

ORGANIZAÇÃO INDÍGENA E ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

ELIZABETH RUANO IBARRA¹

UnB

VICTORIA MIRANDA²

UnB

GABRIEL RIBEIRO³

UnB

RESUMO: *Tanto a Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB) como o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca-UnB), criados respectivamente em 2008 e 2010, constituem ações políticas interétnicas que interpelam a estrutura elitizada da universidade. A análise se embasa nos conceitos de interculturalidade, ação política indígena, corpo-território e epistemicídio. A revisão documental, a observação e as entrevistas abertas facilitaram a coleta de dados empíricos. Como resultado, destaca-se que a presença indígena é fundamental para a institucionalização - nem sempre dinâmica - de políticas universitárias que garantam a permanência de sujeitos epistêmicos historicamente marginalizados do ensino superior.*

PALAVRAS-CHAVE: *Maloca-UnB; AAIUnB; Lei de Cotas.*

ABSTRACT: *The creation of the Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB) and the Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca-UnB), in 2008 and 2010, constitutes interethnic political action which interpellates the elitist structure of universities. The analysis is based on the concepts of interculturality, epistemicide and Indigenous political action. The documental review, observation and open interviews made easy the collection of empiric data. As a result, we highlight that the presence of Indigenous people is essential for the (not always dynamic) institutionalization of university politics able to guarantee the permanence of epistemic subjects who have been historically marginalized from higher education.*

¹Doutora em Ciências Sociais. Professora visitante do Departamento de Estudos Latino-americanos (ELA). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Estudos comparados sobre as Américas (PPG-ECsA) Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do GT Educação e Interculturalidade do Observatório dos Direitos e Políticas Indigenistas (OBIND). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Movimentos Indígenas, Políticas Indigenistas e Indigenismo (LAEPI). Pesquisadora da Corporación Universitaria del Cauca (Colômbia). E-mail: elizabeth@unb.br.

²Graduanda em Antropologia – Universidade de Brasília (UnB); graduanda em Direito – Universidade de Brasília (UnB). Pós Júnior da empresa Socius – consultoria em Ciências Sociais. Membro do Coletivo Afetadas; integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Movimentos Indígenas, Políticas Indigenistas e Indigenismo (LAEPI) e do Observatório dos Direitos e Políticas Indigenistas. E-mail: vicmgama@gmail.com.

³Graduando do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, Brasil. E-mail: gabrielribeirob.16@gmail.com.

KEY-WORDS: *Maloca-UnB; AAIUnB; Quota Law.*

1. Introdução

Neste trabalho, retomam-se os dados da pesquisa intitulada *Repertórios de ação política indígena no ensino superior brasileiro*⁴, que analisou a criação do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca-UnB) e da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB). A partir da Maloca-UnB e da AAIUnB, enquanto objetos de análise sociológica, busca-se compreender a inserção dos indígenas no ensino superior brasileiro e, especificamente, na Universidade de Brasília (UnB). Os conceitos de interculturalidade crítica (WALSH, 2009), epistemicídio (SANTOS, 2009), corpos-território (CABNAL, 2010) e repertórios de ação política indígena (RUANO, 2013, 2016) foram utilizados como norteadores teóricos para a análise desenvolvida.

O percurso metodológico pode ser sintetizado nas seguintes etapas: i) revisão bibliográfica sobre os movimentos indígenas brasileiros⁵, o ensino superior e a Lei de Cotas no Brasil; ii) levantamento documental no qual se sistematizou o histórico da criação da Maloca e da AAIUnB; iii) entrevistas abertas e semiestruturadas com discentes indígenas das etnias Tikuna, Tupinambá, Baré e Potiguará; e iv) triangulação de informações e análise qualitativa dos dados. Neste trabalho, questiona-se como e por quê surgiram a AAIUnB e a Maloca-UnB. Busca-se desvendar quais dinâmicas são potenciadas nessas instâncias interétnicas. Indaga-se também se e em que medida o espaço-temporal do *campus* universitário Darcy Ribeiro⁶ (UnB) contribui com o autorreconhecimento dos discentes indígenas enquanto sujeitos étnicos.

Para abordar essas questões, apresenta-se uma breve contextualização sobre os movimentos indígenas no Brasil, ressaltando

⁴Esse projeto de pesquisa foi aprovado no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e financiado pelo edital 2016-2017, promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A investigação foi desenvolvida entre agosto de 2016 a julho de 2017 e vinculou dois bolsistas, ambos discentes de graduação do Departamento de Antropologia (DAN) da Universidade de Brasília (UnB). A coordenação do projeto esteve vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Movimentos Indígenas, Políticas Indigenistas e Indigenismo (LAEPI), lotado no Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA-UnB).

⁵No plural, para enfatizar a diversidade de agendas e reivindicações que reverberam nos processos de mobilização desses povos. Não se trata de uma ênfase meramente semântica; estão em jogo disputas discursivas que questionam a colonialidade (QUIJANO, 2014) dos termos “índio” e “indígena” pelo seu caráter homogeneizador e a sua sistemática de invisibilidade política e apagamento da pluralidade étnica.

⁶Assim nomeada em homenagem ao “inquieto antropólogo [que] definiu as bases da instituição, [em parceria com] o educador Anísio Teixeira, [que] planejou o modelo pedagógico, [e] o arquiteto Oscar Niemeyer, [que] transformou as ideias em prédios” (UnB, s/d). Possui três *campi* adicionais, Ceilândia, Gama e Planaltina.

as reivindicações pelo direito à educação. Na segunda parte, descrevem-se fatos significativos que demarcam a presença indígena na UnB. Em seguida, analisa-se a criação da AAIUnB e da Maloca, com destaque para as narrativas dos discentes indígenas entrevistados. Na conclusão, enfatizam-se questões que indicam a necessidade e a importância de promover novas pesquisas que contribuam com a compreensão do fenômeno em questão.

2. Os indígenas pela educação superior no Brasil: trajetórias na UnB

A partir dos anos 80, as reivindicações indígenas no Brasil ganharam maior expressividade, conseguindo, em 1988, o reconhecimento constitucional de direitos territoriais, culturais e políticos. A demarcação de terras, a salvaguarda das línguas originárias e a ruptura da legitimidade da tutela estatal, entre outros aspectos, evidenciam esses avanços sociopolíticos (FRANCHETTO; KAHN, 1994; LUCIANO, 2011). Nesse contexto, a demanda por espaços no ensino superior aliou-se à própria emancipação indígena, visando a contribuir com a promoção dos direitos desses povos a partir da legitimidade acadêmica, movimento este que está em sintonia com o novo paradigma introduzido pela carta magna brasileira.

O clamor pelo ingresso às universidades brasileiras se constituiu como elemento central para a superação da perspectiva tutelar e do estigma da inferioridade indígena. Nas décadas seguintes à reforma constitucional, os dados sobre a presença indígena nessas instituições eram animadores, porém ainda tímidos. No início dos anos 90, estimavam-se 200 indígenas universitários; já no começo dos anos 2000, esse número expandiu-se para 1.200 (SOUSA, 2012). O importante crescimento do número de indígenas no ensino superior, em que pesem os entraves burocráticos e políticos, é resultante da perseverante reclamação desses povos, historicamente marginalizados dessas instituições educativas.

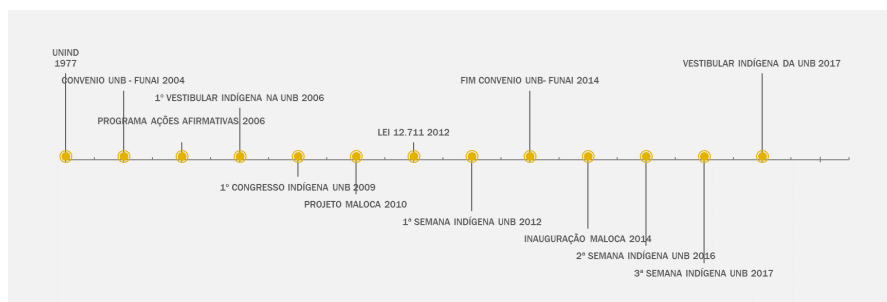
É importante destacar que, na década de 1970, já havia estudantes indígenas na UnB. Logo, a trajetória da presença desses povos nessa instituição é quase tão antiga quanto ela própria, fundada no ano de 1962. Em 1977, graças à iniciativa de discentes indígenas da UnB, criou-se, em Brasília, a União das Nações Indígenas (UNIND), organização indígena pioneira no Brasil. Essa organização visava potencializar a experiência adquirida contra a tutela da Funai e incidir em processos organizativos indígenas no Brasil. Incomodados com esse agenciamento dos discentes indígenas, os militares na direção dessa instituição providenciaram suas matrículas em outras universidades longe de Brasília, sob o argumento de que, ao ficarem perto dos lugares de origem, preservariam suas identidades culturais. Alguns remanescentes da UNIND, junto com o indígena Marcos Terena - funcionário do órgão indigenista estatal na época - e com apoio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), continuaram em Brasília, mobilizados contra a tutela estatal (MATOS, 1997).

