

VOZES AMERÍNDIAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA INCLUSIVA

AMERINDIAN VOICES IN INCLUSIVE PUBLIC UNIVERSITY

Daniela Bueno de Oliveira Américo de Godoy*
José Francisco Miguel Henriques Bairrão**

RESUMO: A lei de cotas é um marco rumo à universidade pública inclusiva. Todavia, seu modelo pode não contemplar especificidades culturais. O objetivo deste trabalho é apresentar vozes indígenas sobre o assunto. Visa-se dar ouvidos às comunidades e lideranças indígenas no acompanhamento dessa política. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, própria à etnopsicologia, que consistiu em explicitar comparações implícitas entre as culturas ameríndias e a ocidental. Analisaram-se as falas de palestrantes indígenas nas três edições do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI). Os resultados mostram que acessar o ensino superior é uma estratégia política e que o território é o principal articulador conceitual. A universidade é vivida de modo peculiar, sem necessariamente corresponder aos moldes da formação ocidental. Os contrastes epistemológicos, pedagógicos e ontológicos por eles evidenciados sustentam propostas em direção à intercientificidade e à interculturalidade (CAPES).

Palavras-chave: Indígenas; Políticas de ações afirmativas; Ensino superior; Etnopsicologia.

ABSTRACT: The Quota Law is a milestone towards inclusive public university. However, this model may not contemplate cultural specificities. This paper aims to present Amerindian voices about this subject by listening to communities and indigenous leaders in monitoring this policy. We used a qualitative approach specific to Ethnopsychology methodology which consists of explicit implicit comparisons between the Amerindian cultures and Western cultures. The speeches of indigenous speakers in the three editions of the National Indigenous Students Meeting were analyzed. The results show that the access to higher education is a political strategy and that the territory is the main conceptual articulator. The university is experienced in a special way, without necessarily matching to the mold of Western education. The epistemological, pedagogical and ontological contrasts highlighted by them support proposals towards interscientism and interculturalism.

Keywords: Indigenous people; Affirmative action; Higher education; Ethnopsychology.

* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), onde também realizou estágio de pós-doutorado. Contato: godoyboa@gmail.com

** Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente da Universidade de São Paulo (USP). Contato: jfbairrao@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Ações afirmativas são políticas focais que visam combater, prevenir e reparar os efeitos históricos de discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, dentre outras. São medidas especiais e comumente temporárias que têm como objetivo democratizar o acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais e às redes de proteção social. Em outras palavras, destinam-se a equiparar a desigualdade sociocultural e econômica por meio de sistemas de cotas e da valorização identitária (GEMAA, 2011).

No campo da educação, a “lei de cotas” (BRASIL, 2012) fixa a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes egressos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e com renda inferior a um salário mínimo e meio. Todavia, mesmo antes da promulgação dessa lei, algumas instituições de ensino superior brasileiras já haviam adotado algum tipo de Programa de Ações Afirmativas. Vejamos brevemente a contextualização histórica mais recente desse processo.

Em 2001 na Conferência de Durban, na África do Sul, o Estado brasileiro reconheceu os efeitos da discriminação e do racismo, bem como a necessidade de adotar medidas capazes de minimizar as consequências desses efeitos. A posição assumida pelo Brasil passa a respaldar antigas reivindicações de movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro, incluindo a temática das ações afirmativas na agenda política e intensificando os debates no cenário nacional (SANTOS, 2012). Ainda que contemplados por essas questões, cabe ressaltar que não houve presença de representantes indígenas nesse comitê, conforme exposto por Bendazolli (2008).

Se por um lado o documento final, como também a preparação realizada pela comitiva que representou o Brasil em Durban, foi essencial para trazer a adoção de programas de ações afirmativas relativas ao ingresso no ensino superior ao debate público (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006), por outro, as propostas debatidas eram contrárias às demandas do movimento indígena por uma educação específica e diferenciada (BENDAZOLLI, 2008).

Enquanto o movimento negro representa uma grande parcela da população urbana brasileira tradicionalmente excluída do ensino superior, o

movimento indígena, além de pressionar o governo nessa direção, também luta pela melhoria na oferta de escolas de ensino médio nas aldeias. Ou seja, abarca questões peculiares em relação às necessidades, às consequências e às apropriações da educação escolar em contexto indígena.

Além disso, é preciso considerar que o alto grau de invisibilidade junto à população nacional somado a uma série de pré-conceitos que os reduz a uma imagem estereotipada e folclorizada dificulta ainda mais a repercussão e a garantia de suas reivindicações. Santos (2012) considera que a “lei de cotas”, ao inserir indígenas e negros (pretos e pardos) como beneficiários de uma mesma cota, acaba por dificultar o acesso à universidade para os povos indígenas, tanto por razões quantitativas – já que somam apenas 0,4% da população brasileira – como também no que diz respeito às suas demandas específicas. Ou seja, há leis¹ no campo da educação que contemplam as realidades indígenas atuais, mas não a partir de suas particularidades.

É inegável que a “lei de cotas” de 2012 sinaliza um processo de democratização de acesso ao ensino superior público. Contudo, quando nos atemos à realidade ameríndia, podemos observar mais um caso que reflete uma série de atitudes ambíguas do Estado brasileiro para com os povos originários deste país. De modo geral, há um movimento de reconhecimento de direitos pelo Legislativo, que não se sustenta via poder Executivo, uma vez que este atenta constantemente contra a legislação pró-indígena (LOUREIRO, 2010).

BREVE HISTÓRICO DAS DEMANDAS INDÍGENAS NO CMAPO DA EDUCAÇÃO

Enquanto movimento de uma minoria étnica, as demandas das organizações indígenas na esfera educacional respondem a um duplo desafio na arena política nacional; ambos com vistas a assegurar mecanismos de auto-determinação perante à sociedade envolvente. Por um lado, visam garantir espaços de manutenção de suas culturas e modos de vida a partir de um

¹ Por exemplo, a lei 11.645-08 passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, no entanto, conforme Santos (2015) e Graúna (2011) ainda prevalece nos livros didáticos uma visão estereotipada dos povos indígenas brasileiros, elaborada a partir do ponto de vista do homem ocidental.

referencial próprio, e, por outro, constituem estratégias dialógicas frente à inevitabilidade do encontro / confronto com a cultura ocidental.

