

## TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE BRASÍLIA

### FORMATIVE TRAJECTORIES OF INDIGENOUS WOMEN STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA


Recebido em: 29/05/2023

Reenviado em: 15/03/2024

Aceito em: 29/03/2024

Publicado: 12/05/2024

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves<sup>1</sup>   
Universidade de Brasília

Ana Tereza Reis da Silva<sup>2</sup>   
Universidade de Brasília

**Resumo:** Este artigo é resultado de uma pesquisa que analisou experiências interculturais no ensino superior, em chave decolonial e antirracista. No recorte aqui apresentado, analisamos narrativas de mulheres indígenas que colocam em perspectiva suas trajetórias formativas e as formas pelas quais elas se mobilizam e se organizam para enfrentar os desafios que atravessam seus percursos acadêmicos. As entrevistas foram realizadas com 10 estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UnB) no primeiro semestre de 2022 e examinadas à luz da literatura que trata das ações afirmativas como instrumento de reparação das desigualdades sociais e raciais em educação. Os relatos indicam que o racismo constitui a principal dificuldade com a qual as estudantes precisam lidar, e que o enfrentamento dessa violência, e de outros desafios, passa pelo fortalecimento da Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB), que desempenha um papel preponderante na mobilização coletiva das/os estudantes para assegurar acesso e permanência na universidade. No percurso da análise, buscamos sustentar que a presença das/os estudantes indígenas nas universidades constitui uma oportunidade para o diálogo intercultural no ensino superior e para o enfrentamento do racismo e das colonialidades *ser/saber* que operam nas universidades.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas; Estudantes Indígenas; Universidade de Brasília; Trajetória Formativa; Racismo.

**Abstract:** This article presents some results of a research that analyses, from a decolonial and anti-racist perspective, a variety of intercultural experiences in the context of higher education in Brazil. Here we deal specifically with experiences lived by indigenous women. We analyze narratives of indigenous women on their formative trajectories and on the ways in which they mobilize and organize themselves to face obstacles in their path within the university. The interviews were conducted with ten indigenous students at the University of Brasília (UnB) in the first half of 2022 and examined in the light of the literature on affirmative actions, understood as instruments to repair social and racial inequalities in education. The testimonies indicate that racism constitutes the main barrier to these students' academic success and stress the role of the Association of Indigenous Academics of the University of Brasília (AAIUnB) in the struggle against racism and other kinds of violence. This association has been important to organize mobilizations to ensure indigenous students' access to, and permanence in the university. In the course of the analysis, we argue that the presence of indigenous students in the universities constitutes an opportunity for intercultural dialogue in higher education, by the means of which we can confront racism and the "colonialities of being/power" that still operate in those institutions.

**Keyword:** Affirmative Actions; Indigenous Students; University of Brasilia; Formative Trajectory; Racism.

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: paulacrivelloneves@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada III da Universidade de Brasília (Faculdade de Educação). E-mail: tapajuara@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As ações afirmativas que democratizaram o acesso ao ensino superior para negros, povos tradicionais, indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIA+ e com deficiência são, hoje, a principal política de reparação histórica e de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais na educação. É dentro desse contexto que analisamos narrativas de estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UnB) que tratam dos desafios enfrentados em suas trajetórias formativas e das estratégias que mobilizam para enfrentá-los e superá-los.

Desde uma abordagem decolonial, visando enfatizar a importância das ações afirmativas – a despeito dos seus desafios –, buscamos sustentar que a presença de indígenas na universidade, e de outros grupos historicamente excluídos, constitui uma oportunidade para o encontro intercultural e para o diálogo de saberes. Constitui, igualmente, uma oportunidade para o enfrentamento do racismo e das colonialidades de *ser/saber* que operam nas universidades, engendrando racismos epistêmicos e epistemicídios. Isto é, invisibilizando e produzindo como ausências outras formas de produzir conhecimento, outros saberes e seus produtores.

As entrevistas-narrativas que informam este artigo foram realizadas no primeiro semestre de 2022 com 10 mulheres-estudantes indígenas atuantes na Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB). O material totaliza 10 horas de entrevistas transcritas e organizadas em arquivos de texto de forma individualizada. A seleção dos excertos aqui citados e analisados envolveu um exame preliminar do conjunto das entrevistas e a seleção dos trechos que têm conexão direta com as questões abordadas no artigo. Para a citação dos trechos, foram excluídas as passagens de pausas das falas e de intervenções das entrevistadoras, visando conferir maior fluidez à leitura. As transcrições das narrativas no corpo do texto estarão sempre em *itálico*, para diferenciá-las de outras citações. Por fim, cumpre esclarecer que as estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLE), por meio do qual autorizaram a quebra de anonimato, o que nos permitiu identificá-las pelo nome próprio.

Além da parte introdutória e da conclusão, o artigo conta com três seções. Na primeira, examinamos as ações afirmativas em educação, particularmente a democratização do acesso ao ensino superior, como conquistas que resultaram das lutas históricas do povo negro e indígena. Na segunda seção, refletimos sobre o protagonismo da UnB na adoção de cotas sociais e raciais na graduação e na pós-graduação, focalizando a reserva de vagas e o vestibular específico para

indígenas. Na terceira seção, apresentamos as narrativas das acadêmicas indígenas, analisando os desafios e as dificuldades enfrentadas por elas em suas trajetórias formativas. A partir da descrição e análise dos dados, refletimos sobre caminhos possíveis para o enfrentamento do racismo e do epistemicídio no espaço acadêmico, bem como examinamos a ampliação da diversidade cultural e étnica no ensino superior como uma oportunidade para avançarmos na transformação da universidade. Essa transformação é aqui pensada nos termos de um giro decolonial que precisa alcançar as dimensões pedagógicas, metodológicas, curriculares e epistêmicas do espaço acadêmico.

