

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

**MICHELE ROMANI**

**MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: ACADÊMICAS INDÍGENAS DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

**CAMPO MOURÃO - PR  
2024**

**MICHELE ROMANI**

**MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: ACADÊMICAS INDÍGENAS DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Sociedade e Desenvolvimento.

**Linha de Pesquisa:** Formação Humana, Processos Socioculturais e Instituições.

**Orientador:** Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiane Freire França

**CAMPO MOURÃO - PR  
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Romani, Michele

Mulheres no Ensino Superior: Acadêmicas Indígenas da Universidade Estadual do Paraná / Michele

Romani. -- Campo Mourão-PR, 2024.

104 f.: il.

Orientador: Cleverson Molinari Mello.

Coorientador: Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Mulheres indígenas. 2. Ensino Superior. 3. Vestibular dos povos indígenas. 4. Políticas Públicas. I - Molinari Mello, Cleverson (orient).

II - Freire França, Fabiane (coorient). III - Título.

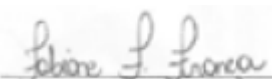
MICHELE ROMANI

**MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: ACADÊMICAS INDÍGENAS DOS CURSOS  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

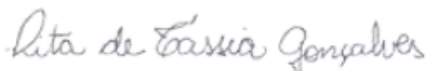
**BANCA EXAMINADORA**



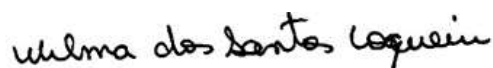
Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello – Orientador - UNESPAR, Campo Mourão.



Profª Dra. Fabiane Freire França – Coorientadora - UNESPAR, Campo Mourão.



Prof. Dra. Rita de Cássia Gonçalves – UTP, Curitiba.



Profª Dra. Wilma dos Santos Coqueiro - UNESPAR, Campo Mourão.

Data de Aprovação

27/02/2024

Campo Mourão - PR

## **DEDICATÓRIA**

Dedico as mulheres de todas as raças e etnias que foram e são importantes na formação sócio-histórica do Brasil.

**“Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância.” (Simone de Beauvoir)**

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me permitiu chegar até aqui, mesmo com todas as dificuldades, desafios e cansaço.

A minha família, meu companheiro de vida César Manfrin e minhas filhas Luísa e Lívia por me apoiarem e entenderem a minha ausência em muitos momentos.

Aos meus pais, Edson e em especial minha mãe Magnólia, que é meu suporte constante em tudo que possa desejar fazer, cuidando e zelando com amor de vó das minhas filhas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello, por aceitar conduzir essa pesquisa e ter muita paciência e sabedoria em todo percurso.

À minha amiga Deborah Costa, maior incentivadora e parceira em minha jornada nesse mestrado, meu muito obrigada!

Aos colegas que ganhei nessa trajetória, todos muito especiais e queridos, o meu agradecimento mais carinhoso a Rosilene Colchon, Roseli Ribeiro e Sergio Junior, vocês estão no meu coração.

As mulheres indígenas, objeto principal dessa pesquisa por sua importância história e participação.

Por fim, o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta dissertação, me apoiando intelectual e emocionalmente.

“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas mudam o mundo”.

Paulo Freire

ROMANI, Michele. **Mulheres no Ensino Superior:** acadêmicas indígenas dos cursos da Universidade Estadual do Paraná. 104f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2024.

## RESUMO

Esta dissertação aborda a crescente presença de estudantes indígenas mulheres, no ensino superior público, impulsionada por políticas de inclusão implementadas a partir de 1990, como o Vestibular dos Povos Indígenas no Estado do Paraná. Por meio de uma análise teórica embasada em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o estudo investiga a história das políticas educacionais voltadas para as populações indígenas no Brasil. Explora-se como os modelos tradicionais e modernos influenciaram o desenvolvimento dessas políticas ao longo do tempo, com destaque para as mudanças ocorridas após a promulgação da Constituição de 1988. O foco da dissertação está nas trajetórias e demandas das mulheres indígenas durante o ingresso e permanência no ensino superior. Com base na análise dos dados coletados, constatou-se que, apesar dos desafios enfrentados em razão de sua etnia, cultura e histórico social, essas mulheres têm se mantido nas universidades e alcançado resultados positivos para seu crescimento pessoal, profissional e para suas comunidades indígenas. O estudo visa a proporcionar um melhor entendimento sobre essas mulheres no contexto universitário, suas motivações e objetivos, contribuindo assim para uma reflexão mais ampla sobre a inclusão e a diversidade no ensino superior.

**Palavras-chave:** Mulheres indígenas, ensino superior, Vestibular dos povos indígenas, Políticas públicas.



ROMANI, Michele. **Women in Higher Education:** Indigenous academics from the courses at the State University of Paraná. 104f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2024.

### **ABSTRACT**

Indigenous People's Entrance Exam in the State of Paraná. Through a theoretical analysis grounded in bibliographic, documentary, and field research, the study investigates the history of educational policies targeting Indigenous populations in Brazil. It explores how traditional and modern models have influenced the development of these policies over time, with emphasis on the changes that occurred after the promulgation of the 1988 Constitution. The focus of the dissertation lies in the trajectories and demands of Indigenous women during their admission and retention in higher education. Based on the analysis of the collected data, it was found that, despite the challenges faced due to their ethnicity, culture, and social background, these women have persisted in universities and achieved positive outcomes for their personal and professional growth, as well as for their Indigenous communities. The study aims to provide a better understanding of these women in the university context, their motivations, and objectives, thereby contributing to a broader reflection on inclusion and diversity in higher education.

**Keywords:** Indigenous women, Higher education, Indigenous People's Entrance Exam, Public policies.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número Estudantes Indígenas Mulheres por Campus da Unespar .....	17
Tabela 2 – Respostas Alunas Indígenas por campus da Unespar .....	70
Tabela 3 – Unidades de Registro das Falas das Entrevistadas .....	74
Tabela 4 – Categorias de Análise .....	75

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Fatos da Educação Escolar Indígena Pós Constituição Federal 1988 .....	49
Quadro 2 – Educação Escolar Indígena Leis e Normas Inconstitucionais 1988 a 2019 .....	50

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Pré Análise .....	68
------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 ORIGENS DE UMA HISTÓRIA INDÍGENA</b> .....	18
<b>2.1 Antropologia Indígena</b> .....	24
<b>2.1.1 Sociedades Indígenas e Gênero</b> .....	28
<b>2.2 Mulher Indígena Contemporânea</b> .....	33
<b>2.3 O Feminismo Descolonial</b> .....	37
<b>2.3.1 O Feminismo Descolonial: Uma Análise Teórica e Prática</b> .....	39
<b>2.4 Contribuições para a Prática Feminista</b> .....	40
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS</b> .....	42
<b>3.1 Políticas Públicas de Educação Indígena</b> .....	46
<b>3.2 Políticas Públicas de educação para mulheres indígenas</b> .....	55
<b>4 A PRESENÇA DA MULHER INDÍGENA NA UNIVERSIDADE</b> .....	61
<b>4.1 A Universidade sob a ótica da mulher indígena</b> .....	64
<b>4.1.2 Instrumentos</b> .....	67
<b>4.2 Caracterizando o universo de pesquisa e os sujeitos</b> .....	69
<b>4.3 Dados sociodemográficos</b> .....	72
<b>4.4 Análise dos dados</b> .....	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICES</b> .....	100

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa foi idealizado aos poucos, ao longo de parte de minha vida, pois sempre tive especial sensibilidade pelas questões étnicas e raciais, além da necessidade de perceber a mulher como protagonista em tudo que ela deseje fazer. Segundo relatos familiares, minha tataravó teria sido indígena e muitas vezes me deparei lendo algo sobre essa temática, talvez por constantemente ouvir tal história. Mais tarde, comecei a tentar entender porque havia tanta discriminação e preconceito em relação aos povos originários que ficam nas cidades, nas beiras de calçadas e semáforos pedindo um ‘trocadinho’ e vendendo seus artesanatos.

Nos últimos anos, atuando como docente na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Apucarana, e influenciada pela minha então coordenadora Deborah Cristina Oliveira da Costa, hoje membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA<sup>1</sup>), comecei a prestar mais atenção na presença indígena na universidade, e fui construindo indagações sobre isso. Em 2021, já no mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, iniciei minha jornada na busca por conhecimento e compreensão das motivações que levam a mulher indígena a ingressar no ensino superior.

A história indígena é descrita em meio a história da colonização do Brasil. Os relatos que estamos acostumados a escutar, levam-nos a pensar que a existência de indígenas fora quase um acidente, um entrave no meio do caminho, mas que, logo seria superado, minimizado e quase que esquecido. Sem entender a lógica das disputas territoriais, os povos indígenas seriam, sem saber, parte de um projeto muito maior e audacioso que era a civilização, dominação cultural e econômica do Brasil. (BANIWA, 2006). Em relação ao entendimento sobre os indígenas nos tempos de colonização, baseados em Cunha (1993) Oliveira e Freire (2006, p. 25) apresentam o que aquele autor relata:

O contato com vários povos indígenas criou para os europeus a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual. Durante o séc. XVI, os relatos sobre o novo mundo identificaram os indígenas como “gentios” (pagãos), “brasis”, “negros da terra” (índios escravizados) e “índios” (índios aldeados).

---

<sup>1</sup>Comissão Universidade para os Índios (CUIA) trata-se de uma Comissão permanente e institucional com a finalidade de viabilizar aos povos indígenas, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação das Universidades Públicas, do Estado do Paraná. Foi instituída no ano de 2001 pela resolução conjunta 001/2001, atualmente Resolução 037/2022-SETI.

Relatos sobre o novo mundo, seus habitantes e as dimensões demográficas são narradas pelos navegantes que haviam pensado chegar ao paraíso. Pouco se sabe sobre a história indígena antes da chegada dos portugueses. Provavelmente por desconhecerem a escrita, não deixaram documentos sobre o seu passado, mesmo porque a própria cultura deles é de transmissão de conhecimentos através da prática diária, ou seja, as informações são passadas de pai para filho diária e constantemente. O que se sabe é que sobreviviam da caça, pesca, agricultura e extrativismo, fixavam-se em regiões com abundância de água e terras férteis. No entanto, e com certeza um dos maiores enganos, é a ilusão de que os povos indígenas são primitivos. Esse termo criado na segunda metade do século XIX, época do evolucionismo<sup>2</sup>, propagou a ideia de que certas sociedades não teriam evoluído e seriam, portanto, fósseis vivos que assistiam o ocidentalismo crescer.

Falar hoje sobre povos indígenas do Brasil é fragmentar o tecido de uma trama complexa que envolve uma “história marcada por escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não os eliminaram por completo.” (BANIWA, 2006, p. 19). Milhões desses povos nativos habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses. Atualmente, são pouco menos de 0,4% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Isso porque “as sociedades indígenas de hoje não são, portanto, produto da relação natureza e meio ambiente, mas resultado da ambição e ganância do capitalismo mercantil” (CUNHA, 2012, p. 12).

A urgência do movimento indígena na luta pelos seus direitos, emancipa e reafirma suas identidades étnicas e vem destacando o protagonismo de seu povo e das mulheres indígenas, objeto principal dessa dissertação. Cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida nacional – cultura, mídia, esportes, agenda de governo, políticas e vida universitária, na busca por um espaço próprio e um lugar de fala, a mulher indígena se empodera para enfrentar a violência, discriminação e preconceito. Assim, discutir sobre a presença da mulher indígena nas universidades é oportunizar oferta de informação para esse público ainda marginalizado, e, também, ampliar a debate que se acerca em torno do ensino superior para elites em comparação a diversidade indígena.

A ocupação do espaço universitário, e a conclusão de um curso ao nível superior, pode ser considerada uma das conquistas mais importantes da trajetória de vida de qualquer

---

2 A Teoria Evolucionista, de Charles Darwin (1859), pode ser descrita como sendo pela transformação das espécies de seres vivos ao longo dos tempos, consequência de uma seleção natural que prioriza os seres mais adaptados ao ambiente em que vivem, devido a suas características serem adequadas a esse meio.

indivíduo. No entanto, para os coletivos indígenas tem uma conotação ainda maior: a conquista de um lugar digno na sociedade brasileira.

A entrada de estudantes no ensino superior está sendo facilitada para candidatos menos favorecidos, seja financeira ou culturalmente, e “a questão da permanência se tornou tema bastante relevante para a democratização do ensino superior [...], a fim de reduzir os efeitos das desigualdades existentes entre os estudantes” (COSTA, 2020, p. 19). Para essa autora, o espaço educacional possibilita “a promoção de valores, tolerância, respeito às diferenças, convivência política, cultural e social” (COSTA, 2020, p. 18).

Logo um dos principais objetivos da academia é a formação de profissionais para o exercício das profissões, possibilitando o desenvolvimento pessoal, organizacional e do Estado como um todo (COSTA, 2020). A presença dos indígenas nos bancos acadêmicos é destacada por Terena (2013, p. 13), ao inferir que “a presença do Índio Universitário nas academias brasileiras ao longo do tempo representará também a transformação do Estado, gerando equidade, qualidade social, econômica e política”.

Em comparação com a população em geral, a busca pelo ensino superior por esses indivíduos é bastante recente, datando do final no século XIX as primeiras manifestações acerca dessa procura que, inicial e pontualmente, eram atendidas pelo órgão governamental Fundação Nacional do Índio (FUNAI) por meio de auxílio financeiro, já que os indígenas ingressantes nessa modalidade de ensino o faziam por méritos próprios (PALADINO, 2013).

Baniwa (2013, p. 18) infere que “o acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira”. Assim, o ensino superior é receptor de milhões de estudantes que almejam concluir uma das etapas mais importantes da educação e, dentre tantos ingressantes, estão as mulheres indígenas.

As universidades públicas no Paraná, sete estaduais e uma federal, recebem indígenas no nível superior desde o ano de 2001, após a criação da Lei 13.134/2001 e do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná<sup>3</sup>, realizado anualmente. Essa política pública de inclusão e permanência tem por particularidade e especificidade a seleção de candidatos indígenas para cursos de graduação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná, para preencher as vagas adicionais nesses cursos reservadas especificamente para indígenas no Sistema de Ensino Superior Público Paranaense.

---

3 Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná – política pública paranaense de inclusão e permanência de indígenas no ensino superior, instituído pela Lei Estadual no 13.134/2001, que passou a garantir vagas suplementares para indígenas em cada Instituição de Ensino Superior pública do Paraná.



Para tanto, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) incumbiu às Universidades a responsabilidade de organizar, de forma conjunta, o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná a partir da Resolução Conjunta nº 001/2001, estabeleceu a formação de uma Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, atualmente regulamentada pela Resolução nº 037/2023. A escolha do termo “CUIA” como abreviação reflete, primeiramente, a Comissão Universidade para os Indígenas e, secundariamente, a adição da letra “A” que representa um utensílio relevante na cultura indígena. Essa escolha proporciona uma sonoridade mais marcante à sigla, ao mesmo tempo em que confere um valor semântico adicional.

Segundo Relatório da CUIA (2019), até o ano de 2019 ingressaram no ensino superior 248 indígenas, sendo que desses, 106 são do gênero masculino e 142 do gênero feminino. Isso representa um quadro de elevação de ingresso das mulheres indígenas nesse nível de escolaridade. A Universidade Estadual do Paraná, uma das IES que recebem esses ingressantes e local de aplicação da pesquisa deste estudo, tem atualmente 22 estudantes universitários indígenas, dos quais 13 são mulheres (UNESPAR, 2023).

Diante disso, buscou-se nesse estudo, a partir de pesquisas realizadas sobre “povos indígenas”, delimitando o tema para “mulheres indígenas”, compreender a realidade das “acadêmicas indígenas de uma universidade pública”. Para tanto, o estudo seguiu em direção múltipla a partir da perspectiva interdisciplinar, considerando as reflexões de várias áreas do conhecimento: antropologia, história, sociologia, políticas públicas e educação e, dentro dessas áreas, trabalhar as seguintes categorias: cultura, gênero e mulher indígena.

A questão norteadora que se estabeleceu como problemática da pesquisa foi: qual é a realidade das mulheres indígenas universitárias e quais são suas motivações para o ingresso e permanência no ensino superior. Para tanto, foi importante um estudo que possibilitasse encontrar respostas a questões que buscaram responder à questão principal e levar ao entendimento sobre a escolha daquelas mulheres. Cabe, no entanto, destacar os objetivos específicos do estudo realizado: a) elencar os motivos que levam as mulheres indígenas a buscarem um curso superior; b) analisar em que circunstâncias pessoais e familiares chegam à universidade; c) descrever a jornada universitária das mulheres indígenas; d) compreender o que as mulheres indígenas pretendem com a conquista de uma formação universitária.

Para atingir os objetivos traçados, aprofundamento da investigação e da análise orientada pelo problema de pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica e, por meio dela, a revisão da literatura existente sobre o tema. A busca de materiais publicados foi focada nos conceitos de “cultura indígena”, “legislação para os povos indígenas” e “políticas públicas

para mulheres indígenas”, compreendendo seu histórico e relação entre eles. Cabe observar que essa é uma das modalidades da pesquisa científica e concebida por diversos autores, dentre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002). Inserida principalmente no meio acadêmico, a pesquisa bibliográfica tem por finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento através da investigação científica de obras já publicadas.

Procedendo com uma abordagem interdisciplinar, apresenta-se o aporte base utilizado para a compreensão: 1. Da Antropologia, Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre; 2. Da Sociologia, Célia Collet e Mariana Paladino; 3. Dos direitos legais na aplicação de políticas públicas, documentos da FUNAI e Constituição Federal de 1988. Para a discussão sobre conceitos de cultura indígena foram utilizados os autores Gersem Luciano Baniwa, Darcy Ribeiro, Marcos Terena, Manuela Carneiro da Cunha.

O estudo é considerado qualitativo. Isto porque no método qualitativo é importante a interpretação sobre o fenômeno analisado por parte do pesquisador. Para possibilitar a coleta dos dados e a análise desses e do fenômeno, foi utilizada a técnica de aplicação de questionários com questões abertas, no qual as entrevistadas puderam manifestar-se à vontade. Os dados coletados possibilitaram a identificação e apresentação das características do perfil acadêmico das mulheres indígenas ingressantes nos cursos dos *campi* da UNESPAR, destacando a escolha dos cursos.

Vale ressaltar que o questionário pode fornecer dados primários: informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo e a reflexão do sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2000). Na maioria das vezes, ocorre por meio de entrevistas com questões abertas, como indica Minayo (2000). No entanto, para este estudo o questionário foi aplicado via Sistema Google Forms, uma vez que houve pouco tempo para a coleta entre a aprovação no Comitê de Ética e finalização do estudo.

A possibilidade de criação de formulários eletrônicos é um facilitador no que diz respeito à distribuição da pesquisa aos entrevistados e, posteriormente, à organização e análise dos dados então coletados. Existem várias vantagens associadas à utilização do formulário eletrônico quando comparado ao formulário convencional (com utilização de papel), entre elas, a facilidade na busca de dados, a utilização de armazenamento físico diminuto e a distribuição fácil e rápida (ZANINI, 2007). Em especial para essa pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada através da aplicação de questionários por plataformas *on-line*, tornando desnecessária a entrada em terras indígenas<sup>4</sup>.

---

4 O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos, os quais devem manifestar a sua anuência à participação na

Entre os sete *campi* distribuídos em diferentes municípios do estado do Paraná as mulheres indígenas, que foram entrevistadas estão distribuídas da seguinte forma por *campi* (Tabela 1): Apucarana (6), Paranaguá (2), Paranaíba (2), Curitiba I (1) e Curitiba II (1) totalizando 13 mulheres indígenas.

**Tabela 1:** Número de Estudantes indígenas Mulheres por campus da UNESPAR

<b>CAMPUS</b>	<b>APUCARANA</b>	<b>CURITIBA I</b>	<b>CURITIBA II</b>	<b>PARANAGUÁ</b>	<b>PARANAÍBA</b>
<b>Nº ESTUDANTES</b>	6	1	1	2	3

**Fonte:** UNESPAR, 2023.

É importante ressaltar que todas as informações (quantidade de mulheres indígenas por *campi* e contatos) se deu através da CUIA e da UNESPAR, para não interferir e preservar a cultura indígena.

Após a realização da pesquisa de campo, foi feita a análise dos dados coletados, estruturando-se a presente dissertação em seções, como segue:

A seção intitulada “Origens de uma história indígena” está centrada em questões conceituais, tendo por objetivo compreender de forma concisa as trajetórias históricas do que foi vivido, pensado e produzido pelos povos indígenas, no entrecruzamento de suas maneiras de ser, viver, entender e se relacionar com o mundo, passando pela antropologia indígena, constituição das sociedades indígenas, gênero, e a mulher indígena na contemporaneidade. Apresenta-se uma visão mais interdisciplinar sobre o assunto, combinando campos como antropologia, sociologia, história e filosofia. Historicamente a antropologia contribui com as conquistas dos movimentos indígenas no Brasil, através de novas formas metodológicas de pesquisa nas quais os indígenas são colocados como principais sujeitos da história (FERNANDES, 2015, p. 8).

A seção seguinte trata de “Políticas Públicas Indigenistas” e buscou analisar as políticas públicas para as populações indígenas, identificando quais são voltadas para a educação, e também se existem políticas públicas de educação com recorte para mulheres indígenas. Na última seção apresenta-se os dados coletados, resultados e análises das entrevistas realizadas, trazendo uma discussão com autores que abordam a temática indígena em seus estudos. Por fim, as Considerações do estudo.

## 2 ORIGENS DE UMA HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA

Entender as origens das comunidades indígenas proporciona uma visão contínua da história brasileira, reconhecendo a presença e contribuição desses povos desde tempos imemoriais. Isso contribui para uma compreensão mais abrangente das raízes da sociedade brasileira, permitindo-nos reconhecer a riqueza da diversidade cultural que precedeu a colonização. Primeiramente, é necessário o esclarecimento de alguns conceitos que se farão fundamentais, ao tratarmos da temática indígena. Ainda que complexos e com diferentes sentidos e usos, a partir do contexto histórico, devem ficar claros os conceitos de índios, indígenas e povos indígenas.

O conceito “*índio*” provem do equívoco de os colonizadores europeus, que na chegada ao continente americano pensaram estarem na Índia, denominando, assim, genericamente todos os habitantes que se encontravam vivendo nesse território.

O conceito *indígena*, segundo a língua portuguesa, significa “nativo, pessoa natural do lugar ou do país que habita”. Apesar de parecer mais correta, trata-se também de uma categoria trazida pelo colonizador. “Cada povo ou etnia tinha sua própria denominação, que o diferenciava dos demais” (COLLET, 2014). Na década de 70, o movimento indígena optou por aceitar as denominações genéricas no sentido de fortalecer uma identidade coletiva na luta por direitos. Assim, nomeia-se *povos indígenas*. Os povos originários foram testemunhas de um processo de conquista e ao mesmo tempo de dizimação e violação cultural, caracterizando genocídio e etnocídio, traços ainda muito fortes e evidentes em nossa cultura eurocêntrica. (COLLET, 2014) Essa questão racional no Brasil nos leva a entender épocas históricas, forjando a construção do preconceito em relação aos primeiros habitantes do Brasil.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) instituídas em 1967 e 1991 respectivamente, são instituições que passaram a trabalhar com a coleta de dados sobre os indígenas. No entanto, os números apresentados por elas são ainda muito inferiores aos apresentados pelo IBGE em 2001 com um contingente indígena de cerca de setecentos mil indivíduos, já para a FUNAI e FUNASA esse número cai para pouco mais de trezentos mil indígenas. Tal diferença acontece devido aos dados coletados pelas diferentes instituições. O IBGE considera todos os indígenas residentes nas cidades nas terras indígenas demarcadas e não demarcadas, enquanto que a FUNAI e FUNASA consideram apenas as populações residentes de aldeias localizadas nas terras demarcadas, ou seja, reconhecidas oficialmente (BANIWA, 2006).

Os dados da FUNASA são importantes no que se refere às informações sobre essas populações que vivem nas terras indígenas. Segundo dados do Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena/SIASI/FUNASA, o contingente populacional habitante das terras indígenas reconhecidas pelo governo brasileiro e cadastrado pelo Sistema é de 374.123 índios, distribuídos em 3.225 aldeias, pertencentes a 291 etnias e falantes de 180 línguas divididas por 35 grupos linguísticos (FUNASA, Relatório DESAI, 2002:3). Dos 374.123 indígenas atendidos pela FUNASA, 192.773 são homens e 181.350 são mulheres (BANIWA, 2006, p. 28).

Ao contrário do que pensamos e aprendemos nas escolas, os portugueses não foram os primeiros a colonizarem o Brasil, habitantes nativos já existiam nessas terras. Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de indígenas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500 (BANIWA, 2006). Esse contingente populacional está reduzido a cerca de 1,7 milhão de indivíduos em todo Brasil (IBGE, 2022). No ano de 2006 esse número girava em torno de setecentos mil indígenas. Entende-se que tamanha redução ocorreu a diversos e diferentes fatos no transcorrer do tempo e da história do Brasil (BANIWA, 2006).

A história dos Povos Indígenas no Brasil remonta a milênios antes da chegada dos europeus. Esses povos nativos têm uma rica e diversificada história, marcada por uma profunda relação com o ambiente, práticas culturais distintas e sistemas sociais complexos.

Desde a viagem de Cristovam Colombo rumo às Índias e sua chegada ao ‘novo continente’ em 1492, hoje América, a denominação “índios” vem do pensamento de que o navegante teria chegado à terra de destino inicial – a Índia. Assim, os indivíduos ali viventes receberam esse ‘nome’ e que permanece utilizado até os dias atuais. Sobre esse termo Baniwa (2006, p. 30) indica que:

Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo um processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo de pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances.

Diversas foram as ações sobre esse tema no Brasil. Santos nos apresenta um exemplo deles indicando que:

A partir do século XVI, são estabelecidos no Brasil alguns instrumentos legais que propunham uma política indigenista, fundamentada na discussão sobre a legitimidade de seu direito a terra. Contudo, a existência de tais

regulamentações à época, não significou, necessariamente, o direito indígena a terra. Ao contrário disso, os interesses portugueses perpassavam pela invasão desses territórios, ao passo que, os povos originários se configuravam então, como empecilho à tal projeto. Esse pensamento se reproduz na atualidade, quando novos conflitos envolvendo povos indígenas são observados (SANTOS, 2019, p. 2).

