

Iclícia Viana

**ENTRE FRONTEIRAS:
RE-EXISTÊNCIA LAKLÃNÕ/XOKLENG EM UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA.**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós Graduação em
Psicologia da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do Grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Kátia
Maheirie.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Viana, Iclícia

Entre Fronteiras : Re-existência: Laklãnõ
Xokleng em uma universidade pública. / Iclícia Viana
; orientador, Kátia Maheirie, 2017.
202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Psicologia e Povos Indígenas.
3. Políticas de Ação Afirmativa. 4. Povos Indígenas e
Educação. 5. Povo Laklãnõ Xokleng. I. Maheirie,
Kátia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Iclicia Viana

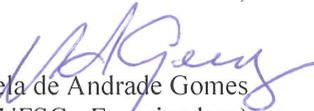
Entre fronteiras: re-existência Laklãnô/Xokleng em uma universidade pública

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

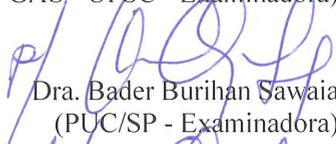
Florianópolis, 29 de Maio de 2017.

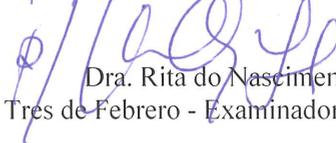

Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dra. Katia Maheirie
(PPGP - UFSC - Orientadora)


Dra. Marcela de Andrade Gomes
(DPSI - UFSC - Examinadora)


Dra. Antonella Tassinari
(PPGAS - UFSC - Examinadora)


Dra. Bader Burihan Sawaia
(PUC/SP - Examinadora)


Dra. Rita do Nascimento
(Universidad Tres de Febrero - Examinadora)

Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli
(PPGP - UFSC - Suplente)

*Dedico este trabalho às históricas e
atuais re-existências indígenas em toda Latino América*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais Marcos e Icleusa, as primeiras pessoas que me ensinaram sobre o prazer em estudar. Sou grata pelo cuidado, pelo amor incondicional e pelo suporte que me deram para chegar até aqui. Amo muito vocês!

Às minhas manas lindas, Iclairi e Idineide com as quais compartilho a vida, as dificuldades, alegrias e tristezas. Juntas, somos uma bonita rede de cuidado e força! Obrigada gurias. Amo vocês!

Ao meu amor e amigo, Rafael, que me acompanha neste processo, sempre com uma dose de criticidade e carinho. Obrigada pela parceria, paciência e por tornar meus dias mais felizes. Te amo meu bem.

Sou grata às lindas amizades que me inspiram:

À Elina, pela amizade que me fortalece.

À Aline, presente desta vida, amiga que me leva além.

À Bruna, minha amiga-irmã de todas as horas.

À Camila, Julia e Mateus, meus amores pra vida toda.

Ao Donizeti (Dodô), pelos aprendizados e o amor que compartilhamos.

À Patrícia, pela força, carinho e pela inspiração que me gera.

À Mathizy pela presença que me afeta e me move.

À Ana, Simoniel, Neon, Ítalo, Zilda, Nega-txa, Abel, Tiago, Txuluh, Lucimara e Débora pela força e as trocas que tivemos.

Aos colegas do NUPRA que me ajudaram com seus olhares e contribuições.

Ao Prof^o Clóvis Brighenti, que acolheu meus anseios antes do mestrado e me ajudou a ingressar na temática indígena.

Ao colega Marcondes Namblá pela tradução do resumo para a língua Xokleng.

À minha orientadora Prof^a Kátia Maheirie que apostou no trabalho da psicologia social com a temática indígena e mediou meu aprendizado sobre como pesquisar com compromisso social. Gratidão pela parceria, pela confiança e pelos aprendizados.

À Prof^a Bader Sawaia, uma das referências deste trabalho e autora histórica na Psicologia Social brasileira. Agradeço o aceite ao convite para compor a banca de defesa desta dissertação.

À Prof^a Rita Gomes do Nascimento, que me ajudou a ver além, falando enquanto mulher indígena, intelectual e uma guerreira nas questões educacionais, sempre com carinho e respeito. Gratidão pelo aceite ao convite tanto para a qualificação quanto para a defesa, e pela dedicação na leitura.

À Prof^a Antonella Tassinari, que me apresentou a antropologia social ainda na segunda fase da graduação em psicologia e que foi, seguramente, uma das influencias pelo meu envolvimento com as problemáticas indígenas.

À Prof^a Marcela de Andrade, pela abertura e aceite em fazer parte da banca de defesa, compondo também com seus olhares e contribuições.

À Prof^a Maria Juracy pela dedicação como parte da banca de qualificação e também como supervisora de estágio docência, onde conheci possibilidades e aprendizados sobre uma educação engajada politicamente no tema das relações étnico raciais.

Agradeço a esta instituição pela riqueza do direito à realização de uma pesquisa no campo da educação pública, gratuita e de qualidade, sendo bolsista por dois anos via financiamento da CAPES no PPGP/UFSC. Que a educação siga sendo um direito e FORATEMER.

Por fim, quero agradecer de forma especial ao Povo Laklãnô/Xokleng, na pessoa do Cacique Presidente Setembrino Camlem e Cacique Samuel Priprá, bem como todas/os aquelas/es que estudam na UFSC ou que acolheram esta pesquisa e compuseram este trabalho mediado por bons encontros.

Gracias a la vida pelos laços que construímos!

Já que depois de mais de cinco séculos
E de ene ciclos de etnogenocídio,
O índio vive, em meio a mil flagelos,
Já tendo sido morto e renascido,

Já que “tal qual o negro e o homossexual,
O índio é ‘tudo que não presta’”. (...)

Quem quer tomar-lhe tudo que lhe resta,
Seu território, herança do ancestral,

E já que o que ele quer é o que é dele já,

Demarcação, “tá”?
Demarcação já!

Pro índio ter a aplicação do Estatuto
Que linde o seu rincão qual um reduto,
E blinde-o contra o branco mau e bruto
Que lhe roubou aquilo que era seu,

Tal como aconteceu, do pampa ao Amapá,

Demarcação lá!
Demarcação já!

Já que é assim que certos brancos agem:
Chamando-os de selvagens, se reagem,
E de não índios, se nem fingem reação
À violência e à violação

De seus direitos, de Humaitá ao Jaraguá;

Demarcação já!
Demarcação já!

Pois índio pode ter Ipad, freezer,
TV, caminhonete, “voadeira”,
Que nem por isso deixa de ser índio
Nem de querer e ter na sua aldeia(...)

Pelo respeito e pelo direito
À diferença e à diversidade
De cada etnia, cada minoria,
De cada espécie da comunidade

De seres vivos que na Terra ainda há,

Demarcação já!
Demarcação já!

Por um mundo melhor ou, pelo menos,
Algum mundo por vir; por um futuro

Demarcação ontem!
Demarcação já!

(...)E deixa o índio, deixa o índio, deixa os Índios lá.

- Demarcação Já –
Letra: Carlos Rennó¹
Música: Chico César
(2017)

¹ Disponível em: <<http://carlosrenno.com/cancoes/gravadas/demarcacao-ja/>>. Acesso em 25 de abril de 2017.

RESUMO

Viana, Iclícia (2017). *Entre Fronteiras: Re-existência Laklãnõ/Xokleng em uma universidade pública*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esta pesquisa se insere na relação de indígenas com o contexto universitário. Especificamente, objetiva compreender como têm sido as experiências de estudantes indígenas que pertencem ao Povo Laklãnõ/Xokleng em cursos de graduação e pós-graduação em uma universidade pública do Sul do Brasil. A perspectiva metodológica se apoia em uma concepção na qual a pesquisa se dá *no* cotidiano a partir de um *campo-tema*. Fizeram parte deste campo-tema, diferentes espaços e momentos que possibilitaram a construção de informações sobre estas experiências, entre eles uma roda de conversa, a convivência no cotidiano da universidade, visitas à Terra Indígena Laklãnõ, bem como outros espaços de encontro como manifestações políticas, grupos de estudo, festas, redes sociais e mídias. A pesquisa aponta quatro eixos principais baseados nas experiências singulares e coletivas neste espaço: 1) os projetos coletivos, familiares e singulares que marcam suas presenças na universidade; 2) as experiências frente às dificuldades e possibilidades de acesso, permanência; 3) os estereótipos, preconceitos e racismos vividos neste contexto, próprios da colonialidade na sociedade brasileira e 4) como a vida Laklãnõ/Xokleng é trazida para a universidade. Observou-se que a universidade configura-se hoje como um território de luta, que está sendo demarcado pela presença indígena, e que tenciona o imaginário social sobre estes povos produzindo novidades no encontro interétnico e produzindo fissuras que questionam os lugares identitários aprisionadores. Ao mesmo tempo, foi possível compreender que assim como em outros momentos de sua história, o povo Laklãnõ/Xokleng em sua especificidade, segue *re-existindo* fazendo uso agora da educação superior como instrumento de visibilização para sua existência e resistência, a qual marca sua história desde os primeiros contatos com o não indígena.

Palavras chave: Povos Indígenas; Povo Laklãnõ/Xokleng; Universidade e Política de Ação Afirmativa; Psicologia e Povos Indígenas.

RESUMO LÍNGUA LĀKLĀNŌ XOKLENG

Vānhlál tóg te ki ētxō, hāli ken kũ āggónhka óg tō ēn bág ki dén jópalag gég ke mũ ki ge kũ mẽ nõ kég ke mũ to vābén ke vā. Jāgló nũ āglēl tō Laklānō/Xokleng óg tō ēn bág ki dén jópalag gég ke mũ, ũn tō āg jóba tō Brasil gu tá jã, ló ge kũ dén ki ē zejópalag kég ke mũ to ēnh vānhlānlál vā. Ēnh vābel tóg te, ēn bág ki āggónhka tō Laklānō/Xokleng óg tō dén jópalag jé kamũ kũ ũ mẽ óg nõdē kég ke mũ ha mẽ ētxō óg blé kánatē, kũ óg jógzē kég ke te mẽ óg blé liké kég ke jã mẽ lánlán jó tan vā tóg te. Óg jógzē kabág mẽ ētxō ve kũ to vānhlānlál vā; vātxo nũ óg vagzun kũ mẽ óg blé vē kũ, vel nũ txél mō óg blé kánatē kũ óg nõ jó te ló óg blé tē kég kũ óg tō zug óg kóto vāzy jũ kég ke te vég mũ, vel óg tō gyjun vagzul ki vē kég ke te blé nũ, dén tóg te nāli mẽ ve kũ to vānhlān mũ.: Jāgló ētxō óg blé kánatēg jó tóg te ki nũ dén légle tō ha like zógygy vég mũ. Óg ha vũ: 1) Vājō blé óg tō ē jákle te han kũ dén jópalag jé ēn bág te ló kamũ kég ke; 2) Hāli ken kũ óg tō dén jópalag jé ēn bág te ló kagge kũ vel hāli ken kũ óg vānhgō kũ ē tũ te mẽ han kan kég ke tē; 3) Zug óg tō mẽ óg kulég ve kũ mẽ óg vezikygkly kég ke tē, 4) hāli ken kũ óg ē jógzē tēn kũ mẽ nõ kég ke te blé. Ũn tóg te li, ē txō ve te ki, āggónhka te óg tókgé ēn bág ki dén jópalag gég ke mũ te to ē jóban kũ mẽ vaha nõdē kan mũ, kũ vel, óg tō mẽ nõdēg kan te kũ zug te óg vũ, ē tō mẽ óg to akle jógdēg gég ke mũ, óg tō óg kulég vég gé ke mũ, óg vezikygkly kég ke mũ te tovanh tóg ké mũ. Ētxō tóg ve te blé nũ Laklānō/Xokleng óg vānhgō vég mũ, hāli ken kũ óg tō ē pil jāgló vānhgō kũ vel āg tō zug blé nõdē kũ āg jógzē jópalag jé āg blé ēn bág ki ge kũ, tóg ké ha tō ē vānhgō te han kũ vaha nõdē kũ hã jāgló vel ē jógzēn txi te tovanh mã ka āg blé nõ.

Dén to ēnh vē ke tē: Āggónhka óg to; Laklānō/Xokleng óg to; Ēn bág ki dén jópalag gég ke mũ to; Āggónhka blé óg jákle te to.

RESUMEN

Viana, Iclícia (2017). *Entre Fronteras: Re-existência Laklãnõ/Xokleng en una universidad pública*. Disertación de Maestría. Programa de Posgrado en Psicología – Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esta investigación se pregunta sobre la relación de indígenas con el contexto universitario. Tiene por objetivo comprender como han sido las experiencias de estudiantes indígenas que pertenecen al Pueblo Laklãnõ/Xokleng en carreras de grado y posgrado en una universidad pública del Sur de Brasil. La perspectiva metodológica apóyase en una concepción en la cual la investigación se sucede *en el cotidiano* por medio de un *campo-tema*. Hicieron parte de este campo-tema, diferentes espacios y momentos que ayudaron en la construcción de informaciones sobre estas experiencias, entre ellos, una rueda de conversación; la convivencia en el cotidiano de la universidad; visitas a la Tierra Indígena Laklãnõ, además de otros espacios de encuentro, como manifestaciones políticas, grupos de estudio, fiestas, redes sociales y medios de comunicación. La investigación mostró cuatro temas principales basados en las experiencias singulares y colectivas en este espacio: 1) los proyectos colectivos, familiares y singulares que marcan sus presencias en la universidad; 2) las experiencias frente a las dificultades y posibilidades de acceso y continuidad de la formación; 3) los estereotipos, prejuicios y racismos vividos en este contexto, característicos del colonialismo en la sociedad brasileña y 4) como la vida Laklãnõ/Xokleng es llevada para la universidad. Se observó que la universidad se ha tornado un territorio de lucha, que es demarcado por la presencia indígena, y que tensiona el imaginario social sobre estos pueblos, produciendo nuevos encuentros interétnicos y grietas que cuestionan las posiciones identitarias que aprisionan. Al mismo tiempo, fue posible comprender que como en otros momentos de la historia, el Pueblo Laklãnõ/Xokleng en su especificidad, sigue *re-existiendo* haciendo de la educación superior un instrumento de visibilidad para sus existencias y resistencias, que marcan su historia desde los primeros contactos con los blancos.

Palabras - clave: Pueblos indígenas; Pueblo Laklãnõ/Xokleng; Universidad y Políticas de Acción Afirmativa; Psicología y Pueblos Indígenas.

ABSTRACT

Viana, Iclicia (2017). *Between Borderlands: Laklãnõ/ Xoklengre-existence in a public university*. Master thesis. Psychology Post Graduation Program – Federal University of Santa Catarina (UFSC).

This research is inserted in the relation of indigenous people in a university context. Specifically, it has the objective of comprehend how the experiences of Laklãnõ/ Xokleng indigenous people has occurred in graduation and post graduation courses of a public university in South of Brazil. The methodology perspective is based on a conception in which the research occurs on the daily life trough a theme – field. It was a part of this theme-field different spaces and moments that enable the construction of informations about these experiences, among them a round of conversation, the co – existence at the university daily life, visits to the Laklãnõ Indigenous Land, as well as other meeting spaces as political manifestations, study group, parties, social web and medias. The research points to four main axes based on the singular and collective experiences on this space: 1) collective, familiar and singular experiences that mark their presence at the University; 2) the experiences of difficult and possibilities of access and stay; 3) the stereotypes, prejudices and racism experienced in this context, proper of the coloniality of Brazilian society and 4) how Laklãnõ/Xokleng life has been brought to university. It has been observed that university configures nowadays as a struggle territory, that has been demarcated by Indigenous presence, and that tenses the social imaginary about these people producing new features over the interethnic meetings and producing fissures that question the imprisoning identitary places. At the same time, it was possible to understand that as in other moments of their history, the Laklãnõ/Xokleng people on their specificity, continue re-existing, now making use of higher education as an instrument of visibilizing their existence and resistance, that mark their history since the first contacts with the no Indigenous.

Keywords: Indigenous People; Laklãnõ/Xokleng People; University e Affirmative Action Polices; Psychology and Indigenous People

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. CAMINHOS CONSTRUÍDOS: as perspectivas metodológicas	30
2. 1 O campo tema <i>no</i> cotidiano.....	33
2. 2 Territórios, espaços e lugares.....	37
-Cotidiano no Campus da universidade: fluxos e redes.	
-Visitas à Terra Indígena Laklãnõ: olhares outros.	
-Redes e Mídias Sociais: mas “índio” tem Facebook?	
-Outros encontros: eventos, reuniões, manifestações, grupos de estudo.	
2.3 A roda de conversa: coletivizando experiência.....	52
2.4 A devolutiva.....	57
3. APONTAMENTOS SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE.....	60
3.1 Apontamentos sobre a Escolarização dos povos indígenas no Brasil.....	63
3.2 A busca pela Educação Superior.....	68
3.3 O movimento indígena e os “índios em movimento”	72
3.4 As Políticas de Ação Afirmativa e o contexto de uma universidade pública no Sul do Brasil	75
3.5 O Sul, O Povo Laklãnõ/Xokleng e a Educação.....	83
4. CONTINUANDO A TECER REDES SOBRE EXPERIÊNCIAS.....	100
4.1 Universidade pra quê? Porque? Pra quem?.....	104
4.2 Acesso, permanência e as lutas cotidianas	118
4.3 <i>Você não parece indígena</i> : estereótipos, preconceito e racismo cotidiano...	129
4.4 A vida Laklãnõ/Xokleng trazida para a universidade.....	156
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS.....	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	170
ANEXOS	
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	193
- Proposições mínimas para assegurar o ingresso e permanência efetiva de estudantes indígenas na UFSC.....	196
APENDICES	
-Carta de pedido de apoio à lideranças Laklãnõ Xokleng.....	199
-Convite Virtual para Roda de Conversa.....	201
-Declaração de participação da Roda de Conversa	202

1. INTRODUÇÃO

“Só assim pra eles saberem que a gente existe”.

As problemáticas que envolvem Povos Indígenas no Brasil me afetam há algum tempo e ao olhar pra trás, vejo uma trajetória de aproximações com a temática e indagações sobre o compromisso social das psicologias com este tema.

Desde o ano de 2008 quando entrei no curso de psicologia, primeiro ano das políticas de cotas em minha universidade, me questionava sobre o silenciamento sobre a inserção desta ação e a invisibilização de estudantes cotistas no curso. Por que este era um tema quase que tabu no cotidiano? Ao mesmo tempo, com as seguidas notícias de mortes e alto índice de suicídio entre jovens Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul, passei a atentar mais para as problemáticas dos Povos Indígenas no país. A forma como suas vidas eram faladas nos meios de mídia de massa, em especial as televisivas, chamava minha atenção - a generalização a partir da palavra “índio” ou “indígena” parecia borrar as diferenças entre nações que compõem o universo das terras do sul deste continente. Quem são eles? Porque tamanha perseguição contra esses indígenas?

Em 2013 e 2014 tive a oportunidade de me aproximar mais desta temática, e de pessoas envolvidas com este campo. Na Universidade de São Paulo (USP) fiz um curso de extensão intitulado “Psicologia e Povos Indígenas: noções introdutórias” que abriu um leque de possibilidades². Na disciplina “Políticas Públicas, Direitos Humanos e Práticas Psicossociais”, pude experienciar o debate das relações entre o Estado e as demandas sociais de saúde, educação dos povos indígenas no país. Alguns questionamentos surgiam: como o saber psicológico atua junto das problemáticas dos povos indígenas? Como os saberes destes povos são visibilizados?

Mais tarde, trabalhei como monitora na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, uma graduação

²Este curso de extensão foi ofertado pelo Instituto de Psicologia da USP, especificamente via projeto “Psicologia Cultural” sob a coordenação do professor Danilo Guimarães. O curso acontecia mensalmente, no segundo semestre de 2013 e abordou desde aspectos históricos das nações indígenas até as problemáticas envolvendo saúde mental. Para saber mais: <http://psicologiacultural.ip.usp.br/>.

reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) oferecida de 2010 a 2014, específica para pessoas das três etnias do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Lâklânô/Xokleng e Kaingang). Este curso teve como objetivo formar e habilitar educadores indígenas, no ensino superior uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, “possibilitando que desenvolvam também atividades para além da esfera escolar, atuando em projetos, pesquisas e atividades ligadas diretamente a sua comunidade” (UFSC, 2009, p. 15). Foi um espaço/tempo de constante aprendizado junto à equipe de coordenação, estudantes, lideranças, comunidades. Encontrei desafios para trabalhar coletivamente na ampliação de possibilidades de garantia da permanência estudantil e interculturalidade nas práticas cotidianas em sala de aula e fora dela e os questionamentos se delineavam: como a universidade trabalha para uma interculturalidade e legitimação dos saberes outros, ditos “tradicionais”? Afinal, qual a importância do curso de nível superior para estes povos?

Lembro-me também de outra cena no contexto da Licenciatura. Em fevereiro de 2015, acompanhei a defesa de alguns trabalhos de conclusão de curso de educadores Guarani, na aldeia *Yynn Moroti Wherá*, localizada no município de Biguaçu - SC³. Um dos membros da banca de defesa, Professor José Bessa, me presenteou com o livro *Maino'i rapé - o caminho da sabedoria*⁴ e contou que tem visto muitos jovens indígenas na universidade, mas que estão sofrendo com certa “crise identitária”, sendo o tempo todo questionado sobre suas “identidades”. Ele me dizia: “você como psicóloga poderia pesquisar sobre isso”.

Já em 2015, em processo de pesquisa do mestrado, durante uma manifestação coletiva nas ruas da cidade durante o encontro nacional de estudantes indígenas (ENEI), a fala de um universitário pertencente ao povo Laklânô Xokleng seguia me afetando. Quando o coletivo de estudantes indígenas de diferentes povos parou uma rua da cidade, intervindo no tráfego e gerando desgostos entre os “brancos”, ele declarou: “*Só assim pra eles saberem que a gente existe*”. Novamente

³ José Bessa escreveu sobre estas defesas de TCC. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2015/02/08/assim-na-terra-como-no-ceu-guarani-por-jose-ribamar-bessa-freire/>>.

⁴ Telles, L. S. (coord.) 2009. *Maino'i rapé - o caminho da sabedoria*. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFPC: UERJ.

me fez pensar sobre a invisibilização que historicamente vivem, mas também de que formas são visibilizados pelos discursos sociais⁵.

Fui percebendo que suas presenças na urbe⁶ produziam diferentes níveis de tensionamentos, desde as relações interpessoais até intervenções públicas. Uma intervenção do coletivo de indígenas neste mesmo dia da manifestação produziu novos tensionamentos. Em ato simbólico, o grupo ocupou o monumento de homenagem ao “fundador” de Florianópolis, Francisco Dias Velho que foi um bandeirante, pago pelo Estado para assassinar populações nativas da região. A estátua foi coberta com uma faixa com a palavra “Demarcação”, dois jovens do povo Laklãnõ Xokleng subiram e colocaram ali um outro cartaz em apoio aos Guarani Kaiowá, povo que tem sido massacrado nos últimos anos, cotidianamente e de forma mais explícita. As fotos abaixo mostram o monumento e a intervenção feita sobre ele:

Fig. 1: Monumento Francisco Dias Velho.



Fonte: Internet.

⁵ “Protesto de estudantes indígenas em Florianópolis afeta o trânsito” - Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/10/estudantes-indigenas-fazem-protesto-em-florianopolis-e-afetam-transito.html>>.

⁶ Centro urbano ou cidade.

Fig. 2: Momento da intervenção durante a manifestação ocorrida em Florianópolis em outubro de 2015.



Fonte: Elaine Tavares.

Mas ao verificar o site da prefeitura da cidade, fica evidente que o discurso oficial segue colocando o indígena como ser primitivo que já não existe, e dando lugar especial aos colonizadores como aqueles que iniciaram uma povoação “legítima”:

Os primeiros habitantes da região de Florianópolis foram os índios tupi-guaranis. Os indícios de sua presença encontram-se nos sambaquis e sítios arqueológicos cujos registros mais antigos datam de 4.800 A.C. Entretanto, **SOMENTE** por volta de 1675 é que Francisco Dias Velho, junto com sua família e agregados, **DÁ INÍCIO A POVOAÇÃO** da ilha com a fundação de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis)⁷. [destaques meus]

⁷ Retirado do site oficial do município de Florianópolis. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br>>.

Entendo, deste modo, que esta pesquisa se vincula a concepção de *campo-tema*⁸ (Spink, 2008), entendendo que este não é um universo “distante”, “separado”, “não relacionado”, “um universo empírico” ou um “lugar para fazer observações”, pois estas são ideias de neutralidade e distanciamento na relação pesquisador – campo de pesquisa. Mas o campo-tema é uma rede de interlocução, de experiências em diferentes espaços cotidianos e momentos nem sempre planejados, que compõe a experiência da pesquisadora e a narração deste processo através do texto dissertativo.

Psicologias e o campo – tema: algumas considerações.

Em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹, com foco nas produções em na área de concentração “psicologia” de 2013 a 2016, foram identificados 29 registros com a palavra chave “povos indígenas”. No entanto, 15 destas pesquisas, apesar de trazerem elementos sobre a presença indígena, tinham outros focos e, portanto foram excluídos desta análise. Versavam, por exemplo, sobre “povos tradicionais”, “comunidades ribeirinhas”, população negra ou ainda “agricultores familiares”. Dos 14 trabalhos mantidos para esta análise, vemos diferentes áreas da psicologia, bem como diferentes perspectivas teórico metodológicas, e a frequência dos temas “universidade” e “identidade”, como mostra a Tabela 1.

⁸ Utilizo esta perspectiva metodológica que é melhor explicada no Cap. 3.

⁹ CAPES é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ver <http://bancodeteses.capes.gov.br>

Tabela 1. Compilado das pesquisas em psicologia de 2013 a 2016, registradas no portal de teses e dissertações da CAPES e que resultaram da pesquisa pela palavra-chave “povos indígenas”.

Pesquisa /Ano	Mestrado ou Doutorado	Programa/ Instituição	Tema	Autoria/Orientação
1/2013	M	Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Produção de Subjetividade UFPR	A educação escolar e processo de subjetivação de universitários indígenas	Autora: Francine Rocha. Orientação: Norma da Luz Ferrarini
2/2013	D	Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Área de concentração: Cognição e Cultura UFPE	Representações Sociais de florestas e mudanças climáticas por professores do Amazonas	Autora: Geovena Chagas de Azevedo Orientador: Antonio Roazzi Co-orientador: Niro Higuchi
3/2014	M	Pós Graduação em Psicologia USP	Corpo e Memória em cerimônias indígenas com Huni'	Autora: Camila Silva Ribeiro Orientação: João Francisco Miguel Henriques Bairrão
4/2014	M	Pós Graduação em Psicologia Clínica e Cultura UNB	Saúde mental em contextos indígenas no território brasileiro: análise da produção bibliográfica e reflexões epistemológicas	Autora: Marianna Queiróz Batista Orientação: Valeska Maria Zanella de Loyola

5/2014	D	Pós Graduação em Psicologia PUC Campinas	Os sentidos da docência para alunos do magistério indígena: A língua como mediação	Autora: Aurea Lucia Magalhães Cardoso Orientação: Vera Lúcia Trevisan de Souza
6/2014	M	Pós Graduação em Psicologia UFPA	Mitos de origem e processos identificató- rios na Amazônia: uma visão psicanalítica.	Autora: Maria do Rosário de Castro Travassos Orientador: Paulo Roberto Ceccarelli Co-orientadora: Helena Melo Dias.
7/2014	D	Pós Graduação em Psicologia Social UFPB	Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais de estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico	Autora: Luisa do Amparo Carvalho Patatas. Orientação: Ana Raquel Rosas Torres
8/2015	M	Pós Graduação em Psicologia Educaional Centro Universitário FIEO	O Ensino da Língua Materna na Escola Indígena do Estado de Roraima: Percepção dos Professores.	Autora: Tâmara Régia de Souza Weimann Orientação: Márcia Siqueira de Andrade
9/2015	D	Pós Graduação em Psicologia Ênfase: Psicologia do desenvolvimento UFBA	Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento	Autora: Sueli Barros da Conceição Orientação: Sônia Maria Rocha Sampaio

10/2015	M	Pós Graduação em Psicologia UFRO	Escolarização indígena e identidade Puroburá	Autora: Anátalia Daiane de Oliveira Orientação: Marli Lúcia Tonatto Zibetti
11/2015	M	Pós Graduação em Psicologia Ênfase: Psicologia da Saúde Universidade Dom Bosco – Campo Grande	Interface do cuidado de enfermagem transcultural no processo de hospitalização do indígena	Autora: Margareth Soares Dalla Giacomassa Orientação: Sonia Grubits
12/2015	M	Pós Graduação em Psicologia Ênfase: Psicologia da Saúde Universidade Dom Bosco – Campo Grande	Adoção de crianças e adolescente guarani por família não indígena: estudo sobre os possíveis danos à identidade étnica	Autor: Otoniel Ajala Dourado Orientação: Sônia Grubits
13/2015	M	Pós-Graduação em Psicologia UFRGS	A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório	Autora: Ana Paula Angelin Orientador: Marco Antonio Pereira Teixeira
14/2015	M	Pós Graduação em Psicologia UFRO	“Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença	Autora: Maria Rosimere Salviano de Moura Orientação: Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Fonte: desenvolvido pela autora

No que se refere a pesquisas em psicologia com foco nas experiências universitárias, dentre os 14, podemos identificar 5 trabalhos. Sobre o tema identidade (ou variantes do termo), encontramos 4. Também 4 trabalhos se inserem no âmbito da escolarização e uma das pesquisas por sua vez, trabalha a partir da perspectiva de processo de subjetivação articulando experiência escolar com a universitária (pesquisa nº 1). Deste modo, podemos avaliar que nos últimos 3 anos temos pesquisas em psicologia que, assim como o presente trabalho, constituem seu campo-tema na relação de indígenas com o contexto universitário.

Chama atenção, no entanto, que dentre estes 14 trabalhos, somente 1 deles (pesquisa nº 10) expõe em seu título um povo ou etnia, sendo que a maioria trabalha com “indígenas”. Ao mesmo tempo, apesar de não aparecer no título, alguns trabalham especificamente com alguns povos, como na pesquisa nº 3, na qual foi uma investigação de campo “em cerimônias com Huni conduzidas por indígenas das etnias Yawanawá e Huni Kuin e entrevistas com seis condutores indígenas de cerimônias”. A pesquisa nº 5 se insere no Curso Magistério Indígena Tamikan, que congrega as etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang, Yekuana ou Wai-Wai, mas no resumo da tese esta diversidade de povos também não aparece. Também a pesquisa nº 6, com objetivo de “refletir sobre o choque entre mitos de origem e suas repercussões nas (des)organizações psíquicas”, foram feitas entrevistas semiestruturadas com duas mulheres indígenas, uma da etnia Tembê-Temetehara e outra da Kaxuyana. O que explicaria a ausência da especificidade étnica nos títulos das pesquisas?

Já em 2009, as psicólogas *Maíra Pedroso Vitale e Sonia Grubit fizeram um estudo preliminar* do “Estado da Arte” da psicologia com povos indígenas *tendo como foco as produções acadêmicas registradas no Portal Capes: Banco de Teses (BT) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); na Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-Psi), além de consulta aos acervos eletrônicos de bibliotecas de 30 Instituições de Ensino Superior brasileira.* No período de tempo entre a primeira produção localizada (1980) e a última (outubro de 2009), foi um conjunto de 49 produções — num espaço de tempo de 29 anos. Identificaram com isso que a psicologia estava entre as ciências humanas que menos atuavam na temática, sendo que na década de 1990 havia um volume de produção ainda tímido e somente a partir dos anos 2000 que este envolvimento aumentou.

Dentre as pesquisas acessadas, o conceito de “identidade” era o mais frequente o que demonstrava ser um campo de interesse das/dos pesquisadoras/es em Psicologia ao tratar da temática indígena. Segundo elas, “as questões culturais e identitárias encontram-se, portanto, no centro do interesse da Psicologia ao abordar a temática indígena e estamos certas da contribuição que esta ciência pode trazer ao debate social, político e científico de tal campo-tema” (Grubits e Pedroso, 2009, p. 26). Também notaram que havia certo equilíbrio entre o uso de termos geográficos e/ou étnicos específicos e o uso de termos genéricos. Dentre os 27 trabalhos que usaram termos genéricos, apareceram com mais frequência a denominação mais generalizada possível, sem nenhuma forma de especificação tais como

o termo “índios” (11 ocorrências), “cultura indígena” (03), “indígenas” (02 ocorrências), “povos indígenas” (01) e “povos primitivos” (01). Ainda entre os termos generalizantes, mas já com alguma especificação — ao menos quanto ao fator geográfico — encontramos “Índios do Brasil/índios brasileiros” (04 ocorrências), “Índios de Mato Grosso” (02), “Índios da América do Sul” (02) e “índios de Tocantins” (01), sem, no entanto, especificações quanto às etnias propriamente ditas (Grubits e Pedroso, 2009, p. 26).

Neste estudo as pesquisadoras apontam também para a necessidade não somente de a psicologia fazer uso de “termos corretos”, mas de assumir-se uma posição ética e política de cuidado e compromisso social tendo em vista os efeitos políticos de cada pesquisa, e por isso insistem no cuidado com o uso de termos obsoletos ou inadequados que reproduzem - mesmo que não intencionalmente - a subjugação sobre os indígenas. Mas, problematizando a relação com este campo-tema, vemos que historicamente a psicologia brasileira contribuiu para a formação de um “homem universal” baseada em suas epistemologias eurocentradas¹⁰ e de alguma forma contribuiu para a legitimação de saberes racistas, que colocaram os povos indígenas como objetos de estudo. Neste sentido, podemos pensar a relação do pensamento psicológico brasileiro de forma mais ampla, sobre as

¹⁰Estas epistemologias se caracterizam pelo privilégio que dão a um padrão de pensamento ocidental e por estudar o "outro" como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos (Grosfoguel, 2007). Assim, ao usarmos neste trabalho a concepção de “eurocentrismo” não estamos nos referindo a autores europeus, mas à uma lógica ocidental de universalização e subalternização de saberes outros.

relações étnico-raciais como um todo. Para Santos, Schucman e Martins (2012) é possível traçar uma linha no tempo identificando três diferentes momentos de ruptura e de configuração de novos saberes em Psicologia na temática étnico racial do ponto de vista da compreensão das experiências de alteridade, de poder e de intersubjetividade: um momento biológico-causal, outro culturalista e por fim, um paradigma relacional, sendo que esta atuação vem desde o final do século XIX e no início do século XX,

caracterizado pela consolidação da Escola Nina Rodrigues, que investiga características psicológicas dos escravos e ex-escravos e fornece elementos para a configuração do negro como sujeito psicológico; o período de 1930 até 1950 é caracterizado pelo debate da construção sociocultural das diferenças e da desconstrução do determinismo biológico das raças, e o período de 1990 em diante, pelos estudos sobre branqueamento e branquitude (Santos, Schucman e Martins, 2012, p. 167).

Assim, como mostra a pesquisa de Martins, Santos e Colosso (2013), as relações étnico-raciais têm sido objeto de investigação da psicologia, notadamente da psicologia social, e a “noção de raça aos poucos vem sendo incorporada pelos(as) pesquisadores(as) desse campo como categoria de análise para compreensão das diferenças, discriminação e desigualdades” (p. 118). Se pensarmos de modo então mais amplo, vemos que esta área do conhecimento esta envolvida com a temática há anos, e mesmo que o foco das pesquisas junto a povos indígenas apareça somente em 1980, a produção de um “sujeito universal” ou a ideia de uma “identidade nacional”, está atravessada pela produção de saberes psicológicos. Também é importante notar o protagonismo do sistema conselhos de psicologia¹¹ nos últimos anos que

¹¹ O Sistema conselhos é composto pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e 23 conselhos regionais. Neste cenário, um exemplo de trabalho importante junto aos povos indígenas tem sido realizado desde 2004 pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo em diálogo com lideranças indígenas e registradas em duas obras: “Psicologia e Povos Indígenas” (CRPSP, 2010) e “Povos Indígenas e Psicologia – à procura do bem viver” (CRPSP, 2016). Mais recentemente, em 2013, o CFP junto de conselhos regionais promoveu no Mato Grosso do Sul, o *I Encontro Nacional de Psicologia, Povos Indígenas e Direitos Humanos*, com publicação disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/PovosIndigenas-10.09.pdf>>.

tem trabalhado e produzido conhecimentos junto aos povos indígenas e suas demandas. Para Danilo Guimarães (2016), essa aproximação é de grande relevância para as populações indígenas que sofrem, historicamente, com os impactos relativos à invasão de suas terras de origem, mas é também fundamental para a psicologia enquanto área do saber, ciência e profissão. Neste sentido, esta relação precisa ser problematizada, pois traz desafios às formações em psicologia que, em geral, são eurocentradas e universalizantes. Neste caso, a relação precisaria estar pautada por, pelo menos, dois aspectos fundamentais:

- 1) A revisão de aspectos teóricos e metodológicos das abordagens clássicas da psicologia;
- 2) A atenção às pessoas indígenas, como forma de retorno do aprendizado que a nossa área de conhecimento adquiriu e vem adquirindo, direta ou indiretamente, a partir do contato com eles e com seus ancestrais (Guimarães, 2006, p. 185).

Tendo em vista essas constatações, esta pesquisa se insere num contexto histórico onde a psicologia ainda carrega resquícios de compreensões objetificantes em relação aos indígenas, e, no entanto, tem buscado de diferentes formas e em especial via ações de política pública, atuar de forma mais crítica e comprometida com a autonomia dos povos. A pesquisa também articula conceitos caros à psicologia e frequentes em pesquisas junto a povos indígenas como já identificado por Grubits e Pedrosa (2009), como “identidade” e “identidade étnica”. Também se insere no campo da educação superior, em convergência com o que mostrou o levantamento feito no portal da CAPES nos últimos 3 anos, de que há um interesse crescente de psicólogas/os pelo contexto universitário como espaço produtor de novas relações interétnicas e esta pesquisa, especificamente, compreende a *Universidade* como *espaço de fronteira*, de invenção e reinvenção identitária, tendo em vista a concepção de identidade como processo paradoxal e dinâmico, fictício, mas necessário (Sousa Santos, 1999).

Neste contexto, atentamos para as *re-existências* destas/es estudantes a partir de suas experiências no cotidiano acadêmico pois foi possível verificar que não somente existem neste território, mas resistem e (re)fazem formas de relacionar-se com o contexto educacional, tendo em vista a história colonial e a persistência da *colonialidade*¹² por meio

¹²A colonialidade é o que persiste após o fim do colonialismo, reproduzindo as violências e hierarquias coloniais. Ao falarmos em colonialidade, nos referimos

deste dispositivo. Elas e eles criam novas possibilidades de resistir, transpondo antigas ideias de contraposição dicotômica. São resistências inventivas, propositivas, ao invés de resistências opositivas (ainda que estas sigam acontecendo também) e que levam a reinvenção de processos subjetivos pautados por uma resistência estética, ética, sensível, que resistem aos sentidos comuns e insistem na afirmação de outras vidas possíveis (Zanella et al, 2012).

Especificamente, apostamos como Catherine Walsh (2009) e Achinte (2013), que o termo *Re-existência* remete ao processo histórico de resistência indígena e de permanente reinvenção de suas existências. Ou seja, não somente seguem existindo, mas resistem para existir e existem para resistir. *Re-existir* é a forma que as comunidades inventam cotidianamente para poder assim “confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades” (Achinte, 2013, p. 455). A re-existencia neste sentido é compreendida como uma materialização do processo intercultural crítico que aponta para um protejo de enfrentamento da colonialidade e de produção de outro imaginário social, “una agencia outra” (Walsh, 2009, p. 12).

A democratização da educação superior tem sido objeto de muitos estudos tendo em vista a intensidade com que vem se desenvolvendo desde metade do século XX em todo o mundo. Temos visto as universidades públicas, historicamente acessadas por uma elite branca, serem agora cena de outras caras e cores, de vidas antes negligenciadas e subalternizadas pelo processo de desigualdade social e pelas desigualdades produzidas pelo racismo. Da mesma forma, indígenas de diferentes povos, tem pintado o espaço universitário de urucum e jenipapo¹³, questionando as relações e burocracias institucionais, e produzindo fissuras decoloniais num ambiente que em geral defende uma ciência marcada pelo eurocentrismo e a

a um modelo moderno de dominação que articula o controle por meio da formação racial, da divisão do trabalho, do Estado e da produção de conhecimento (Quijano, 2005).

¹³ Urucum e Jenipapo são frutos dos quais se retira coloração (vermelha e verde, respectivamente) para a pintura corporal. A expressão “pintar a universidade de urucum e jenipapo” tem sido utilizada por universitários indígenas no contexto das mobilizações políticas, e pode ser pensada como um sinal diacrítico que marca a diferença e suas presenças neste contexto.

colonialidade. Entendemos como *fissuras decoloniais*¹⁴, aqueles movimentos de resistência e enfrentamentos cotidianos à colonialidade, de agência tanto no plano epistêmico como no plano relacional, e que vão aos poucos abrindo brechas para novidades nas relações, nas compreensões, nos discursos sobre povos indígenas e na produção de modelos alternativos ao hegemônico, sem excluir as contribuições ocidentais.

Nesta universidade especificamente, temos visto a presença de diferentes povos, e na articulação de um movimento maior de indígenas, o Povo Lakãñõ Xokleng tem sido parte de uma construção de resistências ou *re-existências* importantes tanto para seu povo como para os não indígenas e a instituição. Este povo tem presença majoritária em numero de estudantes nesta universidade nos últimos anos.

Propus assim, conhecer mais da relação de indígenas com a universidade, especificamente buscando *compreender as experiências daqueles que pertencem ao povo Laklãñõ Xokleng e que estão no contexto de uma universidade pública, durante os anos de 2015 e 2016, em cursos gerais*¹⁵ *de graduação e pós graduação*. O campo-tema desta pesquisa foi composto de uma rede de relações, lugares e momentos, nos quais experienciei e agora narro em forma de texto (Spink, 2008).

As experiências são compreendidas como aquelas vivências que afetam as vidas dos estudantes em relação ao contexto desta universidade e sobre as quais elas e eles atuam dialeticamente, produzindo novidades nesta relação. Ser afetado significa ter sua potencia de vida aumentada ou diminuída (Espinosa, 1957). Neste sentido a psicologia social sócio histórica atua interdisciplinarmente, e mais do que isso, compreende o psicológico como questão social (Sawaia, 2015), afinal tudo que existe psicologicamente, existiu antes no social (Vygotsky, 1929/2000).

Ao mesmo tempo, ao escrevermos, comunicamos conhecimentos conseguidos através de uma experiência de pesquisa, que é visual, visceral como aponta Joan Scott (1999). Através da experiência com elas e eles (estudantes indígenas), aprendemos a ver e desvendar mais de suas vidas, e compreendemos que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência” (Scott, 1999, p. 5) já que são constituídos discursivamente.

¹⁴ Esta ideia está ancorada na opção decolonial e na necessidade de *aprender a desaprender* (Mignolo, 2008).

¹⁵ Utilizo o termo “cursos gerais” para distinguir de cursos específicos para indígenas, como as licenciaturas interculturais.

Estes sujeitos produzidos discursivamente atuam agenciando enfrentamentos diante das situações e posições que lhes são conferidas, e sendo o discurso algo compartilhado, as experiências são ao mesmo tempo individuais e coletivas.

Neste viés a experiência não é a origem de nossas explicações nem a evidência autorizada que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, e sobre o qual produzimos conhecimentos. Assim, é preciso historicizar as experiências de estudantes indígenas que pertencem ao Povo Laklãnõ Xokleng nesta universidade, bem como as identidades que esta relação produz já que estão amarradas a noção de experiência, de modo que ao historicizar a experiência, buscamos historicizar os termos pelos quais ela é significada. É necessário um enfoque nos processos de produção das identidades e na natureza discursiva da experiência, pois é ao mesmo tempo uma interpretação e algo que passa a ser interpretado pela pesquisadora e, portanto, passível de negociações de sentidos..

Que experiências têm composto a presença de estudantes indígenas pertencentes ao Povo Laklãnõ Xokleng no contexto dos cursos convencionais na UFSC? Como elas e eles se reinventam por meio destas experiências? Que produções ou reinvenções emergem a partir destas experiências?

Organizamos quatro pontos que descrevem aspectos da relação delas/es com a universidade, que emergiram como sendo quatro experiências centrais, que são recorrentes e afetam coletivamente e singularmente as/os estudantes e são atravessadas por outras experiências, de modo que não são uniformes, nem estáticas, nem vividas da mesma forma por cada pessoa do grupo. São elencadas como 1) Universidade pra quê? Porque? Pra quem?; 2) Acesso, permanência e as lutas cotidianas; 3) Os preconceitos e racismos nossos de cada dia; 4) A vida Laklãnõ Xokleng vivida na universidade

Deste modo, o texto da dissertação é composto por quatro sessões, sendo a primeira de um levantamento teórico onde aponto diferentes aspectos que atravessam a presença indígena na universidade brasileira já articulando às experiências durante esta pesquisa. A segunda diz da narração do processo metodológico e a terceira apresenta os resultados da pesquisa, articulando falas, fatos e cenas que compuseram o campo-tema e tecendo uma rede de reflexões teóricas sobre esta experiência. Por fim, a última sessão finaliza o trabalho, apontando para a relevância da educação superior para o povo Laklãnõ/Xokleng bem como a especificidade deste povo nesta relação.

2. CAMINHOS CONSTRUÍDOS OU PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar
(Paulo Freire).

Que perspectiva metodológica potencializaria a relação com o campo-tema foco desta pesquisa? Esta foi uma questão que permeou minha trajetória desde o início.

Ao longo do tempo, nas disciplinas de métodos do curso de mestrado, em leituras e indicações da orientação ou de colegas, diferentes perspectivas ampliavam as possibilidades de como realizar a pesquisa levando em conta o objetivo (também construído aos poucos) de *compreender a relação de indígenas do povo Laktlãnō Xokleng no contexto uma universidade pública do sul do Brasil*. Pesquisa-intervenção (Rocha e Aguiar, 2003), pesquisa-participante (Fals Borda, 1978), etnografia (Magnani, 2002; 2009), cartografia (Regis e Galli, 2012), pesquisa dialógica (Amorim, 2002; Sobral, 2015), história de vida (Silva et al, 2007) foram algumas das possibilidades que encontrei pelo caminho.

Mas, aos poucos, fui compreendendo que era preciso experienciar o campo e apesar de projetar caminhos, foi preciso também deixar que o campo-tema indicasse possibilidades coerentes já que os problemas que escolhemos para pesquisar precisam fazer sentido para os/as pesquisadores/as, mas também para as pessoas que participam da pesquisa. “Trata-se de conhecer as sociabilidades e materialidades que constituem as lógicas locais e de poder propor pesquisas que sejam reconhecidas e úteis também para as pessoas nelas envolvidas” (Machado Brigagão, 2016, p. 366).

Ao mesmo tempo, a pesquisa é atravessada por escolhas éticas, estéticas e políticas. Ética, pois a/o pesquisadora/o sempre estará ancorada/o em valores e crenças sobre o que é bom, ou seja, produz conhecimentos no campo coletivo e precisa se responsabilizar por aquilo que produz, sua prática é ética no sentido de que ela pode afetar os outros e isso implica responsabilidade e respostas aos outros, bem como, o constante questionamento sobre o seu fazer. Também é estético, pois pesquisar é construir relações com outros, e relações sensíveis sobre a existência humana, onde se problematiza o que está instituído. E

política, pois pesquisar é também intervir a partir de um comprometimento com um projeto de sociedade. Por isso, não é mais possível se falar em uma pesquisa “neutra” ou “objetiva” (Zanella e Sais, 2008).