### A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

A história do Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais, mas também por um longo processo de luta das populações subalternizadas – periféricas, pretas, quilombolas e indígenas – pelo direito a uma cidadania plena, o que inclui o acesso aos bens culturais e simbólicos socialmente produzidos e às instituições nas quais esses bens circulam e são compartilhados, como as escolas e as universidades (MUNANGA; GOMES, 2006). O que está em jogo nessas lutas não é apenas a democratização do acesso aos espaços formativos e aos conhecimentos que neles circulam. Envolve também o questionamento da lógica que opera nessas instituições e que determina quais sujeitos são legítimos produtores de conhecimento, quais conhecimentos são considerados válidos, quais devem ser valorizados e ensinados ou não (CARNEIRO, 2005).

Nesse sentido, como analisa Gersem Baniwa (2006), as lutas por direitos têm influenciado o pensamento educacional brasileiro, algo que se expressa nas políticas de ações afirmativas que asseguram o acesso ao ensino superior para negras/os, indígenas e quilombolas, bem como nas políticas públicas que garantem educação diferenciada aos povos do campo, das águas e das florestas. Nessa esteira também se inserem as leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, visando o enfrentamento dos imaginários racistas que marcam negativamente esses povos.

Essas conquistas remontam às lutas históricas de longa duração do Movimento Negro, que, desde o final do século XIX e começo do século XX, atua como agente político para garantir a educação como direito de todas. Examinando essas lutas, Costa (2018) lembra que, diante do abandono estatal a que foi submetida no período do pós-abolição, a população negra se viu impelida a criar suas próprias estratégias de acesso à educação formal, dentre as quais se

destacam os processos de auto-organização em associações e irmandades. Por muito tempo, esses foram os únicos caminhos possíveis para garantir escolarização aos seus filhos:

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

Para os movimentos sociais organizados (negros e indígenas), o entendimento de que a escola, as letras e a ciência funcionaram como dispositivos de dominação colonial caminhou *pari passu* com a compreensão do papel que esses instrumentos podem desempenhar como via de acesso a direitos, mobilidade e ascensão social. Nesse sentido, Gomes (2012) nos lembra que o Movimento Negro no Brasil ressignificou sua luta, na medida em que compreendeu a importância de se ocupar espaços antes inacessíveis, como a escola e o ensino superior. Do mesmo modo, foi por meio da atuação política desses Movimentos que as populações marginalizadas compreenderam a importância de se reivindicar, para além do acesso aos bancos escolares e universitários, o compromisso do Estado Brasileiro com a construção de uma educação antirracista e intercultural:

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

Por sua vez, a articulação dos povos indígenas no Brasil também foi de extrema importância para a conquista de direitos territoriais, ambientais e sociais, principalmente para a garantia do acesso à educação em seus próprios termos. Segundo Baniwa (2006, p. 57), “diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional”, constituindo o que hoje conhecemos como movimento indígena organizado. O processo histórico de construção do Movimento Indígena caminhou junto com importantes conquistas no campo da educação:

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

De muitos modos, a mobilização dos movimentos negros e indígenas contribuíram para desmistificar “o mito da democracia racial, pressionando o Poder Público para que respondesse aos problemas raciais existentes no país [...]” (MOEHLECKE, 2002, p. 204). Interpelaram, assim, a imagem que as elites erigiram sob o signo da identidade nacional para representar um país que teria sido supostamente capaz de construir uma síntese democrática entre os povos que o constituem. Foi, portanto, a luta histórica desses povos que escancarou o racismo entranhado na própria fundação da sociedade brasileira, exigindo uma resposta do Estado para o enfrentamento das desigualdades e injustiças que são engendradas pelo racismo.

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

A partir do relatório de pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (VOLPE; SILVA, 2016), podemos concluir que o caráter pedagógico dos movimentos sociais (periféricos, indígenas, negros e quilombolas) tem contribuído decisivamente para tornar evidente o hiato entre a igualdade formal garantida pela Constituição de 1988 e a permanência da discriminação (racial, de gênero, de idade, de origem e de condição física).

É na esteira dessa mobilização e desse debate que as ações afirmativas emergiram como uma estratégia de reparação histórica à população afro-brasileira e aos povos indígenas. Por sua vez, as cotas no ensino superior reacenderam o debate em torno da raça e do racismo como dimensões intrínsecas à constituição do Estado-Nação e da sociedade brasileira. Isso indica que reconhecer e assegurar os direitos dos povos afro-brasileiros e indígenas demanda uma revisão crítica da violência colonial, da escravidão e da diáspora africana, bem como da persistência

das desigualdades econômicas, políticas e sociais engendradas pelo racismo (ALMEIDA, 2018; MUNANGA, 1999; 2004).

No enfrentamento das desigualdades educacionais, as ações afirmativas não apenas asseguram o ingresso dos povos historicamente excluídos das universidades como criam oportunidades para o enfrentamento das colonialidades de *ser/saber* ainda vigentes nas estruturas acadêmicas. As colonialidades de *ser/saber* designam o racismo epistêmico e o epistemicídio perpetrados pelo eurocentrismo enquanto perspectiva hegemônica do conhecimento. Em outras palavras, designa os modos pelos quais certos saberes e seus produtores são excluídos, desprezados e desqualificados em razão de suas origens históricas, culturais e étnicas. Isso significa dizer, desde uma abordagem decolonial, que o processo de racialização e a classificação não produziu apenas dominação geopolítica e econômica, produziu, também, hierarquias nos domínios epistêmicos e ontológicos, isto é, *colonialidades do ser e do saber* (QUIJANO, 2005).

Sueli Carneiro (2005) analisou o racismo epistêmico e o epistemicídio como dimensões naturalizados nas estruturas, nos modos de funcionamento e na organização das instituições. A autora chama a atenção para o fato de que as escolas e as universidades têm desempenhado um papel preponderante na reprodução da cultura, dos valores e dos conhecimentos eurocentrados, assim como na propagação de uma visão estereotipada e racista das histórias, dos saberes e das referências culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Por isso mesmo, a luta pelo direito à educação não pode mais se restringir às políticas de acesso. A inclusão no ensino superior representa um passo importante no processo de democratização da sociedade e de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais; no entanto, é necessário e urgente ir mais fundo no processo de reparação histórica e na promoção da justiça e equidade. Sendo assim, ao ampliar a diversidade cultural, étnica e epistêmica da academia, as ações afirmativas se convertem, também, numa oportunidade de inclusão, reconhecimento e valorização de outras formas de produzir conhecimento, de outros saberes e de seus detentores. Isso suscita, por sua vez, um processo inédito de transformação das universidades por dentro.

