

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós- Graduação em Psicologia

MONALIZA SILVA DE ALCANTARA

**HONRAR AS RAÍZES É PLANTAR AS SEMENTES PARA UM NOVO
REFLORESTAR: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e
contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais**

Belo Horizonte

2025

MONALIZA SILVA DE ALCANTARA

**HONRAR AS RAÍZES É PLANTAR AS SEMENTES PARA UM NOVO
REFLORESTAR: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e
contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Linha de Pesquisa: Políticas e Processos de Identificação Social

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia Mayorga

Belo Horizonte

2025

150	Alcantara, Monaliza Silva de.
A347h	Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar [recurso eletrônico] : trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolônialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais / Monaliza Silva de Alcantara. - 2025.
2025	1 recurso online (172 f.) : pdf Orientadora: Claudia Andrea Mayorga Borges.
	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia.
	1. Psicologia – Teses. 2. Indígenas – Educação – Teses. 3. Estudantes indígenas – Teses. I. Mayorga, Claudia. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MONALIZA SILVA DE ALCANTARA

Realizou-se, no dia 31 de janeiro de 2025, às 14:00 horas, Sala 2080, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas na universidade*, apresentada por MONALIZA SILVA DE ALCANTARA, número de registro 2023852248, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Claudia Andrea Mayorga Borges - Orientador (UFMG), Prof(a). Paulo Roberto da Silva Júnior (PUC Minas), Prof(a). Paula Rita Bacellar Gonzaga (UFMG), Prof(a). Anaine Anikualo Taukane (Coletivo de Estudantes Indígenas - UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(x) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, a presente ata, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Andrea Mayorga Borges**, Professora do **Magistério Superior**, em 12/02/2025, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paula Rita Bacellar Gonzaga**, Professora do **Magistério Superior**, em 12/02/2025, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Roberto Da Silva Junior**, Usuário Externo, em 12/02/2025, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3952477 e o código CRC FBC52643.

Dedico este trabalho aos meus pais, Laura e Antônio que andaram no sol pra que eu pudesse caminhar na sombra. E a meu irmão Douglas, pelo apoio incondicional!

Aos(às) estudantes indígenas da UFMG em especial a: Anaine Taukane, Deolindo Faustino, Kawany Xakriabá, Karinne Xakriabá, Ketily Tayná, Nicole Pataxó e Thyara Pataxó. E a todos os povos indígenas do Brasil!

E em especial, a minha bisavó Fia, mulher indígena Puri! (in memorian)

AGRADECIMENTOS

Laroyê Pombagira Maria Padilha! Salve sua força e sua luz, senhora das encruzilhadas. Laroyê!

Laroyê Exu Tranca Rua! Salve sua força e sua proteção, Exu Tranca Rua, guardião das encruzilhadas. Exu é Mojubá!

Não poderia iniciar os meus agradecimentos sem saudar e agradecer primeiramente ao senhor e a senhora do meu caminho, aqueles que me acompanham, cuidam, guardam e protegem, eu agradeço pelo caminho aberto, pelas encruzilhadas que me trouxeram até aqui e pelas pessoas que no meu caminho vocês colocaram. Laroyê!

Quando olho para trás, vejo uma história escrita por muitas mãos e contada por diversas vozes. Uma história que começou muito antes da minha existência, mas que é minha, porque é a história dos meus ancestrais. Os passos que eles marcaram na estrada me trouxeram até aqui. Agradeço à minha mãe, Laura, e ao meu pai, Antônio, por todo o amor, carinho, cuidado, apoio e incentivo. Com vocês ao meu lado, sinto que posso ir longe, muito longe. Ao meu irmão, Dodô, pela amizade, parceria e companheirismo, e à família Alcântara e Mariano, por serem parte essencial dessa jornada. Cada um de vocês faz parte dessa história que continuo a escrever, com orgulho e gratidão.

Em seguida quero agradecer de forma muito especial à minha orientadora Claudia Mayorga, pela confiança em construir comigo este trabalho tão importante, por apostar e mergulhar no meu entusiasmo, animação e invenções de moda, pela gentileza em compartilhar sua experiência, pela ternura e cuidado. Você acreditou em mim e na minha capacidade de fazer a pesquisa que acredito: a partir de uma perspectiva antirracista, feminista e periférica. Agradeço pela parceria e companheirismo que pudemos construir ao longo deste processo juntas, sem sombra de dúvidas, tudo foi mais leve ao seu lado.

Agradeço à professora Lisandra Espíndula por todas as trocas e parcerias ao longo dessa jornada sendo parte fundamental deste processo, de maneira muito especial.

Agradeço a professora Paula Gonzaga pelo companheirismo e gentileza, pela experiência do estágio em docência. Pelos cafés na lanchonete da Fafich, pela parceria no trabalho junto aos estudantes na LAPSOL e principalmente, por ter topado compor a minha banca de qualificação e de defesa.

Ao professor Paulo Silva pela parceria de longa data, e por ter me apresentado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes. Sempre incentivou e acreditou no meu

potencial. Através dele eu pude entender que eu poderia sim, ser pesquisadora na UFMG. Gostaria também de expressar minha gratidão por fazer parte da minha banca de qualificação e defesa.

A Anaine Taukane, minha parceira e interlocutora que foi profundamente importante no processo da pesquisa. A sua presença tornou minha pesquisa possível em diversos aspectos e com certeza quero levar nossa parceria para além da UFMG. A quem agradeço também por estar na minha banca de defesa.

Aos(às) estudantes de graduação em Psicologia da UFMG integrantes da Liga de Psicologia Social (LAPSOL), pela oportunidade de contribuir, ensinar e aprender com vocês.

Aos extensionistas Erik, Deolindo, Tainá e Drika Xakriabá pela parceria, confiança e aposta neste processo.

Às pesquisadoras no Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes pelas trocas, carinho, afeto e apoio mútuo.

À Coletiva Urucum e Girassol e especialmente às amigas Júlia, Áquila e Lucas pela parceria, carinho, escuta, ensinamentos e pela prosa boa de sempre.

Às mestrandas que amo Karla, Ju, Maria Mônica, Lorena pelas trocas, risos, parcerias e até mesmo desesperos, principalmente durante o meu primeiro ano de mestrado.

Às minhas duplas Rosa e Arthur! Sem vocês definitivamente tudo seria mais difícil; agradeço muito pelas cervejinhas no Cabral, pelo acolhimento nos momentos difíceis, pelas conversas, pelas gargalhadas, pela amizade. Vocês dois são o meu grande presente nessa trajetória.

À Polli por fazer tanto por mim, pela escuta generosa e acolhedora desde o início. Quando olho para trás e vejo o tanto que andamos, eu me sinto muito orgulhosa da gente, minha amiga.

Ao meu bem Ravi, por sempre ter acreditado em mim, por ter me incentivado a tentar o mestrado, por ser meu ponto de aconchego, segurança, amor e pela parceria incondicional.

À Padu minha grande amiga, por sempre estar presente! Pelas dicas e conselhos e principalmente pelas revisões de texto que me ajudaram demais!

Às minhas amigas e mulheres que me inspiram tanto: Denise, Isabela, Desirée, Débora, Loba, Olívia, Nikk, Bruna, Ana Luiza, Ana Carolina, Ana Clara, Abacate, Elaine, Eliza, Flávia e as manas da RENFA/MG.

À minha analista Julinéia Soares pelo acolhimento e escuta incondicional! Por me fazer perceber o quanto sou importante junto de tudo que produzo.

Por fim, agradeço a bolsa TAC CARREFOUR pelo incentivo financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa de mestrado.

“A minha psicologia tem cara, cor, vida e identidade.