Em 2003, a UnB tornou-se a primeira universidade federal a implementar um sistema de cotas para estudantes negros. Essa histórica mudança institucional foi legitimada em 6 de junho de 2003, com 24 votos favoráveis e um voto contrário no âmbito do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Essa ação universitária teria decorrido como resposta a uma denúncia de racismo no Departamento de Antropologia (DAN). De acordo com os depoimentos dos conselheiros do CEPE, essa alteração nas regras do ingresso de estudantes também foi motivada por um espírito vanguardista daquele momento bem como pelo contexto político nacional favorável, marcado pela abertura do governo Lula a projetos favoráveis à expansão das universidades públicas brasileiras (WELLER, 2007). A gestão universitária da UnB, nesse momento, esteve sob o comando do reitor Lauro Morty (2001-2005).

Até o ano de 2012, cada universidade definia regras próprias para o ingresso de segmentos sociais diferenciados. Segundo Weller (2007), no início dos anos 2000, a UnB contava com três processos de seleção: o sistema universal (vestibular); o Programa de Avaliação Seriada (PAS), instituído em 1996; e o sistema de cotas, que reservava 20% das vagas para estudantes que se autodeclaravam negros, o qual foi introduzido a partir do segundo vestibular de 2004. Somente em 2006, durante a gestão universitária do reitor Timothy Mulholland (2005-2008), houve a abertura do primeiro vestibular para povos indígenas mediante convênio entre a UnB e a Fundação Nacional do Índio (Funai), o órgão estatal indigenista brasileiro.

Na Figura 1, representa-se a linha do tempo sobre a presença indígena na UnB. Observa-se que, em 2006, no marco do convênio UnB-Funai e do Programa de Ações Afirmativas dessa universidade, lançou-se o primeiro vestibular específico para povos indígenas. Segundo Reis e Euzébio (2014), nesse edital, a escolha dos cursos que abririam vagas foi prerrogativa das etnias demandantes. Essa estratégia objetivou fornecer formação universitária que contribuísse com as demandas específicas do povo de origem do candidato. Esse critério de definição e priorização dos cursos que receberiam discentes indígenas evidenciou a importância de a universidade voltar-se para as necessidades vividas por esses povos. Segundo Ruano Ibarra e Salvo (2017), a demanda pelo acesso à educação escolarizada e, principalmente, a cursos específicos no ensino superior revelam a importância do conhecimento ocidental no complexo contexto de relações interétnicas vivenciadas pelos indígenas contemporâneos.

Figura 1. Presença indígena na UnB: 1977-2017



Fonte: elaboração própria.

Essa parceria interinstitucional entre a UnB e a Funai previa “o ingresso de 200 estudantes indígenas, em diferentes áreas do conhecimento, no período de 10 anos” (MIRANDA; RUANO; GUIMARÃES, 2017, p. 176). O debate acadêmico alertou que o ensino superior brasileiro, historicamente, privilegiou o ingresso de estudantes provenientes de famílias com renda média de oito salários mínimos (HERINGER, 2006). Nesse contexto, o perfil socioeconômico dos indígenas e a escassa renda das suas famílias revelaram-se como um aspecto sensível à permanência na universidade. Nesse sentido, a Funai disponibilizou um programa de auxílio financeiro de R\$ 900,00 para cada discente indígena. Conforme os entrevistados, a estimativa desse valor desconsiderou o custo de vida real no Distrito Federal.

Só que eu sou do Amapá. Não tenho parente nenhum aqui em Brasília. Então, quando eu chego aqui é a mesma coisa que quando chega um estrangeiro. Você vem para cá e recebia R\$ 900,00 reais para alimentação, transporte, moradia, vestir, tudo [...]. Não dá para nada. O aluguel mais barato aqui é R\$ 600,00 reais (Entrevista nº 5, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

A Funai estabeleceu que o auxílio para a permanência dos discentes indígenas em Brasília somente seria mantido se comprovada a adequação entre o desempenho escolar e as exigências do convênio; caso contrário, o apoio financeiro seria suspenso (SOUSA, 2012, p. 28). O condicionamento do pagamento desse auxílio ao desempenho dos discentes indígenas revela a não relativização institucional do leque de fatores que nele incidem, entre outros, o deficitário sistema educacional de origem. Segundo Reis e Euzébio (2014), os estudantes indígenas, oriundos de escolas públicas, apresentam deficiências na formação escolar para ingressar nas universidades federais. Ao carecerem de conhecimentos entendidos como básicos, “é frequente a autocrítica em relação à sua capacidade em compreender” (REIS; EUZÉBIO, 2014, p.1) e se adequar às exigências acadêmicas dessas instituições.

Reis e Euzébio (2014) criticaram a perspectiva punitiva desse critério de operacionalização do programa de auxílio financeiro da Funai. O risco e a incerteza do pagamento do auxílio financeiro - na maioria das vezes a única fonte financeira para cobrir os custos de estadia em Brasília - contrariam a filosofia desse programa, que visava a garantir a permanência dos indígenas na UnB. Os estudantes indígenas

também questionaram: “como é que a Funai cobra bons rendimentos [acadêmicos] se o aluno [indígena], além de se preocupar com o estudo, tem que ficar na incerteza de se vai sair [o auxílio de permanência?]” (SANTANA, 2013; p. 1).

Muitos indígenas desistiram. [...] A UnB nos trazia e jogava. Então, você se virava como se fosse qualquer aluno. [...] Quando você chegava aqui, precisava de um fiador para alugar onde morar. Não tínhamos fiador. Então, todo mundo ia para uma casa ali na 703, na W3, era uma pensão. Era muito insalubre, porque era subsolo. Mas o pessoal ficava. [...] Muitos não conseguiram se adaptar, se incluir, aí foram desistindo e voltando. Tiveram muitos que chegaram aqui, fizeram um semestre e foram embora. Tiveram alguns que fizeram o semestre, passaram em todas as disciplinas, foram [de férias] e não voltaram (Entrevista nº 5, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Essas narrativas confirmam a complexidade do quadro de vulnerabilidades acrescidas aos indígenas quando se tornaram discentes da UnB.

Queríamos alugar aqui no Plano ou então mais próximo da UnB. Só que era caro. O aluguel era 2.000 reais. Aí você tinha que ter 6.000 de cheque caução e fiador. Como a gente não tinha, a maior parte das vezes o nosso fiador era o pessoal da Funai. Então tinha um funcionário que era fiador de 10 estudantes. O salário dele nem cobria se precisasse. Aí então juntava todos nós e dava o maior trabalho (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Assim, a filosofia punitiva do programa de auxílio financeiro, justaposta aos entraves burocráticos do órgão indigenista brasileiro, ampliou ainda mais a vulnerabilidade socioeconômica e jurídica desses discentes indígenas. Segundo eles, os atrasos nos pagamentos desdobraram-se em ameaças de despejo dos seus locais de moradia. Denunciaram: “estamos sem lugar para irmos, [...] os alunos [indígenas] já estão sendo malvistas por sempre atrasarem o aluguel, porque a Funai não repassa” (SANTANA, 2013, p. 1). Esses constrangimentos incidem negativamente na experiência acadêmica dos indígenas na UnB e geram desdobramentos perversos nos imaginários sobre os indígenas contemporâneos.

A esse quadro, somam-se a carência emocional e afetiva, a discriminação pelas diferenças culturais e fenotípicas, a exclusão e preconceitos étnicos no ambiente universitário, como relatado no seguinte trecho de uma entrevista:

Às vezes algum aluno indígena passa, dentro da sala de aula, por preconceito. Aconteceu muito isso quando a

gente chegou (em 2006). Não sei se você soube, um professor discriminou uma colega nossa da Medicina. Falou que ela não tinha capacidade para estar naquele curso (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Gersem Luciano (2011), liderança indígena do povo Baniwa e doutor em antropologia pela UnB, afirma que a inserção indígena no ensino ocidental, com todas as suas idiossincrasias, é almejada pelos povos indígenas como uma estratégia para melhorar a capacidade de interlocução com o mundo dos brancos. Incursionar no ensino superior torna-se um meio para apropriar-se das práticas ocidentais: fundamentalmente, dominar a palavra, isto é, a língua portuguesa. Nessa perspectiva, a competência discursiva na língua oficial, oral e escrita, legitimada pelo diploma universitário, torna-se um privilégio de promoção e de defesa dos direitos constitucionais.