## **O PROTAGONISMO DA UnB NAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

O protagonismo da UnB, uma das primeiras universidades brasileiras a adotar ações afirmativas na graduação e na pós-graduação, tem resgatado o seu ideário de universidade

democrática e despertado a emergência de torná-la ainda mais justa e diversa<sup>3</sup>. Examinando esse protagonismo, Bernardino-Costa e Borges (2021, p. 9) afirmaram que “para evitar retrocessos, é preciso sobretudo discutirmos constantemente o sentido do que está em jogo quando encampamos a luta por Ações Afirmativas: um projeto decolonial antirracista e contra-hegemônico de universidade”.

As primeiras experiências de reserva de vagas no ensino superior, protagonizadas pelas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia (Uerj e Uneb) e pela UnB, impulsionaram dezenas de outras universidades a iniciarem a discussão sobre a adoção de cotas sociais e raciais em seus Conselhos Universitários. De modo geral, no Brasil, o avanço das políticas afirmativas tem o seu embrião nos debates em torno da persistência do racismo no espaço acadêmico (CARVALHO, 2005). Na UnB, o debate sobre cotas para negros foi uma resposta política a um caso de racismo ocorrido no Departamento de Antropologia. O “Caso Ari”, como ficou conhecido,

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

Em resposta à repercussão que o caso tomou, a UnB formulou e aprovou no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) um programa de reserva de vagas para estudantes negros. Enquanto isso, o ativismo antirracista dos movimentos sociais e estudantis ampliou e capilarizou o debate sobre ações afirmativas em todo país, o que culminou na formulação de uma política pública nacional.

No caso dos indígenas, a UnB adotou um processo seletivo exclusivo para esse grupo em 2006, com oferta de vagas suplementares em cursos de graduação. Realizada por meio de

---

<sup>3</sup> A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras a adotarem cotas na graduação (em 2001), seguidas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002. Na pós-graduação, a Uneb implementou cotas em 2002 e a Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2015 (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021, p. 3).

um acordo de cooperação técnica com a FUNAI, a iniciativa foi pioneira entre universidades federais de todo o Brasil. Contudo, por não se tratar de uma política, a iniciativa apresentava muitas fragilidades e alguns desafios foram surgindo: dificuldade para assegurar um quantitativo de vagas anunciado e para incluir novos cursos, a ausência de bolsas que garantisse a permanência das/os estudantes, baixa divulgação do processo seletivo, etc. (BIZERRIL; IBARRA, 2019).

O convênio entre UnB e FUNAI previa auxílio financeiro de R\$900,00 e passagens para auxiliar a locomoção das/os estudantes. Esse auxílio era mantido conforme o desempenho das/o estudantes nas disciplinas, sendo cortado no caso de reprovação em alguma matéria ou se o estudante apresentasse desempenho diferente do esperado. Esse sistema de avaliação do desempenho culminava na perda da única fonte de renda para manutenção em Brasília, e, em alguns casos, de um importante apoio financeiro às famílias. O fato de as/os estudantes virem de um processo de escolarização diferenciado, com muitas defasagens em relação ao letramento acadêmico exigido nas universidades, não era levado em conta. Com isso, no início da experiência as/os estudantes indígenas foram submetidos a critérios avaliativos que suscitaram sentimentos de inadequação e fracasso, levando, muitas vezes, ao abandono dos cursos. O que explica os altos índices de evasão registrados nos primeiros anos de implementação dessa medida (BIZERRIL; IBARRA, 2019).

O convênio permitiu a realização do vestibular diferenciado para povos indígenas entre 2005 e 2013 e ficou suspenso entre 2012 e 2016. As tratativas para reabertura do edital indígena foram retomadas somente em abril de 2016, no âmbito do evento chamado “2ª Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB”, promovido pela da AAIUnB e lideranças indígenas reunidas em Brasília por ocasião do Acampamento Terra Livre (ATL). Em 2017, a UnB voltou a ter o processo seletivo específico para indígenas.

Alcineide Piratapuya (2020, p. 15), estudante de Relações Internacionais na UnB e coautora do livro *Vivências diversas: uma coletânea de indígenas mulheres*, ressaltou a importância das/os estudantes se manterem unidas/os para assegurar o vestibular específico: “Podemos ser de outros povos, de outras calhas de rio ou região, mas o que nos mantém unidas e fortalecidas são os propósitos da mesma luta, ocupar espaços que por direito são nossos, nunca foi dado, sempre foi uma luta, uma conquista”.

A estudante explica que, a cada ano, há um movimento protagonizado pelo coletivo de estudantes indígenas que define as cidades de aplicação de provas e entrevistas do vestibular,



bem como os principais cursos demandados que são levantados a partir de uma ampla consulta entre os povos por meio das associações nacionais. Todavia, as unidades acadêmicas ainda têm a prerrogativa de decidir se aderem ou não ao vestibular indígena e o quantitativo de vagas que serão suplementadas (AAIUnB, 2023).

Em 2017, quando o vestibular indígena foi retomado, os quantitativos eram de 72 vagas para 22 cursos. Em 2019, foram 85 vagas distribuídas em 30 cursos de graduação dos *campi* Darcy Ribeiro, Ceilândia (FCE) e Planaltina (FUP). Essa mudança reflete o crescimento do número de concorrentes. Em 2019, foram 772 candidatos inscritos que disputaram uma oportunidade de ingresso na instituição, 56 a mais que na edição anterior (VELOSO, 2019). Em razão das medidas de distanciamento social adotadas em 2020 por conta da pandemia de Covid-19, a UnB suspendeu a seleção. O vestibular indígena foi retomado no final de 2021, com realização do vestibular em 2022.

