponível em relação ao extra mundo. O extra mundo, se distante em algum céu, ou do outro lado do mundo, ou guardado, o que acontece é dele entre nós, na ética, na existência como sobrevivência. As narrativas cosmológicas aos herdeiros, o poema do mundo. Ameríndia. A terra sem mal é uma menina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Macunaíma***: o herói sem nenhum caráter.* Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Villa Rica, 1997.

ANDRADE, O. Manifesto Antropofágico. **Revista de antropofagia***, São Paulo, 1928.*

CADOGAN, L. Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. **Boletim**, n. 227, Antropologia, São Paulo, n. 5, 1959.

CESARINO, P. de N. Wenía: o surgimento dos antepassados - Leitura e tradução de um canto narrativo ameríndio (*Marubo*, Amazônia Ocidental). **Estudos de Literatura Brasileira contemporânea**, n. 53, p. 45-99, jan./abr. 2018.

CLASTRES, H. **Terra sem Mal:** o profetismo Tupi Guarani. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, P. **A Sociedade contra o Estado***.* Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CUNHA, M. C. da; CASTRO, E. V. de. Vingança e temporalidade: os Tupinambá. *In:* CUNHA, M. C. da. **Cultura com Aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

HOLANDA, S. B. de. **Visão do Paraíso:** os motivos edênicos da colonização do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Edusp, 1969.

KNIVET, A. **Vária fortuna e estranhos fados de Anthony Knivet***.* São Paulo: Brasiliense, 1947.

KOPENAWA. D; ALBERT, B. **A queda do céu***:* palavras de um xamã Yanomami*.* São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTINS, M. S. C. **O poder das palavras***:* Em sua força poética, Xamânica e tradutória*.* São Paulo: Mercado de Letras, 2020.

MELIÀ, B. A terra sem mal dos *Guarani.* **Revista de Antropologia**, Universidade de São Paulo, v. 33, 1990.

MESCHONNIC, H. **Linguagem, ritmo e vida***.* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

MONTEIRO, J. **Negros da Terra***:* Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NAVARRO, E. de A. **Dicionário Tupi Antigo:** A língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

NIMUENDAJU, C. U. ***As lendas de criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani****.* São Paulo: Hucitec: Edusp, 1987.

NIMUENDAJU, C. U. Fim da tribo Otí. *In.* **Textos indigenistas***:* relatórios, monografias, cartas. São Paulo: Editora Loyola, 1982.

NIMUENDAJU, C. U. **Mapa Etno-Histórico***.* Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

OLIVEIRA, M. das D. Notas sobre o povo Ofayé e aspectos da fonologia da língua Ofayé. *In:* TELLES, S. (org.) **Coletânea Axéuvyru***.* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

PREZIA, B. **Os Indígenas do Planalto Paulista nas crônicas quinhentistas e seiscentistas**. São Paulo: Humanitas, 2010.

PREZIA, B. **Indígenas em São Paulo***:* Ontem e hoje. Subsídios didáticos para o Ensino Fundamental. São Paulo: Paulinas, 2001.

SAINT-HILAIRE, A. de. **Viagem pela Província de São Paulo***.* Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1976.

SCHADEN, E. Os primitivos habitantes de São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, n.1*8*, p. 396-411, 1954.

SOARES DE SOUZA, G. **Tratado descriptivo do Brasil***.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

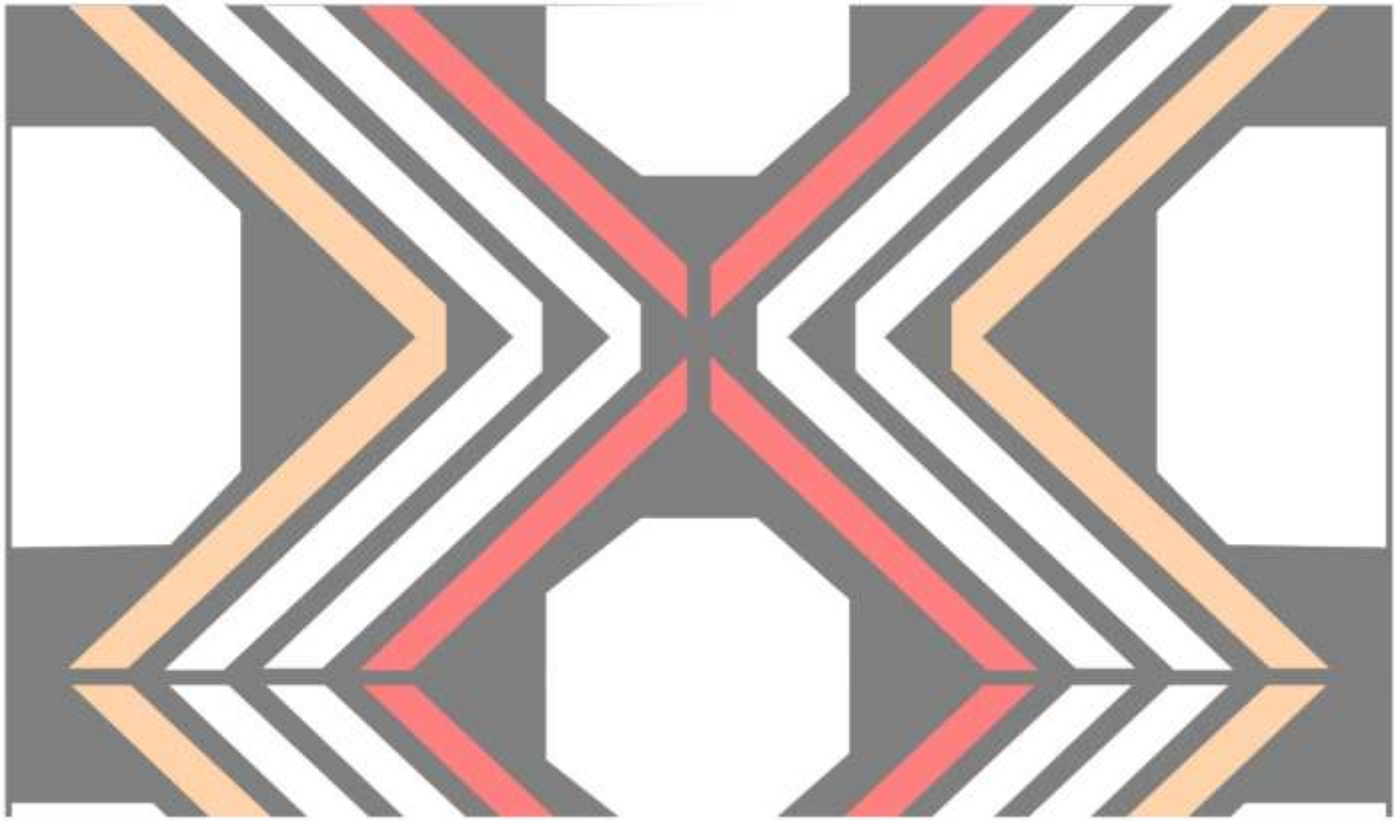
SCHMIDEL, U. **Histoire veritáble d'um Voyage curiux fait por Ulrich Schmidel de Stauding**. Paris: Ternaux-Compans, 1837.