Habitualmente, o discurso governamental marcou o ingresso dos discentes indígenas na UnB no início do convênio UnB-Funai, que vigorou entre 2004 e 2014 e estabeleceu o ingresso de 200 indígenas como meta para essa década. No entanto, conforme evidenciado, a presença de discentes indígenas na UnB remonta ao ano de 1977. Tal afirmativa é retirada da literatura clássica sobre a União das Nações Indígenas (UNIND), organização indígena pioneira no Brasil. Sua idealização política como plataforma étnica autônoma é atribuída aos discentes indígenas da UnB. Também foram reportadas cooptações lideradas pelo órgão estatal indigenista, que teriam o objetivo de dizimar essa dinâmica emancipadora. Essa constatação é importante para evidenciar que o agenciamento desses povos foi anterior às decisões governamentais voltadas para garantir o direito à educação.

Os discentes indígenas entrevistados destacam que a meta desse convênio interinstitucional não foi atingida. Segundo o discente indígena Humberto Porã⁷, na década em que vigorou o convênio UnB-Funai ingressaram 107⁸ indígenas, distribuídos em dez dos 80 cursos ofertados por essa instituição universitária. Destaca-se que a porcentagem de cursos que recebeu estudantes indígenas equivale apenas a 12% do total de graduações existentes naquele momento. Em dezembro de 2014, “13 indígenas se formaram. Um deles estava na pós-graduação” (UnB, s/d). Esse indicador quantitativo, embora não oficial, assim como os fatores citados no subtítulo anterior, ilumina os desafios institucionais dessa universidade para garantir aos indígenas o direito à educação.

Essas constatações são evidenciadas pelos discentes indígenas da UnB, que demandam a institucionalização de uma política que garanta, além do acesso, a permanência desses povos na universidade. Dita demanda encontra legitimidade na constatação de que os avanços ou

⁷ Divulgadas durante a segunda Semana Indígena da UnB, promovida pela Associação de Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB) e a Coordenação da Questão Indígena (COQUEI), entre 17 e 18 de abril de 2016.

⁸ Das etnias Baré, Kaimbé, Atikum, Tikuna, Tupiniquim, Pankararu e Puyanawa (UnB, s/d).

descontinuidades institucionais estejam condicionados à sensibilidade da respectiva gestão, modificada a cada quatro anos. Portanto, a existência do vestibular indígena depende da vontade política da reitoria vigente na UnB. A Figura 2 busca destacar os avanços e as estagnações na gestão universitária a partir da década de 2000, período em que vigorou o convênio institucional já referido.

Figura 2. Gestão UnB e presença indígena 2001-2017.

Lauro Morhy 2001 - 2005	Timothy Mulholland 2005 - 2008	José Geraldo de Sousa 2008 - 2012	Ivan Marques 2012 - 2016	Márcia Abrahão 2016-2020
<ul style="list-style-type: none"> • Convênio UnB-Funai. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de ações afirmativas. • 1º vestibular indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da construção do Centro de Convivência dos Povos Indígenas - Maloca-UnB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fim convênio Funai. • Suspensão do vestibular indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reabertura vestibular indígena.

Fonte: Miranda, Ruano e Guimarães (2017, p. 178).

Os discentes indígenas afirmam que

o reitor José Geraldo de Souza era muito chegado na gente, muito próximo. A gente conseguia marcar reunião, era muito aberto para causa indígena, para as minorias no geral. Ele sempre falava para irmos dialogando (Entrevista nº 2, Maloca, 26 abr. 2017).

Na gestão desse reitor, de 2008 a 2012, vingaram decisões institucionais de marcada relevância para esses povos. Destaca-se a aprovação da construção do Centro de Convivência dos Povos Indígenas (Maloca-UnB). Os desdobramentos dessa decisão serão abordados no próximo item.

Em 2012, foi promulgada a Lei 12.711 - conhecida como Lei de Cotas - responsável por uma maior expectativa quanto à ocupação dos espaços universitários por minorias sociais e étnicas. Essa normativa buscou direcionar orientações para quebrar o entendimento e as práticas de cada instituição - às vezes conflitantes entre si - em relação ao ingresso diferenciado para o ensino superior. Dito ingresso, até então restrito e excepcional, foi ampliado e trouxe novos desafios. No tocante aos estudantes indígenas, a inadequação do conhecimento ocidental e os empecilhos financeiros, dentre outros já citados, ganharam novos contornos.

A Lei de Cotas representou, no contexto nacional amplo, um avanço da inclusão social no ensino superior brasileiro (SANTOS, 2012). Determinou a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais, atendendo a cor, etnia e renda como indicadores de discriminação positiva. Assim, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, estabeleceu-se uma política nacional de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior. Trata-se de um “momento

ímpar, histórico, transformador e necessário” na sociedade brasileira. Ainda que, a cada vestibular, o ingresso represente apenas “uma gota d’água no oceano da dívida social” (BELCHIOR, 2006, p. 97), abriu-se a discussão sobre os desafios do ensino superior no século XXI.

Essa dinâmica normativa não representou a única forma de legitimar o direito à educação, mas refletiu a necessidade de modificar profundamente as universidades brasileiras. Nessa lógica, a UnB publicizou avanços relevantes em comparação com outras instituições de ensino superior no país. O apoio psicológico e pedagógico, a disponibilização de orientação específica para as matérias básicas e a destinação de uma estante específica na biblioteca central (SILVA; TARGINO; CORREIA, 2012) foram esforços institucionais voltados para o melhoramento da inserção indígena. No entanto, revelam-se também entraves às novas demandas colocadas pela presença desses novos sujeitos.

Os indígenas demandam mudanças estruturais que possibilitem a compreensão das especificidades e a emancipação epistêmica. Não se trata apenas de reivindicações por ajustamentos burocráticos, senão a busca pela superação dos processos de sujeição, exploração e subalternidade reproduzidos no ambiente universitário. Luciano (2011) e Giralдин e Melo (2012) enfatizam a existência de processos de “domesticação” na escola ocidentalizada e, em decorrência deste diagnóstico, propõem a busca por transformações que possibilitem a compreensão das causas geradoras de desigualdades para poder suprimi-las.

A partir da Lei de Cotas enquanto marco institucional e normativo brasileiro, os sujeitos-alvos e os estudiosos reivindicam políticas universitárias de acompanhamento e avaliação, assim como de pesquisas teóricas e empíricas para fundamentar a redução das desigualdades, discriminação e preconceitos reproduzidos nas instituições de ensino superior. Essa transformação em espaços multiculturais e pluriétnicos poderá contribuir para uma ruptura com os essencialismos e binarismos - muitas vezes presentes nos debates acadêmicos (WELLER, 2007) - e potencializaria relações horizontais entre diversos sujeitos epistêmicos - dentre os quais se incluem os povos indígenas.

A promulgação da Lei de Cotas coincidiu com o início da gestão universitária do reitor Ivan Marques (2012-2016). Esse período é tristemente célebre pela suspensão do vestibular indígena, o que representou um retrocesso significativo na dinâmica pioneira da UnB. A representação indígena afirma ter requerido formalmente a continuidade do vestibular indígena, mas não obteve sucesso:

Quando nós temos algo para pedir, a gente faz um documento através da associação e protocola lá na reitoria [...]. Na gestão anterior [Ivan Marques de Toledo Camargo], a gente estava lá, pressionando, mas não deram atenção para nós. Acho que jogavam nossas

reivindicações na gaveta (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Esse recuo institucional colocou em destaque a confluência de interesses políticos e o racismo institucional - muitas vezes velado - na gestão e definição dos processos de ingresso à universidade. Apesar dos limites do vestibular, esse é, ainda, o mecanismo vigente de admissão ao ensino superior brasileiro. Conforme Barros (2014, p. 1.057), os processos seletivos no Brasil são “guiados por uma lógica individualista e competitiva, [e] colocam o êxito quase exclusivamente como uma responsabilidade individual”. Por isso, a experiência pioneira do vestibular indígena da UnB é defendida como uma conquista política, pois é entendida como um avanço no reconhecimento das determinantes históricas, sociais, culturais e políticas que influenciam o ingresso ao ensino superior.