Hoje, as ações afirmativas alcançam também os programas de pós-graduação, renovando e ampliando o debate em torno das políticas de ingresso e permanência e, ao mesmo tempo, as discussões sobre a persistência dos currículos eurocentrados (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021). As primeiras ações se deram por iniciativa de programas e universidades que criaram resoluções para assegurar a diversidade étnico-racial nos seus cursos de mestrado e doutorado, a exemplo da experiência pioneira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Somente a partir de 2016, houve um aumento expressivo de ações afirmativas na pós-graduação, algo que tem sido, em certa medida, atribuído ao potencial indutivo da Portaria Normativa MEC nº 13 (BRASIL, 2016), que estimula a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação (VENTURINI; JÚNIOR, 2020).

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

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

adotaram Políticas de Ações Afirmativas em 2013 (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021, p. 6).

Apesar disso, foi apenas em 2020 que a UnB aprovou a Resolução nº 0044/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas em todos os cursos de pós-graduação. O § 1º da Resolução afirma que:

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

É possível afirmar que, hoje, as ações afirmativas na graduação e pós-graduação expressam o ideário de um projeto político decolonial e contra-hegemônico (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021), com efeitos epistemológicos que podem significar uma abertura da universidade para outros regimes de conhecimento e, particularmente, para os mundos negros-indígenas-centrados. Parte essencial desse projeto não se encerra, obviamente, com a expansão das políticas de ingresso e permanência na graduação e na pós-graduação, mas exige que se assegure diversidade étnico-racial também no corpo docente das universidades.

Portanto, é urgente incorporar as ações afirmativas no debate sobre provimento de vagas para o magistério superior, o que pode ser assegurado por meio da observância e implementação da Lei nº 12.999/2014, que estabelece a reserva de 20% das vagas de concursos públicos para negros. Ampliar a diversidade étnica e racial entre as/os professoras/es do ensino superior significa avançar na promoção de justiça epistêmica, que corresponde à terceira onda das Ações Afirmativas nas universidades.

Como lembram Munanga e Gomes (2012), o racismo perpassa diversas dimensões invisíveis da cultura e das relações sociais e políticas de uma sociedade, ainda mais em um país que foi erigido sob o ideário de uma suposta democracia racial. Por isso mesmo, o enfrentamento das desigualdades engendradas por essa lógica exige tempo e a articulação de várias estratégias e frentes de atuação.

## ATRAVESSAMENTOS E FRICÇÕES NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MULHERES-ESTUDANTES INDÍGENAS

Nossa primeira aproximação junto ao coletivo das/os estudantes indígenas foi mediada pela doutoranda e liderança indígena Nubiã Tupinambá, que reportou à AAIUnB nosso interesse em desenvolver a pesquisa. Enviamos uma carta de apresentação da pesquisa informando seus objetivos e metodologia, que foi apreciada e aprovada pelas/os estudantes. Com isso, recebemos o consentimento para acompanhar e participar das reuniões e de outras atividades organizadas pela Associação.

A partir dessa aproximação, que nos permitiu interagir e construir uma relação de confiança com as/os estudantes vinculadas/os à Associação, formalizamos o convite de entrevistas-narrativas para 10 mulheres indígenas que demonstravam ter uma atuação mais ativa na AAIUnB. Com a confirmação do aceite, realizamos uma reunião virtual para estabelecer acordos e definir os dias e os horários para realização das entrevistas, que foram realizadas nos meses de fevereiro, março e abril de 2022.

Foram abordadas questões relativas aos desafios e dificuldades enfrentadas pelas estudantes, que englobam aspectos econômicos, pedagógicos, curriculares e psicológicos. As estudantes também refletiram sobre os modos pelos quais vivem e interpretam suas trajetórias formativas, os atravessamentos e fricções que se desdobram do contato entre seus mundos (ancestralidade, saberes, modos de vida e cosmovisões) e o mundo acadêmico (lógicas, estruturas e formas de funcionamento). Nossa intenção não era falar *sobre* elas, mas *com* elas, a partir de uma escuta sensível por meio da qual pudessem ser as protagonistas.

O roteiro das entrevistas abordou várias questões, dentre as quais estão: como foi sua trajetória formativa até a chegada à universidade? Quais desafios e dificuldades que você enfrentou ao longo de sua trajetória acadêmica? O que a presença dos povos indígenas representa para a universidade? Como tem sido o seu contato com os conhecimentos acadêmicos? Você vivenciou situações de discriminação relacionadas a sua origem, cultura e saberes próprios? Se sim, poderia descrevê-las?

É importante destacar que, neste artigo, analisamos apenas um recorte das narrativas. Especialmente as passagens em que as estudantes focalizam as dificuldades enfrentaram ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Além disso, deve-se ter em conta que a dinâmica do diálogo não seguia o roteiro acima mencionado de forma hermética. Com base na pergunta inicial, buscávamos garantir que as demais questões fluíssem na própria conversação,

assegurando um tempo de fala mais livre, com breves intervenções que suscitassem a abordagem de aspectos que ainda não haviam sido tratados.

É importante também pontuar que essas narrativas foram formuladas por mulheres de diferentes idades, cursos e vivências, que se encontravam em momentos específicos da vida. Essas experiências são, portanto, colocadas em diálogo por meio da leitura interpretativa que delas fizemos. Por isso mesmo, embora as questões orientadoras da conversação sejam as mesmas, cada entrevista se mostrou bastante singular em termos de tempo e aspectos enfatizados. Algumas questões foram abordadas longamente e outras de forma mais breve, o que demonstra as especificidades das percepções e dos modos de compreender e refletir sobre a experiência.