Somente a partir de 1970, cerca de quatrocentos anos depois, o movimento indígena organiza-se e institucionaliza-se, encontrando formas de manifestar-se no meio político, passando a ter voz, e espaços para articular-se em Assembleias Indígenas. Tais ações possibilitaram evidenciar muitos povos que antes se mantinham às escusas e no silêncio como forma de sobrevivência, mas, que percebiam agora a necessidade de se alinhar e se assegurar (BANIWA, 2006).

Baniwa (2006, p. 31) indica que a denominação genérica e pejorativa de *índio* passa para a denominação de *indígena* que articula força, união e visibilidade aos povos originários, independentemente se são distintos ou rivais, na luta por seus direitos e interesses comuns a cada indivíduos e às comunidades. Por conta disso que atualmente se tratam como parentes, significando que todos eles sejam iguais ou semelhantes, mas que “compartilham de alguns interesses em comum como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global” (BANIWA, 2006, p. 31). A diversidade do mundo indígena é expressa pela complexidade inseridas na cultura, religião, civilização, economia, organização, formando a vida coletiva ou individualmente.

Assim, o protagonismo indígena começa a se intensificar e novas estratégias de luta e resistência são traçadas, é quando a Constituição de 1988 estabelece aos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e à diversidade étnica e cultural. A valorização do termo “índio” passa a simbolizar uma mudança sociocultural em que a negação das tradições, línguas, e pertencimento passam por uma reafirmação de identidade étnica. Um fenômeno importante e conhecido como “etnogênese” vem ocorrendo no Brasil e ajuda a explicar esse forte senso comum sobre a redefinição de um processo social para os povos indígenas, contribuindo para reconfigurar os estudos analíticos da antropologia e história.

Segundo Fontella (2019, p. 02), na etnogênese, os historiadores aprenderam a considerar com mais afinco o caráter relativo das categorias e a construção das identidades coletivas, os antropólogos passaram a prestar atenção na historicidade das configurações sociais. A realidade sociocultural e valores mudam completamente, novas interpretações sobre

as populações indígenas mostram que historicamente essas sociedades já apresentavam certo dinamismo em relação às evoluções sociais, econômicas, políticas e culturais.

É fato que houve uma grande pressão para a colonização, gerando consequências traumáticas, tais como: extinção biológica e aculturação; porém, estudos etnogênicos mostram que toda história das sociedades coloniais, fora permeada pela adaptação dos povos indígenas às opressões europeias, mostrando que esses, de alguma forma, nunca desistiram de suas origens. Nessa confluência do entrelaçamento da invasão portuguesa e com as matrizes raciais aqui já existentes, nasce um novo povo, culturas, formações sociais e tradições se fundem e um novo modelo de estrutura societária passa a ser criada, o povo brasileiro (RIBEIRO, 1970, p. 09).

Seríamos, então, uma versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, mas com adornos coloridos herdados dos negros africanos e dos índios americanos. Com exceção de microetnias que conseguiram isolar-se, todas as outras perderam um pouco de sua identidade.

Como um novo protagonista em novas terras, os europeus se alojaram, e realojaram diversas vezes no território indígena, trazendo uma agressividade ainda desconhecida, e uma infecção mortal capaz de debilitar um povo até a morte. As disputas eram em todos os níveis: ecologicamente, na briga por território e suas riquezas; socialmente, escravizando o índio; e na questão étnico-cultural, se transfigurando a imposição de uma nova etnia, desencorajando os povos nativos de seus costumes, línguas e matrizes culturais (RIBEIRO, 1970).

O projeto de colonização português envolveu uma política indigenista dividida em dois grupos: os aliados e os inimigos. O uso da força indígena permitida pela legislação avaliava essa questão, bem também os interesses envolvidos entre a administração portuguesa na metrópole e na colônia. Os indígenas eram objeto de constantes debates em Lisboa, na Bahia e no Maranhão, as questões envolvidas eram liberdade ou a escravização, maneiras adequadas de conversão e o desfecho de tudo isso para a colonização do Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

De acordo com Oliveira e Freire (2006), o que se sabe é que, tanto para o indígena aliado como para o inimigo, não existia nenhuma intenção de reconhecimento de suas culturas ou autonomia econômica. Os aliados eram convertidos à fé cristã, enquanto os “índios bravos” (como eram chamados nos documentos da época) eram submetidos ao serviço militar, o que mais tarde lhes garantiria seu processo de catequização. A ideia de que os indígenas eram pagãos e selvagens dominava o pensamento cristão medieval, servindo de base para a criação da legislação colonial, quanto os interesses da Coroa portuguesa.

No início do séc. XVI, circularam pela costa brasileira traficantes de mercadorias europeus e comerciantes portugueses que objetivavam “criar relações de escambo com os índios do litoral, trocando mercadorias e quinquilharias por uma madeira corante valorizada na Europa, o pau-brasil” (OLIVEIRA; FREIRE; 2006 p. 41).

Grande parte do litoral brasileiro, foi devastado por esse comércio. Os índios cortavam e transportavam a madeira até uma feitoria, onde era trocada por artigos diversos e ficava estocada até a chegada das embarcações de carga. Milhares de toras de pau-brasil foram transportados para Portugal pelos comerciantes que se instalaram no Brasil a partir de 1502. Ao mesmo tempo, traficantes franceses buscavam o mesmo comércio com os índios, mas sem o emprego de feitorias (BANIWA, 2000, p. 41).

A preeminência cristã perante os nativos considerados "degenerados" foi utilizada como justificativa para a imposição da conquista: a alteração de costumes e valores tornou-se imperativa para a plena integração dos nativos no contexto do trabalho colonial. No contexto brasileiro, a diversidade de atividades laborais impostas aos índios nos aldeamentos revelava os conflitos inerentes aos projetos delineados pelos colonizadores e pelos missionários. As perspectivas distintas acerca dos índios, bem como a contenda pela posse da mão de obra indígena, contribuíam para a consolidação dos respectivos empreendimentos. As chamadas "guerras justas" para a captura de indígenas hostis eram respaldadas por legislações embasadas em uma concepção difusa acerca de práticas "bárbaras" dos nativos, tais como canibalismo e poligamia. Este imaginário era frequentemente invocado em defesa dos interesses econômicos dos colonos. O embate entre os missionários e os pajés tidos como demoníacos tinha suas raízes no imaginário medieval relacionado à luta cristã contra feiticeiros e bruxas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Conjuntos de ilustrações nas quais mulheres canibais são representadas em textos é recorrente, porém, muito distante da realidade. Há gravuras em que o canibalismo é associado às práticas demoníacas, tudo indicando a necessidade de uma intervenção salvadora, disciplinadora e exterior. Foi com base nessas representações, associadas a argumentações de distintas ordens, que se construiu a crença (que se naturalizou como certeza) do caráter filantrópico e humanitário da intervenção colonizadora (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A escravidão foi adotada e difundida, usando extensivamente as terras da cultura canavieira e os “negros da terra” (os indígenas) para a produção comercial e de subsistência. Como a produção açucareira precisava de grande força de trabalho, um dos artifícios para conseguir essa mão-de-obra era a “guerra justa”, permitida contra indígenas inimigos, que



podiam ser escravizados. Entre 1540 e 1570, em São Vicente, no Sul, e Pernambuco, no Nordeste, foram instalados cerca de 30 engenhos movimentados por milhares de escravos indígenas. Nessa época, os senhores de engenho combatiam os missionários jesuítas junto à Coroa portuguesa, pois os religiosos impediam a escravização dos indígenas aldeados (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Nesse contexto, intensificaram-se as rebeliões e os massacres de indígenas. Em poucos anos, foram quase todos dizimados. Ao mesmo tempo, epidemias de varíola matavam milhares de indígenas, enquanto a fome acentuava-se, aumentando a dependência dos produtores em relação à mão-de-obra existente na colônia.

Os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquista e colonização em todas as regiões da América. Na condição de aliados ou inimigos, eles desempenharam importantes e variados papéis na construção das sociedades coloniais ou pós-coloniais. Foram diferentes grupos nativos do continente americano de etnias, línguas e culturas diversas que receberam os europeus das formas mais variadas e foram todos, por eles, chamados “índios”. Eram, em sua grande maioria, povos guerreiros, e suas guerras e histórias se entrelaçaram, desde o século XVI, com as guerras e histórias dos colonizadores, contribuindo para delinear seus rumos (CELESTINO DE ALMEIDA, 2010).

Com o estabelecimento do Governo-Geral em 1549, foram intensificadas as incursões para a captura de indígenas que seriam escravizados nos engenhos e nas cidades. Nestas, tornaram-se a principal mão-de-obra na edificação de prédios e igrejas. Nesse período, houve intensos e forçados deslocamentos dos povos originários de outras regiões para o litoral. No final do séc. XVI, começou a declinar o uso da mão-de-obra escrava indígena nos engenhos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A reação dos indígenas à escravidão e ao trabalho agrícola, a disseminação de doenças e o incremento do tráfico negreiro caracterizaram o trabalho indígena como transitório no âmbito do estabelecimento da indústria açucareira (SCHWARTZ, 1988). Em meados do séc. XVII, a mão-de-obra negra predominava nos engenhos, havendo nos arredores o cultivo de alimentos por indígenas assalariados ou camponeses.

Na história, a situação dos povos originários variou entre quadros de completo abandono, perseguição e miséria. Até meados da segunda metade do século XX, alguns especialistas no assunto acreditavam que a presença dos indígenas chegaria ao fim. Contudo, estipulados em uma população de aproximadamente um milhão de indivíduos, os indígenas hoje buscam o reconhecimento de seus direitos pelo Estado e ainda sofrem grandes obstáculos no exercício de sua autonomia.

Ao longo do século XX, os povos originários do Brasil entraram em contato mais direto com a sociedade nacional. Esse contato muitas vezes resultou em conflitos territoriais, perda de recursos e impactos culturais. Assim, na próxima sessão abordamos um pouco sobre a antropologia indígena no Brasil.

## 2.1 Antropologia indígena

A antropologia desenvolve o estudo da humanidade e do ser humano, é a ciência dedicada a estudar a diversidade social. A história da colonização tem sido contada a partir de um ponto de vista eurocêntrico, em que a narrativa de um novo cenário para a alienação de pessoas, estabelece um controle sobre elas dando origem ao marco temporal.

A Antropologia Indígena contemporânea é o caminho para a descolonização do conhecimento acadêmico de base eurocêntrica e também pode ser instrumento de suporte para a presença indígena no Brasil, principalmente nas suas relações de mediação com o Estado.

Ribeiro (2006, p. 377) afirma que “as populações indígenas do Brasil moderno são classificáveis em quatro categorias referentes aos graus de contato com a sociedade nacional, a saber: isolados, contato intermitente, contato permanente e integrados”. As categorias e a permanência em cada uma delas representam o grau de interação dos povos indígenas com a sociedade nacional, segundo as vicissitudes de suas relações com os “brancos civilizados”. A seguir, uma descrição de cada categoria feita pelo mesmo autor:

- *Isolados*: vivem em zonas não alcançadas pela sociedade, com contatos raros e às vezes acidentais. São as tribos com maiores populações, pois mantêm sua autonomia cultural, são arredios e hostis;

- *Contato intermitente*: são aqueles que ainda têm certa autonomia cultural, mas já começam a serem alcançados pela sociedade nacional. Novas necessidades de satisfação econômica e civilizatórias passam a serem sentidas pelos grupos. Isso devido a entrarem em um processo de ambivalência: de um lado o medo do homem branco e de outro o encantamento exercido sobre eles. Modificações na linguagem cultural já começam a ser sentidas;

- *Contato permanente*: são grupos que já perderam sua autonomia sociocultural e vivem um estado de dependência completa da economia regional. Ainda tentam conservar alguns costumes tradicionais, mas, fica evidente as mudanças sofridas pela acumulação dos efeitos sociais, econômicos e culturais a que vivenciam;

- *Integrados*: grupos que sobrevivem cercados pela sociedade nacional, cuja vida vai se incorporando ao cotidiano dos brancos, podendo perder a sua língua originária e costumes. Esses grupos aguardam uma identificação étnica que dificilmente acontecerá, pois até hoje são vistos e discriminados como “índios” no sentido mais pejorativo da palavra (RIBEIRO, 2006).

Para Ribeiro (2006) em nenhum dos casos apresentados ocorreu a integração indiscriminável e fusão dos grupos indígenas na sociedade nacional, mas a sociedade brasileira não pode ser reconhecida e compreendida se não forem levados em conta as populações que aqui já se estabeleciam com suas organizações sociais, culturais e extrativistas.

Sobre a relação entre indígenas e não indígenas, Portela (2009, p. 152) indica que “buscar o equilíbrio entre igualdade e diferença é tarefa extremamente complexa, sobretudo por trazerem em seu bojo a ruptura com visões já consagradas na história e tão reproduzidas pela historiografia brasileira nesse sentido”.

A antropologia apresenta um lugar de ambiguidade na questão indígena, pois é, de fato, a disciplina que mais está ligada ao passado, presente e futuro na história desses povos. Portanto, se por um lado ocupa um lugar central com seus laudos e relatórios técnicos a respeito de demarcações, cultura, impactos ambientais e sociais sobre a questão indígena, por outro lado, por vezes, representa a figura do pesquisador que vem fazer uso da boa vontade e hospitalidade do sujeito da pesquisa, sem depois trazer resultado algum para a comunidade. A sociedade brasileira carrega uma visão evolucionista da história e das culturas por uma visão colonialista, colocando o indígena como uma cultura inferior. Essa ignorância tem fundamento no desconhecimento e um mundo contemporâneo não pode mais aceitar que se erga a bandeira da civilidade e não assentir a convivência com outras civilizações. (BANIWA, 2006).

Tornar o universo do “outro” compreensível ou aceitável é trazer uma objetividade que não caberia a todas as complexidades de cada processo e realidade estudada. A antropologia desenvolveu ao longo dos anos a reflexividade necessária para se ter um olhar mais amplo sobre os “objetos de pesquisa” com a projeção do método etnográfico. Na contemporaneidade, intensifica-se a tensão entre diferença e igualdade, como pode uma diferença reconhecidamente construída pela história agora ser enxergada como igualdade.

Os povos originários brasileiros foram aos poucos sendo apagados da história e perdendo a sua importância, mais tarde foram de fato esquecidos pela historiografia habitando na imaginação do homem como o “bom selvagem” ou o “homem primitivo”. Considerando

que os indígenas não teriam lugar no curso da humanidade por serem “selvagens”, é proposto pelos jesuítas uma ideia de que para os povos originários não há história, e que para a civilização não haveria outro caminho a não ser empreender a colonização. Como consequência, adota-se uma política de aculturação e extermínio físico em nome da civilização.

Mesmo nas fases mais esclarecidas da “proteção” oficial, os órgãos indigenistas trabalhavam no sentido de amenizar o impacto do processo “civilizatório”, considerado um fato inevitável que, dia mais, dia menos, levaria à completa integração dos índios à nação brasileira (MONTEIRO, 1995, p. 222-223).

Para naturalizar a violência contra esses povos, o ufanismo era considerar que as violências que sofriam eram coisas da época. Antes da década de 70, chamar alguém de índio, sendo ele nativo ou não, era uma ofensa. Apenas em 1980 quando o Brasil passa por um processo de redemocratização política é que nasce a observação a uma abordagem mais cultural e social. Assim, os povos que falavam suas línguas originárias e praticavam as suas tradições ganhavam outra expressão “ressurgidos” ou “resistentes” (BANIWA, 2006, p. 35). Para Moreira (2001), a invisibilidade historiográfica dos indígenas é decorrente de uma pequena visibilidade destes no ambiente social, sendo constituído, a partir de então, um “círculo vicioso” entre a marginalização social e a invisibilidade histórica.

Ainda é predominante o pensamento de que não existem mais “índios de verdade” e além disso a própria historiografia os desconsiderou como autores históricos, sendo geralmente retratados como parte de um passado distante e obstáculos para o progresso causando a identificação de marginalidade historiográfica. A crescente demanda pela inserção dos indígenas em todas as áreas de conhecimento os levam a uma luta com enfrentamentos históricos e cotidianos para a inserção de políticas públicas indigenistas.

As comunidades indígenas têm tomado para si a decisão de quem pode ou não ter acesso a suas aldeias. A figura do antropólogo como parceiro na luta, representa a possibilidade de levantamentos e relatórios de quem tem a compreensão de perto das questões delicadas que envolvem a diversidade indígena, além de serem “objeto de estudo” passam a serem sujeitos da elaboração de conhecimento sobre si mesmos na revisão de epistemologias. (CRUZ, 2016, p. 11).

Por mais de cem anos, etnografias, dissertações e teses foram produzidas sobre os povos indígenas e suas diferenças culturais. Contudo, parte desses conteúdos estava ancorado em concepções historicamente situadas de um Ocidente que os julgava inferiores e atrasados.

Textos clássicos da antropologia, quando lidos por estudantes indígenas, acabam gerando certo desconforto por apresentarem descrições ultrapassadas como, inferiores, primitivos, selvagens, etc. (CRUZ, 2016, p. 14). Se de um lado a antropologia tem origem no processo colonial, por outro ela desenvolveu, ao longo de séculos, novas ferramentas que levaram a uma maior reflexividade sobre a complexidade dos povos indígenas.

Por isso, a antropologia indígena contemporânea desempenha um papel crucial na compreensão das dinâmicas sociais, culturais e políticas das comunidades indígenas no contexto atual. Sua importância é multifacetada e abrange diversos aspectos:

- **Empoderamento e Autodeterminação:** a antropologia indígena contemporânea busca dar voz às comunidades indígenas, permitindo que elas próprias narrem suas histórias e expressem suas perspectivas. Ao dar protagonismo aos próprios membros das comunidades, a antropologia indígena contribui para o empoderamento e a autodeterminação, promovendo a representação autêntica de suas identidades e aspirações.

- **Diálogo Intercultural:** facilita o diálogo e a compreensão entre as comunidades indígenas e a sociedade envolvente, ajudando a superar estereótipos e preconceitos. Também contribui para a construção de pontes entre diferentes culturas, promovendo o respeito mútuo e a cooperação em questões que afetam tanto as comunidades indígenas quanto a sociedade em geral.

- **Preservação Cultural e Linguística:** desempenha papel fundamental na documentação e preservação das tradições culturais, práticas espirituais e línguas indígenas; ajuda a enfrentar as ameaças à perda cultural, muitas vezes resultantes de pressões externas, urbanização e mudanças sociais rápidas.

- **Questões de Terras e Direitos Humanos:** colabora na defesa dos direitos territoriais das comunidades indígenas, analisando os impactos das políticas governamentais, da exploração econômica e da degradação ambiental em suas terras; contribui para a promoção dos direitos humanos, evidenciando violações e advogando por justiça social em níveis local, nacional e internacional.

- **Sustentabilidade Ambiental:** aborda as práticas sustentáveis das comunidades indígenas, destacando a importância de seus conhecimentos tradicionais na preservação ambiental. Esses conhecimentos podem ser cruciais para enfrentar desafios contemporâneos, como mudanças climáticas e a busca por soluções ecologicamente equilibradas.

- **Contribuição para Políticas Públicas:** fornece percepções valiosas para o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades das comunidades indígenas. A antropologia indígena contemporânea pode informar governos,

organizações não governamentais e instituições sobre práticas mais eficazes e respeitadas em relação às comunidades indígenas.

- **Pesquisa Colaborativa e Ética na Pesquisa:** promove modelos de pesquisa colaborativa, em que os pesquisadores trabalham em parceria com as comunidades, respeitando protocolos éticos e contribuindo para uma abordagem mais justa e equitativa na produção de conhecimento.

A antropologia indígena contemporânea desempenha, assim, um papel fundamental na promoção da diversidade cultural, na defesa dos direitos indígenas e na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Sua abordagem centrada nas comunidades é essencial para entender as realidades complexas enfrentadas pelos povos indígenas no mundo contemporâneo.

Na sequência, aborda-se sobre as sociedades indígenas e gênero.

### *2.1.1 Sociedades indígenas e gênero*

As mulheres indígenas ao redor do mundo enfrentam diversas realidades sociais, predominantemente moldadas por suas tradições e hábitos, além da influência da sociedade circundante. No entanto, ao contrário das mulheres ocidentais, elas enfrentam uma tripla forma de discriminação decorrente de sua raça/etnia, gênero e condição geral de vulnerabilidade econômica.

Analisar a situação das mulheres indígenas implica considerar, especialmente, a recente mobilização política que começou a emergir, tanto em âmbito interno quanto em instâncias internacionais. Esse movimento reflete a busca por maior visibilidade, reconhecimento e defesa dos direitos das mulheres indígenas, que, historicamente, enfrentaram desafios singulares devido à interseção de sua identidade étnica, de gênero e condições socioeconômicas.

O conceito universal do gênero feminino é caracterizado pela dualidade com o aspecto masculino, que, ao longo da história, adicionou características distintas ao feminino. Mulheres em todo o mundo têm enfrentado essa dinâmica, não ocupando uma posição vantajosa na divisão entre feminino e masculino. Uma visão culturalmente imposta do feminino como passivo e dependente do masculino tem contribuído para a subjugação das mulheres, resultando em diferentes formas de violência.

Essas violências, identificadas por Mackinnon (1995) como abuso sexual, prostituição, pornografia, entre outras, têm suas raízes na dominação sexual masculina. Essa dominação

coisifica e erotiza a sexualidade feminina, transformando-a em um campo de controle que foi culturalmente naturalizado, embora seja uma construção histórico-cultural, portanto, mutável (PINTO, 2010). A autora considera que as mulheres indígenas como parte integrante da humanidade, também são afetadas pelas condições sociais hegemônicas ocidentais que apresentam características próprias como a objetificação da mulher, pornografia, prostituição, entre outras. Porém é, crucial reconhecer que as mulheres indígenas enfrentam desafios específicos ligados a tradições e costumes, como o patriarcado, o machismo e certos ritos religiosos que depreciam a mulher (PINTO, 2010).

Muitas são as pesquisas que se dedicam a estudar as populações indígenas na tentativa de conhecer melhor essa sociedade. A complexidade da interdisciplinaridade ajuda as disciplinas de antropologia e etnografia a darem um olhar mais científico e metodológico possibilitando uma investigação mais ampla e minuciosa sobre as questões indígenas.

A relação entre as sociedades indígenas e o gênero é um tema complexo e multifacetado, variando significativamente entre diferentes grupos indígenas, regiões e contextos culturais. É importante reconhecer a diversidade dessas sociedades e evitar generalizações, visto que essas sociedades são distantes e dinâmicas dependendo do seu contexto demográfico, social e cultural. Isso porque:

Diferentes organizações sociais, sistemas familiares e de parentesco, regras de casamento e de residência, padrões de idade da menarca e da menopausa, ao casar e ao dar luz ao primeiro filho, normas relativas à concepção e contracepção, intervalo entre os nascimentos, tempo de aleitamento, entre tantos outros, são aspectos da cultura dos povos relativos à reprodução biológica e social que tem considerável influência nos regimes demográficos experimentados pelas diferentes sociedades, principalmente as de pequena escala (PAGLIARO; AZEVEDO, 2005, p. 417).

Pode-se dizer, então, que os povos originários carregam o pertencimento da ancestralidade em que a força da natureza, os saberes, linguagens e vivências levam à resistência indígena, a lutar por um mundo que caiba a diversidade de seu povo. O índio é a própria terra, seus rituais, formas de viver e cosmologias dão sentido e significado mais profundos a sua existência.

Cada sociedade indígena tem seu modo de viver, modo de se vestir, pinturas, colares, tecelagens, linguagem, armas, utensílios as pajelanças e isso se reflete no espaço sagrado das ancestralidades. Na contemporaneidade, escritores indígenas escrevem sobre suas identidades para manifestar suas necessidades, como por exemplo Gersen Baniwa, Daniel Munduruku, Marcos Terena. Muitos ainda escondem o “ser índio” com medo de serem discriminados e

banalizados e isso se reflete especialmente nas mulheres indígenas que sofrem misoginia, assédio sexual e discriminação. Silenciados durante séculos foram colocados à margem da sociedade enfrentando escravidão e violência.

Gilberto Freyre importante sociólogo brasileiro na descrição da história da nossa colonização, em seu livro *Casa Grande Senzala* (1933), descreve as dinâmicas sociais internas de indígenas e negros e relata o quanto elas se diferenciam das sociedades internacionais. A leitura de Freyre hoje, aponta traços de racismo e misoginia, comuns à época. Descreve mulheres indígenas e negras na sociedade apenas com papéis sociais ligados a serviços braçais/ou sexuais. O texto faz referências quando cita as mulheres indígenas sempre com um sentido muito pejorativo, como no trecho a seguir:

O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé em carne. Muitos clérigos, dos outros, deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho (FREYRE, 2006, p. 161).

Por muito tempo esse pensamento colonial foi usado como motivo para justificar abusos sexuais e estigmatizar ainda mais pela sua etnia. A história da mulher é sempre contada em meio a dos homens, porém elas têm a sua própria história. Dentro da perspectiva de gênero é importante atribuir o papel de cada um nas relações de poder, reciprocidade e dependência entre eles (JULIO, 2016). As mulheres indígenas na história da colonização foram marcadas por estereótipos de disponibilidade sexual, reforçando a concepção de inferiorização do feminino.

Segundo Silva (2017), na América Colonial não eram raros os casos em que os abusos sexuais dos colonos contra as indígenas eram mascarados de relações consentidas. No século XVI, as indígenas eram vistas pelos colonizadores como parte da conquista, o que para eles justificava o seu uso como mão de obra e concubinas.

O feminismo que é marcado por movimentos políticos, ideológicos, filosóficos, sociais e de grande importância para a representatividade do empoderamento da mulher, nem sempre consegue representar as necessidades das mulheres indígenas, contudo, ele pode ser ressignificado para a realidade dessas mulheres. Essa ressignificação tem sido interesse de pesquisadores(as) que retratam esse movimento.