Ramos (1997) sugere que o Estado brasileiro manteve por muito tempo uma ação isolacionista que visava, dentre outros aspectos, negar aos índios um acesso adequado à educação. Esse isolamento revestia-se por um discurso de proteção das culturas tradicionais indígenas. Isso porque, conforme o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), índios eram aqueles que ainda² viviam de acordo com seus costumes e tradições. Falar português, viver ou transitar na cidade, estudar, trabalhar eram sinais de que haviam sido integrados à comunhão nacional. Se mantidos tutelados, considerados “relativamente incapazes” e sem o domínio da língua portuguesa e dos demais códigos simbólicos da sociedade dominante não teriam muitas condições de se defenderem da rotina de abusos e expropriações.

Ainda assim, como outros movimentos sociais existentes nas décadas de 1970-80, as sociedades indígenas conseguiram se organizar e iniciar as lutas pela descentralização nos processos de tomada de decisão e pela participação de suas comunidades na formulação e implementação de políticas públicas (ALMEIDA, 2010). Com o processo de redemocratização do país muitas dessas questões foram contempladas na Constituição Federal (BRASIL, 1988). O § 2.º do Art. 210, por exemplo, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem paralelamente ao currículo regular ministrado em língua portuguesa.

A educação escolar indígena até então compreendida como uma política de assistência e limitada ao órgão indigenista oficial, às missões religiosas e às entidades não governamentais, passou a se situar no campo da política educacional nacional. Não mais tida como um instrumento a favor da assimilação, a escola específica e diferenciada passa a abarcar a perspectiva da cidadania, do protagonismo e da autonomia indígena.

² Esta palavra sublinha o imaginário generalizado da época que preconizava o processo de integração “progressiva e harmoniosa” à comunhão nacional. Ou seja, em última instância e travestida de uma ideologia de proteção, de acordo com Araújo (2006) ela revela o projeto de extinção dos povos indígenas previsto nesta lei (no. 6001/1974). Ressalta-se que, mesmo depois da Constituição Federal de 1988, a revisão deste estatuto ainda se encontra em processo de tramitação no senado.

No entanto, ainda são muitos os desafios para fazer frente à tradição de ensino tutelador e integracionista. O principal deles é tornar a escola de fato indígena, com um modelo de gestão, de pedagogia e de organização pautado na estrutura social e política de cada povo (BANIWA³, 2010).

Frente às demandas mais recentes oriundas de fóruns de discussão de professores indígenas, o Ministério da Educação criou o Programa de Apoio à Implementação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas (PROLIND) no ano de 2005. Porém, desde o início da década de 1990 já se verifica a presença indígena no ensino superior seja por meio de convênios estabelecidos entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com algumas instituições privadas, seja por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado pelo governo federal em 2004.

A partir das demandas pelo ingresso no ensino superior, é possível inferir duas vertentes distintas de acesso às universidades mesmo antes de 2012: de um lado há cursos específicos, as licenciaturas interculturais, que são condizentes com as propostas indígenas de uma educação diferenciada e, de outro, os cursos regulares, que impõem um modelo próprio às organizações simbólicas ocidentais aos estudantes indígenas.

Tendo em vista que a segunda possibilidade também admite o exercício do controle social previsto no campo das políticas públicas, este trabalho tem por objetivo dar ouvidos às perspectivas indígenas quanto à elaboração de suas prioridades no que diz respeito aos programas de ingresso e permanência nas universidades públicas brasileiras, mas principalmente às possibilidades dialógicas entre diferentes tipos de conhecimentos com vistas à interculturalidade.

METODOLOGIA

Delineamento teórico-metodológico

No campo das Políticas Públicas, a participação política de grupos sociais em relação à presença condicionante do Estado sobre a sociedade

³ Trata-se de um autor indígena que em alguns momentos utiliza o sobrenome Luciano e em outros o nome de sua etnia (Baniwa), em respeito ao modo pelo qual assinou este trabalho decidimos manter sua escolha.

constitui um ângulo privilegiado do processo de influência pelo qual uma decisão inicial pode ser modificada (LAMOUNIER, 2005). Isso significa que o “controle social” se mostra um instrumento próprio à população para reinventar meios de participação política num cenário de descentralização do poder estatal. A legitimação institucional da participação popular se deu em função da organização de sistemas nacionais de gestão participativa das políticas sociais; essa organização criou espaços de negociação e co-gestão destas políticas (MARANHÃO; TEIXEIRA, 2006).

Ações democráticas exercidas por movimentos sociais, entidades, sindicatos, etc. que pressionam e confrontam a gestão pública na direção de seus anseios e direitos configuram uma oportunidade de avaliação, como também de disputa por resultados idealizados (CARVALHO; BARREIRA, 2001). No que diz respeito à avaliação da implementação de Políticas Públicas, tem-se privilegiado índices de eficiência e eficácia no controle do plano de aplicação dos recursos financeiros, todavia o controle social não precisa necessariamente se restringir a esse viés técnico e fiscalizatório (SILVA; BRAGA, 2010).

No caso do ensino público superior, consideramos que a mobilização dos estudantes indígenas na organização de encontros nacionais para discutir suas experiências a respeito da Universidade pode ser um importante mecanismo de acompanhamento e monitoramento não somente do ingresso e permanência nesse nível de ensino, mas, sobretudo, acerca da possibilidade de criação de diálogos interculturais. Dito de outro modo, nossa hipótese é que só seria possível compreender suas demandas neste campo por meio de interações culturais horizontais.