Além disso, ao mesmo tempo em que produz conhecimento, a pessoa se constitui enquanto pesquisadora/o. Groff, Maheirie e Zanella (2010) explicam que essa relação é de autoria e alteridade sendo também a escrita do texto de dissertação ideológica e dialógica na medida em que estabelece debates entre muitas vozes através da objetivação da experiência. Logo, produzir conhecimentos implica em assumir uma posição de responsabilidade e responsividade pelo que se produz, e de problematizar o lugar social de onde se fala, pois a ciência não fala de uma verdade, mas de uma construção possível de uma época, possível a um sujeito e à cultura que o constitui, com variadas vozes dialogando. Por isso não é possível a produção de conhecimentos universalizantes, mas é preciso uma ciência que se problematize. Concordo assim que a produção em ciências humanas é comprometida com o coletivo e o singular, produto e processo, considerando as dimensões éticas, político e estética da existência humana. E há questões afetivas e de compromisso com os sujeitos a serem pesquisados, pois a/o pesquisadora/o estuda *com elas e eles* e não sobre elas e eles. E, portanto, a relação com o outro é o mais rico no pesquisar, é onde os sentidos são coletivamente produzidos e onde os contextos e sujeitos são transformados.

Neste sentido, a partir do que foi sendo traçado por meio de encontros com colegas indígenas e suas indicações, fui acompanhando cenas, ouvindo diferentes vozes, conversando em diferentes espaços e compondo assim um leque de questões para problematizar. Mas, então, o que seria o “campo”? Seria a universidade em questão? Seria uma aldeia? Seriam os encontros informais? Seriam as manifestações políticas e eventos? Seriam falas individuais e coletivas? Percebi que o campo não estava em lugar nenhum e estava em todos os lugares ao mesmo tempo. O campo era o tema, e o tema era o campo.

Em uma das perspectivas de pesquisa em psicologia social encontrei-me com o conceito de “campo-tema” que potencializou a possibilidade de viver a pesquisa e depois narrar a experiência sendo o campo compreendido como um processo composto de diferentes nuances nas quais a pesquisadora assume diferentes posições, e não mais como um lugar onde encontrar informações. Pois a pesquisa nasce da curiosidade e da experiência tomadas como processos sociais, já que

pesquisar não é uma atividade propriedade da ciência feita nas universidades (Spink, 2003). Neste sentido, “não há métodos bons ou ruins; há simplesmente maneiras de estar no campo-tema, incluindo a poltrona da biblioteca. Método, nada mais é de que a descrição do ‘como’, ‘onde’ e ‘o que’” (p. 36).

Campo é o campo do tema, o campo-tema; não é o lugar onde o tema pode ser visto – como se fosse um animal no zoológico – mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros. Não se trata de uma arena gentil onde cada um fala por vez; ao contrário, é um tumulto conflituoso de argumentos parciais, de artefatos e materialidades (p. 36).

E neste tumulto conflituoso de argumentos parciais a/o pesquisadora/o acaba por se posicionar politicamente diante da problemática que orienta seu fazer acadêmico. Ao assumir a questão indígena no contexto da educação superior como campo-tema de pesquisa em um Programa de Pós-graduação em Psicologia, acabo por demarcar que é necessário e relevante que a psicologia aprenda junto com esta problemática. Também acabo assumindo que acredito na potencia da relação da psicologia social com a questão, apostando que temos a contribuir com a transformação social diante das desigualdades que vivem os indígenas no país, mas ao mesmo tempo aponto minha preocupação de não cair na ilusão colonizadora de “ajudar” ou na intenção salvacionista de muitas psicologias. Foi necessário nesta trajetória abrir-me para aprender com, estar junto, vivenciar e experienciar, interpretar, entender, não entender, frustrar-me, admirar, impressionar-me, indignar-me, militar, ouvir e principalmente me desidentificar: num processo de subjetivação (que é simbólico) e que acaba por arrancar a naturalidade de um lugar e diz de uma lógica em que sempre implica numa impossível identificação (Rancière, 1996).

Neste viés, há sujeito político quando há uma desidentificação com os lugares identitários que compõem a partilha do sensível (distribuição desigual na sociedade), e surge quando há um deslocamento do lugar aparentemente cristalizado, questionando a conta das partes desse sistema (Rancière, 2014). A subjetivação política é então uma elaboração coletiva que se dá “pelo reconhecimento de estar ‘entre’ identidades e não a partir da valorização, do fortalecimento ou da cristalização de uma identidade dada” (Machado, 2013, p. 269). Assim, busquei uma desidentificação com a psicologia historicamente

construída¹⁶ questionando que lugar é este que ocupamos junto aos povos indígenas no Brasil bem como seu lugar de saber/poder na dominação e subalternização de certos grupos sociais.

2.1 o campo-tema *no cotidiano*.

O conceito de campo-tema potencializa uma perspectiva de uma “inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários – encontros estes que não acontecem no abstrato ou no ar, mas que acontecem sempre em lugares, com suas socialidades e materialidades” (Spink, 2008, p. 70), pois leva em conta que entramos em relação com o campo quando entramos no debate sobre os conflitos de saberes mais do que um “lugar” específico. Então, a universidade, a terra indígena, os eventos, manifestações, encontros informais e a roda de conversa foram lugares e espaços em diferentes territórios que compuseram esta rede de forma não harmônica, em suas contradições.

O envolvimento foi muito mais com fluxos de pessoas, situações, falas, silêncios, momentos, encontros e desencontros, numa visão radical sobre cotidiano: entendido como a densidade de tudo aquilo que envolve a relação construída entre eu e as/os interlocutores deste campo-tema, um fluxo de fragmentos corriqueiros e de acontecimentos em micro-lugares (Spink, 2008). Os micro lugares são na verdade uma metáfora pra falar dos encontros, acasos, desencontros, conversas, filas, corredores, eventos, cafés, bares, etc. Assim vive-se “micro lugares” pois os lugares são pequenas sequências de eventos e nada mais que isso.

Nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos. Denso, o cotidiano se compõe de milhares de micro-lugares; não é um contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os micro lugares, tal como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim (Spink, 2008, p. 71).

¹⁶Sobre a participação da psicologia junto às questões indígenas, o vídeo “História da Psicologia e as Relações Étnico Raciais” visibiliza como esta ciência esteve atrelada a uma perspectiva de hierarquizações de raças. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kWxksk-c_0I>. Acesso em 25/11/2016.

O desafio então foi por um lado atentar para minha própria cotidianidade, reconhecendo que foi nela que foram produzidos e negociados os sentidos sobre o tema de pesquisa e por outro lado, foi necessário “aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte” (Spink, 2008, p. 72). A relação cotidiana nesta perspectiva foi se desenhando permeada por diferentes possibilidades e fui me tornando parte do cotidiano delas/es e elas/es foram se tornando parte de minha vida também. Almoços no restaurante universitário, convites para situações específicas, ou somente assistir uma partida de futebol durante as olimpíadas no centro acadêmico indígena. Ajudar em atividades acadêmicas de alguns estudantes, ouvir problemas pessoais, compartilhar angustias e dúvidas, foram encontros que nem sempre são descritos na pesquisa, mas que compõem esta relação que é permeada pelo afeto. Como aposta Machado Brigagão (2016), essa relação de passar a “fazer parte” da vida delas/es e vice-versa é algo esperado quando se pesquisa dialogicamente *no* cotidiano e é também uma possibilidade de parceria que produz práticas de pesquisa “que ultrapassam a dimensão pergunta e resposta, contribuindo, assim, para o empoderamento e a emancipação de todas/os envolvidos, e não somente do/a pesquisador/a” (p. 367). E assim aos poucos foi ficando mais evidente o que movia esta pesquisa: a convicção de que a presença cada vez mais expressiva de indígenas no contexto universitário tem produzido fissuras e reinvenções, potencializações, aprendizados, resistências, enfrentamentos. Mas qual a especificidade neste contexto para o povo Laklãnõ Xokleng. Como têm reivindicado a necessidade de acessar e permanecer nesta universidade?

A escolha de focalizar o trabalho junto de estudantes indígenas de um povo particular tem a ver com a necessidade de dar ênfase as especificidades que convivem na amplitude do genérico “indígenas” pois hoje são mais de 300 povos indígenas no Brasil¹⁷ que possuem histórias específicas, diferenças étnicas, cosmológicas, culturais que precisam ser respeitadas mesmo sabendo que em detrimento das diferenças históricas entre as etnias, há um processo de identificação com o termo “indígena” que fortalece uma resistência coletiva.

¹⁷Segundo o Censo do Instituto Brasileiros de geografia Estatística (IBGE) de 2010, existem no Brasil 305 etnias e 274 línguas indígenas, sendo um total de 896 mil pessoas, que representa 0,4% da população total brasileira.

Entende-se que esta coletivização sob uma identidade “indígena” acontece, pois foi ficando claro para estes povos que os problemas de “uma comunidade de determinada região do país assemelhavam-se aos problemas de outra região (...) percebiam que diante um ‘inimigo’ maior denominado ‘branco’, essas diferenças ficavam em segundo plano” (Brighenti & Nötzold, 2012, p. 43). Também Gersem Baniwa (2006) explica que não há um “índio” ou “indígena”, mas sim que cada um pertence a um povo, uma etnia de denominação própria. Ele avalia que desde o erro de Colombo ao nomear o povo nativo destas terras com o genérico índio, construiu-se um sentido pejorativo na relação entre indígenas e não indígenas, inclusive com muitos passando a se autodenominar “caboclo” em negação a identidade indígena. No entanto, o movimento indígena da década de 1970 entendeu que era necessário manter, aceitar e promover a denominação genérica, pois seria esta uma forma de unir, articular, visibilizar e fortalecer os povos originários do atual território brasileiro e, também para estabelecer a fronteira étnica e identitária entre eles e aqueles vindos de fora: europeus, africanos, asiáticos.

Ao focalizar nas experiências de pessoas que pertencem ao povo Laklãnõ Xokleng escolho assim olhar para o duplo igualdade/diferença: a igualdade de uma identidade coletiva de indígenas, e a diferença de um povo específico e sua história de relação com a educação. Ao mesmo tempo este campo-tema se insere numa discussão ampla sobre povos indígenas e educação superior e é atravessado por diferentes temas como: movimento indígena, políticas de ação afirmativa, identidade étnica, identidade coletiva, povos indígenas no Brasil, história do povo Laklãnõ Xokleng, entre outros que precisam ser articulados. Abaixo busco ilustrar o campo-tema desta pesquisa e alguns dos temas que o atravessam e o compõem.

Fig. 6. Campo-tema da pesquisa sendo o círculo central e os temas que o compõem nas periferias.



Fonte: desenvolvido pela autora.

Organizando melhor o processo metodológico, é preciso dizer que este campo-tema (atravessado por diferentes temas), foi construído por meio da convivência *no* cotidiano da universidade em questão, bem como em espaços externos, mas que tem relação com ela e também por meio de uma roda de conversa específica. Nomeio como “**territórios cotidianos**” (3.2) a rede de encontros no espaço da universidade e fora dela, incluindo as redes sociais e mídias, as visitas a Terra Indígena e alguns outros eventos, todos atrelados ao uso do diário de campo como ferramenta de registro. E nomeio como “**coletivização da experiência**” (3.3) o eixo central da pesquisa, um encontro coletivo produzido por meio de uma roda de conversa com alguns dos e das estudantes indígenas do povo Laklãõ Xokleng que estudam na UFSC. Abaixo apresento um esquema para ajudar a visualizar os micro-lugares que compuseram os caminhos nesta pesquisa.

Fig. 7. Visualização dos lugares e momentos que compuseram a produção de informações sobre o campo-tema.



Fonte: desenvolvido pela autora

2.2 Territórios, espaços e lugares.

Em uma das primeiras versões do projeto de pesquisa eu havia proposto a “convivência no cotidiano de estudantes indígenas na universidade” como um meio de produção de informações. Naquele momento, ainda no início do mestrado, fui questionada sobre como seria esta convivência: afinal, conviver onde, como e quando?

Aos poucos fui percebendo que não havia tanta necessidade de definir *a priori* onde eu deveria estar para observar e participar de situações cotidianas. Mas, era mais importante investir na construção de uma rede de interlocutores que aos poucos - sabendo de meu interesse -

passou a abrir espaço para aproximação em diferentes espaços: algumas reuniões, encontros informais, eventos, grupos de estudo, manifestações, etc. Ao mesmo tempo, muitas vezes perguntei se poderia estar em situações específicas, em outras simplesmente não fui por entender que era um momento só do coletivo de estudantes indígenas.

Esta experiência de convivência converge com a proposta de pesquisar *no* cotidiano e não *o* cotidiano (Spink, 2008). Ao mesmo tempo revela que este cotidiano é produzido num território, uma realidade material: a universidade, pois apesar de outros espaços comporem o campo-tema da pesquisa, a universidade em questão é o território no qual a pesquisa se deu, não só fisicamente, mas porque foi o tema “universidade” que atravessou a relação com as/os participantes. Neste território, diferentes lugares compuseram encontros potentes para compreender a relação de indígenas do Povo Laklãnō Xokleng com o contexto da universidade, em cursos de graduação gerais e de pós graduação.

Ao compreender a universidade foco da pesquisa como um território, assumimos como conceito que todo território é sempre “território usado” por grupos e pessoas, onde se produz relações de poder, relações identitárias e de pertencimento. Seria, portanto “formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, e mais o seu uso, ou, em outras palavras, a base técnica e mais as práticas sociais” (Santos, 2002, p. 84). Logo, é interdependente em sua materialidade e seu uso, é resultado do processo histórico e a base material e social das novas ações humanas (Santos, 2003; Lima e Yasui, 2014).

Em cada território diferentes territorialidades emergem como fenômenos sociais que envolvem as pessoas e seus grupos, as interações e sentimentos de pertencimento que são mediados pelo território em comum. Ao mesmo tempo, o território tende a ser compartimentado através de associações e choques se configurando numa arena de relações de poder, objetivações e subjetivações cotidianas, e “revela os movimentos de fundo da sociedade” (Santos, 2003, p. 79). Nesta perspectiva as pessoas não se subordinam de forma permanente à racionalidade hegemônica, mas reinventam o território a despeito dos lugares pré-determinados a elas.

Segundo Santos (1978), a utilização do território pelo povo cria o espaço e, portanto, o território antecede os espaços, sendo base para a reinvenção de grupos e pessoas. Já o espaço reúne a paisagem e as vidas nela existente, a relação da vida que é fluxo com a paisagem (natural ou artificial) que é fixa. Neste sentido entende que a paisagem precede a

história “que será escrita sobre ela ou se modifica para acolher uma nova atualidade, uma inovação. A espacialização é sempre o presente, um presente fugindo, enquanto a paisagem é sempre o passado, ainda que recente” (Santos, 1988, p. 73). Neste sentido, espaços potentes podem emergir no território, aqueles que resultam do acontecer solidário, chamados por Milton Santos de *lugares*.

O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo *o espaço do acontecer solidário*. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns (Santos, 2005, p. 254).

O cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições constituem os lugares: espaços de cooperação e conflito, permeados pelo afeto e que de alguma forma garantem o sentimento de morada. Nesta pesquisa temos então um território em comum (a universidade) onde espaços e lugares são produzidos como, por exemplo, *a maloca*, moradia provisória conquistada em 2016. E enquanto território que localiza uma relação maior entre Estado e sociedade, a universidade também é atravessada pela característica generalizada das universidades públicas no Brasil: historicamente é frequentada por brancos e elites, mas tem sido alterada nos últimos anos pelo processo recente de *democratização do ensino superior* que tem promovido (mesmo que com suas contradições), a presença de grupos sociais subalternizados¹⁸ em nosso país como negros, pobres, quilombolas e indígenas e que de alguma forma estão militando ativamente na busca pelo reconhecimento de suas cores, culturas, formas de viver, cosmologias, epistemologias.

Ao analisar o ativismo étnico racial a partir dos movimentos negros Scherer-Warren e Delespote (2016) percebem que há uma redefinição de espacialidades nesta universidade a partir das ações afirmativas e ajudam a pensar que no caso das/dos indígenas pode haver também uma organização espacial que é atravessada por relações de racismo, já que o espaço público é “geo-grafado por relações sociais e

¹⁸A ideia de “subalterno” pode ser compreendida a partir da colonialidade que inferioriza sujeitos por meio da racialização (Quijano, 1992), mas também como aqueles sujeitos que estão excluídos dos “mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”(Spivak, 2010, p. 14).

racialidades que se expõem na cidade em geral e na universidade particularmente” (p. 117). Além disso, as autoras apontam que diante da insuficiência de ações institucionais até aquele momento, observa-se que “após a implementação das cotas na [instituição], o numero de grupos ativistas em relação às questões étnicos raciais, cresceu” (p. 127) e o posicionamento destes ativismos é um exemplo de grafia nova nestes espaços, onde a geografia da universidade deixa de ser substantivo e torna-se verbo, onde os diferentes grupos sociais ressignificam e grafam esta terra com vidas antes desconhecidas ou negligenciadas. Assim, a universidade é entendida aqui como território que precisa ser cotidianamente conquistado, onde espaços e lugares são produzidos. De modo que elegi para a análise, alguns espaços e lugares tendo em vista o aumento de potência experienciadono processo de pesquisa, que permitiu compreender mais sobre a relação delas/es com a universidade.

❖ *Cotidiano no Campus da universidade: fluxos e redes.*

A convivência se deu principalmente em espaços pertencentes ao campus Trindade da UFSC¹⁹. Atentei para a invenção que estes estudantes produziam no cotidiano da cidade universitária na perspectiva de Michel Certeau (2014), o qual compreende que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38). Ou seja, o cotidiano acontece a partir da atividade das pessoas, das operações dos usuários, das “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que mexem, alteram os códigos dados, e promovem (re)apropriações e (re)invenções do território produzindo novos espaços.

Assim, penso a universidade como este território com seus códigos e regras, com seu funcionamento aparentemente homogêneo, que também é atravessada cotidianamente por uma “cultura acadêmica”, construída sócia e historicamente, vista como uma

multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram atribuídos à universidade em seus principais eixos de atuação – ensino, pesquisa e extensão –, considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição universitária e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa. Contudo, a cultura acadêmica também é a soma de todo tipo de

¹⁹ A UFSC conta com cinco campi nos quais desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sendo eles: Araranguá, Blumenau, Curitiba, Florianópolis e Joinville. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/campi/>>. Acesso em 05/12/2016.

aprendizagem e também de ausências e silenciamento (Passos, 2015, p. 165-166).

Neste sentido, indígenas estudantes nesta universidade experienciam e (re)inventam cotidianamente, subvertem e resistem à lógicas dominantes de ser e estar na academia. Assim, como em tempos coloniais quando submetidos à dominação, eles e elas seguem subvertendo os códigos dados e (re)inventando o cotidiano.

Indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir (Certeau, 2014, p. 39).

Portanto, a convivência enquanto perspectiva de pesquisa é compreendida aqui como a participação ativa nos fluxos cotidianos dos estudantes indígenas com maior atenção ao que dizia respeito as diferenças e especificidades do povo Laklãnō Xokleng na UFSC. A partir da rede de interlocutores, segui convites, eventos, apontamentos, indicações delas/es sobre suas experiências na universidade, atentando para seus movimentos de resistência e (re)invenção, pois o espaço universitário pode também ser entendido como um território que precisa ser cotidianamente conquistado, já que o acesso a ele se deu por meio de lutas e tensões políticas que seguem existindo. A presença num espaço como esse, negado historicamente aos povos indígenas, produz a ressignificação do mesmo, essa presença grafa novos signos neste território, reinventa e marca esta terra com outras formas de vida (Scherer-Warren e Delespote, 2016).

❖ *Visitas à Terra Indígena Laklãnō: diferentes olhares.*

As idas à Terra do povo Laklãnō Xokleng²⁰ foram sempre momentos de aumento de potência durante o processo de pesquisa. Tanto a viagem que geralmente acontecia de carona com estudantes indígenas, como estar lá por algum tempo, ajudaram-me a entender melhor suas experiências na universidade.

²⁰ A Terra Indígena (TI) chama-se Laklãnō e é atualmente composta por nove aldeias.

Foram quatro viagens: ainda em 2014, quando fui pela primeira vez a TI, durante o centenário da pacificação. Em 2016, já com esta pesquisa definida, fui outras três vezes: para uma conversa com o cacique presidente sobre a proposta de pesquisa; durante a festa de 102 anos do contato; em uma oficina de ações afirmativas sobre vagas suplementares, promovida pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD).

▪ **Conversa com o cacique presidente**

Em junho de 2016 com a ajuda de colegas Laklãñ Xokleng, fui a Terra Indígena com intuito de conversar com o cacique presidente sobre a proposta de pesquisa. Na casa de uma estudante indígena pude experimentar comer peixe de rio com a mão, *o mandí* junto de uma farinha de mandioca chamada *Totolo*. Foi assim que começou aquele final de semana.

Lá vi como as crianças ficam soltas no pátio da casa e circulam entre os parentes, sem grandes controles dos cuidadores. Também fomos catar tangerina no pé. Eram muitas árvores e aprendi que ao sacar das árvores, não deveria retirar o caule para que ela não estrague rapidamente. Ao ir de uma aldeia pra outra, de carro com colegas Laklãñ, me dei conta da distância entre elas. Era tudo bem longe.

Passei por uma dificuldade de não encontrar local para fazer uma impressão (que eu já deveria ter trazido impressa!). Então me ajudaram me levando até a cidade próxima, em Presidente Getúlio, para tentar imprimir. Sem sucesso, pensamos quem poderia auxiliar. Então, na casa de um professor ele me cedeu a impressora, eu dei as folhas. Aproveitei para conversar sobre a pesquisa também. Estava um pouco complicada a comunicação com o cacique presidente devido à falta de área para operadoras de celular. Assim, esperei as orientações dos colegas. Eles conversavam bastante na língua materna e eu segui as orientações. Até que fomos à casa do cacique na aldeia Coqueiro (Diário de Campo, 06 de junho de 2016).

A conversa com o cacique foi simples e rápida, um colega me apresentou a ele falando na língua Xokleng. Em seguida me apresentei e expliquei o que eu via na universidade, as dificuldades que os estudantes passavam e qual a proposta de minha pesquisa. Ele fez algumas perguntas sobre minha formação e naturalidade, depois afirmou que o projeto era importante e que eu deveria apresentar a ele uma carta de

pedido de apoio²¹, explicando a pesquisa e seu planejamento, para ele levar a outras lideranças: os caciques locais de cada aldeia.

▪ **Festa do contato**

Desde 2014 ocorre na Terra Indígena (TI) Laklãnõ Xokleng um encontro onde é lembrado o acontecimento de 1914 de contato com os brancos, da “pacificação”. É uma festa aberta ao público de aproximadamente dois dias onde há diferentes apresentações, vivências, e as escolas são seu ponto central de organização.

No centenário em 2014 fui pela primeira vez à TI, junto de um grupo de professores/as da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul do Mata Atlântica bem como de professoras e estudantes de pós graduação da antropologia social, numa viagem promovida pelo Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI). Foi uma experiência interessante, pois eu ainda não havia iniciado a pesquisa de mestrado e estive lá pela primeira vez, de forma mais informal, conhecendo e conversando com diferentes pessoas, sem a pretensão de conhecer algo específico.

Naquele momento, ainda com pouca leitura sobre o tema, me questionava sobre a festa do centenário: O que afinal estavam comemorando? Como compreendiam o acontecimento de 1914? Lembro-me de pouco antes de embarcar no ônibus para José Boiteux, ter acesso ao Jornal impresso do Diário Catarinense do dia 22 de agosto de 2014, onde, com edição especial, contavam sobre a “pacificação” exaltando Eduardo Lima e Silva Hoerhan como herói. Lembro-me de pensar: “algo está errado...”. Durante a festa, um colega indígena me atendeu ainda mais a desconfiança quando afirmou que “na verdade, fomos nós que pacificamos os brancos!”.

Chamo minha atenção também que, ao chegar à TI, a primeira coisa que eu ouvi foram canções que eu já conhecia do “mundo gospel”, agora cantadas em Xokleng. Também chamou atenção a semelhança do vestuário de muitos indígenas com o que conheci na igreja onde fui criada. Havia um palco e microfone, as pessoas revezavam no púlpito e repetiam as músicas. Almocei carne de porco assada em fogo de chão. Também provei *Mõg*²², bebida tradicional à base de xaxim fermentado. Vi a Barragem norte e me assustei com a informação de que a água

²¹ Em anexo.

²² O Trabalho de Walderes Coctá Priprá de Almeida (2015) ajuda a compreender a função do *Mõg* historicamente e hoje. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Walderes-Cocta-P.-de-Almeida.pdf>>.

subia até seu limite em dias de chuva, inundando toda a região e impedindo a circulação e paralisando todas as atividades. Vivem assim desde 1970.

Já em 2016, durante a pesquisa de mestrado, fui ao evento de 102 anos de contato durante os dias 20 e 21 de setembro. Naquele momento conheci a região da Aldeia Bugio, que fica quase à uma hora da aldeia da Barragem. Estavam anunciando que haveria uma cerimônia de *furação dos lábios*, lembrando a prática de iniciação das crianças bem como de uso do botoque do *tempo do mato*. Curiosa para conhecer, imaginava como seria esta cerimônia. Iriam furar os lábios mesmo?

A maior festa dos Laklãnõ/Xokleng acontecia por ocasião da furação dos lábios dos meninos “glókózyn”. Neste ritual, vários grupos se reuniam para comemorar com danças ägglan e muita bebida feita à base de mel, água e xaxim e, depois de pronta, era chamada de mōg. O povo considerava importante que, após os três a cinco anos de idade, os meninos tinham que ter botoques inseridos no lábio inferior e que isso fazia parte da tradição. Já as meninas, com a mesma idade, recebiam ‘tatuagens’ ou marcas na perna esquerda, abaixo da rótula (Grakran, 2005, p. 26).

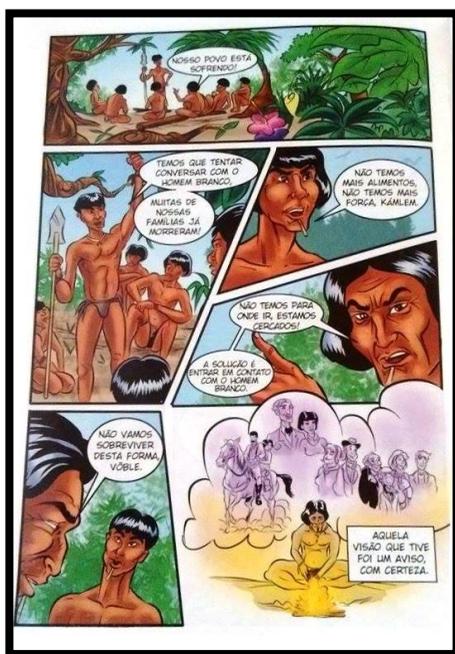
Na noite daquele sábado, fiquei junto de uma colega próximo a um fogo com uma roda de senhoras que conversavam e riam em sua língua materna. Ali comentavam e brincavam com minha colega que é mais jovem. Depois ela comentou que as senhoras lhe aconselhavam sobre homens e casamento.

Aquele fogo quente naquela noite gelada aqueceu a gente. Estar somente entre mulheres, foi uma experiência interessante. A colega me explicou que são elas que cuidam do fogo onde será assada a carne de caça para o almoço de amanhã e que estas senhoras vão passar a noite no mato, em volta daquele fogo (Diário de campo 20 de setembro de 2016).

Ao chegar na escola Vanheçú Patté no dia seguinte, um coral de crianças cantava na língua materna. Conheci uma exposição de maquetes feitas pelos estudantes mostrando o território Laklãnõ. Ali também tive acesso a uma revista de história em quadrinhos, intitulada: “Indígenas do alto vale do Itajaí: o Povo Laklãnõ/Xokleng e a Colonização de Rio do Sul” que foi produzido através da parceria entre

a fundação cultural, o museu histórico e cultural de Rio do Sul e a Escola Vanhecu Pátte.

Fig. 8. Uma das páginas da revista em quadrinho citada.



Fonte: “Indígenas do alto vale do Itajaí: o Povo Laklãnô/Xokleng e a Colonização de Rio do Sul” (2016, p. 18).

Enquanto eu lia a revista, conversava com um professor da escola sobre a produção daquele material, e achei interessante seu comentário de que naquela revista em quadrinhos a história foi contada sem dar ênfase aos detalhes da violência que o povo sofreu, pois “não queremos ficar lembrando sempre disso”.

Seguindo na programação da festa, fomos assistir a encenação do contato de 1914 que foi organizada por professoras/es da escola Vanhecu Pátte e teve a participação de jovens e mais velhos. Fiquei

impressionada com a qualidade teatral, o figurino, e o uso do espaço físico natural para a produção da peça. Próximo à escola, foi organizado este espaço, carpíram uma área onde tem um lago que agora é utilizado para atividades da escola. Este espaço foi nomeado “Aldeia Gig”²³. O teatro reuniu muitas pessoas indígenas e não indígenas, e aconteceu em diferentes espaços da área, movimentando o público. Foi emocionante. A esperada furação dos lábios que era feita em meninos, foi reproduzida a partir de alguns jovens homens que hoje usam *pircing* na mesma região do lábio e assim, hibridizaram o *pircing* atual com o botoque antigo. Não houve assim a furação, mas a reinvenção. Reproduziram em seguida as cenas como a dos bugreiros, com sons simulando tiro. Senhoras fizeram parte da peça e quando uma delas caiu ao chão mostrando a morte, foi difícil conter as lágrimas. Já o momento do contato com Eduardo Hoernan foi de risos e muitos comentários entre eles, em Xokleng. Ao final, muitos aplausos.

Após o teatro, fomos almoçar uma comida especial: *Mandí, Totolo*, Carne de caça, Pinhão, Mandioca, Salada de Maionese, Batata doce, *Mõg*. O peixe de rio foi cozido, o totolo é feito com uma farofa de fubá, a carne de caça era tatu assado na brasa em fogo de chão, o pinhão foi assado também na brasa estava a três meses enterrado assim como a batata doce. Assim como em 2014, comemos com as mãos aquela comida típica, misturada com comidas comuns a todos como a salada de maionese. Novamente, foi pelo encontro e pela forma como fui afetada que aprendi mais sobre a vida deste povo.

▪ **Oficina sobre vagas suplementares**

Diante de um pedido de uma professora indígena Laklãñõ que relatava o aumento da demanda dos jovens pela entrada nesta universidade da necessidade de esclarecimento sobre como se dá o ingresso dentro das Políticas de Ação Afirmativa (PAA), a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades da (SAAD) foi à TI e realizou duas oficinas nas duas escolas em funcionamento, sendo elas Escola Vanhecu Patté e Escola Laklãñõ.

O tema foi o ingresso via Vagas Suplementares, especificamente. Fez uso de slides e também simulou inscrições para que todas/os pudessem ver como deveria ser feito. Junto do professor responsável pela oficina, estiveram um estudante Laklãñõ que já está em uma graduação nesta universidade, bem como duas mestrandas mediaram o contato entre a professora indígena e a SAAD.

²³Gig em Xokleng quer dizer Xaxim.

Muitos aspectos chamaram atenção nestes dois dias de oficina. Primeiramente o fato de que há conflitos complexos de serem compreendidos. Com a política de ação afirmativa e a proposta de autodeclaração, muitos indígenas que vivem nas cidades e que não tiveram trajetória escolar indígena, tem ido pedir a assinatura das lideranças para apresentação dos documentos pleiteando uma vaga na universidade. No entanto, muitos discordam e entendem que deve haver preferência para aqueles que vivem na aldeia.

A política de vagas suplementares especificamente bem como as bolsas de permanência exigem documentos que comprovem o pertencimento étnico, diferente das vagas pela Lei de Cotas que somente pedem a autodeclaração da/do candidata/o. De modo que a política de ação afirmativa é específica mas genérica ao mesmo tempo. Em conversa com um cacique de uma das aldeias, ele me falava sobre estes conflitos e de que o grupo de caciques tem tentado encontrar a melhor solução para isso. Segundo ele, a conquista da educação escolar diferenciada precisa ser valorizada e muitos que estão fora da aldeia não se identificam como Laklãõ Xokleng e buscam sua assinatura somente para fazer uso do benefício. Abre-se aí uma tensa e complexa discussão, pois para algumas perspectivas em ciências humanas, a entrada na universidade tem reconstruído noções de pertencimento étnico produzindo ate mesmo o retorno para a vida em comunidade.

Durante as duas oficinas sobre o acesso via vagas suplementares, vi outros aspectos interessantes nas vozes de professores e alunos indígenas: discursos de que o acesso a educação superior serve como ferramenta de luta politica e de fortalecimento do povo e alguns outros de que esta seria também uma forma de ascensão economica. Em meio às contradições, um professor afirmou ao grupo de estudantes após a oficina: “desde o contato nossos antepassados nos ensinaram a ir atrás do conhecimento”, indicando que ir pra universidade é uma “missão”, e que não devem esquecer de seu povo.

❖ *Redes e Mídias Sociais: mas “indio” tem Facebook?*

Somente a posteriori me dei conta de que meu envolvimento com a questão indígena se iniciou via mídias e redes sociais e que, ao longo da pesquisa de mestrado, meus olhares estiveram ainda mais atentos e pró-ativos diante das interações, publicações, vídeos, postagens, materiais produzidos por indígenas de diferentes povos em suas páginas de Facebook, grupos, blogs, sites, webrádio. Eram

discursos que questionavam e subvertiam a visão hegemônica e estereotipada que historicamente os colocou como objetos, passivos ou “selvagens”, “primitivos”.

O contato com suas vozes no espaço virtual em contraposição àquelas vozes que invisibilizam as realidades indígenas no país (principalmente das redes nacionais de telejornais) me levaram a experienciar de forma mais integral suas questões. Só o fato de a presença indígena em redes sociais como o *Facebook*²⁴ ainda gerar espanto entre brasileiros, já era um material interessante para articular com as vivências de preconceito no espaço universitário. Afinal, porque ainda se espantam com indígena que usa assiduamente o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*?²⁵

Mesmo sem dados exatos do acesso a internet em comunidades indígenas, Renesse (2011)²⁶ aponta que há um grande crescimento do acesso à internet no Brasil como um todo e para os povos indígenas

²⁴ Facebook é uma rede social gratuita criada em 2004 por um grupo de estudantes da Universidade de Harvard nos Estados Unidos e que tem hoje no Brasil um dos maiores mercados de usuários. “De acordo com os dados, já são 1,6 bilhão de usuários mensais espalhados pelo mundo, do quais 99 milhões são brasileiros, ou seja, 8 a cada 10 brasileiros estão no Facebook”. Disponível em: <<http://www.guiase.com.br/numeros-do-facebook-e-whatsapp-surpreendem-no-brasil-e-no-mundo/>>. Acesso em 05/12/2016.

²⁵ “Instagram é uma rede social de fotos para usuários de Android e iPhone. Basicamente se trata de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos”. Disponível em: <https://canaltech.com.br/o-que-e-instagram/o-que-e-instagram/>. Já o twitter é “uma rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 140 caracteres, conhecidos como “*tweets*”), por meio do *website* do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter>>. Acesso em 05/12/2016.

²⁶ Em agosto de 2010 o número de usuários ativos no Brasil chegou aos 41,5 milhões (aproximadamente 22% da população), contra os 39,2 milhões em julho de 2010, representando um aumento de 5,9 % em apenas um mês. “A pesquisa revelou, também, que os brasileiros passam mais de 60 horas por mês navegando na internet, sendo as redes sociais uma das principais razões (...) o Brasil é o país com maior número de pessoas conectadas às redes sociais na internet, com 87% de usuários ativos” (Cibelli e Paiva, 2011, p. 64). Renesse (2012) acrescenta que ocorreu o *I Simpósio Indígena sobre usos da internet no Brasil*, em novembro de 2010, na Universidade de São Paulo (USP).

também, especialmente a partir de 2007 através de políticas de inclusão digital, onde foram enquadrados como “populações desfavorecidas”. Além disso, o acesso via aparelhos de celular tem potencializado o uso das redes para a comunicação, divulgação e luta dos povos indígenas no país.

Arres e Lima (2016) também explicam que o crescimento da presença indígena na internet tem produzido reinvenções metodológicas pelas/os pesquisadoras/es que agora vão além do contato interpessoal e encontram no ciberespaço possibilidades de conhecer suas realidades a partir de suas narrativas protagonistas, mais livres e espontâneas, através de uma rede de fluxo de informações horizontalizadas onde elas/eles escolhem que informações divulgam sobre si e sobre a relação com a sociedade nacional. “Isto possibilita a reflexão sobre outras formas de conhecimento e de verdades, além da valorização de saberes que antes não eram considerados importantes nas pesquisas acadêmicas” (Arres e Lima, 2016, s/p).

As redes sociais, por meio dos diferentes recursos de mídia, têm sido uma ferramenta de luta para os diferentes povos, a ponto de ser apontado um “ciberativismo indígena brasileiro” (Pereira, 2012) Tem representado também um caminho para acessar a diversidade de outras nações indígenas no Brasil, suas línguas, costumes, problemáticas, etc, uma verdadeira resistência, que os coloca em “posições de agentes, sujeitos da ação e um ciberativismo que pode criar estratégias diferentes, com propósitos de ampliar a rede de solidariedade entre os povos indígenas e destes com a sociedade não indígena” (Arres e Lima, 2016, s/p). Além disso, o mundo virtual é também um aglomerado de micro lugares pelos quais pode transitar e vivenciar no cotidiano, micro lugares que atuam como produtos e produtores de processos sociais e identitários. Alguns dos micro-lugares dentro do espaço de mídias sociais que compuseram o campo-tema foram: Páginas de Facebook do coletivo indígena, grupos públicos de Facebook como “T.I. Laklãnõ Xokleng” e vídeos no Youtube produzidos durante o III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas.

❖ *Outros encontros: eventos, reuniões, manifestações, grupos de estudo.*

Fizeram parte desta convivência no cotidiano, alguns outros momentos e territórios. Ainda em junho de 2015, participei como monitora do Seminário “*Universidade e Educação Intercultural*

Indígena: Experiências em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade, e construção de espaços para produção e trocas de saberes diverso” (29 de junho a 02 de julho de 2015). O evento foi organizado pelo Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI) do Departamento de Antropologia da UFSC e visou trazer ao debate o que envolve indígenas, ensino superior e educação escolar, tendo como vozes protagonistas nas mesas, indígenas que experienciam o espaço acadêmico. Ali foi uma oportunidade de durante o mestrado conhecer e começar a delinear o processo desta pesquisa, atentando para as vozes que compunham este cenário.

Já em setembro de 2015 a Universidade Federal de Santa Catarina recebeu o *III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas* que reuniu na UFSC aproximadamente 400 universitários de diferentes povos indígenas do país, com o tema: “avanços e desafios na organização política e movimento estudantil indígena”. Atuei como monitora junto da equipe de organização do evento e pude aprender muito sobre a diversidade de povos indígenas no contexto universitário e sua identidade coletiva para a luta por melhorias.

O III ENEI recebeu o apoio do Instituto de Estudos Latino Americanos (IELA) da UFSC, que já vinha desenvolvendo projetos de extensão importantes como o *Indígena Digital* que visa promover a capacitação de jovens indígenas no uso e produção de materiais áudio visuais. Junto deste projeto, iniciou em 2015 o *Grupo de estudo Werá Tupã* que tinha como objetivo inicial o estudo sobre as problemáticas indígenas no Brasil e na América Latina. Eram encontros mensais onde um grupo de não indígenas estudava autoras/es importantes para o tema. Com a entrada de estudantes indígenas no grupo, houve alteração do perfil do grupo, agora enfocando mais em autoras/es indígenas. O grupo passou a ter também a monitoria de graduandas indígenas.

Acompanhei também outros espaços: reuniões de organização do ENEI, e mais tarde, de debates sobre as políticas de permanência na UFSC. Também pude conhecer o processo de organização autônoma para a recepção de calouros indígenas no primeiro semestre de 2016. Além disso, estive em momentos de manifestações públicas, como a passeata pela cidade e ato sobre a estatua do fundador de Florianópolis, ou ainda quando entraram no Restaurante Universitário cantando e dançando, durante o III ENEI. Houve também uma intervenção durante

um evento sobre questões climáticas que recebeu Pepe Mujica²⁷ na universidade: um grupo de estudantes indígenas ocupou a abertura do evento pedindo o microfone e fazendo uma fala e performance de visibilização de suas existências e resistências diante do público de intelectuais e militantes majoritariamente das esquerdas brasileiras. Neste dia estive junto e ajudei na confecção de cartazes para esta manifestação. Ao nos dirigirmos para a o local um dos líderes desta intervenção me fala em tom irônico: “Iclícia, pede pro pessoal me esperar. Vou ali pegar minha roupa de índio e já volto”. Esta fala me fez parar. Por meio da ironia a fala daquele estudante confirmava a face política da identidade étnica, o uso de sinais diacríticos (como cocar e roupas tradicionais) para a defesa da identidade indígena no contexto da manifestação política (Cunha, 1986).

Durante este período de pesquisa acompanhei também as cartas de repúdio organizadas, por exemplo, quando um estudante indígena foi agredido por racismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul²⁸ ou quando a Licenciatura Indígena foi alvo de comentários racistas em redes sociais. Situações nas quais pude ver de perto como as/os estudantes se organizaram.

Por fim, a experiência do estágio docência (vivenciado de março a julho de 2016) tornou-se um espaço que também compôs o campo-tema desta pesquisa. A disciplina intitulada “Psicologia e Relações Étnico Raciais” foi ofertada de forma obrigatória aos estudantes da 6ª fase de Psicologia nesta universidade, pela primeira vez e sob docência da Profª Drª Maria Juracy Toneli. Além das/os graduandas/os da 6ª fase em Psicologia, a turma foi composta por alunas/os de outras fases, de outras/os graduações, sendo muitas/os delas/es envolvidas/os com movimentos negros e indígenas, o que produziu bons encontros e aprendizados. A partir da relação em sala de aula bem como dos textos para cada encontro, da troca dialógica com

²⁷ Pepe Mujica foi presidente do Uruguai, de 2010 a 2015 e é um político bastante reconhecido por suas posições contra hegemônicas e de perspectiva socialista.

²⁸ Notícia disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/03/estudante-indigena-faz-denuncia-pf-apos-ter-sido-espantado-no-rs-video.html>>.

Carta de repúdio feita por estudantes indígenas da UFSC, disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1738243939744604&id=1737237343178597>. Acesso em 2016.

as/os estudantes e convidados, pude ampliar olhares sobre meu campo-tema.

2.3 Roda de conversa: coletivizando experiências

Compreendemos que a experiência singular de cada sujeito é produto e produtora da vida social e, portanto, não há sujeito isolado em qualquer contexto que seja. A experiência é assim entendida como tudo aquilo que se vive e que afeta de modo a aumentar ou diminuir a potencia de ação na vida e, por conseguinte, produz a inteligibilidade do que chamamos de sujeito.

Coletivizar a experiência é por sua vez, reunir pessoas que de alguma forma tem historias em comum, buscando o compartilhamento das vivencias singulares com um coletivo de pares, aproximando semelhanças e diferenças neste processo. Apostamos assim na possibilidade de reunir diferentes estudantes de um mesmo povo e coletivamente produzir sentidos sobre suas experiências na universidade partindo da compreensão de que singular e coletivo são facetas atreladas, indissociáveis no processo de subjetivação.

A experiência da colega Andressa Dias Arndt em sua pesquisa de mestrado (Arndt, 2015), me inspirou a fazer uso desta forma mais informal e não menos implicada de uma construção de informações. Além disso, este procedimento é aberto à construção coletiva de diálogos a partir das narrativas singulares e possibilita coletivizar as experiências cotidianas. Segundo Moura e Lima (2014) as rodas de conversa são ferramentas metodológicas que permitem também o debate sobre uma temática específica. É um espaço para dialogar com outras pessoas, onde todos têm direito de se expressar e ouvir seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Além disso, contribui para a socialização de saberes e a trocas de experiências, onde se constrói e reconstrói novas ideias sobre o tema. Acredito que foi uma forma de ouvir suas vozes, e as vozes que os atravessam, bem como as vozes que atravessam meu olhar nesta pesquisa. O sujeito é sempre um narrador em potencial e não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas (Moura & Lima, 2014). Também, numa compreensão freiriana, entende-se que se por lado a roda de conversa é mais que disposições circulares de cadeiras, por outro, é “um modo crítico de pensar os papéis socialmente construídos transversalizados pelas históricas e desiguais relações de classe, gênero e etnia” (Sampaio et al, 2014, p. 129). Deste modo, para esta pesquisa encontramos na roda de

conversa a possibilidade de tencionar estas relações históricas de subalternização dos povos indígenas, tendo consciência de que a simples disposição circular não garante relações dialógicas.

Para a construção deste espaço foi necessário um processo anterior a ele. Primeiramente, de conversa com a liderança da Terra Indígena Laklãnō (Cacique presidente) que apoiou a iniciativa e orientou a entregar uma carta de pedido de apoio para ele apresentar às outras lideranças (caciques locais de cada uma das nove aldeias). No final de junho entreguei a carta²⁹ no alojamento dos estudantes indígenas durante uma visita do cacique presidente. E logo comecei a “anunciar” convites pessoais. Ele No segundo semestre de 2016 enfim formalizei a roda de conversa, por meio de um convite virtual³⁰ na primeira semana de agosto. A partir de um evento privado no *Facebook* e, por meio da conversa com alguns colegas indígenas, busquei saber qual seria o melhor dia/hora/local para a roda. Um deles sugeriu que o encontro fosse feito na *maloca*³¹. Já outra colega sugeriu que eu levasse café.

Para nortear a roda de conversa, foi produzido um roteiro com uma sequencia e perguntas possíveis durante a roda de conversa. No entanto, a perspectiva foi de uma pergunta disparadora e aberta que desse o tom da conversa e que, então, o diálogo seguisse o movimento do grupo. Fizem parte deste roteiro iniciais questões que me mobilizavam, mas que não foram feitas diretamente da forma como foram escritas e outras tantas não foram feitas. Algumas foram problematizadas por elas/eles mesmas/os e, muitas delas, compreendi a partir da convivência em diferentes espaços, fora da roda de conversa. Algumas das questões seguem em aberto. O roteiro previa:

- Apresentação da pesquisa, brevemente, deixando claro o objetivo e contextualizando um pouco de minha experiência com elas/eles;
- Explicação sobre aspectos éticos, uso de imagem e áudio e apresentação do TCLE pedindo que assinem se concordarem. Definir com eles o uso de sigilo de nomes;

²⁹ Em anexo

³⁰ Em anexo

³¹ *Maloca* é um dos nomes que o grupo deu ao espaço de alojamento temporário conquistado recentemente na universidade. O espaço era antigamente usado como restaurante universitário. Hoje possui salas com camas, colchoes, bem como uma cozinha, sala (organizadas pelos estudantes), banheiros.

- Questão disparadora: **como tem sido a experiência de vocês na UFSC?**

- Questões norteadoras que não precisam ser explicitadas: Porque é importante estar na universidade? Ter curso superior indica ascensão econômica pra elas e eles? Como escolheram seus cursos? Como suas famílias e lideranças veem a universidade? Há incentivo das lideranças e famílias? Como o Povo Laklãnõ vê o estudo e ensino superior? Porque há mais estudantes Laklãnõ do que outras etnias na UFSC? Como eles/elas vêem isso? Há uma percepção entre eles de uma presença mais jovem na universidade? Falam em “juventude”? Como enfrentam as opressões? Nomeiam de racismo? Como os brancos os vêm na UFSC? Como ele vêem os brancos? O que significa estar ocupando um espaço físico na universidade (alojamento)? Algo mudou na relação com os brancos na UFSC nos últimos anos? Já conhecemos suas reivindicações e denúncias dos problemas na UFSC através de pesquisas já realizadas (2012, 2013): mas o que mudou nos últimos três anos? Houve avanços? Como eles veem a mudança de reitoria? Como se aproximam ou não dos movimentos estudantis da UFSC (Negros, Coletivos feministas, DCE, etc?). Que efeitos o III ENEI trouxe para eles? Como a universidade pode ser mais efetiva na promoção do acesso e permanência deles/as? Como se dá a relação com seus saberes tradicionais? Como elas e eles se posicionam sobre as disputas epistêmicas/eurocentrismo? Que expectativas têm sobre o futuro, depois de passar por este espaço? Que efeitos a formação superior tem para seu povo? Há conflitos? O que elas e eles podem estar dizendo/mostrando através desta pesquisa?