Gilberto Freyre (2006, p. 65) apresenta uma ideia da formação de “uma sociedade agrária de estrutura escravocrata com uma exploração híbrida de indígenas e mais tarde do



negro [...]”. Nesse mesmo contexto, também se inicia a história da mulher indígena que, com cabelos longos, nua e olhos escuros chamou a atenção dos homens recém chegados. Assim, muitos solteiros e outros, mesmo casados, viram seus desejos sexuais, mais reprimidos pela moral cristã, libertos pela escassez de mulheres brancas e pelo interesse das mulheres indígenas em acreditar, inicialmente, que os europeus pudessem ser deuses, se entregando aos brancos em troca de supérfluos. “O ambiente em que começou a vida brasileira foi de quase intoxicação sexual” (FREYRE, 2006, p. 161).

Dessas relações, resultaram os filhos mestiços, dos quais os pais cristãos não se preocuparam em criar ou educar. O desinteresse levou as crianças a herdarem, do lado materno, certa manutenção da cultura indígena que mais tarde, teria a junção da cultura africana, resultando na formação da cultura brasileira. Coube as mulheres indígenas o ato de povoar, com seus filhos mestiços, uma terra que já era povoada.

A misoginia e patriarcalismo europeu levou a mulher a um papel secundário e a mulher indígena quase ao esquecimento da história do Brasil. Mesmo após a vinda das mulheres brancas para as colônias, muitas indígenas foram “pegas a laço”, uma história comumente ouvida até hoje quando falamos de nossos antepassados.

Mulheres indígenas enquanto apresentam poder dentro de suas comunidades e importância para suas famílias, em geral, não são reconhecidas pelos homens não indígenas. As relações de gênero são indissociáveis de processos políticos, sociais e econômicos das sociedades.

Segundo Júlio (2016), existem pelo menos três caminhos para a análise do *status* social das mulheres indígenas. O primeiro, *status antes e depois da conquista*. De fato, haviam diversos indícios que as mulheres exerciam posições de poder antes da conquista. Comumente, elas são descritas por alguns historiadores como mulheres que ocupavam e desempenhavam papéis importantes. Ademais, em algumas culturas, nos primeiros cem anos após a conquista, mulheres ainda continuaram a herdar cacicados e poderes políticos e econômicos. Porém, em outras culturas, houve um desmonte das estruturas que conferiam prestígio ao gênero feminino por conta do processo de conquista, mostrando que a presença dos europeus alterou a vida das mulheres indígenas.

Em relação ao segundo caminho, o *status sob o olhar dos europeus, sob novos papéis de gênero*, representadas pelos viajantes e jesuítas dos séculos XVI e XVII, as indígenas foram logo encaixadas nos estereótipos produzidos pelo olhar europeu. Para eles, eram belas e pecaminosas; para os jesuítas, auxiliares do demônio e incitadoras da luxúria. Logo,

precisavam ser rapidamente convertidas. Gradualmente foi se construindo a ideia de que as indígenas deveriam ser submetidas às ordens dos homens.

O terceiro e último status, é a *construção do esquecimento*: na escrita histórica é atribuído às mulheres indígenas baixo *status* social, construindo mecanismos de esquecimento e estereótipos de gênero pela historiografia tradicional. Todos os *status* detalham bem a relação tênue entre o social e a escrita da história que ajuda a reforçar a invisibilização da história dos povos indígenas, e especialmente das mulheres indígenas, por uma sociedade androcêntrica (JULIO, 2016).

Muitas sociedades indígenas têm papéis de gênero tradicionais, onde as responsabilidades e atividades são distribuídas de maneira específica entre homens e mulheres. Esses papéis frequentemente refletem as necessidades econômicas, sociais e rituais da comunidade, com homens e mulheres desempenhando funções complementares.

Em algumas comunidades indígenas, as mulheres desempenham papéis significativos nas tomadas de decisão, ao nível familiar quanto comunitário. Em outros casos, as estruturas de tomada de decisão podem ser mais centradas nos homens, mas isso varia consideravelmente. Certas atividades e cerimônias podem ser exclusivas de homens ou mulheres, com rituais específicos associados a cada gênero, e essa relação com a espiritualidade e as práticas rituais muitas vezes influencia a divisão de tarefas entre homens e mulheres.

O contato com sociedades não indígenas, muitas vezes, trouxe mudanças nos papéis de gênero, às vezes desafiando as estruturas tradicionais e introduzindo novas dinâmicas como por exemplo:

- Algumas sociedades indígenas reconhecem e respeitam identidades de gênero não binárias ou fora da dicotomia tradicional homem/mulher;
- Algumas culturas indígenas têm histórias e mitos que reconhecem a diversidade de papéis de gênero.

Nos desafios da contemporaneidade, mulheres indígenas podem enfrentar desafios específicos, incluindo a defesa de seus direitos territoriais, questões de saúde, e a luta contra a violência de gênero. Em alguns casos, as mulheres indígenas estão na vanguarda de movimentos de resistência e ativismo.

É crucial abordar a relação entre sociedades indígenas e gênero com sensibilidade cultural, evitando estereótipos e reconhecendo as diferenças dentro e entre as comunidades. Uma abordagem respeitosa e colaborativa é essencial para entender as complexidades dessas dinâmicas e promover a igualdade de gênero de maneira culturalmente apropriada.

## 2.2 Mulher indígena contemporânea

O aumento recente do protagonismo de algumas mulheres indígenas na esfera política é, em parte, atribuído à influência do feminismo como uma ideologia e à abordagem de gênero, que busca promover a igualdade e equidade na diversidade. No entanto, há uma lacuna considerável em estudos que analisam o impacto do tema de gênero e do feminismo nas comunidades indígenas, especialmente aquelas localizadas em regiões africanas e asiáticas. No último caso, surge um pensamento feminista por meio da corrente dos estudos subalternos, exemplificado por autoras como Spivack e Mohanti, na Índia (PINTO, 2010).

A mulher indígena tem sua trajetória marcada pela violência, estupro, machismo e massacre, violências que foram historicamente naturalizadas na estrutura da sociedade brasileira. Sua parte íntima, que tanto causava admiração nos europeus, é apresentada na carta de Caminha que a descreve da seguinte forma: “sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2023). No entanto, para o indígena, sexo faz parte da sua natureza, e a nudez entre os membros da tribo não representava a sensualidade ou a sexualidade, simplesmente fazia parte do cotidiano e de seus costumes uma vez que andar nu fazia parte de suas convenções sociais, ao contrário do que acontecia na Europa onde o corpo representava luxúria, pecado, e caminho para o inferno (KAUSS; PERUZZO, 2012, p. 5).

As mulheres indígenas de hoje buscam tomar posse da escrita, para que elas mesmas relatem o sofrimento, a violência e a marginalização, que lhes foram impostos desde a construção da sociedade não indígena iniciada pela colonização.

Quando se fala do feminino brasileiro, logo pensamos na mulher branca, mulata, negra, mas não na mulher indígena. Isso se deve à grande invisibilidade e marginalização sofrida pelos povos indígenas no Brasil. O mundo evoluiu, novas tecnologias vieram, a sociedade mudou, porém, retirar o tapume que apaga as mulheres indígenas da sociedade ainda parece um objetivo a ser alcançado, prova disso são as poucas citações sobre essas nos textos literários.

A valorização do masculino em relação ao feminino, fica evidente nos diferentes tipos de violência sofridos pelas mulheres, e essa se apresenta de maneira “natural”, condição histórica de inferioridade fixada em nosso país, ou seja, há um discurso cristalizado nas relações sociais que prega: “Lugar de preto é na senzala, lugar de mulher é na cozinha, lugar

de índio é na aldeia, lugar de branco abastado é na escola se formando para dominar a todos e todas” (FERREIRA; SOARES E CASTRO, 2021, p. 4).

A literatura indígena contemporânea representa um espaço utópico que surge como uma extensão do épico transmitido oralmente, proporcionando um ponto de encontro para as vozes silenciadas e marginalizadas ao longo dos séculos de colonização. Fundamentada em suas raízes, a literatura indígena contemporânea tem sido preservada através da narrativa autobiográfica de seus autores e da recepção por parte de um público leitor específico, constituído por uma minoria que fomenta interpretações alternativas no âmbito dos poemas e prosas autóctones. Nesse contexto reflexivo, o texto destaca que os direitos dos povos indígenas de expressar seu apego à terra, de praticar seus costumes, manter sua organização social, preservar suas línguas e manifestar suas crenças nunca foram verdadeiramente reconhecidos. No entanto, apesar da imposição dos valores dominantes, a maneira de ser e viver dos povos indígenas transcende o tempo: a tradição literária (seja ela oral, escrita, individual, coletiva, híbrida ou plural) é um testemunho dessa resistência. Sob uma abordagem comparativa, esta contribuição para as investigações no campo das chamadas literaturas periféricas e dos estudos culturais explora os conceitos e as particularidades da literatura indígena, propondo uma análise das divergências em relação às vozes contemporâneas da literatura indígena no Brasil. Nessa perspectiva, examina-se o papel da literatura nas sociedades indígenas e sua interação com a literatura brasileira. São abordadas as temáticas transversais presentes na poesia e na narrativa indígena publicadas no período de 2000 a 2002, especialmente os poemas de Eliane Potiguara e as narrativas categorizadas pelos próprios autores Daniel Munduruku, Yaguarê Yamã, Renê Kithãulu e Olívio Jekupé como “contação de histórias”, embora suas obras sejam rotuladas como literatura infantojuvenil.

Em meio a tanta valorização do masculino em detrimento do feminino na história brasileira, vemos nos dias atuais uma parcela pequena, porém importante, de mulheres indígenas que, ao se fazerem ouvir, assumem papéis de liderança na sociedade, expondo a complexidade de sua cultura, reverenciando sua ancestralidade, mostrando suas trajetórias de luta e importância de sua identidade étnica. Elaine Potiguara<sup>5</sup> (2004, p. 87), professora e escritora indígena da etnia Potiguara, apresenta essa luta em um dos seus poemas:

---

5 **Eliane Potiguara**, é professora, escritora, ativista e empreendedora indígena brasileira. Fundadora da Rede Grumim de Mulheres Indígenas. Formada em Letras e Educação, licenciou-se em Letras (Português e Literatura) e Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem Especialização em Educação Ambiental pela UFOP. Foi uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional "Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz.

[...] Faço agora um acordo entre meu ego e minha alma.  
 Minha alma é primeira, é forte, é intuitiva, eterna amante, indígena.  
 Mas meu ego, condicionado pela cultura dominante, me leva para a  
 escuridão terrena, celestial, marítima, onírica e filosófica.  
 Conduz minha autoestima para os porões.  
 Não, mulheres do mundo!  
 Não aceitemos mais!  
 [...]  
 Meu ego não pode ser mais forte do que minha alma, minha anima, minha  
 essência de mulher selvagem, indígena, essencial à preservação digna do  
 planeta e dos seres humanos.  
 Basta de violência.  
 Nós somos lobas.  
 Somos músicas que ecoam no etéreo.  
 Nós somos foca.  
 Nós somos Humanidade e sabemos o que é digno para nós.  
 Nossa pele de foca brilha de novo.  
 Ouçamos definitivamente nossas velhas e velhos.  
 (POTIGUARA, 2004, p. 87)

O poema acima nos faz lembrar do movimento feminista de 1980 que traz o questionamento do conceito de gênero, relacionado ao poder, ao conhecimento e à sociedade. A participação da mulher indígena em movimentos feministas, tem a proposta de problematizar a sua inclusão em instâncias governamentais, sociais, coletivas e individuais, isso perpassa pela valorização do ser humano que ainda precisa aprender a pensar interdisciplinarmente, para valorizar a sua própria cultura.

Considerando as mulheres indígenas como parte de um sistema maior, isto é a humanidade, elas passaram a sofrer também as condições sociais hegemônicas ocidentais, as quais como se indicou têm particularidades muito próprias (coisificação da mulher, pornografia, prostituição, etc.) mas sem esquecer que as mulheres indígenas também têm problemas próprios baseadas em algumas tradições ou costumes, como são o patriarcado, o machismo, alguns ritos religiosos que denigrem a mulher, etc. (PINTO, 2010, p. 2).

No contexto do feminismo, é conhecido que esse movimento surgiu predominantemente em países centrais com economias capitalistas, onde as mulheres enfrentavam exclusão ou opressão, interpretadas de acordo com perspectivas sexuais ou econômicas, dependendo da corrente feminista em questão. Essa origem fez com que o feminismo fosse inicialmente contextualizado nesse cenário, deixando de lado as experiências de outros grupos de mulheres, incluindo as indígenas. Assim, o conceito de feminismo foi recebido de maneiras diversas pelas mulheres indígenas organizadas, sendo incorporado em diferentes graus em seus discursos políticos. A partir de espaços locais, nacionais e

transnacionais, essas mulheres têm desafiado as perspectivas excludentes dos feminismos latino-americanos, destacando as limitações de uma agenda política que se baseia em perspectivas liberais de igualdade e em visões universalizantes de cidadania.

Pode-se afirmar que essas mulheres têm enriquecido as agendas políticas feministas na América Latina e no mundo em geral, provocando reflexões sobre a necessidade de construir uma política de solidariedade que estabeleça alianças reconhecendo e respeitando a diversidade de interesses das mulheres. Esse enriquecimento decorre da capacidade dessas mulheres indígenas em desafiar as perspectivas limitadas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e atenta às diferentes realidades e demandas das mulheres ao redor do mundo. (PINTO, 2010).

É importante destacar a ausência da mulher indígena em muitos espaços de poder como na política, na universidade e no judiciário. A narrativa de novas histórias, em que o protagonismo da mulher indígena está sendo construído, busca revisitar o lugar de fala dessas que precisam, mais do que nunca, impor seu lugar na história. Sobre isso, apresenta-se abaixo, parte do texto de Vieira (2017) que fala sobre a organização de mulheres indígenas na luta por seus direitos:

No ano de 2002 circula o que se constitui provavelmente no primeiro documento de reivindicações de mulheres indígenas, fruto de um encontro de mulheres indígenas da Amazônia brasileira. A Cartilha do 1º Encontro das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB/PDPI, 2002) apresenta um elenco de propostas aprovadas por 70 mulheres representantes de 20 organizações indígenas e 29 povos. As formulações feitas por essas mulheres estão organizadas em seis blocos e envolvem as lutas dos povos indígenas pela garantia da Terra, de atenção à Saúde, à Educação, na defesa de ações para Geração de Renda, na realização de projetos que promovam Conhecimento e Respeito às Culturas Indígenas. São demandas de gênero, na nomenclatura feita pelo viés do mundo ocidental e com digitais dos agenciamentos internacionais que impõem, por meio de apoio financeiro, a inserção de temas incluídos nas agendas globais [...], misturadas as das comunidades indígenas, do movimento indígena e das mulheres indígenas (VIEIRA, 2017, p. 42).

O encontro de 2002 é marco histórico na luta pelos direitos das mulheres indígenas e representa um dos movimentos que apontam para a formulação e reformulação de políticas indígenas, políticas *ecofeministas* e indigenistas. Importante ressaltar que para se preparar para esse pleito, indígenas precisam lutar para fazer valer seu direito de acesso e permanência ao ensino superior, entre tantos outros. No entanto, muitas dificuldades são impostas.

O preconceito também se instaura na transição da mulher indígena da aldeia para a cidade, a marginalização e a invisibilidade se refletem em experiências de violência que não chegam ao conhecimento da sociedade em geral. O papel de luta dessas mulheres é fundamental para a conquista de direitos para todos os povos, trazendo em suas falas a voz do movimento e a concretização de sua participação direta na luta.

As mulheres indígenas procuram adaptar-se ao mundo contemporâneo e, por representações em várias áreas da sociedade, vão abrindo espaços e conquistando o seu lugar sociedade brasileira. Todavia, sua origem continua gravada na memória do não indígena que, por vezes, não compreendendo sua cultura, costumes e crenças, colabora de forma direta ou indireta para com uma espécie de preconceito duplo: de ser indígena e mulher. É, pois, através da preservação da sua memória, cultura e lutas que as mulheres indígenas poderão na contemporaneidade provar sua importância e papel na sociedade.

As pesquisas antropológicas geralmente enquadraram os povos indígenas como entidades em conflito entre tradição e modernidade. No entanto, são as mulheres indígenas que têm desafiado de maneira mais incisiva essa dicotomia, questionando não apenas os diversos indigenismos oficiais, mas também os setores conservadores dentro de suas próprias comunidades. Estes últimos, por sua vez, mantêm uma visão dicotômica, debatendo-se entre permanecer fiéis à tradição ou adotar as mudanças da modernidade.

O conceito tradicional de tradição como algo estático, que não flui nem evolui está sendo reavaliado. As mulheres indígenas rejeitam essa visão, reconhecendo a tradição como um processo em constante evolução histórica. Nesse sentido, demandam alterações nas tradições que as oprimem ou excluem. Elas destacam o dinamismo de seus sistemas normativos, compreendendo serem construções sociais moldadas em contextos de relações de poder. Assim como as leis nacionais, esses sistemas sofrem constantes modificações nos complexos processos sociais dos povos indígenas em contato contínuo com a sociedade externa.

Essa dinâmica influenciou a incorporação de novos costumes nos sistemas indígenas, muitas vezes modificando tradições por meio da imposição ou do imperialismo cultural (YOUNG, 2000, p. 97, *apud* HERNANDEZ, 2008, p. 29). Em suma, as mulheres indígenas emergem como agentes ativos na redefinição e na adaptação de suas tradições, desafiando percepções estáticas e contribuindo para a compreensão da complexidade em constante transformação de suas realidades (PINTO, 2010).

### **2.3 O feminismo descolonial**

O feminismo descolonial é mais do que uma teoria; é um movimento que desafia as estruturas de poder e dominação que perpetuam a opressão das mulheres, especialmente aquelas que são marginalizadas pelas interseções de gênero, raça, classe e outras formas de opressão. Ao contrário de formas mais convencionais de feminismo, que muitas vezes se concentram nas experiências das mulheres brancas de classe média, o feminismo descolonial reconhece e confronta as formas únicas de opressão enfrentadas por mulheres racializadas, indígenas, LGBTQIA+ e de outras comunidades marginalizadas.

Este movimento busca descolonizar não apenas as mentes, mas também as estruturas sociais e políticas que perpetuam o colonialismo e o patriarcado. Isso envolve uma análise crítica das maneiras pelas quais o colonialismo continua a influenciar as normas culturais, as instituições governamentais e as relações de poder em todo o mundo.

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres (LUGOENS, 2014, p. 936).

Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. Neste trabalho, quero imaginar como pensar sobre interações íntimas e cotidianas que resistem à diferença colonial. A consequência semântica da colonialidade do gênero reside na observação de que a categoria de “mulher colonizada” é semanticamente vazia: nenhuma mulher pode ser considerada colonizada, assim como nenhuma fêmea colonizada pode ser identificada como mulher. A resposta à questão colocada por Sojourner Truth, portanto, é negativa. Enquanto a colonização como prática



histórica pode ter cessado, a colonialidade do gênero permanece presente até os dias atuais, representando um aspecto significativo na intersecção de gênero, classe e raça como fundamentos estruturais do sistema de poder capitalista global. Refletir sobre a colonialidade do gênero possibilita uma compreensão mais ampla dos sujeitos históricos, que são percebidos como oprimidos de maneira unidimensional. Dada a inexistência de mulheres colonizadas como categoria, é proposto que direcionemos nossa atenção para os sujeitos que resistem à colonialidade do gênero a partir da perspectiva da "diferença colonial". Esses sujeitos são parcialmente reconhecidos como oprimidos, uma vez que suas identidades são construídas dentro do contexto da colonialidade do gênero. A sugestão é de que não busquemos uma concepção não colonizada de gênero nas estruturas sociais das organizações indígenas. Tal concepção não possui base, uma vez que o conceito de "gênero" está intrinsicamente ligado à modernidade colonial e não pode ser dissociado dela. Portanto, a resistência à colonialidade do gênero é um fenômeno historicamente complexo, que demanda uma análise cuidadosa de suas nuances e dinâmicas (LUGONES, 2014).

### *2.3.1 Feminismo descolonial: uma análise teórica e prática*

O feminismo descolonial surge como uma resposta crítica às limitações do feminismo convencional em abordar as interseções complexas de raça, gênero, classe e colonialismo. Visa analisar teoricamente e contextualizar a emergência e a importância do feminismo descolonial como uma abordagem vital para a compreensão e transformação das estruturas de opressão global.

Outro aspecto importante do feminismo descolonial segundo Lugones (2014) é sua crítica às formas de conhecimento e poder que sustentam o colonialismo e o patriarcado. Ele questiona as hierarquias de conhecimento que privilegiam epistemologias ocidentais e masculinas em detrimento de outras formas de conhecimento, e busca valorizar e resgatar as tradições de resistência e sabedoria das mulheres não ocidentais e marginalizadas. Em resumo, o feminismo descolonial representa uma tentativa de reimaginar o feminismo como um movimento mais inclusivo, plural e radical, que reconhece e valoriza as experiências e lutas das mulheres não ocidentais e marginalizadas. Ele busca construir alianças entre diferentes grupos de mulheres e movimentos de resistência, e promover uma transformação mais profunda e radical das estruturas de poder opressivas que sustentam o mundo contemporâneo.

O feminismo decolonial tem suas raízes nos movimentos de libertação nacional e na teoria crítica pós-colonial. Surgiu como uma crítica ao feminismo dominante, que muitas vezes reproduz as hierarquias coloniais e privilegia as experiências das mulheres brancas de classe média. Autores como Maria Lugones, Gloria Anzaldúa, bell hooks e Chandra Talpade Mohanty foram pioneiros na articulação das bases teóricas do feminismo decolonial. Seus principais fundamentos se baseiam em vários fundamentos:

1. **Interseccionalidade:** Reconhece a interseção de múltiplas formas de opressão, incluindo raça, gênero, classe, sexualidade e habilidade, e como elas se manifestam de maneiras específicas nas vidas das mulheres.
2. **Descolonização do Conhecimento:** Questiona as narrativas dominantes e eurocêntricas, promovendo a valorização dos conhecimentos e das epistemologias das comunidades colonizadas.
3. **Solidariedade Transnacional:** Reconhece a necessidade de solidariedade entre mulheres de diferentes partes do mundo, lutando contra sistemas globais de opressão.
4. **Resistência e Transformação:** Propõe a resistência ativa e a transformação das estruturas coloniais e patriarcais, visando à criação de sociedades mais justas e igualitárias.

#### 2.4 Contribuições para a prática feminista

Na prática, feminista, o feminismo decolonial oferece uma série de contribuições valiosas:

1. **Centramento das Vozes Marginalizadas:** Prioriza as experiências e perspectivas das mulheres marginalizadas, desafiando a hegemonia das vozes brancas e ocidentais.
2. **Análise Crítica das Estruturas de Poder:** Examina criticamente as estruturas de poder globais, incluindo colonialismo, imperialismo e neoliberalismo, e como elas impactam as vidas das mulheres em todo o mundo.
3. **Desenvolvimento de Práticas Inclusivas:** Promove práticas feministas inclusivas que reconhecem e valorizam a diversidade de experiências e identidades das mulheres.
4. **Alianças Interseccionais:** Estabelece alianças interseccionais com outros movimentos de justiça social, reconhecendo as interconexões entre diferentes formas de opressão.

O feminismo descolonial representa uma abordagem vital para a teoria e prática feminista, desafiando as limitações do feminismo convencional e promovendo uma análise mais profunda das interseções de opressão. Ao centrar as vozes e experiências das mulheres marginalizadas, enquanto desafia as estruturas coloniais e patriarcais, o feminismo descolonial nos orienta na construção de um mundo mais justo, igualitário e inclusivo para todas as mulheres.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS

Na apresentação das seções anteriores evidenciaram-se os processos de discriminação e preconceito sofridos pelos povos e mulheres indígenas. A partir daqui far-se-á uma análise da legislação brasileira que trata da educação indígena a nível nacional e as estratégias desenvolvidas até o momento para a configuração de políticas afirmativas que minimizem o preconceito, a discriminação e o racismo na formação escolar e universitária dos povos e, principalmente, das mulheres indígenas.

Desde sua emergência no início do século XX até aproximadamente a década de 1970, a Política Escolar Indigenista Brasileira (PEIB) foi caracterizada por uma abordagem modernizadora, integracionista e elitista, fundamentada em uma lógica hierárquica de formulação. Todavia, a partir dos anos 1980, essa política passou por uma transformação paradigmática tanto em sua concepção quanto em sua implementação, impulsionada pela atuação dos movimentos sociais educacionais e indígenas e pela adoção de referências filosóficas antagônicas e críticas à filosofia social que fundamentava a política indigenista oficial da época. Essas novas orientações filosóficas também demandaram novas abordagens pedagógicas para essa política educacional. A trajetória da política educacional indigenista brasileira remonta aos primórdios do período colonial, marcada pela imposição da superioridade civilizacional do colonizador sobre o indígena, com a necessidade percebida de civilizá-lo e convertê-lo ao cristianismo (SOUSA; GONÇALVES, 2023).

O conceito de filosofia social, neste contexto, refere-se ao conjunto de ideias e discursos que moldam percepções e representações sociais, influenciando análises, interpretações e atuações específicas sobre a realidade social. Essa filosofia social, enraizada na crença na superioridade civilizatória do colonizador, deu origem a um longo processo de interação entre os dois grupos, permeado pela expectativa de superação do modo de vida indígena em favor da assimilação aos padrões civilizacionais ocidentais. Durante o século XIX, essa filosofia colonial foi progressivamente moldada pela disseminação das ideias de modernidade, evolução e progresso, concebendo uma narrativa histórica que valorizava a cultura e organização social europeias como superiores. Essa perspectiva, oriunda do contexto europeu, influenciou a percepção das sociedades colonizadas, que passaram a ser vistas como menos desenvolvidas e mais próximas de uma condição natural e selvagem. Essa concepção filosófica embasou a implementação das políticas indigenistas e educacionais no Brasil no início do século XX, promovendo um modelo educacional voltado para a integração,

civilização e modernização dos povos indígenas, em detrimento de suas culturas e da diversidade cultural brasileira (SOUSA; GONÇALVES, 2023).