Cabe notar que a lei de cotas e os outros programas de bolsa ou de reserva de vagas não mostram necessariamente um compromisso nessa direção. De acordo com Fernandes (2014), são iniciativas que em sua maioria se dão de forma unilateral, incluindo apenas os indivíduos e não seus saberes, suas raízes, suas culturas, suas comunidades.

Sabendo que a demanda dos povos indígenas no campo da educação escolar é por um ensino específico e diferenciado, como os estudantes, as lideranças e os intelectuais indígenas compreendem esse ingresso nos cursos

universitários regulares? E seriam os pressupostos da educação intercultural propícios para iniciar um processo intencional de “abertura ao diferente” de modo a integrar de forma emancipatória as culturas indígenas ao universo acadêmico (FLEURI, 2002)? Mais ainda, se os contextos subjetivos, sociais e culturais dos povos indígenas são diferentes das concepções ocidentais, como estabelecer um diálogo intercultural?

De acordo com a etnopsicologia (LUTZ, 1985), todas as culturas produzem um sistema de conhecimento sobre processos mentais, comportamentos e relações sociais. No entanto, o estudo do Outro tende a contrastar implicitamente a hegemonia da epistemologia ocidental que se faz notar em uma série de interesses: econômico, político, intelectual e moral (SAID, 1990). No caso das populações indígenas brasileiras, observa-se uma relação histórica de exterioridade existencial entre “nós” e “eles”, a qual facilmente os transforma em seres exóticos. Para Ramos (2001), trata-se da fabricação de aparatos ideológicos, responsáveis pela essencialização de uma única imagem de “índio” e por uma série de desentendimentos tácitos.

Em consonância com a perspectiva etnopsicológica, Bairrão (2015) afirma que o verdadeiro informante é o sistema simbólico em operação e não as consciências individuais. Para além do âmbito da fala pessoal, um dito se enuncia e ecoa enquanto escuta. Neste sentido, dar ouvidos ao Outro requer o ultrapassamento da mera comparação entre etnoteorias (aquela própria ao pesquisador e outra relativa ao pesquisado) para aludir ao “sujeito” (para além do indivíduo, apresenta-se como a questão da pesquisa), que perpassa tanto o campo quanto o pesquisador. Quando isso acontece, não há mais uma fronteira determinante de um “nós” em oposição a um “eles”, mas uma ponte dialógica capaz de conectar traços comuns a ambos (GODOY; BAIRRÃO, 2015).

A viabilidade de um diálogo intercultural entra em cena quando se trabalha a tensão entre universalismo e relativismo epistemológico (e ontológico), bem como os conflitos daí decorrentes (CANDAU, 2012). Neste ponto, chamamos atenção para o fato de que esses conflitos não se estabelecem apenas no campo intersubjetivo – “nós” da cultura ocidental

versus “eles” de culturas indígenas, mas também no interior de um campo simbólico, no caso, o ameríndio.

As enunciações refletem uma perspectiva discursiva (voz) e de acordo com Bakhtin (1986) numa mesma pessoa pode haver a coexistência de diversas vozes, inclusive antagônicas entre si. Ou seja, num contexto de intenso encontro / confronto entre diferentes culturas como o das universidades, o diálogo intercultural pode ocorrer em diversos planos, basicamente entre pessoas e entre sistemas simbólicos. Para este trabalho, interessa-nos o segundo, de modo que a principal questão formula-se da seguinte maneira:

Ao avaliarem as políticas públicas de implementação de programas de reserva de vagas em cursos regulares oferecidos por instituições de ensino superior, como os povos indígenas lidam com a coexistência de diferentes “vozes” ou sistemas simbólicos (um oriundo da sociedade ocidental e outro das lideranças e intelectuais indígenas)? E como eles transitam entre esses dois sistemas distintos?

Contexto e participantes

A autora participou da segunda e terceira edição do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI) que ocorreu em agosto de 2014 realizado por quatro universidades, a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal da Grande Dourado, em campo Grande (MS) e em setembro de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis (SC), respectivamente. Quanto à primeira edição, realizada na Universidade Federal de São Carlos, na cidade de São Carlos (SP), a autora teve acesso ao relatório final, bem como contato constante durante os anos de 2014 e 2015 com os estudantes indígenas desta instituição, período em que realizou esta pesquisa de pós-doutorado.

São diversos os participantes cujas vozes são trazidas neste trabalho. Mais do que identificar a referência pessoal das posições discursivas, nosso interesse era investigar a possibilidade de haver diversas “vozes culturais” (JOSEPHS, 2002) presente nas perspectivas indígenas sobre implementações de ações afirmativas no ensino superior. Sendo assim, foram consideradas

falas de professores doutores, de lideranças e de estudantes indígenas que contribuíram neste processo de constituição do ENEI e de sua continuidade anual em função de convergências e de divergências de perspectivas.

Procedimento

A autora registrou em áudio as apresentações relativas à segunda e à terceira edição do ENEI, transcrevendo-as posteriormente. Também utilizou um diário de campo onde tomava nota principalmente daquilo que Favret-Saada (2005) chamou de “comunicação involuntária e desprovida de intencionalidade” (p. 160), acontecimentos que no momento pareciam sem importância ou mesmo distantes do tema da pesquisa, mas que se revelaram centrais para a compreensão geral de uma “lógica indígena” de pensar e de se relacionar.

A seguir, a partir do conceito de voz, enquanto expressão de uma perspectiva enunciativa (LINELL, 2007) e como algo que se situa na zona de contato entre pessoa e cultura (JOSEPHS, 2002) – concepção que não se restringe a um som vocálico – analisamos as falas dos indígenas e as anotações em diário de campo conjuntamente com a ata⁴ relativa ao I ENEI. Trata-se, portanto, de uma análise qualitativa pautada nos pontos comuns, naquilo que se repete, e também naquilo que destoa nos discursos ameríndios. Para tanto, considera-se que os discursos se manifestam para além do empírico da fala e de seu conteúdo, ou seja, apontam posições ou perspectivas enunciativas que muitas vezes atravessam o falante.