Ano passado [2015] nós começamos com a discussão, só que teve a ocupação [protestos estudantis contra a PEC 55] e entramos de férias. Eles [gestão UnB] foram empurrando. Mas nós falamos ‘vamos todo mundo para reitoria’ [...], todo mundo caracterizado, pintado e tal, para ganhar força. [...] Falamos: ‘se não tiver vestibular nesse ano, a gente vai ocupar’ (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Conforme revelam os entrevistados, em 2016, no início da gestão da reitora Márcia Abrahão (2016-2020), os discentes indígenas retomaram as tratativas pela reabertura do vestibular indígena. Essa demanda alcançou maior densidade durante a realização da 2ª Semana dos Acadêmicos Indígenas⁹. Nesse cenário, os discentes indígenas, junto com as lideranças desses povos reunidas em Brasília, em ocasião do Acampamento Terra Livre (ATL¹⁰), marcaram uma reunião com a primeira mulher a tornar-se reitora da UnB em 54 anos de vida institucional.

Também teve o ATL. [...] tinha várias lideranças que a gente chamaria para apoiar. E a gente marcou uma reunião com a reitora [...], vieram várias lideranças.

⁹ Conforme Ribeiro (2017), os eventos promovidos pelos discentes indígenas na UnB – o 1º Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas (2009), e as 1ª, 2ª e 3ª Semanas dos Acadêmicos Indígenas da UnB (2010, 2016 e 2017) – oportunizam espaços de debate sobre as assimetrias e o lugar dos indígenas no ensino superior e também conferem certa visibilidade à persistência dos percalços para a permanência desses povos nas instituições universitárias.

¹⁰ “Trata-se de uma concentração multitudinária, de caráter nacional, realizada anualmente no mês de abril, com participação das organizações indígenas regionais que compõem a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). [...] O ATL é sua instância superior. [...] A Esplanada dos Ministérios na capital brasileira tem sido o principal local de realização”. O primeiro ATL ocorreu em 2004, na 2ª edição em 2005 foi criada a APIB. O ATL ressignificou a forma de protesto “acampamento”, modalidade de reivindicação reconhecida no Brasil no âmbito dos processos de mobilização do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST (RUANO, 2013, p. 131).

[...] Aquela sala da reitora ficou muito lotada, mas é só assim que as coisas andam. [...] O vestibular vai sair em novembro [2017]" (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Essas narrativas remetem à problematização de Ruano (2016) sobre a eficácia política e o caráter pedagógico dos protestos indígenas na consolidação dos direitos constitucionais. No entanto, a autora enfatiza que a dita eficácia é atravessada pelas oportunidades políticas. Neste caso, o contexto político esteve demarcado pela mudança na gestão da UnB.

Com a nova gestão [Márcia Abrahão], a gente continuou a buscar de novo o vestibular [indígena]. Parece que agora andou um pouco [...]. Vai sair o vestibular neste ano, em novembro [2017]. São esperados no mínimo 38 e no máximo 40 alunos indígenas novos. [...] Ano que vem, vão entrar mais estudantes indígenas. Serão duas entradas [dois vestibulares por ano]. O outro vai ser em 2018 (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Em outubro de 2017, o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), instituição responsável pelos processos de admissão da UnB, comunicou a reabertura do vestibular indígena, suspenso desde 2014. Foram anunciadas, para 1º e 2º semestre de 2018, 72 vagas nas áreas de Administração, Ciência Política, Ciências Sociais, Comunicação Organizacional, Enfermagem, Engenharia Florestal, Fisioterapia, Gestão Ambiental, Jornalismo, Medicina, Nutrição, Psicologia, Saúde Coletiva, Serviço Social, Direito, Gestão do Agronegócio e Licenciatura em Ciências Naturais - os três últimos, tanto diurno quanto noturno. A reabertura desse vestibular com vagas em treze programas sinaliza uma gestão sensível diante das reivindicações indígenas. Conforme Oliveira, Dourado e Mendonça (2006), a UnB, instituição renomada pela produção científica e tecnológica, é impelida a institucionalizar uma política que garanta o ingresso e a permanência dos segmentos sociais vulneráveis.

Os entrevistados entendem que esses avanços pontuais podem colocar em risco a mobilização por demandas mais amplas e por mudanças de longo prazo. "Quando a gente consegue alguma coisa, geralmente dá uma estabilizada, fica acomodado. Não pode, porque se fica acomodado, as coisas desandam" (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Embora a reabertura do vestibular indígena indique um contexto institucional favorável, isso também remete ao seu caráter provisório, explicitado pelo receio de alguns programas acadêmicos em aceitar discentes indígenas.

Alguns departamentos negaram abrir vagas para alunos indígenas [...] Biologia e odontologia negaram. Mas, ao mesmo tempo, outros departamentos e cursos abriram vagas. Comunicação abriu umas quatro vagas. Acho

que Medicina já está garantido, mas ainda não respondeu formalmente (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Diante desses empecilhos, os representantes dos discentes indígenas defendem a importância da sua “luta¹¹ para que a universidade tenha políticas específicas para indígenas” (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). A institucionalização dessas políticas, na compreensão dos discentes indígenas, permitiria contornar os entraves e as discontinuidades institucionais. Pondera-se que a burocratização disfarça preconceitos, tornando-se um obstáculo eficaz para barrar seu ingresso. As justificativas dos gestores das unidades acadêmicas que negam a abertura de vagas para os indígenas, por vezes, naturalizam e ocultam desigualdades estruturais no acesso ao ensino superior no Brasil.

Conforme Lisboa (2017, p. 22), o sistema de ensino vigente é “calcado em concepções europeias de indivíduo, natureza e cultura”. Essa visão de mundo, hegemônica desde o período colonial, tem sido imposta aos povos indígenas durante séculos. Esses processos de dominação, traumáticos e dolorosos, segundo Santos (2009), configuram o epistemicídio como estratégia eficaz e duradoura de subalternização étnica e racial. Esse *modus operandi* colonial nega as formas de conhecimento produzido pelos povos dominados e a sua legitimidade enquanto sujeitos epistêmicos.

Carneiro (2005, p. 11) enfatiza que, “nas universidades brasileiras, o epistemicídio se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico”. Em dita dualidade, destaca-se a supremacia do conhecimento acadêmico que é veiculado e legitimado pelo “dispositivo [que] articula saberes, poderes e subjetivação”. Sua hegemonia configura os padrões étnico e racial que repercutirão sobre as políticas e programas de ensino e, pontualmente, sobre a priorização de disciplinas, conteúdos e autores que comporão o quê deve ser estudado e por quem tal ação deve ser feita.

O epistemicídio, enquanto conceito sociológico, é chave para a reflexão aqui proposta, pois enuncia o contexto sociopolítico amplo no qual se insere a presença indígena na UnB. Esses povos, historicamente subalternizados, epistêmica e etnicamente, anseiam por transcender o padrão assimilacionista, eurocentrado e racista. Nas narrativas dos discentes indígenas, é evidente a sua preocupação em como incidir eficazmente na transformação das assimetrias estruturais que governam a geopolítica do conhecimento:

¹¹ Pascoal (2017), a partir da experiência histórica de resistência Krenak perante uma longa trajetória de violências estatais, alertou para os diferentes significados da palavra “luta” associados a esse povo. Segundo o autor, a ênfase no termo “luta” se ancora em uma consciência histórica de que os jovens passam a assumir a função de líderes e buscam desenvolver projetos culturais focados nos conhecimentos tradicionais, fenômeno que denominam como ressurgência cultural. Tais projetos são pensados enquanto lutas orientadas para o futuro que priorizam a língua e a religião como aspectos culturais centrais para sua existência coletiva.