Um aspecto comum e recorrente em todas as narrativas é a identificação do racismo como o principal problema enfrentado pelas estudantes. Trata-se de uma violência que atravessa e engloba todas as suas experiências, interfere no desempenho acadêmico e na permanência na universidade e é, por isso mesmo, identificado como a principal dificuldade e fator de evasão. Para Nayra Kaxuyana, 23 anos, presidente da AAIUnB entre 2020 a 2022 e estudante do 9º período de Geografia, os momentos mais difíceis da sua trajetória formativa estão relacionados a situações depreciativas de sua identidade, particularmente aquelas que associavam o desempenho acadêmico a estereótipos sobre capacidades intelectuais e cognitivas de indígenas. Nas suas palavras, o mais difícil:

*Foi literalmente o reconhecimento como uma pessoa indígena, como uma mulher indígena nesses espaços. Então quando a gente se coloca como uma mulher indígena as pessoas já olham, os colegas, os professores já olham para gente com um jeito diferente, como questão de capacidade mesmo (KAXUYANA, 2022).*

Apesar da crescente presença feminina na universidade e na ciência, as mulheres enfrentam muitos obstáculos em seus processos formativos e profissionais, dentre os quais estão a maternidade, as tarefas de cuidado que ainda são naturalizadas como atribuições exclusivamente femininas, bem como a persistência de estereótipos sobre as capacidades intelectuais e cognitivas das mulheres. Essa desigualdade é ainda mais profunda na experiência de mulheres negras e indígenas, já que “tem suas raízes na violenta classificação social e epistêmica do projeto moderno colonial que se mantém atual em função da colonialidade de poder, saber e ser” (CUNHA; DIMENSTEIN; DANTAS, 2021, p. 93).

A violência fundacional que desumanizou africanos e indígenas, definindo-os como povos bárbaros e incivilizados, sem história, sem cultura e naturalmente inferiores, é a mesma que hoje engendra racismo epistêmico e epistemicídios no espaço acadêmico. Ou seja, a classificação/racialização dos povos conquistados é um dispositivo de longa duração que emergiu *do/no* empreendimento colonial e segue vigente, definindo relações de poder e permeando diversos campos da vida e da experiência:

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

No ensino superior, essa estrutura de poder/ser/saber incide no modo como certos grupos são ou não autorizados a estarem na universidade; são ou não reconhecidos como portadores de capacidades cognitivas e intelectuais. Incide, igualmente, no modo como se produz, valida e define o que é conhecimento. Enxergar as estudantes indígenas como “naturalmente” incapazes de estarem na universidade, como observa Nayra, demonstra a eficácia e a vigência desse imaginário racista.

Não obstante, o sentimento de não pertencimento à universidade que a narrativa de Nayra evoca indica a urgência de processos pedagógicos interculturais nas universidades, como uma oportunidade que nos é dada pela própria presença indígena. Interculturalizar o ensino e a pesquisa a partir das presenças indígenas, afro-brasileiras e periféricas abre a possibilidade para processos formativos calcados na diversidade constitutiva da sociedade brasileira. Isso exige o enfrentamento do racismo e a valorização de outros conhecimentos, provenientes de outras matrizes de saber como a oralidade. Conforme sugere Catherine Walsh (2009, p. 25):

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

Para Walsh, as práticas interculturais são decoloniais na medida em que abrem caminhos para outros pensamentos, questionando e desafiando a razão única da modernidade ocidental.

Nesse sentido, um processo formativo orientado pela decolonialidade e pela interculturalidade crítica abarca um compromisso ético, político e epistêmico com a superação do multiculturalismo neoliberal, ou seja, com as perspectivas pedagógicas meramente celebratórias da diversidade. A interculturalidade não aceita a mera tolerância do outro ou apenas a “boa” convivência com o outro, mas “requer ‘uma agência’ ‘outra’ de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade” (WALSH, 2009, p. 25).

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

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

(...)

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

(...)

*Eu lembro de um trabalho que eu apresentei de trazer como que a imprensa, a grande imprensa ela invisibiliza as causas indígenas de trazer por meio de uma teoria, um exemplo prático e de um colega falar: – ah não, isso não é preconceito, não é racismo, isso é uma questão de como que a imprensa trabalha, tem a ver com a linha editorial (BARÉ, 2022).*

Essa narrativa suscita importantes reflexões. O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito à reflexão que Andreza constrói – em diálogo com *Fredrik Barth* – sobre sua tomada de consciência a respeito da diferença como desigualdade. A percepção de si como diferença racializada (desigual) se dá no contato com a sociedade hegemônica, a partir de gestos e discursos que colocam a branquitude em um lugar de superioridade, e os outros, nesse caso indígenas, em um lugar naturalizado de inferioridade. Isso pode ser um choque para estudantes

indígenas, pois, conforme observa Andreza, entre povos indígenas essa produção do outro como desigual não é algo presente, afinal, “*somos o que somos*”.

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

Outro aspecto que se desdobra da narrativa de Andreza, e que pode ser pensado como uma contradição, é o ato transgressor de ocupar um espaço do qual os indígenas sempre estiveram excluídos. Se por um lado a universidade ainda é um ambiente hostil e racista, ela também tem se constituído em uma importante ferramenta de formação e letramento racial que municia as estudantes a identificarem as muitas facetas do racismo e a enfrentá-lo. Isso fica evidente quando Andreza argumenta e demonstra ao professor que ele está sendo racista, bem como quando ela desenvolve teorizações complexas sobre a experiência do racismo em diálogo com Barth: “*É um pouco do que o Fredrik Barth fala das fronteiras étnicas, elas aparecem quando a gente sai daquele ambiente cultural onde a gente está.*” Em síntese, a mesma instituição que a racializa também lhe oferece munição para compreender, teorizar e combater ao racismo.

Além disso, fica explícito nas falas de Nayra e Andreza que, embora dolorosas, essas experiências de racialização fortalecem suas identidades justamente porque o sofrimento ativa o pertencimento a um povo e a uma cultura como um mecanismo de defesa frente à violência. Isso constitui um importante reposicionamento de suas agências e de suas capacidades cognitivas e epistêmicas, a exemplo de Kilomba (2019), que, ao se assumir como escritora, assume-se como sujeito e não mais como objeto. Afirmar-se como protagonista na escrita é um ato político que define a própria escrita como instrumento de emancipação. No caso das estudantes indígenas, o ato político emancipador é a própria luta por uma vaga na universidade e as estratégias para permanecer nela, apesar de tudo.