RESULTADOS

Os Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas

Tendo por objetivo refletir sobre “Metas e desafios no caminho do ensino superior”, o I ENEI discutiu o acesso, a permanência e a formação universitária dos estudantes indígenas, dando início a um encontro anual cuja principal finalidade é acompanhar, monitorar e fazer propostas junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) / Ministério da Educação (MEC).

⁴ Ressalta-se que apenas o I ENEI disponibilizou na internet a ata deste evento, por causa disso não tivemos acesso à ata dos demais.

Grosso modo, este primeiro evento nacional, que contou com a participação de 27 universidades e de 51 povos indígenas, buscou promover maior visibilidade às questões que influenciam a viabilidade da presença indígena no ensino superior, basicamente condensadas no financiamento e no respeito à diversidade cultural. Aspectos macro e micropolíticos foram abordados, com ênfase no papel da universidade no debate e na difusão de temas fundamentais à situação atual dos povos indígenas no Brasil.

Cabe destacar as reivindicações estruturadas mais especificamente na interface entre os diferentes tipos de conhecimentos e saberes, tais como: espaços de encontro e de apoio aos estudantes indígenas nas universidades, a valorização dos conhecimentos tradicionais nos programas de ensino superior, bem como o respeito por outros tipos (não ocidentais) de epistemologia, a garantia de recursos para a permanência do estudante na universidade e para o seu retorno durante o período de férias – necessário para a manutenção do vínculo com sua comunidade e para a inclusão da mesma no processo de formação destes profissionais – além da possibilidade de realização de estágios em sua própria comunidade. Estes seriam os pontos nodais para a efetividade de ações afirmativas que não se resumam à equidade somente em termos distributivos de acesso ao ensino superior.

O II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas obteve 683 inscrições e contou a participação de palestrantes da Colômbia e do Equador. Teve como tema “Políticas Públicas para acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios”. Tinha por objetivo continuar as discussões desenvolvidas no I ENEI e nos Encontros de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul, os quais vêm ocorrendo desde 2006.

Além de atualizar o debate iniciado no contexto universitário em 2013 também ampliou a agenda neste setor ao incluir a demanda por políticas específicas de acesso à pós-graduação. Alguns dos cursos de graduação concluídos não permitem que consigam emprego em suas comunidades de origem, seja pela inexistência de cargos, seja pela saturação de profissionais disponíveis, como vem ocorrendo no caso da educação escolar. A pós-graduação mostra-se, então, como uma possibilidade e uma necessidade diante das exigências de mediação de convivência com o mundo indígena e o

mundo ocidental, sobretudo no que diz respeito ao aspecto político inerente a toda pesquisa. A ideia por eles defendida é que a posição analítica assumida por um pesquisador nativo seria diferente à posição assumida por um pesquisador ocidental⁵.

O III ENEI intitulado “Avanços e desafios na organização política e movimento estudantil indígena” também contou com a participação de indígenas da América do Sul e promoveu um ato público em defesa da demarcação das terras indígenas. Os estudantes fizeram uma passeata pacífica do campus da UFSC até o centro de Florianópolis, cantando, dançando e carregando cartazes em defesa de seus direitos. Além das questões debatidas desde o I ENEI, como a educação escolar indígena, a sustentabilidade e o meio ambiente, o direito ao território, a medicina tradicional e a ocidental, o uso de tecnologias de informação, o eixo principal deste encontro girou em torno de questões políticas, como a votação da PEC 215 e as agressões sofridas pelos indígenas Guarani Kaiowá no processo de retomada de suas terras.

Realizada esta breve contextualização de cada encontro, passaremos agora à apresentação das principais vozes que vem ecoando nesses eventos.

Vozes ameríndias na Universidade

Embora o formato dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas siga a estrutura de qualquer outro evento científico, sendo composto basicamente por palestras e mesas redondas, bem como pela apresentação de trabalhos, uma importante característica que marca a presença de uma “voz indígena” é o fato de que a programação diária só se inicia após um ritual de cantos e danças. Primeiramente pelas etnias originárias na região sede do evento para saudar e receber os “parentes” (termo usado por eles para se referirem a outros indígenas). Na sequência, as demais etnias presentes são convidadas a se apresentarem. Quando isso acontece, é comum que diversos

⁵ Marilyn Strathern (1987) discute essa questão, da auto-antropologia, a partir da ideia de “estar em casa”. Muito além de um pertencimento social como membro de uma sociedade, a auto-antropologia ocorre quando sua matriz conceitual encontra-se em continuidade cultural com a lógica da produção simbólica do grupo estudado, ou seja, trata-se mais propriamente de um pertencimento simbólico, de uma habilidade de apreender o Outro a partir das regras de produção de sentido que lhes são próprias.

povos se unam em uma mesma “apresentação”, principalmente quando há poucos representantes de cada etnia.

Se aparentemente a organização e a estética deste tipo de ritual se aproximam de uma “performance”, geralmente realizada no palco do auditório num contexto e com funções muito diferentes daquele entoado pelas letras dos cantos⁶, nem por isso perdem sua autenticidade. Velden (2011) ao tratar de artefatos indígenas da etnia Karitiana, discute o porquê da diferença entre os materiais utilizados para a confecção de uma flecha usada para a caça e de outra usada para a decoração. Da perspectiva ameríndia, objetos, animais, performances possuem um poder agentivo na comunicação entre diferentes mundos, sendo em si mesmos potentes e mortais. A autenticidade do objeto ou do canto não está relacionada, portanto, às origens tradicionais dos mesmos, mas à sua funcionalidade. E, conforme a descrição de Müller (2004), propomos que tanto nas aldeias quanto nas universidades, a dança é um convite à convivência. No primeiro caso, uma convivência entre pessoas e espíritos e no segundo uma convivência intercultural, entre diferentes povos.