A roda de conversa aconteceu no dia 19 de agosto, às 16h30 dentro da *maloca*, numa sexta feira bastante chuvosa. O grupo indicou que fosse feito no *Centro acadêmico indígena*, uma sala de tamanho médio onde tinham um sofá de três lugares e algumas cadeiras, além de uma pequena mesa e dois computadores. Após tomarmos café e comermos um bolo, organizamos a sala em roda e liguei a câmera com a ajuda de um dos participantes. Fiz a apresentação da pesquisa, brevemente, deixando claro o objetivo e contextualizando minha experiência com elas/eles, depois expliquei sobre aspectos éticos, uso de imagem e áudio e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³², pedindo que assinassem, se concordassem. Também entreguei uma tabela com questões que foram construídas a partir da relação de pesquisa, diante daquilo que foi se mostrando como relevante

³² Ver Anexo.

de ser perguntado. Em seguida analisei tanto as questões quanto as repostas e trago abaixo a tabela editada, atualizada após uma reflexão sobre quais questões deveriam ser mantidas ou retiradas para o registro na pesquisa e sua visibilização. As questões presentes nesta tabela eram: nome; como deseja ser identificado nesta pesquisa; idade; sexo/gênero; curso; fase; onde fez estudou no ensino fundamental e médio; 1ª vez que acessa o ensino superior? Qual sua aldeia?. Foram retirados os nomes dos cursos de graduação, ampliando para área de conhecimento, bem como as aldeias de cada participante, em busca de uma visibilização que não comprometa eticamente o grupo.

No dia da roda pedi que escolhessem um nome para o uso na pesquisa, explicando que seria registrado. A maioria delas e deles colocou seus nomes reais na língua materna. Por um lado é interessante notar esta escolha de afirmação dos nomes em Xokleng, por outro lado percebemos junto da orientação que haveria aí uma implicação ética da pesquisa e que exigia da pesquisadora problematizar o uso dos nomes reais. Assim, no encontro para uma devolutiva da pesquisa realizada em março de 2017, esta questão foi trazida aos participantes e optamos por abreviações fictícias a partir de letras, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3: Dados iniciais das/os participantes da roda de conversa.

Estudante	Idade	Sexo/ Gênero	Área de estudo	Fase	Onde cursou ensino escolar (fundamental e médio).
A	24	F	Ciências Humanas	2º sem.	Escola Indígena
B	18	M	Ciências Jurídicas	1ª	Escola Indígena
C	18	M	Ciências da Comunicação	2ª	Escola Indígena
D	22	F	Ciências Humanas	3ª	Escola Indígena
E	25	F	Ciências Jurídicas	10ª	Escola Indígena
F	19	F	Ciências da Saúde	6ª	Escola Indígena/ Escola Pública Comum
G	19	M	Ciências desportistas	1ª	Não Informado

Fonte: desenvolvido pela autora

A questão disparadora para a roda foi: *como tem sido a experiência de vocês nesta universidade?* A roda iniciou com 7 pessoas: 4 mulheres e 3 homens, dentre estes, uma estudante esteve na roda mas não falou e um não quis participar no momento, mas depois pediu para conversarmos individualmente. A partir do audiovisual gravado no dia, fiz a transcrição literal da conversa em um documento de *word* e em seguida iniciei a análise, destacando os temas principais que surgiram a partir da questão disparadora e questões subsequentes, e que aspectos surgiram nas narrativas das/dos participantes sobre suas experiências que compõe a secção: “Tecendo Redes sobre experiências: os resultados”.

2. 4 A devolutiva

Como parte integrante do método, o momento de devolução dos resultados de pesquisa aconteceu no dia 17 de março de 2017. O convite foi feito virtualmente e o encontro teve a participação de sete estudantes, sendo que alguns deles mesmo não estando na roda de conversa em agosto de 2016 estiveram presentes, pois foram interlocutores da pesquisa. Houve a participação também de um novo estudante, calouro em 2017, que foi convidado por seus colegas.

O objetivo deste encontro era mais que apresentar os resultados, era dialogar sobre os mesmos, suas implicações, bem como o uso de termos e expressões a serem utilizadas no texto final da pesquisa. A experiência foi potente e apontou para a necessidade de compreender a devolutiva como espaço de campo-tema, espaço de revisão da escrita da dissertação, agora afetada pelos questionamentos e perspectivas dos maiores interessados nos resultados do trabalho: as/os participantes e interlocutoras/es.

Após a apresentação em slides, retomando quais os objetivos da pesquisa, mostrando como ela foi desenvolvida (método) e que resultados foram possíveis de serem objetificados, dialogamos juntos sobre impasses, limites e possibilidades. Fui questionada sobre diferentes aspectos que levaram a revisão do texto, onde sugestões foram acatadas e outras foram negociadas. Tanto elas/es quanto eu pudemos argumentar o porque de cada ponto em debate.

Dentre os diferentes *feedbacks* que surgiram neste encontro, trago aqui dois pontos que considero metodologicamente relevantes de serem apontados. Um deles tem a ver com o fato de que ao falar “sobre” o Povo Laklãnō Xokleng, um dos alunos pediu que eu enviasse o texto

final da dissertação, pois somente pelos slides não poderiam avaliar até que ponto a escrita está coerente. Considero que esta troca é fundamental, pois desloca o momento da devolutiva de um mero ritual “politicamente correto”, mas visibiliza o quanto o processo de pesquisa é por si só um processo de intervenção, afinal ambas as partes envolvidas produzem sentidos e são produzidos por esta experiência. Assim, junto com o envio para a banca, houve o envio da dissertação para as/os estudantes já os convidando para a defesa a ser realizada em seguida.

Outro ponto importante foi em relação a um possível título da pesquisa, uma ideia que surgiu e que foi questionada no encontro da devolutiva: com base na experiência da pesquisa, compreendi que os Xokleng, no evento do contato (ou da pacificação) em 1914, haviam agenciado táticas de resistência e enfrentamento ao poder do branco. De modo que não foram os tais “selvagens amansados” como foi propagado pelo imaginário social.

Um jovem durante a festa de 100 anos da pacificação (em 2014, na Terra Indígena Laklãnõ) deu a explicação de que na verdade foram eles (os indígenas) que aceitaram o contato e neste sentido “pacificaram os brancos” apostando em uma relação menos violenta e sangrenta do que vinha ocorrendo até ali. Em outro momento, outra voz me levou a pensar num processo de pacificação inversa, quando, já em 2016, um professor indígena de uma das escolas orientava seus alunos que desejavam prestar o vestibular, afirmando que “desde o contato nossos antepassados nos ensinaram a ir atrás do conhecimento. Não vamos deixar de ser índio”.

A compreensão de como indígenas pacificam brancos é um debate teórico no campo da antropologia social e algumas leituras teóricas apontam isso, como o livro “Pacificando o branco” organizado por Bruce Albert e Alcida Ramos (2002), no qual levam em conta a domesticação simbólica e ritual da alteridade dos brancos e neutralização de seus poderes, “uma pacificação às avessas” (p. 10). Também no trabalho de Darcy Ribeiro (1996), encontramos a ideia de que índios Xokleng “amansam brancos”.

Neste sentido, vi coerência em propor um título de pesquisa que apontasse nesta direção: “Pacificando a universidade: Re-existência Laklãnõ Xokleng em uma universidade pública”, na intenção de demarcar como elas/eles reinventam modos de ser indígena no contato com brancos na universidade e, ao mesmo tempo, afetam e tencionam

brancos à desconstrução de estereótipos - heranças de um processo colonial, racista e etnocêntrico.

No entanto, ao mostrar a proposta de título aos estudantes durante o encontro de devolutiva, pairou um silêncio entre elas/es. Observei suas expressões e pareciam descontentes. Pedi que me explicassem o que viam, o que achavam. Uma das falas sintetizou o *feedback*: “Pode até ser interessante pra vocês usar esta expressão, mas, para nós, pacificação é algo muito forte e pejorativo, lembra uma violência muito grande que vivemos. Não queremos pacificar ninguém, não estamos na universidade pra fazer o que fizeram conosco”.

Mesmo sendo um debate relevante teoricamente (a *pacificação às avessas*), vi ali que o que importa é como elas/es compreendem ou como se sentem diante da ideia de “pacificação” e que eu estaria propondo um título que, na verdade, retoma uma memória dolorida para este povo. Ou seja, pra quem a ideia de estar pacificando a universidade é uma perspectiva interessante? Vi ali um dissenso e uma fissura decolonial: a experiência de estar entre identidades, pois se por um lado assumem que foram ativos no processo do contato de 1914, ao mesmo tempo não desejam a posição de “pacificador”: a pacificação não foi um poder interessante, não querem repetir essa história.

Todos estes pontos que surgiram no encontro de devolutiva podem ser observados como uma cena de movimento decolonial. Indígenas que em geral têm suas vidas contadas por estudiosos desde o tempo colonial, e que são constantemente alvos de objetificações e interpretações, metáforas e analogias, questionam agora o termo proposto para o título de uma pesquisa já que este termo é algo que retoma a violência vivida e não é isso que eles desejam reproduzir na universidade. Querem, na verdade, outro tipo de relação, mais próximo daquilo que tem sido apontada como interculturalidade crítica, de diálogo, de coexistência de pensamentos e, principalmente, de questionamento contínuo sobre a racialização, subalternização e inferiorização de seus povos frente a um Estado ou a uma “sociedade nacional”. A interculturalidade crítica busca, portanto,

o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a

descolonialidade³³, neste sentido, são projetos, processos e lutas - políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, alentando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir (Walsh, 2010, p. 12).

3. APONTAMENTOS SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

Durante a roda de conversa, uma estudante me explica que a presença indígena na universidade hoje é “um tiro que saiu pela culatra”. Segundo ela, havia uma ideia de que a educação poderia de alguma forma acabar com a força indígena, alfabetizando-os no português e os assimilando à “sociedade nacional”. Mas, “o tiro saiu pela culatra, acharam que iam nos por aqui e ia acabar essa história de índio” (E), demonstrando a resistência cotidiana que estas/es estudantes promovem no espaço acadêmico.

Sua fala é também localizada: uma jovem, filha de lideranças que traz um ponto de vista de quem sofreu “na pele” uma história de exploração e subalternização de seu povo frente aos “brancos” e carrega consigo um olhar arisco sobre o Estado. Por outro lado, sua afirmação nos leva a questionar: afinal de onde veio este processo de aumento do acesso de indígenas às universidades? Seria uma ação do Estado puramente?

Como mostra Marilena Chauí (2003), apesar do histórico republicano, público, laico e democrático das universidades pelo mundo, só é possível democracia nesta instituição quando ela existe na sociedade na qual ela se insere e, neste sentido, seu caráter democrático depende do quanto a educação é compreendida como um direito de todos e não um privilégio para alguns. Sendo o Brasil um país marcado pelas desigualdades e regido por lógicas neoliberais, como as universidades não seriam um espaço marcado pelas contradições sociais macroestruturais de nossa sociedade que excluem indígenas do acesso e permanência neste espaço?

³³ Entre as/os autoras/es que trabalham nesta perspectiva há alguns que nomeiam como sendo **des**colonial e outros como sendo **de**colonial. Há uma diferenciação sutil que aponta para como compreendem este processo, mas são ideias semelhantes e estas/es autoras/es dialogam entre si. Neste trabalho, optamos por usar o termo decolonial.

A fala da estudante afirmando a tentativa de supressão pelo Estado revela a experiência coletiva de ser historicamente alvo de perspectivas de assimilação e integração à sociedade nacional, sendo vistos como seres em processo de transição e que um dia deixariam de “ser índios”. Segundo Silvio Coelho dos Santos (1975) havia consenso entre os estudiosos da época de que a assimilação era a ideia de um processo pelo qual um grupo étnico se incorpora noutra, perdendo sua peculiaridade e sua identificação étnica anterior.

Mais tarde, passou a vigorar a ideia de integração do indígena à sociedade nacional, por meio da defesa de um serviço que protegesse os indígenas, tutelando-os. Antônio Carlos de Souza Lima (1995) explica que a “tutela” enquanto sistema jurídico compreendia uma “incapacidade civil relativa dos índios” (em vigência no Código Civil em 1917), e diante dos massacres desde a colonização, foi utilizada como defesa para a criação de um serviço de proteção, onde haveria a “existência de um único órgão burocrático especialmente dedicado a tarefa” de proteger (p. 23). Neste momento havia a pretensão de incorporação dos indígenas (estrato social em suposta transição) aos trabalhadores nacionais e o autor mostra como esta ideia de “ser em transição” era uma construção baseada em trabalhos simbólicos acumulados desde o período colonial.

Lima (1995), calcado em uma abordagem foucaultiana, aponta para as diferentes formas de poder que o Estado brasileiro estabeleceu com os povos indígenas, desdobramentos da *guerra da conquista*³⁴ do território hoje chamando Brasil, e de como os indígenas passaram a ser objetos do *poder tutelar*. Foram formas de exercício do poder: o poder missionário da Igreja via catequese, o poder soberano exercido pela coroa portuguesa, depois o poder militar de “civilização” exercido pelo Estado nacional durante o impérios e pós independência, até a estatização “sob forma de *poder tutelar*, através de um aparelho de governo e de um código jurídico extensivo em todo território nacional” (Lima, 1995, p. 61), buscando estabelecer alianças com os “mansos” e levar a paz aos “bravos”, criando um *cercos de paz* através da construção de homogeneidades. Neste sentido, “se, por um lado o *cercos de paz* cria

³⁴ Lima (1995) defende o uso da ideia de “guerra da conquista” em detrimento da ideia de “descoberta da América”. Segundo ele, a conquista é um processo capaz de produzir homogeneidades inexistentes antes da intervenção colonizadora.

uma zona de proteção aos inimigos externos, também corta a liberdade de circulação, estabelece vigilância e controle” (Tassinari, 2008, p. 221).

Poder tutelar é então compreendido como uma forma de ação sobre os povos e suas terras (numa lógica que dá continuidade à conquistas portuguesas). A partir da concepção integracionista, foram pensadas fases a serem desempenhadas pelo SPI, colocando na educação o mais alto grau de progressão e civilização que os indígenas poderiam alcançar, sendo que “civilizando o índio e educando o trabalhador nacional, conferindo-lhes lugares precisos nos espaços social e geográfico, o *Serviço* completaria idealmente, mais cedo ou mais tarde, sua tarefa” (Lima, 1995, p. 134).

Vemos, portanto que a educação, por meio das diferentes instituições, foi instrumento de dominação, de disciplinarização dos corpos, tomando “corpo como objeto e alvo do poder” (Foucault 1987, p. 117). Este processo tem suas especificidades junto aos povos indígenas, tendo em vista a concepção inferiorizante que havia sobre eles, especialmente diante do processo de racialização do qual foram alvos (Banton, 2010). Ao mesmo tempo, concordamos com Catherine Walsh (2009), que as reivindicações dos movimentos sociais se encontram com as políticas neoliberais, quando o Estado passa a ceder protagonismo aos atores internacionais, aos organismos multilaterais e transnacionais. De modo que não é coincidência que enquanto os movimentos sociais indígenas estavam se fortalecendo em diferentes países latinoamericanos, “los bancos multilaterales del desarrollo empezaran a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón decorte neoliberal” (p. 23).

Assim, vemos na verdade que a escolarização imposta pelo Estado não é a mesma coisa que a luta pela escola indígena diferenciada e nem mesmo tem a ver com a postura daquelas/es que lutam pelo acesso à educação superior. São processos históricos que se atravessam, mas que diferem no projeto ético e político que os move. Se por um lado as políticas de inclusão podem ser respostas neoliberais para problemas antigos, ou ações de exercício do poder do Estado vistas com novas roupagens de “inclusão” dos indígenas, por outro, estas ações resultam da mobilização histórica dos movimentos indígenas e de parceiros neste processo. Afinal estas/es sujeitos não estão inertes ou passivos, mas resistem e reinventam novas agências diante da objetivação das políticas, fazendo delas outras coisas, produzindo novas possibilidades de protagonismo, mesmo que diante das contradições. Ou seja, as ações

do Estado não surgem de forma alheia ao movimento indígena e as relações entre o Estado e as populações indígenas, “tem passado por fases que vão da integração, como meta, ao reconhecimento do direito a diferença étnica e cultural dos índios, como princípio de ação política” (Nascimento e Oliveira, 2012, p. 766). “*Essa historia de índio*” não acabou, ao contrário, tem ganhado força.

Esta seção objetiva assim, trazer breves apontamentos teóricos sobre o processo que envolve a presença indígena na universidade brasileira, desde a escolarização dos povos indígenas no Brasil, passando pela relação com o ensino superior, o movimento indígena, até as políticas de ação afirmativa em âmbito nacional e na universidade foco desta pesquisa, a UFSC. Por fim, apontamos aspectos da especificidade da relação do Povo Laklãnõ Xokleng com a educação não indígena e com a educação superior, como ferramenta de luta e fortalecimento coletivo.

3.1 Apontamentos sobre a Escolarização dos Povos Indígenas no Brasil

A educação ocidental e não indígena, em suas diferentes formas de atuação, foi sem dúvida, o principal instrumento da colonização, desde igrejas e missões católicas, passando por missões evangélicas, bem como a ação positivista a partir de 1910 (Tassinari, 2008). Mesmo com as diferentes perspectivas, foi só a partir da Constituição de 1988 que novas posturas éticas e políticas orientaram o processo de escolarização, na tentativa de corrigir erros anteriores, promovendo uma concepção de cidadania aos povos indígenas.

Enquanto *escolarização*, compreendemos o processo de escolarizar indivíduos, por meio do dispositivo moderno e ocidental “escola”, implantado no Brasil junto com o projeto colonizador. A educação escolar é o espaço formal (estatal) de reprodução de saberes e discursos, que estão permeados é claro, por relações de poder. A experiência de ser “aluna/o” é marcada pela assim por construções de padrões de certo e errado, num modelo impensado de “normalidade”

relacionado a certa forma de ensino e aprendizagem e a consequente obliteração de quaisquer outras formas que fujam a esse modelo. Continuamos a tratar como “normal” e “obvia” aquela definição clássica de educação postulada por Durkheim “A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (1978, p.41 apud Tassinari, 2008, p. 237).

Tal projeto escolar não se confunde, no entanto, com os processos educacionais próprios de cada povo, sendo que os diferentes povos indígenas produzem suas próprias formas de ensinar e aprender, quase sempre por tradições agrafas e de domínio da oralidade. Afinal, o processo de aprendizagem é algo próprio das relações humanas, onde o contexto sócio histórico mediado pela linguagem produz aprendizados e processos de subjetivação, que compreendem a indissociabilidade entre singular e coletivo (Vygotsky, 1992; Lane, 1984; Maheirie, 1999, 2002).

Sobre o processo de escolarização, Clarice Cohn³⁵ explica que ele se deu desde os jesuítas, salesianos, capuchinhos, evangélicos, e outras movimentações missionárias que tinham um projeto de “salvar os gentios”, sendo que na maior parte dessa longa história, foram oferecidos serviços educacionais aos indígenas na tentativa de “mudar o que são”. Quando instaladas nas proximidades dos aldeamentos, as escolas expressavam a relação de poder do sistema colonial através do mestre, figura legitimada a usar a violência, física e principalmente simbólica, de modo a desconsiderar todas as crenças e práticas socioculturais dos povos indígenas, pois o exercício “do poder sobre os índios, antes explícito, passou a ser mais eficaz por fazer uso de estratégias simbólicas, configurando práticas de colonialidade do saber e do poder” (Coelho, 2016, p. 09). Através da escola foi possível então, dominar e suprimir línguas, cosmologias, organizações e a auto-estima dos povos indígenas. Foi possível produzir a colonialidade após o colonialismo (Quijano, 2005).

E se primeiramente a escola teve função de evangelização e “civilização” através das catequeses, com o indigenismo (encarnado pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI) a escola tornou-se meio para a “integração” numa perspectiva positivista e militarizada de “progresso”. Ao mesmo tempo, em meio as contradições, segundo Nascimento e Oliveira (2012, p. 769) alguns avanços foram sendo possíveis.

Contudo, podemos também dizer que o SPI chegou, em determinado momento, não obstante o objetivo precípua da integração em suas ações, a prestar certa atenção às especificidades indígenas. Avaliando

³⁵ Texto disponível em <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

negativamente o modelo educacional adotado, o órgão propôs a reestruturação das suas escolas em 1953.

Apesar de algumas reestruturações, a perspectiva que embasava a ação indigenista pelo SPI seguiu sendo de tornar os indígenas, “brasileiros”. Já na década de 1960 e no contexto do governo militar, sob promessas de melhorias na política junto aos povos indígenas, o SPI é reformado, tornando-se agora Fundação Nacional do Índio – FUNAI, e com isso a educação escolar passou a ser gerida por aparentes “novas ideias”. Na verdade, o cenário tornou-se bastante ambíguo, pois por um lado a FUNAI apresentou continuidades em relação ao que vinha fazendo o SPI no que diz respeito ao objetivo de assimilação dos indígenas, por outro lado, passou a reconhecer a importância das línguas nativas nos processos educativos. Passou a considerar assim a necessidade de uma educação bilíngue como “instrumento básico de integração e da regulamentação da grafia indígena, ‘a mais aproximada possível da grafia do português’, uma vez que ela seria um ‘elemento de transição a língua nacional’” (Nascimento e Oliveira, 2012, p. 771).

A necessidade de utilizar as línguas maternas nas primeiras séries escolares levou a FUNAI a estabelecer um convênio com Instituto Linguístico de Verão (SIL), em 1969. Organização protestante, o *Summer Institute of Linguistics*, fundado no México em 1935, congrega linguistas preparados para grafar línguas indígenas com o intuito de realizar proselitismo religioso e traduzir a *Bíblia* em vários idiomas (...). Somente em 1999, o parecer do MEC reforça a necessidade do ensino laico nas aldeias indígenas (Tassinari, 2008, p. 29-230).

A FUNAI maquiou seu integracionismo atrás de um discurso de respeito às diversidades indígenas e suas línguas. No entanto, ali naquele momento histórico já podemos identificar que o *tiro saiu pela culatra*, principalmente a partir da inserção de “auxiliares indígenas” nas escolas para atuarem na política de educação bilíngue (Tassinari, 2008). Aos poucos um novo cenário começou a se desenhar, dando força à resistência indígena³⁶. E diante da impossibilidade de negar o dispositivo escolar dentro das aldeias, juntamente com o movimento indígena na década de 1970, construiu-se a luta por uma educação escolar com protagonismo, uma “educação escolar dos índios”, modelo

³⁶ Entendemos que a resistência indígena existe desde o contato com os europeus, mas se reinventa diante das novas ações do Estado nacional.

educativo diferenciado, mais adequado aos interesses de cada comunidade.

A partir da força do movimento indígena organizado desde a década de 1970 houve a disputa na constituinte por um novo marco legal via a Constituição Federal de 1988. As Políticas Públicas passaram a ser tema fundamental nas reivindicações dos movimentos e organizações, agora com maior protagonismo dos povos indígenas. Se antes a possibilidade de “ser indígena” lhes foi negada, em busca de torna-los “menos” indígenas, “os debates passaram a ser de constituição de políticas educacionais pautadas em uma educação afirmativa das identidades e do pertencimento étnico” (Lira; Silva e Salustiano, 2014, p. 148).

Nanblá Gakran, professor e Drº em linguística pela Universidade de Brasília (UNB), pertencente ao povo Lakãñ/Xokleng, concorda que a escola foi destinada a “civilização” nos moldes colonialistas, buscando a integração da pessoa indígena sem considerar sua matriz e identidade. Mas, atualmente, “a organização dos povos originários conseguiu desencadear uma mudança nesse processo” (Gakran, 2014, p. 70). Entendemos, neste viés, que a escola passou, portanto, a ser defendida pelos povos indígenas como um instrumento possível de transformação social, de luta e de fortalecimento cultural das suas tradições.

O trabalho pioneiro de Silvio Coelho dos Santos (1970), já verificava que as escolas indígenas reproduziam os estereótipos e preconceitos étnicos raciais, e só seriam efetivas se tivessem uma “educação permanente”, o que exigia uma reforma das políticas indigenistas. Para a professora e antropóloga, Antonella Tassinari (2008) a pesquisa de Santos forneceu um quadro vivo das escolas e seus impasses, trazendo detalhes como os espaços físicos das escolas, bem como a realidade dos professores não indígenas que atuavam nas escolas, suas motivações e formações, as dificuldades de diálogo destes com as crianças, e os interesses das comunidades indígenas sobre a escola.

Com a superação legal da perspectiva de tutela em 1988, logo em 1991, a educação escolar de povos indígenas passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), saindo da guarda da FUNAI. Ao mesmo tempo, verifica-se que a FUNAI seguiu sendo “ouvida” pelo MEC e mais do que isso, encarregando-se a si mesma de atuar na educação indígena, visando “garantir às populações indígenas uma educação escolar diferenciada e que de acesso aos conhecimentos e

ao domínio dos códigos da sociedade nacional, a fim de assegurar-lhes a participação na vida nacional em igualdade de condições” (Portaria³⁷ n. 542, de 1993, art. 2o, inciso VI).

Mesmo diante dessa insistência da continuidade da ação pelo órgão “pai” dos povos indígenas, tem sido produzidas algumas fissuras que tencionam a objetificação e inferiorização pela qual foram historicamente submetidos, pois agora, o poder precisa ser compartilhado com outros órgãos e, principalmente, com as próprias organizações indígenas através de dispositivos de controle social. Neste contexto, é evidente que durante o processo histórico da relação dos povos indígenas com a escolarização, somente nas últimas décadas temos um avanço significativo, com políticas educacionais específicas. Segundo Nascimento e Oliveira (2012), associados aos processos políticos de afirmação identitária e de suas autodeterminações, ganharam força “as ideias de pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e de diferenciação como princípios estruturadores dos projetos de educação escolar dos índios” (p. 774).

É com a Constituição de 1988 que vemos avanços legais no âmbito da educação escolar, tais como: Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993); com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002); e em 2004, com a Promulgação no Brasil, da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). No entanto, ainda há distância entre as diretrizes das políticas educacionais e a implementação destas pelos sistemas de ensino.

Desse modo, os avanços verificados no plano legal parecem não alcançar efetivamente as secretarias e conselhos de Educação no plano de suas ações. Exemplo disso está no fato de que, apesar das diretrizes nacionais atribuírem aos estados a responsabilidade de execução da EEI, sendo facultada aos municípios essa prerrogativa, a maioria das escolas indígenas pertence aos sistemas municipais (Nascimento e Oliveira, 2012, p. 777).

³⁷ Que estabelece as funções da FUNAI.

Diante da conquista de uma educação escolar indígena, passou a existir, cada vez mais, a necessidade de formação superior para a formação de professores indígenas, para que assumam estes lugares de forma crítica e autônoma, em detrimento da educação imposta historicamente às crianças e jovens indígenas. Assim, foi também no contexto da mobilização nacional indígena e dos avanços legais na constituição de 1988, que a educação em nível superior ganhou força e teve desdobramentos na realidade atual de crescente presença indígena em cursos convencionais nas universidades públicas.

3.2 A busca pela Educação Superior

Diante da ressignificação do papel das escolas dentro das aldeias e a tentativa de educação escolar intercultural através delas, surge a demanda de formação de professores indígenas. Neste contexto, temos o desenvolvimento primeiramente de cursos de magistério bilíngue por volta de 1990 e mais tarde das licenciaturas interculturais.

Um exemplo recente é a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, curso específico para a formação de educadores pertencentes aos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng, alocado no Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina e que iniciou a primeira turma em 2011, tendo mais de 80 formadas/os em 2014. A segunda turma do curso iniciou em 2016.³⁸

Segundo Clarissa Rocha de Melo (2014), esta Licenciatura Intercultural surgiu da demanda por professores para as escolas indígenas nas aldeias e o Projeto Político Pedagógico é pensando em parceria com as comunidades indígenas desde 2005 e tem por objetivo formar docentes bilíngues para as escolas indígenas dentro das aldeias. Trabalha então, a partir de um projeto político pedagógico específico e diferenciado, e o corpo docente é formado por pessoas que têm alguma trajetória junto às questões indígenas, além disso, o curso acontece na pedagogia da alternância: há um tempo de estudo na aldeia e outro na universidade. Quando estão na universidade contam com uma estrutura de hospedagem, transporte e alimentação.

Mas se num primeiro momento lutava-se pelo direito à escolarização básica ofertada nas escolas indígenas e pela formação de professores indígenas, aos poucos - diante do crescimento do processo de auto declaração - surgem demandas pelos níveis médios e em

³⁸ Ver site: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/>

seguida, pelo nível superior (Nascimento, 2016). Pois a formação específica como professor indígena não dava mais conta das necessidades, tendo em vista os conflitos que surgem principalmente com as mudanças legais em 1988. Agora com uma perspectiva não tutelar e de homologação de terras, há a necessidade de indígenas graduados em diferentes áreas do saber, como meio de aprender mais do conhecimento não indígena que orienta as ações do Estado e assim instrumentalizar-se para as disputas (Souza Lima, 2007).

Com a intensa mobilização política e indigenista no país (e na América Latina, de modo geral), indígenas passam a adentrar cada vez mais espaços políticos de disputa, bem como assumir cargos e liderança em organizações não governamentais. Assim, a formação em nível superior em diferentes áreas do saber, se tornou um instrumento de luta, para serem capazes de articular saberes. Os próprios intelectuais indígenas que surgiam no final da década de 1990 percebiam a importância do acesso às universidades via uma política federal, legitimada. E as cotas poderiam assim servir como um instrumento para o protagonismo na luta pela manutenção e avanços dos direitos garantidos na CF de 1988 (Oliveira, 2011).

Rita Gomes do Nascimento (2015) identifica em uma de suas pesquisas, diferentes demandas de acesso a educação superior, apontando que estas tem sido parte da agenda do movimento indígena no Brasil, sendo que uma rede de personagens tem se constituído de modo a lutar por melhorias nesta relação: “lideranças, professores, estudantes e organizações indígenas, apoiados por segmentos indigenistas da sociedade civil organizada e alguns órgãos governamentais” (p. 101). Neste sentido, constata que são demandas atuais:

- formação *acadêmica* e técnico profissional;
 - ingresso em cursos específicos e *convencionais*, em instituições situadas nas terras indígenas e fora delas;
 - acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
 - vestibulares específicos;
 - participação nas instâncias colegiadas de deliberação das instituições de Educação Superior;
 - realização de programas de extensão nas comunidades indígenas;
 - desenvolvimento de pesquisas aplicadas aos problemas das realidades indígenas;

- criação de núcleos e linhas de pesquisa sobre a questão dos povos indígenas dentro das universidades;
- maior presença das universidades nas comunidades, acompanhando questões ligadas à educação escolar indígena, à saúde, à patrimonialização dos conhecimentos tradicionais, à gestão ambiental, aos processos sociolinguísticos orais e escritos;
- criação de faculdades, institutos, campus e universidades indígenas nas terras indígenas e fora delas;
- criação de uma rede de pesquisadores indígenas;
- promoção de eventos acadêmicos/científicos e encontros de estudantes indígenas;
- colaboração interinstitucional para a promoção do ensino superior;
- criação de programas de apoio à permanência dos estudantes indígenas através de acompanhamento do seu desempenho acadêmico, da oferta de cursos de língua portuguesa, de inclusão digital e dos usos das diferentes mídias de comunicação (Nascimento, 2015, p. 100).

Outra demanda que tem surgido a exemplo de outros países da América Latina é a criação de Instituições de Educação Superior específicas para os indígenas, tendo como norte o “protagonismo e governança indígena, o lugar dos conhecimentos indígenas nos espaços de formação acadêmica e técnica profissional” (Nascimento, 2016, p. 109). Também temos visto, bem como em outras regiões do Brasil, campus universitários sendo implantados dentro das aldeias. Em Santa Catarina temos a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que teve aprovado o projeto de um campus indígena, resultado de articulações entre a UFFS e as lideranças indígenas que habitam a Região Sul do Brasil, “predominantemente Kaingang e considerada por eles como estratégica para o fortalecimento tanto da missão institucional da universidade, quanto dos processos educacionais e de desenvolvimento sustentável destas comunidades” (p. 269).

De modo geral, em todas estas reivindicações vemos a constante busca por participação e controle social, de modo a fortalecer maior protagonismo e autonomia indígenas por meio de diferentes ações produzidas em rede e que têm contribuído para realocar a presença indígena na cena universitária e estabelecer articulações políticas e intercâmbios de conhecimentos e experiências.

Essas articulações tem promovido o aumento no número de organizações que têm atuado neste campo, como por exemplo, os encontros nacionais de estudantes indígenas (ENEI); Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores Profissionais e Lideranças Indígenas do Brasil; ou avanços legais como a Portaria 52 de 29 de outubro de 2004, que criou uma Comissão Especial, na Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, para elaborar políticas de Educação Superior Indígena. Vemos avanços também no que diz respeito aos apoios financeiros como a Portaria Nº 389 do MEC que criou o Programa Bolsa Permanência para estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O valor da bolsa para indígenas e quilombolas é diferenciado, considerando-se suas especificidades. Até março de 2014 havia 1.700 estudantes cadastrados, atendidos em 37 IES (Nascimento, 2015)³⁹.

Deste modo, com as informações apresentadas acima, é visível que a presença indígena no contexto das universidades é crescente e configura um quadro complexo. A presente pesquisa se localiza especificamente na relação de um povo indígena com uma universidade federal no Sul do Brasil, sendo assim, está atravessada pelo debate de democratização do ensino superior como um todo e ao mesmo tempo dialoga com esta “busca pela educação superior”, realidades anteriores de escolarização dos povos indígenas, ressignificação do papel das escolas, formação de professores, e a formação acadêmica em diferentes áreas do saber. Entendemos assim que os povos indígenas no ensino superior estão entre uma política de inclusão social e étnico-racial (implantada nos últimos anos para diferentes segmentos da população brasileira), e à busca por protagonismo e autonomia indígenas. É no que se refere à busca por protagonismo e autonomia indígenas, é por meio de *suas presenças ativas*⁴⁰ - como atores que induzem ações por meio

³⁹ A autora demonstra outras ações, tanto do movimento indígena como do Estado, que vem sendo desenvolvidas nos últimos anos na relação entre povos indígenas e ensino superior. Aponta também para a participação da FUNAI neste movimento que tem mobilizado formas de colaboração nas ações de apoio aos estudantes.

⁴⁰ Importante notar que muito se fala em “presença indígena nas universidades”. No entanto vale o cuidado de não cair na ideia de uma presença que só “está” neste espaço, como algo passivo ou estático. Estas presenças, na verdade, são ativas como aponta Rita Gomes do Nascimento (2015), pois há agência destes estudantes, reinvenção e tensionamentos das realidades acadêmicas.

das pressões exercidas na cena pública – que os diferentes povos, movidos por projetos políticos coletivos, têm cada vez mais reivindicado participação e controle social reinventando as ações a eles destinadas (Nascimento, 2015).

A conquista do acesso à educação superior está atrelada às táticas⁴¹ do movimento indígena, pois as reivindicações por formações acadêmicas encontram-se articuladas às táticas “etnopolíticas” que objetivam a garantia do direito originário às suas terras (principal demanda do movimento), e no estabelecimento de uma relação menos assimétrica com o estado nacional (Nascimento, 2016; Souza Lima & Barroso Hoffman, 2013, Baniwa, 2007).

3.3 Movimento Indígena e “Índios em movimento”.

Ao pensar a educação como mais uma conquista que está atravessada pela força da mobilização política indígena, nos remetemos a história do movimento indígena no Brasil e atentamos para sua heterogeneidade.

Roberto Cardoso de Oliveira (2006) mostra que o movimento conhecido como “Movimento Indígena” surge na década de 1970 junto da criação de entidades para união de diferentes etnias - como a União das Nações Indígenas (UNI). O antropólogo relata a ação quase pedagógica da UNI, sobretudo no que tange à recuperação da autoestima e à recuperação do sentimento de dignidade e com isso, “passaram a assumir sua condição étnica com foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada” (p. 42).⁴² Observações etnológicas e indigenistas permitem afirmar, inclusive, que os setores mais modernos desses povos, compostos especialmente por classes etárias mais jovens, apresentam uma certa ideologia de crescente auto respeito.

Pertencente ao povo Baniwa, o antropólogo Gersem Baniwa (2006) explica que na verdade, não existe UM movimento indígena, mas há diferentes frentes de ação que atuam sob uma organização nacional

⁴¹ Enquanto táticas, recorremos a Michel Certeau (1980/1994) tendo em vista sua compreensão sobre a diferença entre *estratégia*, como a ação de quem domina e controla, e *as táticas* como as ações que surgem das pessoas comuns que reinventam e escapam do imposto, tornando-se parte do jogo de poder.

⁴² Mas é “claro que não se pode generalizar esse efeito virtuoso do movimento indígena em todas as etnias, e nem mesmo, em todas as pessoas desses povos originários” (Cardoso de Oliveira, 2006, p. 53).

mas que divergem e diferem entre si. Ele ressalta a expressão utilizada por Daniel Munduruku que na verdade são “índios em movimento” mostrando a diversidade de possibilidades construídas politicamente de mobilização indígena no Brasil. Ao mesmo tempo, tendo em vista que desde a colonização as diferenças entre povos foram utilizadas como meio de dominação, colocando uns contra outras, as lideranças perceberam a necessidade de unir-se em meio às diferenças e - junto de organizações não governamentais, religiosas e de intelectuais – passaram a reivindicar o protagonismo⁴³ e autonomia, através da congregação de diferentes etnias no movimento indígena brasileiro.

Entendemos que os movimentos sociais dizem de sínteses dialéticas inacabadas entre subjetividades e objetividades onde há projeto, práxis, ideologia e organização e neste sentido, “envolvem tantos aspectos macroestruturais histórico-político-econômicos, quanto aspectos microestruturais como relações intergrupais, interpessoais, consciência, linguagem, emoções e identidade” (Maheirie, 1997, p. 164). Portanto, nem todos encontros, eventos, manifestações ou mobilizações são “movimentos sociais” mas podem fazer parte deles como ações coletivas.

O movimento indígena pode ser compreendido como um Novo Movimento Social (NMS) ou Movimento Social Contemporâneo (Souza, 2016; Scherer-Warren, 2012), já que transitam de essencialismo ao interculturalismo, e criam novas formas de organização, onde a participação de seus atores tem um caráter educacional, já que agenciam possibilidades outras de viver as relações sociais (especialmente do ponto de vista étnico racial). Atuam como sujeitos da práxis: que se transformam pela experiência, e buscam a autonomia individual e coletiva. Ou seja, não visam a revolução utópica somente, mas atuam com demandas cotidianas também, sendo que a utopia não deixa de existir, mas passa a ser vivida na práxis cotidiana objetivando-se pela resistência e libertação (Maheirie, 1997).

⁴³ O termo “protagonismo” é polissêmico mas aqui se localiza nas discussões de intelectuais e militantes indígenas que levantam a necessidade de se “falar em 1ª pessoa”, ser protagonista de uma história na qual sempre foram subjugados e este processo está relacionado ao movimento indígena que se configura na década de 1970. Para saber mais ver: BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. 2010. 464 f., il. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Deste modo, o que ficou conhecido como “movimento indígena” é na verdade esta síntese inacabada entre objetividade e subjetividade, que promove outras ramificações e que é vivenciada singularmente por diferentes contextos, povos, demandas. As especificidades e ramificações coexistem com um movimento nacional indígena que segundo definições “mais comuns entre lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (Baniwa, 2006, p. 58).

Neste processo de organização da mobilização indígena, é preciso compreender o papel do indigenismo no Brasil. A palavra indigenismo recobre diferentes perspectivas políticas e teóricas que conflitam entre si e apesar das diversas maneiras de pensar este conceito nos países latino-americanos, Antônio Carlos de Souza Lima (1995) explica que os termos *indigenismo* e *política indigenista* acabaram sendo naturalizados e tomados de forma teleológica. Ele propõe que se parta de uma definição provisória para em seguida pensar uma via alternativa de interpretação, tendo em vista que *indigenismo* pode ser trabalhado enquanto um discurso. Provisoriamente pode ser definido como um conjunto de ideias relativas à inserção de povos indígenas em sociedades construídas como Estados nacionais, e que produzem métodos para a relação com estes povos, a partir de uma compreensão de quem sejam “os indígenas”.

Historicamente, o Indigenismo pode ser pensado em três momentos paradigmáticos: primeiramente um “Indigenismo governamental tutelar”: protagonizado pelo SPI e depois pela FUNAI. O Indigenismo não governamental a partir de 1970, através da ação conjunta de órgãos indigenistas (CIMI, igrejas, universidades, ONGs) e início do protagonismo indígena. Por fim, o “Indigenismo governamental contemporâneo”, que se configura após 1988, com evidente protagonismo indígena diante do “fim” do regime tutelar (Baniwa, 2006). Neste sentido, o chamado “movimento indígena brasileiro” está intensamente atravessado pelos diferentes discursos indigenistas e dialogando com diferentes atores indigenistas, e os povos indígenas - de forma antropofágica - produziram um protagonismo que inexistia anteriormente.

Ao pensar o movimento social indígena é também necessário compreender como se relaciona com as organizações tradicionais dos diferentes povos. Baniwa (2006) explica que há diferenças cruciais entre a organização tradicional e organização formal, bem como entre

lideranças tradicionais e lideranças políticas, diferenças que precisam ser marcadas e respeitadas. Por um lado as organizações tradicionais envolvem as relações de cada povo, modos próprios de se organizar social, política, econômica e juridicamente, sendo que num único povo podem coexistir diferentes formas de relação tanto de parentesco como de alianças políticas, sendo quem em geral tem as funções de poder, mais horizontalizadas.

Por outro lado, a organização formal tem a ver com um caráter jurídico e formal, baseado em modelos não indígenas, com estatuto social, assembleias gerais, diretoria, conta bancária. São instituições burocratizadas com um sistema de decisão mais verticalizado. Organizações assim foram incorporadas na luta do movimento indígena tendo em vista sua função de atender às demandas atuais, de defesa dos direitos territoriais e outras políticas, bem como para “viabilizar recursos financeiros, técnicos e materiais desejados de serem apreendidos da sociedade moderna” (Baniwa, 2006, p. 65). Tendo em vista estes apontamentos, observamos que a presença indígena na cena universitária está atravessada tanto pelo discurso indigenista quanto pelos movimentos sociais indígenas o que produz efeitos em suas experiências e re-existências neste território. Além disso, esta presença articula-se à realidade nacional de democratização do ensino que ganhou força nos últimos anos.

3.4 As Políticas de Ação Afirmativa e o contexto de uma universidade pública no Sul do Brasil

Pelo Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do MEC em 2014 são hoje 22.033 estudantes autodeclarados indígenas nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Destes, a maioria está em instituições privadas, sendo apenas 36% (ou aproximadamente sete mil estudantes) em instituições públicas (faculdades, universidades federais e estaduais, ou institutos) (Nascimento, 2016). Também, historicamente, a universidade pública não foi pensada para o povo, mas para uma elite. As Políticas de Ação Afirmativa são então um incômodo às classes dominantes e como aponta Goss (2014) uma política de “democratização das vagas para a inclusão de estudantes oriundos de escola pública e, principalmente, de estudantes negros e indígenas provoca uma fissura em um círculo que há muito tempo se repete” (Goss, 2014, p. 42).

A crescente presença indígena nas universidades está atrelada a este processo maior, de democratização do ensino superior no Brasil que vem ocorrendo especialmente nos últimos doze anos. Falamos em democratização em vez de “redemocratização” tendo em vista que o espaço universitário sempre foi negado a grupos sociais subalternizados, e neste sentido, há muitas lacunas ainda no processo de acesso e permanências às instituições públicas e gratuitas no Brasil (Souza, 2016). Mas é preciso ressaltar que as reservas de vagas étnico raciais são resultado, principalmente, da mobilização dos movimentos sociais no Brasil. Como vimos anteriormente, o movimento indígena pauta o tema da educação há décadas.

Em especial, vemos no Brasil os movimentos negros protagonizando o debate específico das cotas (Gomes, 2011) e mesmo diante das dificuldades num país que ainda se imagina livre de racismo, embasados no mito da democracia racial e por dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista (Munanga, 2001).

As políticas educacionais apresentam-se num campo de tensões discursivas que envolvem o público atendido, mas também os aspectos administrativos, econômicos e as relações Estado-sociedade (Machado, 2014). Neste sentido é preciso lembrar que a existência dessas ações resulta de um longo processo de luta e disputa de movimentos sociais e coletivos que reivindicam seus direitos de acesso à educação pública. Ao mesmo tempo, estas demandas atingiram relevância econômica e administrativa para o Estado brasileiro. Neste sentido o trabalho da professora Joana Célia Passos (2015) sobre a presença de negros em uma universidade corrobora que “o racismo e as desigualdades raciais deixaram de ser marginais para receber atenção sistemática de intelectuais, governantes, lideranças sociais e políticas, entre outros” (Passos, 2015, p. 155). No Brasil a reserva de vagas na perspectiva étnico racial iniciaram por meio de leis estaduais e iniciativas de cada instituição ainda em 2001 pelas universidades estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Mas,

A primeira universidade federal a adotar cotas para negros e índios foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004. Em 2007, um levantamento feito pelo Laboratório de Políticas Públicas (LLP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) indicou que 51 instituições de ensino já haviam adotado políticas de ação afirmativa,

entre universidades estaduais e federais, faculdades, centros universitários e institutos federais superiores (IFS) (Lima, Neves e Silva, 2014, p. 142).

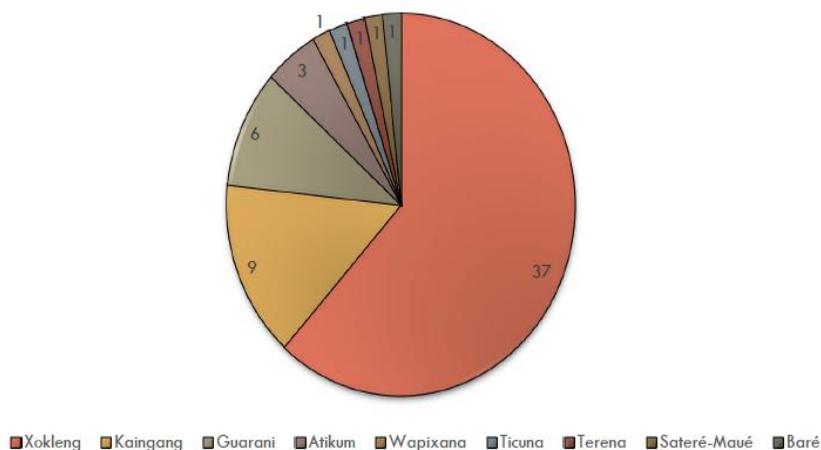
Para os Povos Indígenas, os diferentes estados do Brasil, foram se organizando ações pontuais antes mesmo da Lei de Cotas, revelando que o ensino superior público já era pauta do movimento indígena em nível nacional. A universidade passou a ser vista como “alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos” (Amaral, 2010, p. 22). Algumas destas universidades têm problematizado a inserção de indígenas no ensino superior como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Bergamaschi e Kurroschi, 2013); Universidade Federal da Fronteira Sul (Treichel et al, 2015); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Urquiza et al, 2011); Universidade Católica Dom Bosco (Nascimento, 2009); Universidade de Brasília (Paz, 2013); Universidade Federal do Amazonas (Estácio, 2011), dentre outras. No Paraná, por exemplo, um vestibular específico para povos indígenas já foi implantado em 2002, sob uma lei estadual. E no ano de 2005 foi constituída a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), criada pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) com a finalidade de coordenar o Vestibular dos Povos Indígenas (Amaral, 2010).