A partir dessa perspectiva de inferioridade civilizacional dos povos indígenas, justificou-se um modelo autoritário de formulação dessas políticas, caracterizado pela falta de consideração aos interesses e necessidades próprias dessas populações, pela imposição do modo de vida não indígena como ideal, pela exclusão da voz dos indígenas na elaboração das políticas e pela imposição estatal baseada em planejamento burocrático. Conseqüentemente, o modelo educacional destinado a esses povos foi moldado pela lógica de integração e assimilação à sociedade nacional, visando à sua civilização. Esse modelo, enraizado em uma abordagem tecnicista, buscava capacitar os indígenas para funções agrícolas, militares ou industriais, relegando suas tradições e modos de vida ao passado. O movimento escolanovista desempenhou um papel significativo na formulação dessa política escolar, promovendo a universalização do ensino e a difusão de uma cultura científica como meio de superação dos desafios socioeconômicos, políticos e tecnológicos do país ao longo do século XX. No entanto, a partir da década de 1970, esse modelo passou a ser contestado por diversos movimentos sociais ligados à questão indígena, à educação, ao ambientalismo, à igreja católica e aos trabalhadores rurais, entre outros. Essa mudança de paradigma retirou o protagonismo estatal na formulação da política educacional indígena, transferindo-o para os movimentos sociais e orientando-se por uma nova filosofia social (SOUSA; GONÇALVES, 2023).

Nesse novo contexto, surge a necessidade de compreender as características e propriedades dessas mudanças e sua articulação com os fundamentos da política educacional indígena contemporânea. Isso envolve a análise das relações entre os discursos filosóficos que embasam os movimentos sociais ligados à educação escolar indígena no Brasil, visando delinear o campo científico e político no qual essa experiência se desenvolve e prospera (SOUSA; GONÇALVES, 2023).

Demonstrando a importância do processo, considerou-se a legislação de forma mais geral sobre a educação escolar indígena que consta na Constituição Federal de 1988; nas Diretrizes Curriculares e Referenciais da Educação Escolar Indígena; nos Planos Nacionais de Educação (PNE) dos anos de 2001 e 2014 e na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). Essa análise se faz necessária por entendermos que tal legislação tem impacto direto na formação inicial e continuada dos indígenas.

Atualmente, o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de

Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProLind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, parte deste estudo. Antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

O preconceito no Brasil tem se expressado continuamente não apenas pelas atitudes e práticas cotidianas das diversas comunidades, mas, principalmente, por meio da estrutura social que efetivamente exclui populações sócio historicamente discriminadas, estratificando de maneira desigual as classes, os grupos, os indivíduos. Um exemplo clássico do supracitado não reconhecimento do preconceito é o do racismo praticado no país, paradoxalmente denominado “cordial”. “O preconceito é uma manifestação que ocorre nos diversos níveis sociais e educacionais da sociedade e seria no mínimo ingênuo acreditar que você ou eu não temos preconceito” (PÉREZ-NEBRA; JESUS, 2011, p. 222).

Quando o aluno indígena ingressa em uma instituição ocidentalizada da sociedade envolvente, ele passa a conviver com grupos de pessoas com comportamentos e costumes culturais diferentes dos seus. Tais diferenças podem se chocar e causar estranheza em ambas as partes. A preocupação que se levanta em nossos estudos é a de que a sociedade acadêmica, composta por estudantes “não indígenas”, poderá desenvolver preconceitos em relação à presença do indígena, uma vez que o próprio termo índio exclama pejorativo, pois resulta da exploração do processo histórico de colonização do Brasil quando os primeiros europeus que aqui estiveram denominaram os povos que encontraram de “índios”, baseados nas primeiras impressões da fisionomia deles, que lembravam os habitantes da Índia.

Desde o século XVI no Brasil, a provisão de programas educacionais para as comunidades indígenas seguiu uma narrativa de:

[...] catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas até os positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, o foco foi unificado: suprimir a diferença, assimilar os índios e fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a introdução da instituição escolar entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999, p. 3).

Apenas recentemente esse cenário começou a se transformar. Organizações da sociedade civil passaram a colaborar ativamente com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses grupos. Isso inclui a defesa da garantia de seus territórios e a promoção de formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros setores da sociedade nacional. A função da escola entre os grupos indígenas adquiriu, assim, um novo significado e propósito. Tornou-se um meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem necessariamente negar as especificidades culturais e a identidade desses grupos.

Diversas iniciativas surgiram em várias regiões do Brasil, desenvolvendo projetos educacionais adaptados à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas. Estas práticas promovem a interculturalidade, o bilinguismo e alinham-se aos projetos de futuro dessas comunidades. A mudança de paradigma, abandonando a ideia de desaparecimento físico dos indígenas e afastando-se da postura integracionista que buscava assimilá-los à comunidade nacional, está intrinsecamente ligada às inovações garantidas pelo atual texto constitucional. Este reconhece a extraordinária capacidade de sobrevivência e até mesmo recuperação demográfica das comunidades indígenas, evidenciada atualmente após séculos de práticas genocidas.

E, assim, políticas públicas indigenistas no Brasil têm desempenham um papel crucial na relação entre o Estado e as diversas comunidades indígenas que habitam o país. Ao longo da história, essas políticas passaram por diversas fases, refletindo mudanças na abordagem governamental em relação aos povos indígenas. Do período colonial, as políticas indigenistas estiveram inicialmente centradas na assimilação e na tentativa de integrar os povos indígenas à sociedade dominante. Com o tempo, a Constituição de 1988 marcou um marco importante, reconhecendo os direitos indígenas à terra, cultura e autodeterminação.

A garantia dos direitos territoriais é um dos principais pilares das políticas indigenistas. A demarcação de terras é frequentemente um processo complexo, suscetível a pressões de setores econômicos e políticos. O progresso dessas demarcações é vital para a preservação das culturas indígenas e a manutenção de modos de vida tradicionais. Observamos, nesse sentido, a defesa pelo Marco Temporal.

As políticas públicas indigenistas abrangem áreas cruciais como educação e saúde. A implementação de sistemas educacionais sensíveis à diversidade cultural e linguística, bem como a oferta de serviços de saúde adaptados às necessidades específicas das comunidades indígenas, são desafios constantes. A promoção do diálogo intercultural é essencial para o sucesso das políticas indigenistas. O reconhecimento da autodeterminação das comunidades

indígenas é uma abordagem emergente, incentivando a participação ativa na formulação e implementação de políticas que impactam diretamente suas vidas.

Desafios contemporâneos incluem a pressão constante sobre terras indígenas para atividades como agropecuária e mineração, a criminalização de lideranças indígenas e a necessidade de abordagens sustentáveis que respeitem os conhecimentos tradicionais. O fortalecimento da sociedade civil, incluindo organizações indígenas, é crucial para a eficácia das políticas indigenistas. A participação ativa das comunidades na formulação de políticas contribui para a construção de abordagens mais inclusivas e respeitosas.

As políticas públicas indigenistas no Brasil enfrentam desafios multifacetados, mas também oferecem oportunidades significativas para reconhecer e respeitar a diversidade cultural e os direitos fundamentais dos povos indígenas. O diálogo contínuo, o fortalecimento da autodeterminação e a promoção de abordagens sustentáveis são essenciais para o progresso nessa área crucial da governança. O comprometimento com o respeito aos direitos indígenas é fundamental para construir um futuro mais justo e equitativo para todas as comunidades no Brasil.

### **3.1 Políticas públicas de educação indígena**

O objetivo das políticas públicas de educação indígena é fomentar uma educação que seja inclusiva e culturalmente sensível, ao reconhecer e respeitar a diversidade das mulheres indígenas, contribuindo assim para fortalecer suas comunidades. O êxito dessas políticas está frequentemente vinculado à estreita colaboração entre instituições governamentais, comunidades indígenas e organizações da sociedade civil (CASTRO; GONÇALVES, 2022).

Na esfera da Política Educacional Indigenista (PEI), o paradigma da modernidade assumiu uma posição hegemônica, expressando-se por meio de estratégias caracterizadas como “integracionistas”, “assimilacionistas”, “colonizadoras” e “civilizatórias”. As concepções associadas a esses termos desempenharam um papel central na configuração das políticas públicas voltadas para as populações indígenas ao longo da história da sociedade brasileira. Até o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Brasileira, conhecida como Constituição Cidadã, a PEI no Brasil adotava um formato originado no período colonial, caracterizado pela busca da conversão do indígena em um cidadão civilizado (LUCIANO, 2006, 2013). Especialistas no campo, como Aires (2009), Luciano (2006, 2013), Oliveira e Freire (2006), e Oliveira e Nascimento (2012), argumentam que essa política visava primariamente induzir o indígena a romper com suas raízes culturais e abandonar seu modo



de vida em favor da adoção de um estilo de vida tipicamente ocidental e capitalista. (CASTRO; GONÇASLVES, 2022).

Tanto durante o período colonial quanto no pós-colonial, os objetivos práticos subjacentes a essa abordagem revelam notáveis semelhanças: utilizar a mão de obra indígena nas atividades econômicas relacionadas ao modo de produção capitalista, apropriar-se de suas terras, recursos naturais, conhecimentos e força para a defesa de territórios. A promulgação da Constituição Cidadã de 1988 representou um ponto de inflexão nesse contexto, sinalizando a necessidade de revisão e reconfiguração das políticas educacionais indigenistas, com o propósito de adotar uma abordagem mais inclusiva, respeitosa das identidades culturais e alinhada aos princípios da diversidade e autodeterminação das comunidades indígenas (CASTRO; GONÇALVES, 2022).

A implantação da política indigenista e da política educacional indígena oficial no Brasil, no início do século XX, foi subsidiada pela filosofia da modernidade, evolução e progresso. O contexto filosófico que fundamentou essa abordagem resultou em um modelo educacional que visava à integração, civilização e modernização dos povos indígenas, em detrimento de suas culturas e da diversidade cultural brasileira. A percepção de que as sociedades indígenas estavam em um estágio inferior de civilização conduziu à consideração desses povos como incapazes, inocentes e irracionais, justificando assim sua tutela pelo Estado (SOUSA; GONÇALVES, 2023).

Esse contexto de inferiorização dos povos indígenas fundamentou um modelo de formulação de políticas autoritário, caracterizado pela falta de consideração às necessidades e interesses próprios dessas populações, pela promoção do modo de vida não indígena como ideal, pela exclusão da participação dos indígenas na formulação dessas políticas e pela imposição estatal por meio de planejamento burocrático. Consequentemente, o modelo educacional destinado a esses povos foi definido com base na lógica de sua integração e assimilação à sociedade nacional, com o propósito de civilizá-los. Este modelo foi influenciado pelo movimento escolanovista, que preconizava a universalização do ensino escolar e a promoção de uma cultura científica como meios de superação dos desafios socioeconômicos, políticos e tecnológicos do Brasil ao longo do século XX (SOUSA; GONÇALVES, 2023).

No entanto, a partir da década de 1970, esse modelo passou a ser amplamente contestado por diversos movimentos sociais ligados à questão indígena, à educação, aos trabalhadores rurais, ao movimento ambientalista, à Igreja Católica e a movimentos de trabalhadores em geral. Essa mudança retirou do Estado e de seus dirigentes o protagonismo

na elaboração da política educacional escolar indígena no Brasil, transferindo-o para os movimentos sociais. Além disso, essa mudança foi orientada por uma nova filosofia social disseminada entre e pelos movimentos sociais, implicando em novas posturas pedagógicas associadas a um novo projeto social e civilizatório. Diante desse contexto, surge a necessidade de compreender as características e propriedades dessas mudanças e sua articulação com os fundamentos da política educacional escolar indígena brasileira contemporânea.

Sabemos que no ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são políticas públicas constitucionais de extrema necessidade para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Elas estão sobretudo, para a redução das desigualdades vividas por pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência. As instituições brasileiras de Ensino Superior passaram a ensaiar movimentos de transformação social ao assimilar e consolidar a ideia de que as diferenças humanas - sobretudo as étnico-raciais - não poderiam mais ser tratadas e/ou lidas na chave da desigualdade social. Nasciam, assim, as cotas de acesso ao Ensino Superior (para as instituições que ainda não as possuíam), bem como diversos programas de permanência para estudantes indígenas, negros e quilombolas. Mas, antes que se chegasse a esse resultado, houve muita luta e muitas conquistas anteriores foram importantes.

Do período colonial até a atualidade, um longo caminho de resistência e de lutas foi percorrido pelos povos indígenas, para poderem ter seus direitos conquistados. Em toda a história, nenhum direito foi conquistado sem lutas. Nesse caminhar, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas estavam assentadas em políticas públicas que traziam em seus escopos claramente duas tendências: a primeira, de dominação por meio da integração e homogeneização cultural, e a segunda, de pluralismo cultural, conforme consta no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*: O Estado brasileiro pensava uma “escola para os índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura “nacional” (BRASIL, 1998).

A política de assimilação para a cidadania brasileira tinha o claro objetivo de incorporar os indígenas à sociedade nacional, de modo que, para tornarem-se cidadãos brasileiros teriam que abandonar ou anular suas particularidades e identidades próprias, línguas, costumes, crenças e todo o seu pertencimento étnico. Luciano (2006) destaca o movimento de resistência em torno dessa tendência. O autor indica que:

Como reação a essa tendência emancipacionista dos índios na década de 1970, surgiram propostas educacionais, formuladas por organizações não-governamentais e setores da academia, que propagavam a apropriação da escrita pelos povos indígenas não só como estratégia de valorização e conservação de suas línguas, mas também como um imperativo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais (LUCIANO, 2006, p. 155).

Dessa forma, os indígenas e seus aliados organizaram estratégias de lutas para reivindicar uma educação escolar indígena que atendesse aos seus anseios, como ferramenta para o fortalecimento e para a afirmação cultural, étnica e de interação com outras culturas ao invés de ser objeto de enfraquecimento, de extermínio cultural e dos conhecimentos próprios do povo. Vários fatos importantes sucederam-se para dar vez às conquistas dos povos indígenas por direitos coletivos, em lutas que antecederam os preceitos legais e depois seguiram pela manutenção dos direitos assegurados.

Luciano (2006) destaca que a percepção dos brasileiros sobre os indígenas pode ser categorizada em três abordagens distintas: uma romantizada, outra desumanizadora e uma terceira cidadã. As duas primeiras têm raízes no processo colonizador e refletem o etnocentrismo europeu, caracterizado pela concepção de superioridade e centralidade humana dos colonizadores. Por fim, a visão cidadã, consolidada a partir da Constituição Federal de 1988, representa uma perspectiva “mais civilizada do mundo moderno não apenas em relação aos indígenas, mas também para as minorias ou majorias socialmente marginalizadas. Essa visão reconhece os indígenas como sujeitos de direitos e, portanto, detentores de cidadania.” (LUCIANO, 2006, p. 36).

A seguir, no Quadro 01, é possível visualizar os fatos que corroboram com a trajetória de lutas do movimento social indígena, apoiados por parceiros e aliados na busca pelo reconhecimento de uma educação diferenciada que valorizasse as culturas indígenas e suas especificidades.

**Quadro 1:** Fatos da Educação Escolar Indígena Pré-Constituição Federal 1988

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
<b>Década de 1970</b>	- início da organização do movimento indígena no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG,s em consonância com os movimentos indígenas internacionais.
1970	A Fundação Nacional. do Índio (FUNAI) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Dessa parceria resulta a <b>oficialização do ensino bilíngue</b> nas escolas de terras indígenas e também as primeiras ações de <b>formação de professores indígenas</b> .
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) levanta as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio, a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.

1979	A subcomissão de educação da Comissão Pro-Índio (CPI) de São Paulo promove e “Encontro Nacional sobre Educação Indígena”, com o objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relacionados no livro “A Questão da Educação Indígena”, coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1973	Lei 6.001-Estatuto do Índio – garante a <b>alfabetização dos povos indígenas em suas línguas</b> e define as diretrizes para a ação conjunta entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando a alfabetização entre os grupos indígenas.
<b>Década de 1990</b> – período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizam com organizações da sociedade civil, igreja e universidades, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, dentre as quais, o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.	
1982 a 1990	A Operação Amazônia Nativa (OPAN) realiza quatro encontros que discutem questões como preparação do <b>professor indígena</b> , elaboração de planos curriculares <b>específicos</b> , o <b>ensino bilíngue</b> e <b>calendários diferenciados</b> . Como resultados foi organizado o livro “A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena”. Por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.
1988	Criação da COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre em Manaus, abrangendo cerca de mil professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos – Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará.

**Fonte:** (Interfaces da Educação, 2020, p. 578).

O quadro demonstra que a década de 1970 foi marcada pelo início da reação de parte da sociedade brasileira organizada em defesa dos direitos indígenas, profundamente ameaçados em suas existências étnicas e culturais. Já a década de 1980 está marcada pelo início da emergência do movimento indígena e, conseqüentemente, o protagonismo crescente nas diferentes frentes de lutas por seus direitos com forte apoio de parceiros indigenistas.

A década de 1990 foi marcada pelo início das primeiras conquistas, frutos da luta organizada, como as primeiras formações para os professores indígenas. O arcabouço jurídico pós-constitucional possibilitou a criação de políticas e de programas diferenciados como os Territórios Etno educacionais e a Ação Saberes Indígenas na Escola, com propostas e formatos, cada vez mais, concatenados com os auspícios do movimento indígena para a consolidação da Educação Escolar Indígena.

O Quadro 02 (dois) apresenta uma linha de tempo dos preceitos legais para a consolidação da Educação Escolar Indígena. Destacamos no quadro informações relevantes sobre o processo de conquistas na legislação infraconstitucional em níveis federal, estadual e regional para amparar e efetivar a Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada no Brasil e no Estado do Amazonas:

**Quadro 02:** Educação Escolar Indígena/Leis e Normas Infraconstitucionais - 1988 a 2019

PERÍODO	PRECEITOS LEGAIS
	<b>Constituição Federal de 1988:</b> É o marco na <b>redefinição das relações entre o Estado</b>

1988	<p><b>brasileiro e as sociedades indígenas</b>, conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas o <b>direito a uma educação escolar específica e diferenciada</b>.</p> <p>Artigo 210. 2 – O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (pedagogias indígenas)</p> <p>Principais direitos estabelecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino bilíngue/multilíngue uso e valorização das línguas indígenas nas escolas.</li> <li>- Reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígena – pedagogias indígenas.</li> <li>- Educação escolar indígena como direito (e não mais como assistência).</li> </ul>
1989	<p>Constituição Estadual de 1989 – Assegura às comunidades indígenas o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem.</p>
	<p>Decreto N° 26, de 4 de fevereiro de 1991 – Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Retira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena e repassa a atribuição ao Ministério da Educação (MEC) e às Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas.</p> <p>Portaria Internacional n° 559/1991 – Garante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas;</li> <li>- Processo próprio de aprendizagem;</li> <li>- Ensino bilíngue e prevê a criação de núcleos de educação no âmbito da Secretaria Estadual de Educação.</li> </ul>
1994	<p>- Declaração de Princípios apresentada pela Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR, que prevê o reconhecimento oficial das escolas indígenas.</p>
1996	<p>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n° 9.394/1996 – Garante a oferta da <u>Educação Escolar Indígena, bilíngue e intercultural</u> às comunidades indígenas.</p>
1997	<p>- <b>Resolução n° 99/1997</b> – Normatizou a LDB 9.3.94/1996 no Estado do Amazonas;</p>
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Decreto n° 18.749/1998</b> – Institui o Conselho Estadual Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI/AM;</li> <li>- <b>Decreto 08 n° 1.003/1998</b> – Constituiu os representantes CEEI/AM;</li> <li>- <b>Decreto n° 10/1998</b> – Trata de nomeação dos representantes Lideranças Indígenas, Órgãos Não Governamentais para a função de Membros do Conselho;</li> </ul>
	<p>A Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR transforma-se em <b>Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM)</b>. É lançada a <b>Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre</b> aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso de professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre entes federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.</p>

1999	<p>- Resolução Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica – CNE/CEB n° 03/1999 – 10 de novembro de 1999 – institui as Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas:</p> <p>Artigo 1º: Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com <b>normas e ordenamento jurídico próprios</b> e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a manutenção de sua diversidade étnica.</p> <p>Artigo 2º: Define os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas;</p> <p>I – Localização e terras indígenas;</p> <p>II – Atendimento às comunidades indígenas;</p> <p>III – Uso das línguas maternas no processo ensino – aprendizagem considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade;</p> <p>IV – Organização escolar própria.</p> <p>Direitos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorias de “professor indígena”, “escola indígena” e “magistério indígena”.</li> <li>- Formação concomitante do professor indígena com o trabalho;</li> <li>- Reconhecimento de escolas indígenas urbanas ou fora das terras indígenas – “escolas localizadas em comunidades indígenas”.</li> </ul>
2001	<p><b>Plano de Educação, Lei n° 10.172</b>, garante <b>metas específicas para as escolas indígenas</b>, como a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental, a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico e o uso dos recursos financeiros, e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.</p>
	<p>Resolução n° <b>11/2001. CEE/AM</b> – Fixa normas para Criação Autorização e Reconhecimento de Escolas Indígenas e Cursos no âmbito Educação Básica no Estado do Amazonas.</p>
2002	<p>- Lançamento das Referências para a Formação de Professores Indígenas;</p>
	<p>- Parecer Técnico do Ministério Público Federal, Procuradoria da República no Amazonas e Procuradoria Regional dos Direitos Humanos trata da garantia do Professor Indígena ES sala de aula;</p>
2004	<p><b>Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais</b> (Decreto n°5.0511, que define que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder as suas necessidades particulares e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.</p> <p>- Decreto n° 5.051, de 19 de abril de 2004 – Convenção no 169 da OIT (artigo 26 a 31), normativa fundamental que assegura a educação diferenciada aos povos indígenas.</p>
2005	<p>- Lei 11.096/2005 – Criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), estabelece ação afirmativa para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos; pardos e indígenas e portadores de deficiência.</p>
	<p>- Portaria MEC n°13 institui a <b>Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAFEMA)</b>.</p> <p>- Primeiro edital de convocação do <b>Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais</b>. Atualmente 20 institutos de Ensino Superior desenvolvem as Licenciaturas Interculturais Indígenas – 14 universidades federais, 4 estaduais e 2 Institutos federais.</p>
2007	<p>- Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a <b>Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas</b>, que promulga que os povos indígenas tem o direito de determinar livremente seu status político e perseguir livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo sistemas próprios de educação.</p>
2008	<p>- Lei 11.645/2008 – Determinou a inclusão da história e culturas afro-brasileiras, enquanto áreas territoriais específicas como base administrativas e gestão das políticas e ações de educação escolar indígena e suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, no lugar das divisões dos estados e municípios.</p>
2009	<p>- Decreto n° 6861/2008 – estabelece os Territórios Etnoeducacionais, enquanto áreas territoriais específicas como base administrativa e gestão das políticas e ações de educação escolar indígena no país, a partir da configuração dos etnoterritórios indígenas e suas</p>

	relações sociais, culturais, políticas e econômicas, ao lugar das divisões territoriais dos estados e municípios.
2010	- A Portaria MEC nº 734 de 07.06.2010 instituiu, no âmbito do Ministério da Educação e <b>Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena (CNEEI)</b> , órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Este tem sido um espaço e instrumento importante de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais referente a Educação Escolar Indígena no âmbito Nacional.
2011	- Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE Nº 1/2011 – Trata sobre a transformação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e um Conselho Normativo.
2012	- Lei das Cotas – Lei 12.711/2012 – Estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Os povos indígenas estão incluídos entre os beneficiados.
	- Resolução Nº 05/2012 – 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2013	- Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº: 13/2012, 10 de maio de 2012; institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
	- Instituição do Programa <b>Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE)</b> , através da Portaria nº1.062, de 30 de outubro de 2013.
	- Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 institui a Ação Saberes Indígenas na Escola e a Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 a regulamenta. - Atualmente existem 9 redes implantadas: 1. UFMS (sede) – Núcleos UFMS, UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UFGD; 2. Uneb (sede) – Núcleo Uneb, IFBA; 3. UFMG (sede) – Núcleos UFMG, UEM, (Universidade Estadual de Maringá), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSC, USP (Universidade de São Paulo), UFES; 4. UFG (sede) – Núcleos UFT (Universidade Federal do Tocantins), UFMA (Universidade Estadual do Maranhão); 5. UFAM (sede) – Núcleos UFAM, UEPA (Universidade Estadual do Pará), IFAM; 6. UNIR-JI-PARANÁ (sede) – Núcleos UNIR, UFAC; 7. IFRR (Instituto Federal de Roraima) (sede) – Núcleos IFRR, UFRR, UERR (Universidade Estadual de Roraima); 8 UFMT (Universidade do Mato Grosso).
	- Criação do Programa de Bolsa Permanência, assegurando auxílio financeiro para a Permanência dos acadêmicos Indígenas no ingresso nas IES Federais (Portaria nº389)
2014	- O Plano Nacional de Educação, <b>Lei nº 13.005</b> , menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.
2015	- Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07.01.2015 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de acordo com o Parecer nº 14/CNE – CP, de 2014. - Formação de professores indígenas em serviço.
2017	- Lei 13.415/2017 – Institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral. - Flexibiliza da organização curricular: parte comum (BNCC) e parte diversificada (itinerários formativos) - Promove os itinerários formativos (escolha de aluno/comunidade) - Amplia gradativamente a carga horária das atuais 2400 horas para 3000 horas em 2022.
	- Resolução CNE/CP nº 2/2017 – Institui a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EF) da Educação Básica Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental.