A minha psicologia é ancestral, é plural... O meu fazer profissional é de muitos atravessamentos, que me conferem sentido existencial e compromisso sociopolítico-cultural A minha psicologia se movimenta, é subjetivada em diferentes contextos, territórios e/ou cenários.

A minha psicologia cria o “setting terapêutico”, que pode ser embaixo de uma árvore, em uma “maloca”, em um posto de saúde, em um escritório refinado... A minha psicologia visa escutar e acolher, criando diferentes canais de comunicação e vínculo.

Eu escolhi fazer uma psicologia de/da representatividade, porquê:

A minha psicologia, não é só minha...” (NITA TUXÁ, 2022).

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, aborda a experiência de estudantes indígenas no Programa de Vagas Suplementares da Graduação da UFMG, com foco em seus movimentos de resistência e estratégias de permanência. O estudo se justifica pela necessidade de aprimorar as políticas de ações afirmativas na universidade, garantindo um ambiente mais inclusivo e equitativo para os povos indígenas. O objetivo central da pesquisa foi refletir e dialogar com esses estudantes sobre suas vivências e, a partir disso, sistematizar estratégias para o fortalecimento das políticas institucionais de acesso e permanência. Para isso, foi adotada a metodologia da pesquisa-intervenção, utilizando oficinas grupais semanais com os estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares, no espaço da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2024. E entrevistas narrativas com quatro professoras envolvidas nas políticas afirmativas para população indígena da UFMG. Os resultados evidenciaram que a presença de estudantes indígenas na universidade contribui significativamente para sua transformação, tornando-a um espaço mais plural e acessível. Como principal contribuição, foi elaborada uma carta-recomendação com sugestões para o aprimoramento das políticas de permanência estudantil, reforçando o compromisso da instituição com a inclusão e a equidade no ensino superior.

Palavras-Chave: Educação Indígena; Permanência Estudantil; Ações Afirmativas; Resistência Indígena; Extensão Universitária; Universidade Pública

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Psychology, explores the experiences of Indigenous students in the Supplemental Admission Program for Undergraduate Studies at UFMG, focusing on their resistance movements and strategies for academic persistence. The study is justified by the need to improve affirmative action policies at the university, ensuring a more inclusive and equitable environment for Indigenous peoples. The central objective of the research was to reflect on and engage in dialogue with these students about their experiences and, based on this, systematize strategies to strengthen institutional policies for access and retention. To achieve this, the study adopted an intervention-research methodology, conducting weekly group workshops with Indigenous students from the Supplemental Admission Program at the Federal University of Minas Gerais in 2024, as well as narrative interviews with four professors involved in affirmative action policies for Indigenous students at UFMG. The results revealed that the presence of Indigenous students in the university significantly contributes to its transformation, making it a more diverse and accessible space. As a key contribution, a recommendation letter was developed with suggestions for improving student retention policies, reinforcing the institution's commitment to inclusion and equity in higher education.

Keywords: Indigenous Education; Student Retention; Affirmative Actions; Indigenous Resistance; University Extension; University Public.

RESUMEN

Esta disertación, desarrollada en el marco del Programa de Posgrado en Psicología, explora la experiencia de los estudiantes indígenas en el Programa de Cupos Suplementarios para la Graduación de la UFMG, con un enfoque en sus movimientos de resistencia y estrategias de permanencia. El estudio se justifica por la necesidad de mejorar las políticas de acción afirmativa en la universidad, garantizando un ambiente más inclusivo y equitativo para los pueblos indígenas. El objetivo central de la investigación fue reflexionar y dialogar con estos estudiantes sobre sus vivencias y, a partir de ello, sistematizar estrategias para fortalecer las políticas institucionales de acceso y permanencia. Para ello, se adoptó la metodología de investigación-intervención, con la realización de talleres grupales semanales con estudiantes indígenas del Programa de Cupos Suplementarios en el espacio de la Universidad Federal de Minas Gerais en el año 2024, además de entrevistas narrativas con cuatro profesoras involucradas en las políticas de acción afirmativa para la población indígena de la UFMG. Los resultados evidenciaron que la presencia de estudiantes indígenas en la universidad contribuye significativamente a su transformación, convirtiéndola en un espacio más plural y accesible. Como principal contribución, se elaboró una carta de recomendaciones con sugerencias para mejorar las políticas de permanencia estudiantil, reforzando el compromiso de la institución con la inclusión y la equidad en la educación superior.

Palabras clave: Educación Indígena; Permanencia Estudiantil; Políticas Afirmativas; Resistencia Indígena; Extensión Universitaria; Universidad Publica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Distribuição da População Indígena por Região e Estado	21
Quadro 2- Resumo das oficinas	49
Quadro 3- Informações sobre as interlocutoras entrevistadas	52
Quadro 4- Evolução dos direitos indígenas no Brasil	62
Quadro 5 - Distribuição dos povos indígenas em Minas Gerais	79
Quadro 6 - Distribuição dos estudantes indígenas no Programa de Vagas Suplementares por curso na UFMG	98
Quadro 7- Participantes do Projeto de Extensão	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIPSI	Articulação Brasileira de Indígenas Psicólogos(as)
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CCN	Centro de Convivência Negra
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COLEI	Coletivo de Estudantes Indígenas
CONEI	Conferência Nacional de Educação Indígena
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEI	Formação Intercultural em Educação Indígena
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUMP	Fundação Mendes Pimentel
ISA	Instituto Socio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PAC	Programa de Aceleração de Crescimento
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIEI	Programa de Implementação de Escolas Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PVS	Programa Vagas Suplementares
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica- Goiás
REUNI	Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SECAD	Secretaria Nacional de Cadastro Único
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIEX	Sistema de Informação da Extensão da Universidade
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TI	Terra Indígena
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNI	União das Nações Indígenas
UFT	Universidade Federal de Tocantins

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM OS POVOS INDÍGENAS	17
1.1 Eu, pesquisadora: Um pouco sobre minha trajetória	23
1.2 Povos Indígenas em Movimento: Direitos, Territórios e Educação	30
2. CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA- EXTENSÃO	36
2.1 O campo enquanto Território-Terra.....	36
2.2 O campo coletivo como Território-Terra de pesquisa intervenção e participação.....	38
2.4 Sobre as Oficinas	42
2.5 Sobre as Entrevistas	51
3. CAPÍTULO II - AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: BREVE HISTÓRICO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL....	55
3.1 Movimento Social Indígena Brasileiro e Educação	58
3.2 Educação indígena e ensino superior: reflexões sobre ações afirmativas e programas de permanência estudantil.....	66
3.3 Reflexões sobre políticas de ações afirmativas de permanência no Ensino Superior: Desafios e Avanços	72
4. CAPÍTULO III - DE ONTEM A AMANHÃ: UMA LINHA DO TEMPO SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NA UFMG	77
4.1 Povos Indígenas em Minas Gerais: Costurando histórias, memórias e presença	79
4.2 UFMG é território indígena: Fazendo o caminho de volta	89
4.3 Reflexões sobre a educação indígena e políticas afirmativas.....	102
5. CAPÍTULO IV- TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA E EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFMG	104
5.1 Sobre a equipe extensionista	106
5.2 Sobre as participantes do projeto de extensão	107
5.3 Diálogos Interculturais: Sobre os encontros com estudantes indígenas da UFMG	108
5.4. Sobre corpo, territorialidade, temporalidade e a relação com a universidade.....	110
5.5 Pertencer para Permanecer: sobre a garantia na qualidade da vivência acadêmica ..	121
5.6 “Olha... você até que tem cara de indígena, mas você não. Você é indígena mesmo?” Reflexões sobre o etnocídio, epistemicídio, racismo anti-indígena e resistências	128
5.7 Mulheres indígenas em movimento: Sobre ser corpo-território na universidade pública	132
6. CAPÍTULO V- “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”: PERSPECTIVAS ESTUDANTIS PARA O FUTURO DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA	139
6.1 Por uma universidade pública que adote o processo seletivo específico.....	141
6.2 Por uma universidade pública que permita mais idas ao Território	142
6.3 Por uma universidade pública com mais moradias para estudantes indígenas.....	142