STADEN, H. **Duas Viagens ao Brasil***.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Edusp, [1557] 1976.

SZTUTMAN, R. **O profeta e o principal***:* a ação política Ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp, 2012.

THEVET, A. **Singularidades da França Antártica:** *a que outros chamam América. São Paulo*: Companhia Editora Nacional, 1940.

TUGNY, R. P. (org.). **Cantos Tikmũ'ũn para abrir o mundo***.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: SABERES INDÍGENAS, PLURALIDADE E A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA NAS UNIVERSIDADES

Luzia Sigoli Fernandes Costa[154]
luziasigoli@gmail.com

Sandra Schmitt Soster[155]
soster.heritage@gmail.com

1 CULTURA E INVENTÁRIO PARTICIPATIVO

Em seu mandato como Ministro da Cultura, o artista Gilberto Gil oficializou a mudança do conceito de Cultura no âmbito do Estado Brasileiro. Se anteriormente o termo se referia apenas à cultura erudita, às chamadas "Belas Artes", e possuía um tom elitista intelectual e economicamente; atualmente, se usa seu conceito antropológico, que envolve três dimensões básicas:

> [...] Simbolicamente, é o conjunto de práticas humanas de forma geral, para além da Arte em si. Economicamente, é um vetor econômico que se desenvolve para além do Turismo. E em termos cidadãos, é um direito básico de todo cidadão; que deve, obrigatoriamente, incluir o acesso aos produtos culturais e aos meios de sua produção. (LOPES, 2017, s.p.)

O percurso para essa mudança se entrelaça com diversas figuras artísticas e políticas que atuaram dentro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Dentre elas, Mário de Andrade e o anteprojeto de criação do IPHAN, de 1936, que propôs o entendimento de um "patrimônio artístico nacional" envolvendo "[...] todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, **popular** ou erudita [...]" (ANDRADE, 1936, p. 55, grifo nosso), incluindo oito categorias de obras de arte patrimoniais: arte arqueológica, arte ameríndia, arte popular, arte histórica, arte erudita nacional, arte erudita estrangeira, arte erudita estrangeira, artes aplicadas nacionais e artes aplicadas estrangeiras[156]. Por sua vez, tais categorias se dividiam em várias manifestações, como visto na Figura 1. E o segundo personagem importante é o designer e artista plástico Aloísio Magalhães, que, em 1975, criou o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), na Universidade de Brasília, para a realização de trabalhos de etnografia, buscando um sistema referencial básico para descrição e análise da dinâmica da então chamada "cultura popular" (IPHAN, 2015). O CNRC foi incorporado ao IPHAN novembro de 1979, durante uma longa reestruturação do órgão (CAVALINI DE SOUZA, s.d.). Dentre os desdobramentos desse pensamento mais abrangente, está o atual conceito de patrimônio, firmado pela Constituição de 1988:

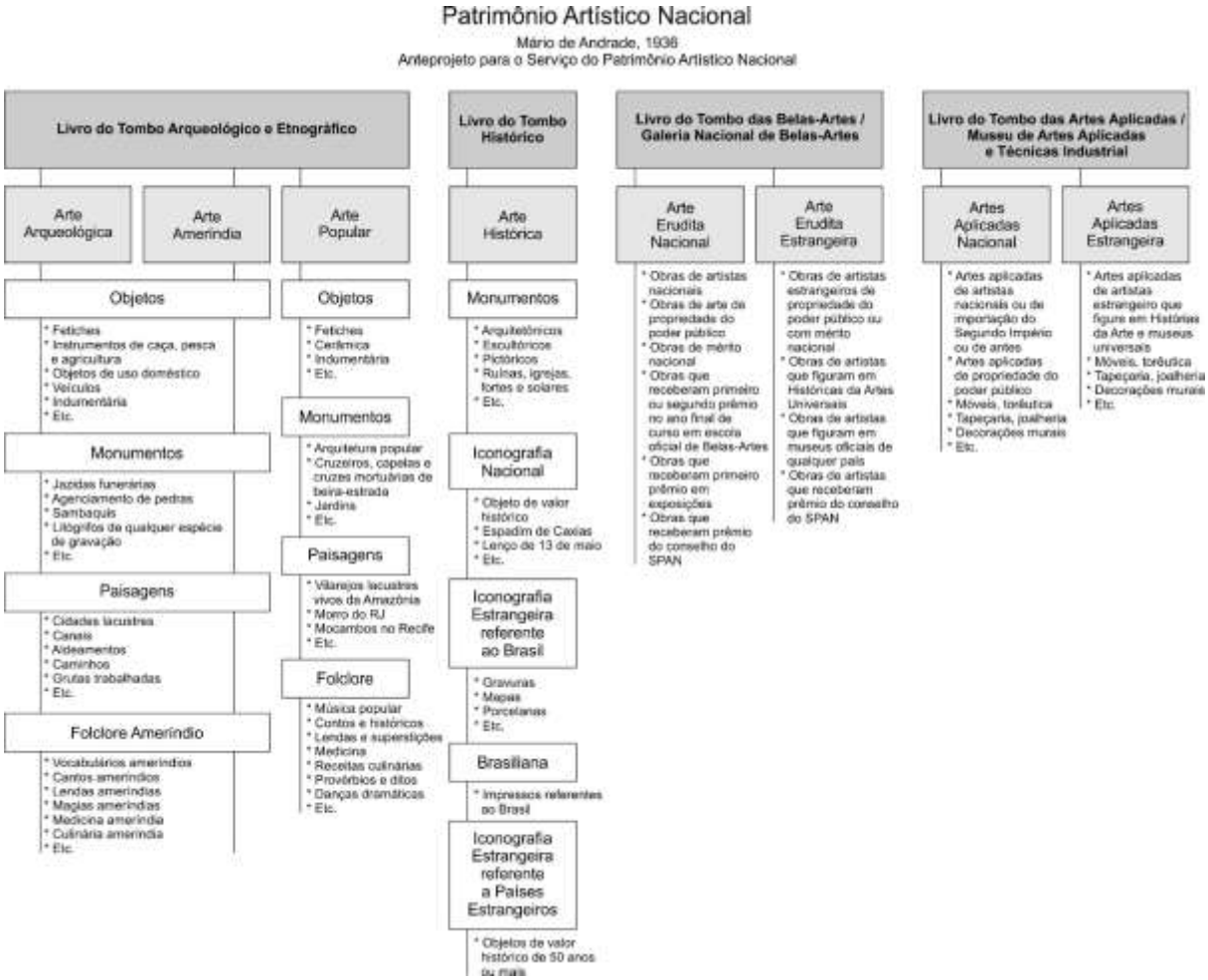
> Art. 216. Constituem **patrimônio cultural** brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto**, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira** [...]. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

[154] Docente do Departamento de Ciência da Informação da UFSCar, Credenciada Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade da UFSCar, Tutora do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.