Tudo a gente conseguiu porque a gente lutou, teve manifestação [...] foi com muita luta. A gente conseguiu vagas porque brigamos. [...] E nós entramos, teve muito problema, tiveram professores que não aceitaram, que não queriam. Tinha professor da Medicina que não nos queria lá. [...] Ele falava, na turma, que tinha aluno indígena que não sabia o que era H₂O. Ele falava assim para alguns alunos: 'Ó, não faz trabalho com aluno indígena, porque você sabe que sua nota vai ser menor'. Tiveram vários casos, mas a gente foi lá e pressionou. Aí os indígenas todos choravam na aula dele. Ele tinha um blog que só ficava falando mal de índio. [...] quando o Ministério Público interveio, ele nos pediu desculpas, disse que aquela não foi a intenção, que ele também tinha sangue indígena. [...] Ele falava: "Ah, dou aula há 25 anos, essa disciplina é minha vida". [...] No final, a UnB suspendeu ele (Entrevista nº 5, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Para Lorena Cabnal (2014), indígena feminista guatemalteca, a luta pelo reconhecimento dos indígenas como sujeitos epistêmicos busca dispensar a mediação interpretativa no questionamento aos fundamentalismos e essencialismos étnicos introduzidos pelo debate acadêmico. Essa argumentação é veiculada no conceito de corpo-território, que acrescentou à agenda política de reivindicação territorial a luta epistêmica. Esta última implicaria "uma maneira de propor e sentir o corpo como território vivo e histórico" (CABNAL, 2015, p. 46) e reposicionar a produção de conhecimento.

À luz desses processos sociais de longa duração, a seguir, analisam-se a criação e consolidação da AAIUnB e da Maloca-UnB. A análise focará na tentativa de superar a perspectiva economicista e dicotômica que reduz a compreensão desses processos de organização social a balanços de sucesso ou fracasso. Miranda *et. al.* (2017, p. 183) destacaram que essa perspectiva permite "rever o debate acadêmico calcado na sobrevivência jurídica desses arranjos organizativos". As narrativas indígenas defendem, pois, que "inclusive os extintos se traduzem em interconexões sócio-históricas e políticas, que se desdobram em aprendizados e expertises" fundamentais para as relações interétnicas contemporâneas.

3. Organização indígena na UnB: AAIUnB e Maloca em perspectiva

As entrevistas com os discentes indígenas elucidam a maneira como as lógicas excludentes e elitistas da universidade se fazem sentir cotidianamente nas normativas e nos trâmites. Concordamos com Menendez (2014) quando afirma que a Lei das Cotas no Brasil buscou democratizar o acesso ao ensino superior, exigindo que os processos de seleção considerassem a especificidade dos contextos culturais,

políticos, demográficos, bem como os modelos de educação próprios desses povos. Contudo, a superação dos empecilhos políticos e burocráticos para a operacionalização desse marco normativo tem exigido ação sistemática desses povos. Neste item, busca-se evidenciar a criação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB) e do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca-UnB), como ações políticas indígenas em prol da promoção do direito à educação.

A trajetória da AAIUnB revela aprendizados e expertises acumulados nos processos organizativos indígenas, inclusive os já extintos, que se desdobram, temporal e espacialmente, em interconexões sócio-históricas e políticas. Embora ausente nas narrativas dos entrevistados, a criação da AAIUnB remete ao pioneirismo da União das Nações Indígenas (UNI¹²). Ambas surgiram em Brasília - em 1977 e 2008 respectivamente - como iniciativas de estudantes indígenas da UnB. A capital brasileira emerge, especialmente, enquanto lugar geopolítico estratégico, que potencializa a presença dos discentes indígenas da UnB.

Ruano (2013) enfatizou a importância de Brasília nas ações políticas dos movimentos indígenas brasileiros. Durante as décadas de 80 e 90, o prédio da Funai ganhou lugar privilegiado como palco dessas ações. No entanto, a partir dos anos 2000, o tapete de grama na Esplanada dos Ministérios, em diversas oportunidades, tornou-se palco sociopolítico em prol da defesa dos direitos desses povos. Esse cenário habitualmente vazio é extraordinariamente irrompido, com significativa frequência, por manifestações sociais contrárias (e, poucas vezes, favoráveis) às decisões governamentais. Esse deslocamento espacial do cenário de confrontação política remete ao desmembramento de políticas governamentais para além desse órgão estatal indigenista.

Os entrevistados destacam a importância da Associação dos Acadêmicos do Distrito Federal (AAIDF) como antecedente organizativo. Assim, o surgimento da AAIUnB esteve atrelado a exigências operacionais voltadas para a legitimidade da pauta reivindicatória no contexto da Universidade de Brasília: “como os estudantes do DF¹³ não tinham tanto vínculo com a UnB, e o grupo mais atuante era aqui [...], então vimos a necessidade de mudar” (Entrevista n° 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Isto é, a delimitação do campo de ação política demarcou as motivações para a criação da AAIUnB.

¹² Fusionou-se com a União das Nações Indígenas (UNI) em 1985. Desde 1982, houve tensões entre a UNI e UNIND, principalmente devido a rivalidades pelo prestígio implícito nos cargos de direção dessas organizações e pela legitimidade da “representatividade dos líderes indígenas”. Cientes de que essas organizações não foram criadas para serem paralelas, e sim para legitimar os direitos indígenas, começaram a referenciar a UNI como uma única organização indígena brasileira. (MATOS, p. 301; 2006).

¹³ Conforme o seguinte entrevistado, antes de 2004 a presença desses povos também abrangia universidades particulares no Distrito Federal: “os primeiros estudantes indígenas que vieram foram 15 e vieram de transferência, para fazer curso particular em algumas universidades aqui em Brasília” (Entrevista n° 5, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Segundo Gohn (2010), as organizações sociais na atualidade almejam reconhecimento e respeito às diferenças e às demandas e características singulares. Nesse sentido, a autora indica que, se no passado tais organizações possuíam caráter essencialmente universalizante - uma vez que lutavam pelo “direito a ter direitos”-, a reconfiguração organizativa atual incide no aumento dos sujeitos coletivos que, mediante redes associativas e apropriação das novas tecnologias de comunicação, potencializaram suas demandas por transformações sociais. No caso específico dos povos indígenas nas Américas, Batalla (1978, 1981), nas décadas de 70 e 80, apontou que a expansão de organizações indicava a densidade política e a diversidade étnica.

A institucionalização de organizações indígenas constitui ainda uma bandeira política importante para os povos indígenas em diferentes contextos geográficos do continente. Segundo Luciano (2006, p. 64), a adoção desse “modelo branco” de organização - às vezes em oposição à estrutura própria - liderada por autoridades tradicionais indígenas, tende a homogeneizá-la, tornando-a “burocratizada, centralizada, personalizada” e fundamentada na verticalização da tomada de decisões. Além disso, a comprovação de existência jurídica impõe que o “reconhecimento formal do Estado tornou-se um fim em si e desvirtua seu caráter enquanto ‘instrumento’ para a defesa e promoção de direitos”. Isto é, esses processos organizativos não são alheios a tensões.

A criação da AAIUnB surgiu em um contexto voltado à interpelação e aos constrangimentos pelas negligências e pelo descaso da gestão institucional universitária. “Em 2006, já tinha estudantes indígenas aqui na UnB [...], mas não tinha programas, nada em específico para indígenas. Então surgiu a ideia de criar uma associação que poderia nos favorecer” (Entrevista n° 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). A estrutura organizacional que a comporta é composta por “presidência, vice, secretário, tesoureiro e assessores” (idem), ou seja, enquadra-se no ‘modelo branco’, citado por Luciano (2006).

Segundo os entrevistados:

A primeira turma [2006] já tinha percebido a importância de ter uma organização, porque, através dela, a gente ia poder reivindicar com maior força. [...] A gente também viu quando chegou [em 2008]. Depois de todas as dificuldades [...] não só em disciplinas, mas de adaptação cultural”. Esse empreendimento organizativo se justificou na constatação de que [...] individual não consegue, tem que ser no coletivo. [...] Se a gente não tiver uma associação [...], não consegue coisas na universidade (Entrevista n° 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017, *negrita nossa*).

Afirmam que a UnB os direcionou para sentirem-se “obrigados, na verdade, a se adaptarem com a questão não indígena”. (Entrevista n° 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Isto é, a universidade se revelou na sua

complexidade, implicando ir além da prática corriqueira de frequentar as salas de aula. Assim, a vida universitária interpela sua alteridade, produz estranhamentos e potencializa experiências com sentidos múltiplos.

Antes de chegar em Brasília, eu conhecia só Manaus. Lá não há essa discussão ou questionamento se eu sou índia, se sou isso ou aquilo, porque lá todo mundo é igual, a gente sabe o que é, não há essa demanda de mostrar para os outros quem você é. [...] O Porã que é do Nordeste já vinha de movimentos indígenas, ele participou com os jovens na comunidade dele. Eu não. [...] Então, assim fui conhecendo, aos poucos, [...] uma coisa muito nova. Aprendi muito, sou uma pessoa totalmente diferente de quando eu cheguei. Amadureci muito com o conhecimento de outros povos, línguas, cultura e também política (Entrevista nº 6, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Essas dinâmicas da alteridade possibilitam o autorreconhecimento dos discentes indígenas enquanto sujeitos étnicos politizados. Segundo Revel (1998), o contexto, no recorte macro, localiza essas redes de causas explicativas que unificam a diversidade de experiências históricas, ao passo que, para a micro-história, a ação dos sujeitos e suas relações permitem compreender esses encaminhamentos que não estão dados *a priori*. Na perspectiva dos indígenas¹⁴, “cursar uma graduação na UnB é a meta menos trabalhosa, mas transformar a universidade, tornando-a sensível à presença indígena é o desafio maior”.