6.4 Por uma universidade pública que seja constituída por corpo docente comprometido com a transformação social	144
6.5 Por uma universidade pública com mais estudantes indígenas	145
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
APÊNDICE A- CARTA-RECOMENDAÇÃO DAS ESTUDANTES INDÍGENAS À UNIVERSIDADE.....	164
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ESTUDANTES-PARTICIPANTES	165
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTADAS	168
APÊNDICE D- PRIMEIRA PÁGINA DO FORMULÁRIO SIEX DO PROJETO DE EXTENSÃO	170

1. INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM OS POVOS INDÍGENAS

Neste trabalho, apresento o percurso de pesquisa e extensão realizado junto a estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com os objetivos de dialogar e refletir com estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares na Graduação da UFMG sobre as suas experiências, movimentos de resistência e permanência e, sistematizar estratégias para aprimoramento de ações afirmativas na universidade pública construídas coletivamente com as estudantes. Este percurso foi desenvolvido no período de 2023 a 2024 com o compromisso de colaborar para o fortalecimento de políticas de permanência e promover ações afirmativas, a partir das perspectivas das(os) estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares da UFMG.

Meu encontro com os povos indígenas ocorreu de forma marcante a qual irei descrever melhor ao longo deste texto. Contudo, vale ressaltar que essa vivência ampliou minha compreensão sobre a luta que povos indígenas historicamente, vem travando para sua existência - a importância de escutar suas vozes, reconhecer suas demandas -, e construir um diálogo efetivo dentro e fora da universidade pública. Tal experiência não apenas moldou minha perspectiva acadêmica, mas também reforçou meu compromisso com a defesa dos direitos indígenas, em especial no campo da educação superior. Antes de abordar diretamente as questões específicas desta pesquisa, considero fundamental contextualizar a luta dos povos indígenas no Brasil. É essencial refletir sobre sua resistência em meio a inúmeras violações de direitos, invisibilizações e desafios impostos por políticas coloniais e contemporâneas.

As expedições luso-espanholas realizadas no século XVI, impulsionadas pela busca de expansão territorial, levaram portugueses e espanhóis às terras da América Meridional, por eles denominadas como "Novo Mundo" (Kern, 2000). Ao chegarem, não pediram licença e desconsideraram a presença dos povos que habitavam a região há mais de 10 mil anos, autodenominando-se "descobridores" desse território. Tal processo deu início à colonização sistemática, marcada pela exploração e pelo extermínio das populações originárias, que há milênios viviam nessas terras. Foi nesse período que os portugueses invadiram Pindorama, território que hoje conhecemos como Brasil, mas que antes, era chamado assim pelo povo Tupi. O nome *Pindorama*, em tupi-guarani, significa "terra/lugar/região das palmeiras" (pindó-rama ou pindó-retama).

Neste vasto território de paisagens diversas, os invasores portugueses encontraram sociedades indígenas muito distintas entre si, adaptadas a diferentes climas, faunas e floras. Esses povos, que eram nômades, caçadores, guerreiros ou aldeados, desenvolveram formas

variadas de adaptação e sobrevivência. Cada grupo possuía culturas e tradições únicas, que, ao entrarem em contato com o processo colonizador, foram profundamente alteradas (Kern, 2000).

De acordo com escritor indígena Kaká Werá Jecupé (1998), os povos Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiwéu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo e Yawalapiti habitavam essas terras muito antes da invasão. Viviam em conexão indissociável com a natureza, considerando-se parte dela. Eram filhos do sol, da lua e da terra, e estavam conectados ao cosmos, o que se refletia em suas crenças, práticas culturais e cosmologias. Desenvolveram tecnologias e civilizações intimamente ligadas à natureza, a partir dessas interações. O termo “índio” foi uma nomeação dada pelos invasores europeus quando chegaram às Américas, por aqui ninguém se chamava ou se reconhecia como “índio”, pois se reconheciam e se denominavam por suas etnias.

Ainda de acordo com o mesmo autor, na visão indígena, há uma profunda conexão entre o material e o espiritual, a linguagem e a essência da existência, em um processo integrado de aprendizado e vivência. As cerimônias, nesse contexto, são caminhos de aprendizado que preparam a mente e o espírito para compreender a tradição. Tal tradição ensina a ler o mundo, decifrando os ensinamentos presentes na natureza e no ser. A linguagem, por sua vez, ganha existência por meio da nomeação das coisas, pois, para os povos indígenas, as palavras são entidades espirituais, carregam vida, espírito e significado profundo (Kaká Werá Jecupé, 1988).

Para o pesquisador indígena Gersem Baniwa (2006), a designação 'índio' ou 'indígena', segundo os dicionários, refere-se a um nativo ou habitante originário de um lugar, especialmente do continente americano. Conforme o autor, cada indivíduo indígena pertence a uma etnia específica, com sua própria autodenominação. O termo “povos indígenas”, como o próprio nome indica, não denota uma identidade única, mas sim uma multiplicidade de povos, cada qual com suas tradições e características. Para o autor, o movimento indígena organizado a partir dos anos 1970 defendeu a manutenção e promoção do termo 'indígena' como uma identidade coletiva que une e fortalece os povos originários do Brasil, delineando a fronteira étnica e identitária entre eles e os descendentes de outros continentes.

A conotação pejorativa foi gradativamente transformada em uma marca identitária positiva, simbolizando a multiétnica dos povos originários do continente, unindo grupos historicamente diversos na busca por direitos e interesses comuns. Hoje, o tratamento como 'parentes' entre os povos indígenas não implica uniformidade, mas sim, o compartilhamento de interesses coletivos, como a luta pela autonomia sociocultural frente à sociedade global. Cada povo indígena é uma sociedade única, fundamentada em sua cosmologia própria, que permeia

toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo, refletindo a riqueza da diversidade presente no mundo indígena, que abrange variadas formas de vida coletiva e individual.

Acho importante apontar que ainda que a Constituição de 1988 tenha trazido novos mecanismos de proteção e direitos permanentes para os povos indígenas, como por exemplo, o direito de viverem de acordo com suas culturas, falar a partir de suas línguas nativas, praticar seus rituais, posse permanente de suas terras, dentre outros (Araújo e Leitão, 2002), é fundamental lembrar sobre o regime de tutela imposto aos povos indígenas no Brasil, antes dela. Este tema será explorado de maneira mais profunda ao longo deste trabalho, mas cabe destacar aqui, que tal regime foi um marco de profunda opressão e controle estatal, resultando em processos de infantilização e tratamento dos povos indígenas como incapazes de gerir suas próprias vidas e territórios (Araújo e Leitão, 2002). A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹, criada em 1967, assumiu por um longo período o papel de intermediadora e "protetora", reforçando uma visão paternalista e assistencialista. Além disso, havia uma política explícita de integração forçada dos povos indígenas à chamada "civilização" brasileira, o que frequentemente resultava na perda de suas identidades culturais, e na usurpação de seus territórios tradicionais. Territórios estes que eram considerados propriedade da união e que, portanto, os povos indígenas só tinham direito de usufruto a partir do controle do Estado.