Na universidade foco desta pesquisa o debate sobre a inserção de indígenas resultou de um longo processo de debates pressionados pela força dos movimentos sociais e de parceiros professores, intelectuais, militante de modo que em 2002 foi instaurada uma Comissão para Acesso com Diversidade Socioeconômica e Étnico-Racial (CADSE). Entre embates políticos e institucionais, a Resolução Normativa nº 008/CUN/2007 garantiu as vagas para pessoas que se declarassem pertencentes a povos indígenas e que comprovassem vínculo com seu povo através de documentação. Somente em 2012 foi então sancionada a Lei de Cotas (Lei Nº 12.711) e a universidade passou a oferecer paralelamente às vagas de caráter de "pertencimento étnico" (onde não importava o percurso escolar), a reserva PPI (pretos, pardos e indígenas – categorias do IBGE) que inclui os indígenas oriundos de escola pública (Tassinari et al, 2013).

Então temos, nos cursos gerais, duas formas de acesso para estudantes indígenas: 1) pelas cotas raciais previstas pela Lei de Cotas de 2012 e que exige autodeclaração racial e percurso escolar público; 2)

pelas vagas suplementares⁴⁴ garantidas por resolução interna para indígenas e quilombolas, que exigem somente autodeclaração étnico-racial, mas com comprovação do pertencimento a um grupo indígena ou quilombola. Entre os que entraram pelas vagas suplementares, são hoje mais de 40 estudantes indígenas, de diferentes povos, mas principalmente das etnias Laklânõ/Xokleng, Kaingang e Guarani, como mostra o gráfico abaixo:

Fig. 3. Grupos étnicos dos estudantes indígenas que adentraram por vagas suplementares de 2008 a 2016.



Fonte: Gráfico desenvolvido pela Prof^a Antonella Tassinari.

Mas a reserva de vagas nesta instituição, assim como em outras instituições federais de ensino superior, é uma luta constante, pois a lei não garante a efetividade da política pública. São apontados como principais entraves à permanência no espaço acadêmico: dificuldade para pagar o transporte da aldeia até a universidade, dificuldade ou impossibilidade de arcar com os custos de manutenção na cidade,

⁴⁴ As vagas suplementares fazem parte das Políticas de Ação Afirmativa, mas se diferem das cotas previstas na Lei de 2012. Estas vagas são uma conquista para esta instituição, pois garantem e ampliam a entrada de estudantes indígenas, negros e quilombolas independentemente de sua condição sócio econômica. É, portanto uma vaga estritamente étnico-racial a qual nem todas as instituições oferecem.

impossibilidade de conciliar trabalho e estudos (principalmente no caso dos estudantes casados e com filhos), saudades da família, sentimento de solidão na vida universitária e urbana, situações preconceitos na sala de aula e no ambiente universitário, constante cobrança para provar a condição de indígenas (Souza, 2016; Tassinari *et al* 2013). Diante da realidade inadequada da Lei de Cotas para as especificidades indígenas, foi criado em 2013 o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), que prevê até duas vagas suplementares por meio de processo seletivo diferenciado (Nascimento, 2016) mas que ainda não foi concretizado nesta universidade.

Dentro da Lei de Cotas, as vagas reservadas (PPI – pretos , pardos e indígenas), não exigem comprovar a auto declaração, que dever ser feita no momento da inscrição. Já nas Vagas Suplementares é exigido para a matrícula, além da assinatura pessoal da autodeclaração, documento emitido por autoridade indígena reconhecida ou pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e apesar de ser aberta para residentes de todo território nacional e transfronteiriços que tenham concluído ou venham a concluir o ensino médio até a data de matrícula, há uma preferencia para candidatas/os pertencentes aos povos indígenas das etnias que possuem territórios reconhecidos e/ou terras indígenas em processo de regularização na região Sul do País. No ultimo vestibular (2016), foram classificados em 1ª chamada, 21 alunos indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng através das vagas suplementares, e destes (agora maioria Guarani), somente 1 pessoa não foi matricular-se na primeira chamada.

Sendo via Lei de Cotas ou Vagas Suplementares, a presença indígena em cursos gerais tem sido crescente mas este crescimento no ingresso nem sempre indica a permanência e a conclusão. Em relatório de avaliação⁴⁵ sobre as vagas suplementares para indígenas de 2008 a 2012, constava-se que dentre as 35 vagas ofertadas por esta universidade, somente 8 foram preenchidas. Analisou-se que o baixo desempenho estava relacionado com ações institucionais realizadas sem o debate necessário, produzindo boicotes nas regras da prova de vestibular, especialmente alterações feitas em 2009. Segundo o relatório apresentado pelo NEPI em 2012, estas alterações tiveram efeitos sobre os índices negativos de acesso, pois aumentaram a exigência mínima para aprovação no vestibular.

⁴⁵ Relatório realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Populações Indígenas (NEPI). Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.cea.ufba.br/uploads/ufsc_relatorio_2012.pdf

Na redação a nota mínima passou de 3,0 para 4,0, em Língua Portuguesa e Literatura a nota passou igualmente de 3,0 para 4,0, bem como a alteração de 20 para 24 pontos mínimos no conjunto das sete demais disciplinas. A Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas elaborou um relatório analisando essa questão e solicitando que a nota de corte voltasse a ser menor para candidatos indígenas. Isso foi modificado nos vestibulares de 2011 e 2012, representando um considerável aumento nas aprovações (66% em 2011 e 46% em 2012). Isso ressalta a importância de um critério diferenciado no vestibular para Indígenas (NEPI, 2012).

Já em 2016, analisando novamente desde 2008 observou-se a melhora nesse quadro, e a crescente procura pelas vagas suplementares, sendo que no total de 96 vagas ofertadas, 64 foram preenchidas, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 2. Inscrição e classificação dos candidatos autodeclarados indígenas pelas Vagas Suplementares de 2008-2016.

Ano de ingresso	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Inscritos	07	14	07	03	13	17	136	96	106	399
Aprovados	03	02	01	02	06 ^c	05 ^c	26	1	18	64
Classificados	03	02	02 ^b	02	05	04	13	16 ^d	22 ^d	69
Matricula Inicial	03	01 ^a	02	02	02 ^a	04	12	16	22	64
Vagas Oferecidas (Suplementares)	05	06	07	08	09	10	13	16	22	96
Ocupação das vagas	60%	16,6%	28,5%	25%	22,2%	40%	92,3%	100%	100%	66,6%
Relação candidatos/vagas	1,4	2,3	1	0,37	1,44	1,7	10,46	6	4,81	

Fonte: Tabela desenvolvida pela Prof^a Dr^a Antonella Tassinari.⁴⁶

Vemos que o acesso diferenciado à universidade ainda é uma questão em aberto. Atualmente, no último vestibular de 2016, no processo seletivo para as vagas suplementares foram analisadas as médias das notas do ensino médio sem exigir a realização de provas. Já para as vagas via Lei de Cotas, é preciso fazer a prova de vestibular igualmente como todos os candidatos ou via nota do Exame nacional do

⁴⁶ Agradeço à professora pelo fornecimento destes dados e análises.

ensino médio (ENEM) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação (MEC)⁴⁷ que não disponibiliza vagas de reserva étnico racial.

A demanda dos estudantes indígenas bem como daqueles que atuam na problemática, vai ao sentido de concretizar um processo seletivo diferenciado, específico, e que respeite mais a diversidade indígena, tendo em vista que o português não é a língua materna para a maioria dos povos, como explicitado nas “Proposições mínimas para assegurar ingresso e permanência efetivos dos estudantes indígenas⁴⁸”, desenvolvidas com apoio do NEPI e articulados no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) em 2015, onde afirmam a necessidade de implantar um sistema de ingresso específico e diferenciado, “com local de prova próximo às terras indígenas. Importante que seja processo de seleção específico, com consulta e participação das comunidades, e que atenda as reais necessidades e particularidades dos povos indígenas”.

Além dos cursos gerais, há nesta instituição a reserva de vagas para candidatos negros ou indígenas no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS)⁴⁹, único a ter esta iniciativa na universidade até o momento. A abertura destas reservas de vagas se deu em 2013, quando já havia sido instalada uma comissão para pensar vagas suplementares étnico-raciais na antropologia, mas especialmente a partir do pedido de uma estudante Kaingang que, com base nas ações desenvolvidas em outros programas de pós-graduação no Brasil, encaminhou a solicitação aos coordenadores responsáveis⁵⁰. “Essa demanda foi relevante para acelerar o processo, estimulando a comissão

⁴⁷ Hoje esta universidade já conta com 50% das vagas presencias em graduação para as Ações Afirmativas via Lei de Cotas e Vagas Suplementares. Além disso, a partir do vestibular de 2016, 30% das vagas são reservadas para o SISU.

Disponível

em: <http://www.sisu2016.ufsc.br/files/2016/01/RN_28CGRAD2015_ades%C3%A3o-ao-Sisu.pdf>.

⁴⁸ Em anexo

⁴⁹ São duas vagas no mestrado e duas no doutorado. Em ambos são destinadas 1 vaga para indígena e outra para negro. Ver Edital 06/2016/PPGAS disponível em: <<http://ppgas.posgrad.ufsc.br/files/2016/07/Edital-6-PPGAS-Mestrado-Turma-2017-ac%CC%A7o%CC%83es-afirmativas.pdf>>.

⁵⁰ Parte desta experiência é relatada pela estudante em 2016 no jornal desenvolvido pela Gestão Pós Ativa da Associação de Pós Graduandas/os da UFSC. Disponível em: <<http://apg.ufsc.br/gestoes-antiores/eventos-gestao-pos-ativa/jornal-apg/>>.

a efetivar uma proposta com máxima urgência, ao invés de adiar em um ano a realização de um processo seletivo diferenciado” (Hermann, 2015, p 81). Deste o 1º edital ingressaram neste programa 6 indígenas de diferentes povos, sendo um do povo Laklãnõ Xokleng.

A presença de indígenas (bem como de negros) na pós-graduação é uma luta antiga e que cresceu nos últimos anos, mas somente em 2016, foi aprovada enfim, a portaria⁵¹ que induz as ações afirmativas neste nível educacional, com reserva de vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e também para pessoas com deficiência. A portaria dá autonomia para as universidades organizarem comissões de debate e efetivação desta política. Mas tendo em vista a realidade recente destas ações, é preciso atentar para o cotidiano após ingressarem, as dificuldades e potencialidades e verificar a efetividade da ação afirmativa na pós graduação. No contexto desta pesquisa, a recente experiência de uma mestranda Laklãnõ Xokleng, ajuda apontar alguns aspectos sobre o tema e sua relação com as experiências na graduação.

Também há desde 2011 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, vinculado ao departamento de história e que em 2016 iniciou sua segunda turma. No ano de 2015 formou mais de 80 alunas/os dos povos Guarani, Kaingang, Laklãnõ Xokleng. As Licenciaturas Interculturais Indígenas têm um Projeto Político Pedagógico específico e diferenciado já que seu foco é uma formação superior voltada para atender demandas internas nas comunidades, especialmente nas escolas através de formação de professores (Melo, 2013). Logo, é um curso para indígenas especificamente. Neste sentido, as experiências de estudantes na licenciatura diferem em muito dos cursos gerais, onde não há um preparo para receber a diversidade sócio cultural. Nesta pesquisa participaram estudantes que ingressaram na licenciatura, ou que se formaram nela e hoje ocupam outros espaços nesta universidade, de modo que as especificidades são apontadas com mais detalhes no capítulo de análise dos resultados. Trabalhamos em seguida, aspectos teóricos que envolvem a presença indígena no Sul e o povo Laklãnõ Xokleng, visando articular à demanda por ensino superior hoje.

⁵¹ Portaria Normativa Nº 13 de maio de 2016. Disponível em: <<https://conteudo.imguol.com.br/blogs/52/files/2016/05/portaria-mec-cotas.png>>.

3.5 O Sul, o Povo Laklãnõ Xokleng e a Educação.

Entre os mais de 300 povos indígenas no Brasil, atentamos para sua diversidade e história e nos deparamos com diferentes táticas de resistência e agência diante das imposições de um Estado nacional brasileiro e de uma imaginada “identidade nacional”.

No sul do país, diferentes povos têm resistido e demarcado territórios numa região que até a década de 1960 acreditava-se europeia, com alemães e italianos fortalecidos e indígenas extintos. Na verdade esta compreensão ainda persiste na região, e poucos sabem ou conhecem as realidades indígenas *quere-existeme* coexistem com as descendências europeias, “misturadas” em terras brasileiras. A persistência da negação da presença indígena no Sul se assemelha com outras regiões do país, no sentido de que resulta dentre outras coisas, de uma história de embraquecimento que o país vivenciou desde a colonização, mas mais tarde baseada nas ideias de “mestiçagem” e “democracia racial” onde índios e negros - antes vistos como fatores de atraso para o desenvolvimento nacional, agora eram perversamente incluídos na “identidade brasileira”, que buscava ser cada vez mais branca. O Estado brasileiro investiu assim, na migração europeia bem como nos casamentos inter-raciais. Segundo Andreas Houfbauer⁵²

A tese do branqueamento, que sustentava a possibilidade de transformar uma “raça inferior” numa “raça superior”, permitia pensar uma saída para este “dilema”. No entanto, os pensadores da época acreditavam que o desejado “enobrecimento” das “raças inferiores” podia ser atingido somente se fosse possível garantir uma predominância numérica de brancos nos intercasamentos. Sabemos hoje que este raciocínio serviria, de fato, como base justificatória para uma política de Estado que teria como objetivo trazer mão-de-obra branca ao Brasil.

Os efeitos de séculos de negação da presença e humanidade indígena e negra no Brasil são cotidianos na “região mais branca⁵³” do país. É notável e assustadora a compreensão de superioridade racial que atravessa as relações interpessoais e institucionais e que mobiliza

⁵²Disponível em:

<https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_final3adssima_2011.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

⁵³ Segundo IBGE Censo de 2010, em Santa Catarina 88% de pessoas se autodeclararam brancas.

inclusive, movimentos sulistas separatistas⁵⁴ que em nome de uma busca pela “autonomia” jurídica e econômica, escondem sua branquitude: ela é uma construção sócia histórica que estrutura a sociedade brasileira, onde sujeitos identificados como brancos tem privilégios simbólicos e materiais, em detrimento de não brancos (Schuman, 2012) e ou ainda, grupo que se considera como padrão de referência e pelo qual a elite brasileira apropriou-se simbolicamente. Isso vem “fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social” (Bento, 2002, p. 25).

Tive a experiência de na primeira vez que fui à Terra Indígena Laklãnõ que se localiza na região do Vale do Itajaí, me deparar com uma saudação especial em uma placa oficial de transito: “Seja bem vindo ao Vale Europeu”. Primeiramente me vieram risos pouco elaborados. Depois, conversando com colegas Laklãnõ que me davam carona, dialogamos sobre a seriedade daquela saudação. Afinal, esta “cara de Europa” é reverenciada e vendida para atrair o turismo, mas seria só por conta do turismo?

Segundo o site oficial do governo do estado, “a herança cultural dos colonizadores alemães, italianos, austríacos, poloneses e portugueses é a grande marca dessa região catarinense”⁵⁵. Onde ficam os três povos indígenas que habitam as fronteiras catarinenses no site oficial do estado? Em outro site, agora de uma empresa especializada em roteiros no vale do Itajaí, a afirmação sobre o Vale Europeu vai ainda mais longe:

...é a região do Brasil campeã em qualidade de vida. Paraíso dos brasileiros se estende por 49 municípios de Santa Catarina, onde os salários são melhores e sobram empregos. Imagine um lugar onde a distância entre pobres e ricos seja realmente muito pequena, um lugar onde as portas se abrem para quem quer trabalhar e onde existe saúde, segurança e educação de qualidade. Seria bom viver num lugar assim,

⁵⁴ Refiro-me especialmente ao movimento separatista “o sul é meu país” fundado em 1991, no Estado do Paraná e homologado em 1992, na cidade de Santa Cruz do Sul (RS) durante o I Congresso Separatista Sulista. Os integrantes do movimento costumam utilizar como argumento para o separatismo a suposta crença de que recursos da região Sul seriam desviados para a região Nordeste do país. Para saber mais: <http://www.sullivre.org/estatuto/>

⁵⁵ Disponível em: < <http://turismo.sc.gov.br/destinos/vale-europeu>>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

não? Pois esta terra existe e fica num pedacinho da Região Sul do Brasil⁵⁶.

Porque o turismo precisa invisibilizar as realidades indígenas, negras e quilombolas⁵⁷ da região? Apesar de o foco aqui não ser um aprofundamento nesses discursos que reproduzem a invisibilização dos povos indígenas, é preciso atentar para a atualidade deles e sua relação com a produção de preconceitos e discriminações. Em 1973 Silvio Coelho dos Santos confessava como era recente que o reconhecimento da própria ciência antropológica sobre a *re-existência* de povos indígenas nesta região sul e questiona:

O Sul é lembrado pelo vestuário gaúcho; pela araucária; pelo café; pelas geadas e, às vezes pela neve. O Sul aparece ainda estereotipado nos "slogans" que sempre lembra trabalho, prosperidade, paz e pressa. O Sul tem a imagem, às vezes de um Brasil particular: de um Brasil branco, rico e dominador. E se assim é, como se vai admitir a existência aí de indígenas? (Santos, 1973, p. 16).

Apesar de ser a região do Brasil com menor contingente indígena⁵⁸, habitam as fronteiras desta os povos Kaingang, Laklãnõ, Xokleng, Guarani e Xetá⁵⁹. Especialmente em Santa Catarina

⁵⁶ Disponível em: <<http://valeboaventura.com.br/index.php/noticias/videos/50-video-4>>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

⁵⁷ Há na cidade de José Boiteux uma comunidade identificada como Quilombola, conhecida como Comunidade Cafuza. Ver Martins (2001). Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/node/3032>>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

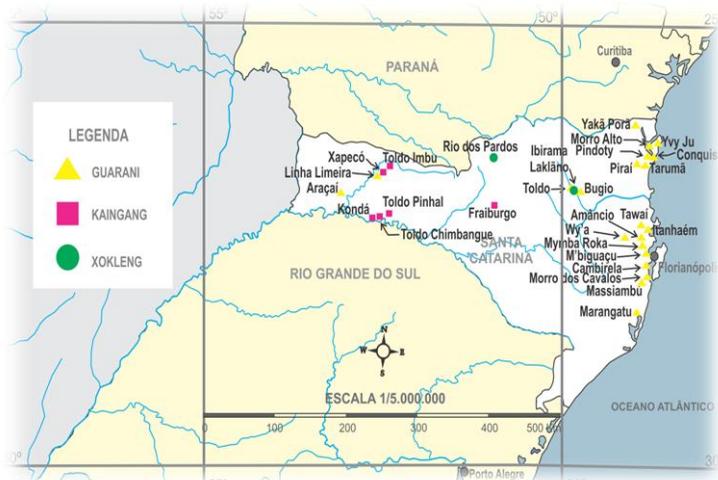
⁵⁸ Os Povos Indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 342,8 mil, e o menor no Sul, 78,8 mil. Do total de indígenas no país, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras, ou seja, 36,2% do total de indígenas estão no contexto urbano, fora da aldeia, segundo dados do Censo 2010 do IBGE.

⁵⁹ Em 1956 foram localizados aproximadamente 20 indígenas do Povo Xetá que viviam na Serra de Dourados – Paraná (Santos, 1973). Já em 1975, constatou-se a existência de 8 pessoas do povo Xetá dada a tamanha violência que sofreram tendo em vista a expansão da economia do café. Eles foram exterminados na região noroeste do Paraná. Segundo Santos (1975), este Povo foi entendido como extinto e seus poucos sobreviventes se aliaram a outros grupos étnicos, como os Kaingang.

há um número de 18.266 habitantes indígenas, segundo o Censo de 2010 do IBGE e até a década de 1980, eram apenas duas comunidades reconhecidas pelo Estado brasileiro: a Comunidade Indígena Xaçecó, no oeste, e a Comunidade Indígena Lakãñõ, no Vale do Itajaí. Já em 2010 eram 29 comunidades indígenas reconhecidas.

Mas este “reconhecimento não ocorreu por ação de um Estado benevolente, mas por processos de luta e organização dos próprios indígenas” (Brighenti, 2010, p. 110). O mapa abaixo indica as terras indígenas no estado de Santa Catarina, povos que resistem à imagem de um estado “europeu”.

Fig. 4. Localização aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina.



Fonte: Clovis Antônio Brighenti, 2012. Elaborado por Carina Santos de Almeida⁶⁰

O reconhecimento da existência destes povos foi motivo de debate entre pesquisadores e órgãos oficiais, principalmente até a década de 1960 quando vigoravam perspectivas assimilacionistas. Nesta perspectiva, haveria o fim progressivo das identidades indígenas na região, tendo em vista sua integração ao mundo não indígena (Jaques, 2015). Neste momento histórico, o antropólogo Silvio Coelho dos Santos, um dos primeiros etnólogos no Sul do país, demarcou um novo

⁶⁰ Retirado do Texto “Povos Indígenas em Santa Catarina” disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>>.

tempo para a produção científica sobre estes povos, trazendo novos elementos para a visibilização da resistência indígena⁶¹.

O povo Laklãnõ/Xokleng habitava um território que se estendia “do planalto até o litoral, entre o Porto Alegre no estado de Rio Grande do Sul até os campos de Curitiba e Guarapuava no Estado do Paraná, incluindo quase todo o centro-leste do estado de Santa Catarina” (Gakran, 2014, p. 03). Sua língua pertence ao tronco linguístico Macro Jê⁶². A nomenclatura deste povo se alterou ao longo da história sendo chamados de Bugres, Botocudos do Sul, Aweikoma, Xokleng, Xokrén, Kaingang de Santa Catarina e Aweikoma-Kaingang. Mas, Santos (1973) mostra como, na verdade, o povo não sentia a necessidade de termos para se auto-classificarem, pois não eram eles que desejam a classificação em um ou outro grupo. No entanto, diante da necessidade da sociedade nacional de nomear aquele povo originário, foi aos poucos tornando-se mais usual o termo Xokleng.

Namblá Gakran (2005) explica que o termo Xokleng é ainda o olhar do não indígena, dado por pesquisadores àquele povo. Em um movimento de retomada da língua, das histórias antigas e no fortalecimento do ensino bilíngue, parte da comunidade tem adotado o termo Laklãnõ que significa – *povo que é o clã do sol*.

...o termo Laklãnõ já era do conhecimento da comunidade, pois já se ouvia dos seus ancestrais. Passados mais de oitenta (80) anos de contato com a sociedade não indígena, a comunidade decidiu pesquisar sobre esse termo, pois queria uma nova autodenominação para si própria que os identificasse como povo. Nesse sentido, a própria comunidade tentou pesquisar juntos aos anciãos sobre o termo Laklãnõ. Nessa pesquisa, a própria comunidade chegou a um consenso

⁶¹ É importante dizer que o feito de Silvio Coelho dos Santos emerge de um campo de condições de possibilidades para tanto: a ciência antropológica no Brasil vivia um momento intenso de aproximação com as causas indígenas, tornando-se mais politicamente comprometida.

⁶² São dois grandes troncos linguísticos identificados no Brasil: Tupi e Macro-Jê. Dentro deles estão diferentes famílias linguísticas que comportam diversas línguas indígenas. Segundo o censo demográfico do IBGE em 2010, existem ainda inúmeras línguas não classificadas em nenhum dos dois troncos linguísticos e, além disso, verificou-se neste Censo línguas historicamente consideradas desaparecidas e que apareceram na coleta a partir da autodeclaração. Ver “Brasil Indígena” Disponível em: <www.indigenas.ibge.br>. Acesso em 13 de abril de 2015.

de autodenominar-se “Laklãnõ”, ou seja, “povo que vive onde nasce o sol”, ou “gente do sol” ou ainda “povo ligeiro”. Entretanto, do ponto de vista linguístico, sugere-se que a tradução literal mais apropriada seja próxima de “os que são descendentes do Sol” (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, “os do clã do Sol”). Desse modo, o termo “Laklãnõ” vem ganhando espaço político, interno e externo, através do movimento de recuperação da língua materna, incluindo os registros das histórias antigas e o ensino bilíngue (Gakran, 2005, p. 25).

No entanto, é preciso esclarecer que nem todos se reconhecem como Laklãnõ, e alguns preferem ser chamados somente de Xokleng. Este dissenso apontado durante o processo de pesquisa, não foi investigado a fundo já que não era nosso foco de trabalho, mas entendemos como relevante afirmar a existência destes tensionamentos. Optamos aqui em usar as nomeações *Terra Indígena Laklãnõ* (antes chamada Terra Indígena Ibirama) e *Povo Laklãnõ/Xokleng*, tendo em vista a possibilidade dos dois nomes, a historicidade do termo Xokleng e também seguindo a indicação de outras/os pesquisadoras/es indígenas e não indígenas que têm trabalhado com este povo nos últimos anos.

A Terra Indígena Laklãnõ foi chamada anteriormente de Posto Indígena Duque de Caxias (1910-1970), e depois de Terra Indígena Ibirama. Ela está disposta na região do alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, ao longo do Rio Hercílio e Plate. Localiza-se entre os municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Dr. Pedrinho e é composta por nove aldeias, sendo elas: Sede, Figueira, Bugio, Toldo, Coqueiro, Palmeira, Pavão, Barragem e Taquaty. Esta última é aldeia Guarani e se localiza também dentro da Terra Indígena Laklãnõ. Esta Terra Indígena advém da criação de uma reserva que tinha como objetivo manter confinados os Xokleng a serem contatados pelo SPI (Santos, 1989). Foi demarcada em 1956, mas segue sem ser homologada⁶³.

⁶³ O processo de homologação das Terras Indígenas a partir da CF 1988 segue uma sequência de etapas:

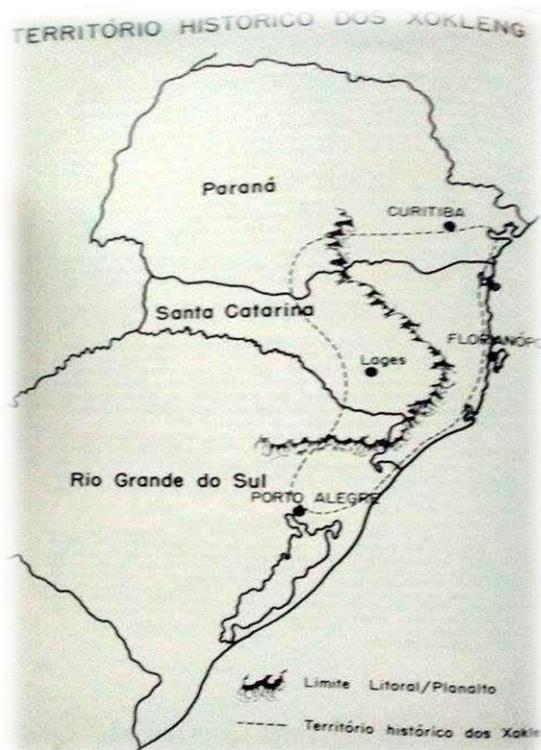
i) Estudos de identificação e delimitação, a cargo da Funai; ii) Contraditório administrativo; iii) Declaração dos limites, a cargo do Ministro da Justiça; iv) Demarcação física, a cargo da Funai; v) Levantamento fundiário de avaliação de benfeitorias implementadas pelos ocupantes não-índios, a cargo da Funai, realizado em conjunto com o cadastro dos ocupantes não-índios, a cargo do Incra; vi) Homologação da demarcação, a cargo da Presidência da República; vii) Retirada de ocupantes não-índios, com pagamento de benfeitorias

A TI possui 37.108 hectares, abrigando em torno de 3000 índios (alguns destes, representantes da etnia guarani), divididos em 9 aldeias, fazendo fronteira com os municípios vizinhos e abrigando a Barragem Norte do Rio Itajaí Norte (ou Rio Hercílio), no alto vale do Itajaí-SC. Atualmente a TI – Laklãnõ é considerada uma TI Tradicionalmente Ocupada e encontra-se nas últimas fases do processo demarcatório, ela já se encontra Homologada e está na espera de sua regularização (Sobrinho Patté, 2015, p.14).

Namblá Gakran (2005) explica que antes do contado com o não indígena eles dividiam e organizavam seu tempo em dois períodos: *verão*(*lõ* ou *plõg*) e *inverno* (*kutxó*). Durante o inverno habitavam a região do planalto e se alimentavam de pinhão. No verão, construía acampamentos na região do vale, onde faziam cerimônias como de iniciação, casamentos, ritos funerários, etc. A maior festa do povo era a furação dos lábios dos meninos (*glókózyn*), onde vários grupos se reuniam comemorando com danças (*ãgglan*) e com bebida feita à base de mel, água e xaxim, chamada de (*mõg*). Mas, “atualmente não há mais cerimônias de iniciação tradicionais entre o povo Laklãnõ/Xokleng, nem para meninos e nem para meninas, apenas isso está vivo em suas memórias, mas deixado de ser praticada” (Gakran, 2014, p. 05).

consideradas de boa-fé, a cargo da Funai, e reassentamento dos ocupantes não-índios que atendem ao perfil da reforma, a cargo do Incra; viii) Registro das terras indígenas na Secretaria de Patrimônio da União, a cargo da Funai; e ix) Interdição de áreas para a proteção de povos indígenas isolados, a cargo da Funai. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53>>.

Fig. 5. Imagem da região originalmente habitada pelo povo Laklãnõ Xokleng.



Fonte: Santos, 1973, p. 36.

Como mostra a figura acima, antes o povo Xokleng habitava uma extensa área que atravessava toda a região entre litoral e planalto e para além das atuais fronteiras do Paraná e Rio Grande do Sul, sendo reconhecidos como típicos habitantes da floresta, “os selvagens mais resistentes a qualquer tentativa de aproximação” (Santos, 1973, p. 33) aos poucos foram sendo impedidos de seguir suas práticas alimentares de coleta nos pinhais. Já em 1728 quando iniciou a abertura de estradas para as tropas que circulavam entre São Paulo e Rio Grande do Sul, e o conseqüente surgimento das cidades na região do planalto, iniciava a

imposição da vida mais sedentarizada para um povo que andava coletivamente pelas terras da região.

A partir de 1824, iniciou a colonização na região sul, e com a presença europeia no RS e PR o povo Xokleng acabou passando a habitar as fronteiras da atual Santa Catarina. Em 1828 começou a colonização em Santa Catarina, e aos poucos os conflitos foram se intensificando diante do fato de que nas terras nas quais os Xokleng circulavam foram invadidas e privatizadas pelos colonizadores.

O povo Xokleng era considerado “arredio” no sentido de que resistia ao contato e a aproximação do Estado, “eram Jê, os célebres tapuias, que desde logo os portugueses viram maiores dificuldades para submeter” (Santos, 1973, p. 43). Desde os tropeiros paulistas em 1700 este povo viveu diferentes conflitos físicos, muitas mortes, um verdadeiro extermínio, e lutou também revidando e produzindo mortes, principalmente com a chegada dos imigrantes alemães. A colonização europeia começou a interessar ao Império brasileiro e companhias alemães procuraram obter concessões de terras para proceder a vinda à região sul. Em 1850 Herman Blumenau recebeu uma concessão para colonizar a região do Vale do Itajaí, e somente aí se considera que a colonização começa em definitivo⁶⁴. 1850 foi também o ano no qual o Império aprovou a Lei de Terras⁶⁵, que visava organizar a propriedade privada no Brasil. O Povo Xokleng estava de fato, fadado às imposições e violências que se intensificavam diante da busca pelo progresso capitalista, como afirma Silvio Coelho dos Santos (1973): o território deles estava cercado, pronto para ser conquistado pelos europeus.

Desde a chegada das primeiras famílias alemãs na região se desenrolou anos de massacres. Houve ataques tanto de um lado como de outro, mas o povo Xokleng foi submetido a um verdadeiro extermínio, sendo também nomeado de “bugre”. Durante os anos que se seguiam e diante da ausência de ações protetivas do Estado para esta população, houveram ataques as colônias, tentativas de catequeses, batedores do mato e tentativas de aldeamento e por fim, as tropas de bugreiros.

Bugreiros foram grupos de homens contratados pelos colonos ou pelo Estado, para exterminar os chamados “bugres” que persistiam em meio ao “desenvolvimento” das colônias, numa visão animalésca do índio. Avaliando notícias e documentos da época Santos (1973)

⁶⁴ Segundo Santos (1973), a colonização do sul teve a característica de frente pioneira baseada na exploração da pequena propriedade agrícola, “que de geração em geração deveria seguir em diante, em busca novas terras” (p. 59).

⁶⁵ Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850.

identifica que a visão de selvageria sobre a figura dos indígenas era necessária politicamente para justificar as ações bugreiras de extermínio.

Atacando os indígenas diretamente em seus acampamentos, em emboscadas que não davam qualquer alternativa de resistência aos ataques, os bugreiros especializaram certas táticas de guerra. Aprendendo os hábitos dos indígenas; descobrindo os menores indícios que revelassem sua presença; conhecendo os períodos do ano que os índios deslocavam-se para as zonas onde havia pinheirais, fazendo contínuo reconhecimento no terreno, os bugreiros se habilitaram a fazer guerra ao índio utilizando recursos próprios aos indígenas (Santos, 1973, p. 88).

Com o morticínio de índios e as mortes de brancos, começaram a haver protestos pedindo o fim desta forma de trato com os povos nativos. Neste momento histórico, por todo o país e fora dele, borbulhavam os debates sobre a humanidade e os direitos dos indígenas. Em Viena durante o XVI Congresso Internacional de Americanistas em 1908, por exemplo, denúncias foram feitas sobre a realidade do sul do Brasil, pedindo o fim da “caçada humana”. Também neste momento, o militar Marechal Rondon, num viés humanista positivista, fazia conferências pelo Brasil contando da humanidade dos indígenas com os quais trabalhava, e questionava publicamente: “onde está a nossa justiça de povo culto e civilizado; onde está nosso sentimento de equidade e de gente crescida à sombra das admiráveis instituições romanas?” (Santos, 1973, p. 120).

Diante dos escândalos internacionais o Brasil se vê impelido a criar métodos de “proteger” e conviver com os diferentes povos que haviam sobrevivido à colonização. Em 1910, sob comando de Marechal Rondon, cria-se o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Passa em 1918 a ser chamado somente como Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no intuito de proteger e integrar à comunhão nacional os indígenas.

Em meados de 1912, a diretoria geral do SPI reconheceu – depois de tantas mortes e conflitos entre os Xokleng – que a situação no sul do País exigia novas medidas. Assim, há a entrada de postos do SPI na tentativa de “pacificação” dos “bugres”. Este feito é atribuído à Eduardo de Lima e Silva Hoerhan, que em 1914 - depois de muitos insucessos - contactou um grupo no alto vale do Itajaí, onde foi reservada uma área territorial para abrigar os indígenas contactados (terra

que hoje é reconhecida como Terra Indígena Laklãñö)⁶⁶. Segundo relato de um homem não indígena que estava nas proximidades do posto no qual aconteceu este contato, houve ali a efetivação de um processo lento e negociado, sendo que os dois lados desejaram este encontro. Reproduzo parte deste relato de modo a compor a compreensão sobre a atualidade desta narrativa:

Depois de esconderem, bem no fundo das canoas, os armamentos que traziam, dirigiam-se para o local do Posto ainda fumegante de onde o bugre manso Bree⁶⁷ começou a gritar para dentro do mato. Os indígenas então responderam imediatamente e viu-se que alguns estavam sentados nos troncos das árvores, havia pouco derrubados para a roça, e de que fizeram postos de observação. Eles soltaram uma espécie de grito de guerra e faziam ameaças com suas setas que eles tinham ajustadas aos arcos. Mas Eduardo que havia aprendido o idioma Caingang dos índios mansos esgotou todo o vocabulário que dominava, e assim também os índios, até chegaram a trocar palavras conhecidas. Quando notaram a semelhança das línguas, também os indígenas se esforçaram por falar bem claro e devagar, de forma que se chegou em um razoável entendimento. Mas, com isso pouco ainda se havia conseguido, pois os indígenas tão facilmente não se convenceriam de que nada de mal lhes aconteceria. Eles acreditavam que o que se queria era atrai-los para depois aniquilá-los e, por isso, continuavam mantendo atitude hostil, ameaçando com suas armas, impedindo qualquer tentativa de aproximação. Então Eduardo tirou fora as armas que ainda tinha consigo e de braços levantados seguiu em direção aos índios, acompanhado do bugre Bree na mesma atitude. (...) Os índios imediatamente apoderaram-se de presentes que lhe foram oferecidos, embora mostrando-se sempre muito desconfiados. Os objetos deviam ser levados a um determinado ponto e quem os levasse deveria regressar imediatamente. Só então os índios iam buscar os donativos. (...) eles vinham do mato somente uns cinco ou sete bugres desarmados e eles vestiam, além das próprias tangas, todos os paletós de que anteriormente se haviam apropriado, enquanto permaneciam com as pernas nuas. (...) Eduardo ficou mais do que

⁶⁶Em 1920 outro grupo foi contatado pacificamente, por João Gomes Pereira (Santos, 1973). Esta proposta de “pacificação” era uma estratégia indigenista e começou a ser efetuada em diferentes regiões, com diferentes povos.

⁶⁷ Bugre manso Bree, refere-se a um índio Kaingang que foi trazido do Paraná para ajudar Eduardo a realizar aproximação com os Xokleng. A língua Kaingang é da mesma família linguística do Xokleng e por isso são muito semelhantes. *Bugre manso* e *bugre arredio* eram nomeações pejorativas comuns na época.

satisfeito com esse sucesso. Se ele, entretanto, pensou em realizar uma completa e pronta pacificação, errou redondamente. (...) [os indígenas] patenteavam uma forte dose de fantasia e atrevimento. Fantasia por imaginarem que não eles, mas os brancos é que estavam sendo “amansados” (José Deek, 1967 apud Santos, 1973, p. 145-146).

Vemos no relato do homem não indígena, detalhes de uma cena que vem sendo reproduzida pelo povo Xokleng, nas falas, nas histórias, nas festas, como por exemplo, na festa do centenário do contato em 2014 e que reuniu diferentes pessoas em torno de um encontro de dois dias, para lembrar o contato de 1914. Também é possível ver no relato de José Deek que a agência deste povo durante o contato passa a ser contada como uma “fantasia” uma “imaginação” sobre os brancos terem sido pacificados.

Vemos também que a ideia de contato pacífico pouco tem a ver com ausência de violências. Na verdade, os Xokleng passaram a enfrentar inimigos sutis e com amplo poder de destruição. Agora precisaram deixar a vida andarilha que acompanhava as estações do ano para a caça e a coleta, e tornarem-se sedentários no cultivo das roças. Epidemias trazidas pelo não indígena ceifaram a maior parte do grupo na reserva. Mulheres e meninas indígenas eram vítimas de violência sexual. E a organização social tribal foi atingida, já que dependiam do órgão oficial de proteção (Santos, 1973).

De alguma forma, o contato de 1914 foi a saída possível naquele momento histórico e ele compõe a memória social e coletiva deste povo, é algo vivo na memória dos velhos e dos jovens e atua nos processos de subjetivação de cada sujeito, pela experiência de estar entre identidades numa subjetivação que é atravessada pelo campo do político (Ranciére, 2014).

Após o contato de 1914, a vida na “reserva”⁶⁸ passou a ser regida pelas leis “do branco”, e esteve atrelada às conjunturas sociais, econômicas e políticas da sociedade como um todo. Houve a introdução das escolas, a proibição da língua materna, a conversão massiva ao pentecostalismo, a construção da barragem, entre outros acontecimentos.

⁶⁸ Sendo um território reservado anteriormente à CF de 1988, nomeou-se primeiramente “reserva Duque de Caxias”. Após o processo demarcatório e com vistas à garantia do reconhecimento originário de direito à terra, passou a ser denominada Terra Indígena Ibirama e mais recentemente, Terra Indígena Laklãnõ.

Em todos eles diferentes efeitos atuaram sobre este povo e ao mesmo tempo, em todos eles, a *re-existência* foi agenciada.

No que diz respeito à educação, Aristides Faustino Criri Neto (2015) conta que já por volta de 1925, um polonês foragido da guerra iniciou um processo de alfabetização entre os Xokleng. Mas a implantação formal de uma escola via Estado se deu em 1940 e com a escola denominada “Getúlio Vargas” a qual tinha o viés ideológico da nacionalização dos índios. Com a escolarização nestes moldes ideológicos, veio com a proibição da prática da língua materna e da vida Xokleng, bem como a imposição da alfabetização em português – brasileiro.

Desde lá até os dias atuais houve avanços importantes no que diz respeito à perspectiva educacional escolar para os indígenas. Desde 1960 indígenas e não indígenas vem lutando pela educação bilíngue e diferenciada, que respeite e legitime a cultura Laklãnõ (Santos, 1975). Hoje nem todas as escolas da Terra Indígena contam com projetos políticos pedagógicos próprios, diferenciados e específicos. Uma das três escolas da aldeia está desativada desde 2014, por problemas na estrutura física do prédio. Estão em funcionamento atualmente as escolas Laklãnõ e a Escola Vanheçú Patté que atendem alunos, desde a creche, 1º a 9º ano do ensino fundamental e ensino médio. A maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa teve sua formação escolar nestas instituições.

No aspecto da religiosidade vemos uma presença forte do pentecostalismo e segundo Carli Caxias Popó (2015), dentre as religiões evangélicas, a igreja Assembleia de Deus é a mais forte no contexto da TI, sendo que cada uma das nove aldeias tem uma congregação desta denominação religiosa. Iniciada em 1955 por pastores não indígenas, hoje as aldeias contam com seus pastores indígenas que desde 1986 não aceitam a liderança de brancos no cargo pastoral. Mas Carli avalia que “apesar de seguir a religião evangélica que é uma crença totalmente dos ‘brancos’, o povo Laklãnõ/Xokleng continua acreditando ainda na crença tradicional. Um dos exemplos claros é a crença na natureza, nos trovões, ventos, vegetais” (Popó, 2015, 32).

A partir da antropologia social, Flávio Wiik (2010), analisa que o pentecostalismo Xokleng é resultado de um processo de mediação cultural iniciado nos 1950, relacionado ao seu contato com missionários e com os brancos em geral. Segundo ele este processo

Emerge em resposta a alteridade que incorpora e antropomorfiza o “outro”, mas que, no entanto, também leva os Xokleng a se atualizarem historicamente (haja vista a consciente diferenciação que fazem entre “tempo do mato” e “tempo que saímos para fora”). De igual maneira, esta resposta pode ser vista na construção de uma identidade e reciprocidades compartilhadas com brancos e demais índios crentes; um novo tempo, que incorpora o outro para si e é expressa pelo conceito “Índio Crente” sobreposto a “Índio Xokleng Puro”. Afinal, “Índio”, “Crente” e “Branco” são categorias sociorrelacionais e históricas, resultantes de processos dialéticos estabelecidos entre aspectos sedimentados da cultura (como corporalidade, construção da pessoa, dualismo, substância e suas interfaces com o parentesco e faccionalismo Xokleng), agência e evento. Está-se diante de processos sociais através dos quais se podem observar rupturas e continuidades ao longo da história do grupo (Wiik, 2010, p. 46).

No que se refere à organização política interna, Ana Roberta Uglõ Patté (2015) explica que ela está determinada pelo Regime Interno Laklãnõ. Cada aldeia tem seu cacique e sua autonomia. No entanto há um cacique presidente que assume a representação do povo perante as relações políticas com instituições externas. Para concorrer ao cargo de cacique regional é preciso ter mais de 21 anos, para cacique presidente é preciso ter mais de 25 anos. A eleição para caciques é feita a cada três anos, de forma direta, sob organização de um juiz eleitoral indicado pela liderança vigente. O voto é obrigatório para homens e mulheres a partir dos 16 anos e facultativo a partir dos 70. Caso o cacique eleito venha a cometer infrações previstas no regime interno, poderá ser afastado do cargo a pedido da comunidade, sob baixo assinado. Segundo Ana Uglõ Patté (2015), esta configuração política tem íntima relação com os efeitos da Barragem Norte, pois antes das cheias geradas pela construção deste empreendimento, a comunidade não vivia separada, mas num mesmo local com práticas mais coletivas e tradicionais e com uso maior da língua materna. Com os efeitos da Barragem, houve a necessidade de afastamento entre as aldeias e a constituição de uma organização política que reúna as demandas das oito aldeias que compõem a Terra Indígena Laklãnõ.

A Barragem Norte foi um empreendimento iniciado na década de 1970 e finalizado na década de 1990. Fez parte de um complexo de barragens de contenção de cheias no Vale do Itajaí e foi construída para proteger a população residente nas cidades do vale como Blumenau e Itajaí. No entanto, em nenhum momento se pensou sobre a comunidade

indígena que também habita a região do alto vale, e assim destruíram as moradias e modos de subsistência dos moradores mais próximos ao Rio Hercílio desde a primeira enchente em 20 de dezembro de 1980. Em sua pesquisa Ana Uglô Patté (2015) entrevistou pessoas que vivenciaram a construção da barragem e as transformações que o Povo Laklãnô passou a partir dela. Um dos entrevistados afirma que:

O povo xokleng era um povo que plantava e cultivava e tinham roças em coletivo, plantavam milho, abobora, aipim e vários outros tipos para seu próprio sustento, todos viviam em coletividade e a presença de não indígenas era muito pouco e a porcentagem de mestiçagem era pequena, então até aos 17 anos eu ainda não conhecia o cigarro e nem bebida alcoólica, isso começou a ocorrer no ano de 1975 quando principalmente as índias começaram a se casar com os “bancos” que vinham de Minas Gerais para trabalhar na construção da Barragem, os trabalhadores da construção da barragem organizavam festas com bebidas e traziam drogas e chamavam as índias para participar com isso começou a ter o caso de doenças sexualmente transmissíveis, um caso que não haviam entre os índios naquela época, dali em diante começou a miscigenação que até hoje permanece muito forte entre o nosso povo. Se a barragem não tivesse entrado talvez as drogas e bebidas e miscigenação demoraria entrar na Terra Indígena e isso foi um atraso na cultura e nos costumes do nosso povo, isso tudo aconteceu por causa da barragem (Ndilli Jeremias Patté, 52 apud Uglô Patté, 2015, p. 28).

Além da Barragem norte, outros acontecimentos compõem a memória coletiva deste povo. Uma produção poética sintetiza outros aspectos da história e ajuda a pensar sobre a resistência agenciada. Ela foi feita por João Adão Nunc-nfoônro de Almeida, morador da aldeia Bugio em abril de 2013⁶⁹.