De todo modo, de acordo com Viveiros de Castro (1992), o princípio organizador desse tipo específico de relação com a alteridade seria a apropriação do ponto de vista do Outro, porém não a partir das referências do Outro. De uma perspectiva ocidental, a apresentação de cantos e danças pode facilmente ser interpretada como um espetáculo. No entanto, a despeito da aparência, de uma suposta formatação ocidental, é a lógica indígena que opera ao se apropriar e subverter um ritual acadêmico.

Enquanto a perspectiva ameríndia “tem o corpo como implicado no conceito de perspectiva” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.140), a perspectiva ocidental parte de pressupostos representacionais, situados na “mente” individual. Vestir a pele de um animal para poder caçá-lo⁷ ou vestir-se de normas e etiquetas ocidentais, implica um exercício de experimentar o corpo do Outro, o lugar do Outro – de um modo singular –, ou seja, a partir das relações

⁶ Sempre antes ou após os cantos, há uma breve explicação que contextualiza a regulamentação tradicional dos mesmos nas aldeias e comunidades indígenas, há cantos de cura, de guerra, de homenagens, etc.

⁷ “Para a gente caçar um leopardo, a gente indígena, eu sou indígena, eu também tenho que vestir roupa de leopardo para poder caçar ele. Então, é por isso que eu estou aqui de terno e gravata, para mim aprender a caçar com os meus companheiros, poder alcançar o objetivo da minha comunidade” (Cacique Darã, 2010, p. 61)

tais quais organizadas não em função da suposição de uma unicidade da natureza e de uma multiplicidade das culturas – como atesta a perspectiva ocidental – mas, de uma unidade agentiva do espírito que pode se manifestar em uma diversidade de corpos (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

O que pode acontecer quando esses mundos, essas perspectivas se interseccionam? Como mencionado anteriormente, o exercício analítico proposto visa abarcar o ponto de vista indígena deste encontro.

Em alguns casos pode haver um aprisionamento à “roupa” do Outro, como expresso pelo mito tiriyo em que um rapaz se transforma em um jaguar depois de – vestido de jaguar – lamber o sangue cru da presa. Conforme relata Rivière (1995), comer como um jaguar torna a pessoa um jaguar. De modo semelhante, poderíamos inferir que outros “atos de ingestão” causariam esse mesmo tipo de aderência à perspectiva do Outro (no caso, a ocidental)?

No III ENEI, por exemplo, durante as cerimônias de abertura do evento, a maioria dos representantes dos estudantes locais agradeceram a reitora, os coordenadores e os professores da UFSC que acolheram a ideia da realização do encontro, como qualquer estudante teria feito em ocasião semelhante, dentro dos moldes ocidentais. Após terminada a cerimônia de abertura do evento, um indígena estudante da Universidade Federal do Pará (UFPA) pediu a palavra e questionou o número de indígenas na região sul. Em seguida, ressaltou o baixo número de estudantes indígenas naquela instituição, distribuídos apenas no curso de Licenciatura Intercultural. Também denunciou a possibilidade da repetição de um discurso que exalta a diversidade cultural, de vozes e saberes nas universidades, mas que pode vir a ser vazio ou meramente retórico. Chamou seus “parentes” à luta, para que não deixem que isso aconteça e que não se contentem com o pouco oferecido.

A “ingestão” da forma que o Outro organiza seus rituais (no caso, as estruturas dos eventos científicos) e conhecimentos (epistemologia e pedagogia ocidental) pode, então, corromper a(s) perspectiva(s) indígena(s) sobre o ensino escolar? Luciano (2011) afirma que os conhecimentos ocidentais e as tecnologias modernas podem ajudar na melhoria de vida dos povos indígenas, servindo como uma ponte dialógica entre mundos. Por outro lado, quando predominante na esfera moral, a estrutura (ocidental) do ensino

escolar pode não cumprir com a demanda indígena por uma atualização em relação às dinâmicas de possíveis complementaridades culturais ao atuar em função de uma reificação de aspectos colonizadores.

Quanto a essa questão, observamos, nas três edições do ENEI, a preocupação dos intelectuais indígenas com os modos pelos quais a pedagogia ocidental universitária pode vir a deformar a mentalidade indígena, fazendo com que se tornem instrumentos para a subordinação de membros da própria comunidade. Haveria o risco de que a “disciplinalização” e a compartimentação necessária para a aprendizagem nas universidades acabem por minar as redes tradicionais de transmissão de conhecimento. A submissão à formatação ocidental que concebe o ensino de forma unilateral e tecnicista faria com que uma apreensão de mundo mais holística, a qual comporta o mundo físico e o espiritual conjuntamente, fosse ignorada ou recalcada.

Como alternativa a esse tipo de “colonização do saber”, duas propostas políticas distintas, porém não contraditórias entre si, surgem no cenário atual. Uma delas diz respeito à promoção da interculturalidade, à possibilidade de aprendizado mútuo e convivência democrática entre diferentes culturas nas universidades já existentes no país e a outra propõe a criação de uma Universidade Intercultural Indígena. Nos dois casos, o objetivo seria o de garantir um espaço para a epistemologia indígena na academia. Seja pelo questionamento da mera reprodução de um modo de produzir e transmitir conhecimento eminentemente europeu, seja pela garantia de um espaço político pedagógico que proporcione a continuação de uma educação específica e diferenciada.

Como os povos indígenas não visam ser “consumidos” pelo mercado de trabalho, a educação superior é, para eles, um meio de se prepararem para atender as necessidades de suas comunidades na interface com o mundo ocidental. Principalmente no que diz respeito a uma maior autonomia e protagonismo em relação à defesa de seus direitos e interesses. Conforme ressaltado por eles, o estar na universidade é algo coletivo, tanto em relação à escolha do curso, que responde a uma demanda social e não individual, quanto às possibilidades políticas advindas do encontro com o Outro. Contudo, uma vez fora da aldeia, uma série de desafios se coloca. Em alguns casos, os que

ficaram nas comunidades temem que o estudante não volte mais, seduzido pela cultura e facilidades da vida ocidental; em outros, não há emprego nas comunidades para os indígenas que se graduaram. No entanto, conforme sublinhado por intelectuais indígenas, o sair da aldeia não é algo que se situe na esfera física ou geográfica. Permanecer fora da aldeia, mas lutando pelos direitos indígenas é um modo de continuar dentro dela. Trata-se de um mecanismo dialógico, que se estabelece na fronteira entre dois mundos.