Ainda que na Constituição de 1988 os direitos dos povos indígenas tenham sido garantidos, isso não impede que eles sejam frequentemente ameaçados por processos que derivam da colonialidade, como por exemplo, a ameaça aos territórios para exploração derivada das mineradoras, garimpo ilegal e o agronegócio. Isso incide nas pressões para revogação de direitos já conquistados, citando a tese do Marco Temporal, a qual defende que os povos indígenas têm direito apenas às terras que ocupavam, ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição (Agência Câmara de Notícias, 2023).

De acordo com a Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal (2023), a população indígena contabilizada em 2022 foi de 1.693.535 pessoas, um aumento de 88,8% em relação ao censo de 2010, que registrou 896.917 indígenas no país. Esse crescimento é principalmente atribuído às mudanças metodológicas implementadas para aprimorar a coleta de dados dessa população.

No Censo de 2022, as(os) indígenas participaram mais ativamente no processo de coleta de informações, e a supervisão foi compartilhada com a FUNAI. Além disso, o número de

¹ A mudança do nome de "Fundação Nacional do Índio" para "Fundação Nacional dos Povos Indígenas" ocorreu com a publicação da Lei nº 14.592, sancionada em 4 de janeiro de 2023 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (FUNAI, 2023).

Terras Indígenas (TI) aumentou de 505 para 573 entre 2010 e 2022. Ao considerar o total de indígenas no país, 622,1 mil (36,73%) residem em Terras Indígenas, enquanto 1,1 milhão (63,27%) vivem fora delas. Três estados concentram quase metade (46,46%) da população indígena que reside em Terras Indígenas: Amazonas (149 mil), Roraima (71,4 mil) e Mato Grosso do Sul (68,5 mil). A Terra Indígena com o maior número de habitantes indígenas é a Yanomami (AM/RR), com 27,1 mil pessoas. Em seguida, vem a Raposa Serra do Sol (RR), com 26,1 mil indígenas, e a Terra Indígena Évare I (AM), com 20,1 mil habitantes, ocupando o terceiro lugar nessa contagem.

A maioria das(os) indígenas do país está concentrada no Norte, representando 44,48% do total, o que equivale a 753.357 pessoas. Em seguida, o Nordeste possui o segundo maior número, com 528,8 mil indígenas, correspondendo a 31,22% do total nacional. Juntas, essas duas regiões representam 75,71% da população indígena do país. As outras regiões têm as seguintes distribuições: Centro-Oeste, com 199.912 indígenas (11,80%), Sudeste com 123.369 (7,28%), e Sul, com 88.097 (5,20%). A população indígena do Brasil, conforme os dados de 2022, demonstra uma concentração significativa nos estados do Amazonas e Bahia, que abrigam 42,51% do total. Esses estados se destacam numericamente, com 490,9 mil e 229,1 mil indígenas, respectivamente. Além disso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Roraima também têm números expressivos, com 116,3 mil, 106,6 mil e 97,3 mil indígenas, respectivamente. A maioria da população indígena do país, 61,43%, reside nesses cinco estados (FUNAI, 2023).

Em contrapartida, Sergipe, Distrito Federal e Piauí apresentam os menores números de residentes indígenas, com 4,7 mil, 5,8 mil e 7,2 mil, respectivamente. Outro apontamento foi o aumento notável em comparação com 2010 em cinco estados: Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará, Amazonas, Piauí e Goiás. Roraima, embora seja o quinto estado com maior população indígena, exibe a maior proporção em relação ao total de habitantes, com 15,29%. Amazonas, Mato Grosso do Sul, Acre e Bahia também têm porcentagens significativas, variando de 12,45% a 1,62%.

No cenário municipal, em 2022, 86,7% dos municípios brasileiros, incluindo o Distrito Federal e Fernando de Noronha, registraram ao menos um residente indígena. Dentre esses, 79 municípios abrigavam mais de cinco mil indígenas, indicando um aumento em relação a 2010, quando eram 42 municípios com esse quantitativo. Outros 199 municípios tinham de mil a cinco mil habitantes indígenas. Os três municípios com maior número de indígenas estão todos no Amazonas: Manaus, São Gabriel da Cachoeira e Tabatinga, com 71.713, 48,3 mil e 34,5 mil habitantes indígenas, respectivamente. São Gabriel da Cachoeira também se destaca por

apresentar um dos maiores percentuais de indígenas em relação à população total, com 93,17%. Neste indicador, fica atrás apenas de Uiramutã, em Roraima, e Santa Isabel do Rio Negro, também no Amazonas, com 96,60% e 96,17%, respectivamente (FUNAI, 2023). O quadro a seguir apresenta a distribuição percentual da população indígena em cada estado brasileiro no ano de 2022 de acordo com o censo, permitindo uma análise comparativa entre as diferentes regiões do país.

Quadro 1- Distribuição da População Indígena por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	POPULAÇÃO INDÍGENA ABSOLUTA	PERCENTUAL EM RELAÇÃO A POPULAÇÃO DO ESTADO
Norte	Acre (AC)	31.699	3,82%
	Amapá (AP)	11.334	1,55%
	Amazonas (AM)	490.854	12,45%
	Pará (PA)	80.974	1%
	Rondônia (RO)	21.153	1,34%
	Roraima (RR)	97.320	15,29%
	Tocantins (TO)	20.023	1,32%
Nordeste	Alagoas (AL)	25.725	0,82%
	Bahia (BA)	229.103	1,62%
	Ceará (CE)	56.353	0,64%
	Maranhão (MA)	57.214	0,84%

Nordeste	Paraíba (PB)	30.140	0,76%
	Pernambuco (PE)	106.634	1,18%
	Piauí (PI)	7.198	0,22%
	Rio Grande do Norte (RN)	11.725	0,36%
	Sergipe (SE)	4.708	0,21%
Centro-Oeste	Distrito Federal (DF)	5.813	0,21%
	Goiás (GO)	19.522	0,28%
	Mato Grosso (MT)	58.231	1,59%
	Mato Grosso do Sul (MS)	116.346	4,22%
Sudeste	Espírito Santo (ES)	14.411	0,38%
	Minas Gerais (MG)	36.699	0,18%
	Rio de Janeiro (RJ)	16.964	0,11%
	São Paulo (SP)	55.295	0,12%
Sul	Paraná (PR)	30.460	0,27%
	Rio Grande do Sul (RS)	36.096	0,33%
	Santa Catarina (SC)	21.541	0,28%

Fonte: IBGE- Censo 2022.

Os dados apresentados pela FUNAI e pela Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal, fornecem uma visão detalhada de como tem ocorrido a distribuição da população indígena em todo o território brasileiro, destacando a concentração significativa em determinadas regiões. Os dados apresentados demonstram que a população indígena está distribuída de forma desigual pelo país, uma vez que há alguns estados, dentre eles o Amazonas e a Bahia, concentrando parte significativa dos povos. O aumento da população em comparação com 2010 pode ser um reflexo da trajetória da participação indígena nas políticas públicas brasileiras que está profundamente vinculada à luta pela autonomia e autodeterminação dos

povos indígenas. O reconhecimento dos direitos indígenas nunca foi algo natural ou garantido, sendo fruto de intensos movimentos sociais, incluindo a luta pela autodeclaração, que evidencia o crescimento da população indígena (Crepop, 2022). Os dados também evidenciam que, apesar dos avanços legais, os povos indígenas ainda enfrentam desafios significativos, como por exemplo as invasões de terras que reverberam em diversos conflitos gerando múltiplas formas de violência. Esses desafios exigem esforços contínuos de proteção e defesa dos direitos dos povos indígenas.