2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução CNE/CP n° 4/2018 – Institui a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC -EM) da Educação Básica Etapa Educação Ensino Fundamental.</li> <li>- A BNCC é um documento de carácter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em escolas de educação básica no Brasil e que orientarão a construção e adaptação dos currículos dos sistemas de ensino e das escolas.</li> <li>- A BNCC é estendida às escolas indígenas, sem afetar o direito de terem suas bases curriculares próprias, específicas e diferenciadas.</li> <li>- As normas da BNCC inovam no reconhecimento da <b>diversidade étnica, linguística e epistêmica</b>.</li> <li>- A BNCC referente ao Ensino Médio inova flexibilizando o currículo em sua etapa diversificada, por meios dos itinerários formativos. As escolas indígenas podem criar e organizar itinerários específicos dos seus alunos.</li> <li>- Resolução n° 28/2018, institucionalizou a Política Linguística da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), em dezembro de 2018.</li> </ul>
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto n° 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguiu a SECADI substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Específicas de Educação - SESPE</li> </ul>

**Fonte:** SECADI/CGEEI, organizados pelas autoras Livro Interfaces da Educação (2019)

A linha de tempo do regramento contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil, anteriormente apresentada, deixa claro que, para se entender as conquistas, os avanços e os desafios atuais da escola indígena, a referência principal é a Constituição Federal de 1988, por reconhecer os processos próprios de educação dos povos indígenas, assim como suas línguas, saberes e pedagogias na organização da escola indígena. A partir destes pressupostos, o Estado brasileiro passou a se organizar de forma estrutural, financeira e normativamente.

A primeira ação foi quebrar o monopólio do órgão indigenista, que tinha a titularidade de todas as políticas indigenistas, inclusive da Educação Escolar Indígena, cuja ação sempre esteve ancorada nos princípios etnocêntricos de tutela do Estado e integração compulsória. Em seguida, a responsabilidade pela organização e oferta da educação escolar nas aldeias foi compartilhada entre os três sistemas de ensino: união, estados e municípios. Por fim, os preceitos legais inaugurados pela Constituição foram regulamentados por mais de uma dúzia de leis e normas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e das inúmeras resoluções do Conselho Nacional, Decretos e Portarias presidenciais e ministeriais.

Mudanças de um discurso neoliberal para o multiculturalismo, à sustentabilidade e aos direitos das minorias, gerou efeitos que levaram a sociedade ao desenvolvimento do sustentável, oportunizando as comunidades indígenas uma aproximação com financiadores governamentais e internacionais através de ONGS e pelo desenvolvimento de associações. (CASTRO; GONÇALVES, 2022).



Ao longo do século XX, a política indigenista oficial continuou a implementar ações de integração, aculturação e conversão dos povos tradicionais, fundamentadas na ideologia do progresso e da evolução. Essa abordagem resultou na destruição das culturas e modos de vida dessas comunidades, levando à sua integração muitas vezes forçada e marginal na sociedade moderna.

No âmbito dessa política de integração, que visava “capacitar” e “integrar” os povos indígenas, a política educacional assumiu um papel central. Cabia a ela a responsabilidade de desenvolver as habilidades intelectuais e físicas necessárias para a incorporação desses indivíduos à força de trabalho.

A seção seguinte aborda sobre as políticas públicas em educação para mulheres indígenas.

### **3.2 Políticas públicas de educação para mulheres indígenas**

O Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) decidiu desenvolver em 2006, uma linha de ação específica voltada para a proteção e promoção dos direitos das mulheres indígenas no contexto das políticas públicas. O foco era em ações de fortalecimento e protagonismo de mulheres indígenas na definição, planejamento e gestão das políticas e programas do governo federal. Foram definidas três áreas temáticas: discriminação e violência; desenvolvimento econômico; e saúde.

O feminismo no Brasil tem maior expressão a partir de 1970 com a criação de organizações sindicais pela defesa de duas bandeiras: a incorporação das mulheres no mundo do trabalho e a liberdade política no país. Nesse mesmo período consolidou-se a incorporação da perspectiva de gênero por políticas públicas.

No livro ‘Mulheres Femininas, Direitos e Políticas Públicas- Verdum e outros autores (2008) relatam que:

No meio indígena brasileiro eram tratadas quase que exclusivamente por lideranças femininas. Mulheres que, por vários caminhos, acabavam se destacando e sendo acolhidas nas campanhas por direitos humanos na qualidade de vozes das comunidades e povos indígenas do País. Algumas chegaram a transitar pela Fundação Nacional do Índio (Funai), onde foram ou ainda são funcionárias; outras, vivendo nas suas comunidades de origem, tiveram a coragem e a habilidade de se fazer ouvir pelo Congresso Nacional, no meio indigenista não-governamental, nos ministérios e secretarias estaduais e entre as agências de cooperação internacional, governamentais e não-governamentais, como a Agência Norueguesa de Cooperação para o Desenvolvimento (Norad), a Oxfam, a Cooperação Técnica Alemã (GTZ), o

Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (DFID), entre outras. Ao mesmo tempo em que passam a participar das discussões e das campanhas reivindicatórias mais gerais dos indígenas com o Estado brasileiro (como o direito territorial; o direito à saúde; o direito à educação escolar adequada; o direito a um ambiente saudável; o direito ao controle e à autodeterminação sobre os recursos naturais e à biodiversidade localizada nos seus territórios; o direito à proteção e ao apoio dos órgãos do Estado de defesa dos direitos humanos), as mulheres indígenas trazem novas pautas e preocupações. Enriquecem o debate interno do movimento, trazendo para o coletivo as avaliações e demandas dos espaços específicos em que atuam como mulheres (VERDUM *et al.*, 2008, p. 9).

Os autores também colocam que diversos temas são inseridos por essas mulheres no movimento indígena e em espaços de debates e decisões que envolvem políticas públicas. Dentre os temas indicam: “a violência familiar e interétnica, o acesso aos meios técnicos e financeiros para a geração de renda, a saúde reprodutiva, a soberania alimentar, a participação das mulheres nas decisões de políticas dos governos” (VERDUM *et al.*, 2008, p. 9).

Os anos 1990 trouxeram uma novidade: a institucionalização das demandas por igualdade e respeito às diferenças de gênero no meio indígena brasileiro (SACCHI, 2005). Desde o fim da década de 1980, as mulheres indígenas têm participado — de modo cada vez mais consistente — de reuniões nacionais e internacionais. Ao reunir mulheres de diferentes povos, esses novos espaços de discussão contribuíram para a troca de experiências e conhecimentos; propiciaram meios para o fortalecimento e a consolidação de suas organizações; bem como vêm fortalecendo a capacidade de setores do movimento de mulheres indígenas para participar e exercer o controle social na esfera pública.

Às relações de gênero no meio indígena passam a ser uma questão tratada prepositivamente pelas associações e departamentos de mulheres indígenas, que demandam ações concretas das organizações não governamentais (ONGs) e das agências governamentais e internacionais. As duas primeiras organizações de mulheres indígenas surgiram na década de 1980 foram a Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Amarn) e a Associação das Mulheres Indígenas do Distrito de Taracará, Rio Uaupés e Tiquié (Amitrut). As demais foram todas constituídas a partir da década de 1990. Atualmente é na Amazônia onde está situada a maior parte das organizações de mulheres indígenas e é aí também onde surgiu o primeiro “departamento de mulheres” no interior de uma organização indígena de abrangência regional. Esse fato aconteceu na Assembleia Ordinária da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), realizada em maio de 2001, em Santarém (PA), onde foi reivindicada e aprovada a criação de um espaço institucional específico para as demandas das mulheres indígenas. Na ocasião, foi delegada à Associação

de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Amarn) e à Associação de Mulheres Indígenas Sateré Mawé (Amism) a responsabilidade de dar curso a esse processo de articulação que desembocaria em um grande encontro de mulheres indígenas da Amazônia, no qual estaria se priorizando o intercâmbio de experiências e o detalhamento dos objetivos e funcionamento do Departamento de Mulheres (VERDUM *et al.*, 2008).

Em junho de 2002, com apoio da Norad, foi realizado em Manaus o *I Encontro de Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira*. Na ocasião, consolidou-se e legitimou-se o Departamento de Mulheres Indígenas (DMI) como parte da estrutura da Coiab. O DMI nasce, então, com o objetivo de inserir e promover os direitos e interesses específicos das mulheres indígenas no interior do movimento indígena e como demanda para políticas públicas. Com a implantação do Departamento de Mulheres Indígenas, foi possível dar início ao processo de articulação de mulheres e organizações locais e regionais da Amazônia brasileira. Na Região Nordeste, a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoinme) realizou, no início de 2007, seu primeiro encontro regional de mulheres (“guerreiras”) indígenas. Na Região Centro-Sul, a Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (Arpin-Sul) realizou, no segundo semestre de 2007, igualmente, seu primeiro encontro regional de mulheres indígenas (VERDUM *et al.*, 2008).

A vontade de mudança é um importante estímulo para as mulheres. Fortalecer os processos regionais e articulá-los, visando influir nas relações locais e nas políticas públicas, é o maior desafio. Assim é garantida às mulheres indígenas autonomia de organização e na definição de prioridades, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) poderia ser uma importante aliada.

As políticas públicas de educação para mulheres indígenas são essenciais para promover a igualdade de acesso, oportunidades e qualidade educacional dentro das comunidades indígenas.

A inclusão de uma ação específica para as mulheres indígenas em um Plano Plurianual (PPA) ocorreu pela primeira vez em 2006, inserindo um marco histórico nas políticas públicas pós-Constituição Federal de 1988. Essa iniciativa foi integrada ao programa 16 do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) intitulado “Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas: Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas”, sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai). Posteriormente, em janeiro de 2007, foi estabelecido um departamento específico de mulheres indígenas no âmbito da Funai, com contribuição decisiva do Departamento de Mulheres (DMI) da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). A partir de então, algumas demandas e

necessidades específicas das mulheres indígenas puderam ser abordadas, embora que de maneira ainda não completamente adequada, em ministérios como Saúde (MS), Desenvolvimento Agrário (MDA), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e na Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) (VERDUM *et al.*, 2008).

Essas políticas reconhecem as particularidades culturais, sociais e históricas das mulheres indígenas, visando superar desafios específicos que podem limitar seu acesso à educação. Alguns aspectos são importantes para que isso aconteça, tais como: inclusão e acesso e garantia para que as mulheres indígenas tenham igualdade de acesso à educação em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior.

Também é relevante o desenvolvimento de estratégias para superar barreiras geográficas, culturais e econômicas que podem impedir o acesso das mulheres indígenas à escola. Isso pode incluir a construção de escolas em áreas remotas, transporte escolar adequado e programas de bolsas de estudo. Um currículo culturalmente relevante incorpora elementos da cultura indígena nos currículos escolares, tornando o processo educacional mais significativo para as mulheres indígenas. Além disso, é pertinente o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural das comunidades indígenas, promoção de línguas indígenas e integração de conhecimentos tradicionais nos currículos.

Também é essencial a formação de professores para compreenderem e respeitarem a diversidade cultural das comunidades indígenas, bem como suas especificidades de gênero, além da implementação de programas de formação que abordem questões culturais, linguísticas e de gênero, incentivando a contratação de professores indígenas e promovendo a troca de conhecimentos entre educadores indígenas e não indígenas. Reconhecer e preservar as línguas indígenas como parte essencial da identidade cultural, pode promover o ensino bilíngue ou multilíngue, com o desenvolvimento de materiais educacionais em línguas indígenas, que impactam na formação de professores capacitados para ensinar nessas línguas e promoção de programas de revitalização linguística.

Ações que identifiquem o enfrentamento da violência de gênero, reconhecendo as especificidades das mulheres indígenas, também são necessárias. Acrescenta-se a isso, o desenvolvimento de protocolos de prevenção e resposta à violência de gênero nas escolas, inclusão de temas de gênero nos currículos e promoção de campanhas de conscientização.

Outra questão importante é o tema que aborda essa pesquisa: o acesso ao ensino superior e à pesquisa. Isso demonstra a relevância de facilitar o acesso das mulheres indígenas ao ensino superior e promover a pesquisa que reflita suas necessidades e realidades, estabelecendo de programas de ação afirmativa, garantindo cotas para estudantes indígenas,

apoio financeiro e incentivo à pesquisa que aborde questões relevantes para as comunidades indígenas.

Todas essas políticas públicas visam promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível, reconhecendo e respeitando a diversidade das mulheres indígenas e contribuindo para o fortalecimento de suas comunidades. O sucesso dessas políticas muitas vezes depende da colaboração estreita entre os órgãos governamentais, as comunidades indígenas e organizações da sociedade civil.

A partir de 1º de janeiro de 2023 Luiz Inácio Lula da Silva, assume seu terceiro mandato como presidente da República, 20 anos depois de ter subido a rampa do Palácio do Planalto pela primeira vez, com muitos desafios importantes a serem enfrentados o Presidente Lula cria uma pasta importante, o “Ministério dos Povos Indígenas”. A instituição do novo ministério pelo governo federal ocorre em um momento crucial, seguindo uma escalada significativa de ataques aos direitos indígenas nos últimos quatro anos. Durante o governo Bolsonaro, os povos indígenas foram severamente impactados pelo clima de impunidade que se instaurou no país. Nesse período, observou-se um aumento expressivo no desmatamento provocado por invasores, chegando a quase triplicar em relação aos níveis históricos.

O novo ministério foi assumido por uma mulher indígena, Sonia Guajajara, a primeira a ser ministra de estado no Brasil em um período de formulação de políticas públicas direcionadas aos cerca de 300 povos originários do país. Ela é pertencente do povo Guajajara/Tentehar, da terra indígena Araribóia, no estado do Maranhão.

Reconhecida por sua incansável luta pelos direitos dos povos indígenas, em maio do ano passado, a revista Time a destacou como uma das 100 pessoas mais influentes do mundo. Proveniente de uma família de pais analfabetos, aos 15 anos, Sônia recebeu apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) para frequentar o ensino médio em Minas Gerais. Graduada em Letras e Enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a ativista também obteve pós-graduação em Educação Especial. Além de desempenhar o papel de Coordenadora Executiva da APIB, concluindo seu segundo mandato (2017/2022), Sônia Guajajara integra o Conselho da Iniciativa Inter-religiosa pelas Florestas Tropicais do Brasil, uma iniciativa vinculada a um programa das Nações Unidas. Em 2018, Sônia fez história ao ser a primeira indígena a compor uma chapa presidencial no Brasil. Candidata à vice-presidência pelo PSOL, ao lado do agora também deputado federal eleito Guilherme Boulos, ela fortaleceu sua presença no cenário político nacional. Nas eleições de outubro de 2022, a líder indígena obteve mais de 150 mil votos válidos e conquistou uma cadeira como deputada federal por São Paulo. Em novembro, durante a COP-27 (Conferência do Clima da ONU) no

Egito, Sônia Guajajara, ao lado de Marina Silva, Izabella Teixeira e outras lideranças indígenas, instou a criação do Ministério dos Povos Originários e exigiu maior participação dos indígenas nas decisões governamentais.

O recém-criado Ministério dos Povos Indígenas assume uma grande responsabilidade de assegurar a proteção e promover o avanço na demarcação das terras indígenas. Contudo, para garantir a segurança e autonomia dessas populações, será essencial uma ação coordenada entre o ministério e diversos órgãos governamentais. Além disso, a pasta desempenhará um papel crucial na promoção e supervisão de um atendimento à saúde diferenciado para os povos indígenas de recente contato, em colaboração com o Ministério da Saúde. A atuação integrada com a Secretaria Especial de Saúde Indígena, também vinculada ao Ministério da Saúde, será fundamental para fortalecer a implementação da política de saúde indígena.

No capítulo seguinte abordamos sobre a presença da mulher indígena na universidade.

#### 4 A PRESENÇA DA MULHER INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

O ensino superior é local onde os estudantes interagem e integram entre si. Em determinadas situações, isso deixa de ser por completo. Isto porque alguns estudantes apresentam uma cultura diferente das que normalmente encontram-se nos corredores da academia. Uma dessas situações está diretamente relacionada aos estudantes de origem indígena, que por vezes sentem-se acuados em apresentar-se como tal, deixando de participar de atividades propostas pelos docentes e pelos colegas. Devido à sua culturalidade, sentem grande diferença nos hábitos e costumes dos estudantes não indígenas, o que lhe causa estranheza e, provavelmente, incertezas. As instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná recebem, anualmente, indígenas em seus cursos de graduação, selecionados pelo Vestibular dos Povos Indígenas, política afirmativa pública estadual de inclusão de indígenas, possibilitando-lhes o ingresso no ensino superior. Esses estudantes chegam à universidade trazendo seus traços culturais e uma forma de aprendizado diferente da escola tradicional.

A procura do ensino superior pelas comunidades indígenas é bastante recente em comparação com a população em geral. Data do final no século XX as primeiras manifestações acerca dessa procura que, inicial e pontualmente, eram atendidas pelo órgão governamental Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de auxílio financeiro, já que os indivíduos indígenas ingressantes nessa modalidade de ensino, o faziam por méritos próprios (PALADINO, 2013). É visível que,

A necessidade de ensino superior vem sendo afirmada pelos povos indígenas que lutam por seus direitos. Para construir uma vida digna às futuras gerações e, principalmente, assumir a condução autônoma de seus destinos, as sociedades indígenas enfrentam o desafio de aprender como lidar com saberes que não são próprios de sua tradição – jurídicos, linguísticos, técnicos, etc. –, saberes que os interpelam nas relações com o Estado e com as políticas dele advindas (UFRGS, 2013).

Percebe-se por essa afirmação que a busca pelo ensino superior por esse público, que vem aumentando gradativamente nos últimos anos, se motiva pelo interesse aos saberes não indígenas que lhe possibilitarão conviver e perceber a sociedade majoritariamente entendida como dos “brancos”, isto é, não indígenas.

Krenak (2019), argumenta que a sociedade contemporânea está mergulhada em uma lógica de dominação e exploração que coloca em risco não apenas a sobrevivência dos povos indígenas, mas também a própria existência da vida no planeta. Ele destaca a urgência de se adotar uma perspectiva mais plural e solidária, que reconheça e valorize a diversidade cultural e ambiental como condição essencial para a sobrevivência da humanidade. Um dos caminhos seria a equidade de direitos aos povos indígenas e isso inclui acesso e permanência ao ensino superior.

Nos últimos 20 anos, o ingresso de indígenas nas Instituições de Ensino Superior públicas do Paraná acontece através do Vestibular dos Povos Indígenas, organizado pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Essa comissão se reporta à Superintendência de Ciência e Tecnologia do Ensino Superior e tem como principal objetivo organizar e realizar o referido vestibular, que é direcionado especificamente aos indígenas.

Esse vestibular é uma política de ação afirmativa, pioneira no Brasil, e que objetiva o ingresso por esses indivíduos na academia e, a partir disso, a sua formação em prol da própria comunidade e, conseqüente e indiretamente, da sociedade. Por ele, as 08 (oito) universidades públicas do estado – 07 (sete) estaduais e 01 (uma) federal recebem, anualmente, 52 indígenas em vagas remanescentes. Sendo uma política pública de ação afirmativa, possibilita o acesso diferenciado a esses indivíduos e reforça “as lutas que os indígenas têm travado com a sociedade envolvente ao longo dos mais de 500 anos de contato” (NOVAK, 2014, p. 316).

No entanto, e apesar da política de inclusão daqueles nos bancos acadêmicos, é visível, pelos números apresentados de indígenas graduados em relação aos ingressantes pelo vestibular específico, até o momento, que essa conquista se torna lenta e dificultada por aspectos externos à formação ofertada. Isso porque,

Acredita-se que as dificuldades de permanência indígena no Ensino Superior, envolvem uma trajetória que passa por outras questões que não sejam apenas estruturais, mas de ordem psicossocial desses estudantes, e, que devem ser investigadas para que se possam compreender os fenômenos sociais e culturais implícitos neste processo de abandono e de tentativas de educação inclusiva. (ANGNES *et al.*, 2014, p. 192).

Ao buscar informações sobre a passagem de estudantes indígenas pela universidade, encontraram-se poucos materiais, dentre os quais relatórios dos anos de (2019 e 2020) da Superintendência de Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI), mais especificamente na página da *Comissão Universidade para os Índios*, que fornece informações acerca do ingresso e conclusão desses indivíduos no ensino superior.



Os documentos, no entanto, não dão informações sobre a permanência desses indivíduos no ensino superior, sendo que não indicam quais os motivos de um baixo número de graduados em relação aos ingressantes. Isso nos levou a crer que se faz necessário um estudo que permita visualizar as dificuldades dos universitários indígenas que buscam uma melhor formação para que, ao seu final, venham a “contribuir na melhora das condições de vida tanto dos grupos familiares, quanto de suas comunidades” (FAUSTINO; NOVAK, RODRIGUES, 2020).

Assim, entende-se que um dos pontos que podem influenciar o aproveitamento desses indivíduos e a sua permanência na universidade é a sua culturalidade, uma vez que a educação escolar indígena se difere da escola tradicional não indígena. No Brasil, a participação das mulheres indígenas nos espaços públicos de discussão política em interlocução com as instituições não indígenas aumentou muito nas últimas décadas, bem como aumentou a institucionalização das organizações políticas de mulheres indígenas e o debate sobre os direitos dessas mulheres (MATOS, 2012; SACCHI, 2003).

Um dos grandes autores indígenas Ailton Krenak em seu livro "Ideias para adiar o fim do mundo", discute a importância da presença e participação de indígenas nos espaços acadêmicos, trazendo reflexões sobre os desafios enfrentados por esses estudantes e acadêmicos em um contexto marcado pela colonialidade do conhecimento. Outra referência importante é o trabalho de Gersem Baniwa, que escreve sobre a educação indígena e a presença de indígenas no ensino superior. Seu livro "Caminhos da Universidade Indígena" aborda questões relacionadas à inclusão, diversidade e desafios enfrentados pelos estudantes indígenas no contexto universitário.

Kaká Werá Jecupé, autor de “A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio”. Nesta obra, Jecupé oferece uma perspectiva indígena sobre a educação e a presença de indígenas no ensino superior, destacando a importância da valorização da diversidade cultural e do conhecimento tradicional.

Daiara Tukano em sua obra “Por uma educação indígena: diferença, colonialidade e territorialidade” (2019) diz: “É preciso entender que as múltiplas vozes dos povos indígenas e a diversidade de suas experiências são fundamentais para a construção de um mundo mais justo e sustentável”.

Aline Cristina Aragão Matos em “Kuhi na Kure: Saberes e Fazeres de Mulheres Xakriabá” (2014) destaca: “Nossa luta não é apenas pela preservação da nossa cultura, mas também pela garantia de nossos direitos como cidadãos brasileiros.”

Cristine Takuá: na sua obra “Mulheres Indígenas: Vozes por Direitos e Justiça” (2019) cita: “Nossas vozes são fortes e resistentes, ecoando através das montanhas e das florestas, clamando por justiça e igualdade.”

Essas escritoras indígenas contribuem para a diversidade literária brasileira, trazendo perspectivas únicas e importantes sobre suas culturas, tradições e lutas. Suas obras são fundamentais para a promoção do diálogo intercultural e para a valorização da pluralidade étnica e cultural do Brasil. São apenas alguns exemplos de referências teóricas indígenas que abordam o tema das acadêmicas indígenas no ensino superior. Existem muitos outros autores e autoras indígenas que vem lutando por um espaço e que contribuem para esse campo de estudo oferecendo perspectivas únicas e fundamentais sobre essa questão.

Ao mesmo tempo em que são protagonistas nas discussões e reivindicações mais gerais dos povos indígenas – como a luta pela demarcação das terras – as mulheres inserem nos debates de decisões e políticas públicas temas como violência familiar e interétnica, o acesso aos meios técnicos e financeiros para a geração de renda, a saúde reprodutiva, o combate ao racismo, a soberania alimentar, a participação das mulheres nas decisões de políticas dos governos, entre outros (VERDUM *et al.*, 2008). A partir dos diversos movimentos políticos de resistência, mulheres indígenas de diferentes etnias estão, pouco a pouco, construindo espaços de maior visibilidade política, incluindo o universo acadêmico (XACRIABÁ, 2018).

#### **4.1 A Universidade sob a ótica da mulher indígena**

A busca pelo aprendizado, pelo conhecimento é constante nas esferas educacionais. Verifica-se que muitos são os que avançam rumo a patamares mais elevados do sistema educacional, enquanto outros vão ‘patinando’ nas diferentes etapas. Em se tratando dos estudantes indígenas no ensino superior, tal situação também se faz presente. Os indígenas que ingressam na universidade sentem grandes dificuldades para avançar nos estudos e chegar à formação acadêmica completa. Isto porque:

Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não-indígenas (pretos, brancos e pardos), estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada (BANIWA, 2013, p. 20).

Os indígenas, em geral, almejam chegar à universidade para que possam colaborar com suas comunidades esperando se preparar “para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 46), ou seja, sua cultura e diversidade.

Mas, para chegarem aos bancos universitários, muitos embates foram travados no cenário nacional. E continuam, pois a luta indígena se faz a partir das necessidades deste com o apoio de outros atores – antropólogos e indigenistas – que estudam e se preocupam com essa parte da população (BANIWA, 2009).

Para Arcanjo (2011, p. 14), “as experiências de educação superior para os povos indígenas resultam da articulação das organizações indígenas junto às universidades e aos órgãos federais responsáveis pela política indigenista [...]”. Isto possibilitou que os direitos dos indígenas começassem a ser respeitados, pelo menos em parte, e considerados na tomada de decisão dos governos. Implicações históricas, políticas e práticas são determinantes para as discussões acerca da educação escolar indígena, seja em quaisquer dos níveis de escolaridade (BANIWA, 2009). Já no período de colonização do nosso país, verifica-se o interesse por esses indivíduos e a tentativa de ‘educa-los na forma do branco’, ou seja, do não indígena. No entanto, existe um grande choque entre as reais necessidades, sociais e culturais, desses indivíduos com a realidade política e, no caso da educação, a realidade pedagógica que é praticada. Lima (2007, p. 9), sobre o ensino superior e povos indígenas, pondera que:

[...] há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação superior. O primeiro deles tem a ver com a educação escolar imposta aos indígenas, e que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades, processo que se incrementou consideravelmente após a constituição de 1988.