[155] Doutoranda no IAU-USP, Membro REPEP e do Comitê Científico ICOMOS-Brasil de Interpretações, Educação e Narrativas Patrimoniais.

[156] O anteprojeto de Mario de Andrade foi revisto pelo então Ministro da Educação e Cultura, Gustavo Capanema, e o "patrimônio histórico e artístico nacional" foi instituído em 1937, pelo artigo 1º do Decreto-Lei nº 25, como "[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico". A chamada cultura popular foi excluída em prol dos fatos memoráveis da história e da excepcionalidade de valor.

Figura 1 - Patrimônio artístico nacional - Anteprojeto de Mário de Andrade (1936)



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no anteprojeto de Mário de Andrade (1980 [1936]).

Ou seja, os diversos grupos formadores da sociedade brasileira devem ter espaço de atuação na produção de conhecimento (entendido como o registro de seus saberes e a divulgação dos mesmos, inclusive de forma acadêmica) e nas ações para a preservação de bens culturais (incluindo políticas públicas, incentivos financeiros específicos, instrumentos oficiais de identificação e proteção do patrimônio cultural).

Contudo, muitas foram as décadas de um patrimônio histórico e artístico nacional constituído por bens relacionados a fatos memoráveis da história e de excepcional valor (IPHAN, 1937, s.p.), identificável apenas pelo olhar apurado de um técnico, e de uma política de Educação Patrimonial baseada no lema “conhecer para preservar”, de Rodrigo Mello Franco de Andrade[157]. Fatores que produziram uma lista de bens tombados composta, em 2018, por:

> [...] 88,61% de bens edificados, 841 bens classificados como ‘edificação’ ou ‘edificação e acervo’, 399 são de cunho religioso. Predominância que já existia em 1982 [segundo Campofiorito, 1985]: 94% dos bens eram arquitetônicos, predominando igrejas no Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais (estados que, em conjunto, sediavam 25% dos bens tombados). (SOSTER; PRATSCHKE,

[157] Rodrigo Mello Franco de Andrade esteve à frente do IPHAN nos seus primeiros 30 anos de atuação, conhecida como a “fase heroica” (IPHAN, s.d.). Nesse período, foram criadas as bases da preservação nacional, instituído os primeiros instrumentos e foi protegido da destruição (em decorrência da renovação urbana) um grande número de edificações individuais e de conjuntos históricos. Nesse período, a Educação Patrimonial tinha a importante função de disseminar a noção de patrimônio cultural, os instrumentos de salvaguarda e os bens já protegidos.

2017, s.p.).

Um patrimônio de feições brancas e católicas, escolhido por burocratas de ascendência portuguesa para representar um Brasil “civilizado e culto” aos olhos do mundo europeu e que buscava esconder a dominação e escravidão indígena e negra que marcaram (e ainda marcam) nossa história. Um “Discurso Autorizado do Patrimônio” legitimado pelo Estado (SMITH, 2006), que remete ao poder relacionado à escolha dos bens culturais que serão reconhecidos como patrimônio e, dessa forma, à história que será contada e à memória que será perpetuada.

Contudo, a própria constituição brasileira, em seu artigo 216, além de diversificar os bens (como já mencionado), indica que “§ 1º O **poder público**, com a **colaboração da comunidade**, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Ou seja, as políticas públicas de patrimônio deveriam ser entendidas como espaço para a cidadania e para o fortalecimento de direitos, com centralidade federal (pela grande experiência do IPHAN), mas com a colaboração dos demais entes da federação e, especialmente, com o envolvimento da população. Em outras palavras, como o patrimônio é vivenciado localmente, o patrimônio cultural deveria ser uma política pública de cooperação entre Poder Público e comunidade com a finalidade de fortalecer direitos e afirmar a cidadania e a dignidade humana.

2 INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS E RESISTÊNCIA NOS TERRITÓRIOS

Atualmente, é cada vez mais difundida a Educação Patrimonial baseada em inventários participativos (IPHAN, 2014, 2016), que se alimentou inclusive da concepção de Educação de Paulo Freire. Contrário ao que chamou de “educação bancária”, que apenas deposita conteúdo na mente dos estudantes, Freire apontou que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987 [1970], p. 79). Sua pedagogia dialógica transposta para a área do patrimônio cultural está refletida nessa Educação Patrimonial de visão ampliada.

Para entendê-la, cabe apontar os “Princípios da Educação Patrimonial” sintetizados pela Rede Paulista de Educação Patrimonial (REPEP):

> Transversalidade: A educação como atividade dialógica e Patrimônio cultural como “conjunto de manifestações culturais cujas significações e sentidos são socialmente construídas e celebradas pelos variados grupos sociais, em contínuo processo de reconfiguração e reconstrução”. A ação educativa como parte de todos os processos relacionados ao patrimônio cultural: inventariação, preservação e valorização. “Não se trata da transferência de conteúdos, mas da produção coletiva de sentidos e experiências”.
>
> Dimensão política: Educação é um processo de diálogo entre sujeitos, portanto, é uma ação eminentemente política. Patrimônio cultural é um campo de disputas constantes pela construção (e institucionalização) de significados e narrativas: quem escreve a versão dos fatos que constará na História e será ensinada à sociedade? A quem é negado esse direito?
>
> Respeito à diversidade: Sendo o patrimônio cultural campo de disputa, qualquer ação deve ser guiada pelo respeito à diversidade de construção de narrativas, interpretações e sentidos. O que inclui reconhecer o potencial patrimonial de práticas e suportes de memória dos mais variados tipos e origens.
>
> Interlocução: A Constituição Federal de 1988 definiu a memória e o patrimônio cultural brasileiros como direitos sociais amplos, cujas ações devem ser compartilhadas entre poder público e toda a sociedade.
>
> Autonomia e centralidade dos sujeitos: “Os valores relacionados às manifestações culturais dotadas de sentido patrimonial são sempre atribuídos

> pelos sujeitos e grupos sociais, não sendo nunca naturais ou imanentes aos objetos e manifestações em si". Ou seja, o potencial de patrimonialização de um bem material ou imaterial está na importância que possui para a comunidade que o detém.
>
> Transformações sociais: Sendo "manifestação cultural de grupos e sujeitos sociais, o patrimônio necessariamente se transforma na medida em que ele seja vivido e praticado". Assim, é irreal pensar a preservação dos bens materiais e imateriais como engessamento. "Reconhece-se ainda as relações profundas que se estabelecem historicamente entre o patrimônio cultural oficial e as manifestações de poder das classes dominantes, suas representações e sentidos. Desta forma, entende-se que as ações educativas sejam elas próprias potenciais momentos de reflexão sobre esta condição e de sua superação".