Tanto as Américas quanto o Brasil sempre foram territórios indígenas, como bem afirmam Kern (2000), Jecupé (1998) e Baniwa (2006). Contudo, a constituição histórica do país e a relação com os povos indígenas têm sido marcadas pela negação e distorção de seus direitos ao longo do tempo, principalmente a partir do processo de colonização iniciado pelos portugueses no século XVI. Como pontuado anteriormente, a colonização e a colonialidade levaram a muitas violências e violações, e também, a uma política de tutela que negou a autonomia desses povos, impondo-lhes um sistema de controle o que ainda persiste, apesar das conquistas presentes na Constituição de 1988.

É essencial refletir sobre a constituição do povo brasileiro como resultado de um longo processo de miscigenação entre indígenas, negros e europeus. No entanto, esse processo não deve ser idealizado, pois, em grande parte, ocorreu por meio de relações de dominação e violência, em um contexto marcado por genocídios e abusos contra os povos.

Assim, falar sobre o Brasil como um território indígena vai além de simplesmente reconhecer um número ou uma porcentagem da população atual, trata-se de compreender a presença indígena como um elemento fundante da formação do país, tanto no aspecto cultural quanto histórico. A influência dos povos indígenas é essencial para entendermos a construção das nossas identidades, e sua cultura continua a ser uma base vital na formação da nação brasileira.

1.1 Eu, pesquisadora: Um pouco sobre minha trajetória

Trago essas reflexões iniciais para poder me apresentar, contando de forma breve, a história da minha bisavó pois, para falar sobre mim, preciso antes de qualquer coisa, pedir licença e falar sobre minhas mais velhas. Todas(os) a conheciam como vovó Fia. Ela era mãe do meu avô paterno, avô Deuarcy que infelizmente eu não tive a oportunidade de conhecê-los, mas cresci escutando muitas histórias sobre eles. Minha bisavó era uma mulher indígena pertencente à etnia do povo Puri e por muitos anos ela viveu na Zona da Mata de Minas Gerais,

mais precisamente na cidade de Ubá/MG. Desde criança sempre escutei de minhas tias mais velhas a história de que ela foi pega no laço para casar.

O que é ser pega no laço para casar afinal de contas? Sempre me questionei como isso poderia ser possível, e nas minhas imaginações de criança vinham imagens que sempre remetiam a um caçador laçando um animal selvagem. Mas minha bisá não era um animal, por que fizeram isso com ela então? Embora essa seja uma realidade extremamente difícil para a maioria das brasileiras e brasileiros, é inegável que a história da minha família (assim como a história de tantas outras pessoas, que compartilham relatos de avós ou bisavós "pegas no laço" para casar) foi permeada por situações de estupro e violência sexual. Esses relatos não podem ser vistos com naturalidade, mas como uma forma de abuso que, infelizmente, tem raízes profundas na história colonial do Brasil, marcada pela violência sexual como um dos mecanismos de controle e subjugação de mulheres indígenas e negras.

A história brasileira é permeada pela exploração e desumanização dos povos indígenas desde o início da invasão de 1500. Tal invasão trouxe consigo a colonialidade enquanto principal sistema de dominação, sendo o gênero um forte marcador social que evidencia como esse processo operava sobre determinados corpos. Para Lugones (2020), gênero e colonialidade são processos inseparáveis, pois entende que os processos violentos direcionados às mulheres requerem uma abordagem que reconheça a imbricação dessas duas formas de colonialidade: (1) a colonialidade do poder, que permeia as estruturas sociais e políticas, não pode ser dissociada da (2) colonialidade de gênero, pois ambas operam de maneira entrelaçada. Isso implica que a opressão sistemática vivenciada por mulheres negras e indígenas não pode ser compreendida isoladamente, sendo fundamental considerar as dinâmicas interseccionais que moldam suas experiências.

A colonialidade foi algo que sempre atravessou a minha história. Ouvir a forma como minha avó foi desumanizada, laçada feito um “bicho” por quem a sequestrou não foi fácil. A desumanização de mulheres não brancas é algo cotidiano, sempre remetida a lugares de inferioridade e subalternidade. Talvez essa seja uma das experiências em comum que eu tenha com minha bisavó. Enquanto mulher negra também já experienciei lugares de desumanização e subalternidade, locais esses muito violentos. Entender como a dimensão do gênero foi se constituindo em nossa sociedade nos ajuda a compreender como isso afetou as relações comunitárias, os rituais, a autoridade, as decisões em grupo e a economia. Isso nos mostra o quão entrelaçado está o sistema de gênero com a dominação colonial, e vice-versa (Lugones, 2020).

Embora a ideia de gênero não faça muito sentido para muitos povos indígenas, ela pode servir como uma lente importante para refletirmos sobre determinadas desigualdades históricas. Durante a colonização, mulheres indígenas foram frequentemente forçadas a casar com homens brancos, o que expõe uma condição de violência estrutural e abuso, como o estupro, em que essas mulheres foram inseridas. Essa dinâmica não só refletiu as imposições culturais e patriarcais externas, mas também resultou na desarticulação de suas formas tradicionais de convivência e organização social, impactando profundamente suas vidas e culturas (Kuawá Kapukay Apurinã, 2019). Sinto que, ao contar a história da minha bisavó, posso entender melhor quem eu sou e falar um pouco de como foi o meu encontro com os povos indígenas, que se deu a partir também das memórias ancestrais que emergiram ao longo da minha trajetória no mestrado.

Meu encontro com os povos indígenas me levou a olhar cada vez mais profundamente para minha própria história e de tantas outras mulheres neste país. Ao realizar esta pesquisa e escrever esta dissertação, percebo-me no lugar da fronteira, ou *la mestiza*, como descreve Gloria Anzaldúa (2005). Sou uma mulher negra, de ascendência indígena, cujos processos identitários fronteiriços influenciaram minha escolha de pesquisar as trajetórias de permanência indígena na universidade pública.

Em 2013 entro para o Curso de Psicologia em uma faculdade privada em Belo Horizonte e pude usufruir do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Permanecer não foi simples. Filha de pai motorista de ônibus e mãe auxiliar de serviços gerais, trabalhar e estudar foi a minha realidade durante todo o processo da faculdade para arcar com os custos. Eu trabalhava durante o dia e ia para aula à noite, saía de casa às 5hrs da manhã e chegava às 23hrs. Fui acometida pelo cansaço extremo e adoecimento ao longo desse processo, e não foram raras as vezes, que pensei em desistir.

Em 2018 me formo e já com emprego, decidi cursar uma especialização Lato Sensu em Intervenção Psicossocial no contexto de Políticas Públicas, uma escolha atravessada pelas situações relacionadas ao meu acesso e permanência durante toda a graduação. No Trabalho de Conclusão Curso, optei por escrever sobre as experiências das estudantes negras durante a graduação nas universidades públicas brasileiras. Uma breve pesquisa que realizei, onde percebi que a trajetória acadêmica destas estudantes negras, eram muito parecidas com a minha. Foi a partir das lentes da interseccionalidade (Crenshaw, 1981), que percebi como as dinâmicas dentro dos sistemas de opressão impactam o processo de acesso e permanência dessas mulheres na universidade, uma vez que, a questão da permanência na universidade pública exige um

olhar interseccional. Ao considerar os múltiplos marcadores identitários, como raça, gênero, orientação sexual e classe social, foi possível compreender as experiências estudantis de maneira mais abrangente.

Eu, mulher negra, vinda de escola pública, nascida e criada na periferia de Belo Horizonte consigo concluir meus estudos a partir das ações afirmativas (PROUNI e FIES) que me permitiram acessar a faculdade privada, uma vez que vivenciar a experiência de cursar Psicologia na universidade pública não era uma possibilidade naquele momento. Lembro-me como se fosse hoje, o quão distante parecia ser (e de fato era), o sonho de estudar em uma universidade pública, ainda que eu tivesse profundo desejo por continuar seguindo a carreira acadêmica, parecia ser algo impossível. Ainda que todos os dias eu passasse em frente a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e do ônibus eu visse as portas daquela cidade universitária aberta, é como se eu não me sentisse convidada a entrar, é como se aquele lugar não me coubesse, ou não fosse para mim.