Você que está me olhando, também me ouvindo falar
tire o teu lenço do bolso, porque você pode chorar,
conhecerão a realidade que aqui vou registrar.
Saberão que a história contada completa ela não está,
pois, não fala dos Kaingang que vieram do Paraná.
Eduardo não estava só, para os Xokleng pacificar,
porque não contar a verdade dos que vieram lhe ajudar.
Na história não aparece, seus nomes no anonimato está,

⁶⁹ Disponível em: <<http://desacato.info/100-anos-de-resistencia-xokleng/>>
Acesso em 13 de outubro de 2015.

mais no decorrer desse poema conhecê-los tu irá.
Kanduy e seus quatro filhos, vieram no rio Plate se estalar,
Rosa, também Messias índias lindas de olhar,
também Jóngón e Olímpio esta é a família Priprá.
O índios Janguinho Criri que junto veio desbravar,
com eles Candida Nunc-nfoônro esposa de Olímpio Priprá.
Todos esses índios valentes, que vieram morar aqui,
formaram esta grande tribo, Xokleng, Kaingang e Guarani.
O poema que estas ouvindo, sei que vai te emocionar
e se tiver consciência correndo vem nos ajudar,
a defender os direitos que constituição nos dá;
Em 1914 é que a “pacificação” aconteceu
no dia 22 de setembro foi que o índio Kóvi se rendeu,
trazendo todo o povo indígena e a pacificação aconteceu,
Não querendo mais ver sangue, de seus patrícios a correr,
cansados de tantas lutas para a terra defender.
Pois vinha sendo invadida, numa batalha infernal,
Morria índio todos os dias
Na praça de Blumenau era o cenário do horror,
Onde era contado as orelhas, dos índios mortos sem temor,
Pelos bugreiros malditos, homens mais e sem amor.
Lembrando das mulheres grávidas, dilaceradas com facão,
Entre gritos de agonia, clamando por compaixão,
O corpo delas tombavam, e o feto caía ao chão.
Na historia Catarina, tu verás confirmação.
Hoje o sangue inocente clama por retratação,
Se é que existe justiça vamos usá-las por que não.
Hoje não é a espingarda
Nem trabuco ou facão
Que fere os nativos da terra
Indígenas desta nação
Mas são os engravatados
Com suas canetas nas mãos
A Bela e Santa Catarina, que todos persiste em falar,
Esta regada de sangue, dos índios deste lugar.
Xokleng, Kaingang e Guarani, bravos guerreiros a lutar,
Perseguidos por bugreiros, muito vieram a tombar,
Derramando o seu sangue, para a terra conquistar,
Assim surgiu a historia que ouvindo hoje tu estás.
No dia 22 de setembro, já 100 anos se passou,
Em que esse povo guerreiro, sem querer a matar deixou,
Refletindo aquele dia no peito sinto compaixão,
Em vez de serem libertos, entraram na escravidão.
A terra ficou pequena, acabou caça e o pinhão,
As margens do rio eles andam, e o peixe onde estão?

Morreram envenenados, com agrotóxicos das plantações,
que os colonos derramam todos os dias pelo chão.
Se fosse aipim ou batata, se fossem milho ou feijão,
Mas é o maldito fumo que intoxica o pulmão.
O poema que estou recitando, é verdade ela é real,
Esta escrito no livro Xokleng Memória Visual⁷⁰.

Com este poema, queremos apontar como a história do povo Laklãnõ, sua luta e resistência diária diante de tamanho desconhecimento da sociedade envolvente e perversidade do Estado, compõe este campo de condições de possibilidades que ajudam a problematizar suas presenças na universidade. Atualmente a maioria dos estudantes indígenas na UFSC é do povo Laklãnõ e suas presenças têm sido marcadas pelo envolvimento político pelos direitos indígenas. E diante do crescente aumento de indígenas Laklãnõ na UFSC, uma questão aparece: que lugar a universidade ocupa para eles e sua comunidade?

Santos (2007) entende que o ingresso em cursos universitários passou a ser um desejo também para indígenas do sul do país, pois um cenário regional e nacional se desenhava, chamando à participação e ao protagonismo nas instituições oficiais e não governamentais. Com a formação superior vislumbravam exercer melhor suas funções, para assegurarem condições para disputar as novas oportunidades de trabalho que passaram a surgir no interior das Terras Indígenas. Ao mesmo tempo o autor acredita que apesar das lideranças nomeadas formalmente ou que atuam nos contextos estatais, as Terras Indígenas têm líderes informais que em geral são aqueles que também frequentam o Ensino Superior. Neste caso, que relação tem a vida universitária com a configuração de liderança dentro da comunidade? De que liderança estamos falando?

Também a educadora Cátia Weber (2006), em sua pesquisa com professoras Laklãnõ, mostra que a universidade vem sendo objeto de interesse dos Xokleng/Laklãnõ especificamente desde o final da década de 1990, inicialmente com vagas em cursos privados por meio

⁷⁰ O livro “Os Índios Xokleng - Memória Visual” de 1997 é citado na última linha do poema, é de autoria de Silvio Coelho dos Santos, e ajuda a visualizar por meio de fotografias, o processo histórico desse povo e sua dinamicidade na relação com o Estado. Percebemos que as obras de Silvio Coelho são conhecidas por muitos do Povo Laklãnõ e compõem sua memória social.

de apoio financeiro da FUNAI. Também apostamos - a partir daquilo que aprendemos na experiência com o campo-tema - que esta relação tem a ver com outros aspectos, sendo que desde o “contato” há um movimento desconfiado de aproximação com os conhecimentos do branco.

4. CONTINUANDO A TECER REDES SOBRE EXPERIÊNCIAS

Fig. 09. Imagem do rio e de parte da Terra Indígena Laklãnõ.



Fonte: Acervo Pessoal, setembro de 2014.

Narrar a experiência de pesquisa envolve retomar memórias e registros. Ao mesmo tempo, envolve articular conceitos e perspectivas teóricas de modo a tecer redes com o que se viveu na relação com o campo-tema e o que se aprendeu, implicando, também, em problematizar o lugar de fala, num movimento de autorreflexão. Início

esta seção comentando a imagem que escolhi trazer para compor o texto e ampliar a visibilidade sobre a experiência de pesquisa.

Esta imagem acima foi feita em 2014 quando visitei a Terra Indígena Laklãnõ pela primeira vez, no contexto da festa dos cem anos do contato de pacificação (1914). Fiz este registro estando sobre a parte direita da cabeceira da Barragem Norte, empreendimento construído na década de 70 dentro da área indígena com a intenção de proteger a região do Vale do Itajaí das enchentes.

A primeira vez que fui à Terra Laklãnõ, antes mesmo do contexto do mestrado em Psicologia, fui afetada por este território e as pessoas que nele vivem. No momento em que registrei esta imagem, um colega me contava sobre o que acontece quando chove muito, afirmando que o rio enche e atinge a altura limite da barragem, protegendo a população não indígena na região. Para os indígenas que antes viviam coletivamente nas proximidades do rio, a vida mudou após esta barragem: muitos perderam suas vidas, muitos precisaram se dividir em aldeias subindo cada vez mais para o alto. Hoje, quando chove, pára tudo. Não podem se locomover de uma aldeia para a outra, não podem ter aulas, ir ao médico ou à igreja. Fiquei extasiada. Como pode o Estado proteger uns e nem sequer pensar em outros?

A imagem que trago para iniciar a análise dos resultados desta pesquisa, aponta de começo para aquilo que atravessa este percurso de investigação acadêmica: há vidas que são mais vistas, mais valorizadas, mais protegidas. Mas, além disso, remonta uma memória mediada pela emoção: a exuberância natural da Terra Indígena, mesmo após tantas violências, é algo que faz parar, faz parar para olhar os raios refletindo sobre o rio, os diferentes tons de verde compondo com o céu azul claro. Faz parar para sentir um cheiro e um ar que são diferentes do contexto urbano.

A experiência de participar em 2014 de um dia do evento de cem anos da “pacificação”, levantou em mim questionamentos sobre estas coexistências: violências, resistências, enfrentamentos, belezas, ruralidades, urbanidades, vida coletiva, sujeitos, projetos. Hoje, ao reconstruir esta trajetória, entendo que esta imagem marca o início da minha relação com este *campo-tema* e aponta para a experiência que me constitui como pesquisadora, mostrando que há diferenças importantes para indígenas deste povo e que ingressam na universidade. Uma destas diferenças tem a ver com a vida entre aldeia e a cidade que desafiam a lógica dicotômica de rural e urbano, e trazem elementos para problematizarmos suas experiências no contexto da cidade universitária,

na perspectiva da ruralidade e urbanidade, tendo em vista uma noção de territorialidade que é relacional e não opositiva (Calegare, 2015).

Assim, mesmo que diante de uma aparente divisão entre campo e cidade, passei a atentar para como a vida no “ar puro” é reinventada na univer/cidade. Ao mesmo tempo, fui atravessada por experiências em algumas aldeias desta Terra Indígena, e – de alguma forma - pela presença da universidade (ou do discurso sobre ela) na aldeia, mesmo que este não fosse o foco da pesquisa. Estas fronteiras entre aldeia e universidade foram importantes também para problematizar meu lugar de fala.

Em um café na casa de uma estudante e interlocutora, quando diante de nossas conversas sobre origens e etnicidades, ela me questionou: “E você? Qual sua origem?”. A pergunta simples e esta relação dialógica me levaram a problematizar meu desejo/interesse pelas questões indígenas. Afinal, sou mulher branca, cis, heterossexual, de formação cristã evangélica, de uma família de classe média. Carrego, portanto, aprendizados que podem modular meus olhares sobre o mundo. Ao mesmo tempo, venho de uma historia familiar constituída pela mistura de origens - como a maioria das/os brasileiros - com silenciamentos sobre algumas historias e visibilidades sobre outras, permeadas pelas relações históricas, de poder e pelo privilégio da branquitude (Schuman, 2010).

O trabalho da indiana Gayatri Spivak (2010) ajuda a pensar esta questão quando aponta para a necessidade de refletir tanto sobre a agência dos *sujeitos subalternos*, quanto sobre o papel da/o intelectual. A autora nomeia subalternos a posição (e não a identidade) daqueles sujeitos que pertencem a grupos sociais constituídos “pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (p. 14) numa relação que é marcada pelas desigualdades e opressões, de colonizadores sobre colonizados. Numa perspectiva de sujeito heterogêneo e descentralizado, ela avalia que a agencia destes é possível através da *fala* e de alianças políticas, no entanto, há uma grande dificuldade de estabelecer tais alianças tendo em vista a desvalorização e violência que sofrem pelo Estado, a violência epistêmica no campo da Ciência, os discursos problemáticos da Mídia e as relações interpessoais na sociedade como um todo. Ou seja, o subalterno fala, mas sua voz não pode ser ouvida.

Filho (2014)⁷¹ aponta também que Spivak nos faz um chamado enquanto pesquisadoras/es sugerindo que as/os intelectuais não só podem, mas devem ter em vista que tipo de trabalho representam para aquele grupo social, devem assumir a tarefa que lhe compete e “não deve rejeitar com um floreio” (Spivak, 2010, p. 126). A própria autora salienta, no entanto sua preocupação com representações de diferentes classes sociais, que em nome de grupos identitários tornam-se porta voz de um coletivo. Há aí interseccionalidades entre etnia, raça e classe que precisam ser vistas conjuntamente, como ela indica, é preciso um olhar bastante crítico sobre quem representa ou como o faz.

Com esta pesquisa, pretendemos registrar um processo localizado no tempo e no espaço, com sujeitos específicos, diferentes e dissidentes entre si. Atenta ao meu lugar de fala aprendi a assumir a responsabilidade ética e política de que esta pesquisa veicule visibilidade e audibilidade para uma luta histórica que se singulariza a partir das experiências individuais e coletivas de alguns estudantes. Como aponta Donna Haraway (1995), é preciso posicionar-se e isso implica em responsabilidade por nossas práticas, pois “admita-se ou não, a política e a ética são a base das lutas a respeito de projetos de conhecimento nas ciências exatas, naturais, sociais e humanas” (p. 28).

As experiências das/os estudantes indígenas Laklãnõ Xokleng na UFSC são atravessadas por diferentes aspectos. Pude ver que estão atreladas à conjuntura nacional econômica, social e política, bem como ao processo histórico de relação com o Estado nacional; as políticas de Ação Afirmativa; a história de seu povo em particular; as relações familiares; os projetos coletivos e individuais; entre outros. Estas experiências também estão envoltas em relações de poder, conflitos internos, conflitos com a instituição e contradições.

Neste sentido, não é possível traçar aqui um panorama aprofundado de cada um destes aspectos, tendo em vista sua complexidade. Mas é possível elencar, a partir do foco nas experiências na universidade, temas que tiveram mais relevância para esta pesquisa aprofundando nelas sem perder de vista aquilo que a elas está vinculado.

Metologicamente, partimos dos temas que emergiram na roda de conversa e articulamos com outras experiências em diferentes momentos do processo de pesquisa no cotidiano e no campo-tema. Assim, a

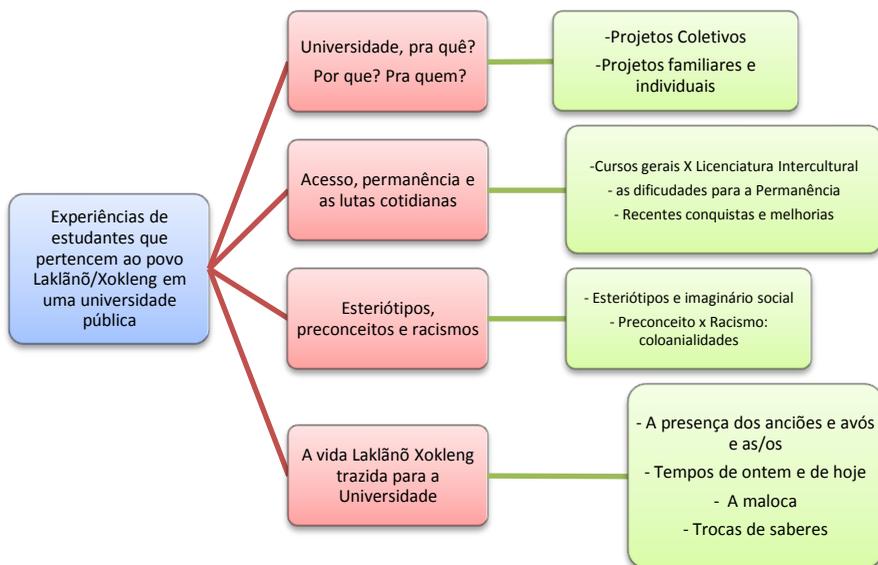
⁷¹ Segundo Edmar M. Braga Filho (2014). Disponível em: <<https://circuitoacademico.com.br/2014/10/02/voz-agencia-e-representacao-spivak-e-os-sujeitos-subalternos>>. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

proposta desta seção é tecer redes de reflexão sobre a experiência da pesquisa, agora num movimento exotópico de objetivação do vivido.

O movimento exotópico diz de uma condição para a criação e com base em Mikhail Bakhtin (2011) entendo que a/o pesquisadora necessita distanciar-se, encontrar um ponto de apoio fora da relação com o outro para criar um acabamento estético sobre esta relação. Este movimento é necessário tanto para a produção artística quanto a científica, pois a atividade estética começa quando o autor retoma seu lugar fora da relação empática e interpreta a partir do excedente de visão, buscando tornar inteligível o sensível, sendo o próprio processo de autoria, problematizado. Exotopia significa “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (Amorim, 2003, p. 14):o lugar de quem pesquisa. Assim, este lugar sempre será diferente de quem colabora com a pesquisa: ou seja, o autor dá sentido a experiência de pesquisa também a partir de suas condições singulares.

A partir de quatro temas principais que surgiram na roda de conversa, esta seção articula tais temas com informações de outros momentos do campo-tema, bem como com os aspectos teóricos. O quadro abaixo ajuda a visualizar a análise dos resultados:

Fig. 10. Organização dos resultados da pesquisa.



Fonte: Desenvolvido pela autora.

4.1 Universidade pra quê? Por quê? Pra quem?

Ao longo da pesquisa foi necessário constantemente problematizar a presença indígena nas universidades, buscando desvelar o processo da ação afirmativa, suas contradições e sua potencia para coletivos que lutam junto de grupos sociais subalternizados no Brasil. E diante de uma história de praticas do Estado que produziram o apagamento das vidas indígenas, como pensar a universidade hoje? Não seria esta uma nova roupagem da colonização e da destruição sutil de seus modos de viver, de pensar, de suas diversidades?

Com o processo de pesquisa no cotidiano junto do campo-tema, diferentes cenas foram mostrando como a reivindicação do espaço universitário é forte e crescente e como buscam maior protagonismo no ensino superior como meio para diferentes objetivos. Coexistem neste cenário, especificidades de cada etnia, bem como divergências e ambiguidades dentro de um único povo. Neste sentido é preciso ter cuidado para não estabelecer universalismos ou generalizações, e, portanto, atentamos aqui para relatos sobre as experiências das/os estudantes participantes desta pesquisa localizada, no tempo e no espaço, de modo a valorizar as singularidades e as vivencias compartilhadas no coletivo. A roda de conversa, enquanto meio de coletivização de experiências, contribuiu para tanto.

Apesar dos avanços legais, a experiência histórica de ser alvo de proteção e controle do Estado diante de uma dita “incapacidade” segue tendo seus efeitos nos dias atuais, especialmente no contexto urbano onde esta visão resiste quase como um “fantasma” da tutela jurídica (Baniwa, 2010). Deste modo a universidade tem sido pensada como um espaço que amplia a possibilidade de superação da tutela (Barroso, 2013). Mas afinal, como pode a entrada em cursos gerais propiciar a superação da tutela?

Os relatos de estudantes que pertencem ao povo Laklãnõ Xokleng revelam diferentes olhares sobre os motivadores que os levam a buscar a universidade. Indicam fortemente a existência de projetos coletivos bem como individuais e familiares. Há um discurso que aponta para uma concepção ética e política de coletividade e de superação da opressão histórica e da posição subalterna. Neste sentido, vemos a importância de um retorno para suas comunidades Laklãnõ Xokleng, bem como de protagonismo e visibilidades para o fortalecimento da *Re-existênci* indígena mais ampla, ou seja, a educação tornou-se um instrumento de luta além de uma busca representativa de protagonismo

de intelectuais indígenas em vez de “brancos”. Ao mesmo tempo, vemos projetos que poderiam ser vistos como “individuais”, mas que são também desejos ou sonhos “familiares” de acesso a um capital cultural que o ensino superior pode promover. Mas convivem a tudo isso, divergências e posições ambíguas sobre o tema.

Os projetos coletivos podem ser evidenciados por diferentes relatos onde tanto o pertencimento ao genérico “povos indígenas” quanto especificamente ao povo Laklãnō, aparece como orientador de suas perspectivas de futuro e escolhas frente à universidade. Falam sobre um retorno para seu povo, o que os difere da maioria das/os acadêmicas/os:

Você carrega um povo nas costas, diferente dos brancos. A gente vem pra cá com uma missão de retorno e é lamentável quando não há o retorno. Porque há isso, acontece de pessoas não retornarem. (...) Não adianta você estudar se você não vai retornar pra o teu povo (E).

A gente não escolhe um curso só por nós (...) a gente vem com outro objetivo, a gente vem a partir da necessidade que o nosso povo tá passando, então eu acredito que todos que estão aqui tenham um pensamento de retorno pras suas comunidades (A).

A nossa estadia aqui é totalmente por sobrevivência nossa, do nosso povo. Se não for a gente, não vai ser ninguém. A gente tem que fazer isso, colocar no papel nossa historia, a gente tem que mostrar pro mundo que a gente existe (F).

Interessante notar que a presença na universidade é indicada como forma de “sobreviver” ou ainda como necessidade de “colocar no papel nossa historia” e “mostrar para o mundo que a gente existe”. Vemos aí uma a experiência histórica de sobreviver, existir e resistir pelas quais os povos indígenas vivem desde a colonização. A universidade aparece neste sentido, como uma nova tática de luta e de disputa pelo poder, pois as táticas são ações que surgem das pessoas comuns que reinventam e escapam do imposto pelas estratégias de quem domina e assim tornam-se parte do jogo de poder (Certeau, 1980/1994).

As falas indicam também um compromisso coletivo com o povo Laklãnō/Xokleng, dada a antiga luta pela vida e pela vida com dignidade e, neste sentido, estes estudantes “carregam um povo nas costas”, uma responsabilidade que traz para a universidade novas formas de projetos éticos e políticos, que tencionam a logica individualista. Ao mesmo tempo indicam que apesar de compreenderem como uma

“missão” o retorno para as comunidades, é fato que muitas vezes isso não ocorre e a marcação de uma das estudantes (que é mais antiga na universidade) aparece neste sentido, quase como que como um conselho aos mais novos: de que todos que estão ali naquele contexto universitário, têm este projeto que é coletivo.

A escolha dos cursos, neste sentido, é pautada pela necessidade de profissionais em diferentes áreas do saber, para “lutar pelo povo” e, ao mesmo tempo, por sonhos individuais de estudar, de estudar na UFSC, de ter curso superior, etc. No caso de uma estudante que entende sua escolha profissional pautada por necessidades coletivas, ela explica que apesar das divergências entre lideranças indígenas quanto a formação acadêmica, o reconhecimento de algumas pessoas a motiva a seguir na formação acadêmica tendo em vista a necessidade de seu povo de alguém que compreenda a luta e seja indígena.

Então eu não estou aqui estudando pra mim, “ah que eu quero ser uma antropóloga, ganhar meu dinheiro e ponto final”. Não, eu penso assim, no retorno que eu vou fazer pra minha comunidade, porque eu sei que apesar de tudo que tá acontecendo, tudo que a gente passa, ou as brigas internas lá dentro né, tem pessoas que acreditam que a gente vai retornar, estão esperando pela gente, que sentem orgulho da gente estar aqui porque a gente vai fazer esse retorno, porque (...) eu vou dizer: “não pessoal, (...) sou antropóloga dos Xokleng”, eu sei que tem gente que espera por isso, então é uma satisfação (A).

Além disso, o ensino superior é compreendido como arma de luta, ou instrumento para defesa política, visto como missão e como possibilidade de resistir ao poder exercido pelo Estado.

É como o P⁷². fala, antes os brancos matavam com armas, mas hoje em dia não é só com armas, é com a caneta. (...) Então minha vó sempre fala, sempre incentiva: vocês vão ter que estudar, porque essa é a forma de a gente se manter vivo, porque se a gente não se defender, não souber se defender do branco, quem é que vai defender a gente? O branco pode defender a gente, mas ele continua sendo branco. Então a melhor forma é a gente se defender, estudando. Então a gente está aqui meio que com uma “missão” (A).

⁷² P. se refere a um educador Laklãnō que recém formou-se e que não está presente na roda de conversa.

A estudante traz a voz de um colega Laklãnõ, apontando para a coexistência de duas formas de morte que são produzidas nos dias atuais: pelas armas e “pela caneta”. Importante notar que não é dito algo no sentido de que a morte por armas foi superada, mas ela segue existindo só que agora com novas roupagens e novas tecnologias de poder. A fala também aponta para a necessidade de protagonismo do indígena em detrimento daqueles que mesmo apoiando a causa, “continuam sendo branco”.

Mas como explicar que ainda hoje indígenas sejam mortos cotidianamente por questões de terra, de perseguição ou de racismo? Como explicar a mídia e os diferentes governos negligenciando mortes diárias de lideranças, mulheres, jovens e crianças indígenas? Como entender que mesmo com avanços legais e a defesa dos direitos humanos e indígenas a nível internacional, ainda assim sigam existindo as mortes ditas “por arma”? Ou ainda, como explicar os altos níveis de suicídios individuais ou coletivos que são invisibilizados?

Michel Foucault (1999), explica que o Estado tornou-se o grande violador de direitos e esta função violenta só pode ser assegurada desde que ele atue pelo biopoder através do racismo, produzindo a morte política e a discriminação. O biopoder nada mais é que o poder exercido sobre o controle de vidas que se inicia na segunda metade do século XVIII e que se constitui como uma nova forma de tecnologia de poder. Anteriormente, entre os séculos XVII e XVIII, o poder dito soberano era centrado no corpo individual e visava assegurar a disciplina, havia poder sobre a morte. Vemos que hoje coexistem estas tecnologias de poder soberano e a biopolítica, sendo que esta última atua sobre a vida através de mecanismos de controle, tecnologias regulamentadoras de vidas que exercem poder sobre a mortalidade, a partir de uma relação entre Estado e “populações”.

Podemos compreender assim como Shucman (2012) que o racismo de Estado se alia ao exercício do poder de morte através, pois diz de uma atuação contra as “raças inferiores”, tornando comum a morte de alguns e absurda a morte de outros, já que se baseia num corte entre aqueles que devem viver e aqueles que devem morrer de modo que o velho poder soberano mata agora via biopoder, através do racismo (Foucault, 1999). Quando a estudante anuncia que a universidade tornou-se um espaço necessário porque hoje também “matam pela caneta”, vemos aí a biopolítica atuando. Um Estado que “reconhece” os Povos Indígenas em sua “Constituição Cidadã” e que, no entanto, cria mecanismos de controle que “fazem viver” e “deixam morrer”.

Entre outros elementos que atuam sobre a importância da universidade, as falas durante a roda de conversa bem como outras cenas acompanhadas durante a pesquisa, mostram como – semelhantemente a outros grupos sociais subalternizados no Brasil - vemos a relevância simbólica de “ter o canudo”, de ascender a um patamar de formação educacional, antes não possível. Com isso, se aproximam das realidades vividas por alunos cotistas oriundos de escola pública, negros e quilombolas.

Esses dias eu estava conversando com minha amiga que é negra, eu disse pra ela assim: eles não têm noção da importância de a gente subir lá [no palco da formatura] e pegar o canudo. Eles não têm noção, e nunca vão ter noção porque eles já nascem e já estão se preparando pra isso, eles sabem que eles vão ir pra faculdade. Porque está nos planos deles, e está no plano dos pais. Não está no plano dos estudantes indígenas. Agora que talvez os pais estejam acordando, e os indígenas do nosso povo pelo menos estão vendo que precisam estudar, mas não tinha isso. Não tinha isso na mente deles, nem os próprios alunos tinham isso que eles poderiam ir pra universidade um dia. O máximo era terminar o ensino médio. Então estar na universidade é abrir caminhos e mostrar pra eles que não é só pra gente, mas a gente mostra pra eles que eles também podem. Eles são capazes (E).

Ser capaz de ter uma graduação tenciona a visão preconceituosa que constitui o imaginário social de que estes povos sejam pessoas “do mato” e que desconhecem as possibilidades de saber ocidental. Na verdade, elas e eles acessam a cena universitária, motivados – além de projetos coletivos, por sonhos individuais e projetos familiares.

Nós somos a realização dos sonhos deles, porque nós temos aqui alguns pais que tem estudo, mas meus pais não tem estudo. E meus irmãos estudaram. Meu pai nem terminou o ensino fundamental, minha mãe nem o primário, sendo que eles incentivaram a gente a estudar. Então não é só o nosso sonho, é o sonho da nossa família, é o sonho da nossa comunidade, é um caminho que a gente está abrindo pra futura geração que está vindo, e toda vez que a gente pensa em desistir, a gente pensa que tem pessoas que estão lá apostando em nós (...)

Quando eu conheci a universidade eu me apaixonei pela UFSC, foi amor à primeira vista e eu pensei: “é aqui que eu quero estudar e é aqui que eu vou me formar”. Mas pra que estudar então? (...) Eu sempre pensei na área de psicologia, nutrição, farmácia. Daí me diziam que tinha anatomia, eu não gosto, tenho pavor de anatomia. Aí

fui escolhendo (...) selecionando, e sobrou o curso de direito pra mim e eu parei lá e acabei me encontrando. Até porque na própria licenciatura, eu tive aula sobre “direitos indígenas” daí foi mais fácil nas eliminatórias, eu tinha gostado de fazer direitos indígenas. Mas é pura ilusão quando você aí para o curso de direito achando que vai aprender direito indígena, porque você não vai aprender! (E).

Observamos assim que o acesso a uma universidade pública indica o acesso a um capital cultural que antes lhes foi negado (Bourdieu, 1997), um espaço que antes era destinado aos “herdeiros”⁷³ da cultura dominante agora deixa de “ser um espaço exclusivo de um restrito público da elite acadêmica, e tradicionalmente branca, para ser ocupado pelas mais diversas representações de camadas sociais, raciais e heranças culturais” (Sagaz, 2015, p. 144). Vemos que com as políticas de ação afirmativa, a universidade torna-se cada vez mais um espaço que visibiliza a interseccionalidades⁷⁴ entre raça, etnia, geração, classe e gênero e tensiona os lugares sociais pré-determinados.

Mas, mais que um capital cultural, há uma partilha desigual de lugares, vozes, possibilidades que indica uma divisão onde um “grande sistema realiza a partilha de forma a pôr cada um no seu lugar, mostrando para cada qual a sua função e, assim, delimita um possível e um impossível de se ser no seio da comunidade” (Maheirie, 2015, p. 325). Tal divisão é compreendida por Rancière como uma partilha do sensível (Rancière, 2009), o que significa que se partilha muito mais do que uma mera colocação social, já que se partilha o que pode ou não ser visto, ouvido, percebido e pensado como podendo fazer parte ou não de um determinado lugar. Nesta divisão, os sujeitos experienciam um dano, o dano que sofre aqueles cuja parte é não ter parte, marcando as desigualdades entre os lugares ocupados. Identificar e verificar este dano, ou a denúncia deste dano, partindo da ideia da igualdade de todo ser falante com todo ser falante, demonstra que a desigualdade é arbitrária, não natural, caracterizando um dissenso, aquilo que perturba a ordem e produz fissuras no que antes estava naturalizado. Vemos que a presença ativa de estudantes indígenas em suas condições como “espectadores emancipados” (Rancière, 2012), ou seja, como sujeitos capazes de produzir sentidos próprios, tem gerado experiências de

⁷³ Expressão utilizada por Pierre Bourdieu.

⁷⁴ Ver Hirata, Helena. (2014). Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 26(1), 61-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2016.

verificação dos lugares que “podem” ou “não podem” ocupar. E estas experiências têm levado à denúncias do dano que argumentam a igualdade, e podem produzir o dissenso.

Uma cena que experienciei como pesquisadora, ocorreu em junho de 2015, durante uma mesa redonda intitulada “Índigena na Universidade: interculturalidade e produção de conhecimentos”⁷⁵ e que trouxe a denúncia de um dano, próprio do meio acadêmico e de suas relações de poder através da fala e performance de uma estudante Laklãnō Xokleng que falava ao público composto – em sua maioria – por antropólogos e pesquisadores da questão indígena.

A aluna indica que apesar da invisibilidade, estar naquele curso é um “ato político”. A estudante provoca os presentes, problematizando a expressão: “dar voz aos índios”. Diz que ela mesma já usou esta expressão, mas hoje entende que não é preciso DAR VOZ pois os indígenas já TEM VOZ. É preciso antes aprender a OUVIR e reconhecê-los enquanto atores fundamentais, excluídos historicamente de diversos aspectos da política nacional. Ela diz: “o lugar de vocês é aí! Ouvindo a gente. Nós é que somos índios. Vocês não precisam nos dar voz. Nós já temos voz, vocês que não tem ouvidos. Nós somos os atores principais. A história precisa ser contada em 1ª pessoa!” E por fim propõe que se pense em um caminho de diálogo: 1º ouvir de verdade; 2º valorizar o saber do outro. 3º desconstruir estereótipos. 4º re-construir (Diário de Campo, 30 de junho de 2015).

Quando a aluna indígena se dirige a este público naquele tom e com aquela argumentação, vemos aí uma cena de dissenso que denuncia o dano: indígenas são historicamente objetos de estudo para o campo das ciências sociais e, dentre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas que orienta as pesquisas com indígenas, há uma desigualdade que na prática revela a partilha do sensível, a divisão e distribuição de lugares possíveis para cada grupo social. Suas presenças ativas na universidade tencionam o lugar de objeto de estudo ao qual foram destinados e produz a verificação da igualdade: assim como brancos têm voz, indígenas também tem. A diferença é como cada grupo social é ouvido, pois determinados grupos ao falarem soam como “ruídos” para o grande sistema.

⁷⁵ Durante o Seminário “Experiências em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade, e construção de espaços para produção e trocas de saberes diversos” promovido pelo Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI).

Além da cena de dissenso experienciada neste evento acadêmico, vemos que a experiência do dano é também a experiência da diferença colonial, pois para nós latino-americanos e para eles, povos indígenas no Brasil, a partilha do sensível está atravessada pela realidade sócio histórica da colonização e do projeto eurocentrado.

Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo (Mignolo, 2013).⁷⁶

Mas ela vai além, e mais que do que denunciar a diferença colonial presente em sua experiência na relação com a universidade e o dano na partilha do sensível, a estudante Laklãñ Xokleng ainda propõe um caminho de diálogo onde ambas as partes ocupam o lugar de que lhes cabe. Quando ela diz que a história precisa ser contada em 1ª pessoa anuncia aí a necessidade de reconhecer a experiência como indígena como algo que não pode ser objetificados, mas dialogado. Neste caso, é preciso “ouvir de verdade”, “valorizar o saber do outro”, “desconstruir estereótipos” e “re-construir”. Sua proposta é assim compreendida como uma fissura na partilha do sensível, uma fissura decolonial que leva os estudiosos da questão indígena a *aprender a desaprender*. Ou seja, sua proposta converge com a perspectiva de educação e decolonialidade, na medida em que visa o “aprender a desaprender para poder reaprender”(Giuliano e Berisso, 2014) de modo a trabalhar na perspectiva da coexistência de saberes, da pluriversalidade (Mignolo, 2008) e a interculturalidade crítica (Walsh, 2009).

A presença indígena nesta universidade também está relacionada às trajetórias singulares de cada pessoa. Vemos em algumas falas a experiência “desde criança” de estar entre lideranças e ali aprender a lutar, ou ainda de estar entre acadêmicos e ser subjetivada/o

⁷⁶Resposta em entrevista disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431>

Acesso em 22 de novembro de 2016.

por esta relação com o saber “branco”. Ao mesmo tempo, outras experiências podem atuar como motivadores para projetos de futuro que congreguem a vida universitária.

Eu vim de uma geração de lideranças, que eu sempre via desde criança de estar a frente das coisas né, lutando, de estar falando, então isso meio que foi passado pra gente. Querendo ou não, a gente presenciava aquilo e via que tinha que fazer aquilo. Eu presenciei desde criança, então é uma coisa que é automática assim, não tem como explicar (A).

Eu cresci ainda no meio universitário, então eu sempre soube que um dia eu ia estar aqui como aluna, e que eu deveria também lutar não só por uma permanência pra mim, mas pra meu povo, porque foi isso que eu vi desde criança, que enfim, apesar de meu pai estar estudando e tinham os amigos deles que também eram índios, e aquela convivência era muito diferente sabe? Então eu vi e aprendi muitas coisas desde criança, eu acho que eu meio que envelheci mais cedo. Eu ia nas aulas, ia nas apresentações, então tem muita coisa que eu trouxe daquele tempo, que eu tenho muita certeza desde que sou criança que é o que eu deveria fazer (F).

Mesmo aqueles que não tiveram experiências fora da aldeia antes, nem de liderança nem acadêmica, encontramos na escola uma influência importante, bem em figuras do meio educacional que contribuem para o desejo de estudar “fora”.

Eu estava na sétima série uma vez, a professora K perguntou pra todo mundo na sala de aula, o que a gente queria ser quando fossemos grandes (...). Eu fui lá e escolhi, “eu quero ser advogado” não pelo fato de ganhar dinheiro, eu falei, mas sim pra um dia eu estar lá defendendo o povo indígena. Dai quando ela soube que eu passei ela foi lá em casa. Ela foi a primeira professora que chegou lá, dai ela me deu os parabéns, deu a notícia pra mim que eu tinha passado. Eu sei que tem muita gente apostando, não só neles aqui, mas eu também, mas em todos aqui né(...) Porque hoje, tem advogado que defende as causas indígenas, mas como a A tá dizendo aqui, não são indígenas né, são brancos e não vão deixar de ser brancos, não é verdade? Nunca vão entender (B).

Esta fala me levou a relembrar um diálogo com um professor Laklãnõ durante uma visita à TI, quando conversávamos sobre a presença majoritária de estudantes daquele povo na UFSC, e ele me dizia: “nós preparamos nossos estudantes pra universidade”. Aquela fala

articulada a fala do estudante B apresentada acima, compõem algo interessante e que mesmo não sendo focos desta pesquisa, levam a questionamentos: que projetos de futuro a vida escolar na aldeia pode motivar? Como ou porque a universidade tornou-se um caminho fundamental desejado pela escola nesta TI? Como pensam outras/os professoras/es Laklãnõ sobre a relação com o meio acadêmico? Como se dá esta relação para outros povos como os Guarani e Kaingang?

Vemos também no relato de AB, retomando a fala de outra estudante, novamente a ideia de que a educação pode permitir maior protagonismo indígena. Precisam de profissionais indígenas para defender o povo, pois “os brancos nunca entenderão”. Isso converge com o debate levantado sobre como o acesso à educação superior pode promover o acionamento de experiências ampliadoras de possibilidades, em busca de um bem-viver.

As políticas de democratização da educação superior no Brasil podem ser situadas no âmbito de um movimento por maior acesso e formas de apropriação desta etapa de educação pelos povos indígenas, que acionam os termos autonomia, protagonismo e governança como categorias promotoras do seu bem-viver (Nascimento, 2016, p. 256-257).

Enquanto “protagonismo” olhamos para a possibilidade de dizer, fazer e ser a partir de suas realidades, em articulação com um projeto maior, que é coletivo, questionando as lógicas hegemônicas. Assim como identificado por Donizeti José de Lima (2003) junto a jovens empobrecidos, percebemos que estudantes indígenas no contexto universitário desenvolvem formas associativas de protagonismo, através da construção de saberes e da vivência de processos de resistência onde desenvolvem a capacidade de organização e gestão de espaços sociais, e de leitura da realidade e a criação de uma linguagem própria.

Ao mesmo tempo, este protagonismo pode ser pensado a partir da perspectiva de um processo de *subjetivação política*, processo que produz o “sujeito político”. Segundo Rancière (2014) é necessário a desidentificação com os lugares identitários que compõem a partilha do sensível (distribuição desigual na sociedade), e o deslocamento do lugar aparentemente cristalizado, questionando a conta das partes desse sistema (Rancière, 2014). Neste sentido, a subjetivação política é então uma elaboração coletiva que se dá “pelo reconhecimento de estar ‘entre’ identidades e não a partir da valorização, do fortalecimento ou da cristalização de uma identidade dada” (Machado, 2013). Neste sentido compreendemos que se por um lado é necessário identificar-se como

indígena no contexto universitário para protagonizar os espaços sociais, é por meio da desidentificação com esta identidade pré-definida que elas/es questionam os lugares dados, o imaginário social e os discursos sobre seus povos e subjetivam-se nesta fronteira, no entre meio de identificações e desidentificações, subjetivando-se politicamente.

Mas a relação do povo Laklânõ/Xokleng com a universidade não é algo genérico ou igual entre diferentes pessoas, lideranças, aldeias e escolas. Esta realidade foi compreendida – além da roda de conversa - a partir das visitas à Terra Indígena, bem como, em diálogos com lideranças, pais e estudantes, e permitiu compreender que (assim como em qualquer outro grupo social), este povo não está isento de contradições e relações de poder que envolvem a vida social e o acesso à educação superior.

Uma das problemáticas que têm sido recorrentes tem a ver com o processo de autodeclaração exigido para o ingresso via Vagas Suplementares, já que este especificamente pede comprovação de pertencimento étnico via lideranças indígenas. Segundo relato⁷⁷ de um cacique de uma das aldeias ocorre que muitos buscam as pessoas dos caciques pedindo declarações, mas não viveram suas trajetórias escolares e de vida dentro da aldeia. Deste modo, têm acessado a universidade afirmando-se indígena Laklânõ/Xokleng, no entanto, não são bem vistos por estarem usufruindo de um benefício que (na opinião de alguns) deveria ser preferencial para aqueles que estudaram nas escolas diferenciadas. Outro relato⁷⁸ de um professor informa que o receio com a ida para a universidade tem a ver com um problema: muitos jovens vislumbram a vida na cidade e com a universidade acabam afastando-se de suas bases na Terra Indígena.

Esta tensão gerada pelas políticas de ação afirmativa, assim como outras políticas de reconhecimento que buscam atender um público-alvo específico e fazem uso de certa caracterização, apontam para o indivíduo abstrato e a ficção de sua universalidade. Segundo Joan Scott (2005), “os indivíduos não são iguais; sua desigualdade repousa em diferenças presumidas entre eles, diferenças que não são singularmente individualizadas, mas tomadas como sendo categorias” (p. 23). Neste sentido concordo que “reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e

⁷⁷ Diálogo ocorrido em 28 de outubro de 2016 durante visita à TI, registros do diário de campo.

⁷⁸ Diálogo com um professor de uma das escolas da TI, em 03 de fevereiro de 2017, registros do diário de campo.

identidades grupais, é o que possibilita encontrarmos resultados melhores e mais democráticos” (p. 12). Além disso, a autora problematiza este duplo na ideia de identidade de grupo: as reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Ou seja, “os termos da exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas de inclusão” (p.15).

Ao acompanhar as experiências de estudantes no contexto universitário, bem como na roda de conversa, vemos a propagação do ideal de que a universidade seja espaço para fortalecimento coletivo. Há também uma consciência de que enquanto formado em uma universidade, passam a ocupar um lugar de poder que precisa ser questionado, especialmente quando voltam para suas casas, e onde devem respeitar as hierarquias, os mais velhos, e ter cuidado com as linguagens que desenvolveram no espaço acadêmico e que diferem de suas vidas junto de seus pais, avós, irmãos, etc.

A partir do momento que você vem pra cá, você acaba tendo opiniões suas, uma outra visão. Você acaba se tornando outra pessoa, querendo ou não. E quando você retorna pra lá, você não pode querer mudar o pensamento deles. Então você tem que ter cuidado com o que está levando lá pra dentro também. É isso que a gente tem que ter um cuidado, é por isso que as lideranças indígenas tem um cuidado com a gente. Não porque tem medo da gente, mas realmente tem medo do que a gente é capaz de fazer. Porque a partir do momento que a gente vem pra cá, a gente não tem mais só visão de índio, mas tem visão de branco também. E quando você se limita, você acaba esquecendo o seu interior ou deixando de lado o seu interior de índio e querendo se tornar um pesquisador e aí você acaba com você, porque você é pesquisador, mas volta pra aldeia se sentindo pesquisador, agindo como branco e querendo fazer o que branco faz lá dentro. Ai acontece que você acaba prejudicando muita coisa lá dentro (...). (E)

Na universidade, as disciplinas exigem que a gente tenha um palavreado diferenciado, um conhecimento sobre certos assuntos, e que a gente deve ter cuidado e saber conversar com os dois mundos. (...) Aqui eu converso de uma forma, com minha vó eu converso de outra forma, porque a minha vó não fala bem o português, a *títia* não fala bem o português, minha família, enfim! (F)

Encontramos também posicionamentos sobre o porquê de muitas lideranças aconselharem sobre a relação dos jovens estudantes indígenas neste entre-meu, na fronteira entre universidade e aldeia.

No ENEI quando a gente fez uma entrevista com o Raoni⁷⁹, ele falou isso, parabenizou os estudantes indígenas por estarem estudando mas ele disse: “tomem cuidado com o que vocês estão levando pra dentro das aldeias de vocês. Porque vocês estão retornando e estão querendo passar por cima das lideranças de vocês, porque acham que tem mais estudo que eles. E cuidado com o que vocês estão levando, coisas desnecessárias, como doenças e drogas”. Porque quando você vem pra cá você é um ratinho e quando retorna, você também é um ratinho, um ratinho de destruição de cultura. Não de modificação, porque fomos vendo que com o tempo a cultura vai sendo modificada, ampliada, mas quando você retorna com pensamento de branco e ação de branco, você quer destruir. Não como intenção, não é a intenção de chegar e destruir a maneira que eles se organizam, mas sem querer você acaba fazendo isso (E).

Afinal, vimos como “a conquista” promoveu o enfraquecimento de uma luta coletiva indígena. Antes dos europeus, os povos originários eram organizados entre si, estabeleciam relações de troca, mantinham vínculos e disputas, como todos os outros povos no mundo. Estrategicamente, as diferenças foram utilizadas como forma de enfraquecê-los, reunindo povos inimigos ou usando indígenas para auxiliar na exploração de outros povos (Todorov, 1993). Assim, hoje, vemos a organização coletiva sob a ideia genérica de indígena (que é racial) em detrimento das divisões e diferenças que os marcam. Especialmente a partir do movimento indígena no Brasil na década de 1970 vemos a subversão desta nomeação em prol de um bem viver que é maior, que reúne diferentes povos em uma mesma luta.

Neste sentido, a voz do velho Raoni, presentificada pelo conselho da estudante apelidada pelo grupo como “anciã”, é confirmado por outra estudante quando afirma que precisam saber conversar com os “dois mundos”. Mostram assim que desejam ir ao encontro dos saberes que orientam as ações do Estado, instrumentalizando-se para luta, sem perder de vista seu povo, a organização dentro de suas aldeias e terras, a linguagem que os une. Buscam mais a pluriversalidade e a coexistência

⁷⁹ Raoni Metuktire é um líder indígena brasileiro do povo Caiapó. É conhecido nacionalmente e internacionalmente por sua luta pela preservação da Amazônia bem como sua atuação no movimento indígena brasileiro.

de saberes do que a negação do saber branco (Mignolo, 2008; Walsh, 2009).

Portanto, as falas acima, e a experiência de campo como um todo, revelam que em meio a diferenças, há uma unificação, um *UM* que os identifica coletivamente na relação de contato com diferentes. Também há uma ética que orienta suas participações políticas: de pensar sempre nos seus povos, de estarem na cidade sem perder suas origens de vista. Até porque como disse a estudante T, “ter o diploma” pode significar simplesmente, o acesso a uma titulação, um lugar de poder que os permite circular em novos espaços e disputar em maior pé de igualdade as questões que envolvem os direitos dos povos indígenas.

4.2 Acesso, permanência e as lutas cotidianas.

Pensar as questões de acesso e permanência de estudantes indígenas em instituições federais de ensino leva-nos a uma discussão ampla e nacional. Mas dada a especificidade desta pesquisa, implica também num olhar atento para as condições estruturais e as lutas cotidianas dos coletivos, bem como as conquistas que vem ocorrendo no âmbito universidade em questão.

Focalizaremos agora em diferentes aspectos que emergiram desta experiência de pesquisa, diante daquilo que tem sido pautado pelos estudantes indígenas nesta universidade e que não está isolado de demandas de outros grupos (como negros e alunos de escola pública), mas que apresentam suas especificidades.

Primeiramente é preciso ressaltar a diferença das experiências entre aqueles que estudam em cursos gerais e aqueles que cursam a Licenciatura Intercultural. As licenciaturas são cursos específicos que objetivam a formação de educadores indígenas para atuação no contexto das escolas dentro das aldeias e, portanto, contam com especificidades fundamentais, como coordenação e docentes que tem trajetória na temática indígena e que em muitos casos também são indígenas, apoios financeiros via parcerias para alimentação, transporte e hospedagem, além da pedagogia da alternância, onde a formação se dá entre comunidade e universidade.

Nesta universidade, a Licenciatura indígena existe desde 2011 (tendo formado mais de 80 alunas/os) e em 2016 iniciou sua segunda turma. É um curso que resulta de uma longa história de construção coletiva pautada no diálogo com lideranças indígenas do povo Guarani,

Laklãnõ Xokleng e Kaingang. Surge a partir de demandas que foram apresentadas na Conferência Regional dos povos indígenas e da Conferência Nacional dos Povos Indígenas em 2005. Além disso, houve intensa luta por parte de atores não indígenas para a efetivação do curso, tais como o trabalho do Ministério da Educação (MEC), professoras/es, antropólogas/os, departamentos, reitoria da época, bem como a direção de centro, atores sem os quais este curso não teria sido aprovado, tendo em vista as forças conservadoras que deslegitimam a necessidade e direito da existência desta licenciatura.

Conta com a Pedagogia da alternância, residências conjuntas em hotéis ou alojamentos, transporte das aldeias à Universidade, inclusão de saberes indígenas bem como a presença de crianças. Clarissa Rocha de Melo (2014) explica melhor em sua tese outras especificidades deste curso que ajudam a compreendermos as diferenças entre as experiências universitárias.