E também os princípios do Comitê Nacional ICOMOS-Brasil de Interpretações, Educação e Narrativas Patrimoniais que propõe entender:

- Patrimônio Cultural não só como o que já foi oficializado, sendo: eixo estruturante de desenvolvimento local sustentável; agregador de grupos, narrativas, afetividades e direitos; e articulador de temporalidades e espaços (marcas do passado, sentidos do presente e projeções para o futuro);
- Interpretação (articulada ao direito à memória, ao patrimônio e à cultura) como narrativas plurais e inclusivas construídas colaborativamente via escuta sensível do olhar local; com foco em valores, memórias e identidade locais que emanam dos agentes sociais dos diferentes territórios; processo "de dupla via, que qualifica a experiência de visitantes e valoriza os grupos locais por meio do compromisso com valores, memória e identidade locais" (ICOMOS, 2019, s.p.); e
- Gestão do patrimônio como processos que incluam comunidades tradicionais, povos indígenas e outros grupos que vivenciam o patrimônio e o lugar em seu cotidiano.

Essa Educação Patrimonial se faz por atividades denominadas Inventários Participativos, que não possuem um método rígido, já que são construídas para e com a comunidade local que é seu objeto. O IPHAN indica um ponto de partida para pensar tais atividades na publicação denominada "Educação Patrimonial: Inventários Participativos. Manual de Aplicação" (2016), que incluem cinco categorias de elementos a inventariar:

- Lugares: territórios (ou parte deles) com significados especiais para certo grupo;
- Objetos produzidos e utilizados pelo grupo e que se relacionam fortemente com a memória e a experiência dessas pessoas;
- Celebrações que passam de geração em geração e que são apropriadas por elas, assim não são imutáveis;
- Formas de Expressão: valores e significados da cultura de um grupo, como pintura, escultura, fotografia, artesanato, dança, teatro, procissões, provérbios, lendas, mitos, contos, cânticos, ditados, rimas, trovas, adivinhações, orações, ladainhas, expressões regionais, gírias etc. e
- Saberes: técnicas e conhecimentos próprios de um grupo para a realização de um produto ou serviço.

Contudo, como mencionado, essas categorias podem (e devem) ser adaptadas ao grupo inventariado. Um exemplo é o inventário realizado no Museu do *Kanindé*[158], criado em 1995,

[158] O inventário participativo do Museu Indígena Kanindé pode ser acessado através do link: https://povokaninde.wixsite.com/historiandokanindes/museu-kaninde. Acesso em: 7 Out. 2021.

pelo cacique Sodero, para salvaguardar modos de fazer e viver dos *Kanindé* de Aratuba-CE[159] (Figura 2). Segundo Vieira Neto e Gomes (2009, p. 96-97):

> [...] das etnias indígenas no Ceará contemporâneo, os Kanindé são os menos estudados (junto a algumas etnias do sertão). O Museu constitui-se, deste modo, num centro de documentação que guarda interessantes indícios sobre o processo de organização política em torno da identidade étnica. Esse é o único museu de Aratuba e recebe visitas constantes de escolas e universidades do município e vizinhança, que vêm à busca de informações acerca da etnia.

O inventário foi realizado em 2011, por estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola indígena, supervisionados por professor e com participação do cacique Sodero. As categorias elencadas para classificar os objetos foram:

> *a.* "**Coisas dos índios**": aquilo que atribuem como pertencente aos índios, seja os do passado ou do presente. Por exemplo: os objetos arqueológicos, os colares e roupas de pena e palha, o maracá etc. [...]
>
> b. "**Coisas dos velhos**" (ou "coisas dos antigos"): aquilo que atribuem ser dos seus antepassados, parentes, pais, tios, avós e bisavós. [...] Podem ser antigos instrumentos para o trabalho na roça, objetos pessoais, fora de uso ou não etc. [...]
>
> c. "**Coisas das matas**": aquilo que é proveniente, literal e simbolicamente, das matas, da natureza, da floresta. São paus, raízes, sementes, cascas, galhos etc. [...] Associam-se com os objetos produzidos a partir de técnicas artesanais ("manuais"), feitos com matérias-primas naturais (escultura em madeira) e também ao ato de caças (os bichos), assim como a Caipora, todos são "coisas das matas". (GOMES, 2012, p. 199-200).

Figura 2 - Museu do *Kanindé*: Grupo de Trabalho de 2011 (à esquerda) e parte do acervo (à direita)



Fonte: Gomes, 2012, p. 113 e 12.

O objetivo do inventário era ampliar e atualizar o acesso ao Museu. Contudo, os resultados foram muitos, alteraram trajetórias de vida e reforçaram laços entre comunidades da região:

- formou os estudantes na identificação, higienização, preenchimento de fichas e marcação do acervo;
- eles se converteram em formadores e educadores dentro da comunidade;
- 80% deles entraram em Universidades e hoje sustentam o movimento indígena *Kanindé*;

[159] Para saber mais sobre esse e outros inventários, veja o apresentado no Webinar "Múltiplas narrativas interpretativas do Patrimônio: experiências e práticas" realizado pelo ICOMOS-Brasil / IEDS (2020).

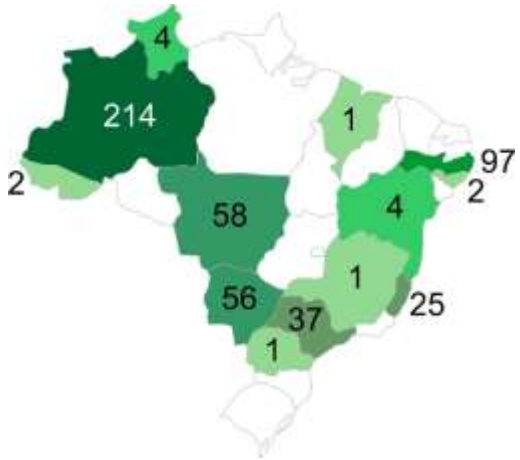
- o Museu se tornou centro de formação em arqueologia, etnoconstrução e fotografia;
- em 2013, tornou-se Ponto de Memória do IBRAM;
- a equipe do Museu vem difundindo o Inventário Participativo junto a comunidades vizinhas, como a comunidade quilombola da Serra do Evaristo e a comunidade Fernandes; e
- as articulações realizadas deram origem à Rede Indígena de Memória e Museologia Social[160].