O notável aumento no número de escolas e estudantes reflete um processo contínuo e acelerado de educação em terras indígenas, indicando também a universidade como um direito. Isso estimula a demanda política para que as portas dos espaços acadêmicos se abram para esse segmento da sociedade brasileira, anteriormente praticamente ausente nesses ambientes. A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, encerrou o debate sobre a legitimidade da implementação de mecanismos de acesso e

permanência de alunos autodeclarados negros e indígenas nas universidades federais brasileiras. Essa legislação estabeleceu a obrigatoriedade da adoção dessas políticas, anteriormente deixadas a critério de cada instituição. No entanto, é relevante destacar que a atual Lei Federal não resolve os desafios relacionados à efetiva presença indígena nesses ambientes, uma vez que apenas garante formalmente o direito desses povos ao acesso ao ensino superior. O estabelecimento de medidas de apoio à permanência emerge como uma nova fase nas importantes discussões dentro desse contexto institucional. Isso é percebido por Costa (2020, p. 8), que coloca que os povos indígenas:

[...] são populações minorizadas, que resistiram ao processo de colonização e buscam reorganizar suas culturas e línguas tendo a universidade, a partir do século XXI, como um espaço onde podem buscar novos conhecimentos que, intercambiados aos saberes tradicionais ancestrais, lhes permite ressignificar elementos culturais, buscar a autonomia e sustentabilidade.

Percebe-se, aí, que o interesse, e a necessidade, dos povos indígenas em ingressar no ensino superior se faz muito além de um título de escolaridade. Torna-se peculiar devido à reorganização cultural própria e de entendimento dos processos da cultura não indígena e na forma de administração e relacionamento desta com as várias áreas do conhecimento.

Cabe observar que o aumento do interesse pelo ensino superior por essa população se faz também pela,

Importância estratégica para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural (BANIWA, 2013, p. 19).

As mulheres indígenas buscam, dentro dos espaços acadêmicos, o compartilhamento de seus saberes, os valores que trazem, seu modo de vida, fazendo parte de um coletivo que o reconheça e as respeite. E é aí que se encontra o desafio maior para as IESs: “como ela pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas” (BANIWA, 2013, p. 19).

Uma política de cotas não é suficiente para que esses indivíduos, e suas comunidades, tenham a visibilidade e respeito merecidos. Os povos indígenas têm uma grande diversidade cultural, em suas comunidades internas e entre essas, inclusive em seus processos educativos, dificultando o atendimento das demandas dessas populações.

As mulheres indígenas ao chegarem na universidade, enfrentam desafios provavelmente antes nunca enfrentados por elas de ordem social, cultural e psicológica. Por conta disso, necessitam de atendimento especial para poderem, num primeiro momento, adaptar-se as diferenças culturais e sociais entre a sua vivência atual e o novo ambiente em que se insere.

As diferenças culturais, se tornam visíveis e constantes. A começar pelo jeito de falar e se vestir que percebem nos novos colegas de estudo. A valorização de coisas materiais, diferentemente da sua realidade que tem como valores maiores a família, a convivência e a comunidade. Cuche (1999, p.137) demonstra que “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, visto que nasce de relações sociais que são sempre desiguais. Geertz (1989, p.10) infere que “compreender a cultura de um povo expõe sua normalidade sem reduzir sua particularidade. [...]”. Para ele, “a cultura é um contexto [...]”. Percebe-se com isso que a culturalidade que as mulheres indígenas trazem para dentro da universidade deve ser aproveitada para promover a troca de conhecimentos e uma nova visão sobre esses indivíduos que sofrem com a diferença. No entanto, é necessário o cuidado para não causar a aculturação desses indivíduos e, conseqüentemente, de suas comunidades que apresentam uma diversidade cultural grande e tradicional e que vem sendo abordada no campo educacional nas últimas décadas.

Na universidade, a indígena se coloca, muitas vezes, de forma tímida, e observadora dos comportamentos que encontra naquele ambiente. Muitos deles bem diferentes do que está acostumado, ela tenta, gradualmente adaptar-se ao novo mundo. Tal adaptação nem sempre é fácil ou rápida. Os valores que traz consigo são bem diferentes do que encontra e sente, assim, dificuldades de expressão e de relacionar-se com os demais. A diferença de cultura é visível para ela, um mundo diferente. Por conta disso, a diferença lhe promove dificuldades, que vão desde o material até o psicológico, e que interferem no seu aproveitamento enquanto estudante. No entanto, a cultura é, apenas, um dos aspectos que podem influenciar o aproveitamento do indígena no ensino superior. Outros problemas de ordem psicossocial assim também o fazem.

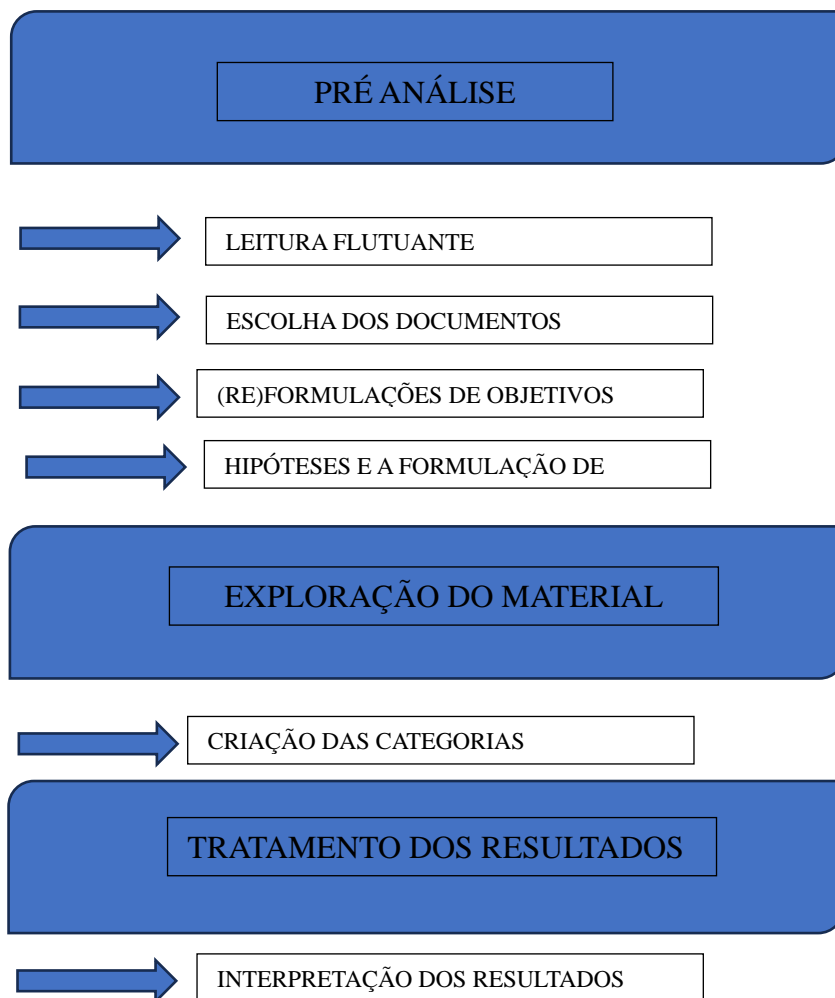
Portanto, é necessário que se atente a tal situação e aos motivos que fazem com que esse público sinta dificuldades dentro do ambiente universitário e demore bem mais que o esperado em chegar à conclusão de seus estudos. Dessa forma, entende-se a necessidade de estudos onde sejam considerados os aspectos psicossociais.

#### *4.1.2 Instrumentos*

O objetivo principal é compreender criticamente todos os dados levantados, realizando-se um contexto interpretativo a partir das diretrizes fixadas.

A Análise de Conteúdo tem como técnica de análise interpretar comunicações e obter descrição de conteúdo de uma mensagem por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. (BARDIN, 2011).

**Figura 01** – Pré Análise



**Fonte:** Adaptado de Bardin, 2011

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a) questionário, preparado na plataforma *Google Forms*, e aplicado pela plataforma de mensagens instantâneas – WhatsApp; b) entrevista semiestruturada, realizada totalmente de forma virtual.

O questionário tem por finalidade atingir os objetivos da pesquisa, e trazer aos investigadores respostas de maneira simples e direta (FREITAS, 2013). Ele é composto por

questões socioeconômicas e perguntas que caracterizam o perfil de cada estudante indígena pesquisada, com questões abertas e fechadas.

A tabulação inicial das respostas do questionário aplicado via *Google Forms* utilizou-se o Microsoft Excel, e para a análise de conteúdo as codificações e categorias propostas por Bardin (2011, p. 383) sendo as seguintes fases:

A documentação, onde se trabalha com documentos; e a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); A análise documental: faz-se, principalmente por classificação-indexação, análise categorial temática. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

A Análise de Conteúdo, como método de pesquisa, desempenha uma função crucial em estudos no âmbito das pesquisas sociais, uma vez que realiza uma análise aprofundada da subjetividade, reconhecendo a falta de neutralidade entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e o contexto. Isso não compromete sua credibilidade nem validade e rigor científicos, pois a Análise de Conteúdo possui status de metodologia, com princípios e regras bem estruturados.

#### **4.2 Caracterizando o universo da pesquisa e os sujeitos**

A universidade foi a última fronteira rompida pelos povos originários no processo da colonização ocidental europeia. O acesso ao ensino superior é uma conquista histórica relevante do movimento indígena contemporâneo que traz esperanças de um futuro menos excludente, menos desigual, menos racista e com mais cidadania, autonomia e protagonismo dos povos indígenas na continuidade de suas trajetórias civilizatórias milenares e seus projetos etnopolíticos atuais e futuros.

A formação universitária desses tende a reduzir ao longo do tempo a exclusão, a desigualdade, a dominação, a subalternização, a invisibilidade e a negação de sua existência, além de tornar visíveis e conhecidas as muitas e importantes contribuições dos povos indígenas à formação do estado e do povo brasileiro a partir de suas próprias.

Os indígenas venceram a primeira e importante batalha da Educação Superior, que foi romper os muros impenetráveis da universidade e agora, uma vez dentro dela, precisam iniciar a segunda grande batalha que é apropriar-se dela, transformá-la e adequá-la para atender suas realidades, demandas, direitos e perspectivas pedagógicas, políticas e epistêmicas.

A chegada e entrada ao território geopolítico da universidade representa mais um recomeço rumo à retomada de suas autonomias societárias e civilizatórias. A universidade e a formação universitária também têm que ser do seu jeito, do jeito indígena. O objetivo principal é compreender criticamente todos os dados levantados, realizando-se um contexto interpretativo a partir das diretrizes fixadas. A Análise de Conteúdo tem como técnica de análise interpretar comunicações e obter descrição de conteúdo de uma mensagem por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos (BARDIN, 2011). O referido estudo pautou-se nas mulheres indígenas estudantes da Universidade Estadual do Paraná, e mapeando as referidas alunas com status de matriculadas entre o primeiro ao quarto ano de cada curso. Aplicando o questionário por meio da plataforma *Google Forms* e pelo WhatsApp, percebe-se que o estudo pode ir geograficamente além, abrangendo todos os campi da Unespar. Nessa perspectiva, toda pesquisa tem como intencionalidade perguntar algo a partir da problemática vivenciada no contexto social, e tem por objetivo responder ao problema da pesquisa e a necessidade de desenvolver novos conhecimentos que realmente tenham relevância para mudar e transformar as reais condições do que está sendo estudado.

A pesquisa qualitativa tem uma forma singular entre as várias possibilidades de se estudar a subjetividade do ser humano e suas relações sociais, estabelecidas em sociedade. A abordagem qualitativa vai abordar a especificidade de cada caso estudado, e uma metodologia própria (GOLDENBERG, 1997).

Minayo (2010), explica que a abordagem qualitativa remete ao contexto dos significados, motivos, crenças, valores atitudes que correspondem ao espaço mais intrínseco dos fenômenos estudados de uma sociedade a respeito de sua diversidade. Nesse momento, optamos por esse tipo de pesquisa, por analisarmos elementos que na esfera das informações gerais e específicas da presença da mulher indígena na universidade. Sendo assim as unidades de análise foram compostas por mulheres indígenas estudantes da Universidade Estadual do Paraná. A partir da delimitação da amostra, as estudantes foram contactadas via WhatsApp e seus números fornecidos pela CUIA, podendo assim a pesquisadora ter um contato mais próximo e a partir de aí viabilizar a aplicação do questionário que alcançou um número de 04 respostas conforma a tabela abaixo:

**Tabela 2** – Respostas de alunas indígenas por *campus* da Unespar

UNESPAR CAMPUS	QUANTIDADE DE ALUNAS INDÍGENAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Apucarana	6	2



<b>Campo Mourão</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Curitiba I</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Curitiba II</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Paranaguá</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Paranavaí</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>União da Vitória</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>4</b>

**Fonte:** Dados da autora, 2023.

Nas amostras não-probabilísticas (intencionais), tal definição é feita a partir da experiência do pesquisador no campo de pesquisa, numa empiria pautada em raciocínios instruídos por conhecimentos teóricos da relação entre o objeto de estudo e o corpus a ser estudado (MATTAR 2005).

É importante relatar que a pesquisa acadêmica envolvendo mulheres indígenas é crucial para ampliar o conhecimento sobre suas realidades, desafios e aspirações. No entanto, a aprovação desses estudos pelo Comitê de Ética apresenta uma série de desafios únicos devido à complexidade das questões culturais, éticas e de consentimento envolvidas. Uma das principais dificuldades na aprovação de pesquisas sobre mulheres indígenas é a necessidade de respeitar e reconhecer suas culturas, tradições e sistemas de conhecimento. O princípio da autonomia individual, tão valorizado nos protocolos éticos, pode entrar em conflito com as práticas comunitárias e a noção de consentimento coletivo nas comunidades indígenas. Além disso, a sensibilidade cultural requerida na abordagem das questões de gênero e identidade pode ser mal interpretada ou subestimada pelos membros do Comitê de Ética.

O consentimento informado é uma pedra angular da ética em pesquisa, mas sua aplicação nas comunidades indígenas pode ser complexa. Muitas vezes, as mulheres indígenas têm acesso limitado à informação sobre os propósitos e impactos da pesquisa, e a linguagem dos formulários de consentimento pode não ser culturalmente apropriada. Além disso, a definição de quem tem autoridade para conceder o consentimento, seja individualmente ou em nome da comunidade, pode variar conforme as tradições locais, gerando incerteza e controvérsia.

Durante o processo de avaliação pelo Comitê de Ética, surgiu uma questão relacionada à quantidade de respostas obtidas através do questionário aplicado, que totalizou quatro respostas. Houve uma incerteza quanto à adequação desse número para representar a amostra, embora esta fosse relativamente pequena, composta por treze participantes. Uma constatação relevante emergiu da pesquisa, revelando um aspecto não contemplado no questionário

original, porém crucial para compreender os desafios enfrentados pelas estudantes indígenas no contexto do ensino superior: as limitações tecnológicas decorrentes da falta de acesso à internet de alta velocidade ou da infraestrutura digital precária. Essas limitações têm um impacto direto na permanência e no desempenho acadêmico dessas estudantes.

As estudantes indígenas enfrentam uma série de desafios significativos no que diz respeito ao acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos, refletindo a disparidade digital que persiste em muitas comunidades indígenas, ou mesmo nas cidades onde moram. Essas dificuldades são multifacetadas e podem incluir aspectos socioeconômicos, geográficos e culturais. Para superar esses desafios, são necessários investimentos significativos em infraestrutura de telecomunicações, programas de inclusão digital e políticas que considerem as necessidades específicas das comunidades indígenas. Somente assim será possível garantir uma inclusão digital eficaz e equitativa para todas as estudantes indígenas.

### **4.3 Dados sociodemográficos**

A primeira parte do questionário aplicado nesta pesquisa junto as mulheres indígenas, levanta informações que são pertinentes a dados sociodemográficos que tem como principal objetivo destacar especificidades desse grupo.

As condições sociodemográficas das mulheres indígenas que ingressam atualmente no ensino superior no Brasil variam consideravelmente de acordo com diversos fatores, incluindo a região geográfica, o contexto socioeconômico e as políticas de acesso à educação. Algumas características gerais também podem fazer ser observadas e fazer diferença nos dados sociodemográficos.

**Diversidade étnica e cultural:** As mulheres indígenas que acessam o ensino superior, representam uma ampla variedade de etnias e culturas, refletindo a diversidade étnica presente no Brasil. Cada grupo étnico possui suas próprias tradições, línguas e práticas culturais, influenciando suas experiências e perspectivas no ambiente acadêmico.

**Condições socioeconômicas:** Muitas mulheres indígenas enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, incluindo baixa renda, acesso limitado a serviços básicos, como saúde e educação, e falta de infraestrutura adequada em suas comunidades. Esses fatores podem impactar seu acesso ao ensino superior, bem como sua permanência e desempenho acadêmico.

**Barreiras educacionais:** Muitas vezes, as mulheres indígenas enfrentam barreiras educacionais, como a falta de escolas em suas comunidades, a distância das instituições de

ensino e a falta de preparação acadêmica. Além disso, questões como discriminação, preconceito linguístico e cultural pode dificultar seu sucesso no ambiente escolar.

**Políticas de ação afirmativa:** Políticas de ação afirmativa, como cotas para indígenas em instituições de ensino superior, têm contribuído para aumentar o acesso dessas mulheres à educação superior. No entanto, ainda há desafios significativos a serem enfrentados, incluindo a necessidade de políticas mais abrangentes que considerem as especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas.

**Empoderamento e resistência:** Apesar dos desafios, muitas mulheres indígenas estão buscando ativamente oportunidades de educação superior como uma forma de empoderamento pessoal e coletivo, bem como de contribuição para o desenvolvimento de suas comunidades. Elas trazem consigo conhecimentos tradicionais, experiências e perspectivas únicas, enriquecendo o ambiente acadêmico com sua diversidade cultural.

Em suma, as mulheres indígenas que ingressam no ensino superior no Brasil enfrentam uma série de desafios, mas também trazem consigo uma riqueza de experiências e conhecimentos que enriquecem a vida acadêmica e contribuem para a diversidade cultural e social do país.

Com relação às primeiras perguntas relacionadas a idade, filhos, estado civil e formação escolar as respostas foram as seguintes. Quanto à faixa etária, as respostas foram 02 mulheres com 28 anos, e 02 mulheres com 35 anos. Quanto ao estado civil, apenas uma é casada e as demais estão solteiras, mas todas tem filhos, sendo 03 mulheres com apenas um filho e 01 mulher com 03 filhos.

Na formação do ensino médio, 02 mulheres estudaram e tiveram sua formação na aldeia, e as outras 02 na cidade em escolas públicas.

Com relação a universidade, todas descolocam-se até a universidade todos os dias de ônibus, 02 estudantes moram na aldeia/comunidade indígena e as outras 02 moram na cidade.

Todas ingressaram na universidade pelo Vestibular dos Povos Indígenas, confirmando a importância dessa política pública de acesso.

Com renda mensal de até dois salários mínimos, todas contribuem com a renda da casa e recebem auxílio permanência ou bolsa de extensão. Reforçando a busca pelo empoderamento e resistência citados acima, a mulher indígena busca nesse sonho do ensino superior o desenvolvimento pessoal e coletivo que precisa para alcançar objetivos.

#### **4.4 Análise dos dados**

A pré-análise realizada conforme as etapas descritas na figura 1, nos levou a leitura flutuante dos questionários respondidos; das respostas dissertativas, e de alguns documentos que contribuem para a informação nesse processo.

Todas essas fases foram cumpridas com exaustão para averiguar homogeneidade e regularidade de interpretação de todos os dados coletados. Diante disso, foram traçados repertórios para responder o objetivo geral que consiste em analisar qual é a realidade das mulheres indígenas universitárias e quais são suas motivações para o ingresso e permanência no ensino superior.

Dentro do conjunto de procedimentos usados para avaliar as falas e informações, foi possível formular indicadores a serem categorizados em cada fase. Em fase de codificação, apresentam-se elementos de indicadores com palavras chaves que apareceram com frequência no estudo.

**Tabela 3** - Unidades de registro das falas das entrevistadas

<b>Unidades de registro</b>	<b>Número de ocorrência das palavras</b>
<b>Vestibular dos Povos Indígenas</b>	04
<b>Identidade Étnica</b>	03
<b>Minha comunidade</b>	04
<b>Docente</b>	03

**Fonte:** Autora, 2023

A segunda parte do questionário conta com questões abertas, o que nos permitiu fazer uma análise qualitativa, utilizando a análise de conteúdo, e assim abordar a subjetividade das experiências vivenciadas pelas mulheres indígenas em relação à universidade.

A codificação é parte essencial da análise de conteúdo, podendo ser uma frase curta, palavra que se destaca na análise, podendo-se criar categorias. As categorias são procedimentos onde se pode associar dados, considerando parte comuns entre eles. Para essa pesquisa, foram definidas 2 categorias temáticas, sendo uma de análise individual, agrupando percepções intrínsecas que a mulher indígena tem em relação a ela e à universidade, e a segunda categoria temática agrupando percepções extrínsecas, sendo a percepção da mulher indígena em relação ao outro.

Essas categorias buscam responder aos objetivos da pesquisa, que pretende analisar e interpretar, discussões e informações que levem a conexão com o referencial teórico.

Na tabela 4 observam-se as codificações e categorias da pesquisa.

**Tabela 4** – Categoria de análise

CATEGORIA DE ANÁLISE	CÓDIGOS	FREQUÊNCIA
<b>Percepções Intrínsecas</b> (Percepções que a mulher indígena tem em relação a universidade)	Conciliação estudo – tradições	4
	Dificuldade de locomoção/transporte	4
	Sobrecarga de trabalhos (como mulher, mãe e estudante)	2
	Ajudar a comunidade indígena	4
<b>Percepções Extrínsecas</b> (Percepções em relação a mulher indígena e o outro)	Preconceitos étnicos	3
	Invisibilidade	3
	Estereótipos	3
	Capacidade questionada	4
	Lugar de não pertencimento	3

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2023.

Percepções intrínsecas referem-se à forma como uma pessoa interpreta e compreende a si mesma, suas próprias características, motivações, valores e identidade. Essas percepções estão enraizadas no interior do indivíduo e são influenciadas por uma variedade de fatores internos, como experiências pessoais, crenças, sentimentos e autoconceito.

As percepções intrínsecas desempenham um papel fundamental na formação da auto imagem e da autoestima de uma pessoa. Elas afetam como uma pessoa se vê e se sente em relação a si mesma, influenciando suas decisões, comportamentos e interações com os outros.

Uma pessoa pode ter percepções intrínsecas positivas sobre suas habilidades, talentos e valores, o que pode levá-la a ter uma autoestima elevada e a se sentir confiante em suas capacidades. Por outro lado, se alguém tem percepções intrínsecas negativas sobre si mesmo, pode experimentar baixa autoestima e ter dificuldade em se relacionar de forma saudável consigo mesmo e com os outros. Em resumo, as percepções intrínsecas são a maneira como uma pessoa se percebe internamente, sendo influenciadas por fatores internos e desempenhando um papel importante na formação da auto imagem e da autoestima.

As percepções intrínsecas que uma mulher indígena pode ter em relação à universidade podem ser influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo sua identidade cultural, experiências pessoais, contexto socioeconômico e histórico de seu povo.

Para a totalidade das mulheres indígenas universitárias participantes da pesquisa conciliar estudo e tradições é fundamental.

*Nós acadêmicas indígenas sempre fazemos vínculo com o nosso povo (E.4).*

*Sempre falo que sou indígena quando alguém pergunta sobre minha origem (E.1).*

*Sempre me identifiquei como do povo kaingang (E.4).*

*Escolhi o curso para ajudar a comunidade indígena kaingang (E.1).*

*Pretendo lecionar no meu território como historiadora (E.2).*

*O direito foi o curso que eu mais gostei, o sonho que tá sendo realizado. Eu estou aqui pelo povo que pertenco. E vou conseguir por eles (E.3).*

Para compreender um pouco melhor o sentimento de pertencimento dos povos indígenas se faz necessário analisar sua infância.

Para Tiriba e Guimarães (2023), embora a cada etnia corresponda um modo próprio de conceber a existência, é possível afirmar que o cuidado com as crianças é uma marca da cultura desses povos e que a maneira delicada de as tratar interfere intensamente na formação da pessoa, definindo os modos individuais de ser e de viver coletivamente as suas infâncias. Sendo associadas aos deuses, animais ou com os outros segmentos sociais, elas são consideradas como seres que nascem tendo algo a dizer de si, do mundo, da vida. Nas culturas indígenas, a pessoa, ao nascer, é recebida como ser competente que tem algo a dizer e ensinar. Nas culturas ocidentais, ela é um ser social a quem a sociedade e as instituições escolares ainda não admitem o poder da livre escolha. As crianças são valorizadas, mas consideradas incapazes de conviver socialmente: a educação é que guiará e moldará a evolução desta natureza, no sentido de torná-la um ser moral e de razão. Esta visão, que é referente à modernidade de Locke e Rousseau, mas que impera nos dias de hoje, está na origem do lugar social subordinado que ocupam as crianças na sociedade ocidental, na escola. Ela ainda não é! O processo de aprender a tornar-se um ser moral e de razão se dá na escola. É nesse lugar que vive a condição de criança-aluna, é pelo filtro de criança-aluna que ela é enxergada, considerada. É por esse viés existencial que a sociedade a incorpora.

Ainda na concepção de Tiriba e Guimarães (2023), sob a ótica indígena, há um ser espiritual que antecede a sua constituição orgânico cultural, mas esse ser espiritual só se afirmará como humano se for integrado ao grupo em que nasceu. Essa integração exige relações humanas horizontais, condições de liberdade para a manifestação do ser. Sob a ótica ocidental, as crianças ao nascer são consideradas como seres sociais, seres da cultura, cidadãos, mas o adulto centrismo impede o reconhecimento da autonomia, impossibilita que se atribua

legitimidade às falas infantis. Sob a lógica do capitalismo adulto cêntrico, a pessoa-criança precisará passar por todo um processo de socialização para só então, ingressar no mundo dos adultos, esses sim, valorizados, porque capazes de atuação ativa no mercado de trabalho.