Na especialização meu professor, que também foi meu orientador neste trabalho de conclusão de curso, comentou sobre o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes do qual ele participou por muitos anos, e que está situado na UFMG, vinculado ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Ele relatou que o núcleo era composto por diversas pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a temas relacionados ao meu campo de estudo. Recordo que eu e uma amiga que também estava nessa mesma especialização, estávamos interessadas em encontrar espaços onde pudéssemos desenvolver mais aquelas temáticas que nos instigavam, e nosso professor, fez contato com as duas professoras coordenadoras deste núcleo naquela época, para que as mesmas nos acolhessem. Quando recebemos a mensagem do professor avisando sobre a data e horário da reunião, lembro que eu e essa amiga ficamos super ansiosas, marcamos de chegar juntas até a FAFICH, pois pouco conhecíamos daquele espaço. Ficamos perdidas, erramos a sala, mas logo encontramos a sala 2005 do Núcleo Conexões de Saberes, e esse encontro marca o início da minha trajetória na UFMG.

Fico refletindo que, embora meu encontro com o Conexões de Saberes tenha me proporcionado a possibilidade de acessar a universidade pública de uma nova perspectiva (um espaço que mediou o encontro com minha pesquisa, sobre a qual falarei mais adiante), minha relação com a UFMG sempre partiu de um lugar estranho. Apesar de ter nascido e crescido em Belo Horizonte/MG, a mesma cidade onde a universidade está localizada, só consegui pisar nesse território pela primeira vez aos 25 anos. E, mesmo assim, não como aluna inicialmente,

mas como uma espécie de estrangeira, ainda que sempre estivesse muito mais próxima geograficamente do que outros alunos que vem de fora para estudar na universidade.

Isso me faz refletir sobre o que Patricia Hill Collins (2016), que evidencia o status de estudiosas feministas negras como *outsider Within* (forasteira de dentro). Chego percebendo e me incomodando com a branquitude universitária, começo a questionar a ausência de determinados corpos naquele território, colaborando com reflexões e vivências que aconteciam nos extramuros da universidade. Venho da margem para somar com aquilo que estava sendo produzido dentro, enquanto uma pesquisadora “de fora”.

Quando ingressei no mestrado na UFMG, mantive o desejo de pesquisar as experiências de permanência de mulheres negras no ensino superior, agora com foco na pós-graduação. Esse tema despertou minha atenção principalmente porque, durante a graduação, não tive professoras negras. Compreendendo que, para se tornar docente no ensino superior, na maioria das vezes é necessário cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, comecei a questionar se a baixa presença de professoras negras nesse espaço estaria relacionada aos desafios de permanência dessas mulheres na pós-graduação. Ao mesmo tempo, eu mesma iniciava minha trajetória como mulher negra enfrentando os desafios da permanência na pós-graduação.

Em uma conversa com minha orientadora, surgiu a sugestão de, neste primeiro momento, focar nos processos de permanência na graduação, que continuam desafiadores, ao invés de estudar a permanência na pós-graduação. Após essa conversa, decidi que, por ora, minha pesquisa abordaria a graduação. Foi então que comecei a pensar na possibilidade de investigar os processos de permanência de estudantes indígenas. Essa ideia ganhou força devido a uma experiência marcante que vivi logo na primeira semana de aula. Enquanto almoçava no Restaurante Universitário (RU), presenciei uma cena que chamou minha atenção e me fez refletir sobre o tema.

Antes de contar sobre essa cena, queria descrever um pouco sobre a dinâmica do RU da UFMG, mais conhecido popularmente como *bandejão*. Na UFMG, no campus Pampulha, no qual eu cursei o mestrado, estão dois restaurantes, Setorial I e Setorial II. O setorial I está localizado mais próximo da FAFICH, Faculdade de Educação (FaE), Faculdade de Letras (FALE), dentre outras faculdades, e é neste que eu almoço. Os estudantes da UFMG começam a se dirigir para o *bandejão*, a partir das 11:00 da manhã, concentrando uma grande quantidade de pessoas no local, geralmente, organizadas em grupos de quatro a cinco pessoas, que geralmente já combinam de encontrar para almoçar juntos. Dentro do RU, as mesas e cadeiras que são organizadas de quatro em quatro sempre estão ocupadas por grupos de pessoas.

Voltando a descrição da cena que me chamou a atenção, estava terminando o almoço com um amigo, quando me levanto para guardar a bandeja para ir embora, e vejo um estudante indígena com sua bandeja na mão procurando local para sentar. Identifiquei que ele era indígena porque estava de cocar, e também porque estava com a blusa do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) que acontece na FaE - Faculdade de Educação. Não posso afirmar que este estudante estava sozinho, às vezes estava procurando a mesa de seus colegas para sentar-se com eles, ou foi almoçar depois que seus colegas, enfim, são várias possibilidades. Até porque, outras vezes que voltei para almoçar no *bandejão*, vi maiores quantidades de estudantes indígenas e eles estavam em grupo. Contudo, o que me chamou a atenção nessa cena que narrei e que não durou nem um minuto, foi o contraste de ver um estudante indígena sozinho naquele espaço onde havia muitas pessoas, em sua maioria não indígenas.

Essa cena me fez começar a observar com maior atenção, a presença de estudantes indígenas na UFMG, a começar pelo território da FAFICH, além de outros espaços que eu frequentava na universidade, e que de fato, constatei poucos estudantes indígenas. Até aquele momento, as únicas vezes que vi estudantes indígenas reunidos(as) em maior quantidade foi no encerramento do evento Abril Indígena² que aconteceu entre os dias 14/04/2023 a 02/05/2023, e no Seminário de Direitos Indígenas³ que aconteceu entre os dias 22 e 26 de Maio de 2023 (futuramente falarei com mais detalhes sobre a participação e reflexões suscitadas nos dois eventos) e ainda assim, era uma quantidade visivelmente inferior do total de estudantes não indígenas que fazem parte da comunidade acadêmica da UFMG.

Quando me reencontrei com minha orientadora contei que decidi pesquisar sobre o processo de permanência de estudantes indígenas na universidade pública, e a partir de então, reorientei minha pesquisa. Importante ressaltar que há outros fatores que me mobilizaram na construção de uma pesquisa em torno das questões indígenas que não se resumem apenas à sua presença na universidade pública, mas a algo maior relacionado à presença indígena milenar na construção do território que hoje chamamos de Brasil, bem como sua importância na história. Destaco que o que também me chamou para essa pesquisa, foram as trocas e discussões que acontecem dentro do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes, onde

² Evento organizado pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em conjunto com o Coletivo de Estudantes Indígenas da UFMG (COLEI).

³ Evento organizado pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em conjunto com o Coletivo de Estudantes Indígenas da UFMG (COLEI).

encontrei outras pessoas pesquisando temáticas relacionadas aos povos indígenas na área da educação, saúde e movimentos sociais.