A perspectiva colocada pela interculturalidade abarca diversas situações de conflito provocadas pelo encontro / confronto entre diferentes culturas. Para Ansión (2000) a construção de relações entre grupos sócio-culturais só é possível numa tensão dinâmica, considerada uma fonte em potencial de desenvolvimento para todos. O ideal da interculturalidade é, portanto, estabelecer uma via de mão dupla entre epistemologias, ontologias e pedagogias. Trata-se de um ideal porque, ao menos no Brasil, a vivência de estudantes indígenas nas universidades aponta para um conflito unidirecionalmente situado. Possuem o desafio de viver como são, segundo suas tradições e, justamente por isso, sofrem com o processo de violência (sobretudo psicológica e pedagógica) imposto pela Universidade. A interculturalidade parece ser um projeto de minorias e destinado a elas, como é o caso das licenciaturas interculturais. Grosso modo, as universidades não caminham em direção à interculturalidade, à produção de etnociências, mas à reprodução de um tipo de saber hegemônico.

Já a Universidade Intercultural Indígena visa favorecer esse diálogo entre culturas. Seu principal objetivo não é se dedicar apenas aos conhecimentos indígenas, já que visa trabalhar de forma ampla ensino e pesquisa em consonância com os projetos coletivos de “bem viver” dos povos indígenas. O foco seria a pedagogia indígena na abordagem dos conhecimentos tradicionais e ocidentais. Além disso, haveria uma atenção especial à formação política, crucial para manter a relação entre base-lideranças-estudantes. Há também uma preocupação em relação à gestão compartilhada e à autonomia financeira, política e administrativa.

Na interface com o Outro

A interculturalidade parece ser a marca do discurso ameríndio na esfera educacional. É por meio da abertura dialógica à diferença que os estudantes indígenas têm investido numa posição subjetiva (e política) que insiste em afirmar a possibilidade de aprendizado mútuo, ao mesmo tempo em que combatem perspectivas preconceituosas e opressoras. O nome do Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas (PROINDI) proposto pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFTM) para atender às etnias indígenas deste estado: “Guerreiros da Caneta”, ilustra bem essa questão.

Assim como seus antepassados, os indígenas da atualidade continuam sendo guerreiros, porém recorrendo às mesmas armas utilizadas pelo homem ocidental. A caneta aponta para a necessidade de ingressar no universo da escrita, das leis, dos projetos. Como afirma Luciano (2011) se no passado a tutela era imposta pelo Estado, passou também a ser exercida pela Igreja e mais recentemente pelas organizações não-governamentais, na medida em que dependem de técnicos capacitados para a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável em suas comunidades. O estudo, a formação universitária passa, então, a ser visto como um ato de libertação e de autonomia na defesa de seus direitos.

Conforme exposto nos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas, a demanda ameríndia pelo acesso à Universidade mais do que uma submissão ao modelo de educação ocidental, sugere que se trata de uma nova arena sócio-política de afirmação e valorização cultural. Isso significa que haveria certa homogeneidade na relação que vem sendo estabelecida com as diferentes universidades públicas (e também privadas) que contam com a presença de estudantes indígenas?

Como cada povo possui um histórico próprio de contato com a sociedade envolvente, o “convívio” epistemológico e ontológico entre os mundos indígenas e o mundo ocidental se configura de um modo. Ainda que seja possível supor uma sobreposição de mundos, sendo o ocidental o mais aparente, nas situações em que se verifica um alto grau de “aculturação”

(GOW⁸, 2003), principalmente nos casos em que a língua original foi perdida, é comum a afirmação de que o “ser indígena” se difere do “ser ocidental”. Entretanto, em alguns casos, os próprios indígenas passam a reproduzir esse tipo de discurso, sugerindo a instituição de uma espécie de parâmetro avaliativo de indianidade. A perda da língua materna, segundo um acadêmico da etnia Xokleng, deveria ser analisada como um impeditivo para que certos indígenas concorressem como cotistas nas universidades.

É interessante sublinhar que esta manifestação individual no III ENEI foi pontual e parece destoar da linha argumentativa mais ampla que apresenta uma metáfora para explicar o que de fato marca o “ser indígena”. Tal qual uma árvore, o indígena possui raízes (ancestralidade), um tronco (a comunidade/família) e os galhos (cada pessoa). São os antepassados e a família que dão sustentação e direção ao crescimento da pessoa, de modo que este termo não possui o mesmo sentido que “indivíduo”. Isso implica um modo particular de se posicionar no mundo não em função de objetivos individuais apenas, mas principalmente tendo em vista um bem viver coletivo. Semelhantemente, o que se compreende por “vida” apresenta um sentido particular. O “ser indígena” transcende as vidas individuais. Por exemplo, no III ENEI ao se reportarem ao massacre dos povos Guarani e Kaiowá que está acontecendo no Mato Grosso do Sul, fizeram alusão de que o sangue e corpo dos guerreiros mortos voltarão a fazer parte da raiz ancestral, nutrindo-a para possibilitar o aparecimento de novos “ramos”.

Se por um lado há as particularidades próprias às etnias indígenas no contato com o Outro, por outro, cada universidade estabelece (ou não) mecanismos institucionais de acolhimento e permanência desses estudantes. Nesse sentido, os ENEIs constituem uma oportunidade ímpar de avaliação e monitoramento do modo pelo qual Programas de Ações Afirmativas vêm sendo implementados. Seguindo a mesma dinâmica das primeiras assembleias indígenas, o objetivo desses encontros é criar um canal de comunicação entre os estudantes indígenas de todo o país. A descrição de Ramos (1997) é, portanto, bastante atual:

⁸ Do ponto de vista da antropologia social, as transformações nas formas de vida das sociedades ameríndias não consistem no colapso da lógica social que as regula, mas sim num processo contínuo de transformação do Outro em Eu.