As experiências dessas estudantes nos mostram o que muitos teóricos têm apontado sobre os desafios da interculturalidade no espaço acadêmico (WALSH, 2009). A interculturalidade como projeto político-pedagógico vai muito além da “boa convivência” entre as culturas, ao contrário, ela pressupõe o reconhecimento da diversidade cultural e epistêmica, a construção de conhecimentos para a promoção do diálogo e valorização das referências que foram historicamente negadas. Nessa direção, Baniwa (2006) ressalta que, além da “boa convivência”, é necessário o combate à intolerância, preconceito e racismo epistêmico que engendra violência, dor, exclusão, assim como o apagamento, a invisibilidade e a subalternização das culturas e conhecimentos não hegemônicos:

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

Além do racismo, a burocracia de editais para a assistência estudantil, a falta de bolsas para permanência, o machismo e outras violências físicas e simbólicas perpetradas por discentes, professoras/es e técnicos mal preparados para lidar com a diversidade também são dificuldades que atravessam a trajetória da maioria das/os estudantes indígenas. Conceição Fulni-ô, 34 anos, formada em Enfermagem e estudante de especialização no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENf-UnB), narra que precisou de mais tempo para se formar em razão das diversas dificuldades enfrentadas:

*Fiquei sem bolsa e, como muitos no final do curso, era a bolsa que financeiramente nos sustentava na Universidade de Brasília. Então quando a gente ficou sem a bolsa a situação ficou mais complicada, mas aí eu já estava no fim do curso e comecei a fazer outras coisas. Falar hoje sobre isso ainda dá um nó na garganta pelo racismo e preconceito que eu ouvi de colegas de turma, na piada, no deboche: – que um jeito fácil de entrar na Universidade era ser indígena ou filho de diplomata. Para mim foi assim estarrecedor e aquilo foi desestimulante. E por algum momento eu pensei em desistir mais uma vez (FULNI-Ô, 2022).*

O relato de Ceissa Fulni-ô evidencia o que Kilomba (2019) analisa como estratégia discursiva da branquitude para distorcer a realidade e produzir como privilégio aquilo que é sabidamente resultado de uma longa e dura história contra a exclusão e discriminação e por direitos. Vale lembrar que a política de cotas como instrumento de reparação sempre enfrentou



a resistência de certos setores da sociedade, que enxergam essa medida como uma ameaça a seus próprios interesses e posição social (CARVALHO, 2005). A principal estratégia discursiva para desqualificar as ações afirmativas no ensino superior é apontá-las como supostamente produtora dos mesmos privilégios e discriminação que elas buscam combater. Ainda que se possa confrontar essa visão com os dados da realidade – afinal nunca fomos uma democracia racial e a desigualdade e a discriminação no Brasil têm cor –, fato é que essa distorção tem sido eficientemente difundida, gerando dor e sofrimento às/aos estudantes indígenas ao longo de suas experiências universitárias.

Imputar às ações afirmativas a pecha de “privilégio” funciona como negação do racismo estrutural e, ao mesmo tempo, como uma sombra de descrédito que paira sobre a capacidade intelectual das estudantes. Aqui opera, com sinal trocado, o mesmo racismo fundacional da colonização que assegurou os privilégios dos brancos e desumanizou os povos conquistados: se antes eles não podiam frequentar as instituições de ensino porque não tinham agência, humanidade, inteligência, hoje eles não podem porque suas conquistas não têm mérito, são apenas fruto de “privilégios identitários”. Essa desqualificação da capacidade intelectual e cognitiva das/dos estudantes indígenas constitui o que Sueli Carneiro analisou como epistemicídio:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O epistemicídio, portanto, diz respeito às violências simbólicas engendradas pelo eurocentrismo, isto é, pela prevalência dos cânones eurocentrados que se cristalizaram como hegemônicos e, correlatamente, pelo apagamento e desprezo de outros modos de conhecer, de outros saberes e de seus produtores (PASSOS; PINHEIRO, 2021). O epistemicídio é uma violência com a qual os povos afro-brasileiros e indígenas se defrontam cotidianamente nos espaços acadêmicos. Constituem atitudes e discursos, por vezes sutis, por vezes ostensivos, que criam suspeições *a priori* acerca de suas capacidades de aprender e, portanto, de manejar os

códigos da ciência hegemônica e de desenvolver competências acadêmicas (ler, escrever, desenvolver pesquisa, publicar, etc.).

Diferentemente de Ceissa, que conseguiu driblar as barreiras do racismo e se formar na Faculdade de Saúde, Débora Tupinikim, 28 anos, mestranda de Política Social, vivenciou a troca do curso de Enfermagem pelo curso de Serviço Social. De sua experiência na Faculdade de Saúde, ela destaca o preconceito por ser indígena e o mal-estar em frequentar aquela faculdade, que, segundo ela, a mais elitista da universidade. Dentre outras dificuldades relatadas, é latente a angústia em relação a adaptação com a nova cidade, dificuldade com a escrita acadêmica e frustração pelo currículo do curso não abordar questões indígenas:

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

(...)

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

(...)

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

(...)

*Aí, no serviço social já foi essa questão do currículo também que, apesar de me sentir mais acolhida do que em relação à enfermagem, à Faculdade de Saúde, mas eu tive essa decepção com o currículo em relação a temas mais voltados para questão indígena. Tanto na graduação como agora na pós, as disciplinas da pós também. Eu fui fazer uma disciplina de gênero, raça e etnia e a gente praticamente não tinha na verdade nenhum texto sobre a questão indígena na ementa. Aí eu questionei a professora, ela colocou e todos os textos que eu fazia resenha ou que eu ia comentar na aula eu tentava relacionar com a questão indígena para ter um pouco dessa discussão (TUPINIKIN, 2022).*

Vários pontos chamam a atenção nessa narrativa: o estranhamento em razão da pouca vivência e interação com a cultura e espaço acadêmico; as dificuldades com a escrita por falta de um letramento acadêmico anterior e provavelmente por conta das fragilidades da escolarização, o que coloca as estudantes indígenas em permanente desvantagem; os currículos

eurocentrados; e a ausência de saberes e práticas de saúde indígenas, o que reforça o apagamento histórico de outros regimes e sistemas de conhecimento.