Puderam candidatar-se ao curso os povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingáng (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC), com Ensino Médio completo ou em conclusão em 2010. O Curso, em regime presencial especial, acontece com etapas concentradas e está sendo desenvolvido na Pedagogia da Alternância: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A matriz curricular está organizada em regime semestral, sendo constituída por carga horária distribuída entre o *Tempo-Universidade* e o *Tempo-Comunidade*, incluindo as atividades de pesquisa de campo. Os alunos indígenas têm previstas atividades artístico-culturais e de viagens de estudo para visitas a museus, sítios arqueológicos, institutos de pesquisas, arquivos públicos, bibliotecas, laboratórios, entre outros (Melo, 2014, p. 390).

Outra questão importante, é que na licenciatura é possível a realização de Trabalho de Conclusão de Curso bilíngue, tendo as línguas maternas indígenas de alguma forma reconhecidas academicamente. Mas mais do que isso, é também um espaço que permite conteúdos outros, saberes das/os educadoras/es Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng a partir de suas cosmologias. Um dos trabalhos que chamou atenção foi de uma senhora guarani intitulado “A vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará” que conta a história de um pássaro sagrado para os Guarani. “É um pássaro que Nhanderu nos deixou para ser guardiões da dança do xondaro e é esse pássaro que ensina a conhecer a natureza” (Kerexu, 2015, p. 15). Essa possível “desobediência epistêmica”, como explica Mignolo (2008) revela a distância que temos

(enquanto ciência eurocentrada) dos saberes subalternizados pela colonialidade. Nossos cérebros foram programados pela razão imperial/colonial, “conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias (também chamadas de vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo” (Mignolo, 2008, p. 290). A presença desses saberes no espaço acadêmico pode estar produzindo fissuras, resistências e subversões que denunciam o dano na partilha do sensível e produzem cenas de dissenso (Rancière, 2009; Maheirie, 2015).

Os cursos gerais, no entanto, diferem desta realidade. Na UFSC não temos ainda um debate aprofundado entre docentes, técnicos e docentes sobre as presenças indígenas, de modo que muitos desconhecem esta realidade. Ao mesmo tempo, os currículos, as metodologias, as avaliações, não dialogam com as especificidades das trajetórias escolares de muitos alunos (Souza, 2016). Diante do despreparo dos cursos gerais para receber os alunos indígenas, vemos limites e possibilidades nesta relação.

O tratamento específico dado pela Licenciatura é visto como fundamental e positivo no sentido de que estabelece diálogos e trocas. Para uma aluna, o curso intercultural oferece uma estrutura diferenciada que respeita a diversidade étnica, diferente dos cursos gerais:

Eles têm uma proposta de apoio muito maior, eles estão preparados pra receber. Os cursos gerais não tem isso, tanto que é... “se vira”. Você é indígena, mas você é visto como qualquer outro aluno, sendo que a gente tem especificidades né, muitas diferenças em relação aos outros alunos (F).

Outra estudante que preferiu estudar num curso geral após passar pela licenciatura mostra uma posição sobre estas diferenças analisando criticamente como o curso específico pode de alguma forma ser limitador para a experiência no mundo acadêmico, a partir daquilo que ela acredita ser fundamental.

O pessoal da licenciatura tem isso, eles vêm aqui e ficam duas semanas ou até três semanas estudando, e depois voltam pra aldeia. Nós não. A gente vem aqui, fica morando aqui, até terminar a faculdade. E eles têm um apoio muito maior que a gente, da coordenação do curso. Eles não têm a dificuldade de pagar aluguel, eles não têm essa dificuldade que a gente também tem, a gente tem que se preocupar em estudar, se preocupar com a permanência, manter as notas, e a gente aprende tudo isso de uma vez só: a gente aprende isso

aqui, vindo pra universidade, coisa que a gente não tinha preocupação lá, agora a gente tem aqui. (...) Eu fiz um ano de licenciatura e o aprendizado lá dentro foi bom, mas eu não vi eles me preparando para uma academia, eu não vi eles me preparando pra sair e estudar fora, porque eles ainda continuam tutelando os estudantes indígenas. Os alunos nem sabiam abrir o *CAGR*⁸⁰ porque eles não precisavam. Porque eles nunca fizeram a matrícula deles online, eles mesmos. Eu, no caso, quando eu estudei dois semestres [lá] eu não fiz minha matrícula, eu nunca precisei entrar no *CAGR* pra olhar minhas notas. Eu nunca precisei entrar no *moodle*⁸¹ pra ver as pastas, os textos que os professores mandam. Nunca fui ao Xerox. Nunca deixavam texto lá porque os professores traziam tudo pronto, impresso e só davam pra gente poder estudar. E quando eu entrei no curso [geral] não foi assim. Eles simplesmente chegaram, o plano de ensino tinha sido colocado no *CAGR* e eu tinha que entrar e não sabia como (E).

Neste sentido, a realidade nos cursos gerais estabelece algumas barreiras que influem nas dificuldades para permanecer na universidade com qualidade, dificuldades que nem sempre são específicas para indígenas, mas para todos que ingressam na universidade e precisa, aprender códigos, abreviações e sistemas novos, uma linguagem e cultura própria (Passos, 2015). No entanto, o aprendizado deste “novo mundo” precisa ser um processo mediado e diferenciado tendo em vista a realidade de cada estudante que ingressa na universidade.

Em pesquisas anteriores (Tassinari et al, 2013; Tratenberg, 2012) sobre as presenças indígenas nesta instituição, foi identificado o alto índice de evasão devido a aspectos psicossociais, como “sentimento de solidão” e “saudades da família”. Foi observado também que diante do preconceito, por conta dos currículos e pela questão econômica, muitos indígenas preferiam cursar a licenciatura intercultural em detrimento dos cursos gerais.

Hoje, observamos que com o aumento da entrada de estudantes indígenas nos últimos anos, bem como diante dos avanços na universidade e especialmente com a conquista de um espaço de convivência (*a maloca*), nesta pesquisa os relatos de solidão diminuíram. A “saudade” parece ter sido amenizada, já que agora há um

⁸⁰ *CAGR* é o Sistema on line de Controle Acadêmico da Graduação.

⁸¹ *Moodle* é um espaço virtual de apoio aos cursos presenciais, onde acontecem interações professor-aluno, entrega de trabalho, entrega de bibliografias para as aulas, etc.

grupo de parentes, falando na língua e compartilhando a vida coletivamente, como afirma uma estudante quando aponta para o aspecto psicossocial que envolve ter um local para morar coletivamente:

Cara, isso é muito bom, tu economizas pra caramba! Tu não precisas gastar com aluguel, com comida, não gasta com nada assim. Fora esse negócio psicológico, tu sabes que esta sozinha aqui, mas eu sei que eu tenho essas pessoas aqui. Como diz nosso colega B, nós temos indígenas aqui pra falar na língua, mesmo brigando, sabe? Então isso ameniza um pouco a saudade de casa (A).

No entanto, assim como em pesquisas anteriores, a situação de preconceitos na sala de aula e no ambiente universitário, bem como a constante cobrança para provar a condição de indígena, segue sendo forte e produzindo *sofrimentos ético políticos*. Este cenário será melhor abordado no item 4.3, onde trabalharemos o tema dos preconceitos e racismos.

Neste cenário algumas melhorias têm sido conquistadas, tanto a partir do protagonismo indígena na universidade, como diante de uma rede de coletivos (como o movimento negro⁸²) que pauta incansavelmente o que envolve a presença de cotistas nesta universidade. Mas, vemos também, aspectos de ordem institucional que envolvem as relações de poder no campo da instituição e que ora garantem melhorias, ora aumentam as barreiras para as mesmas. Neste sentido, relatos de estudantes indígenas apontam que nem sempre é na movimentação “de esquerda” que encontram apoio ou um lugar, e desta forma indicam a necessidade de também “descolonizar as esquerdas” (Grosfoguel, 2012).

Lembro-me de em uma conversa aleatória, eu ingenuamente perguntar sobre qual seria a posição política do movimento indígena no Brasil: mais pra esquerda ou mais pra direita? E uma pessoa militante me dizer: “somos movimento indígena, não encaixamos nesta divisão”. Novamente, fui levada a perceber como as esquerdas em nosso país podem ser reprodutoras do colonialidade e como temos a aprender com outras formas de fazer política, já que nossas mentes eurocentradas são binárias.

⁸² Os movimentos negros foram os grandes protagonistas da luta pelas ações afirmativas. Para saber mais ver a obra “Relações étnico – raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão” organizada por Ilse Scherer –Warren e Joana Célia Passos, Florianópolis: Atilénde, 2014.

Um exemplo é o contexto da instituição da Comissão Nacional da Verdade (CNV) em 2012, quando houve um descompasso e comissão não intencionou agregar as violências vividas pelos Povos Indígenas durante os anos da ditadura, tendo como argumento o fato de que não militaram contra o governo militar e ditatorial. Após muitas contestações, foi estabelecido um subgrupo de trabalho que teve como foco as violações de direitos dos povos indígenas e que veio a compor o relatório final da CNV publicado em 2014.⁸³ Vemos aí como até mesmo uma militância pró direitos humanos, pode de alguma forma diferenciar o sofrimento vivido por indígenas com um argumento que é antes de mais nada, eurocentrado.

Assim, vemos como precisamos nos mover em direção a uma esquerda decolonial, o que implica abrir-se à diversidade epistêmica do mundo, ao pluriversalismo.

Já não poderíamos reproduzir o projeto do socialismo do século XX, no qual uma epistemologia, neste caso uma ideologia eurocêntrica como o marxismo-leninismo, se constituiu como o referente conceitual e global/imperial universal vindo da esquerda. Teríamos que nos abrir ao diálogo interepistêmico e conceber o projeto da esquerda como transmoderno, descolonial com sentidos pluriversos, no qual, a partir de diversas epistemologias e cosmologias formularíamos projetos diversos de esquerda. O que os uniria e serviria como muro de contestações contra o relativismo do “tudo vale” seria um universalismo negativo comum: anti-imperialista, anticapitalista, antipatriarcal, anticolonial (Grosfoguel, 2012, p. 355).

Vimos em 2016 tempos politicamente obscuros que atingiram principalmente as populações historicamente excluídas bem como os direitos sociais conquistados à duras penas nos últimos anos. Diante de um golpe parlamentar, jurídico e midiático⁸⁴, vemos como a situação brasileira vai piorando no que diz respeito aos Povos Indígenas. Ao mesmo tempo, muitos veem este golpe como “mais um” dentre muitos. Como diz uma militante indígena, para elas e eles o golpe já começou lá atrás (com a violência colonizadora) e não deixou de existir até hoje. Inclusive, no que se refere às questões territoriais, as homologações seguem sendo um entrave que vai além de projetos políticos partidários.

⁸³ Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>>.

⁸⁴ Para compreender o Golpe parlamentar de 2016, sugiro ver a obra “Por que gritamos Golpe?”, organizada por Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto.

Também vemos como órgãos como a FUNAI tornam-se um objeto manobrado pelos interesses de cada governo e como as populações indígenas não são vistas como prioridade pelo Estado, no reconhecimento constitucional de seus direitos.

Na universidade foco desta pesquisa, ainda em 2016, após um encontro entre estudantes indígenas e reitoria, foram definidos alguns avanços para a permanência e que vinham sendo desenhados a algum tempo pelo coletivo de estudantes, tais como: espaço físico temporário para moradia estudantil com vistas à construção de um novo espaço específico para indígenas; isenção em cursos extracurriculares de línguas estrangeiras tendo em vista as dificuldades especialmente em cursos de pós graduação; instituição de uma Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades, com um grupo de pessoas específicas para trabalhar por melhorias na vida acadêmica de diferentes alunos cotistas, entre eles indígenas; processo seletivo específico para indígenas nas Vagas Suplementares, com vistas a um vestibular diferenciado a ser construído. Ao mesmo tempo, em 2017, uma nova reunião, agora envolvendo lideranças das três etnias do Sul e representações da universidade, apontou para dificuldades na concretização de algumas melhorias. Neste sentido vemos um movimento que não é progressivo no que diz respeito aos avanços institucionais, mas que estão em constante disputa.

Outra realidade apontada como uma dificuldade para permanecer na universidade, está atrelada à estrutura curricular dos cursos que pouco ou nada dialogam com as diversidades indígenas, bem como as metodologias de ensino e o alto grau de sobrecarga tanto de horas aulas como de avaliações e trabalhos. Em relação aos currículos são apontadas a existência de “estruturas de elite” que desconhecem as vidas indígenas e suas contribuições para cada área do conhecimento. Em um curso da saúde, por exemplo, desconhecem a historicidade e espiritualidade no uso dos alimentos. Segundo uma aluna “os alimentos são diminuídos a macronutrientes, eles não têm historia, não tem espirito”. Já em um curso das ciências humanas também, há dificuldades para que o corpo docente compreenda que para indígenas a língua estrangeira é (muitas vezes) a língua portuguesa e o inglês ou francês são línguas muito distantes de suas realidades. Alguns estudantes questionam porque não há uma efetiva incorporação das línguas indígenas no contexto acadêmico.

Em uma experiência no curso de direito, onde não há nenhuma disciplina (nem optativa) sobre direitos indígenas, uma das estudantes

relata a dificuldade e invisibilização produzida sobre a questão indígena. Segundo os relatos de uma estudante (E), este currículo foi sua maior decepção:

Talvez minha decepção maior é porque eu fui com a ideia de que eu ia aprender muita coisa em direitos indígenas (..) No direito tu aprendes para ganhar dinheiro mesmo. Porque quando chegas [na disciplina] de direito civil, que tem umas coisas de direito indígena, eles pulam. Eles só leem o trecho final que diz que o que rege os direitos indígenas é o Estatuto do Índio. (...) E o direito penal também diz isso. E a constituição, o artigo 231 eles pulam. Literalmente, chegou o 231 eles pulam, eles não disfarçam, nem sequer leem. (...) Tudo que eu aprendi de direitos indígenas, foi no movimento indígena. E querendo ou não, a universidade te ensina a teoria, a pratica você tem que estar no meio pra aprender, só assim...

Vemos com estes exemplos, dificuldades cotidianas para permanecer na universidade. São linguagens, códigos, disciplinas, conhecimentos hegemônicos que não somente não reconhecem as diversidades de saberes que compõe o país, mas nem mesmo conhecem outras epistemologias, outras formas de pensar e de saber. Vemos aí facetas da colonialidade do saber, a reprodução da inferiorização de epistemes outras que não se encaixam na perspectiva moderna, colonial, eurocentrada (Lander, 2005).

A experiência da Maloca

Também fez parte desta pesquisa o espaço da *maloca*, nome dado a um espaço de moradia estudantil provisória, na qual muitas/os delas/es estão vivendo desde meados de 2016.

A construção de malocas é um costume compartilhado entre as diferentes sociedades indígenas do Alto e Médio Rio Negro⁸⁵ e, portanto não é uma prática dos povos do Sul do país. Mas, o uso de nome mostra o movimento aproximado com aquilo que os identifica como indígenas. A partir desta nomeação, demarcam politicamente o espaço acadêmico com a presença indígena, ao mesmo tempo em que marcam sua especificidade enquanto Laklãnõ Xokleng e fazem daquele território um lugar (Santos, 1988), um lugar de calor (Sawaia, 1995).

⁸⁵ Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro/1526>>.

A *maloca* tem produzido a possibilidade real de maior comunicação entre elas e eles, um espaço de troca de informação e de construção política. A fala de uma estudante, que apesar de não morar na maloca “vive por ali”, nos ajuda a compreender as possibilidades deste lugar.

Eu tenho minha casa, mas eu páro mais aqui do que na minha casa. Este é um espaço (outro dia estávamos discutindo) que é um espaço onde a gente se encontra e conta as novidades, conta as coisas ruins que aconteceram e a gente encontra uma saída, ou procura festejar, se aconteceu uma coisa boa. Então, é bem importante esse espaço. Cara, acho que se a gente perder esse espaço... cara.... (A).

Ao mesmo tempo, uma “vô-terana” relembra que apesar da conquista desse espaço, “ele não é permanente, e a gente quer uma casa de verdade né. Não pode também se acomodar porque é uma luta continua né. O Brasil tá passando por uma conjuntura política muito complicada” (F). E chama os mais novos pra seguir lutando por uma moradia estudantil permanente e específica para indígenas. “Apesar de a gente ter essa conquista, a gente tem que – como diz meu pai - sonhar grande, a gente tem que conquistar coisas grandes” (F).

Em seguida, questiono então porque deveria ser uma moradia específica para indígenas: “vocês acham que seria interessante uma casa específica para estudantes indígenas? Ou poderia ser moradia compartilhada com não indígenas?”.

E: acho que ela tem que ser específica

C: específica, sim

A: porque como a F falou antes a gente tem as nossas especificidades, de vez em quando eles pegam esse chocalho ali e começam a tocar aqui dentro do alojamento e a gente até fala pra eles que não pode fazer barulho, mas a gente tem esse entendimento de que tem esse momento que eles vão fazer isso, mas a gente compreende porque somos todos indígenas aqui dentro. E se a gente morar com não indígena, será que ele vai ter esse entendimento? “não, é o momento deles, eles fazem isso, é um ritual, blá blá”. Não tem... é como o B falou, a gente tá aqui e a gente se entende. Mesmo brigando, é brigando estre aspas.

B: é no bom sentido.

A: é no bom sentido, porque é brigando que a gente se entende.

F: e é uma questão de afirmação também, porque a gente merece esse espaço. Não é só pelo barulho, mas a gente também quer ter um espaço pra reza, quer ter uma biblioteca, a gente quer ter um espaço. Sei lá, pra fazer uma horta também, um espaço que vai servir pra universidade como modelo. Porque hoje [esta universidade] está em extrema desvantagem em relação a outras universidades em relação à assistência [estudantil] aos indígenas.

Vemos que *a maloca* tornou-se um espaço produzido no território da universidade, espaço que foi disputado e conquistado e que segue sendo conquistado, já que o objetivo é uma moradia estudantil estruturada e diferenciada. Segundo Milton Santos (1988), é um espaço antes desconhecido e que perdeu a conotação negativa, ganhando uma valoração positiva, com potencia para um *acontecer solidário*.

Este espaço tem sido vivido, também, como um “espaço identitário” tendo em vista a potencia que produz para estudantes indígenas e uma identidade coletiva, tornou-se o “calor do lugar”. Bader Sawaia (1995) explica que um território pode ser excludente e ao mesmo ser um lugar de identificação entre pares, onde são produzidas novas formas de sociabilidades que aumentam a potencia de ação e de “calor humano”. Tendo em vista a concepção de identidade enquanto movimento entre permanência e metamorfose, a experiência de lugares identitários pode ser potencializadora, uma vez que - se não forem segregadores – podem ampliar as experiências dos sujeitos, diante das oportunidades que a cidade oferece, neste caso, a “cidade universitária”.

Sawaia defende que o “calor do lugar” potencializa a “capacidade de enfrentar os novos e criativos processos de exclusão que se constroem incessantemente” e possibilita ao sujeito, “sentir-se no direito de ser ouvido e reconhecido como membro de uma comunidade argumentativa, definidora das politicas coletivas de ‘bem viver’” (Sawaia, 1995, p. 24). Concordamos que *a maloca* tem sido cotidianamente produzida pelas relações de identificação entre pares indígenas, e pode estar fortalecendo politicamente o grupo, além de ser um lugar de acolhimento, de calor humano. Segundo uma das estudantes “é um espaço onde a gente se encontra e conta as novidades, conta as coisas ruins que aconteceram e a gente encontra uma saída, ou procura festejar, se aconteceu uma coisa boa” (E). Afinal, essa possibilidade do encontro, ou de “bons encontros” em um espaço de convivência configura um lugar para o vínculo e a possibilidade de emergência e partilha de sonhos e histórias.

Provoca rachaduras nos modos de vida e paradigmas acostumados, ou seja, possibilita quebras ou desvios criadores que rompem com a estabilidade e repetição institucionais. Nesse sentido, no bom encontro, a alegria que gera a potência de ação, tem por si só poder político, ético, estético e cria outras formas de intervenção e inscrição nos espaços (Strapazzon e Maheirie, 2016, p. 124).

Podemos com isso argumentar que o espaço da *Maloca* pode produzir saúde, diminuindo a vulnerabilidade dos sujeitos diante das desigualdades que marcam o território universitário. Na construção e reinvenção de uma identidade coletiva formada por “laços que se unificam na construção do UM” (Maheirie, 2001), elas e eles organizam-se, festejam, choram, conversam, dormem, estudam, etc.,. Também discutem, brigam, e se desentendem. Mas, ainda assim, estão entre pares compartilhando coletivamente uma experiência. A fala de um dos estudantes ajuda a pensar a preferência pela convivência entre pares:

Sou tratado como todos os alunos lá na sala de aula. Com os alunos lá eu me entendo bem, mas eu não chego a me misturar muito não, eu prefiro o povo indígena aqui né, nós aqui. De vez em quando estamos brigando, mas estamos juntos (risos). (...) Pra não levar o que não presta pra nossa comunidade ou trazer o que não presta, eu acho que por isso que é importante nos vivermos em grupo aqui. Porque se você viver sozinho numa cidade grande, é claro que praticamente você vai esquecer a língua materna. Tu não vais mais falar, não vai falar direto, só vai falar o português. Agora nós aqui reunidos, nós falamos, nós brincamos na nossa língua. Acho que por isso que é importante nós termos uma casinha só pra nós (B).

B salienta ter uma relação boa com os estudantes de seu curso já que é “tratado como todo mundo”, ao mesmo tempo afirma que não se “mistura muito”, pois prefere estar com seus iguais. Vemos aí a lógica da igualdade e da diferença, onde ao ser tratado “como todo mundo” ele pode estar experienciando a desigualdade, já que ele não é igual aos outros em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. Ou seja, até que ponto, ser tratado “como todo mundo” é algo positivo? Seria importante investigar mais a fundo, pois a presença da diferença a partir da relação com indígenas no contexto acadêmico, pode de alguma forma ensinar novas formas de relação. No momento atual, o que podemos verificar como potencia remete a uma moradia estudantil temporária que propicia a convivência entre “iguais” e algumas experiências individuais

de bom acolhimento e relação pautada na equidade que trata o diferente de forma diferente.

4.3 “*Você não parece indígena*”: estereótipos, preconceito e racismo cotidiano.

A presença indígena nas universidades brasileiras tem mexido com o imaginário social construído sobre quem são elas e eles. De um lado estas/es estudantes permeados por este imaginário, enfrentam situações de preconceito e outras de racismo. Por outro lado, não indígenas (inclusive a própria instituição), precisam se a ver com seus preconceitos e desconstruir os estereótipos os quais foram ensinados a acreditar e a reproduzir. Vemos aí uma potencia de criação de novas possibilidades que põem em cheque logicas identitárias essencialistas ou binárias, e colocam os sujeitos como projetos em aberto, indeterminados.

Nesta perspectiva o conceito de imaginário social, pode ser trabalhado a partir das contribuições do sociólogo Cornelius Castoriadis, que apontou a indissociabilidade de individuo e sociedade numa critica ao paradigma da modernidade e ao determinismo. Segundo ele, é preciso compreender que a vida social não é somente determinada pela materialidade, mas é reinventada por meio da capacidade humana de imaginação e criação e “la relación del individuo con la sociedad se da como producto de lo imaginário instituido o de lo imaginario instituyente” (Ospino, 2014, p. 17).

Neste sentido, o imaginário social é composto por um movimento constante entre o instituído e o instituinte, onde as instituições sociais produzem subjetividades sob “normas, valores, linguagem, ferramentas, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e de fazer coisas a si próprio” (Castoriadis, 1994, p. 67). Assim as relações sociais são sempre atravessadas pelo imaginário social, ou por suas “significações imaginarias sociais” encarnadas em instituições que orientam os comportamentos dos sujeitos e as maneiras de fazer universalizados, simbolizados e sancionados. Ao mesmo tempo, o imaginário social, é movimentado pelo imaginário instituinte (ou imaginário radical) que diz dos fluxos que produzem rupturas nos discursos identitários, e são incapturáveis pelas logicas binárias, “es la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones,

afectos, deseos y situaciones. Es radical, en tanto es fuente de creación (Castoriadis 1982, p. 312).

Compreendemos que a ideia instituída de “o índio”, diz de uma linguagem que foi produzida sócio historicamente, protagonizada por diferentes instituições como o projeto colonizador, o Estado, a igreja, a escola. Vemos a universidade como outra instituição que denota as relações sociais instituídas, ou melhor, que distribui simbolicamente o lugar que cada um pode ocupar na sociedade, ou a *partilha do sensível* como diz Jaques Rancière (2009). A presença indígena pode estar produzindo criações, novidades, num movimento instituinte de um *imaginário radical*, sob uso de novas linguagens, problematizando os estereótipos que produzem preconceito e racismo.

Durante a pesquisa diferentes cenas revelaram situações que resultam da construção de um imaginário social que objetifica os povos indígenas, e esta realidade infelizmente é cotidiana. Afinal, porque existe esta visão estereotipada sobre indígenas no Brasil? Porque o desconhecimento sobre suas realidades produz, além de preconceito, o racismo? Há possibilidades de alterar esta realidade?

Em um trecho retirado do Plano de Trabalho para o II ENEI, intitulado: “Metas e Desafios no caminho do Ensino Superior”-, as/os estudantes denunciam:

Tem sido muito comum no contexto universitário os estudantes indígenas serem questionados por seus professores ou colegas sobre a sua “autenticidade” como indígena, já que concebem que o indígena inserido em outro contexto cultural deixa de ser índio, acultura-se por ter “deixado” sua comunidade de origem. Tal concepção reflete o preconceito altamente pejorativo que se tem dos indígenas que “deixam” suas comunidades para estudar (Plano de Trabalho para o II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, UFSCar, 2013).

Como mostra este trecho da carta, para aquelas/es que experienciam o contexto universitário há sempre questionamentos sobre uma certa identidade, uma “indianidade” que precisa ser provada. Esta experiência pode ser vista também em outros territórios urbanos, revelando que há um estranhamento diante da relação dos povos indígenas com estes contextos, pois a ideia criada sobre elas/es é de que “são indígenas” porque estão vivendo “originalmente”, nas matas, florestas, etc. Neste sentido, em uma crítica a lógica identitária, as psicólogas Bianca Stock e Tania Gali Fonseca (2013), compreendem a

necessidade desacostumar o olhar sobre a presença indígena no urbano já que somos subjetivadas/os numa perspectiva binária e excludente.

Ou isso, ou aquilo. Ou os índios vivem como viviam há 500 anos, ou são “brancos”. Na questão da terra, ou vigorarão os territórios ancestrais, ou os territórios nacionais. Ou os indígenas vivem na mata, ou em lugar nenhum, pois o urbano não lhes é adequado. Na atenção em saúde, ou vale o saber tradicional, ou o saber biomédico. Esse modo de ver o mundo em nada se parece com o modo pelo qual as sociedades ameríndias o veem e constroem o presente (Stock & Fonseca, 2013, p. 285).

Segundo elas, a vida urbana tornou-se desejada, mas, ainda assim, ameaçadora. O urbano é habitável e dispensável e, diante das velocidades e fluxos da vida na cidade, os grupos indígenas apropriaram-se apenas daquilo que lhes interessa. Mas, esta hibridez, não aparece nos discursos sociais que vão muito mais, na perspectiva de estereótipos, tanto nas relações interpessoais, nas mídias de massa, nas ações políticas, nos posicionamentos de muitas/os deputados, senadores, etc.

Como indígena e antropólogo, Gersem Baniwa (2012) entende que apesar dos avanços na Constituição Federal de 1988 (CF), há no cotidiano das/os indígenas que estão no contexto das cidades um “fantasma da tutela” que desconsidera sua autonomia (dos indígenas) frente ao urbano, e que os vê sempre como pessoas a serem tuteladas. Além disso, diante de uma história de cerceamentos das possibilidades de viver suas culturas, línguas e cosmologias, diferentes discursos foram sendo construídos desde os tempos coloniais, subalternizando estes povos que, quando reconhecidos pela lei brasileira, ainda precisaram lutar para que aqueles que viviam no contexto urbano, ou os chamados “aculturados”, fossem reconhecidos enquanto indígenas.

O tema do “índio aculturado” foi bastante debatido durante a constituinte da década de 1980. Diante da mobilização nacional indígena, o texto que seria aprovado foi revisto.⁸⁶ O presidente da FUNAI, na época Romero Jucá, forjou no congresso um discurso que estava compondo o texto da emenda ao Capítulo específico sobre os direitos indígenas. Eram problemáticos dois pontos: um que considerava o indígena como um ser “incapaz” e assim dava juridicamente a legitimidade para a continuidade da prática da tutela sobre os povos e outro ponto considerava que os indígenas, em “elevado estágio de

⁸⁶O Longa-metragem “Índio Cidadão?” produzido por Rodrigo Siqueira no ano de 2014, mostra como se deu parte desta disputa.

aculturação”, não seriam contemplados pela lei, sem especificar o que seria este estágio.

A mobilização nacional - que além do movimento indígena reunia antropólogas/os, professores, estudantes, ONGs e organizações religiosas -, se organizou e levou à assembleia nacional da constituinte em 1987, uma carta com reivindicações sobre o texto em aprovação. Entre elas, pediam a revisão e alteração do texto sobre “aculturação” e “incapacidade”. Felizmente conquistaram um texto mais coerente que não trabalha com a ideia de aculturação e, pela primeira vez, reconhece o indígena como cidadão capaz, marcando assim o fim jurídico do sistema de tutela. Na época, Mario Juruna, representante indígena no congresso, afirmou durante sessão da assembléia:

a pessoa que saiu, não é aculturado coisa nenhuma, porque a gente é obrigado a aprender o português. Então quem preparou isso, o presidente da FUNAI, está querendo discriminar o índio aculturado, para poder diminuir o numero de índios na aldeia, ou diminuir também a terra indígena⁸⁷.

Vemos na fala de Juruna a presença da ideia de aculturação, ora a enfrentando, ora reconhecendo sua existência. Isso leva a reconhecer que este discurso não existia de forma espontânea, mas bebiam em fundamentações teóricas, consideradas legítimas em dado momento histórico e utilizadas pelo Estado para explicar suas ações de assimilação ou integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Apesar de superadas teoricamente no campo da antropologia social, seus efeitos vigoram no cotidiano das experiências de indígenas no urbano.

Esta perspectiva teórica vingou no Brasil a partir da década de 1950 e se embasava numa visão culturalista norte-americana muito forte porem muito criticada, inclusive pelo grande nome da antropologia social, Malinoviski, ainda em 1940. Segundo ele, além de uma “fonética ingrata”, o termo aculturação é “etnocêntrico e tem uma significação moral” (Malinoviski, 1940, p. xi apud Athias, 2007, p. 72).

Por sua vez, o antropólogo Peter Gow (apud Amoroso e Lima, 2011) retoma o conceito de aculturação, mostrando que sua origem se deu na antropologia alemã e que servia para explicar o porquê de as culturas indígenas amazônicas serem muito parecidas. Já no Brasil, “os

⁸⁷ Discurso de Mario Juruna, disponível no Filme Índio Cidadão? Juruna foi o único representante indígena a ocupar uma cadeira no congresso nacional ate hoje.

estudos de aculturação estão bastante ligados às noções de subjugação e opressão, a um processo de mudanças imposto de fora” (p. 59). Para ele, o problema da aculturação não é o conceito em si, mas seu uso. Assim como o brasileiro Eduardo Galvão, que ainda em 1953, entendia que o problema não era o da terminologia, mas da “atitude teórica diante do fenômeno de mudança cultural, seja ela resultante de fatores internos, inerentes à própria cultura, seja resultante de contacto entre dois povos, ou de ambas as causas” (Galvão, 1953, p. 70). O autor explica que o conceito de aculturação dizia do estudo de fenômenos resultantes quando grupos de culturas diferentes entram em contato direto e permanente, e das consequentes mudanças nos padrões culturais desses grupos, mas alertava que o conceito “tem sido usado de modo relativamente frouxo e em algumas das monografias o acento principal recai sobre problemas de assimilação ou de mudança cultural” (Galvão, 1953, p. 69).

No texto proposto na constituinte que desconsiderava os índios em “elevado estágio de aculturação”, vemos o efeito de uma perspectiva integracionista, onde haveria estágios de integração à sociedade nacional, na ideia da passagem de um “índio tribal” a um “índio genérico” visto na obra “Os índios e a Civilização” de Darcy Ribeiro. Segundo Cohn (2001), esta obra tinha como base uma teoria que considerava a cultura composta por traços que poderiam ser perdidos, denunciava e buscava investigar a assimilação do índio e sua transformação em trabalhador rural, no “índio destribalizado”.

Portanto vemos que tanto o discurso de aculturação denunciado pelos universitários indígenas no ano de 2013, bem como o texto forjado na constituinte de 1988, são produções históricas e culturais que se concretizam num imaginário social. Este imaginário, - encarnado em instituições - é especialmente produzido e reproduzido no espaço mais frequentado por nossas crianças, o espaço privilegiado de aprendizado e construção de conhecimentos: as escolas.

No trabalho de Izabel Gobbi (2012) a respeito das representações de indígenas em livros didáticos de história do ensino fundamental brasileiro entre 1999 e 2005, ela constatou que nos últimos anos houve avanços importantes de proposição de novos paradigmas na história contada nas escolas sobre os povos indígenas⁸⁸, no entanto,

⁸⁸ Por meio da Constituição Federal (em 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (em 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (em 1997) e também na educação infantil por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

percebeu que mesmo com um aparente discurso antirracista (condição necessária para aprovação do livro para utilização nas escolas), há uma superficialidade que segue produzindo textos acríticos às perspectivas racistas. Segundo Gobbi (2012), a maioria dos livros objetos de sua pesquisa reproduz pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, sendo que os povos indígenas são sempre citados como pertencentes a um passado, ditos como primitivos tendo em vista um viés de “graus de evolução”.

No que se refere aos momentos de colonização, escravidão e catequização dos Povos Indígenas no país, a agência indígena é retratada de forma tendenciosa, dando a entender que índios lutaram contra outros índios, e negros, atuando como capitães do mato. É passada uma imagem de uma agência que é negativa. Além disso, diante da diversidade cultural e linguísticas Gobbi (2012) identificou que apesar de os autores mencionarem a diversidade de povos existentes, coexiste nos textos informações fundadas na ideia de aculturação, de processo de “extinção”, além de várias imprecisões conceituais ou erros nas grafias dos nomes dos povos.

Deste modo, é possível afirmar que apesar de avanços legais e de um discurso politicamente correto em livros didáticos de historia, bem como de mais dados atualizados sobre a presença indígena no Brasil, ainda estão sendo reproduzidos nos livros escolares noções teóricas que contribuem para a reprodução de estereótipos, que agem na construção de preconceitos e por consequência aumentam as possibilidades de racismo.

É na escola que aprendemos a acreditar na existência de uma única categoria genérica: “os índios”. Pouco, ou quase nada, se aprende sobre a diversidade cultural (...) sobre o convívio na diferença. Enquanto, teoricamente, o combate ao preconceito e à discriminação é exaltado, na prática, disseminam-se muitos preconceitos arraigados na sociedade brasileira (Gobbi, 2012, p. 242).

Também neste viés, Ítalo Mongconãnn Reis (2012), em sua pesquisa sobre a imagem do indígena Xokleng/Laklãnõ no dia 19 de abril em edições do Jornal Santa Catarina, observou que imagem indígena é vista muitas vezes carregada de pré-conceitos. Segundo ele, a produção e reprodução destes olhares têm a ver com a “forma como se

(em 1998), além da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o estudo de historia e cultura afro-brasileira e indígena.

dá a propagação e divulgação da imagem representativa dos povos originários, pelos veículos de comunicações, sendo essas mídias impressas, televisivas ou *online*” (p. 51).

Assim, a experiência das/os estudantes diante do contexto de estereótipos no espaço formal de educação superior, está, portanto articulado a uma produção histórica intensa, de desconhecimento reproduzido nos espaços de formação escolar, e midiática. Tendo em vista esta realidade de produção de estereótipos, situações de preconceito e racismo tornaram-se frequentes no cotidiano de indígenas da universidade foco desta pesquisa.

Ainda em 2016, por exemplo, num grupo não institucional virtual de *Facebook* com o nome da universidade, o preconceito e o racismo foram expressos de forma livre, o que mobilizou o coletivo de indígenas a se posicionar. As afirmações de estudantes (em sua maioria estudantes de cursos das engenharias) desqualificaram a existência de um curso específico para indígenas,⁸⁹ ridicularizando os conteúdos da formação além de afirmações preconceituosas sobre os indígenas no urbano. Algumas das frases⁹⁰ eram: “E essa licenciatura aí também serve pra caçar capivara sem ser multado pelo Ibama?; “Em qual fase aprende a fazer oncinha pra vender no centro?”; “Fala mal dos brancos mas escreve a carta de repúdio em língua portuguesa”; “quer ser índio mas usa as roupa que nós fizemos”, entre outras afirmações.

A experiência de ser alvo de comentários preconceituosos e racistas no meio virtual, de alguma forma fortaleceu a resistência coletiva das e dos universitários indígenas, que levaram o caso às instâncias responsáveis na universidade e efetuaram denúncia formal. Em postagem feita em agosto de 2016 na página em uma página de *Facebook*, o fato é lembrado:

JÁ FAZ SETE MESES! No dia 28/01/2016 em um grupo no facebook que leva o nome da instituição, ocorreu um caso explicito de racismo, [#NÃOESQUECEMOS!](#) O post questiona a legitimidade do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, este, atende os três povos indígenas do estado: Xokleng, Guarani e Kaingang (que na primeira turma contou com acadêmicos provenientes dos estados de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro e de Santa Catarina), e por “discriminar” e “excluir” os não índios, além de outras etnias. Chega a soar “familiar” esse história, um curso conquistado com muita luta,

⁸⁹ Em referência à Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

⁹⁰ Retiradas da página do coletivo de estudantes indígenas.

legítimo e que não é de exclusividade [desta universidade] sendo questionado de forma tão baixa, com argumentos extremamente estereotipados, pretensiosos e agressivos, com certeza o tempo dos bugreiros⁹¹ não passou. Efetuamos a denúncia no dia 10/03/2016, esta somente foi encaminhada para análise no dia 25/05/2016 e segue a lentidão de um processo que para o bem de “todos” da comunidade acadêmica tende a ser esquecida, a boa e velha memória seletiva. Porém, nós não esquecemos, e não vamos esquecer, gostaríamos de enfatizar que nós não aceitamos o convívio com estas pessoas criminosas e pedimos a expulsão dos envolvidos.

Diante desse cenário, é visível que a presença de indígenas na universidade radicaliza debates sobre identidade/diferença, cultura, interculturalidade, acesso diferenciado ao ensino superior, permanência, etc. São colocados em cheque compreensões cristalizantes de cultura e de identidade e ao mesmo tempo, emergem nas relações cotidianas posicionamentos prós e contras esta presença, que envolvem em muitos casos, argumentos preconceituosos. Enquanto espaço formal de educação superior pública, somos convocadas/os a repensar a forma como olhamos estas populações e suas relações com o mundo “do branco”.

Durante a roda de conversa, diferentes falas contribuíram para seguir problematizando o tema do preconceito e racismo. A experiência de uma das estudantes que cursa uma graduação historicamente elitizada mostra o processo de estranhamento que acontece diante de sua presença e, ao mesmo tempo, a potência do encontro, e a possibilidade de desconstrução de estereótipos.

Como na minha sala tinha quatro negros, eu me afirmei na apresentação, nos primeiros dias de aula, e quanto a mim teve a principio assim umas “falhinhas”, meio que estranhando que mesmo que seja indígena eu estava na universidade e tal, usando roupa, essas coisas. Isso foi no início, mas eu conversei com as pessoas e falei e deu meu posicionamento, e depois disso nunca mais teve isso (E).

⁹¹ A expressão “tempo dos bugreiros” faz referência aos homens especializados em atacar e exterminar indígenas, contratados pelos colonos imigrantes e pelos governos provinciais do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O termo se origina da palavra bugre, como eram conhecidos pejorativamente os indígenas do sul do Brasil. Ver Santos (1973).

Além do estranhamento apontado pela estudante, vemos em sua fala a relação com a presença de estudantes negras/os quando afirma que “como tinha negros” se afirmou indígena. Apesar de não podermos apontar uma relação causal, vemos aí a potência de uma experiência que é comum entre negros e indígenas: de acessar a universidade via reserva de vagas pelas ações afirmativas e de ocupar um espaço historicamente negado.

Em outro momento da roda de conversa, o tema dos estereótipos tornou-se motivo de risos compartilhados, diante dos absurdos que elas/es ouvem no cotidiano universitário. Uma das/dos participantes apontou para o fato de que suas presenças na universidade têm produzido a “quebra de estereótipos”

Porque quando a gente chega aqui as pessoas esperam que sejamos de uma forma. Eles não ficam felizes de ver a gente de roupa, falando português. (...) Não ficam felizes quando a gente tá no celular, tá discutindo no *Facebook* (F).

Outra estudante concorda e compartilha com frustração, a experiência de ser bombardeada de questionamentos e dúvidas sobre sua “autenticidade”:

E eles não disfarçam, eles realmente expressam “ah, eu não acredito”; “estou decepcionado com esse Brasil”. É bem assim, falam com uma naturalidade, como se fosse obrigação nossa andar de tanguinha e andar com uma peninha na cabeça. Como se a gente não tivesse o direito de usar roupa e, ainda assim, continuar sendo índio (E).

Lembrei-me de um relato de outro interlocutor desta pesquisa, que estuda no centro de ciências exatas, quando compartilhou com estudantes de Psicologia⁹² uma experiência que também está atravessada pela estereotipia e inferiorização da pessoa indígena. Ele precisava de uma informação dos colegas sobre um trabalho a ser feito, se aproximou e pediu ajuda, e logo teve que ouvir “ah, só vem falar comigo se for de tanguinha”. A aparente brincadeira foi lembrada por este estudante, com tristeza afirmando que este tipo de piada é cotidiano.

Também durante o estágio docência uma atividade desenvolvida por um grupo de estudantes, trabalhou exatamente este aspecto da “curiosidade” e gerou um importante debate sobre o lugar

⁹² No contexto da disciplina de Psicologia e Relações Étnico Raciais (estágio docência).

que ocupamos como não indígenas, e que lugares determinamos para eles e elas (indígenas). Produziu aprendizados para a turma, e para mim enquanto pesquisadora da temática.

A atividade resultou de um trabalho de campo feito por um grupo de seis alunas (entre elas uma indígena e uma negra). Inicialmente elas queriam entrevistar uma mulher indígena para conhecer mais sobre a realidade “das mulheres indígenas”. Esta generalidade incomodou a estudante indígena e a estudante negra, o que levou o grupo a repensar a proposta. Invertendo a lógica, decidiram pedir que indígenas graduandas/os na UFSC enviassem perguntas que gostariam de fazer aos “brancos”, perguntas que muitas vezes tiveram que responder no espaço acadêmico.

A partir desta consigna o grupo levou às questões para não indígenas que estavam no espaço do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da universidade. As perguntas e respostas foram gravadas em vídeo e posteriormente apresentadas para a turma. As questões elaboradas por estudantes indígenas tendo em vista o que eles ouvem cotidianamente, agora invertidas para “brancas/os”, foram: “como vocês chegaram aqui?”; “como é crescer e viver na cidade?”; “qual a sua ligação com a cidade?”; “como é pra você ser branco na universidade?”; “você sofre algum tipo de opressão por ser branco?”; “é muito difícil pra você, usar essas roupas?”; “com qual frequência você toma banho?”; “o que você faz para manter a sua cultura?”; “é uma ofensa para você, ser chamado de branco?”; “você se ofende quando contam piada de branco?”; “a modernidade não acaba com a cultura de vocês?”; “como foi sua infância branca?”; “já fostes barrado em algum lugar por ser branco?”.

As mesmas perguntas foram também entregues à turma e ao recebê-las no imperativo dar respostas, fomos deslocadas/os da posição privilegiada de quem questiona incessantemente estas pessoas que hoje ocupam o espaço que historicamente as vêem como objeto de estudo. Essa convivência pode estar produzindo um estranhamento e deslocamento do olhar e da posição nesta relação. O exercício feito pelas estudantes nesta disciplina de psicologia revela a necessidade de se rever à forma como enxergamos essas pessoas no ambiente da cidade universitária e mostra como neste caso, a presença destas duas estudantes (indígena e negra) produziu o questionamento e a revisão da proposta do trabalho. Este foi relatado pelas outras estudantes como sendo algo que as afetou intensamente e produziu um deslocamento que nunca tiveram a oportunidade antes. A experiência produziu uma fissura

decolonial que questionou o privilégio das/dos brancos que estudam “os índios”.

Se a branquitude é resultado de uma história colonial e da persistência da colonialidade, movimentos como este ocorrido na disciplina abrem pequenas fissuras que questionam o lugar sujeito-objeto próprio do pensamento moderno e eurocentrado, e trazem a potência da diferença colonial: os movimentos decoloniais. Dentro da opção decolonial compartilhada entre autores latino-americanos, há uma perspectiva comum de que é preciso pensar a partir de uma posição epistêmica subalterna, a partir de categorias do pensamento não ocidental (Mignolo, 2007).

No que diz respeito aos questionamentos sobre “ser indígena” são paradoxais: ora um sujeito é identificado como tendo “cara de indígena”, ora “não parece indígena” e vemos aí novamente, a incapacidade historicamente produzida de não objetificar os povos indígenas a partir de estereótipos pré-montados.

E quando eles dizem “nossa, mas você não parece índia”, eu não sei o que eles querem dizer com isso. Eu vi isso quando fui fazer carterinha, e a guria disse assim pra mim “você faz parte dos indígenas né?”. Eu respondi: “sim, sou estudante indígena”. Daí ela “ah, e vocês estão morando aí?”. Disse “sim, estamos morando no alojamento” e ela: “e como é o lugar?”, “da pra viver”, eu disse. Aí quando peguei a carterinha, ela ficou olhando pra mim. Eu disse “por que?” e ela respondeu “você não parece indígena..”. Não sei o que pra ela é ser indígena. Mas eu sou, eu sou indígena! Mas isso que é o incrível, porque todo mundo diz que eu tenho cara de indígena. Daí de repente outra pessoa diz que você não parece indígena. (E)

Para outro estudante, apesar de ter sido bem acolhido em seu curso, percebe que ainda se impressionam por ele “ser índio”, pois tem aparência de “branco”. Diz que acha que não sofre racismo exatamente por não ter “cara de índio”. Já, para outro estudante que apresenta traços do estereótipo de indígena, situações de preconceito/racismo têm sido mais comuns. Ele relata como viveu uma situação e como compartilhou com sua turma a experiência.

Quando eu cheguei lá eu já me declarei índio. Até hoje teve um debate lá em sala de aula sobre preconceito, aí eu falei bem assim: “ontem quando eu estava saindo e sofri um preconceito. Uma menina que acho que é da economia, eu perguntei pra ela, pedi uma informação onde ficava o campo da atlética. Ela olhou pra mim e perguntou se eu era índio. Eu disse “sim”. Ela pegou virou as costas e saiu”. Ai eu contei

em sala de aula, contei que o preconceito na verdade hoje é praticamente um crime né? Aí todo mundo me cumprimentou, começaram a me aplaudir (B).

Neste curso especificamente, que tem um perfil mais elitizado historicamente, vemos que desde 2008 têm entrado indígenas, especialmente pertencentes ao Povo Xokleng⁹³. Em 2012, ingressou no mesmo curso uma estudante do povo Xokleng e que viveu um momento em que já havia maior presença de outros alunos cotistas, de escola pública e negras/os. Por último, temos o relato acima de B, calouro no mesmo curso, que entrou em 2016 e já vivenciou outra realidade: a possibilidade de compartilhar com a turma uma experiência de racismo que sofreu no espaço da universidade e ter por parte da turma, certo reconhecimento e acolhimento (mesmo que possamos problematizar os comportamentos “politicamente corretos”).