Nos termos de Luciano (2011), a conquista do diploma universitário representa, acima de tudo, um instrumento de luta. Por isso, esses discentes afirmam que “no tempo que ficamos na UnB, nós, estudantes indígenas, fazemos muito além das disciplinas do curso. Buscamos o fortalecimento do nosso movimento na universidade” (Entrevista nº 6, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Dito fortalecimento requer uma compreensão que supere o viés individualizador e personalista do cotidiano institucional, destacando também os empecilhos de natureza diversa à permanência na universidade como os entraves financeiros:

A DDS [Diretoria de Desenvolvimento Social] define a bolsa auxílio-moradia. [...]. É responsável por definir quem é realmente de baixa renda e se tem direito a bolsa. [...] Alguns dos nossos colegas [indígenas] não conseguem. Algumas bolsas foram cortadas por critérios propostos pela DDS. [...] Na verdade, são de

¹⁴ Depoimentos de Rayanne Cristine Máximo - do povo Baré e discente do curso de Enfermagem - e Humberto Poran - do povo Potiguara, estudante de Engenharia Florestal -, ambos membros da AAIUnB e da Rede de Juventude Indígena (REJUIND), durante a 3ª Minga do LAEPI, realizada na UnB em 21 de junho de 2017.

baixa renda, mas a DDS considera que não (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Salienta-se que a própria DDS busca adequar-se à construção de critérios inclusivos da diversidade étnica. Nessa dinâmica, relatam-se avanços importantes:

a gente não tinha auxílio alimentação [em 2008]. A primeira turma também não tinha [em 2006]. Conseguiram reduzir para cinquenta [centavos por refeição no restaurante universitário]. Agora não pagamos nada. Foi uma luta nossa (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Embora comemorem esses avanços, os indígenas os enquadram como medidas paliativas diante do desafio maior: “a gente está lutando para que a universidade tenha políticas específicas para estudantes indígenas” (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Segundo uma entrevistada, “a associação [AAIUnB] é muito importante, porque se está construindo uma política” (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Outra narrativa destaca que

O papel da associação hoje é esse: construir uma política pública voltada especificamente para estudantes indígenas, seja da graduação ou da pós-graduação, porque você vai se formar aqui, na graduação, e vai querer fazer um mestrado, então já estará incluído nessa política. Até hoje, não tem, estamos nessa fase de construir junto (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Alguns relatam sua trajetória como discentes da UnB, destacando o seu engajamento na AAIUnB: “eu sempre fui associada. Desde que eu cheguei [em 2013,] já me associei”. Atualmente, a associação conta com “trinta associados da graduação [...] e sete da pós-graduação” (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

E agora o grupo [a AAIUnB] ganhou uma força maior. [...] Porque logo no início os estudantes da graduação não tinham tanto contato com os estudantes da pós-graduação. Então agora a gente se uniu. Está um movimento muito maior. Porque eu estou aqui na graduação e amanhã eu posso estar na pós-graduação. [...] Então a galera está bem unida. Está bem melhor a convivência, a causa é a mesma, o que a gente passa de dificuldade aqui o pessoal da pós-graduação também. A diferença é que eles têm família [filhos e cônjuges, principalmente]. Mas não pode trazer família para cá [UnB e Brasília] (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Quando se questionou sobre a diferença quantitativa entre associados graduandos e pós-graduandos, um entrevistado informou que estes entraram em 2016, quando “[...] perceberam que, através da nossa associação, a gente consegue alguma coisa”, e reconheceu que “tem alguns alunos [indígenas] que não se associam à AAIUnB” (Entrevista n° 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Essa subordinação da ação coletiva à recompensa tem sido amplamente debatida pelas ciências sociais sob os rótulos de racionalidade e oportunismo – dentre outros. Porém, é importante avaliar o ônus do envolvimento associativo sob a perspectiva dos próprios autores.

Não é porque a gente é indígena que não tem atrito. [...] Se pensa que a gente é tudo igual, mas nós somos muito diferentes. Cada um com sua cultura, um mais chato que o outro, é um achando que tem mais direito [...]. Então a gente fica procurando melhorar, minimizar ao máximo essa diferença (Entrevista n° 5, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Entre as responsabilidades de se tornar associado à AAIUnB, as pessoas entrevistadas elencam a assiduidade às reuniões e a tarefa de “votar ou indicar representantes”. E ainda, “cada associado paga por mês cinco reais”. Com essa taxa, financiam diferentes custos da associação como, por exemplo, auxílios emergenciais para os associados. “Quando um associado precisa, corre para nós, para a diretoria, e fala: ‘ó, isso aqui está acontecendo’. E a gente vai lá e tenta ajudar, através da associação” (Entrevista n° 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Os custos de passagens para viagens de retorno não previstas, decorrentes principalmente de problemas familiares nas aldeias de origem, constituem dramas financeiros incontornáveis para esses estudantes.

Analisando o cenário político da UnB, os discentes indígenas têm clareza nas reivindicações em prol do ingresso e da permanência. Preocupam-se porque ainda não conseguiram formalizar suas demandas e insistem na importância e na urgência de norma estatutária com a institucionalização de uma política específica para estudantes indígenas. Entre os programas demandados, destaca-se o acompanhamento pedagógico na modalidade de monitoria:

A monitoria que a gente teve não é um programa institucionalizado. [...] É trabalho de um professor do Instituto de Biologia, do professor Humberto. Quando ele foi coordenador da questão indígena [COQUEI], tinha o grupo de monitoria para indígenas. Porque ele gosta do grupo indígena [...]. Então foi ele que fez o projeto [de acompanhamento e monitoria para nós indígenas], concorreu, passou e formou um grupo de estudantes de vários cursos [...].” (Entrevista n° 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Pode-se afirmar que a organicidade da AAIUnB se sustenta em ideários reivindicativos que remetem à promoção dos direitos constitucionais. A busca indígena por garantias de acesso e permanência no ensino superior é permeada pelos anseios de cidadania plena desses sujeitos étnicos. A agenda reivindicativa dessa associação coloca em evidência o descompasso entre a outorga de direitos pelo Estado-nação e a sua efetivação. Essa constatação ratifica o entendimento de Ramos (1998), quando afirmou que quem desrespeita ou negligencia esses direitos, via de regra, é quem deveria ser seu garantidor, o próprio Estado brasileiro.

Porque reivindicar e lutar não é igual a pedir esmola, [...]. Quem está reivindicando é porque tem direito. [...] Reivindicamos esse espaço para gente se incluir na universidade e a universidade se incluir na gente. Para mostrar para universidade quem é a gente, quem somos, de onde viemos (Entrevista nº 5, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Segundo os entrevistados, os encontros sociais entre os discentes indígenas, no campus Darcy Ribeiro, ocorriam nas adjacências do restaurante universitário (RU). “Depois do almoço, depois da aula, a gente se reunia lá em frente ao restaurante universitário” (Entrevista nº 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017). Conforme essas narrativas, apelos culturais e interétnicos motivaram a reivindicação de um espaço para os discentes indígenas na universidade:

Até o ano 2006 nós nos encontrávamos ali naquelas árvores em frente ao RU. Foi lá, inclusive, de uma conversa, que nasceu a ideia de reivindicar um espaço nosso, onde pudéssemos estar tendo contato com os outros estudantes indígenas e também praticar algumas manifestações culturais, [...] para fazer a apresentação de uma dança. Por exemplo, é cultural do pessoal Funiô fumar o cachimbo. Então, todo dia depois do almoço, tem que ter o cachimbo. E esse espaço também seria para isso (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Em resposta, a UnB destinou uma sala “lá embaixo [no subsolo do Instituto Central de Ciências (ICC-Sul)] [...]; era o que a gente chamava de salinha”. Tal denominação remete à composição espacial desse lugar:

Era mais ou menos igual aqui [referindo-se ao mobiliário de escritório]. Mas a diferença é que era um espaço pequeno [de 20m², aproximadamente]. A apelidamos carinhosamente de CAIN, que significava Centro Acadêmico Indígena. Mas não tinha nada em comparação com outros CA's do campus. Era um espaço de lazer, estudo, monitoria e reuniões (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Nesse relato, o tamanho, a localização periférica e a falta de mobiliário revelam o caráter provisório dessa resposta institucional. Nos termos de Besan (1998), tal espaço denota narrativas históricas que permitem compreender as oportunidades criadas pela presença indígena na universidade, e, ao mesmo tempo, vivificar, no cotidiano dos discentes indígenas, inconsistências, entraves e incompreensões. Em contrapartida, essas narrativas sugerem certa autonomia para nomear e demarcar o uso desse espaço. Esse agenciamento étnico remete à politização dos processos de ressignificação territorial indígena.