Débora chama a atenção para a necessidade de se ampliar a diversidade epistêmica na formação universitária, o que passa pela construção de caminhos pedagógicos e metodológicos visando a inclusão e valorização dos saberes indígenas, pressupondo uma abertura da ciência hegemônica para dialogar com outros regimes de conhecimento. O diálogo ou *ecologia de saberes*, conforme propõem Santos e Meneses (2009), designa justamente um outro modo de produzir conhecimento, incorporando os saberes que estão *fora* da escola/universidade para *dentro* dela, visando uma colaboração entre a epistemologia científica da sala de aula e os saberes tradicionais, ancestrais, cosmológicos que as estudantes trazem de seus mundos e experiências.

Castro-Gomes (2007) também reconhece a ecologia dos saberes como um caminho para a superação da perspectiva monocultural que ainda predomina nas universidades, algo que já vem sendo feito com a ampliação da diversidade étnica e cultural através das ações afirmativas. Não obstante, é preciso reconhecer que a simples inclusão de sujeitos provenientes de outras matrizes de conhecimento (grupos indígenas e afrocentrados) não tem sido capaz de produzir uma mudança nas estruturas curriculares eurocentradas e isso está diretamente relacionado a persistência das colonialidades de ser/saber. Nas universidades ocidentalizadas, as culturas tradicionais têm disso condicionadas a aprender as linguagens e as memórias dos colonizadores, sem que o contrário ocorra, e isso diz respeito a uma colonialidade do *ser/saber* que, muitas vezes, é encoberta pelos discursos inclusivos das ações afirmativas (BHABHA. 2010, p. 165).

Ao constatar os desafios que perpassam a experiência intelectual de pessoas negras, Lélia Gonzalez (1988, p. 70) demonstra as profundas conexões entre desumanização do corpo e da mente, entre o racismo e o racismo epistêmico:

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior” (GONZÁLEZ, 1988, p. 74).

Voltando à narrativa de Débora Tupinikim, é importante destacar seu esforço para retroalimentar e potencializar mutuamente o seu percurso formativo em Serviço Social e a sua

atuação política na AAIUnB. Ao inserir um debate das questões indígenas no curso, ela teve a oportunidade de compreender melhor as violências que atravessam as trajetórias formativas de outros estudantes indígenas. A partir do estágio obrigatório que realizou na Maloca, ela pode mapear, registrar e denunciar junto ao Ministério Público várias situações de racismo e racismo epistêmico:

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

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

(...)

*Lá na própria Maloca, quando a Maloca foi entregue em 2015, a coordenadora que o DAC colocou lá a gente não tinha conhecimento. Ninguém conhecia ela, ninguém tinha trabalhado com ela, o coletivo tinha indicado o nome de professores que poderiam assumir a coordenação, que já tinham feito algum trabalho com o coletivo, tinham já uma proximidade ali, mas o DAC ignorou e colocou uma outra servidora para coordenar, que não tinha contato nenhum, conhecimento nenhum sobre questão indígena. E teve vários episódios de racismo como: ela reclamando dos meninos que se pintavam de urucum, que ia sujar as portas, o pessoal que fuma cachimbo, ela reclamava do cheiro do cachimbo, reclamava das meninas que ficavam fumando na Maloca. Aí teve um outro problema que ela começou a alimentar os gatos, só que aí começou a aparecer muito gato na Maloca, lá dentro e aí algumas pessoas estavam reclamando porque tinham alergia e ficavam incomodadas. Aí uma menina foi falar com ela sobre a questão dos gatos, ela falou: – se você passar mal é frescura porque os índios são acostumados com bichos (TUPINIKIM, 2022).*

Esse relato fala por si só, mas é importante reforçar que essas violências minam qualquer possibilidade de uma experiência universitária positiva, enriquecedora, promotora de competências que efetivamente contribuam para a mobilidade e ascensão social das/os estudantes, bem como para o fortalecimento dos processos coletivos de organização dos povos indígenas em defesa de seus direitos. Daí a importância da denúncia e da atuação política da AAIUnB, visando tirar essas situações da penumbra para colocá-las à luz do dia, de modo que a comunidade acadêmica possa confrontar-se consigo mesma, reconhecendo seus limites e

contradições. Desocultar o racismo é o primeiro passo para reconhecê-lo como violência e para construir formas de enfrentá-lo e de superá-lo.

Outro desafio que ganhou destaque nas narrativas das estudantes indígenas em relação às suas trajetórias formativas foram as dificuldades de adaptação ao mundo acadêmico e à Brasília, como aponta Andreza Baré: “É um desafio muito grande assim de estar numa cidade que é muito cara, com um custo de vida altíssimo.” As estudantes falam da angústia que envolve essa mudança de vida: “quando entramos em uma faculdade, chegar à cidade e permanecer é uma luta constante. Para ter uma moradia é uma burocracia, mas para poder permanecer requer muita força de vontade e apoio familiar” (PIRATAPUYA, 2020, p. 15). Gabriela Kariri-Xocó compartilha esse mesmo sentimento e destaca que mais difícil que entrar na universidade é permanecer e sair dela:

*Foi um processo lento da perspectiva da formação acadêmica e tudo mais, o difícil de entrar na universidade não é entrar, é sair, é você sair, é você se formar. Ah, vestibular a gente estuda, tem toda aquela situação, mas o difícil não é entrar, o difícil é sair, é você concluir o processo. Eu acho que, sobretudo para nós, da perspectiva enquanto estudante indígena dentro da universidade, tudo que a gente teve que passar, tudo que a gente tem que passar para poder alcançar os lugares. (...) Eu via pela disparidade entre os meus colegas (KARIRI-XOCÓ, 2022).*