Encontramos aí um argumento fundamental para a defesa das ações afirmativas nesta universidade. As presenças indígenas, bem como de negros e empobrecidos, tem revelado as desigualdades estruturais e o racismo que compõe nossa sociedade brasileira. Enquanto muitos defendiam que as cotas iriam “aumentar o racismo”, vemos que, na verdade, elas somente trazem à tona o racismo que já existe e persiste desde tempos coloniais. As experiências relatadas revelam que mais que etnocentrismo, há preconceito e há racismo. Neste sentido é preciso separar estes dois aspectos, pois o racismo tem base no preconceito, mas nem todo preconceito torna-se racismo.

Primeiramente é preciso compreender que há uma tendência de cada povo de afirmar que o seu modo de vida é melhor, mais correto ou, no mínimo, mais interessante. Isso seria próprio do comportamento etnocêntrico,

uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (Rocha, 1994, p. 7).

Já o preconceito tem a ver com os sentimentos em relação a pessoas, grupos, culturas, pensamentos a partir de uma ideia concebida

⁹³ Segundo dados levantados pelo Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI).

sem o exame da realidade. Neste sentido, preconceito pode existir quando desconhecemos uma realidade e julgamo-la a partir de nossas concepções morais e estéticas, ou embasada em estereótipos pré-concebidos reproduzidos pelo imaginário social. O preconceito (enquanto sentimento, pensamento) pode levar à discriminação (comportamento), que pode ser dar por conta de diferentes motivos: classe social, por questões de sexualidade e gênero, por posicionamentos políticos, por escolhas teóricas, por estilos de vestimenta ou musical, etc. Neste sentido, a discriminação étnica – racial é o comportamento de tratar de forma desigual pessoas ou grupos sociais por conta de sua cor, aparência ou pertencimento étnico. Mas, mais que um comportamento discriminatório, quando se trata de raça e etnia, falamos em *racismo*, um sistema estruturado em nossa sociedade desde os tempos coloniais e que produz desigualdade social. Concordamos com Lia Schucman (2010, 2012), no fato de que o racismo é baseado numa ideia biológica errônea que “serve pra classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, sendo estas tidas como responsáveis pela determinação de características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas” (p. 36). O racismo, enquanto ideologia se organiza a partir de

Qualquer fenômeno, que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparências indivíduos de diferentes grupos sociais (p. 44).

No caso dos Povos Indígenas, apesar das diferentes etnias que compõem o Brasil hoje (número muito inferior se comparado à 1500 quando este território foi invadido), observamos que tanto o Estado, as instituições, a mídia e a sociedade em geral acreditam em um “índio genérico” que está definido fenotípica e aparentemente, através de uma imagem estereotipada que os coloca como alguém do passado, ora selvagem, ora ingênuo, que vive em regiões distantes de floresta, que desconhece a vida urbana, que vive sem roupa, que não fala português etc. Neste sentido, mesmo que pensemos em diferentes grupos étnicos teoricamente, na prática temos a racialização e generalização sob o

nome de “índio” o “indígena”, como categoria embasada numa ideia de raça, como se suas características fenotípicas e de pertencimento, levassem a características morais, intelectuais, culturais pré determinadas. De modo que indígenas sofrem racismo em seus cotidianos por conta de uma ideia de raça, que os inferioriza como sujeitos e como povos, em sua integralidade, baseados num processo de naturalização e essencialização da ideia de diferenças biológicas.

Assim, concordamos com Kabengele Munanga (2004) que explica que apesar da reformulação do conceito biológico de raça (que em determinado tempo histórico teve seus fundamentos “científicos”) e do maior uso do conceito de etnia ou identidade étnica, as pessoas que sofrem seguem sendo as mesmas: “as raças de ontem são as etnias de hoje (...) o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato” (s/p).

Nesse contexto, a inferiorização do outro a partir da ideia errônea de raça, produz situações onde não se acredita que aquela/e pessoa possa ser, por exemplo, uma intelectual, ou desenvolver uma atividade acadêmica, como relata a estudante abaixo:

A gente tem muitos trabalhos em grupo, até o final do curso. Desde o primeiro até o último semestre, é de trabalhos em grupo, e dá pra sentir assim o quanto as pessoas subestimam a nossa inteligência, o quanto eles acham que a gente não é capaz de fazer um trabalho decente (...) ficam te acusando que você não fez o trabalho, ou se vai mal numa prova, dizem: “ah, mas ela é índia”, sabe? Ou quando você faz um comentário na sala e todo mundo baixa a cabeça, como se dissessem “não aguento mais essa índia falando a mesma coisa”, são coisas frequentes que acontecem lá, no meu curso (F).

Ser tratado como inferior pode paralisar o sujeito de modo a diminuir sua potência de vida, sua capacidade de responder as demandas. Uma estudante conta que sofria muito quando ia mal às provas, e que esse era o elemento que mais contribuía para ela pensar em desistir. Mas, aos poucos foi se dando conta que ela realmente não era inferior intelectualmente e que, na verdade, mesmo na universidade as pessoas jogam, e dão um “jeitinho” de ir bem em algumas provas.

Na primeira fase quando todo mundo tirava nota muito boa e eu tirava nota média, e passava com 6, 7. Mas eu tinha notas boas, mas em uma matéria, fiquei em recuperação e todo mundo passou. Eu fiquei muito mal. Até eu chegar na terceira fase e descobrir que aquela turma inteira que tirava 10, colava. Aí eu fiquei muito mais feliz, pois meu 7 ou 8

eram “meus”, eu tinha estudado e era meu. E na terceira fase quando eu tirei a nota mais alta da turma numa prova oral, eu não queria chegar cedo e não cheguei, e todo mundo “Ah, L, parabéns!” e eu não sabia por que, mas era porque eu tinha tirado a nota mais alta. Foi a nota mais alta que tive, de todas as provas. Todo mundo foi muito menos que a minha média e ninguém acreditava. Uns acho que até ficaram chateados. Eles ficam...(risos) (E).

Ninguém acreditava que ela podia ter a melhor nota. Mas, ao mesmo tempo, a reconheciam por colegas como a moça de briga, “ela é índia, entende de briga”. Os embates constantes que esta estudante vivenciou foram ainda mais evidentes quando protagonizados por figuras de poder, como as/os docentes.

Eu estou no final do curso e não teve um semestre que não briguei com professor. Quando eu estava na quarta fase reprovei em uma matéria porque briguei com a professora, porque ela sempre fazia piadinha com a Constituição, dizendo que tinha lei pra tudo, “inclusive pra índios”. Ela falou isso três vezes em sala de aula e quando a gente brigou eu reprovei na matéria dela (...) e por mais que ela tenha ficado sabendo [que eu era indígena], ela não pediu desculpas. Ela não assumiu o erro dela, ela disse que não fez aquilo, que era coisa da minha cabeça. É complicado (E).

Mesmo em cursos das áreas de ciências humanas, onde os embates não são tão explícitos, onde aparentemente há uma relação mais positiva com a temática indígena, são relatadas situações de preconceito, neste caso através de uma romantização ou um tratamento como “objeto de pesquisa”,

Eles têm aquela visão romantizada, a gente percebe isso, eles acham que a gente não percebe, mas a gente percebe. Quando eu digo que sou indígena eles começam: “ah, bla bla bla”, encher de perguntas (A).

Na pós-graduação, a estudante relata o encontro com muitos colegas e professoras/es que são parceiros e compreendem as barreiras institucionais que existem para as/os estudantes indígenas que tem ingressado. Mas, a estudante explica que ao mesmo tempo precisa conviver com professores que nem mesmo concordam com as ações afirmativas e que acabam por tratar de forma constrangedora situações em sala de aula e fora dela. Sem citar uma situação específica ela afirma que

Com alguns professores eu passei pela experiência, de dizer assim: “não gente, eu não aguento”. De ver que a gente sofre preconceito por ser indígena, de a gente perceber que o professor está tratando a gente diferente pelo fato de ser indígena, e ele está pouco se importando (A).

A especificidade da experiência na pós-graduação traz consigo uma realidade também difícil, pois é na antropologia que se encontra uma abertura maior para as reservas de vagas para negros e indígenas. No entanto, há contradições. A partir de uma mesa de debate sobre o tema realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em novembro de 2015, a sistematização de algumas das falas convergem com o relato de A.

Se por um lado há um movimento de valorização de suas relações com o cosmo, com a sociedade indígena, o entendimento sobre a vida e a diversidade em algo instigante enquanto o indígena que fala é situado como “objeto de pesquisa” na aldeia, por outro quando estes mesmos indígenas adentram nos espaços acadêmicos, como pesquisadores, que mesmo trazendo dificuldade em certos paradigmas, mas simultaneamente novos conteúdos, acabam sendo silenciados e recorrentemente afastados destes espaços como pessoas que não são bem vindas (Hermann, 2015, p.85)

Podemos analisar que esta dificuldade e silenciamento das vozes destas/es indígenas agora pesquisadoras/es, está atrelada ao processo histórico de objetificação da pessoa indígena, a partir de uma lógica colonial e de sua persistência por meio da colonialidade do poder e do saber que produzem a desvalorização dos saberes indígenas. Para Mignolo (2008), o fato de não serem reconhecidos pela universidade é resultado da negação da *agência epistêmica* destes sujeitos, e não quer dizer que suas produções intelectuais sejam menos significativas, mas na verdade, são os não indígenas que “apreciam exatamente a colonialidade do conhecimento” (p. 35).

Neste sentido, seria necessário não somente que indígenas produzam conhecimento no âmbito universitário, mas que o âmbito universitário altere sua forma de reconhecer as diversidades de saberes, questionando o lugar eurocentrado que a universidade ocupa. Ou melhor, não basta o acesso a conhecimentos não indígenas para a luta e defesa dos direitos, mas também é necessário “aprimorar os conhecimentos próprios de suas culturas no sentido de construir e levar alternativas às suas comunidades” (Souza, 2016, p. 156).

Podemos afirmar, com isso que o silenciamento dos saberes indígenas no âmbito universitário tem a ver com a manutenção de um sistema anterior, de reprodução da colonialidade, subalternização e eurocentrismo. Diz de uma realidade sutil e estrutural: de racismo epistêmico que historicamente legitima uma produção teórica aos sujeitos ocidentais brancos “enquanto os não-brancos produzem folclore, mitologia ou cultura mas não conhecimento de igual para igual com o ocidente (...) considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (Grosfoguel, 2007, p. 32). Assim a presença de indígenas no contexto privilegiado de produção acadêmica (a pós graduação) tenciona não somente o racismo interpessoal, mas o epistêmico.

Também no contexto da pós graduação, são trazidos ao debate a necessidade de fazer amizades, a urgência do afeto como mediador da aprendizagem, pois para muitos a pós graduação é “um ambiente inóspito para fazer amizades” (Hermann, 2015, p. 85). Mas, o tema da “amizade” aparece nos relatos cotidianos, em diferentes cursos. Em um curso de graduação da área da saúde, uma estudante traz sua experiência de ausência de amizades bem como o perfil elitizado que dificulta as relações.

É uma questão de acolhimento, eu não fui bem acolhida, não tenho muitos amigos no meu curso, a maior parte dos estudantes de lá são pessoas muito ricas e que seguem a linha de fazer amizade com pessoas muito ricas. E tem a questão de o curso ser extremamente elitizado, tanto que ele mantém o currículo ultrapassado pra manter esse sistema de elite. A questão é que a UFSC é vários altos e baixos, meu curso é “baixo” (F).

Fazer amizades faz parte da necessidade humana de ser afetado e afetar outros, construir laços coletivos na potencia do NÓS, ou ainda de ser reconhecido em sua igualdade e diferença. A ausência de relações potencializadoras pode promover *sofrimentos ético-políticos*, conceito forjado na psicologia social por Bader Sawaia (1995; 1999) e que revela a negação imposta socialmente às possibilidades de ser e estar no mundo, vendo sua potência enquanto humano, diminuída. Diante da vivência cotidiana das questões sociais dominantes de dado momento histórico, e do sentimento negativo que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, é preciso analisar as “formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social e, portanto entender a exclusão e a inclusão como as duas faces

modernas de velhos e dramáticos problemas de desigualdade social” (Sawaia, 1999, p. 107). Junto a Sawaia, entendemos que o psicológico, o social e o político são entrelaçados e dinâmicos entre si, e, portanto, são fenômenos éticos e políticos que abrangem as múltiplas afecções do corpo e da alma.

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente (Sawaia, 1999, p. 104).

Este conceito tornou-se nos últimos anos um instrumento teórico importante no campo da psicologia social. Em análise do estado da arte do conceito, Bertini (2014) constata que desde sua criação até hoje são mais de 13 anos onde tal perspectiva tem sido adotada também por áreas outras como educação, serviço social, terapia ocupacional, etc. A autora verificou que este instrumento teórico tornou-se um “conceito-chave para a implementação de novas maneiras de intervenções comunitárias que levassem em conta a centralidade de processos afetivos” (p. 68).

Como enfrentamento a este sofrimento, vemos nos relatos a busca pela *felicidade ética e política* – conceito também desenvolvido por Bader Sawaia - que diz da potencialização da vida, quando se ultrapassa os limites individualistas, competitivos ou corporativos. Vemos nas falas das/os estudantes Laklãnõ Xokleng a necessidade de acolhimento, de fazer amizades, de ser tratado como igual na diferença. Neste sentido, vemos a experiência universitária como um espaço de emergência de diferenças, entre diferentes perspectivas de mundo e diferentes princípios éticos. Na hibridez da relação destes estudantes com o contexto da cidade universitária, encontramos então, linhas de resistência que apontam para a produção de relações mais potentes, ou daquilo que tem sido reconhecido como perspectiva do “buen vivir”.

Segundo Lumena Celi Teixeira (2016), psicóloga que atua na área da saúde junto a povos indígenas, a perspectiva do bem viver é um princípio moral e ético, legada pelos indígenas andinos, mas que pode

ser identificada com expressões próprias em comunidades no Brasil. Esta perspectiva pressupõe, entre outras coisas, um viver em comum, cotidianamente, de reciprocidade, valorização da sabedoria dos anciãos e de celebração da vida, de modo que a garantia do território é também essencial para o bem viver das comunidades. Vemos, então, uma forma de relacionar-se onde uma pessoa está interligada a tudo e a todos, relações de troca e interdependência com o contexto. “Aí entram como sujeitos tanto humanos como todos os elementos da natureza (...) bem como os mortos e os espíritos” (Grzybowski, 2012 apud Teixeira, 2016, p. 242).

Mas o *buen vivir* está atrelado de forma intensa ao aspecto econômico, pois enquanto a sociedade ocidental capitalista busca “viver melhor” baseada no acúmulo, no lucro e na exploração das pessoas e da natureza, muitas tradições indígenas (mesmo relacionando-se com o capitalismo), ainda resistem apostando no “bem viver”⁹⁴ que leva a “modelos posibles y reales los cuales desafían los fundamentos de los actuales modelos de producción capitalista” (González 2011, p. 34). Nesta perspectiva Leonardo Boff concorda que o “Bem viver” é na verdade uma ética diante da vida.

El "vivir mejor" supone una ética del progreso ilimitado y nos incita a una competición con los otros para crear más y más condiciones para "vivir mejor". Sin embargo, para que algunos puedan "vivir mejor", millones de personas han tenido que vivir mal. Es la contradicción capitalista. Por el contrario, el "buen vivir" apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El "buen vivir" supone una visión holística e integradora del ser humano (...) La preocupación central no es acumular ” (Boff, 2009⁹⁵)

Da mesma forma, em meio às relações produtivistas e individualistas que marcam o meio universitário, vemos linhas de resistência, de “buen vivir” e de relações marcadas pelo afeto, pela relação entre indígenas e não indígenas onde há respeito, reconhecimento do outro em sua humanidade, aumento da potência de vida, ou de *felicidade ética e política*. A fala de um estudante da área das comunicações mostra como sua experiência tem sido positiva,

⁹⁴ Este conceito está também integrado nas constituições plurinacionais da Bolívia e do Equador.

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=83624>> Acesso em 10 de dezembro de 2016.

graças ao acolhimento horizontal de discentes e docentes que também auxiliam com as diferentes demandas acadêmicas.

Desde a realização da matrícula, eles disseram “ah tu é um indígena, tal, prazer...”. Desde ali começaram a querer me ajudar e tal, perguntando o que faltava. (...) Na última vez que fiz a matrícula, eu matriculei e fiz o pedido para uma disciplina [optativa], então eles me chamaram, perguntaram se eu queria essa disciplina mesmo, e começaram a explicar, tal e tal... Daí eu disse “tá, do ponto de vista de vocês, qual seria o melhor pra mim?” e eu vi que eles estavam certos e fiz as disciplinas que eram do curso mesmo [obrigatórias]. Ah, e antes de acabar o curso semestre passado, eu passei por uma dificuldade, eu faltei umas duas semanas e todo mundo começou a vir atrás de mim, mandar mensagem, a coordenadora do curso, os professores, meus amigos. Até com minha irmã começaram a perguntar o que tinha acontecido que eu estava faltando, e depois quando voltei o coordenador me perguntou o que tinha acontecido também. E assim, talvez lá seja diferente do deles [outros cursos da universidade] (C).

Através deste relato, ele mostra uma experiência que difere das situações relatadas com maior frequência por outras/os estudantes indígenas. Vemos em sua fala o reconhecimento de discentes e docentes da condição diferenciada que C traz para a universidade, da potência ao ser acolhido enquanto sujeito em sua integralidade, bem como de ser acompanhado diante do “mundo acadêmico” e suas artimanhas. A ajuda diante da escolha entre uma disciplina optativa ou obrigatória revelou a possibilidade de troca de saberes, pois ele desconhecia estas questões e se colocou em uma posição aberta ao saber daquelas/es que vivem neste meio a mais tempo.

Há aí um acolhimento que vai pra além da “semana de calouros”, mas que é mais orgânica, num reconhecimento horizontal da presença de indígenas na academia, e de suas trajetórias diferenciadas no campo da educação. Estabelece-se assim, possibilidades de troca e de aumento de potência.

Eles veem que eu sou indígena e que eu tenho mais dificuldade. Porque desde o começo eu falo que eu vim de uma escola indígena, sempre estudei em escola indígena e aí eles me dão esse apoio. Se eles dão um exemplo para um não indígena, eles já tentam achar um modelo indígena pra me ensinar também, pra eu entender. Ah, e agora, a coordenadora do curso também, essa semana eu fui falar com ela sobre o meu horário, que estava batendo uma disciplina com outra e ela começou a falar que era pra eu optar por uma (...). Ela disse: “você

quem sabe”. A [disciplina] eu tinha reprovado e eu podia recuperar com essa turma porque eu já tinha falado com a professora pra encaixar, e a outra era optativa. Então eu deixei a optativa e fiz a [disciplina]. Ela disse assim: “mas eu vou deixar na tua mão. Você escolhe qual o melhor pra ti”. Daí eles me explicaram e falaram de um curso [extracurricular] que viram pra mim sobre a [disciplina]e ela me mandou tudo no e-mail, ela disse “talvez você esteja com dificuldade, eu sei que você veio de uma escola indígena, por isso estou vendo esses cursos [extracurriculares], e estou falando com os professores para te ajudarem”. Ai eu vejo que no meu curso eu me sinto bem, pelo menos (C).

Deste modo, a implicação tanto da coordenação do curso como de colegas e docentes, mostra uma postura nova da instituição, agora de compreender - estimulada pela presença indígena - que há diferentes trajetórias de educação, e que o acesso à universidade está atravessado pelas diferentes historias de vida, mas principalmente, pelas desigualdades sociais às quais os povos indígenas estão expostos há séculos.

Ao mesmo tempo em que a coordenação manda e-mails, busca cursos extracurriculares para complementar a formação de C e insiste que é uma decisão dele: “Você quem sabe (...), eu vou deixar na tua mão. Você escolhe qual o melhor pra ti”. Vemos ai uma fissura, um deslocamento do lugar de poder da professora coordenadora que poderia fazer uso perverso deste lugar impondo ao estudante uma visão, mas que escolhe dialogar, reconhecendo sua autonomia como sujeito capaz de decidir sobre as possibilidades no meio acadêmico. Mais que a postura dela, é interessante notar a ênfase que este estudante traz em seu relato a esta postura de respeito da professora, o quanto isso produziu uma *felicidade ética e política*, por meio do aumento da potencia de vida, que ultrapassou os limites individualistas, competitivos ou corporativos.

Mas, em todas as experiências relatadas vemos uma defesa comum de ser importante se identificar como indígena, de se posicionar, de falar e enfrentar as barreiras institucionais e interpessoais. Diante da experiência positiva de outro estudante novo na universidade, uma “vó-terana” explica:

É que antes de ele estar aqui, tiveram pessoas que o antecederam, então pra ele estar tendo este acolhimento agora, outras pessoas estiveram ali, outros indígenas. A L foi uma das primeiras que se afirmou indígena neste curso. A gente teve outros indígenas que não se afirmaram. Então, é necessário você estar se afirmando, você estar

declarando ali naqueles espaços, que você é indígena, que você veio de uma escola diferente, que teve uma educação diferente, que veio de um lugar diferente, e que não tem as mesmas prioridades que talvez um dia eles tiveram (A).

Ao mesmo tempo, durante o encontro de devolutiva de pesquisa foi trazido por alguns estudantes a importância desta auto identificação não ser impositiva. De modo geral, vemos diferentes experiências de cada estudante Laklãnõ Xokleng, mas há algo que é compartilhado entre elas e eles, tanto como parentes de um mesmo povo, quanto como parentes de uma grande família de Povos Indígenas: processos de identificação que fortalecem uma resistência que é política e congregam diferenças históricas, unindo sob um mesmo nome diferentes povos. Na produção de fronteiras entre indígenas e não-indígenas, vemos a construção de identidades étnicas que tem sido reivindicadas como ferramenta para a luta.

Mas, para a identidade “fixa” presente nas ações há um paradoxo, pois entendemos que “a identidade está sempre sendo posta e repostada, ainda que a aparência seja de estabilidade” (Sawaia, 1995, p. 20). Ou seja, são aparentemente fixas, mas não se coisificam, se movem e se reinventam a partir de cada encontro, sendo produções que escapam às próprias lógicas identitárias. Assim, entendemos que o processo de identificação de sujeitos é dinâmico e dialético, tendo em vista uma concepção de sujeito que é sócio histórica, onde o processo de construção é realizado no coletivo e, sendo uma obra de autoria coletiva, a história pode lhe escapar. O sujeito como parte deste cenário de “múltiplas singularidades que se entrecruzam, ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produto e produtor, simultaneamente” (Maheirie, 2002, p. 36).

Pensamos a identidade como um conceito que não está fechado em si mesmo, mas que é feito e desfeito na relação e no contexto histórico e social de relações de poder, mediada pela afetividade, resistência, e um forte sentimento de NÓS. Especificidade de um sujeito que é singular e coletivo, ela se mostra como resultado da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. O sujeito, “fazendo-se na pluralidade do contexto, o sujeito, como singularidade humana, está tecido no mundo e caracterizado por uma situação específica. Nela ele se movimenta, se constrói e produz a história, à luz de um projeto” (Maheirie, 2002, p. 34). E mais do que isso, nesta perspectiva podemos afirmar que

A constituição da identidade tem a marca da ambigüidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um pólo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose (Maheirie, 2002, p. 41).

Deste ponto de vista, psicologicamente deixamos de pensar a identidade como uma categoria *a priori* que se constitui individualmente ou internamente e passamos a pensar muito mais em um processo social e político, uma construção fictícia e necessária (Sousa Santos, 1999) que se produz na relação entre um “eu” e um “outro”, um “nós” e um “eles” e se desconstrói e se reconstrói, num processo dialético e dialógico, de manutenção e metamorfose (Sawaia, 1999). É, portanto, uma construção aberta e inacabada de sujeito (Maheirie, 1992) que por sua vez, é construído sócio historicamente, subjetiva e objetivamente, no plano singular e coletivo, num processo de construção de um modo de ser e estar no devir do confronto entre igualdades e diferenças. Esta compreensão aponta para um sujeito que nunca se coisifica, pois está sempre caminhando em direção a outra coisa.

Diante das Políticas de Ação Afirmativa, que fazem uso de categorias identitárias fixas e pré-definidas, como pensar esta relação do conceito de identidade inacabada? Temos aí o próprio paradoxo da identidade: se por um lado, espera-se da identidade o desvelar da multiplicidade das individualidades, na cena pública, “de outro, recorre-se a ela para enfrentar, no plano individual e/ou social, a indeterminação, a multiplicidade e o medo do estranho, da incomensurabilidade e da relativa essencialidade das coisas” (Sawaia, 1999, p. 21). Para Sawaia (1999) é preciso fazer uso do conceito de identidade atrelado à sua própria contradição: entre permanência/unicidade e metamorfose/multiplicidade. É, portanto dizer, que a identidade como coisa em si, inexistente. Ela é construção discursiva, uma ficção necessária para a vida social, que serve de diferenciação. Ao mesmo tempo, a identidade

esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil na regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como reforço (Sawaia, 2001, p. 123).

Apostamos também que elas são construídas transitoriamente em processos de identificação, ou como “identificações em curso” (Sousa Santos, 1999). Deste modo garantimos a coexistência de identidades que são negociadas dependendo do contexto sócio histórico, se construindo e se reinventando, sempre em intersecção com outras identidades sociais (de gênero e sexualidade, étnica, racial, etária, profissional, etc.).

A identidade étnica, como um tipo de identidade social, é produzida coletivamente e vivida singularmente por cada sujeito. Esta identidade também está em constante dinamicidade, sendo produzida na fronteira que se estabelece a partir do encontro entre diferentes sistemas e não enquanto uma essência de um grupo isolado, nem mesmo enquanto traços culturais compartilhados, mas como algo que se produz na relação de contato e que produz categorias de auto declaração e de reconhecimento dos pares⁹⁶. Assim trabalhamos com a ideia de “fronteira étnica”: ou seja, as diferenças étnicas se produzem e persistem, mesmo diante de fluxos das pessoas e grupos. É uma construção ideológica histórica, relacional que independe da vivencia em um local específico, que supera a visão simplista de que o “isolamento geográfico e social foram os fatores críticos a sustentar a diversidade cultural” (Barth, 1969/2000, p. 10).

Tassinari (2001) explica que, para a perspectiva de Barth, o argumento é de que as diferenças culturais e étnicas emergem exatamente por conta do contato e não apesar dele, um espaço de fronteira social e não geográfica. Ao mesmo tempo, Bartolomé (2006) busca uma definição complexificada e aberta de identidade étnica na mesma perspectiva. Para ele a identidade seria algo

No esencial y eventualmente variable, que manifesta un carácter processual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidade, así como demarcar los limites que la separan de otras identidades posibles (Bartolomé, 2006, p. 83).

⁹⁶ O critério de autodeclaração e reconhecimento comunitário é hoje utilizado para definição de pessoa indígena, internacionalmente, segundo orientações da Convenção 169 da OIT, promulgados integralmente no Brasil através do Decreto nº 5.051/2004, em seu artigo 1º. Desta forma, sendo o Estado brasileiro adepto da convenção da OIT, este é também o critério utilizado pelas Políticas de Ação Afirmativa.

Manuela Carneiro da Cunha (1986) explica também que por muito tempo a definição de um grupo étnico foi dada por conta de traços biológicos e, neste caso, indígenas seriam pessoas de um grupo “puro” da população pré-colombiana. Mas como? Como num país que se funda no encontro entre brancos, negros, indígenas, seria possível encontrar a “pureza” étnica? Mais tarde, após a Segunda Guerra Mundial, o critério mudou⁹⁷. Afinal, em nome da pureza racial, esta guerra promoveu um genocídio, como pontua Cunha (1986).

Mas, o critério cultural precisa ser utilizado com cuidado, tendo em vista que: a ideia de cultura não pode ser tomada a partir de níveis como primário, secundário etc, simples e complexo e, ao mesmo tempo, não é possível supor que a cultura de um grupo hoje deva ser a mesma dos tempos pré-coloniais. Afinal, há uma dinamicidade interna dos processos culturais mesmo quando não há (ou pouco ocorre) o contato entre diferentes sistemas. O contato potencializa mudanças e apropriações entre ambas as partes (Laraia, 2001). Assim um mesmo grupo étnico poderá apresentar diferentes traços culturais, dependendo da situação “ecológica e social em que se encontra, adaptando-se às condições naturais e às oportunidades sociais que provêm da interação com grupos, sem, no entanto, perder com isso, sua identidade própria” (Cunha, 1986, p. 115).

Desde Frederick Barth (1969), houve no campo da antropologia social a transposição da ideia simplista de que o isolamento geográfico e social produziria a diversidade cultural. Para ele, o grupo étnico diz de uma forma de organização que orienta as relações e interações sociais gerando categorias de auto declaração e de reconhecimento de outros pares⁹⁸, usando a ideia de “fronteira étnica”. Ou seja, as diferenças étnicas são produzidas no encontro entre diferentes e perpassam fluxos de pessoas e grupos. A cultura se transforma, pois não é algo estático. As interações interétnicas produzem novos encontros e diferentes traços

⁹⁷ O debate sobre Etnicidade inicia antes, com Max Weber entre os séculos XIX e XX, tomando força no pós guerra com a descolonização das colônias europeias, quando os Estado Nação se dão conta da presença de minorias étnicas (Brighenti, 2010). Ver obra WEBER, M. (1991). *Relações Comunitárias Étnicas*. In: *Economia e Sociedade*, 1. Brasília: Unb

⁹⁸ O critério de autodeclaração e reconhecimento comunitário é hoje utilizado para definição de pessoa indígena, internacionalmente, segundo orientações da Convenção 169 da OIT, promulgados integralmente no Brasil através do Decreto nº 5.051/2004, em seu artigo 1º. Desta forma, sendo o Estado brasileiro adepto da convenção da OIT, este é também o critério utilizado pelas Políticas de Ação Afirmativa.

culturais em relação, o que não retira a legitimidade do reconhecimento étnico. São fronteiras em relação. Neste sentido, não há porque impressionar-se com um indígena que, por exemplo, usa *nike*, tem *Facebook* e fala inglês.

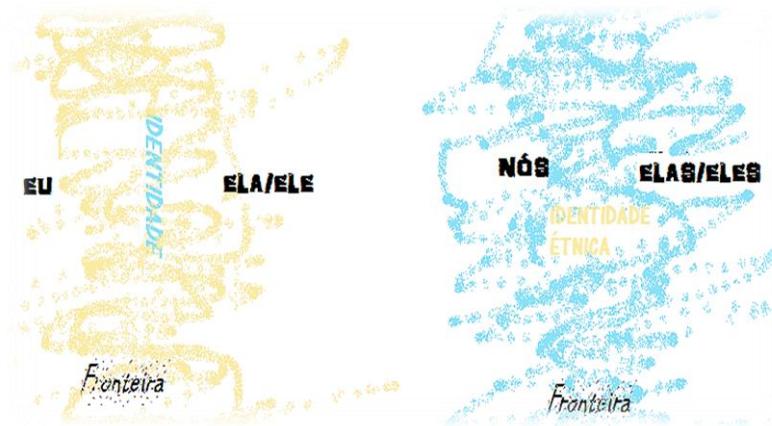
A identidade tem a potência também de congregar e unificar diferenças internas, variantes culturais de uma etnia. Essa unificação pode revelar e apontar o fortalecimento de elos identitários, de forma a garantir mecanismos de defesa em situações de conflitos interétnicos. Para tanto, é preciso o reconhecimento de “outros” sobre este “auto reconhecimento” - que nada mais é que a doação de sentidos (Vygotsky, 1934/2001)⁹⁹ às identidades individuais e coletivas (e neste caso) que congregam todas/os aqueles/es que mesmo longe de suas terras, compartilham desta “teia de significantes¹⁰⁰” de seu povo.

Nesse sentido, “o índio urbano, na proporção em que invoca sua identidade étnica, é tão índio quanto o morador do território indígena. O que torna a luta pelo reconhecimento identitário uma luta política apoiada (...) na moral do reconhecimento” (Cardoso de Oliveira, 2006, p. 55). As fronteiras identitárias são porosas, mas ainda assim - diante do movimento dinâmico das culturas - há algo na identidade étnica que se reinventa.

⁹⁹ "Sentido" pode ser concebido como acontecimento semântico particular, “constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. A partir disso, estabelecem-se novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação à luz da perspectiva histórico-cultural” (Barros et al, 2009, p. 179).

¹⁰⁰ Com base em Clifford Geertz, na obra “A Interpretação da Cultura” (1976).

Fig. 12. Imagens ilustrativas sobre o processo de construção de identidade, e identidade étnica.



Fonte: elaborado pela autora.

Na tentativa de ilustrar a relação a construção de identidades e a identidades étnicas, a figura acima desenha como processos de movimento e porosidade pelos quais se relacionam o singular do “eu” ao coletivo do “nós”. Nesta perspectiva, a ideia de identidade como algo “individual” deve ser entendida como algo que é e/coletivo e experienciado singularmente, e que está sempre em relação com este coletivo já que nenhuma noção de “eu” está desamarrada de uma noção de nós, bem como nenhuma identidade étnica está solta de uma concepção de coletivo, independente de como se dê esta relação. A porosidade das fronteiras que se configuram no encontro entre diferentes, revela o movimento e a dinamicidade deste processo. Não há nada pré-definido, mas é exatamente o encontro que organiza fronteiras de diferenciação, de contraste. A identidade étnica, assim como outras identidades, é o resultado do contraste entre dois grupos, onde diferenças são marcadas e ao mesmo tempo, diálogos e trocas são construídos.

As experiências de identificação étnica são também atravessadas por processos de hibridação no sentido que aponta Nestor Canclini (2000). A relação com o meio acadêmico é de troca e de

subversão de lugares predefinidos e ao mesmo tempo, é espaço de criação de novas formas de se relacionarem, novas formas de “ser indígena” ou “ser não indígena”, já que na relação ambos mesclam elementos de diferentes histórias de origem, produzindo novos objetos, novos nomes, novas ideias. Tal processo não ocorre somente “la fusion, la cohesion, la osmosis, sino la confrontacion y el dialogo” (p. 71).

Canclini forja o conceito de hibridação para explicar “las mezclas” entre elementos étnicos e religiosos, que estão entrelaçados com os produtos das tecnologias avançadas e os processos sociais modernos e pós modernos, mostrando a necessidade de relativizar a ideia de identidade (Canclini, 2000). Vemos em sua teoria, um projeto ético-político de construção de princípios teóricos e metodologias que instrumentalizem para o reconhecimento do que cada uma ganha ou perde ao “hibridar-se”, ao mesmo tempo em que marca que uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa ou não quer ou não pode ser hibridado. Mas, a hibridação é entendida como “procesos sócio culturales en los que estructuras o praticas discretas, que existian en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y praticas” (p. 62).

Logo, seu foco não é uma hibridação substantiva, mas sim os processos de hibridação, que não se fecham, nem se cristalizam, mas permitem entrar e sair, num movimento de transito constante e descontínuo. Canclini aposta na subversão dos lugares demarcados pelo discurso do multiculturalismo, que segrega o diferente a partir da aceitação da diversidade e, neste sentido, nos instrumentaliza para pensar a vivência de estudantes Laklãnõ Xokleng no cotidiano da universidade e as fronteiras que se constroem aí, de forma híbrida ou em hibridação.

4.4 A vida Laklãnõ Xokleng trazida para a universidade.

A partir de uma aparente brincadeira do grupo em nomear uma das estudantes Laklãnõ/Xokleng de “anciã”, passei a prestar mais atenção para a relação dos jovens com os anciões de suas aldeias. Havia algo de diferente e a presença dos anciões em suas falas permitiu perceber como suas experiências na cidade universitária são atravessadas pelos aprendizados da vida coletiva na aldeia. Afinal que lugar é este que ocupam os anciões para estes estudantes do povo Laklãnõ? Que relação há entre a vinda para a universidade e o que estes sábios ensinam?

Durante a roda de conversa, buscando localizar a diferença da experiência daqueles que já estão mais tempo na universidade frente aos mais novos, um dos estudantes fez uma analogia interessante ao nomear “vô-teranos” aqueles conhecidos como veteranos, e de novatos os recém-chegados no território da universidade. A articulação da palavra “vô” com o “veterano” já traz consigo a possibilidade e resistência do grupo e sua autonomia em articular a ideia não indígena (de calouros e veteranos) com a especificidade da vida coletiva na aldeia de respeito e admiração pelos avós, ao mesmo tempo em que demarca o processo criativo da reinvenção identitária no meio acadêmico. O diálogo transcrito abaixo abre possibilidades de pensar esta relação.

C: Como anciã, o que você tem a dizer? Como a mais experiente?

E: Não, eu vou deixar os novatos falar.

C: É porque talvez eu vou falar uma coisa, mas tá do jeito que tá hoje por causa da sua conquista.

E: Eu prefiro ouvir que eles falem, a versão deles, não ouvindo a nossa que a gente está mais tempo aqui, eu prefiro ouvir a deles que estão aqui agora, pra depois eu dar minha opinião.

C: Mas eu, como novato, prefiro ouvir você falar como foi teu sofrimento.

A: Talvez esse seja um caminho pra eles poderem se abrir

C: Sim

A: Nós contando enquanto...como que é?

Calouros, não...Nós somos?

C: “Vôteranos”

(...) F: Então começa veterana!

A: Então quem é anciã, pode começar.

Podemos entender que assim como na Terra Indígena, há pessoas do grupo que são mais velhas e que lutaram para que os jovens pudessem usufruir de uma vida melhor atualmente. Pude ver uma relação de respeito, demonstrado na fala de um novato quando afirma para a vôtezana: “está do jeito que está hoje por causa da sua conquista”. E durante o início da roda de conversa foram negociando e argumentando que ela deveria iniciar e “contar seu sofrimento”, mesmo havendo no grupo outra estudante já na pós-graduação, mas a experiência da “anciã” (que está na graduação) é mais antiga e diferente.

Diante do meu questionamento sobre o fato de sua experiência ser distinta, ela explica que a aluna que está na pós-graduação se formou em uma licenciatura intercultural e isso traz efeitos outros para sua experiência universitária. A estudante nomeada “anciã”, no entanto,

estudou em um curso geral e historicamente elitizado, onde sofreu diversas humilhações e precisou insistir e se autodeclarar indígena. Para este grupo, ser anciã teve mais a ver com a compreensão coletiva do lugar do ancião em seu povo do que com graus de titulação acadêmica ou de idade. Esta relação com os mais velhos pode ser vista nos trabalhos de conclusão de curso realizados no curso de licenciatura intercultural do sul da mata atlântica¹⁰¹, onde os processos metodológicos de “como” produzir informações para as pesquisas passa, quase sempre, por diálogos com os mais velhos, os anciões *Txi* (para os Laklãnō Xokleng), os *Xeramoi* (para os Guarani), os *Kofa* (para os Kaingang). Vemos com isso, uma semelhança na relação com os saberes transmitidos pelos mais velhos.

Também foi possível identificar que o legado deixado pelos anciões em suas trajetórias acadêmicas vai sendo demarcado em diferentes momentos da roda de conversa, numa relação de respeito e de submissão aos conselhos deles, inclusive quando suas escolhas de cursos são interpeladas pelas necessidades do povo e motivadas pela relação com os *ungotá*¹⁰² e que mais do que isso, de alguma forma orientam o comportamento das/os estudantes no meio acadêmico. Três falas mostram isso:

O pai sempre fala que os nossos anciões, quase que *no tempo do mato*¹⁰³, eles falavam pra ele escrever aquilo. Ele foi o primeiro a terminar o ensino médio lá, e eles falavam pra ele escrever as histórias porque um dia eles iam morrer e não ia ter quem contar as histórias. E foi assim que começou. Acho que essa é minha maior motivação, quando eu me lembro do que nossos *ungotá* falavam (F).

E já vivenciei várias vezes de os anciões falarem que a gente precisava, por exemplo, na minha questão, precisava de um antropólogo indígena pra estar trabalhando sobre a questão lá da demarcação. Então eu não estou aqui estudando pra mim, “ah que eu quero ser uma antropóloga, ganhar meu dinheiro e ponto final”. Não, eu penso assim, no retorno que eu vou fazer pra minha comunidade (A).

E aí a gente tem que sempre fazer esse balanço, que informação eu estou colocando? Será que meu avô queria mesmo que isso fosse

¹⁰¹ Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/>>.

¹⁰² Palavra em Xokleng que significa ancião.

¹⁰³ Tempo do mato é a expressão utilizada para se referir à vida antes do contato e da pacificação em 1914.

divulgado? Será que isso deve ser traduzido para os “brancos”? E a gente tem que sempre fazer essa autocrítica, a gente tem que pensar se é válido. É muito válida a troca de conhecimentos, mas certas coisas ficam pra gente. Não podem ser contadas (F).

Vemos que a presença de pessoas mais jovens nos cursos convencionais da universidade traz consigo as vozes dos mais velhos bem como aspectos da vida coletiva própria do povo Laklãnõ Xokleng. Ao longo das falas, encontramos os anciões ocupando o lugar tanto de indicadores de possibilidades futuras para suas vidas, como de motivadores para os jovens seguirem na universidade, ressaltando um ideal coletivo de retorno para a comunidade e não de ênfase ao enriquecimento financeiro.

As falas demonstram que “desde o tempo do mato” vem sendo ensinado à necessidade de dar seguimento e preservar a memória, as histórias do povo. Tendo em vista as mudanças culturais vivenciadas na relação com a sociedade nacional, a escrita tem hoje um papel fundamental de registro e de instrumentalização para a vida do povo. Mas os mais velhos seguem ocupando um lugar de “fontes do conhecimento” que orientam sobre os comportamentos dos mais jovens, indicando, por exemplo, a necessidade de um cuidado com quais informações são divulgadas no campo acadêmico.

– Nas experiências no contexto desta universidade, vemos que as relações geracionais no Povo Laklãnõ Xokleng, sua forma de organização social, sua história e luta, atravessam os cotidianos das/os estudantes, de modo que reinventam e atualizam a vida coletiva das aldeias no campus universitário. Além da presença dos anciões em suas falas, vemos também a presença de elementos do povo convivendo com outros povos indígenas, como por exemplo, o uso da língua materna nas conversas bem como em alguns espaços, através da escrita. Segundo o linguista e professor Laklãnõ Xokleng, “a língua é o DNA de uma pessoa”¹⁰⁴ e identificamos que o uso de uma língua indígena num espaço eurocentrado como a universidade, produz fissuras decoloniais que geram desconforto, estranheza e curiosidade daqueles que desconhecem estas realidades.

Ao mesmo tempo, sendo a universidade conceitualmente compreendida aqui como “fronteira” (Tassinari, 2001), percebi o uso da língua como uma forma de estabelecimento de limites e diferenciação

¹⁰⁴Fala proferida em 09 de fevereiro de 2017, durante encontro com lideranças indígenas promovido pelo Conselho Regional de Psicologia (CRP) da região.

entre indígenas e não indígenas, ressaltando um crescente fortalecimento coletivo a partir de sinais diacríticos, como aponta Manuela Carneiro da Cunha (1986). Compreendi que quando os “brancos” não entendem o que dizem ou escrevem em Xokleng, há aí uma possibilidade de exercer táticas (Certeau, 2014) e de abrir caminhos para o diálogo, ao mesmo tempo, resguardando ao grupo sua especificidade.

A língua Xokleng tem sua história peculiar, e diante da história de massacre físico e simbólico que viveram desde a chegada dos europeus no Vale do Itajaí, passaram a ser obrigados a aprender o português. Outro elemento do povo Lakãñõ Xokleng presente nas experiências na universidade, são as memórias coletivas, materializadas em diferentes espaços.

Na *Maloca*, por exemplo, vemos além de escritos na língua, artesanatos, vestimentas e outros que não somente “decoram” o ambiente mas produzem nele marcas de uma identidade coletiva, étnica. Uma cena em especial chamou a atenção, quando durante uma festa no espaço da universidade na qual participei junto de outros acadêmicos indígenas e não indígenas, fui à *maloca* para usar o banheiro e ficar um pouco ali. Então vejo na parede de uma das salas a composição de uma roupa íntima masculina ao lado de um material desconhecido para mim. Abaixo, palavras em Xokleng identificavam as peças. Naquele momento um dos estudantes questiona: “não vai tirar foto, pesquisadora?” Então, ao mesmo tempo em que éramos colegas em uma festa, vi nessa fala a marcação do lugar que também ocupávamos, de pesquisadora e interlocutores de pesquisa. Fez-me lembrar que a relação de pesquisa *no cotidiano* na perspectiva de campo-tema gera situações assim, que nos desafiam a não se enrijecer com “hora” ou “local” para a pesquisa, mas lidar com o novo, o imprevisto, o bom encontro que surge nas relações. Enfim fiz uma fotografia e me explicaram que estavam pendurados ali: a cueca atual e a cueca antiga usada pelos homens Xokleng.

A composição na parede lembrou-me também de um triste relato que ouvi de um colega Xokleng. Ao buscar conversar com colegas de seu curso da área de exatas para tirar dúvidas sobre atividades da aula, os estudantes se dirigiram a ele com uma piadinha dizendo “só vem falar comigo se for de tanguinha”. Esta aparente brincadeira fez o estudante sofrer. Ainda mais porque não se trata de um comentário pontual e isolado, mas se repete de diferentes formas cotidianamente. As cuecas na parede demonstram um pouco isso: o quanto é necessário demarcar a coexistência de tempos e dinamicidade cultural de todos os grupos sociais.

Em outros momentos que fui à *maloca*, vi novamente as cuecas penduradas na parede e a permanência desta intervenção naquele espaço me levou a refletir também sobre como suas presenças e marcas neste território produzem um espaço de solidariedade e identidade coletiva, “um lugar”. Como já mencionado, o território é sempre usado, alterado, marcado por quem o habita e neste sentido, o uso do território se dá pela dinâmica dos lugares, espaços do *acontecer solidário* (Santos 1988).

O lugar é também, segundo inspiração sartreana, o espaço da existência e da coexistência. O lugar é o palpável, que recebe os impactos do mundo. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política (Souza, 2005, p. 254).

Meses depois, já na roda de conversa, as cuecas seguiam penduradas e perguntei sobre elas, sobre estes mundos que convivem: de passado e de presente. Uma estudante insistiu: “Eu queria pedir pro nosso [colega] pra explicar o porquê de ele ter pendurado ali, foi ele, foi ideia dele...”. E o autor da intervenção explica:

Então, foi tipo o chocalho pendurado ali, pra nós não nos esquecermos do nosso povo. É o mesmo que a pessoa comprar um quadro e colocar na parede. Eu pensei vou pendurar lá pra mostrar como era antes e como é o depois. Esse foi o objetivo (C).

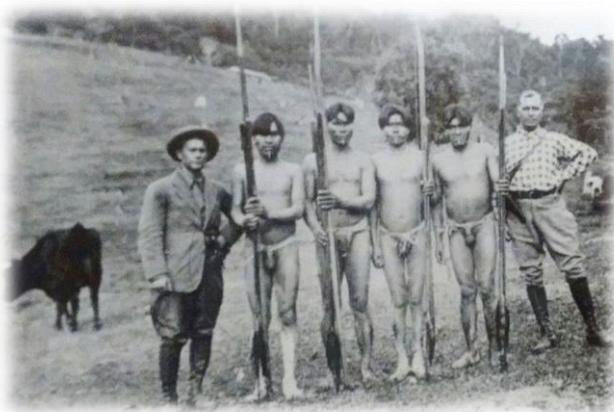
Fig. 11. vaha (cueca atual) e jóbáke (cueca antiga).



Fonte: Acervo pessoal, maio de 2016.

Se antes eu desconhecia aquele segundo elemento pendurado na parede, passei a atentar para ele e ao reler o livro organizado pelo Prof. Silvio Coelho dos Santos, intitulado “Os índios Xokleng – memória visual”, reencontrei a *jóbáke* (cueca antiga):

Fig. 12. Homens Laklãñ/Xokleng e visitantes alemães.