Cada índio ouvia os outros relatar não apenas aspectos de suas respectivas culturas, mas também a mesma rotina de abusos e expoliações por parte da sociedade nacional, tanto por meio de iniciativas privadas como oficiais. As espantosas semelhanças no modo como, um após outro, todos os grupos indígenas sofriam nas mãos de brancos tocaram uma corda ressonante na consciência dos participantes. O sentimento de partilhar os mesmos problemas com outros índios até então desconhecidos gerou um forte espírito de solidariedade e de confiança advindo da consciência de que, afinal, eles não estavam sós em seu infortúnio. Agora poderiam contar uns com os outros na luta por uma vida melhor. Um novo mundo de injustiça generalizada abriu-se para eles, criando um sentimento de companheirismo que se mantinha mesmo depois de terminadas as assembleias (p. 2-3).

A troca de informações é essencial para o requerimento junto a cada universidade, como também a instâncias governamentais, com o intuito de que atendam as demandas dos povos indígenas. Isso se dá por meio da elaboração de um documento relativo a cada encontro. Os três documentos relativos aos I, II e III ENEI foram entregues à SECADI / MEC⁹. No atual momento político, econômico e social do Brasil, verifica-se uma preocupação em enxugar gastos, controlar a dívida pública e diminuir o déficit primário do país, tendo já ocorrido cortes relativos aos recursos para o programa educacional Ciência Sem Fronteiras e alterações nas regras do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que banca empréstimos para estudantes do ensino superior em instituições de ensino privadas.

Frente a esse cenário que indica uma gradual perda de direitos, os estudantes indígenas lutam para consolidar em âmbito nacional os programas que melhor atendem suas demandas. O Centro de Culturas Indígenas (CCI) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, conseguiu neste ano, além das 64 vagas já existentes (uma vaga para cada opção de curso de graduação) as vagas que não forem preenchidas ao final do processo seletivo para refugiados. Como os Programas de Ações Afirmativas são medidas de caráter temporário, envolvendo um processo de avaliação sobre a necessidade ou não de sua continuidade, o diálogo entre estudantes indígenas e universidades deve ser constante, sob o risco de perderem direitos já conquistados.

⁹ A equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação foi exonerada logo após o presidente (interino) Michel Temer ter assumido o comando do país, o que ocorreu em maio de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas constituem uma arena privilegiada de avaliação e negociação de implementações de programas de reserva de vagas em cursos regulares oferecidos por instituições de ensino superior no Brasil, ao longo do texto apresentamos suas principais demandas no campo educacional. Cumpre frisar que o recorte analítico não abordou aspectos concretos como direito à moradia, vale-refeição, transporte, bolsas, etc.; não por não serem relevantes, mas porque acreditamos que a discussão aqui pretendida se apresenta como “pano de fundo” de todas essas questões. Sem a compreensão da diferença sociocultural implicada pela entrada de estudantes indígenas na Universidade, como abordar essas demandas mais pontuais? Além disso, há a esfera do financiamento público que não é de nossa alçada teórica.

Do ponto de vista da etnopsicologia, buscamos dar ouvidos aos dispositivos simbólicos utilizados pelos povos ameríndios na relação com a sociedade ocidental, notadamente sob o prisma da educação superior. A democratização neste campo parece não se restringir ao acesso e permanência na Universidade, mas indicar a inclusão da interculturalidade. Dito de outro modo, a participação de estudantes, lideranças e intelectuais indígenas nos ENElS sugere que não basta entrar no mundo ocidental, é preciso criar pontes dialógicas entre sistemas simbólicos distintos. Isso significa que – de uma perspectiva política – a aposta pela preservação de seus modos de vida requer não apenas o respeito pela diferença (social, cultural, econômica, etc.), mas uma aproximação efetiva, com a disponibilidade de aprendizado mútuo.

Para além do âmbito da aparência: esse não parece índio porque usa celular, aquele porque não fala sua língua materna, outro porque usa roupa de marca, ou simplesmente porque se comporta como “nós”, o que está em jogo remete à estrutura. Como apontado por Viveiros de Castro (1992), a suposta inconstância, o fato de ser impossível modelá-los tal qual se esculpe o mármore, clama por análises dialógicas, capazes de ultrapassar a esfera do julgamento a partir de referenciais etnocêntricos para aceder à estrutura.

Se a temática dos sistemas simbólicos ameríndios e ocidental, num primeiro momento, sugere a possibilidade de diversas configurações e combinações, aquela que aborda o “ser indígena” aponta para uma especificidade em relação ao “ser ocidental”. Partindo do pressuposto de que a subjetividade se estrutura na intersecção entre ser e Outro, a hipótese interpretativa a que chegamos é que para além do aparente, a estrutura subjetiva ameríndia permite incorporações de outros mundos com os quais – uma vez apropriados – passam a fazer parte de seu repertório de condutas.

Como consequência, teríamos de um lado a “estrutura subjetiva ocidental”, marcadamente etnocêntrica e colonizadora, avessa ao diferente; e, de outro, a indígena, *alter*cêntrica, constituída por meio da incorporação do Outro, como já atestado por diversos etnólogos. Neste sentido, a contribuição deste trabalho no contexto das Políticas Públicas inclusivas, mais especificamente no âmbito educacional, seria a apresentação desse padrão de interação de sistemas simbólicos que, no primeiro caso, insiste em submeter o outro à lógica do mundo ocidental e, no segundo, propõe um compartilhamento de mundos, a possibilidade de transitar entre sistemas simbólicos diferentes. Na educação isso tem sido tratado pelo termo “interculturalidade”.