Minha trajetória acadêmica é marcada por um compromisso contínuo com a luta pela democratização da universidade pública, especialmente no âmbito das ações afirmativas. Refletir sobre uma universidade pública mais acessível significa, sem dúvida, pensar também em condições que garantam a permanência com qualidade. Afinal, não basta apenas acessar, é fundamental criar estratégias que possibilitem a permanência com qualidade. Esse compromisso teve início ainda durante minha especialização, quando comecei a investigar os desafios de acesso e permanência de estudantes negras na graduação, reconhecendo a importância de políticas e práticas de promoção de equidade no ensino superior. Neste trabalho, compreendi que os aspectos históricos, políticos e culturais são elementos centrais que influenciam o acesso e a permanência estudantil no ensino superior. Torna-se inviável discutir a democratização da educação pública no Brasil sem considerar questões como o racismo estrutural, que produzem as dinâmicas de exclusão. Além disso, a construção de políticas de ações afirmativas precisa estar diretamente articulada à compreensão das trajetórias de povos historicamente subalternizados pela colonialidade e aos processos de exclusão social que ainda os atravessam (Alcântara e Silva, 2020).

No mestrado, meus olhares e preocupações se voltaram para a população indígena, ampliando minha compreensão das desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Essa mudança de perspectiva não ocorreu isoladamente, mas está conectada à minha própria história. As memórias de minha bisavó e as marcas de violência e apagamento que atravessaram sua vida fazem parte de um processo histórico que ainda se reflete na exclusão, e nos desafios enfrentados por indígenas e negras(os) no Brasil. A cena que eu conto acontecida no bandeirão por sua vez, simboliza como as relações cotidianas dentro das universidades podem ser espaços de construção ou perpetuação de desigualdades. Importante destacar que as discussões que iniciei lá na especialização sobre as trajetórias negras, tenham paralelos com as trajetórias indígenas no ensino superior considerando as diferenças: de experiências, de histórico de luta, etc. Por exemplo, enquanto a luta da população negra por acesso às universidades públicas tem sido amplamente debatida, as especificidades das trajetórias indígenas (que incluem desafios relacionados à territorialidade, cultura e identidade) ainda carecem de maior visibilidade e aprofundamento.

Considero necessário destacar que não pretendo representar ou falar em nome das estudantes indígenas, mas apresentar uma problemática que possa ecoar sobre o que já tem sido

debatido por elas na UFMG. Ampliando a compreensão sobre os impactos das políticas de ações afirmativas para os povos indígenas, meu propósito é que este trabalho possa contribuir para que a universidade pública se torne um espaço cada vez mais democratizado, capaz de acolher e valorizar a diversidade cultural e social de maneira efetiva. Falar sobre ações afirmativas de acesso e permanência na universidade pública para estudantes indígenas é propor um debate sobre caminhos construídos na academia que tensionam seu formato branco, cis, masculinista e heteronormativo pelo qual é marcada historicamente. Minha escolha sobre pesquisar o processo de permanência de estudantes indígenas no ensino superior incide também em reconhecer o importante impacto que a formação pode trazer não apenas para a estudante, mas também para seu território. Uma vez que a busca dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior está profundamente conectada à necessidade de fortalecer suas lutas por direitos, utilizando as tecnologias e conhecimentos não indígenas como ferramentas para somar nas lutas para acessar e reivindicar esses direitos.

1.2 Povos Indígenas em Movimento: Direitos, Territórios e Educação

Faustino, Novak e Rodrigues (2020), nos lembram que no Brasil, entre o final do século XIX e o início do século XX, os territórios indígenas já estavam amplamente ocupados pelos não indígenas, o que levou o governo a implementar políticas de pacificação e integração. Essas políticas tinham como objetivo conter os movimentos e lutas indígenas que buscavam preservar suas terras tradicionais e formas de vida. Ao mesmo tempo, os povos indígenas começaram a buscar acesso ao conhecimento científico e ao domínio de tecnologias, como a escrita, para fortalecer sua resistência. O uso da escrita nesse contexto se tornou uma poderosa ferramenta de luta e resistência. Por exemplo, chefes indígenas Kaingang no sul do Brasil enviaram uma carta denunciando a invasão de suas terras demarcadas por fazendeiros, pedindo proteção contra ameaças e ajuda material ao governo, além de exigirem a garantia de seus direitos. (Faustino, Novak e Rodrigues, 2020)

Essa estratégia demonstra como os povos indígenas adaptaram instrumentos do mundo não indígena, como a escrita, para defender suas causas e assegurar seus direitos perante o poder público. O que é endossado por Kawakami (2019), que afirma que junto à luta pela recuperação e manutenção de seus territórios, os povos indígenas passaram a enxergar a educação formal como uma ferramenta estratégica. A ideia era que, ao adquirir conhecimentos acadêmicos, poderiam lidar de forma mais independente e assertiva com instituições governamentais (o chamado "indigenismo oficial") e outros setores da sociedade brasileira.

Além disso, o acesso e a permanência dos povos indígenas na universidade pública possuem uma dimensão fundamental para o reconhecimento dos saberes e construção de epistemologias indígenas. Essas epistemologias não apenas enriquecem o campo acadêmico, mas também contribuem para produções com perspectivas contracoloniais e contra-hegemônicas, desafiando as narrativas dominantes em diversas áreas do conhecimento. Um exemplo notável é a atuação na psicologia, com a formação da Articulação Brasileira de Indígenas Psicólogos(as) (ABIPSI). Esse coletivo é composto por profissionais de diversas etnias, como Terena, Baniwa, Guaraní, Xucuru, Pankararu, Xerente, Macuxi, Tuxá, Tembé, Pataxó Hã Hã Hãe, Kariri, entre outras, que têm se dedicado a integrar as cosmovisões indígenas à prática da psicologia, fortalecendo uma ciência mais inclusiva e comprometida com a diversidade.

Essas pessoas, que hoje são profissionais da psicologia e têm contribuído para a construção de referenciais teóricos dentro da ABIPSI e de outros espaços, como o Sistema Conselhos de Psicologia, integram as cosmovisões indígenas à psicologia, fortalecendo uma ciência e profissão com forte compromisso ético e político. Vale lembrar que, antes disso, elas foram estudantes que conseguiram permanecer no ensino superior e se formar. Sendo assim, para discutir permanência, é fundamental refletir sobre as condições que a tornam possível, aspectos como condições interculturais e questões socioeconômicas, por exemplo, são fatores essenciais para assegurar a qualidade dessa permanência.

De acordo com Mayorga, Viana e Souza (2015), ao discutirmos a presença de estudantes indígenas nas universidades, deparamo-nos com desafios significativos que envolvem a dicotomia entre conhecimentos tradicionais e científicos. Esta separação entre o saber das comunidades indígenas e o conhecimento acadêmico cria obstáculos para a integração dessas perspectivas diversas. O debate sobre ações afirmativas, voltado especialmente para as comunidades indígenas, destaca a importância de reconhecer e valorizar seus saberes. No entanto, corre-se o risco de simplificar excessivamente esses conhecimentos ao atribuir características fixas. Quando se enfatiza apenas uma parte da cultura indígena, como a espiritualidade por exemplo, pode-se destacar uma visão limitada e inadequada de sua realidade, que é muito mais complexa e diversa. Dito isso, a complexidade dos saberes indígenas vai além de um único aspecto, e abordá-los de forma simplista ou fragmentada acaba por desconsiderar outras dimensões importantes, como suas práticas sociais, conhecimentos sobre a natureza, estruturas organizacionais e políticas, entre outros.

Pois bem, a luta histórica dos povos indígenas pela educação é marcada por desafios, principalmente devido à falta de garantias básicas, como a moradia. Essa batalha sempre esteve vinculada à preservação dos territórios, uma vez que a educação indígena está intrinsecamente ligada ao acesso ao território e à terra, já que o território é essencial para a preservação de suas culturas e tradições. A terra é o espaço onde os saberes ancestrais são transmitidos e onde os povos indígenas mantêm suas práticas de subsistência e espiritualidade. Se os povos indígenas não podem permanecer em seus territórios, como vamos falar em permanência na universidade pública?