Fonte: Santos, 1997, p. 75.

Na imagem antiga (Fig. 12) vemos ali homens Xokleng ladeados por visitantes alemães, num tempo histórico em que este povo passou a viver em um reserva de terras e, após muito sangue derramado na tentativa de “amansá-los”, a pacificação trazida pelo Estado buscou de alguma forma integrar os indígenas à sociedade nacional. Encontro na polissemia desta linguagem imagética um elemento importante para pensar a intervenção do estudante C ao pendurar as cuecas na parede. De fato, estes jovens que adentram a universidade atualmente estão subjetivamente atravessados por diferentes momentos históricos, memórias coletivas transmitidas por seus antepassados e que os marca na experiência no contexto urbano.

Mas, a memória coletiva não pode ser pensada somente como a transmissão de saberes e experiências, mas como a capacidade de reconstruir o passado coletivamente, fazendo uso de elementos do presente, num movimento de constante ressignificação, pois na memória coletiva o passado é permanentemente reconstruído e vivificado enquanto é ressignificado, é uma “história vivente” (Scmhidt & Mahfoud, 1993). Em diálogo entre a sociologia de Maurice Halbwachs e a psicologia social, compreendemos que a memória coletiva vive e encontra seu lugar na tradição e, em paralelo, dinamiza tais tradições. Além disso, tem a força de transformar os fatos do passado em imagens e ideias sem rupturas, dando uma continuidade entre o que é passado e o que é presente, trazendo unificação ao que, no processo histórico do grupo, representou ruptura.

Desta forma, a memória coletiva apresenta-se como a solução do passado, no atual; apresenta-se como recomposição quase mágica ou terapêutica, como algo que cura as feridas do passado. Também a memória histórica busca solucionar rupturas, busca produzir imagens unitárias do percurso da humanidade. Porém, seu processo possui uma direção diferente: soluciona a atual no passado. Isto quer dizer que a memória histórica oferece uma construção lógica e inventada do passado. Esta construção lógica e inventada pode ser entendida como o trabalho, que cada época realiza, de encontrar o que já existia anteriormente, mas que não se podia incluir num sistema de imagens (Scmhidt & Mahfoud, 1993, p. 293).

Assim a memória coletiva deste povo, a história de subjugação e violência(s) são elementos presentes em seus processos de subjetivação, que sendo sócio histórico, não estão inertes aos fatos, mas produzem também novas possibilidades subjetivas. De modo que, bem como verificou Luisa Wittmann (2007), mesmo diante da história

construída à sombra da violência, da dissimulação e do silêncio voluntário, elas e eles (re)significaram a colonização alemã do Vale do Itajaí, ressignificam suas memórias a partir dos novos contextos que ocupam.

Entendo que a fotografia das duas cuecas (Fig. 11) traz consigo a coexistência entre passado e presente, bem como comunica, informa e produz uma construção política através da historização e da constante produção de uma memória social, movimento presente na fala de C quando afirma que isso serve “para não nos esquecermos do nosso povo” e, neste sentido, produz uma consciência histórica e política que olha para o futuro. Segundo Milton Santos (1996), ao estar em um território que lhe novo, os sujeitos trazem uma memória, uma “consciência congelada”, provinda com ele de outro lugar e busca no novo território um aprendizado e uma nova formulação, produzindo ali um espaço próprio, um lugar de morada e o que era desconhecido é reinventado e marcado.

A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado. (...) A consciência *pelo lugar* se superpõe à consciência *no lugar*. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história (Santos, 1996, p. 224).

Assim compreendo que a intervenção de C na parede de uma das salas da *Maloca*, colocando ali a *vaha* e a *jókábe*, mostra o movimento subjetivo de positivar aquele espaço novo, fazendo dele um território “do seu povo”, num tempo presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo que se produz entre uma memória que olha para o passado e uma consciência que projeta um futuro. Mesmo quando seus antepassados foram dominados pelos “brancos” e subjugados física e simbolicamente, eles resistiram. A entrada na universidade tem sido vista por elas e eles como uma nova possibilidade de resistir, hoje com legitimidade para protagonizar suas trajetórias, produzindo uma nova história.

Marcar este território produzindo uma *maloca* com elementos do povo Laklãnō Xokleng é uma forma de subjetivamente criar laços e de fortalecer a memória social destes estudantes, criando, assim, uma

resistência política e subjetiva, que aponta para um futuro. Se por um lado usam o nome *Maloca* que traz consigo uma identificação como “indígenas”, por outro prendem na parede a palavra *jókábe* que revela a especificidade do povo Laklãõ Xokleng.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS.

Finalizar um texto dissertativo me parece uma tarefa difícil, afinal o texto não dá conta de acompanhar a vivacidade e o movimento que segue ou as mudanças que surgem durante a pesquisa. Entendo, porém, que esta escrita final vai mais ao sentido de estabelecer enlaces e dar um nó nesta rede que foi tecida, sabendo que a cada leitura que virá abrirá novamente esta rede, desatará o nó, retirará o ponto final mostrando que a pesquisa é um recorte no tempo e no espaço, autoria aberta a dialogia da vida que segue sem pontos finais.

Estar junto a estudantes indígenas no contexto desta universidade foi uma experiência potencializadora, pois me deslocou de um lugar que eu “conhecia” e me fez experimentar novos espaços, ou novas relações com estes espaços. Pude estar junto de uma rede que me afetou como pesquisadora, psicóloga e como mulher não indígena. Mas especialmente, com as visitas à Terra Indígena fui ainda mais levada a desconstruções, problematizações e à subjetivação política.

Tendo em vista o objetivo de compreender como se dão as experiências de estudantes que pertencem ao Povo Laklãñõ Xokleng em cursos de graduação e pós-graduação em uma universidade pública, foi possível observar diferentes aspectos singulares e coletivos vividos neste território. Vemos a busca pelo protagonismo e visibilidade, a ideia de retorno à suas comunidades, a demarcação do espaço universitário com novas formas de vida e de se fazer política. Vemos projetos individuais e familiares que apontam para a busca de ascensão social, o acesso aos bens culturais, e ainda, os sonhos de cada sujeito. Após a entrada, vemos dificuldades e possibilidades nas relações cotidiana e na estrutura universitária que historicamente é branca, eurocentrada e elitizada. Eles e elas encontram, portanto, barreiras para permanecer com qualidade.

Além das questões socioeconômicas, vemos as dificuldades nos cursos gerais diante dos currículos e metodologias de ensino que desconhecem as especificidades e diversidades que compõe o país. Neste cenário, torna-se uma luta cotidiana a disputa por melhorias no que diz respeito à permanência, sendo que temos visto alguns avanços recentes, como espaços provisórios para moradia estudantil, isenções em línguas estrangeiras, a criação de uma secretaria específica para trabalhar sobre as ações afirmativas.

Mas, aquilo que eu não imaginava que seria tão presente e me afetou nesta pesquisa foi o cotidiano de preconceitos e racismos que elas

e eles vivenciam, questionamentos incessantes sobre certa “autenticidade” indígena a partir de um imaginário social que estereotipa e inferioriza os Povos indígenas no Brasil. Vemos que a colonialidade está inerente ao comportamento de brasileiras/os, nos discursos da mídia, em piadas cotidianas e em produções científicas. Estes povos não são conhecidos e nem reconhecidos em sua complexidade e movimento, já que o olhar do não-indígena busca “o índio”, ora selvagem, ora dócil, ora tupi, ora tapuia (Gonçalves, 2015), ou um “índio hiper-real” (Ramos, 1987), idealizado pelas ciências humanas e sociais.

A especificidade do Povo Laklãnõ/Xokleng mostrou durante esta pesquisa que realmente é fundamental que trabalhemos a partir das realidades de cada povo. Mesmo havendo um processo de identificação coletiva como “indígenas”, é preciso atentar para as singularidades e para os dissensos. Ao mesmo tempo, há no processo de subjetivação de estudantes indígenas do povo Laklãnõ Xokleng, experiências como sendo parte de uma coletividade, como por exemplo, a presença dos ensinamentos, orientações dos mais velhos (anciãos e avós), a coexistência de tempos entre o passado e o presente a partir de discursos sobre vivências que compõem suas memórias coletivas, “a pacificação”, “o tempo dos bugreiros”, “o tempo do mato”. Neste sentido, foi possível identificar marcas que elas e eles vão fazendo no território universidade, fazendo dele um novo lugar de morada, de vida, de contradições, de disputa, onde se localizam nas relações de poder em busca de visibilidades outras, que atuem sobre os preconceitos e as desigualdades.

A Psicologia, neste sentido, tem aprendido novas formas de pensar a partir das realidades latino americanas, problematizando a reprodução da colonialidade que por muito tempo tem feito. A questão indígena é fundamental para isso, já que nos exige repensar nossas bases epistemológicas, metodologias e perspectivas de compromisso social, ao mesmo tempo em que exige um olhar complexificado transdisciplinar: move-nos a arriscar por entre fronteiras de pensamentos disciplinares e mais, olhar para os saberes outros, de fora do contexto acadêmico, vozes que falam e nem sempre são ouvidas. Como disse uma estudante Laklãnõ/Xokleng, para um diálogo efetivo precisamos “ouvir de verdade, valorizar o saber do outro, desconstruir estereótipos e reconstruir” possibilidades de relação. Entendo que esta proposta decolonial nos pede mais ousadia e mais desobediência epistêmica.

Neste sentido, vi a importância de nos aproximarmos cada vez mais de uma perspectiva intercultural tendo em vista as *re-existências e as fissuras* produzidas dentro do sistema hegemônico, reproduzidor das velhas ideias: a universidade. Ainda que este não seja um efetivo espaço de fronteira e de *interculturalidade crítica*, entendo que estamos em processo, construindo novas possibilidades de coexistência de distintas maneiras de ser, viver e saber. Acredito que há, portanto, um caminho que aponta para construção de fronteiras e diálogos na universidade foco da pesquisa.

A partir da experiência com estudantes indígenas que pertencem ao Povo Laklãnõ/Xokleng que estão nesta universidade, encontramos estas *fissuras* que mostram a possibilidade de diálogos interculturais críticos, pois não adianta somente “estar na universidade”, mas é preciso demarcar este território, produzindo novos discursos, novas possibilidades, reinvenções identitárias, a partir da relação de fronteira que se constrói. Não acredito na simples presença indígena no contexto acadêmico, sem a agência e o questionamento das velhas ordens. Trata-se, portanto de visibilizar, enfrentar e transformar “as estruturas e instituições que posicionaram de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, por sua vez e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos temos sido, de uma forma ou outra, partícipes” (Walsh, 2010, p. 12).

Neste viés, vi a potência de assumir o momento de devolutiva como parte do processo metodológico, como espaço que traz novas informações para o texto final da dissertação. Aposto que esta seja uma das formas de fazer pesquisa de uma maneira anticolonial e pautada no princípio da igualdade, na qual as/os participantes da pesquisa questionam conceitos, palavras, resultados e têm seus questionamentos aceitos. Com isso, alteram textos, imagens ou informações que consideram comprometedoras. Ao mesmo tempo, a pesquisadora pode dialogar e explicar porque utilizou cada termo, ou como pensou sua proposta de escrita, num movimento dialógico onde ambas as partes aprendem, questionam e compõem a produção do texto final.

Por fim, ficam em aberto outros questionamentos que indicam a importância de novas pesquisas: que efeitos a presença indígena tem produzido na estrutura da instituição universitária no que se refere ao racismo institucional? Como a universidade (gestão e docentes) compreendem as presenças indígenas? Como professoras/es recebem e atuam diante das questões indígenas a partir das Ações Afirmativas? Como o acesso diferenciado pode influir sobre uma trajetória acadêmica

também diferenciada? Como trocas interculturais são efetivamente possíveis no âmbito da produção de conhecimentos no meio acadêmico? Como as línguas e cosmologias indígenas podem ser incorporadas pela universidade de forma legítima e crítica?

Sem dúvida, a universidade tem hoje um papel fundamental para diferentes Povos Indígenas no Brasil, atuando como espaço de poder, de agência e reinvenção. Tornou-se um território de luta, que está sendo demarcado pelas presenças indígenas, e que tenciona o imaginário social sobre estes povos produzindo novidades no encontro interétnico e produzindo fissuras que questionam os lugares identitários aprisionadores. Ao mesmo tempo, foi possível compreender que, assim como em outros momentos de sua história, o povo Laklãnõ/Xokleng em sua especificidade, segue *re-existindo* fazendo uso agora da educação superior como instrumento de visibilização para sua existência e resistência, a qual marca sua história desde os primeiros contatos com o não indígena.

Mas, mais do que isso, suas presenças trazem *re-existências* num processo de encontro fronteiriço e produzem *fissuras cotidianas* num território historicamente “universalista”. Uma das questões mais importantes para mim desta experiência foi aprender com estudantes que pertencem ao Povo Laklãnõ Xokleng, o urgente movimento *aprender a desaprender* tudo aquilo que limita nosso olhar, que divide, inferioriza, invisibiliza. É urgente a necessidade de reconhecermos nossos lugares de privilégio e atuarmos na uni-versidade com mais pluri-versalidade, com mais desobediência, apostando na capacidade de deslocamento desses lugares de privilégio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, Verena. (2006) A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 37, p. 143-166, jan Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2249/1388>>.

Albert, Bruce & Ramos, Alcida Rita (2002). *Pacificando o branco*. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 532 pp.

Amaral, Wagner Roberto do. (2010) *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação – Curitiba, 2010.

Amorim, M (2012). Vozes e Silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p 7-19, julho. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>.

Amorim, M. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.

Amorim, M. (2004). O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa.

Amoroso, Marta; Lima, Leandro Mahalem de. (2011). A aculturação é um objeto legítimo da Antropologia Entrevista com Peter Gow. *Revista de Antropologia*. Vol. 54, No. 1, pp. 517-539

Arres, Raoni Lourenço & Lima, Izaíra Thalita da Silva (2016). Índios na Rede: Um estudo sobre o ciberativismo indígena nas Redes Sociais Online. Disponível em:
<<https://netativismo.files.wordpress.com/2013/11/artigos-gt3.pdf>>. Acesso em 03 de outubro de 2016.

Arndt, A. D. (2015). Mas, nós vamos compor?: roda de música como experiência coletiva em um CRAS da região metropolitana de Curitiba. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

Achinte, Adolf Albán. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In Wals, Catherine. (2013). *Pedagogías Decoloniales- Pácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala: Quito Ecuador.

Athias, Renato (2007). A noção de Identidade Etnica na Antropologia Brasileira- de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira. Editora Universitária UFPE: Pernambuco.

Bakhtin, M. (2003). Estética da criação verbal. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Baniwa, G. (2006). *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional.

Baniwa, G. (2007). A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, CLASCO.

Baniwa, G. A (2012). A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. in *Constituições Nacionais e povos Indígenas*. Ramos, A. (org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 206-227.

Banton, Michael. (2010). A Racialização do Ocidente; A Racialização do Mundo. In: *A Ideia de Raça*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, M. M. (2013). Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: Souza Lima, A.; Barroso, M. M. (Org.) *Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008*. 1. ed. – Rio de Janeiro : E-papers.

Barros, João Paulo Pereira, Paula, Luana Rêgo Colares de, Pascual, Jesus Garcia, Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues, & Ximenes, Verônica Morais. (2009). O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181.

Barroso, M. M. (2013) Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior . In: Souza Lima, A. C. & Barroso, M. (Orgs). *Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008*. 1ª. ed. – Rio de Janeiro : E-papers.

Barth, F. (org.). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*, Bergen: Universitets Forlaget.

Barth, Fredrik. (2000). Os Grupos étnicos e suas fronteiras. In *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas* (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria.

Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos Interculturales – Antropología política del pluralismo cultural em América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Bento, Maria Aparecida Silva (2002). Branqueamento e Branquetude no Brasil. In: Carone, I & Bento, M. A. *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Editora Vozes: Rio de Janeiro.

Bergamaschi, M. A.; Kurroschi, A. R. Estudantes Indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência da UFRGS In: *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.

Bertini, F. M. A. (2014). *Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte*. *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe. 2), 60-69.

Bicalho, P. S. (2011). *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970 - 2009)*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo.

Bourdieu, Pierre. (1997) *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno.

Brait, B. (Org). (2010). *Bakhtin – Outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto.

Brasil. (1988) *Constituição da Republica Federativa do Brasil*.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>.

Brighenti, C. A. (2010). Etnicidade, Território e Direito Indígena. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, v. 32, p. 99-118.

Brighenti, Clóvis Antonio. (2010) Etnicidade, Território e Direito Indígena. *Cadernos do CEOM – Ano 23, n. 32*. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/668/431>>

Brighenti, Clovis; Nötzold, Ana L.V (2011). Movimento indígena brasileiro na década de 1970: construção de bases para rompimento da invisibilidade étnica e social. In: Scherer-Warren, I; Lúchman, L.H. (Org.). *Movimentos sociais e participação: abordagens e experiência no Brasil e na América Latina*. Florianópolis: Editora UFSC, p. 37 - 58.

Calegare, Marcelo Gustavo Aguiar (2015) Rural-urbano, estudos rurais e ruralidades: saberes necessários à Psicologia Social. In: Lima, A. Antunes, D. Calegare, M. *A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil* [Recurso eletrônico on-line]- Porto Alegre: ABRAPSO.

Canclini, Nestór (2000). *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP.

Cajueiro, R. (2007). *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional,

Cardoso de Oliveira, R. (2006). *Caminhos da Identidade: ensaios sobre Etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo.

Castoriadis, C. (1994) El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*. Nº 35.

Castoriadis, Cornelius (1982), La institución imaginaria de la sociedad, vol. 2, *El imaginario social y la institución*, Tusquets editores, Barcelona.

Certeau, M. (2014). *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Chauí, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15.

Cinep (2010). Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil. in Luciando, G.; Oliveira, J. ; Hoffmann, M. (Orgs.) *Olhares Indígenas Contemporâneos* (Série Saberes Indígenas) Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas.

Caxias Popó, C. (2015). *Cosmologia na visão Laklãnõ/Xokleng*. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

Criri Neto, Aristides (2015). *Alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng na escola indígena de educação básica Laklãnõ*. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

Coelho, E. M. B. (2016). *Escolarização dos povos indígenas: exercício de colonialidade do poder e do saber*. Comunicação Oral no GT 015. Antropologia e crítica pós-colonial da 30ª Reunião Brasileira da Antropologia. Disponível em: <http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID_MODALIDADE_T_RABALHO=2&ID_SIMPOSIO=6&impressao>.

Cohn, Clarice (2001) *Culturas em Transformação: os índios e a civilização*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>>.

Cunha, M. C. (1986). Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In *Antropologia do Brasil*, São Paulo: EDUSP/Brasiliense.

Cunha, M. C. (2009) *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.

Cunha, Manuela Carneiro da. (2012). *Índios no Brasil: história, direito e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma.

Dussel, E. (2010). Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In Sousa Santos, B. ; Meneses, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p.341-395.

Enei. (2013). Plano de Trabalho para o III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. [Disponibilizado por um estudante indígena].

Espinosa, B. *Ética*. 3ª ed. São Paulo: Atena, 1957.

Estácio, M. *As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus: UFAM, 2011.

Fals Borda, O. (1978) Por la práxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla. In *Critica y política en ciencias sociales*, Bogotá: Ed. Punta de Lanza, v. I, p. 209-249. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>>.

Frizzo, K. R. (2010). Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. in Sarriera, J. e Saforcada, E. *Introdução a Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.

Foucault (1987) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel (1999) *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Gakran, N. (2005). Estudo da Morfossintaxe da Língua Laklãnõ (Xokleng) Jê. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP.

Gakran, N. (2014). Alma sobrevivente no Contexto da crença Tradicional Xokleng Laklãnõ. In: Cledes Markus, Lori Altmann, Renato Gierus. (Org.). *Saberes e Espiritualidades Indígenas*. 1ed. São Leopoldo - RS: Oikos, v. 500, p. 123-142.

Gakran, N. (2014). História do Início da Educação Escolar Indígena (décadas de 1930 e 1990) e da morfologia da língua junto ao povo Xokleng/La Klã Nõ. In: Kleim, E. J. et al (Org.) *Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial*. 1ª ed. Curitiba : CRV.

Galvão, Eduardo (1953) *Estudos sobre a aculturação de grupos indígenas no Brasil*. Trabalho apresentado à 1ª reunião brasileira de Antropologia. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/ra/article/viewFile/110360/108927>>.

Geertz, C. (2008). *A Interpretação das Culturas*. 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC.

Gobbi, Izabel. (2012). O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?. In: Tassinari, A. Grando, B. Albuquerque, M.(Org.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed da UFSC.

Gonçalves, Bruno Simões. (2015). Nem tupi nem tapuia. Livre determinação e políticas sociais na trajetória histórica dos indígenas brasileiros. In: Martins, H. et al (Org.). *Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades*. ABRAPSO editora: Edições do Bosque CFH/UFSC. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=471>.

González, Freddy Javier Álvarez (2011). *El buen vivir um paradigma anticapitalista*. Disponível em: <<http://www.rebellion.org/docs/163836.pdf>> .

Goss, K. P. (2014). Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. In: Schrem-Warren, I. ; Passos, J. C. *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atilênde.

Giuliano, Facundo & Berisso, Daniel (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender - Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IIICE/35*. Disponível em: <<http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/educacion-y-decolonialidad.pdf>>.

Gomes, Nilma Lima (2011) O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade*. V. 10. Nº 18.

Grubits, S. & Pedroso, M. (2006). Relações éticas em pesquisas com populações indígenas. In *Psicologia Ciência e Profissão*. p. 47 – 57. Brasília.

Grubits, S. & Pedroso, M. (2009). Psicologia e Povos Indígenas: um estudo preliminar do “estado da arte”. *Revista Psicologia e Saúde*. P. 15-30. Campo Grande.

Groff, A. R., Maheirie, K., & Zanella, A. V. (2010). Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 97-103.

Grosso, L. A. (2000) *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL.

Guimarães, Danilo Silva. (2016). A Psicologia e a questão indígena no Brasil. Povos indígenas. In: In: CRPSP. *Povos Indígenas e psicologia – a procura do bem viver*. São Paulo: CRP 06.

Grosfoguel, Ramón (2012). Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea*. V. 2, n. 2 p. 337-362.

Grosfoguel, Ramón (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Cienc. Cult.* 59(2): 32-35. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en>.

Hall, Stuart (2005). *Identidade Cultura na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Haraway, D.(1995) *Saberes Localizados*: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu* (5) pp. 07-41. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf>.

Kleim, E. J. et al (Org.) (2014). Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial. 1ª ed. Curitiba : CRV.

Hermann, Herbert Walter. (2015). Mesa 2: experiências, aprendizados e desafios na perspectiva de professores e de alunos dos programas de pós graduação em antropologia da UFSC, da UFAM e da UFPA. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 75-118, dez.

Jaques, Thayse (2015). Da Aculturação à Fricção: O início da trajetória acadêmica de Sílvio Coelho dos Santos e a emergência da Etnologia Indígena no Sul do Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso. Ciências Sociais – UFSC.

Kerexu, Maria Cecília Barbosa (2015). *A vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

Lane, S. T. M., & Codo, W. (Orgs.). (1984). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

Lander, Edgar (2005).A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo->

Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A4ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>

Laraia, Roque de B. (1993). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 7ª Ed.

Lima, Donizeti José de (2003) *Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC: Florianópolis.

Lima I. T. ; Arraes, R. L. (s/p). *Índios na rede: um estudo sobre o ciberativismo indígena nas redes sociais on line*. Disponível em: <<https://netativismo.files.wordpress.com/2013/11/artigos-gt3.pdf>>.

Lira, A.; A, Silva; D, Salestiano (2014). Povos indígenas e escolarização no Brasil. Do plano político-legal à efetivação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 145-157, jan./jun. 2014.

Lima, M. E.; Neves, P. S. & Silva, P. B. (2014). A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n.56.

Machado Brigagão, Jacqueline Isaac. (2016) Aspectos éticos nas pesquisas no cotidiano. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 363-372, jul. ISSN 1578-8946. Disponible en: <<http://atheneadigital.net/article/view/v16-n2-machado-brigagao>>.

Machado, F. V. (2013). Subjetivação Política e Identidade: contribuições de Jacques Rancière para a Psicologia Política. *Psicologia Política*, 13 (27), 261-280.

Machado, J. & Pan, M. A. G. de S. (2014). Política pública e subjetividade: assistência estudantil na universidade. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, 13 (1), 184-198.

Magnani, J. (2002) De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* Vol. 17 nº 49 junho. p 11 - 29. Disponível em:

Magnani, J. (2009) Etnografia como Prática e Experiência. *Rev Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre. ano 15, n 32, p. 129-156, jul-dez. Disponível em:

Maheirie, K. (1992) *A tarefa de construir-se Agenorna contradição campo-cidade: estudo de uma identidade à luz da fenomenologia dialética de Sartre*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social – PUC, São Paulo.

Maheirie, K. (1997). Identidade: o processo de exclusão/inclusão na ambigüidade dos movimentos sociais. In: ZANELLA, A. V. et al. (Orgs.). *Psicologia e práticas sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL.

Maheirie, Kátia (2001). "*Sete mares numa Ilha*": a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Pontífca Universidade Católica. São Paulo: PUC.

Maheirie, Kátia (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações* (Universidade São Marcos), São Paulo/SP, v. VII, n.13, p. 31-44.

Maheirie, Kátia. (2004). Identidade e subjetividade: avanços e paradoxos para o século XXI. *Revista Katálysis*, 7(2), 139-141. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6838>>.

Maheirie, Kátia. (2015) O fotografar e as experiências coletivas em Centros de Referência em Assistência Social. In Lima, A. Antunes, D. Calegare, M. *A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil* [Recurso eletrônico on-line]- Porto Alegre: ABRAPSO.

Martins, Edna; Santos, Alessandro de Oliveira dos & Colosso, Marina (2013). Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 118-133. São Paulo, SP.

Medrado, B.; Spink, M. J, Mélllo, R. P. (2014). Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In Spink, M. J.

etal. *A Produção de Informação na Pesquisa Social: compartilhando ferramentas*. 1.ed. – Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (publicação virtual).

Melo, C. R. (2013). A experiência no curso de licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.3, n. 1, p.120-148, jan./jun.

Melo, C. R. (2014). Da universidade à caça de rezas Guarani e vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, UFSC.

Mignolo, Walter D (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, p.287-324. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>.

Mignolo, W.D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa Editorial, 241 p.

Moura, A. & Lima, M. (2014). A reinvenção da roda: roda de conversa um instrumento metodológico possível. In *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun.

Munanga, K. (2001) Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 4, n. 2, p.31-43, jul./dez.

Munanga, Kabengele. (2004). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>.

Nascimento A. et al (2009). (org.). *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades* - Campo Grande: UCDB.

Nascimento, Rita Gomes do Nascimento. (2016) Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. In: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 254-279, jul./dez.

Nascimento, Rita Gomes (2015). Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a educação superior de povos indígenas no Brasil. In: Mato, Danie et.al. (Org.). *Educación superior y pueblos indígenas en América latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, p. 97-116.

Oliveira, Luiz Antonio de, & Nascimento, Rita Gomes do. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, 33(120), 765-781.

Neto, A. C. F. (2014). Alfabetização na Língua Laklãnõ/Xokleng na escola indígena de educação básica Laklãnõ. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.

Oliveira, J. P. (Org). (1989). *Indigenismo e Territorialização*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Oliveira, M (2011). As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios. In Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Oliveira, R. C. (2000). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. in *O Trabalho do Antropólogo*. 2ed. p. 17-36; Brasília : Paralelo 15; São Paulo: UNESP.

Oliveira, Roberto Cardoso de (2006). *Caminhos da Identidade – ensaios sobre Etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Paralelo 15 e Ed Unesp.

Oliveira, A.; Maheirie, K.; Moreira, M.; Trancoso, A.(2015). A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica na análise de produção conceitual de juventude. In: Martin, S. T. (Org.) *Psicologia Sócio Histórica e contexto brasileiro – interdisciplinaridade e transformação social*. Goiânia: Ed. PUC Goiás.

Paz, A. M. *Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com estudantes indígenas da Universidade de Brasília*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Brasília: UNB, 2013.

Paladino, M.; Almeida, N. P. (2012). *Entre a Diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ.

Paladino, Mariana. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/5062/3330>>.

Passos, Joana Célia dos. (2015). Relações Raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, 31(2), 155-182. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>>.

Pereira, Eliete da Silva. (2012). Índios na Rede: Notas sobre o Ciberativismo Indígena Brasileiro Paper presented at the annual meeting of the Designing And Building Research Network Maps: Trends In International And Latin American Communication Research, School of Communications of the Pontificia Universidad Universidad Católica de Chile, Alameda 340,Santiago, Chile. Disponível em <http://citation.allacademic.com/meta/p601179_index.html> .

Popó, C. C. (2015). Cosmologia na visão Xokleng. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica. Terra Indígena Ibirama Laklãnõ/ UFSC.

Poutgnat, Philippe; Streiff Fenart, Jocelyne. (1998) *Teoria da Etnicidade – Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras*. São Paulo: UNESP.

Quijano, A. (1992) *Colonialidade e Modernidade/razionalidade*. Perú Indígena, 13(29): 11-20. Disponível em:
<<https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-razionalidad.pdf>>.

Quijano, A. (1999) ;Que tal raza! In: Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones, Quito: CAAP, (no. 48, diciembre): pp. 141-152.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander. (Org.) (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>.

Ramos, A. R. (1988). *O índio “hiper-real”*. Texto apresentado no Seminário sobre Ética e Antropologia, organizado por ele e realizado no Iuperj, em junho de 1988. Disponível em:<http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=85&Itemid=322>.

Rancière, Jacques (1996) *O desentendimento*. São Paulo. Editora 34.

Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO
Experimental Org.; Editora 34.

Rancière, Jaques (2012) *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.

Rancière, Jacques (2014). Política, identificação e subjetivação. In Rancière, Jacques. *Nas margens do político*. Lisboa: KKYM.

Regis, Vitor Martins, & Fonseca, Tania Mara Galli. (2012). Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. *Fractal : Revista de Psicologia*, 24(2), 271-286. disponível em:
<<https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000200005>>.

Reis, I. M. (2012) *A imagem do indígena Xokleng/Lakãõ no dia 19 de abril nas 10 ultimas edições do jornal Santa Catarina: 2000 a 2010*. Trabalho de Conclusão de Curso. Comunicação Social. Blumenau: FURB.

Renesse, Nicodeme. (2011). Perspectivas indígenas sobre a internet: ensaio regressivo sobre o uso da comunicação em grupos ameríndios no Brasil. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de São Paulo USP, São Paulo.

Ribeiro, D. (1969). *As américas e as civilizações*. Tomo I – A civilização ocidental e nós . Os povos- testemunha. Buenos Aires.

Ribeiro, D. (1996). *Os índios e a Civilização*. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Rocha, E. G. (1994). *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense.

Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73. Disponível em:

Ruiz, M. Presentación. Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizar se o morir? In_____. Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008.

Sagaz, G. (2015) Cotas raciais na UFSC: trajetórias e projetos em um novo campo de possibilidades. *Cadernos de Gênero e Diversidade*. Vol 1.nº 1. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/14270/10986>>.

Sampaio, Juliana, Santos, Gilney Costa, Agostini, Marcia, & Salvador, Anarita de Souza. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(Suppl. 2), 1299-1311.

Santos, Milton (1978). *Por uma geografia nova*, HUCITEC-EDUSP, São Paulo.

Santos, Milton (1988). *Metamorfoses do Espaço Habitado*, HUCITEC, São Paulo.

Santos, Milton (2002; 1996). *A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. Editora Hucitec, São Paulo.

Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10.ed. Rio de Janeiro: Record.

Santos, Milton (2005) O retorno do território. En: *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Año 6 no. 16. Buenos Aires : CLACSO, 2005- .Disponível
em:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>

Santos, S. C. (1973). *Índios e Brancos no Sul do Brasil – a dramática experiência dos Xokleng*. Florianópolis: EDEME.

Santos, S. C. (1975). *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento.

Santos, S. C. (1989). *Os povos indígenas e a Constituinte*. Florianópolis: Ed UFSC/Movimento.

Santos, S. C. (2007). *Ensaíes Oportunos*. Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e Nova Letra.

Santos, Alessandro de Oliveira dos, Schucman, Lia Vainer, & Martins, Hildeberto Vieira. (2012). Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 166-175.

Sousa Santos, Boaventura (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Souza Lima, A. & Barroso, M. (Org) (2013) *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*– 1. ed. – Rio de Janeiro : E-papers, 2013.

Sawaia, B. (1995). O adoecer da classe trabalhadora. In: Lane, S.T.M. & Sawaia, B. *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ.

Sawaia, B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: Sawaia, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Ed Vozes.

Sawaia, B. B. (2001). Identidade: uma ideologia separatista? In B. B. Sawaia, *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 119-127). Petrópolis, RJ: Vozes.

Sawaia, Bader Burihan. (2014). Social transformation: an object appropriate to social psychology?. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 4-17. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600002>>.

Scherer-Warren, I. & Lüchmann, L. H. (2012) (Org.). *Movimentos sociais e participação: abordagens e experiência no Brasil e na América Latina* (p. 37 – 58). Florianópolis: Editora UFSC.

Scherer-Warren, I.; Delespote, A. G. (2016). Ativismo étnico-racial face às ações afirmativas na UFSC: redefinido espacialidades. In: Scherer-Warren, I.; Passos, J. C (org). *Ações Afirmativas na Universidade - abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Ed UFSC.

Schuman, L. V. (2010) Racismo e anti-racismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*, 10(19), Disponível em:

Schmidt, M. L. & Mahfoud, M. (1993) Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo. Disponível em: <www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/34481/37219>.

Silva, A.P. et al. (2007). Conte-me a sua história: reflexões sobre o método de história de vida. *Mosaico: Estudos em Psicologia*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.25-35.

Scott, J. (1999). “*Experiência*”. Falas de Gênero. Editora Mulheres, Santa Catarina. Trad. Ana Cecília Adoli Lima. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf>.

Scott, J. (2005) O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n. 1. P. 11. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>>.

Sobral, A. Ético e Estético. (2005). Na vida, na arte e nas pesquisas em Ciências Humanas. In: Braith, B.(org). *Bakhtin: Conceitos - Chave*. São Paulo: Contexto.

Sobrinho Patte, Woie. (2015). *Gestão da água na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ: Estudo da relação do povo Laklãnõ/Xokleng com o uso da água*. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

Sousa Santos, Boaventura de (1994) - Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Rev. Sociol.* USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52. Disponível em: <[www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade Identidade Fronteira_TempoSocial1994.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade%20Identidade%20Fronteira_TempoSocial1994.pdf)>.

Souza Lima, A.; Barroso, M. M. (Org.) (2013). *Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008*. 1. ed. – Rio de Janeiro : E-papers.

Souza Lima, A.; Paladino. M. (2012). *Caminos hacia la educacion superior - los progemas Pathways de la fundacion Ford para pueblos indígenas em México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro:Ed. e-papers/LACED/ Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Souza Lima, Antônio Carlos de. (2012). A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: *Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, p. 169-193. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/46/36>>.

Souza Lima, Antonio Carlos de. (Org). (2007). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas* . 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers. Disponível em:
<<http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>>.

Souza Lima, Antonio Carlos. (1995). *Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 335 págs.

Souza, C. C. O movimento indígena na luta pelas ações afirmativas: é preciso descolonizar. In: Scherer-Warren, I.; Passos, J. C (org). (2016). *Ações Afirmativas na Universidade - abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Ed UFSC.

Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42, Dec.

Spink, Peter Kevin (2008). O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 20, 70-77. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822008000400010>>.

Spivak, G.C. (2016). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., 2010 [1985]. Tradução do original em inglês: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa.

Stock, B. & Fonseca, T. G. (2013) Para desacostumar o olhar sobre a presença indígena no urbano. *Psicologia & Sociedade*. v 25, n.2. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3584>>.

Strapazzon, A. & Maheirie, K. (2016) “Bons encontros” como composições: experiências em um contexto comunitário. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. N. 68. Disponível em:
<<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/940/1019>>.

Tassinari, A. *et al.* (2013) A Presença de Estudantes Indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: Um Panorama a partir do

Programa de Ações Afirmativas - PAA/UFSC. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.3, no 1, p.212-236, jan./jun.

Tassinari, Antonella (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.*- 2ªEd. SãoPaulo: Global, 2001.

Tassinari, Antonela Maria Imperatriz & Tragtenberg, Marcelo. *O Haiti é ou não é aqui? A Lei de Cotas e a inclusão étnicoracial na UFSC.* Disponível em <http://nepieduca.wordpress.com/>: Florianópolis, 2012.

Teixeira, Lumena (2016). A psicologia na promoção do bem viver. In: CRPSP. *Povos Indígenas e psicologia – a procura do bem viver.* São Paulo: CRP 06.

Treichel, A.; Piovezana, L.; Gomes, E. (2015) Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul. In: *Revista Pedagógica*. V .17, N.34, jan/abr.

Todorov, Tzvetan. (1993). Cap II- Conquistar. In *A Conquista da América A Questão do Outro*. Martins Fontes, 2ª edição, pp. 63-149.

UFSC. (2009). Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura do Sul da Mata Atlântica.

UFSC. (sem ano). Promoção da Igualdade Étnico Racial no Ensino Superior. Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina. *Guia de informações para candidatos.*

Uglõ Patté, A. R. (2015). Barragem Norte na Terra Indígena Laklãnõ. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, UFSC.

Urquiza; A.C.; Nascimento; M.A.J. Espíndola. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. In: *Tellus*, ano 11, n. 20, p. 79-97, jan./jun. Campo Grande, MS, 2011.

Vygostky L. S. (1988). *A formação social da mente* .2.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1929/2000) Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>.

Vygotsky, L. (1934/2001) *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygostky, L. (1982/1992) Pensamiento y palabra. Em *Obras escogidas II* (pp. 287-348).Madrid: Visor Distribuciones.

Walsh, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural.(2010). In Viaña, J.; Walsh, C.; Tapia, L. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, III – CAB, Bolívia.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf>.

Warschauer, C. (2004). Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. Disponível em:<http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_-_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>.

Weber, C. (2006). *Tornar-se professora Xokleng Lakãño: escolarização, ensino superior e identidade étnica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC.

Wiik, F. (2010). “Somos Índios Crentes” dialéticas do contato, alteridade e mediação entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. *Tellus*, ano 10, n. 19, p. 11-51, jul./dez. Campo Grande – MS. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/Ciclo%20de%20estudos/SOMOS%20INDIOS%20CRENTES%20WIIK%20TELLUS%202010.pdf>>.

Wittmann, Luisa Tombini. *O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007. 267p.

Zanella, Andréa Vieira, & Sais, Almir Pedro. (2008). Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica*, 26(4), 679-687. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000400012&lng=pt&tlng=pt>.

Zanella, Andréa Vieira, Levitan, Déborah, Almeida, Gabriel Bueno de, & Furtado, Janaína Rocha. (2012). Sobre reXistências. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 247-262. Recuperado em 07 de maio de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200005&lng=pt&tlng=pt.

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Psicologia Curso de Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais: relações éticas, estéticas e processos de criação (NUPRA) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC pelo telefone: (48) 3721-8578.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Entre Fronteiras: experiências de indígenas Laklãnõ/Xokleng no contexto universitário.**

Pesquisadora Responsável: Iclícia Viana
Telefone para contato: (48) 91538386
Pesquisadores participantes: Kátia Maheirie
Telefones para contato: (48) 3721-8578

- A pesquisa consistirá em um encontro com duração aproximada de uma hora e meia, no dia 19 de agosto de 2016, tendo por objetivo realizar roda de conversa com estudantes indígenas do Povo Lakãõ Xonkleng, com sigilo garantido.
- A proposta não prevê riscos aos participantes podendo ser interrompida pelos pesquisados assim que o desejarem por possuírem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. Será gravada para que a pesquisadora possa trabalhar com as informações depois, material que ficará guardado no NUPRA, por cinco anos.
- Qualquer dado que possa identificá-lo poderá ser omitido se os participantes preferirem. E a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.
- Com a realização da proposta pode-se trazer a tona as dificuldades no cotidiano da relação a universidade e seu contexto. Desta forma, esta pesquisa pode compor um conjunto de ações para a visibilidade e melhoria das condições dos estudantes indígenas na UFSC.

Iclícia Viana – Pesquisadora Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Curso de Mestrado

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____

_____ CPF _____ abaixo assinado,

concordo em participar do estudo: “**Entre Fronteiras: experiências de indígenas Laklãno/Xokleng no contexto universitário.**”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Iclícia Viana sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender a relação de indígenas Laklãno Xokleng no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Sendo assim, fui convidada(o) a participar da pesquisa, sendo registrada por meio de uma roda de conversa, aceitando a gravação audiovisual e concordando com a utilização dos materiais, bem como, com a utilização de trechos do diário de campo do pesquisador onde pode constar a referência a meu nome (ou nome fictício) e/ou descrição de situações nas quais eu possa estar envolvida(o), sendo que todos estes materiais serão utilizados para fins da pesquisa e de acordo com a minha permissão.

Concordo que textos ou relatos de minha autoria façam parte dos dados coletados. Compreendi que se trata de um estudo psicossocial e que participando desta pesquisa estarei contribuindo para a produção de conhecimento atua em uma das problemáticas dos Povos Indígenas, bem como, se insere no campo da Psicologia Social. A pesquisadora principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, 19 de agosto de 2016.

Nome e Assinatura do sujeito:

ANEXO II

Proposições mínimas para assegurar ingresso e permanência efetivos dos estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina

I. Ingresso por Sistema Específico e Diferenciado

Implantar sistema de ingresso específico e diferenciado à UFSC, com local de prova próximo às terras indígenas. Importante que seja processo de seleção específico, com consulta e participação das comunidades, e que atenda as reais necessidades e particularidades dos povos indígenas.

1.1 Divulgação

A divulgação junto aos povos indígenas (aldeias, escolas, centros de saúde, órgãos governamentais e não governamentais e etc), deve ter caráter sistemático e incluir os prazos e os comunicados oficiais relativos às etapas dos processos seletivos para a ocupação das vagas dos cursos de graduação: editais, períodos, locais de inscrição, guias de cursos, entre outros.

1.2 Isenção do pagamento da taxa de inscrição para PAA-Indígena

Implementar isenção automática do pagamento de taxa de inscrição aos candidatos indígenas inscritos na modalidade PAA-Indígena. Os atuais procedimentos para solicitar isenção apresentam dificuldades para os indígenas que requerem este direito, devido à documentação comprobatória exigida não atender especificidades socioeconômicas dessas populações.

1.3 Licenciatura Indígena

Regularização do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

1.4 Ações Afirmativas para todos os Programas de Pós Graduação da UFSC.

II. Permanência de estudantes indígenas na UFSC

2.1 Ações Pedagógicas

Monitorias pedagógicas individuais aos indígenas para acompanhamento nos cursos que frequentam, prestadas por alunos de pós-graduação.

2.2 Bolsa de Iniciação Científica para estudantes indígenas

2.3 Moradia

Tão importante quanto o acesso a um processo seletivo adequado é também assegurar o acesso às políticas de ação afirmativa desta universidade que garantam condições para a permanência dos estudantes indígenas aprovados, especificamente com uma residência estudantil aos indígenas, considerando suas especificidades culturais.

2.4 Bolsa Permanência MEC

Agilizar os procedimentos para o acesso ao o benefício da Bolsa Permanência MEC. Prover auxílio financeiro enquanto a bolsa MEC não está disponível.

2.5 Restaurante Universitário. Isenção Automática do RU. Incorporação de alimentos que façam parte da alimentação indígena.

2.6 Cotas e Isenção para os cursos extracurriculares de línguas estrangeiras.

2.7 Auxílio Materiais (como por exemplo, jaleco, luvas, toca, calculadora, estetoscópio, etc).

2.8 Creche e a garantia do direito da mãe permanecer com a criança em sala de aula, caso for sua opção.

III. Criação de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas

Entendemos que essas demandas somente poderão ser atendidas no âmbito de um órgão administrativo com autonomia de decisão para gerar e gerir uma política efetiva de inclusão dos indígenas na Universidade. Nessa Pró-Reitoria a ser criada conter uma Coordenadoria

de Assuntos Indígenas assim como assegurar uma representação no Conselho Universitário.

**COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO III
ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS
(2015).**

APÊNDICES

APÊNDICE I: CARTA DE PEDIDO DE APOIO

Florianópolis, 26 de junho de 2016.

CARTA EM PEDIDO DE APOIO DAS LIDERANÇAS LAKLÃNÕ XOKLENG DA TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ PARA PESQUISA EM PSICOLOGIA.

Escrevo esta carta para apresentar uma proposta de trabalho junto aos estudantes que estão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pedir o apoio das lideranças para seguir neste caminho.

Sou Iclícia Viana, não indígena, psicóloga e faço mestrado na UFSC também em psicologia. Acompanho a inserção de indígenas nos cursos de graduação da UFSC desde 2013 quando me envolvi com a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Ali conheci as dificuldades de muitos indígenas dos povos do sul para se formarem e levarem para suas comunidades os resultados desta educação.

Hoje estou mais próxima dos estudantes e das estudantes Laklãnõ em cursos gerais da universidade como direito, nutrição, engenharias, letras, psicologia, cinema, etc. Com eles tenho aprendido sobre como é difícil se deslocar de suas terras e adentrar neste espaço acadêmico tão branco e preconceituoso.

Diante da necessidade **de conhecer melhor estas dificuldades e produzir um trabalho que tenha utilidade para o Povo Laklãnõ**, desejo iniciar em agosto uma pesquisa com estudantes Laklãnõ na UFSC para que juntos possamos escrever sobre esta realidade.

O planejamento é:

- JUNHO/JULHO: idas à Terra Indígena Laklãnõ. Apresentação da proposta para as lideranças. Convivência na UFSC. Finalização do projeto.

- AGOSTO: convite aos estudantes Laklãnõ na UFSC para participar da pesquisa. Roda de conversa sobre o tema. Convivência na UFSC. Construção dos dados da pesquisa.

- SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO: análise dos dados. Escrita da dissertação.
- DEZEMBRO: finalização da dissertação. Apresentação dos resultados para os estudantes e para as lideranças.
- FEVEREIRO: defesa da dissertação.

Para seguir neste projeto, peço o apoio dos caciques e estou disposta a conversar e rever qualquer ponto da pesquisa.

Agradeço a atenção, Iclícia Viana

APÊNDICE II: CONVITE VIRTUAL PARA RODA DE CONVERSA

Olá pessoal!

Este é um CONVITE à todos e todas estudantes Laklãnô na UFSC. Me chamo Iclícia Viana, faço mestrado em psicologia e estou pesquisando sobre as experiências de ser universitário na UFSC. Quero convidar vocês para um encontro, uma roda de conversa! Meu objetivo é compreender como se dão as experiências de vocês enquanto pertencentes do Povo Laklãnô Xokleng na UFSC, as dificuldades, as conquistas e assim desenvolver uma pesquisa que seja útil para melhorias! O encontro será de aproximadamente 1 hora e haverá declaração de participação. Se houver dúvidas quanto a pesquisa, estou a disposição. Conto com a participação e disposição de vocês para que seja uma pesquisa que faça sentido para o Povo Laklãnô.

Abraços!

*Iclícia Viana
(48) 91538386 (whatsapp)
iclicia@hotmail.com”.*



Imagem do evento privado criado no facebook.
Acesso em: 09/08/2016.

APENDICE III:

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA RODA DE
CONVERSA**

Declaro que _____
participou da roda de conversa realizada no dia 19 de agosto de
2016, na Universidade Federal de Santa Catarina, que debateu o
tema da relação de estudantes do povo Laklãnõ Xokleng nesta
universidade, com duração de 3hrs.

Iclícia Viana – Mestranda em Psicologia
PPGP/NUPRA/UFSC

Florianópolis, 19 de agosto de 2016.