O conceito de corpo-território de Cabnal (2014, p. 22-55, tradução nossa), frisa que

a defesa territorial é a garantia do espaço concreto onde se manifesta a vida dos corpos [e refere-se a um lugar pluridimensional,] energético, físico, mental, espiritual, comunitário, erótico-sexual, [que] reconhece a pluralidade dos corpos. [...] Sentir o corpo como um território implica reconhecer a dimensão consciente da vida [e] sua própria temporalidade em linhas que unem a ancestralidade ao presente e ao tempo que virá em outras gerações.

Enquanto perspectiva analítica, cosmogônica e política (CABNAL, 2015), essa interpretação permite revisar as múltiplas opressões, decorrentes do colonialismo/patriarcado/racismo/capitalismo, vivenciadas nos corpos biológicos. Nas narrativas dos entrevistados, o Centro de Convivência dos Povos Indígenas (Maloca-UnB¹⁵) foi idealizado como um lugar para potencializar a emancipação indígena na cena universitária, tornando-se, portanto, *sagrado*.

A maloca é um ponto de encontro, para fortalecer a cultura e a identidade. A associação [AAIUnB] foi na reitoria, porque tem que ter toda aquela burocracia de você fazer um documento. [...] para eles, ganha mais força. É um jogo político. [...] Então, a gente tem uma orientação, agora bem melhor, na elaboração de documentos [...]. A AAIUnB conta com o apoio do Moitará, um grupo [de pesquisa] da faculdade de Direito, e do Instituto Autonomia (CABNAL, 2015).

¹⁵ Previamente foi criado o Centro de Convivência Negra (CCN), em 2006, objetivando o enfrentamento do racismo e da discriminação racial. A criação do programa AfroAtitude e da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADACA), junto com as cotas para negros, representa o início da política de ação afirmativa na UnB (Site Afroatidade, UnB, 2009). De acordo com Belchior (2006), o combate ao racismo surgiu a partir dos acontecimentos do final da década de 1990, dentre os quais se destacam a marcha pelo tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, e a Conferência de Durban, em 2001. Esses fatos contribuíram para a crescente ação do movimento negro na universidade.

Durante a formalização desse projeto, o reitor José Geraldo de Sousa teria afirmado que, mediante essa decisão, “a UnB dá uma lição ao Brasil e ao mundo ao honrar Darcy [Ribeiro] e nossos ancestrais indígenas. A obra é o reconhecimento de parte importante da espiritualidade brasileira que corre o risco de se perder”. Nesse discurso institucional também foi destacado o caráter sagrado, de espiritualidade desse lugar (UnB, s/d). A construção da Maloca decorreu do Programa de Ações Afirmativas da UnB e deu-se entre 2010 e 2014.

Assim, a UnB tornou-se a primeira universidade brasileira a dispor de um centro de convivência indígena (Guerreiros Potiguara, 18 abr. 2011). O prédio possui laboratório de informática, salas de aula e “espaços característicos da arquitetura indígena como redário e pátio cerimonial”. Os estudantes indígenas declararam ser um “sonho realizado” e frisaram que esse espaço é resultado da mobilização do corpo discente indígena nesse campus universitário (UnB, s/d). Porém, “os estudantes indígenas que a projetaram se formaram e voltaram para as suas cidades de origem” (Entrevista n° 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Humberto Poran, indígena Potiguara e vice-presidente da AAIUnB, na ocasião da inauguração, afirmou: “ainda me lembro do primeiro desenho feito à mão debaixo de uma árvore perto do RU”, sinalizando que a conclusão desse prédio é indicativa de um “sonho tornando-se realidade”. O evento inaugural foi ambientado com simbologias indígenas: “dançamos o Toré, ritual de comemoração que nos conecta com o momento presente” (UnB, s/d). Além disso, a arquitetura dessa edificação também remete a tecnologias e conhecimentos próprios desses povos.

Segundo Paz (2013), a Maloca-UnB é um projeto de futuro que possui significado enquanto espaço concreto. Conforme uma entrevistada, “depois da aula e do almoço, voltamos todos juntos para a Maloca”. Nesse espaço, as trajetórias dos discentes indígenas ganham novos contornos porque é ali que os projetos coletivos tomam forma e são materializados: “até agora, todas as quartas-feiras temos reunião interna [da AAIUnB]; e toda sexta-feira temos reunião com a coordenadora [da COQUEI] para falar das nossas problemáticas” (Entrevista n° 1, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Na cosmovisão indígena, o termo maloca remete à ideia de lugar ritualístico, em que o mundo material e o espiritual se associam. No mito fundador, a Deusa Yepá construiu a primeira maloca. Na arquitetura, cada uma das vigas que sustenta o teto representa um ancestral (MENENDEZ, 2014). O caráter sagrado simboliza o vetor de ligação entre homens e deuses e, ao mesmo tempo, retrata o universo. De forma equivalente, simboliza também os corpos dos deuses. Para tanto, existem cerimônias ritualísticas voltadas para a transformação da maloca em corpo vivo (GENTIL, 2007).

Na perspectiva dos indígenas, a Maloca-UnB possibilitará construir relações fundamentadas no respeito às diferenças e no conhecimento dos povos indígenas. Desde sua projeção, destacou-se a intenção de, a partir desse espaço físico e simbólico, estimular processos

comunicativos em torno dos projetos sociopolíticos dos povos indígenas no ambiente universitário (Índios Online, 24 out. 2009).

Esse espaço aqui [Maloca-UnB] vai ficar pequeno, porque vai ter [novo] vestibular. Se está prevendo a entrada de 80 indígenas por ano. [...] A primeira turma [de 2006] [...] fez 50% do nosso trabalho [...]. E a nova galera que chegar, já vai ter um espaço. Não vão se sentir tão perdidos, igual a gente quando entrou. Tem uma galera [AAIUnB] para orientar. Não só na questão técnica da universidade, mas na questão política (Entrevista nº 2, Maloca-UnB, 26 abr. 2017).

Os discentes indígenas entendem, como Santos (2012), o caráter estratégico da inserção no ensino superior para a promoção de experiências de convivência intercultural e também de debates sobre a subalternização na geopolítica do conhecimento. Nessa trilha, a Maloca, enquanto corpo-território, apresenta potencialidades para dinamizar a ampliação e circulação de conhecimentos pautados em bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas que transcendam a matriz europeia ou estadunidense como centro. Trata-se de uma empreitada titânica, pois, de acordo com Menendez (2014), a universidade reproduz práticas colonizadoras que historicamente relegaram os conhecimentos desses povos às margens.

4. Conclusão

A análise desenvolvida neste texto elucidada a dinâmica de engajamento acadêmico e político vivenciada pelos indígenas na UnB. Esse processo de reivindicação pelo direito à educação surge interseccionado com as lutas por autodeterminação e cidadania desses povos no Brasil. Na universidade, as trajetórias dos indígenas transitam simultaneamente entre lógicas étnicas e acadêmicas que os compelem a preservar os conhecimentos dos seus povos enquanto se legitimam também como detentores do saber científico.

O ensino superior como estratégia colonizadora é ainda permeado por racismos, preconceitos e estereótipos que disseminam o heroísmo branco e a civilização ocidental. Esse fato é evidenciado no projeto pedagógico institucional, nos currículos, nas políticas e decisões administrativas universitárias. Logo, a presença indígena busca incidir na transformação e na emancipação epistemológica, apresentando críticas aos métodos e conhecimentos sedimentados no campo acadêmico que, principalmente quando associados aos povos indígenas, relegaram-nos historicamente à posição de “objetos de estudo”.