É através da voz das mulheres acadêmicas indígenas entrevistadas no presente estudo, que se fez ressoar a voz da criança indígena que outrora teve em sua infância um viver coletivo intenso e cativante, que a valorizava como ser competente que tem algo a dizer e ensinar. Nesse sentido, conforme Tiriba e Guimarães (2023), a liberdade que os povos indígenas oferecem às suas crianças é uma aposta em sua potência de lançar-se ao que as afeta, interessa. Analogamente à perspectiva espinosana (em que os humanos existem em estado de entrelaçamento com outros seres, humanos e não humanos), para as culturas indígenas, o impedimento da conexão significa a impossibilidade de desenvolvimento pleno. Um corpo aprisionado é um corpo desconectado de si, de suas vontades, de seus desejos. É, portanto, um corpo alienado de si. A liberdade conectiva é condição da plenitude porque o ser vivo é parte da natureza, como substância única a partir da qual todos os seres e coisas se constituem. Todos os seres são modos de expressão da natureza, é em estado de interconexão que se organizam e se autorregulam. Se tudo está em rede, integridade pressupõe entrelaçamento. Assim, os seres perseveram no sentido de se manter em estado de conexão porque é nesta condição que se potencializam.

Logo, compreender a inquietação das entrevistadas em conciliar estudos e tradições corrobora na análise, por exemplo, entre outras, de uma ótica ocidental (adultocêntrica) que impede a autonomia e impossibilita a legitimidade das falas infantis. Oxalá, nós ocidentais, a despeito da forma como os indígenas educam seus pequeninos, pudéssemos rever muitos conceitos enraizados de nossa cultura judaico-cristã e lógica do capitalismo adultocêntrico. Para que a pessoa-criança valorizada e valorizando a vida do próximo e da natureza, ao chegar na fase adulta, não tivesse por único objetivo uma atuação produtiva no mercado de trabalho, mas de vida em plenitude, com os seus e com a natureza.

O sentimento de pertencimento dos povos indígenas, retratado na voz das acadêmicas do presente estudo, faz do primeiro código que apareceu na análise com grande frequência (conciliação estudo-tradições), ter uma relação intrínseca com um segundo código que apareceu também com bastante frequência (ajudar a comunidade indígena).

As percepções intrínsecas sobre a mulher indígena e seu pertencimento em sua comunidade podem variar amplamente dependendo de fatores como cultura, tradição, contexto socioeconômico e experiências pessoais. Algumas percepções intrínsecas que as mulheres indígenas podem ter em relação ao seu pertencimento na comunidade variam de

fatores como conexão com a terra e a cultura, muitas mulheres indígenas valorizam profundamente sua conexão com a terra e a cultura de seu povo. Elas podem se identificar fortemente com as tradições, práticas espirituais e modos de vida de sua comunidade, encontrando significado e pertencimento nessas raízes culturais papéis centrais na família e na comunidade.

As mulheres indígenas frequentemente desempenham papéis centrais na estrutura familiar e comunitária, atuando como cuidadoras, transmissoras de conhecimento e guardiãs da cultura. Elas podem se perceber como fundamentais para o bem-estar e a coesão de sua comunidade, exercendo influência e liderança em diversas esferas da vida comunitária.

Respeito e sabedoria pela ancestralidade. As mulheres indígenas podem ter uma profunda reverência pela sabedoria e os ensinamentos de seus ancestrais. Elas podem se ver como portadoras de uma herança cultural rica e como guardiãs do conhecimento tradicional, buscando preservar e transmitir essas tradições para as gerações futuras.

Equilíbrio e harmonia das tradições, mulheres indígenas buscam um equilíbrio entre a preservação de suas tradições culturais e a participação ativa na sociedade contemporânea. Elas podem se esforçar para encontrar uma harmonia entre os valores tradicionais de sua comunidade e as oportunidades e desafios do mundo moderno, buscando contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades enquanto preservam sua identidade cultural.

As percepções intrínsecas sobre o pertencimento da mulher indígena em sua comunidade são profundamente enraizadas na cultura, história e experiências individuais, refletindo uma conexão significativa com a terra, a cultura e a sabedoria ancestral, bem como um compromisso com a resiliência, o empoderamento e a busca por equilíbrio e harmonia.

*Ajudar minha comunidade kaingang (E.1).*

*Foi pela comunidade onde moro (E.3).*

*Para contribuir na escola indígena com a comunidade, ajudar as crianças e seus familiares na alfabetização (E.4).*

*Escolhi o curso para ajudar a comunidade indígena kaingang (E.1).*

*A expectativa conhecer o curso, isso leva para que eu estuda para entender o que acontece no desenvolvimento da criança na educação, me influenciou para melhorar nos atendimentos da comunidade ou conversar com as crianças da terra indígena (E.4).*



Importante destacar que a expressão “comunidade” é presente em praticamente todas as falas das entrevistadas. Comunidade vem do Latim COMMUNITAS (comunidade, companheirismo), que vem de COMMUNIS (comum, geral, compartilhado por muitos).

Os povos originários tradicionais, de um modo geral, possuem um modo de vida sustentável, de forma a distanciar-se da visão hegemônica de sociedade de consumo. Desta forma, o senso de comunidade impera nas comunidades indígenas, onde o ser humano está conectado à natureza e essa quando preservada, é condição vital para a sobrevivência de todos. Logo, o compartilhamento das boas práticas de vida equilibrada com a natureza, desde a mais tenra idade, busca a noção do companheirismo, ou seja, daquele que não deixa o “outro” passar necessidade, que partilha. Muito diferente da concepção de mundo ocidental que, por vezes, entende o ser humano como aquele que domina a natureza a seu bel prazer em prol de uma utilidade imediata, custe o que custar. Seja maltratando seu semelhante, seja destruindo o meio ambiente.

O “ajudar a comunidade” na fala das universitárias indígenas da presente pesquisa vem conectado a outras percepções importantes para esses povos, como: moradia (lugar de pertencimento); crianças (valorização da pessoa-criança); familiares (a perpetuação dos valores e crenças). Vale destacar que falar em comunidades indígenas é também, entre outros, falar sobre terras indígenas.

O cuidado para com as terras indígenas é importante tanto para proteger as próprias populações indígenas, como também sua cultura, modo de vida e conservação dos recursos naturais. Para tanto é imprescindível garantir, desde as séries iniciais da educação básica, o contato das crianças com a cultura dos povos originários. Uma educação que valoriza suas raízes, resgatando sua história dos primeiros habitantes, pode contribuir na formação de uma sociedade mais humana, inclusiva e que respeita sua identidade cultural.

É, pois, nas comunidades indígenas, que podemos (re)aprender conhecimentos sobre preservação ambiental. Os conhecimentos ancestrais acerca dos bens naturais presentes nas comunidades indígenas, são fontes valiosas que precisam ser conservadas e que podem ser compartilhadas para todos. No entanto, é necessário dar voz aos povos originários, preservar sua identidade cultural, assegurar seu direito ancestral da terra.

Portanto, compreender o sentido, por vezes complexo, da ideia de comunidade para os indígenas, poder levar a uma compreensão mais cristalina da nossa própria sociedade e, acima de tudo, compreender “para onde estamos caminhando” e a “forma como estamos caminhando”. Diante de tantos crimes para com o meio ambiente que cometemos, ao

contrapor a forma como os indígenas o tratam, poderemos, talvez, analisar de forma mais contundente a continuidade ou não de nossa espécie a médio e longo prazo.

Chegaremos (nossa hipótese), a um certo grau de desenvolvimento tecnológico (se é que já não chegamos), que será necessário um retorno às origens, aos conhecimentos ancestrais dos povos originários. Para (re)pensar nossas práticas. É impossível afirmar se a ética, em especial dos ditos “civilizados”, acompanhou na mesma velocidade o desenvolvimento, por exemplo, da tecnologia. Ao mesmo tempo que criamos foguetes para futuras viagens espaciais, pouco conhecemos de nossos oceanos. E o que é pior: poluímos mares e rios e não sabemos como não o fazer. Ao mesmo tempo que criamos novos processos de plantio e aumentamos substancialmente a produção de grãos, a fome ainda assola grande parte da população do planeta. E o que é pior: não entendemos (ou fazemos de conta não entender), a estranha conjuntura de “mais produção agrícola” e “mais fome no mundo”.

Talvez, a ideia do “ajudar a comunidade” na concepção do indígena seja um convite a reflexão da nossa própria existência enquanto sociedade, enquanto comunidade não indígena.

Ao finalizar a primeira categoria de análise (individual) agrupando percepções intrínsecas que “a mulher indígena tem em relação a universidade”, e antes de passar para a segunda categoria (interpessoal), cabe ainda algumas considerações.

As maiores frequências que aparecem na análise “conciliação estudo-tradições” e “ajudar a comunidade” então interligadas e retratam a profundidade da relação harmoniosa da tríade: ancestralidade, compartilhamento e natureza.

Nesse viés, vale destacar o sublime poema de Márcia Wayna Kambeba<sup>6</sup> intitulado,

#### Educação Indígena<sup>7</sup>

Ainda pequeno na aldeia  
Na vivência com os irmãos,  
Plantar macaxeira, tirar lenha,  
Comer peixe com pirão,  
É ensino, é educação.

Ir pra beira tomar banho,  
Pegar cará e mandí,

---

6 Márcia Kambeba indígena do povo Omágua/Kambeba, nasceu na aldeia Belém do Solimões - AM. É graduada em Geografia pela UEA, Especialista em Educação Ambiental, Mestre em Geografia pela UFAM e Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPA. Poeta, escritora, compositora de música indígena, palestrante, fotógrafa, contadora de histórias, ativista da causa indígena e ambiental. Lançou 5 livros de literatura indígena, sendo 1 de contos e 4 de poesias. É membro da Academia Formiguense de Letras em MG e da Academia Internacional de Literatura Brasileira nos EUA.

<sup>7</sup>Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553433/5/Poema%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%A9gena.pdf>.

Ver o sol se esconder  
E esperar a lua se vestir,

Se vem cheia é alegria  
Coisa boa vem por aí,  
E com sua luz toda aldeia,  
Vai cantar, dançar, se divertir.

Aprender a colher o tento na mata,  
Fazer cocar de miriti,  
A juntar as penas que vem das aves,  
Seguindo as orientações de Waimí.

·  
É da floresta que vem  
A palha que a Uka vai cobrir,  
Tecer nelas nossas memórias  
Na folha de urucari.

·  
Na aldeia é assim a educação  
Que desde séculos aprendi,  
Conviver com a natureza  
Sem agredir, nem exaurir,

Se hoje no século XXI  
Tens a mata e a biodiversidade,  
Nesse verde eu cresci  
E conheci sua bondade,  
Partilhar água e sombra,  
Sem ver nisso tanta maldade.

Mas logo veio o “outro”,  
E mostrou-me com sua maldade,  
A importância da escrita  
E vi nela uma necessidade,  
Fui estudar na escola do branco  
Para entender sua realidade.

Compreendi que a cultura é um rio  
Corre manso para os braços do mar,  
Assim não existem fronteiras  
Para aprender, lutar e caminhar.

Hoje estamos nas Universidades,  
Levamos junto nosso lugar,  
A construção do conhecimento é uma teia,  
Que liga a tua cidade com minha aldeia.

Sendo que minha identidade se constrói  
Nas peculiaridades que em mim permeia,  
Minha casa na cidade é também a minha  
aldeia,  
Não perdemos nossa essência,  
Somos o fino grão de areia!

Quando a poetisa menciona “[...] Hoje estamos nas Universidades, Levamos junto nosso lugar, A construção do conhecimento é uma teia, Que liga a tua cidade com minha aldeia [...]”, nos faz refletir que apesar dos códigos de análise “conciliação estudo-tradições” e “ajudar a comunidade”, como já mencionado, estarem interligados e retratarem a profundidade da relação harmoniosa da tríade: ancestralidade, compartilhamento e natureza. É, pois, importante destacar que tais aspectos acabam de forma direta ou indireta tendo uma relação intrínseca com outros dois códigos que aparecem na análise da pesquisa na fala das entrevistadas que é: a “dificuldade de locomoção/transporte” e a “sobrecarga de trabalhos (como mulher, mãe e estudante)”.

Quando indagadas sobre os principais fatores que dificultam sua permanência e seu desempenho na universidade,

*No momento a logística de ir e voltar das aulas (E.2).*

*As vezes a distância da família” (E.4).*

*Transporte (E.1).*

De acordo com dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2021 a taxa de evasão nas universidades públicas ficou em 9,4%, o que representa 165 mil graduandos. Nas instituições particulares, o índice foi de 38,8%, o que significa que 2,9 milhões de estudantes abandonaram a universidade. Entre os principais motivos para a evasão destaca-se a dificuldade financeira e a ausência de políticas públicas consistentes e continuadas (CRUB, 2023).

Não é novidade que as causas da evasão são de naturezas distintas e podem estar relacionadas. No âmbito pessoal, os estudantes podem, por exemplo, ter feito escolhas equivocadas dos cursos, ter relações tensas de ensino-aprendizagem, com dificuldade de adaptação à vida universitária, podem sentir incompatibilidade entre a vida acadêmica e as demandas do mundo do trabalho ou mesmo descobrir novos interesses que os levem à busca por outras profissões. No âmbito institucional, a evasão pode estar relacionada, entre outros fatores, a cursos desatualizados ou que ofereçam uma matriz curricular repleta de pré-requisitos, impedindo estudantes de avançarem em seus cursos, critérios de avaliação/aprovação obscuros, ausência de formação de professores para a docência, ausência de programas institucionais para elevar a qualidade da formação e a permanência dos estudantes (CRUB, 2023).

No que toca a causas externas, a evasão pode estar relacionada ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira/profissão escolhida, às dificuldades financeiras, à ausência de políticas públicas consistentes e continuadas. Fatores potencializados pela crise econômica brasileira que se prolonga por quase uma década. Esses elementos mostram como é necessário conhecer melhor o fenômeno, mas principalmente oferecer programas de assistência e permanência estudantis, como bolsas de auxílio, investindo em ações voltadas à redução dos indicadores de evasão, medidas fundamentais principalmente para estudantes provenientes de famílias pobres. Além disso, precisamos zelar por uma educação superior de qualidade ao invés de fomentar um processo de expansão que priorize apenas o acesso (e o lucro, para as instituições privadas, em especial os grandes grupos financeirizados) e que pouco se importe com a permanência e a conclusão dos estudantes. É urgente que o país reestabeleça um rigoroso processo de regulação da Educação Superior e de apoio à permanência dos estudantes (CRUB, 2023).

Aparentemente os fatores que dificultam a permanência e desempenho dos estudantes na universidade, sejam indígenas ou não, são os mesmos. No entanto, à medida que a pesquisa avança podemos constatar que para além da “dificuldade de locomoção/transporte”, no caso das acadêmicas indígenas da Unespar, some-se a isso, segundo relato das próprias entrevistadas a “sobrecarga de trabalhos”.

Para as acadêmicas indígenas participantes da pesquisa, por sobrecarga de trabalho entende-se desempenhar vários papéis, quais sejam: mulher, mãe e estudante. Lembrando que todas declararam ser mães, sendo a maioria solteiras e apenas uma casada. Logo, eleva-se o grau de complexidade do presente estudo à medida que, apesar de suas conquistas ao adentrar no ensino superior, serem acadêmicas não tirou delas a responsabilidade do seu papel constituído por meio dos estereótipos de gênero, que reforça sua responsabilidade no cuida da família.

Importante lembrar que a discussão de gênero nas ciências sociais e humanas é ampla e complexa, não cabendo aqui maiores debates em profundidade. Some-se a isso a complexidade ainda maior em se tratando de gênero e etnias, neste caso de indígenas. Tais especificidades em relação ao papel feminino e sua influência na comunidade indígena, perpassam por aspectos como poder, participação política e trabalho que estão para além do alcance do presente estudo.

Ao finalizar a primeira categoria de análise (individual), agrupando percepções intrínsecas das “percepções que a mulher indígena tem em relação à universidade” e, antes de passar para a segunda categoria (interpessoal), cabe ainda algumas considerações.

A universidade deve ser um espaço de acolhimento para as acadêmicas indígenas, tanto para se compreender as diferentes realidades dentro dos diferentes grupos indígenas, bem como as situações que envolvem gênero. Para tanto, cabe algumas indagações: A “sobrecarga de trabalhos” já se fazia presente antes mesmo do papel que hoje é desempenhado também como estudante? Existe uma rede de apoio para as acadêmicas indígenas universitárias? Essas e outras questões precisam permear grupos e rodas de conversas com e entre as acadêmicas indígenas dentro da universidade, resguardando e respeitando, é claro, suas tradições e características sociais e culturais.

Se por um lado a universidade, como já mencionado, deve ser um espaço de acolhimento para as acadêmicas indígenas, por outro não deve tolerar qualquer tipo de discriminação. Nesse sentido, ao iniciar a segunda categoria de análise agrupando percepções extrínsecas das “percepções em relação à mulher indígena e o outro”, trazemos os códigos que apareceram na análise com grande frequência, que são: preconceitos étnicos; invisibilidade; estereótipos; capacidade questionada; lugar de não pertencimento.

Chama a atenção na pesquisa com as acadêmicas indígenas que das 04 (quatro) entrevistadas, 03 (três) declararam ter sofrido algum tipo de discriminação dentro da universidade. Dessas 03 (três) que sofreram algum tipo de discriminação, 01 (uma) menciona a discriminação feita por um acadêmico e 02 (duas) mencionam que a discriminação tenha partido de professores da instituição.

Evidentemente que para se compreender melhor a natureza da discriminação relatada pelas acadêmicas indígenas seria necessária solicitar acesso aos processos de sindicância (se é que houve abertura de tais procedimentos) levando-se em conta que, por seu caráter de sigilo, tais processos dificilmente seriam liberados para estudo. Mas vale lembrar que muitos casos de discriminação, preconceito, misoginia, intolerância religiosa e outros, não são relatados e passam despercebidos, mesmo no ambiente universitário. Mas, o que chama mais atenção no relato das acadêmicas indígenas é justamente das 03 (três) que sofreram discriminação, 02 (duas) mencionarem que a discriminação tenha partido de professores. É importante ressaltar a diferença entre preconceito e discriminação para compreendermos melhor a gravidade de tal situação, quando o ato é praticado por professores.

Preconceito é ter ideias negativas ou estereotipadas sobre um grupo de pessoas, nesse caso dos indígenas. Já a discriminação é o agir de maneira injusta ou desigual contra determinado grupo, por causa de suas ideias e/ou cultura. Enquanto o preconceito está no mundo das ideias e não menos danoso, pois o preconceituoso em seu convívio social faz uso de sua influência para espalhar julgamentos. No caso da discriminação, os julgamentos

saem do mundo das ideias e agem literalmente e injustamente das mais diversas formas, mais ou menos veladas. É muito difícil determinar uma escala de gravidade, pois numa primeira tentativa frustrada parece ser o “agir” o mais prejudicial. Mas à medida que a análise avança, lembramos que o preconceituoso por ser “covarde” evita o ato, mas incita os demais para o agir. Logo, aquele que se esconde é tão danoso quanto àquele que se revela.

O objetivo aqui não é fazer julgamentos, mas sim incitar a reflexão de situações que parecem permear o ambiente universitário. Ao que tudo indica, em alguns casos, o agir de forma injusta a partir da etnia se dá através daqueles que deveriam por força de sua profissão dar o exemplo, promovendo um ambiente de acolhimento, inclusão e respeito. Quando indagadas sobre a identificação de estereótipos e preconceito no ambiente universitário,

*Não reparo nessas coisas (E.1).*

*Sim (E.2).*

*Até agora não percebi isso (E3).*

*Sim (E.4).*

No caso da entrevistada n.º 1 que declara “*não reparo nessas coisas*” com relação à estereótipos, foi a única que declarou, em outra pergunta, não ter sofrido qualquer tipo de discriminação dentre as 04 (quatro) entrevistadas. No entanto, a mesma entrevistada n.º 1 quando questionada, em outro momento, sobre sua atitude em relação à permanência na universidade, responde: “*Busco agir de modo a ser o mais quieta e invisível possível*” (E.1).

Declarações, como: não reparo nessas coisas; nunca sofri discriminação; busco ser quieta e invisível; não sei o que é ser indígena na sociedade atual. Presentes em uma determinada entrevistada (E.1), parecem à primeira vista ser um caso isolado. Mas será que desse ser tratado assim, como um caso isolado?

Números significativos no aumento da presença de indígenas nas universidades é fato, e podem facilmente serem acessados nas plataformas digitais das próprias universidades como importantes situações de inclusão, e de fato são. No entanto, essas mesmas plataformas oficiais carecem de informações complementares e detalhadas sobre evasão e políticas de permanência dos alunos indígenas. Tão importante quanto proporcionar a entrada dos indígenas na universidade, é também criar um ambiente de acolhimento e contar com acompanhamento e políticas que permitam sua permanência. Talvez a “invisibilidade” provocada pela própria entrevistada no presente estudo, “*Busco agir de modo a ser o mais quieta e invisível possível*” (E.1), seja uma forma encontrada pela mesma de resistir a situações de preconceito e discriminação relatadas pelas outras. Na sua concepção o “*agir de*

*modo a ser quieta e invisível”* venha a suprir lacunas deixadas dentro da própria instituição pela falta de acompanhamento adequado e políticas eficazes de permanência. Pois, a própria entrevistada quando indagada, em outro momento, sobre o que é ser indígena na sociedade atual, declara: *“não sei” (E.1)*. Afinal, quantas acadêmicas indígenas passam pela mesma situação, como numa espécie de “auto anulação” de “apagamento” de se tornar “invisível” nas universidades brasileiras? Quantas?

Quando as universidades publicizam os números dos indígenas presentes no ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo, não divulgam informações complementares e detalhadas sobre evasão e políticas de permanência dos alunos indígenas, prioriza-se o marketing institucional de uma inclusão disfarçada, sob a égide de uma forma dissimulada de segregacionismo institucional.

Portanto, falar sobre a presença da mulher indígena no ambiente universitário está para além do simples ato de adentrar na universidade. A expressão presença vem do latim *PRAESENTIA*, de *PRESSE* e significa “estar à frente, estar ao alcance”. Ou seja, aquele(a) que está presente é aquele(a) que comparece, quando sua existência é notada e está ao alcance de todos. Desse modo, para que a presença da mulher indígena de fato ocorra é preciso que sua existência seja notada. Para isso, é necessário que ela se relacione com as demais pessoas que também comparecem em um determinado ambiente, no nosso caso a universidade. A verdadeira presença da mulher indígena se dá no ingresso, no pertencimento étnico, no compartilhamento dos valores e experiências e no respeito à cultura. Para isso é imprescindível políticas públicas eficazes, não somente no marketing dos números institucionais, mas eficazes na concretude da existência da mulher indígena em sua plenitude, por vezes de mulher, mãe, estudante e líder de seu povo.

Ainda a respeito da pergunta sobre a identificação de estereótipos e preconceito no ambiente universitário, quando a entrevistada n.º 3, responde *“até agora não percebi isso”*; é a mesma que respondeu, em outro momento, já ter sofrido discriminação, inclusive por professores; é também a mesma que responde, em outro momento já ter sofrido preconceito na trajetória escolar antes de adentrar na universidade,

*A minha trajetória na parte da educação, foi que sempre estudei na escola da cidade, aonde aprende muitas coisas e passei pelo preço do preconceito várias vezes, mas nunca desisti. E hoje agradeço aos professores que me incentivaram bastante. Estou agradecida por estar aqui (E.3).*



Logo, fica claro nos relatos das entrevistadas que todas, em algum momento de suas vidas, sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação. A diferença é que algumas externalizam de forma explícita as agressões sofridas e outras nem tanto.

Outros dois códigos que aparecem na análise com frequência agrupando percepções extrínsecas das “percepções em relação à mulher indígena e o outro”, são: capacidade questionada; lugar de não pertencimento.

Já mencionamos que a verdadeira presença da mulher indígena se dá no ingresso, no pertencimento étnico, nos compartilhamentos dos valores e experiências e no respeito à cultura. Diante disso, avançamos como ponto de análise de que a ideia de pertencimento não só étnico, mas também acadêmico, é que de fato fará da mulher indígena protagonista de sua própria história. Para isso é necessário proporcionar a essas mulheres as condições reais de um duplo pertencimento. De continuar (re)afirmando sua identidade indígena fora e, principalmente, dentro da universidade.

*Sempre me identifiquei como do povo kaingang (E.4).*

*Sempre falo que sou indígena quando alguém pergunta sobre minha origem (E.1).*

A universidade, para tanto, deve pautar-se tanto pela geração e disseminação do conhecimento, como também de um ambiente propício a socialização dos sujeitos históricos, dentre eles dos povos originários. Caso contrário,

*Nós povos Indígenas tende a não permanecer em locais que não nos traga um bem viver. Se o curso não está suprindo com nossos objetivos de vida, não vemos necessidade de permanecer (E.2).*

Como disse a poetisa, “*Hoje estamos nas Universidades, Levamos junto nosso lugar, A construção do conhecimento é uma teia, Que liga a tua cidade com minha aldeia*”. Ou seja, é o indígena levando para dentro da universidade todo seu “*Conviver com a natureza, Sem agredir, nem exaurir*”. Por outro lado, é a “*nossa cidade*”, é a “*universidade*”, compreendendo o modo de vida indígena e agora colaborando com a nova pauta de reivindicação: o direito do indígena de se sentir presente e pertencente no ensino superior. Evitando dessa forma, “*Como se eu estivesse em um mundo diferente. No meio de gente que eu nunca vi*” (E.3).

Ao finalizar a segunda categoria de análise, agrupando percepções extrínsecas das “percepções em relação a mulher indígena e o outro” e, antes de passar para considerações finais, cabe ainda a fala da entrevistada n.º 4 que nos fez lembrar de nossa questão norteadora que se estabeleceu como problemática da pesquisa (Qual é a realidade das mulheres indígenas universitárias e quais são suas motivações para o ingresso e permanência no ensino superior?). Ao que a entrevistada respondeu quando questionada o que é ser indígena na sociedade atual: *“A sociedade atual tem que aceitar nós indígenas no lugar onde nós queremos estar, pois nós (temos) direitos a terra, saúde, educação, por isso nós temos direitos de sair das terras de origem para cidade, e tem direito de ir e voltar” (E.4).*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos da trajetória de vida das mulheres indígenas levantados pelo estudo apresentam um caminho longo e sinuoso, desde o acesso ao ensino superior, até a sua possível formação. Uma realidade que se repete com frequência na vida dessas mulheres.