Pelos resultados do inventário realizado é possível entender por que Inventários Participativos fazem parte de lutas políticas. Além de questionar o Discurso Autorizado; conferem aos participantes conhecimento e cidadania; formam pessoas e grupos com senso de engajamento com suas comunidades. O que gera uma autonomia de "afirmação de memórias, no plural, histórias e não uma história, ou seja, ter presentes as determinações de classe, etnia e gênero e das lutas sociais e políticas como constitutivas da produção da memória e da história" (CHAUÍ, 2006, p. 125).

3 A PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NA UFSCAR

Como mencionado por Santos, Souza e Palomino no primeiro capítulo da Parte I desse livro, entre 2008 e 2020, indígenas de mais de 50 etnias ingressaram na UFSCar: *Guarani, Manchinery, Terena, Xukuru, Baniwa, Baré, Kalapalo, Paiter Suruí, Pankaru, Piratapuya, Tupiniquim, Xavante, Barara, Kaingang, Kambeba, Krenak, Mayoruna, Umutina, Tariano, Tukano, Atikum, Kadiwéu, Kaxinawá, Rikbaktsa, Dessana, Pankará, Wassu Cocal, Pataxó, Canela, Kokama, Apurinã, Arapasso, Irantxe, Kura-Bakairi, Tikuna, Tuyuka, Wanano, Werekena, Xakriabá, Guajajara, Kaixana, Kamaiurá, Kayabi/Kawaywete, Marubo, Eaujá, Koripaco, Kubeo, Kambiwá, Makuna, Kotiria* e *Lanawá.* São pessoas de mais de dez famílias linguísticas indígenas: *Aruak, Iranxe, Krenak, Pano, Tukano, Bororo, Jê, Maxakalí, Rikbaktsá, Tupi-Guarani, Guaikurú, Karib, Mondé e Tikuna*. E a diversidade de tais povos não está somente no idioma falado, mas em toda gama de aspectos culturais: rituais, grafismos, comidas, saberes relacionados à terra e às ervas, dentre tantos outros. Uma pluralidade distribuída em diferentes Estados brasileiros, graças à descentralização do Vestibular Indígena, como mostrado na Figura 3.

Figura 3 - Distribuição geográfica dos estudantes indígenas da UFSCar



Fonte: Elaborado pelas autoras, com dados apresentados por Santos, Souza e Palomino no primeiro capítulo da Parte I desse livro.

[160] O site da Rede Indígena de Memória e Museologia Social é: https://www.facebook.com/redeindigenamemoria/. Acesso em: 7 Out. 2021.

Nesse contexto de apoio à presença cada vez maior de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do então Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa “Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares” no ano de 2004. Dentro dessa programa maior, que em 2008 já integrava 33 universidade e beneficiava 2.200 estudantes, a UFSCar foi contemplada no edital de 2010 (MEC, s.d.). Assim foi criado o Grupo “PET CONEXÕES UFSCAR-indígenas” (conforme Sistema de Gestão do Programa - SIGPET), sob coordenação da Profa. Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz e, atualmente, denominado “PET Conexões Saberes Indígenas”.

Como apontam Oliveira *et al.* (2019, p. 3), a atuação do grupo está voltada à “[...] formação de grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar de estudantes indígenas de diferentes etnias, matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).” O grupo é composto por um tutor bolsista, doze estudantes bolsistas, e outros estudantes e professores colaboradores. Nesse espaço, a cultura indígena tem um local de encontro e intercâmbio, mas também para organização, reflexão e disseminação local (campanhas na UFSCar) e internacional (publicações acadêmicas).

O Plano de Atividade de Trabalho para o triênio 2018-2021 apresenta sete princípios norteadores das atividades do grupo: 1. complementariedade e transversalidade entre cursos e *campi* da UFSCar; 2. incentivo ao aprendizado, à autonomia e ao desenvolvimento do espírito crítico; 3. estímulo à pesquisa e publicação acadêmicas por todos os integrantes do Grupo; 4. interdisciplinaridade e complexidade das pesquisas realizadas, entendendo a relação das questões locais com contextos mais amplos, envolvendo política, economia, sociedade, tecnologia etc.; 5. construção de um espaço de trocas frutíferas de vivências e memórias de seus integrantes; 6. potencializar habilidades de diálogo e argumentação; e 7. atualizar os recursos tecnológicos disponíveis para garantir a participação de todos os integrantes (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

O “PET Conexões Saberes Indígenas” é uma forma de auxílio à permanência dos estudantes indígenas na UFSCar, por meio das bolsas e também do apoio mútuo construído entre os membros do grupo. É uma grande oportunidade para o aprofundamento do estudo da cultura indígena e do seu relato por indígenas. Mas, acima de tudo, é uma maneira de incentivar a presença indígena na Universidade, tão fundamental para a formação cidadã da comunidade estudantil, diante do convívio com a diversidade cultural, que incentiva o respeito à pluralidade do ser humano, em especial em um país tão múltiplo como o Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao patrimônio cultural brasileiro, existem muitas questões essenciais ainda em aberto. O Comitê Científico ICOMOS-Brasil de Interpretações, Educação e Narrativas Patrimoniais (RAMPIM *et al.*, no prelo) indica três direcionamentos importantes para a área em se tratando da dimensão política do patrimônio e do que se pode esperar do futuro. Inicialmente, é necessária uma “discussão teórico-conceitual sobre a própria noção de patrimônio”, entendendo que seu valor não é intrínseco, mas, ao contrário, está no valor dado a ele pelas pessoas. Como disse Sonia Rampim (ICOMOS, 2020, s.p.), “Os pesquisadores chamam de patrimônio. Os envolvidos chamam de vida”. Paralelamente, se deve fortalecer ações políticas da sociedade, entendendo que os movimentos locais são atores importantes na preservação de suas memórias. E reivindicar a “renovação de práticas institucionais e adoção de práticas progressistas e participativas”, pois toda mudança parte de uma reivindicação social.

Em relação aos inventários participativos, este livro cumpre uma primeira etapa ao reunir histórias, informações, depoimentos e reflexões sobre diversas culturas na “PARTE II - Memórias, experiências e vivências de estudantes indígenas sobre seus povos”. É um material fundamental como forma de registro e divulgação da cultura indígena desses povos e como fonte

de pesquisas acadêmicas. Mas, mais importante: é semente de um processo de valorização de tais culturas. Semente que há de crescer, se fortalecer e se multiplicar em outras terras, dando origem a outros trabalhos.