As demandas dos indígenas brasileiros pelo direito à educação e, em especial, pelo acesso e pelas garantias de permanência no ensino superior, remetem a processos emancipatórios de longa duração. Almejar a formação escolarizada de qualidade não é um projeto

individual, mas coletivo, que visa à aproximação às visões de mundo dominantes. A apropriação desses dispositivos hegemônicos justifica-se pela necessidade de interação com atores governamentais, ONGs, empresas multinacionais, entre outros, que interpelam os direitos dos indígenas.

Os tímidos avanços normativos e os indicadores sobre a presença indígena na UnB, na última década, evidenciaram obstáculos de cunho político e burocrático que desencorajam sua permanência no ensino superior. A vulnerabilidade financeira é comum a esses indígenas, que precisam se deslocar dos seus territórios de origem para ingressar na universidade. A dependência de auxílio governamental desdobra-se em novos empecilhos. Dificuldades de adaptação e desempenho acadêmico revelam dilemas interculturais e descompassos na formação escolar básica. Reportaram-se experiências bem-sucedidas de auxílio pedagógico para contornar essas barreiras, as quais são, no entanto, ainda isoladas e demarcadas como “boa vontade” de “alguns” professores da universidade.

Ao destacar a Universidade de Brasília como pioneira e como referência para outras instituições de ensino superior na operacionalização do vestibular indígena, deve-se considerar o âmbito micro – as trajetórias desses discentes – e o macrossocial – rupturas, incoerências e avanços da Lei de Cotas no âmbito de outras universidades federais. Portanto, essas inovações sociais ou medidas governamentais precisam suscitar reavaliações e aperfeiçoamentos, tornando-se relevantes os subsídios das pesquisas acadêmicas.

A análise da criação da AAIUnB e da Maloca confirmou a importância da constituição de organizações e de outras expressões políticas étnicas para desvencilhar o exercício do direito à educação e à produção de conhecimento de entraves conceituais, políticos e burocráticos. Contornadas essas barreiras ao ingresso e à permanência, os indígenas, assim como outros sujeitos epistêmicos subalternizados, debatem-se entre lógicas étnicas e acadêmicas que operam simultaneamente e, quase sempre, em contramão. Apropriar-se dos instrumentos científicos produzidos pela civilização dominante, ocidentalizada e capitalista, implica também posicionar-se etnicamente diante de séculos de exploração, expropriação, violação e silenciamento.

Nessa trilha, não resulta paradoxal que esses povos almejem apropriar-se da universidade para ressignificá-la. Assim, ganha destaque a reivindicação de seu lugar legítimo enquanto sujeitos epistêmicos. Retrata-se, portanto, como imperiosa a presença e o protagonismo dos indígenas na UnB, na sinalização de políticas e práticas que horizontalizem a produção e a apropriação de conhecimento. O conhecimento diverso etnicamente busca transcender as assimetrias históricas como perpetuadoras da supremacia de uma cultura em detrimento de outras.

Referências bibliográficas

- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: aval. pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090. 2014.
- BATALLA, Guillermo. Las nuevas organizaciones indígenas (hipótesis para la formulación de un modelo analítico). **Revista Societé des Américanistes**, Paris, n. 65, p. 209-219, 1978.
- BATALLA, Guillermo . El pensamiento político de los indios en América Latina. **Anuário Antropológico/79**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- BELCHIOR, E.B. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- BESAN, Alban. [1996] 1998. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV. p. 39-76.
- CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: SEGOVIAS, A. (ed.). **Feminismos diversos: el feminismo comunitario**. Madrid: 2014. p. 11–25.
- CABNAL, Lorena . Sin ser consultadas: la mercantilización de nuestro territorio cuerpo-tierra. In: CABNAL, Lorena. **Mujeres defendiendo el territorio: experiencias de participación en América Latina**. Bogotá: 2015. p. 40- 56.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2005.
- FRANCHETTO, Bruna; KAHN, Marina. **EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios**. Brasília. INEP, 1994.
- GENTIL, Gabriel. Bahsariwii: A Casa de Danças. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, suplemento, p. 213-255, dez. 2007.
- GIRALDIN, Odair; MELO, Valéria M. C. de. **Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola**. Campo Grande: Tellus, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HERINGER, Rosana. Política de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 79-135.

LISBOA, João. Escolarização e intelectuais indígenas: da formação à emancipação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 20-51, 2017.

LUCIANO, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília: Ministério da Educação/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem . **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e A escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2011.

MATOS, Maria Helena. **Processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)**. 1997. 210 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 1997.

MATOS, Maria Helena . **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. Tese de doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

MENENDEZ, Larissa Lacerda. Literatura indígena, memória e resistência: a casa-universo na obra de Gabriel Gentil e Luís Lana. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 30, p. 133-150, 2014.

MIRANDA, C.; RIASCO, F. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, Juíz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545, 12 abr. 2017.

MIRANDA, V; RUANO, E; GUIMARÃES, S. Ensino superior brasileiro e povos indígenas. In: XAVIER, Lídia; DOMINGUEZ, Carlos; FONSECA, V. (eds.) **Direitos humanos, cidadania e violência no Brasil: estudos interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2017. p. 175–196.

OLIVEIRA, João; DOURADO, Luiz; MENDONÇA, Erasto Fortes. UNB: da universidade idealizada à "universidade modernizada". IN: MOROSINI, Marília (org). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

PASCOAL, Walison Vasconcelos. Os sentidos de luta e a “ressurgência cultural” entre os Krenak. **Interethnic@-Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 20, n. 2, p. 87-108, 2017.

PAZ, Ana. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. 2013. 239 f., il. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

QUIJANO, Aníbal. “El ‘Movimiento Indígena’ y las cuestiones pendientes en América Latina”. **Revista Tareas**, Cidade do Panamá, n. 119, p. 635-663, jan.-abr., 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial.** Clacso, 2014.

RAMOS, Alcida. **Indigenism: ethnic politics in Brazil,** Madison: University of Wisconsin Press. 1998.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REIS, Jaime; EUZEBIO, Umberto. Inclusão social e educação no ensino superior indígena. Congresso Iberoamericano de ciência, tecnologia, inovação e educação. **Anais.** Buenos Aires, 2014

RIBEIRO, Gabriel. **Eventos acadêmicos indígenas na UnB: interculturalidade na luta por direitos.** Trabalho apresentado no 23º Congresso de Iniciação Científica da UnB. Brasília, nov. 2017.

RUANO IBARRA, Elizabeth. **“MINGA” e AIR em perspectiva comparada. Formas e significados nos protestos indígenas na Colômbia e no Brasil.** [s.l.] Universidade de Brasília, 2013.

RUANO IBARRA, Elizabeth. Protesto indígena na Colômbia: a Minga em questão. **Revista Ciências Sociais Unisinos,** São Leopoldo, v. 52, p. 263–273, 2016.

RUANO IBARRA, Elizabeth Del Socorro; SOUZA, Liliana Vignoli de Salvo. MULHERES TICUNA: GÊNERO E POLÍTICA NA AMAZÔNIA. *Amazônica - Revista de Antropologia,* [S.l.], v. 8, n. 1, p. 90-117, jul. 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas,** Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur.** México: Siglo XXI, 2009.

SILVA, Josinaldo da; TARGINO, Nadyelle; CORREIA, Rilmara Araújo. Indígenas na universidade brasileira: sonho, esperança ou pesadelo? **Tempus – Actas de Saúde Coletiva,** Brasília, 2012.

SOUSA, Jocélia. **Os Desafios dos estudantes e das instituições no convênio FUNAI - UnB.** Monografia de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília. 2009, 85 f.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas,** Seropédica, v. 3, n. 6, p. 25-42, 2012

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época,** Quito, Abya-Yala, 2009.

WELLER, Wivian. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 133-158, 2007.

Outras referências

GUERREIROS POTIGUARA. **Lançamento da pedra fundamental da maloca – UnB**, 2011. Disponível em: <[https://guerreirospotiguara.wordpress.com/2011/04/18/lançamento-da-pedra - fundamental-da-maloca-unb/](https://guerreirospotiguara.wordpress.com/2011/04/18/lançamento-da-pedra-fundamental-da-maloca-unb/)>. Acesso em 22 out. 2017.

SANTANA, Leão. **Realidade de um estudante indígenas**, 22 maio 2013. Disponível em: <<http://estudantesindigenasunb.blogspot.com.br/>>. Acesso em 29 ago. 2016.

UnB. **Povos indígenas ganham espaço cultural na UnB.**, s/d. Disponível em: <<http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=9154>>. Acesso em 08 ago. 2018.

Recebido em: 11/02/2018 * Aprovado em: 06/11/2018 * Publicado em: 27/06/2019