A luta pela equivalência social dos povos indígenas com o restante da sociedade, transforma o ensino superior em um caminho de acesso para a busca de maior inclusão, autonomia econômica e política em suas vidas e aldeias.

É inegável que as políticas de acesso são importantes. O Vestibular dos Povos Indígenas é uma política pública importante, mas muitos ainda são os desafios: melhores condições, materiais mais acessíveis, bolsas de auxílio, políticas de permanência, uma representatividade sociocultural maior de todas as etnias dentro da comunidade acadêmica. Cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida nacional – cultura, mídia, esportes, agenda de governo, políticas e vida universitária, na busca por um espaço próprio e um lugar de fala, a mulher indígena se empodera para enfrentar a violência, discriminação e preconceito.

Diante disso, buscou-se nesse estudo compreender a realidade das “acadêmicas indígenas de uma universidade pública”. Para tanto, o estudo seguiu em direção múltipla a partir da perspectiva interdisciplinar, procurando trabalhar as categorias: cultura, gênero e mulher indígena. Na entrevista semiestruturada realizada através de questionários por plataformas *on line*, buscou-se inicialmente entrevistar 13 (trezes) mulheres indígenas, entre os sete campi da UNESPAR, distribuídos em diferentes municípios do estado do Paraná. No entanto, ao final foram entrevistas 04 (quatro) mulheres. O que não inviabilizou a pesquisa e análises, mas que também revelou um dado importante sobre o quanto ainda é distante o acesso ao mundo digital para algumas alunas indígenas.

De um modo geral, o protagonismo indígena começa a se intensificar e novas estratégias de luta e resistência são traçadas, é quando a Constituição de 1988 estabelece aos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e à diversidade étnica e cultural. A valorização do termo “indígenas” passa a simbolizar uma mudança sociocultural onde a negação das tradições, línguas, e pertencimento passam por uma reafirmação de identidade étnica. Um fenômeno importante e conhecido como “etnogênese” vem ocorrendo no Brasil e ajuda a explicar esse forte senso comum sobre a redefinição de um

processo social para os povos indígenas, contribuindo para reconfigurar os estudos analíticos da antropologia e história.

Na história, a situação dos indígenas variou entre quadros de completo abandono, perseguição e miséria. Até meados da segunda metade do século XX, alguns especialistas no assunto acreditavam que a presença dos povos originários chegaria a um fim. Contudo, estipulados em uma população de aproximadamente um milhão de indivíduos, os indígenas hoje buscam o reconhecimento de seus direitos pelo Estado e ainda sofrem grandes obstáculos no exercício de sua autonomia.

Os povos originários carregam o pertencimento da ancestralidade onde, a força da natureza, os saberes, linguagens e vivências levam a resistência indígena a lutar por um mundo que caiba a diversidade de seu povo. O indígena é a própria terra, seus rituais, formas de viver e cosmologias dão sentido e significado mais profundos a sua existência. Cada sociedade indígena tem seu modo de viver, modo de se vestir, pinturas, colares, tecelagens, linguagem, armas, utensílios as pajelanças e isso se reflete no espaço sagrado das ancestralidades. Na contemporaneidade escritores indígenas escrevem sobre suas identidades para manifestar suas necessidades. Muitos ainda escondem o “ser índio” como medo de serem discriminados e banalizados e isso se reflete especialmente nas mulheres indígenas que sofrem misoginia, assédio sexual e discriminação.

Em meio a tanta valorização do masculino em detrimento do feminino na história brasileira, vemos nos dias atuais uma parcela, ainda pequena, mas importante, de mulheres indígenas que ao se fazer ouvir na sociedade, assumem papéis de liderança, expondo a complexidade de sua cultura, reverenciando sua ancestralidade, mostrando suas trajetórias de luta e importância de sua identidade étnica.

O preconceito também se instaura na transição da mulher indígena da aldeia para a cidade, a marginalização e a invisibilidade se refletem em experiências de violência que não chegam ao conhecimento da sociedade em geral. O papel de luta dessas mulheres é fundamental para a conquista de direitos para todos os povos, trazendo em suas falas a voz do movimento e a concretização de sua participação direta na luta. É, pois, através da preservação da sua memória, cultura e lutas que as mulheres indígenas poderão na contemporaneidade provar sua importância e papel na sociedade.

O ensino superior é local onde os estudantes interagem e integram entre si. Em determinadas situações, isso deixa de ser por completo. Isto porque alguns estudantes apresentam uma cultura diferente das que normalmente encontra-se nos corredores da academia. Uma dessas situações está diretamente relacionada aos estudantes de origem

indígena, que por vezes sentem-se acuados em apresentar-se como tal, deixando de participar de atividades propostas pelos docentes e pelos colegas. Devido à sua culturalidade, sentem grande diferença nos hábitos e costumes dos estudantes não indígenas, o que lhe causa estranheza e, provavelmente, incertezas.

Ao chegar na universidade, esses indivíduos enfrentam desafios provavelmente antes nunca enfrentados por eles de ordem social, cultural e psicológica. Por conta disso, necessitam de atendimento especial para que possam, num primeiro momento, adaptar-se as diferenças culturais e sociais entre a sua vivência até então e o novo ambiente em que se insere. As diferenças culturais, então, se tornam visíveis e constantes. A começar pelo jeito de falar e se vestir que percebem nos novos colegas de estudo. A valorização de coisas materiais, diferentemente da sua realidade que tem como valores maiores a família, a convivência e a comunidade.

Através da pesquisa junto às acadêmicas indígenas da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, foi possível levantar duas categorias de análise. A primeira referente às percepções intrínsecas (percepções que a mulher indígena tem em relação a universidade). A segunda referente às percepções extrínsecas (percepções em relação a mulher indígena e o outro). Quanto a primeira categoria de análise (intrínseca) levantou-se os seguintes códigos: Conciliação estudo – tradições; Dificuldade de locomoção/transporte; Sobrecarga de trabalhos (como mulher, mãe e estudante); ajudar a comunidade indígena. Quanto a segunda categoria de análise (extrínseca) levantou-se os seguintes códigos: Preconceitos étnicos; Invisibilidade; Estereótipos; Capacidade questionada; Lugar de não pertencimento.

Com relação as percepções que a mulher indígena tem em relação a universidade (intrínseca), chegou-se a algumas considerações.

O sentimento de pertencimento, retratado na voz das mulheres acadêmicas indígenas entrevistadas no presente estudo, fez ressoar a voz da criança indígena, que outrora teve em sua infância um viver coletivo intenso e cativante, que a valorizava como ser competente que tem algo a dizer e ensinar. Da mesma forma, o “ajudar a comunidade” na fala das entrevistadas, vem conectado a outras percepções importantes para esses povos, como: moradia (lugar de pertencimento); crianças (valorização da pessoa-criança); familiares (a perpetuação dos valores e crenças).

Para as acadêmicas indígenas participantes da pesquisa, por sobrecarga de trabalho entende-se desempenhar vários papéis, quais sejam: mulher, mãe e estudante. Logo, apesar de suas conquistas ao adentrar no ensino superior, serem acadêmicas não tirou delas a

responsabilidade do seu papel constituído por meio dos estereótipos de gênero, que reforça sua responsabilidade no cuidar da família.

Ao iniciar a segunda categoria de análise (extrínsecas) das “percepções em relação à mulher indígena e o outro”, trazemos os códigos que apareceram na análise com grande frequência, que são: preconceitos étnicos; invisibilidade; estereótipos; capacidade questionada; lugar de não pertencimento. Chamou a atenção na pesquisa de 03 (três) acadêmicas que sofreram algum tipo de discriminação, 02 (duas) mencionam que a discriminação tenha partido de professores da instituição. Ao que tudo indica, em alguns casos, o agir de forma injusta a partir da etnia se dá através daqueles que deveriam por força de sua profissão dar o exemplo, promovendo um ambiente de acolhimento, inclusão e respeito.

Importante destacar as dificuldades para se realizar o presente estudo, sendo a principal: A demora da autorização para iniciar a pesquisa com as acadêmicas indígenas por parte da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por se tratar de povos originários. Dificuldade essa que quase inviabilizou a finalização do estudo.

O papel e as experiências das mulheres indígenas no ensino superior, destacando suas lutas, desafios e conquistas. Ao longo da análise, emergiu uma compreensão mais profunda das complexidades enfrentadas por essas mulheres, tanto no acesso quanto na permanência nas instituições de ensino superior. Ficou claro que as barreiras socioeconômicas, culturais e estruturais têm um impacto significativo em seu percurso educacional, desde o acesso limitado à educação básica de qualidade até as dificuldades enfrentadas no ambiente universitário em termos de representatividade, apoio institucional e reconhecimento de suas identidades.

Apesar dos desafios, as mulheres indígenas demonstraram resiliência, determinação e capacidade de superação. Elas têm buscado ativamente a ampliação de oportunidades educacionais e a criação de espaços de diálogo e empoderamento dentro das universidades. Suas vozes e experiências têm contribuído para uma maior diversidade e inclusão no ambiente acadêmico, enriquecendo o conhecimento e promovendo uma visão mais plural e intercultural da sociedade.

No entanto, há ainda muito a ser feito para garantir que as mulheres indígenas tenham acesso equitativo e pleno ao ensino superior. É fundamental que políticas públicas e programas de apoio sejam desenvolvidos e implementados com base em uma compreensão holística das necessidades e aspirações dessas mulheres, levando em consideração sua diversidade étnica, cultural e linguística. Além disso, é crucial promover uma maior

sensibilização e conscientização sobre as questões enfrentadas pelas mulheres indígenas no contexto educacional, visando combater estereótipos, preconceitos e discriminações.

Portanto, conclui-se que o estudo das mulheres indígenas no ensino superior é de suma importância não apenas para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades, mas também para o enriquecimento da academia e o fortalecimento da diversidade cultural. Ao reconhecer e valorizar suas contribuições, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva, plural e justa para todas e todos.

## REFERÊNCIAS

ANGNES, Juliane Sachser; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de.; KLOZOVSKI, Marcel Luciano; MATTOS, Sandra Mara Matuisk; COSTA, Zoraide Fonseca da. Permanência na Universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná. **Revista HOLOS**, v. 6, p. 190-205. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1658>>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

ARAÚJO, Wagner dos Reis Marques; TORRES, Iraíldes Caldas – **Trabalho e Gênero na Comunidade Sateré-Mawé T̃nhaã- Bé em Manaus; AM**. Disponível em: [http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278385448\\_ARQUIVO\\_artigo.final.pdf](http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278385448_ARQUIVO_artigo.final.pdf). Acesso em: 12 dez. 2021.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário *et al.* Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul –saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos. 2011. Comunicação oral. **34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 11 – Política de Educação Superior)**. Centro de Convenções de Natal (RN), 2011.

ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência Estudantil no Âmbito da Política de Educação Superior Pública. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 1, jul/dez, 2002. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v5n1\\_Jo.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm). Acesso em: 11 jan. de 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Ivete Santos; BEZERRA, Ana Lucia Queiroz; BARBOSA, Maria Alves. Assistência universitária - compromisso social. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 25-28, dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48785> Acesso em: 11 jan. de 2021.

BANIWA, Gersem. **Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil**. In: Maria Inês Smiljanic, José Pimenta & Stephen Baines (orgs.). Faces da Indianidade, p. 187-202. Curitiba: Nexo Design, 2009.

BANIWA, Gersem. **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade** in Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, jan. de 2013, pg. 18-21. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 23 out. de 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **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.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr.



2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812018000100037&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812018000100037&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 jan. de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, K.; GONÇALVES, R. de C. Política educacional indigenista brasileira: Contradições e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1062–1078, 2022. DOI: 10.21723/riaee. v17i2.14354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14354>. Acesso em: 15 nov. de 2023.

CELESTINO DE ALMEIDA, Maria Regina. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

COSTA, D. C. O. 2020. **Assistência estudantil para estudantes indígenas do ensino superior**: uma proposta de programa para a Universidade Estadual do Paraná. Mestrado em Educação. Disponível em: <http://www.ppp.uem.br/arquivosdissertacoes/deborah-cristina-oliveira-da-costa.pdf>. Acesso em: 08 de out. de 2021.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly – **Quebrando preconceitos** – subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro - Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CRUB. Conselho de Reitores da Universidades Brasileiras. **Evasão e Educação Superior**: 2,3 milhões abandonaram curso superior em 2021. Disponível em: <https://www.crub.org.br/evasao-e-educacao-superior-23-milhoes-abandonaram-curso-superior-em-2021/> Acesso em: 19 nov. de 2023.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949>. Acesso em: 7 maio. 2024.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru - Edusc, 1999.

CUIA – **Comissão Universidade para os Índios** – Relatório de Estudantes Indígenas CUIA Estadual: Matriculados e Formados até 2019. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2020/10/Relato%CC%81rio-CUIA-2019-Final.pdf>> Acesso em: 05 de dez. de 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. — 1aced. — São Paulo: Claro Enigma, 2012. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35025.pdf>. Acesso em: 17 de abril 2022.

FAUSTINO, Rosângela Faustino; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. **O acesso de mulheres indígenas à universidade**: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0103, jan./abr. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/16053-Texto%20do%20artigo-61229-1-10->

[20200501.pdf](#). Acesso em: out. de 2021.

FERNANDES, Rosani de Fátima - **Povos Indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 322, 2015. DOI: 10.22456/1982-6524.53317. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53317>. Acesso em: 18 jul. de 2022

FERREIA, Maria Antônia Vidal; SOARES, Lucas de Vasconcelos; CASTRO, Taciara Soares. **Alunos Indígenas na Universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior?** – Revista Exitus, Santarém – Pará, v. 11, p. 01-25, ISSN 2237-9460, DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1574.

FREYRE, Gilberto. **O indígena na formação da família brasileira - Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006 (1933), p. 161.

FONTELLA, Leandro Goya – **O conceito de etnogênese: o dinamismo histórico das identidades coletivas**. História debates e tendências – UPF – Programa de Pós-Graduação em História. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/10409/114114905> Acesso em: 02 maio de 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

JULIO, Suelen Siqueira. Mulheres indígenas na América Latina Colonial. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. Florianópolis, 2015. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945016\\_ea48371813f4d3b7c43adc5b226f0131.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945016_ea48371813f4d3b7c43adc5b226f0131.pdf) Acesso em: 07 de nov. de 2021

JULIO, Suelen Siqueira. **O recorte de gênero na História Indígena: contribuições e reflexões**, - Instituto Multidisciplinar UFRJ, Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: [http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471228116\\_ARQUIVO\\_SuelenSiqueiraJulio.pdf](http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471228116_ARQUIVO_SuelenSiqueiraJulio.pdf) Acesso em: 05 de jul. de 2022.

KAUSS, V. L. T.; PERUZZO, A. **A Inserção da Mulher Indígena Brasileira na Sociedade Contemporânea através da Literatura**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 32, 2012. DOI: 10.22456/1982-6524.31868. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/31868>. Acesso em: 19 nov. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEONARDI, Victor. **Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1996.

LUCIANO, R. R. de F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. **Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior**. Interfaces da Educação, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 571–605, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i32.4009. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LUCIANO, Gersem. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p. 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: 16 ago. 2023.

MACKINNON, Catharine A. **Hacia uma teoria feminista del estado**. Madrid: Ediciones Catedra, 1995.

MATOS, M. H. (2012). Mulheres no movimento indígena: Do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: A. Sacchi, M. M. Gramkow (Orgs.), **Gênero e povos indígenas**. Rio de Janeiro, RJ: Museu do Índio, p. 140-171. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TmkJTj6vTNMxpzhB3jhbPjK/?lang=pt>. Acesso em: 3 de abr. de 2022.

MATOS, Aline Cristina Aragão. **Kuhi na Kure: Saberes e Fazeres de Mulheres Xakriabá**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MATTAR, F. Najib. **Pesquisa de Marketing**. V. 1 e 2, São Paulo: Atlas, 2005.

MEDINA, José. **Constituição Federal Comentada – ED.2021**. São Paulo (SP): Editora Revista dis Tribunais.2021. Disponível em: <https://thomsonreuters.jusbrasil.com.br/doutrina/1196976589/constituicao-federal-comentada-ed-2021>. Acesso em: 3 de abr. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOTA, Lúcio Tadeu. **O aço, a cruz e a Terra: índios e brancos no Paraná Provincial 1853/1889**. 1998. 531 f. - Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História. UNESP, Assis, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37496> Acesso em: 23 de abr. 2022.

MONTEIRO, John. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. (Orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MA; Rio de Janeiro: Unesco, 1995.

NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara) **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil** (2004-2016) [recurso eletrônico]: a luta por "autonomia e protagonismo / Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara). – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto. **A Presença Indígena na Formação do Brasil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta M.; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Demografia dos Povos Indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 2005. Pg. 17 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qdgt/pdf/pagliaro-9788575412541.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

PALADINO, M. **Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior**. In: **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199003/000900287.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

PÉREZ-NEBRA, A. R., & JESUS, J. G. (2011). **Preconceito, estereótipo e discriminação**. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 217-237). Porto Alegre: ArtMed.

PINTO, Alejandra Aguilar - **Reinventando o feminismo: As mulheres indígenas e suas demandas de Gênero – Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidade, Deslocamentos**. Disponível em: [http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276200140\\_ARQUIVO\\_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf](http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276200140_ARQUIVO_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf). Acesso em: 04 de mai. de 2022.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **VĒNH JYKRE SI: memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu – PR**. 2012. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/3455>. Acesso em: 17 de fev. 2022.

SANTOS, Luana Appel - **O Movimento Indígena e a Política Indigenista: Uma breve análise sobre o movimento do povo Tremembé de Raposa- MA – IX Jornada Internacional de Políticas Públicas – Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas**. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_1617\\_16175cca5ad25e36b.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1617_16175cca5ad25e36b.pdf). Acesso em: 02 de mai. de 2022.

TAKUÁ, Cristine (org.). **Mulheres Indígenas: Vozes por Direitos e Justiça**. Brasília: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2019.

TERENA, Marcos. O Estudante Indígena no Ensino Superior. In: **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 9-13.

TIRIBA, Lea. GUIMARÃES, Mauro. **Infâncias, cuidado, liberdade, pertencimento: inspirações indígenas para uma pedagogia nativa**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG v. 40, n. 2, p. 230-249, mai./ago. 2023. E-ISSN: 1517-1256  
Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea>. Acesso em: 18 de nov. 2023

TUKANO, Daiara. **Por uma educação indígena: diferença, colonialidade e territorialidade**. São Paulo: Selo Demônio Negro, 2019.

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: jan. de 2022.

VERDUM, Ricardo (organizador) **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Ela Wiecko V. de Castilho .... [et al]. - Brasília: Inesc, 2008.

VIEIRA, Ivânia Maria Carneiro. **Lugar de mulher: a participação da indígena nos movimentos feministas e indígenas do estado do Amazonas**. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6036>. Acesso em: 12 de abr. de 2022.

ZANINI, Michel. **Formulários Eletrônicos**. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184005/tcc-final-michelZanini.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

#### I - Dados Pessoais.

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_
2. Reside na Cidade ( ) na Aldeia/Reserva Indígena ( ) Qual? \_\_\_\_\_
3. Estado Civil: \_\_\_\_\_ Se casada, desde que idade? \_\_\_\_, qual etnia do cônjuge: \_\_\_\_\_ qual a ocupação do cônjuge: \_\_\_\_\_.
4. Possui filhos? Sim ( ) Não ( ) Quantos? \_\_\_\_ Qual idade(s)? \_\_\_\_\_
5. Enquanto frequenta a Universidade, onde você mora? Cidade ( ) Aldeia ( )
6. Que tipo de residência: Com parente ( ) República ( ) Moradia estudantil ( ) Sozinho/a em imóvel alugado ( ) Outros: \_\_\_\_\_
7. Como se desloca até a Universidade? Ônibus ( ) Carro/ Moto própria ( ) Carona, com amigos ( ) Bicicleta/Carroça ( ) Caminhando ( ) Outro: \_\_\_\_\_
8. Com que frequência se desloca até a universidade? A) 1x dia ( ) 2x dia ( ) B) 1/2 x semana ( ) 3/4 x semana ( ) 5/6 x semana ( )
9. Com relação à permanência na universidade, qual foi sua atitude? (pode marcar mais de uma)
  - ( ) Buscou a cooperação dos colegas/professores;
  - ( ) Buscou ficar somente com aqueles iguais à você (indígena, condição econômica, cotistas etc);
  - ( ) Enfrenta à todos (colegas ou Professores), se necessário, partindo para a briga;
  - ( ) Tem buscado manipular a sua aparência para ficar mais parecido com seus colegas;
  - ( ) Busca agir de modo a ser o mais quieto e invisível possível;
  - ( ) Estuda bastante para ter um excelente desempenho acadêmico.

#### II - Dados Escolares

10. Onde cursou o Ensino Fundamental? A) Aldeia ( ) Cidade ( )
15. Em que ano concluiu o ensino médio? \_\_\_\_\_
16. Formação suplementar? Magistério ( ) Técnico ( ) Supletivo/EJA ( ) Outros: \_\_\_\_\_
17. Frequentou curso preparatório? Não ( ) Particular ( ) Público ( ) Popular ( )
18. Prestou vestibular outras vezes? Não ( ) Sim ( ) Quantas vezes? \_\_\_\_\_
19. Qual o principal motivo que o levou a optar pelo curso que está fazendo?  
\_\_\_\_\_
20. Qual a influência da educação superior/universidade na sua identidade étnica (indígena) acredita que:
  - ( ) Fortaleceu minha identidade étnica?
  - ( ) Não mudou/influenciou em nada?
  - ( ) Enfraqueceu minha identidade étnica?
21. Já tentou omitir ou negar sua identidade indígena, ficando quieto ou falando pouco para não ser percebido, lembrado ou discriminado? Sim ( ) Não ( )
22. Já sofreu discriminação na universidade? Sim ( ) Não ( )
23. Se sim, a discriminação foi cometida por quem?  
Acadêmico ( ) Técnico administrativo ( ) Docente ( )
24. Como é sua relação com os demais estudantes indígenas na Universidade?  
ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim ( ) péssimo ( )

25. Como foi a sua relação com os demais acadêmicos técnicos administrativos e docentes?  
Ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim ( ) péssimo ( )

### III- Aspectos Socioeconômicos

26. Durante o curso você exerce atividade remunerada?

Não ( ) Sim, em tempo parcial( ) Sim, em tempo integral

( ) Sim, mas é trabalho eventual( )

27. Você contribuía para a renda familiar de alguma forma?

Não ( ) Sim( ).

28. Qual a renda mensal de sua família em salários mínimos? (somando os salários dos membros da família que trabalham e moram em sua casa, incluindo o seu salário)

Até 01 ( ) Até 2 ( ) Até 3 ( ) Até 5 ( ) Mais de 5 ( )

29. Qual é a escolaridade de seus pais? Não alfabetizado- Pai ( ) Mãe ( )

---

### APÊNDICE B – ENTREVISTA

1. Relate sua trajetória pessoal, em especial a trajetória escolar, incluindo a educação superior.
2. Quais eram suas expectativas com o curso escolhido? Por que o escolheu? E quais fatores influenciaram a escolha do curso e da universidade?
3. Você acha que a afinidade com o curso é fator determinante para sua permanência na universidade?
4. Como você se percebia enquanto estudante indígena universitário?
5. O que é ser indígena na atual sociedade?
8. Sempre se identificou como indígena ou em alguma situação você negou seu pertencimento?
11. A sua permanência na universidade contribuiu para seu fortalecimento identitário? De que forma?
12. Em algum momento se sentiu excluído/a ou “estrangeiro/a” na universidade e no curso escolhido? Se sim, relate este sentimento e o conceito (“ser estrangeiro na universidade”).
13. Durante a sua formação acadêmica, avalia que conseguiu manter, simultaneamente, vínculos de pertencimento com a sua comunidade indígena e com a comunidade universitária?
15. Recebeu apoio financeiro (bolsas, programas e outros)? Era suficiente para atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e familiares? Em caso negativo, quais alternativas encontradas.
18. Cite os principais fatores que dificultaram a permanência e o seu desempenho na universidade?
19. Como foi a relação dos acadêmicos indígenas e não indígenas, dos técnicos administrativos e dos docentes com você?
20. É possível definir quais estereótipos e preconceitos você enfrentou no ambiente universitário?
21. Foi necessário alguma vez entrar em confronto aberto denunciando o racismo e as injustiças sofridas no ambiente universitário?

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSED, como título **“MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: ACADÊMICAS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ”**

Estou ciente que esta pesquisa está sob orientação da Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello e que tem por objetivo tratar das trajetórias das mulheres indígenas que cursam graduação em ensino superior nos cursos da Unespar – Universidade Estadual do Paraná.

Fui informada também que esta pesquisadora tem por objetivo fazer uma pesquisa “com” as indígenas e não “sobre” as indígenas, nesse sentido acredita-se que a identificação dos sujeitos na pesquisa é uma forma de contemplar e valorizar a trajetória e a identidade das mesmas, mas que devido à ética da pesquisa, minha identificação pessoal será preservada. E que minha participação é voluntária e a identificação pode ser sigilosa, bastando assinalar abaixo.

E caso eu não queira participar é só não responder ao questionário ou, a qualquer tempo, informar esta pesquisadora, através do seguinte endereço eletrônico: micheleromanir@gmail.com ou pelo celular: (43) 99985-3690 e fui informada que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum risco ou constrangimento.

Afirmo que aceitei participar da pesquisa por livre vontade, sem receber qualquer incentivo ou ônus e com a finalidade de colaborar com o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) que os dados coletados por meio de questionário, entrevistas semiestruturada, a serem desenvolvidos a partir da assinatura desta autorização, serão analisados e apresentados na forma de dissertação ao PPGSED.