Em um momento ambientalmente crítico para o planeta, é uma cultura que deve ser valorizada e com a qual se deve aprender. É essencial rever nossas práticas em relação à natureza e à sustentabilidade para que nossos descendentes tenham uma boa casa em que viver. Nesse sentido, a cultura indígena é vital: saber respeitar a natureza e preservar o local onde vivemos, sem exauri-lo. Como menciona o líder indígena Ailton Krenak em entrevista (20 IDEIAS, 2012, s.p.):

> "A terra é nossa mãe". Essa é uma expressão correta que qualquer pessoa concorda com ela. Só que tem muita gente alugando a mãe, vendendo a mãe, esquartejando a mãe. [...] Esse saque da mãe natureza precisa ser equilibrado.
>
> O que mais me inspira em insistir com a ideia do ser humano estar envolvido no seu viver aqui na Terra é aquele mandamento que o pensamento indígena que diz que nós devemos andar aqui na Terra pisando suavemente, como um pássaro que passa voando no céu e você olha depois e ele não deixa rastro. Se o ser humano deixa rastro aqui na Terra, ele não é sustentável.
>
> [...] pensar onde você está no mundo, no planeta: agir localmente, pensar globalmente. Então é difícil para a maioria das pessoas conseguir manter essa consciência de que o que nós fazemos aqui no lugar onde nós estamos impacta o resto do planeta em que nós vivemos.

Por isso a presença de indígenas nas Universidades importa: permitir e incentivar o intercâmbio de múltiplos conhecimentos, formas de viver e de pensar o mundo no ambiente acadêmico permite ampliar os horizontes dos estudantes; formar pessoas mais conscientes de seu papel cidadão e menos intolerantes com a diversidade; formar profissionais indígenas que atuem em suas comunidades; formar pesquisadores indígenas que reflitam, registrem e divulguem culturas tão ímpares. Ou seja, garantir o direito não só à Educação, mas também à Memória e à Cidadania.

REFERÊNCIAS

20 IDEIAS para girar o mundo. **Ailton Krenak**. 9 jul. 2012. [online] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f48HAu0bNPc. Acesso em: 8 Out. 2021.

ANDRADE, M. Anteprojeto elaborado por Mário de Andrade, a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. 1936. *In:* SPHAN. **Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil:** Uma trajetória. Brasília: SPHAN; Pró-Memória, 1980. p. 55-68. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Protecao_revitalizacao_patrimonio_cultural(1).pdf. Acesso em: 7 Out. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 dez. 1937. Seção 1, p. 24056.

ICOMOS Brasil. Comitê Científico Nacional de Interpretações, Educação e Narrativas Patrimoniais. **Princípios da Educação Patrimonial.** Belo Horizonte: ICOMOS, 2019. [online] Disponível em: https://www.icomos.org.br/sobre-2. Acesso em: 7 Out. 2021.

IPHAN**. Aloísio Magalhães:** O nome que inovou as políticas de patrimônio. Brasília: IPHAN, 2015. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/noticias/detalhes/3216/aloisio-magalhaes. Acesso em: 7 Out. 2021.

CAMPOFIORITO, Í. Muda o mundo do patrimônio. **Revista do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 4, 1985.

CAVALINI DE SOUZA, N. Arquivo do Patrimônio [Verbete] *In:* IPHAN. **Dicionário do Patrimônio Cultural.** [online] Brasília: IPHAN, [s.d.]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/22/arquivo-do-patrimonio. Acesso em: 7 Out. 2021.

CHAUÍ, M**. Cidadania cultural:** O direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 1ª ed em 1970.

GOMES, A. O. **Aquilo é uma coisa de índio**: Objetos, memória e etnicidade entre os *Kanindé* do Ceará. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Departamento de Antropologia e Museologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19110/1/2012-dissertacao-AlexandreGomes.pdf. Acesso em: 8 Out. 2021.

ICOMOS-Brasil / IEDS. **Múltiplas narrativas interpretativas do Patrimônio:** experiências e práticas. 29 Jul. de 2020. [Webinar] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-jZqtE3Er-4. Acesso em: 7 Out. 2021.

IPHAN. **Educação Patrimonial:** Histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: https://bit.ly/ep_iphan2. Acesso em: 7 Out. 2021.

IPHAN. **Educação Patrimonial:** Inventários Participativos. Manual de Aplicação. Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: https://bit.ly/ep_iphan. Acesso em: 7 Out. 2021.

IPHAN. **Rodrigo Melo Franco de Andrade.** [s.d.] [online] Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/173. Acesso em: 7 Out. 2021.

LOPES, F. D. **Economia da Cultura.** Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura. Aula 5. 17 de julho de 2017. [curso online] Porto Alegre: UFRGS, 2017.

MEC. **Conexões de saberes.** [s.d.] [online] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes. Acesso em: 8 Out. 2021.

OLIVEIRA, J. P.; COSTA, L. S. F.; SANTOS, L. M.; SOUZA, M. M.; MELO, V. M. O.; SILVA, V. L. H. PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar: Diversidade, desafios e potencialidades. *In:* CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 2019, São Carlos-SP. **Anais** [...] Disponível em: http://www.formacaodocentedidped.ufscar.br/index.php/2020/conegrad/paper/viewFile/80/180. Acesso em: 8 Out. 2021.

RAMPIM, S.; BAZZANELLA, A.; BAETA LEAL, C. F.; SCIFONI, S.; KIMIE NITO, M.; SOSTER, S. S.; MUNIZ, T. S. A. Descolonizar o patrimônio: educação patrimonial, inventário participativo e múltiplas narrativas. *In:* ICOMOS / IEDS (org.). **Patrimônio e crise.** Belo Horizonte: ICOMOS/IEDS, [no prelo].

REPEP. **Princípios da Educação Patrimonial.** São Paulo: REPEP, [s.d.]. Disponível em: http://bit.ly/principiosREPEP. Acesso em: 7 Out. 2021.

SCIFONI, S. Patrimônio cultural e lutas sociais. **Espaço & Geografia**, v. 16, n. 2, p. 515-528, 2013.

SMITH, L. **Uses of heritage.** Nova Iorque: Routledge, 2006.

SOSTER, S. S.; PRATSCHKE, A.Tecendo a cidade: a quem cabe a decisão de preservar? **V!RUS**, São Carlos, n. 14, 2017. Disponível em: http://www.nomads.usp.br/virus/virus14/?sec=6&item=1&lang=pt. Acesso em: 7 Out. 2021.

VIEIRA NETO, J. P.; GOMES, A. O. **Museus e memória indígena no Ceará:** uma proposta em construção. Fortaleza: Museu do Ceará, 2009.

SOBRE OS AUTORES



CALSONI BOZZINI

Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas; Bacharelado em Direito; Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos; Especialização em Gestão e Políticas Públicas; Doutorado em Tecnologia Ambiental. Atualmente, é professor do Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS).