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

A formação acadêmica se tornou uma das principais estratégias de luta por direitos para os povos indígenas, afro-brasileiros e comunidades tradicionais. Estar na universidade e dominar seus códigos muda a *posicionalidade corpo-geopolítica* (MIGNOLO, 2007) de quem fala. Hoje, esses povos já não precisam que falem em nome deles, porque, uma vez que dominam os códigos da sociedade hegemônica, podem falar em seus próprios nomes. Por isso, estar na universidade é sempre um gesto e uma conquista coletiva. Se hoje vislumbramos, a partir da luta antirracista e da interculturalização do ensino superior, que é possível e necessário valorizar os saberes da tradição oral, devemos lembrar que isto é fruto de lutas centenárias desses povos por direito à educação. Desde a experiência dos povos indígenas, aprendemos que

pensar coletivamente, construindo uma inteligência e uma agência coletiva, é um modo de fortalecer a luta para continuarmos firmes na caminhada. Suliete Baré acredita que uma forma de romper com esse ciclo de violência, fortalecendo política e afetivamente as/os estudantes para que permaneçam firmes, é a atuação no coletivo indígena:

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

Assim como a experiência de Suliete, os relatos das estudantes indígenas indicam que a construção das redes de apoio passa pelo fortalecimento da AAIUnB, que tem um papel preponderante na mobilização coletiva das/os estudantes para assegurar acesso e permanência na universidade. Outras estratégias de fortalecimento mobilizadas para o enfrentamento dessas dificuldades são: parcerias entre professoras/es e estudantes (indígenas e não indígenas); construção de espaços de troca sobre a experiência acadêmica; reivindicar junto à gestão superior políticas de combate ao racismo e processos educativos que incentivem o respeito e o acolhimento da diversidade na universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas aqui reportadas e das reflexões que elas suscitaram, buscamos demonstrar que a presença indígena nas universidades oferece valiosas oportunidades para o diálogo e a aprendizagem intercultural e, ao mesmo tempo, para o enfrentamento do racismo epistêmico e das colonialidades de ser/saber que ainda operam nas suas estruturas, invisibilizando e definindo como ausências outras formas de produzir conhecimento. Porém, o racismo, a violência, o machismo e os estereótipos sofridos pelas/os estudantes dentro do espaço acadêmico geram preocupação e ainda esperam por respostas institucionais contundentes e efetivas.

O racismo é a principal dificuldade enfrentada pelas estudantes indígenas em suas trajetórias formativas, justamente porque ele abarca um conjunto de violências institucionais e estruturais que são reforçadas por outros problemas de ordem financeira, pedagógica, psicológica, epistemológica. Por outro lado, as estudantes lutam diariamente para permanecerem na universidade, resistindo ao racismo de forma individual e coletiva, por meio

de sua força ancestral e espiritual. Isso mostra que, embora individuais, essas narrativas informam experiências coletivas, seja pela forma como as violências são vivenciadas e percebidas, seja pelo modo como as estudantes resistem e lutam contra elas.

Assim, as narrativas reverberam e visibilizam preocupações que são constantes entre os estudantes indígenas e centrais em seus processos coletivos de diálogo e mobilização. Reside aí o cerne da contribuição que este artigo propõe: enfatizar as importantes mudanças que ocorrem nas universidades a partir das ações afirmativas; chamar a atenção para a persistência do racismo no espaço acadêmico; endossar as estratégias sugeridas pelas próprias estudantes para o enfrentamento desse problema; indicar a presença indígena como uma oportunidade para a formação intercultural no ensino superior.

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

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

## REFERÊNCIAS

AAIUnB - Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília. **Carta nº 002** - Ao Decanato de Ensino e Graduação prof. Doutor Diego Madureira. Brasília 08 de fevereiro de 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12). Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

BARÉ, Suliete. Trajetória e memória coletiva de infância de Suliete Baré. *In*: BANIWA, Braulina; KAINGANG, Jozileia; TREMEMBÉ, Lucinha (org.). **Vivências diversas: uma coletânea de indígenas mulheres**. São Paulo: Hucitec, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Acesso em: 15 jan. 2023.

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

BIZERRIL, Gabriel Ribeiro; IBARRA, Elizabeth del Socorro Ruano. Eventos acadêmicos indígenas na UnB sob a perspectiva da interculturalidade crítica. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Gerli/Downloads/admin,+document+\(11\)%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Gerli/Downloads/admin,+document+(11)%20(3).pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. ” **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição 90, p. 47, 12 maio 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3187/portaria-mec-n-545>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e Abusos da Antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/CTbp9g7xxJcFrHDzTBt63WP/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro**



**decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

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

CUNHA, Rocelly; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, N. Especial 1, p. 83-97, out 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/X4B8B69D9cPFhxQbZDQSD6c/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LISBOA, João Francisco Kleba. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade**: entre a formação e a transformação. 2017. 299 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24109>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

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

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

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020).

**Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, jan.-mar. 2021. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv> Acesso em: 01 jun. 2023.

PIRATAPUYA, Alcineide. Memória: vivências coletivas da Nigó, entre ser do território e universitária. *In*: \_\_\_\_\_. BANIWA, Braulina; KAINGANG, Jozileia; TREMEMBÉ, Lucinha BANIWA. (org.). **Vivências diversas**: uma coletânea de indígenas mulheres. São Paulo: Hucitec, 2020. v. 6. p. 13-16.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-114.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0044/2020. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/negras, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. **Boletim de Atos e Ofícios da UnB**, Brasília, 12 jun. 2020b. Disponível em: <http://www.posgea.unb.br/formularios/RESOLUCAO%20CEPE%200044-2020%20-%20ACOES%20AFIRMATIVAS.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

VELOSO, Serena. Cresce procura de indígenas pelo vestibular da UNB. **Notícias UNB**, 2019. Disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/2807-cresce-procura-de-indigenas-pelo-vestibular-da-unb>. Acesso em: dez. 2023.

VENTURINI, Anna Carolina; JÚNIOR, João Feres. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, jul./set. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742020000300882](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000300882). Acesso em: 10 fev. 2023.

VOLPE, Ana Paula Sampaio; SILVA, Tatiana Dias. **Relatório de Pesquisa: reserva de vagas para negros na administração pública**. IPEA: Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7461> Acesso em: 01 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-surgir e reviver. *In*: CADAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-39.