Em última instância, a interculturalidade propõe que a distinção entre “nós” (ocidentais) e “eles” (indígenas) tal qual sustentada pelo modelo euclidiano que opõe dentro e fora, seja ultrapassada de modo que tanto o “nós” como o “eles” sejam compostos por diversas vozes culturais (GODOY, 2016). Essa é uma habilidade subjetiva que podemos aprender com os povos indígenas; povos estes que constituem uma parte importante de nossa ancestralidade. Ao invés do conectivo alternativo “ou” (*ou* branco *ou* índio) o conectivo aditivo “e” (índio e branco), conforme sustentado por Luciano (2011) parece ser a alternativa mais rica para uma sociedade que historicamente mantém uma dinâmica interna de exploração e de exclusão.

A demanda por relações dialógicas e interculturais protagonizada pelos estudantes indígenas universitários pode, então, sinalizar a possibilidade de uma reelaboração multicultural de nossa subjetividade enquanto povo brasileiro e quiçá de nossos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. V. R. O índio sabe, o índio faz: os dilemas da participação indígena nas políticas públicas. In SOUSA, Cássio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antonio Carlos de Souza & MATOS, Maria Helena Ortolan (orgs.), **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2010. p. 177-185.

ANSIÓN, J. Educar en la interculturalidad. **Vol. XXV**. Lima: outubro, 2000.

ARAÚJO, V. (Org). **Povos Indígenas e a “Lei dos Brancos”**: o direito à **diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAIRRÃO, J. F. M. H. Faire de l'ethnographie avec la psychanalyse: les Psychologies d'un point de vue empirique. **Cultures-Kairós Revue d'anthropologie des pratiques corporelles e des arts vivants**, v. 5, p. 1180, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BANIWA, G. Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais, **Revista da FAEBA**, v.1, n.1, p. 35-50, 2010.

BENDAZOLLI, S. Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas: o programa diversidade na universidade. In E. Januário & F. S. Silva (Orgs.), **Caderno de educação escolar indígena – PROESI**, v. 6, n.1, p. 11-34, 2008.

BRASIL. Lei Federal n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o **Estatuto do Índio**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação Social**, v.33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARVALHO, M. C. B; BARREIRA, M. C. R. N. Apresentação, In BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas públicas e programas sociais**, pp. 2-12. São Paulo: IE-PUC, 2001.

DARÃ, A. L. Antonísio Lulu Darã. In Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org.). **Psicologia e Povos Indígenas**, pp. 60-71, São Paulo: CRPSP, 2010.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, p, 155-161, 2005.

FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERNANDES, J. G. S. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. **Espaço Ameríndio**, v. 8, n. 1, p. 10-39, 2014.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da diferença nos movimentos sociais, **Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 405-423, 2002.

GEMAA, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. "Ações afirmativas", 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>

GODOY, D. B. O. A.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Estrutura e Inconsciente de Lévi-Strauss a Lacan: uma articulação topológica. **Cultures-Kairós: Revue d'anthropologie des pratiques corporelles e des arts vivants**, v. 5, p. 1156, 2015.

GODOY, D. B. O. A. Vozes do Brasil: diferentes identidades, um dever intercultural? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Povos indígenas e psicologia a procura do bem viver**, pp. 110 -123, São Paulo: CRP, 2016.

GOW, P. "Ex-Cocama": identidades em transformação na Amazônia peruana. **Mana**, v. 9, n. 1, p. 57-79, 2003.

JOSEPHS, I. The Hopi in Me. The construction of a voice in the dialogical self from a cultural psychological perspective. **Theory & Psychology**, v. 12, p. 162-173, 2002.

LAMOUNIER, B. Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência. São Paulo: Mimeo, 2005.

LINELL, P. On Bertau's and other voices, **International Journal for Dialogical Science**, v. 2, n. 1, p. 163-168, 2007.

LOUREIRO, V. R. Desenvolvimento, meio ambiente e direitos dos índios: da necessidade de um novo ethos jurídico. **Revista de Direito GV São Paulo**, v. 6, n. 2, p. 503-526, 2010.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escolar ideal e a escolar real: dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUTZ, C. Ethnopsychology compared to what? Explaining behavior and consciousness among the Ifaluk. In G. M. White; Kirkpatrick, J. (orgs.). **Person, self and experiences: exploring Pacific ethnopsychologies.** Berkeley: University of California Press, 1985. p. 35-79.

MARANHÃO, T. D.; TEIXEIRA, A. C. Participação no Brasil: dilemas e desafios contemporâneos. In ALBUQUERQUE, M. D. (Org.). **Participação popular nas políticas públicas,** pp. 109- 119. São Paulo: Instituto Pólis, 2006.

MÜLLER, R.P. Danças indígenas: arte e cultura, história e performance, **Indiana,** v. 21, p. 127-137, 2004.

RAMOS, A, R. Convivência interétnica no Brasil. Os índios e a nação brasileira. **Série Antropologia,** v. 221, p. 1-17, 1997.

RAMOS, A. R. Pulp fictions of indigenism. **Série Antropologia,** v. 301, p. 1-20, 2001.

RIVIÈRE, P. AAE na Amazônia. **Revista de Antropologia,** v. 38, n.1, p. 191-203, 1995.

SAID, E. W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas,** v. 12, n. 2, p. 289-317, 2012.

SANTOS, C. J. F. Histórias e culturas indígenas: alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/08: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? **História e Perspectivas,** Uberlândia, n. 53, p. 179-209, 2015.

SILVA, M. A.; BRAGA, M. V. A. Controle social em educação básica pública, **Jornal de Políticas Educacionais,** n. 8. P. 91-97, 2010.

STRATHERN, M. The limits of auto-anthropology. In: **Anthropology at home,** edited by Anthony Jackson, pp. 16–37. London: Tavistock, 1987.

VELDEN, F. F. V. As flechas perigosas: notas sobre uma perspectiva indígena da circulação mercantil de artefatos, **Revista de Antropologia (USP),** v. 54, n. 1, p. 231-267, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem, **Revista de Antropologia (USP)**, v. 35, p. 21-74, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