ANDRÉ PEREIRA DA SILVA

É Biólogo, Mestre em Ecologia e Servidor Técnico-administrativo da UFSCar, no *campus* Lagoa do Sino. Desde 2016, se dedica à pauta das Ações Afirmativas, procura auxiliar na construção de conhecimento e efetivação de tais políticas. De 2016 a 2021, foi representante *intercampi* (Lagoa do Sino) da Coordenadoria de Relações Étnico-raciais, da SAADE / UFSCar.



ARIOVALDO MASSI
Nome indígena: não possui.

Indígena da etnia *Terena*. Graduando no curso de Bacharelado em Agroecologia, no Centro de Ciências Agrárias (CCA), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras.



ELIANE CLAUDIO GUILHERME
Nome indígena: *Omawalieni*

Indígena da etnia *Baniwa*, pertencente à comunidade de *Tunuí-Cachoeira-Medio* Rio Içana do Alto Rio Negro/AM. Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Gestão Hospitalar (Unicesumar). Bolsista no PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



ELAINE MALDONADO

Licenciada e Mestre em História, Doutoranda em Educação. É pedagoga da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU).



ERLIANE MAXIMIANO CASTRO
Nome indígena: *Iwité*.

Indígena do Povo *Baniwa*. Natural de Santa Isabel do Rio Negro/AM. Graduanda no curso de Administração da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Lagoa do Sino. Atualmente, é Coordenadora do Centro de Culturas Indígenas da Lagoa do Sino (CCI-L).



EMÍLIA *MARUBO COMAPA*
Nome indígena: *Ino Shawã Shavo*.

Indígena da etnia *Marubo*. Nasceu em Atalaia do Norte/AM. Foi integrante do Núcleo de Cidadania de Adolescentes / Jovens Unidos pela Amazônia do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na cidade de Atalaia do Norte/AM e membro da Associação das Mulheres de Atalaia do Norte "Pérolas do Javari" (AMANPEJ). Graduanda em Ciências Biológicas na UFSCar, membro voluntária do PET Conexões Saberes Indígenas e representante discente junto ao Conselho de Graduação da UFSCar.



GEOVANE DIÓGENES DA SILVA
Nome indígena: não possui.

Indígena da etnia *Pankararu* de Pernambuco. Graduando em Letras-Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Liderança Indígena do Centro de Culturas Indígenas (CCI). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Atualmente é bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas e Monitor do Instituto de Línguas da UFSCar.



GIAN FABRÍCIO MASSI
Nome indígena: *Momuneti*.

Indígena da etnia *Terena*. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Araras. Ex-membro do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) Saberes Indígenas. Atualmente, é docente de Biologia na Aldeia Bananal/MS.



GILMARA G. DOS SANTOS
Nome indígena: *Wakará*.

Indígena da etnia *Baré*. Graduanda em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Atualmente é Vice-Coordenadora do Centro de Convivência Indígena (CCI-Sor) e bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar-Sor.



JHONNY PASSOS DE OLIVEIRA
Nome indígena: não possui.

Indígena da etnia *Xakriabá*, do estado de Minas Gerais. Graduado em Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI) e mestrando em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) pela UFSCar. É bolsista no PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar. Foi liderança do Centro de Culturas Indígena (CCI).



JOAQUIM BOTELHO
Nome indígena: *Wirapuru*.

Indígena da etnia *Baré*. Graduando no curso de Engenharia Agronômica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras, Membro do Núcleo de Estudantes Indígenas (NEI), *campus* Araras.



JOÃO PAULO RIBEIRO
Nome indígena: ainda não divulgado.

Doutorando em Linguística pela UFSCar, em projeto de tradução de *Ayvu Rapyta*, cosmologia do povo *Guarani*. Descendente de Dona Rufina *Guarani*. Entende que a bisavó pensou nos netos que iriam nascer. Colabora com o programa radiofônico "Voz Indígena". Participa do Laboratório Linguagens em Tradução (LEETRA) e do Grupo de Estudos Comparados: Literatura e Interdisciplinaridade (GRUPEC).



KUHUPI WAURÁ

Indígena da etnia *Wauja*. Reside na aldeia *Piyulaga*, na região do Parque Indígena do Xingu, Município de Gaúcha do Norte/MT. Graduando do curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Atualmente, é bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



LÍVIA MARIA DOS SANTOS

É bacharel em Ciências Biológicas, com experiência no Departamento de Ciências Fisiológicas (DCF), do Centro de Ciências Biológicas e de Saúde (CCBS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



LUCIANA MARIA DOS SANTOS
Nome indígena: *Akauan*.

Indígena da etnia *Pankararu* de Pernambuco. Graduada em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduanda em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/ Português, pela mesma universidade. Foi liderança do Centro de Culturas Indígena (CCI) durante dois anos. É bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



LUZIA SIGOLI FERNANDES COSTA

Graduação em Biblioteconomia e Documentação, Mestrado em Engenharia de Produção e Doutorado em Ciência da Informação. Docente do Departamento de Ciência da Informação (DCI) da UFSCar, credenciada no Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade (PPGCTS). Atualmente, é tutora do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



MARCONDY MAURÍCIO DE SOUZA
Nome indígena: *Iwmata*.

Indígena do povo *Omágua/Kambeba.* Nasceu na Amazônia Brasileira. Graduado e mestrando em Biotecnologia na UFSCar, formado em Gestão Etno-ambiental pelo CAFI-COIAB. Foi bolsista do PET Saberes Indígenas. Foi representante do coletivo de estudantes indígenas na UFSCar, onde ajudou na criação do CCI, do Encontro Nacional/Semana dos Estudantes Indígenas. Foi um dos organizadores da SBPC Indígena. Participou da elaboração do intercâmbio internacional da UFSCar para indígenas. Fez intercâmbio na Universidade de Córdoba (Espanha). Participou de eventos internacionais da ONU sobre questões indígenas.



MARCIA CAMARGO

Doutoranda do PPGCTS UFSCar e Bolsista CAPES. Mestre em "*European Business*". Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. É educadora na Escola Local Indígena de Barra Velha-BA. Sua pesquisa estuda a importância dos rituais na vida das mulheres *Pataxós* e a construção de sua identidade. Rituais como *awê*, feitura de artesanato, pesca no mangue e produção da farinha típica local - farinha de puba.



MÁRCIA BRACCIALE

Bacharel em Serviço Social, Mestre em Sustentabilidade. Assistente Social na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba. Trabalhou na implantação do Departamento de Assuntos Comunitários. Desenvolveu trabalhos junto ao PET com os estudantes do *campus* Sorocaba.



MARIA CRISTINA COMUNIAN FERRAZ

Possui doutorado em Ciências, Pós-doutorado em Engenharia de Materiais e Especialização em Administração e Análise de Negócios. É professora do Departamento de Administração, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Sorocaba. Foi a primeira tutora do PET Conexões Saberes Indígenas.



MARTA *MARUBO COMAPA*
Nome indígena: *Sheta Shawã Shavo*.

Indígena da etnia *Marubo*. Nasceu na aldeia São Sebastião na terra indígena Vale do Javari/AM. Graduanda no curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, na UFSCar. Fez intercâmbio na Universidade de Córdoba (Espanha). É bolsista no PET Conexões Saberes Indígenas; é Representante discente junto ao Conselho de Graduação da UFSCar e Monitora da ACIEPE “Resíduos Domiciliares e Meio Ambiente”, pelo Departamento de Medicina.



MARGARIDA ETSUKO ENDO MOMO

Bacharel em Direito e Mestre em Gestão de Organização e Sistemas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é Assistente em Administração da UFSCar. Tem experiência na área de Educação.



MELVINO FONTES OLIMPIO
Nome indígena: Dzaiwiimaka.

Indígena do povo *Baniwa*. Natural de São Gabriel da Cachoeira/AM. Bacharel e licenciado em Química pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atualmente é graduando em Engenharia de Alimentos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Lagoa do Sino.



MÔNICA CARON

Possui graduação em Psicologia, Pós-graduação *lato senso* em Psicopedagogia Aplicada à Neurologia Infantil, Doutorado em Linguística e Pós-doutorado em Linguística junto ao Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados. Atualmente, é docente no Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da UFSCar.



MYRIAN PEREIRA VASQUES
Nome indígena, em *Tikuna*: *Metchitüna*.

Indígena da etnia *Tikuna*. Foi Mobilizadora Regional-Alto Rio Solimões CGTT/COIAB, comunidade indígena Filadélfia, em Benjamin Constant/AM, Tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia. Graduanda em Engenharia Agronômica pela UFSCar, *campus* Lagoa do Sino. Trabalhou no projeto Soberania Alimentar e Meio Ambiente da *Fundación Camino de Identidad* (FUCAI).



OMAR LOPES
Nome indígena: *Hiwirhi-ikanakada*.

Indígena da etnia *Baré*. Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Araras, membro do Núcleo de Estudantes Indígenas (NEI), *campus* Araras e bolsista no PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



RENATA SEBASTIANI

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Mackenzie, Mestre em Ciências pela USP e Doutora em Diversidade Vegetal e Meio Ambiente pelo Instituto de Botânica. É Professora Associada da UFSCar campus Araras, lotada no Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.



ROSANGELA BATALHA BRAGA
Nome indígena: *Putyra*, significa Flor na língua *Kambeba*.

Indígena da etnia *Omágua/Kambeba*, nasceu em São Paulo de Olivença/AM. Graduanda em Administração na UFSCar - *campus* Sorocaba. Foi coordenadora do CCI; tutora na Associação de Línguas *Share* da UFSCar; coordenadora do projeto Descolonizando o Brasil; participou do projeto Saberes Tradicionais, da série de relatos indígenas do SESC-Sorocaba e de Projeto de Cultura Secult e Aldir Blanc. Atualmente, é membro do PET Saberes Indígenas da UFSCar - *campus* Sorocaba.



ROSELI BATALHA BRAGA
Nome indígena: *Waynambi*, significa pássaro beija-flor.

Indígena da etnia *Omágua/Kambeba*, de São Paulo de Olivença/AM. Graduanda em Lic. em Química. Cursou Audiovisual. É pesquisadora do PET e representante discente no CoG. Foi coordenadora do CCI; Bolsista de Iniciação à Docência. Fez intercâmbio na Universidade de Córdoba. Participou do projeto Descolonizando o Brasil; de produção audiovisual indígena do SESC-Sorocaba e da CREACCIÓN Amazônia 2020.



SANDRA SHCMITT SOSTER

Publicitária e arquiteta, Mestre e Doutoranda pelo IAU-USP. Pesquisadora Nomads.usp e LabAm (UFG). Colaboradora dos grupos Patrimônio cultural: memória, preservação e gestão sustentável (UFSCar) e LavMuseus (UFG). Membro REPEP e iPatrimônio. Secretária do Comitê ICOMOS-Brasil de Educação, Narrativas e Interpretações Patrimoniais e do Comitê América do projeto internacional “Reconecte-se com sua cultura”.



SÉRGIO HENRIQUE VANNUCCHI LEME DE MATTOS

É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas e possui Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Geografia. Atualmente, é docente do Departamento de Hidrobiologia (DHb) e coordenador do Laboratório de Estudos sobre Sistemas Complexos Ambientais (LASCA), do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), da UFSCar.



THAÍS JULIANA PALOMINO

Pedagoga, com Mestrado e Doutorado em Educação. É técnica em Assuntos Educacionais da CAAPE/UFSCar, responsável pelo acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes indígenas de graduação no *campus* São Carlos. Atuou como representante da UFSCar junto ao ACNUR/ONU; Chefiou a Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais da SAADE/UFSCar; e esteve na organização do ENEI. É representante da UFSCar no Conselho Geral do NEI, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



VALDENILSON CANDELÁRIO
Nome indígena: não possui.

Indígena da etnia *Terena*. Graduando no Bacharelado em Engenharia Agronômica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É representante do Centro de Culturas Indígena (CCI), *campus* Araras. Membro do Grupo NEI e do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar, *campus* Araras.



VANESSA LOUISE BATISTA

Psicóloga, Mestre em Psicologia Social e Doutora em Psicologia Socioambiental. Foi pesquisadora do IBECC-Unesco na área de Educação Ambiental e consultora UNESCO / IPHAN para a Política Nacional de Educação Patrimonial. Foi coordenadora geral em Comunicação e Territórios Educativos no MinC. É professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da UFC, vinculada ao Projeto Escola da Terra e coordenadora do Laboratório de Estudos Sobre a Consciência. É docente colaboradora do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar - *campus* Sorocaba.



VITÓRIA MANOELA DE OLIVEIRA MELO
Nome indígena: não possui.

Indígena da etnia *Pankararu* de Pernambuco. Graduanda em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista do PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



WÉLLIMA TIMÓTEO
Nome indígena: não possui.

Indígena da etnia *Xukuru do Ororubá*. Graduanda em Engenharia Agronômica pela UFSCar - *campus* Araras. Participou do GEPEG; foi vice-coordenadora do NEI-CCA. Exerceu estágio não obrigatório no Programa de Melhoramento Genético da Cana-de-Açúcar (PMGCA/RIDESA/UFSCAR). Atualmente é bolsista no PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.



WILSON JOSÉ ALVES PEDRO

Professor Associado ao Departamento de Gerontologia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente dos Programas de Pós-graduação: Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), Gestão das Organizações e Sistema Públicos (PPGGOSP) e Gerontologia (PPGERO). Líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Gerontologia Social (NIEPGS/CNPq) e Coordenador do Programa de Extensão “Observatório do Envelhecimento Ativo”.