Falar sobre a permanência de estudantes indígenas no ensino superior e apostar em uma mudança social (ainda que a longo prazo) é, acima de tudo, falar sobre ampliar o acesso aos direitos dos povos indígenas. É sobre visualizar mais profissionais indígenas atuando em políticas públicas de saúde e educação indígena. É sobre ver mais teóricas e teóricos indígenas produzindo pesquisas, contribuindo para o ensino e a extensão nas universidades. Trata-se de tensionar espaços de conhecimento historicamente ocupados por grupos específicos, que têm produzido saberes igualmente específicos. Com a chegada e a permanência de pessoas indígenas nesses ambientes, barreiras começam a ser rompidas, e novos arranjos passam a ser construídos, transformando a academia e o conhecimento que ela produz. Sendo assim, todas se transformam com a chegada dos povos indígenas à universidade.

A ausência de políticas afirmativas em nível nacional dificulta a abordagem do processo de adaptação e permanência dessas estudantes no ambiente acadêmico. Essa lacuna as deixa encarregadas de organizar-se de maneira autônoma junto à instituição para construir políticas institucionais que atendam às suas necessidades. Isso faz com que a presença de indígenas na universidade pública questione a instituição, sua postura e estrutura. A presença de estudantes indígenas na universidade não é apenas um ato de ingresso acadêmico, é um questionamento à essência da instituição, seus valores, práticas e processos. Kawakami (2019), acredita que a presença indígena em certos contextos tem inclusive o poder de transformar a maneira como entendemos e atribuímos significado às coisas. Isso acontece porque ela introduz elementos como incerteza, ambivalência, dissonância e questionamentos, desafiando as ideias que antes pareciam claras, coerentes e bem organizadas. Essa presença rompe com padrões estabelecidos, mostrando novas formas de interpretar e significar o mundo.

Desse modo, essa presença desafia as normas e estruturas preexistentes, colocando em xeque a adequação da universidade pública em lidar com corpos contra hegemônicos e dissidentes. Ao assumirem um papel ativo na construção de políticas institucionais para garantir

sua presença e permanência, as estudantes indígenas não apenas buscam um espaço no ensino superior, mas também redefinem a dinâmica universitária, ressoando também em pessoas não indígenas. Esse posicionamento destaca a necessidade de mudanças significativas na abordagem das instituições de ensino, evidenciando a falta de políticas nacionais afirmativas que endossam o acesso e o apoio necessário para permanência.

O questionamento que emerge não é apenas sobre a diversidade superficial, mas sobre a capacidade real da universidade pública de ser um ambiente inclusivo e representativo para estudantes não brancas, pobres, mulheres/mães, LGBTQ+, dentre outros. A presença indígena na universidade instiga uma revisão crítica, exigindo não apenas ajustes superficiais, mas uma transformação profunda nas estruturas para que possam verdadeiramente abraçar e apoiar a pluralidade de culturas e identidades. Nesse contexto, a presença indígena é uma oportunidade para a universidade repensar o seu lugar, rumo a um ambiente inclusivo, diverso e respeitoso com a pluralidade de corpos que tem o direito de ocupá-la.

Essas e outras reflexões me levaram a delimitar o problema desta pesquisa que é: Quais desafios enfrentados pelas estudantes indígenas na universidade pública e como movimentos e estratégias de resistência coletivamente e individualmente contribuem para aprimoramentos de ações afirmativas de permanência na universidade? Para responder ao problema deste projeto de pesquisa e extensão, o objetivo geral consistiu em dialogar e refletir com estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares na Graduação da UFMG sobre suas experiências e movimentos de resistência e permanência, e sistematizar estratégias para aprimoramento de ações afirmativas na universidade pública construídas coletivamente com as estudantes.

Para alcançar o objetivo geral, lanço mão dos seguintes objetivos específicos: a) Mapear políticas implementadas na UFMG para acesso e permanência de estudantes indígenas e seus avanços; b) Compreender por meio da pesquisa-intervenção, quais são as estratégias coletivas de resistência de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFMG, considerando aspectos como redes de apoio e fortalecimento da identidade cultural; c) Propor recomendações e estratégias institucionais e extramuros para aprimorar a inclusão e o suporte as estudantes indígenas na graduação da UFMG, visando promover um ambiente acadêmico mais acolhedor e acessível que permita a concretização do direito à educação superior pelos povos indígenas.

A metodologia escolhida que orientou esta pesquisa foi a pesquisa-intervenção e será mais detalhada no capítulo II. É importante frisar que esta pesquisa se desdobrou em um projeto de extensão, cujo desenvolvimento será melhor abordado no capítulo metodológico. No âmbito

deste projeto, realizamos dez encontros com estudantes indígenas, ingressos no ensino superior a partir do Programa de Vagas Suplementares, matriculados na UFMG. As oficinas foram compostas predominantemente por mulheres, o que justifica a escrita deste texto na linguagem inclusiva com foco no feminino⁴ ao me referir às estudantes indígenas da UFMG. Ao todo, oito estudantes participaram das atividades, representando os cursos de Direito, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Engenharia Ambiental. As oficinas foram norteadas por temas cuidadosamente elaborados para abordar questões que atravessam a experiência acadêmica desses(as) estudantes. As oficinas ocorreram semanalmente no próprio espaço da UFMG.

Feito esse percurso, organizamos a sistematização desse processo em 5 capítulos, resumidos a seguir.

No **Capítulo I: Caminhos Metodológicos: Reflexões sobre a Pesquisa-extensão** é detalhado o percurso metodológico adotado na pesquisa, com foco em reflexões acerca do campo, nas questões éticas, nas abordagens e técnicas utilizadas para investigar as trajetórias das estudantes indígenas na UFMG.

No **Capítulo II: Ações afirmativas e permanência estudantil: Breve histórico da luta pela educação indígena no Brasil** são abordadas as ações afirmativas e a permanência estudantil a partir de um breve histórico da luta pela educação indígena no Brasil, apresentando um panorama sobre a luta pela educação indígena nas últimas décadas desde a educação básica e de como ela é instituída no ensino superior.

No **Capítulo III: De ontem a amanhã: Uma linha do tempo sobre a presença indígena na UFMG** a proposta é refletir acerca da presença indígena no Estado de Minas Gerais e a partir disso traçar uma linha do tempo sobre a presença indígena na UFMG desde a inclusão de políticas públicas de ações afirmativas voltadas para acesso e permanência de estudantes na universidade pública. Também busco destacar os avanços significativos conquistados ao longo do tempo, como o aumento do número de estudantes indígenas matriculados e a ampliação dos programas de apoio.

No **Capítulo IV: Trajetórias de permanência e experiências universitárias de estudantes indígenas da UFMG** a partir das oficinas realizadas junto as estudantes no projeto de extensão, busco analisar as trajetórias universitárias indígenas, tendo como foco central a

⁴ A linguagem inclusiva com enfoque no feminino é essencial para potencializar a visibilidade às mulheres, reconhecendo sua presença e participação ativa. Neste trabalho, em que a maioria das participantes são mulheres, a minha escolha busca reforçar a representatividade e contribuir para superar o uso do masculino genérico, que historicamente tende a invisibilizar a atuação feminina, principalmente no âmbito da pesquisa.

permanência estudantil. Abordaremos os desafios e obstáculos bem como as formas de enfrentamento e resistência individual e coletiva traçadas que incidem na permanência.

O **Capítulo V: “Nada sobre *nóis* sem *nóis*”: Perspectivas estudantis para o futuro das políticas de permanência universitária** tem como foco central apresentar as propostas e reflexões das estudantes indígenas sobre o aprimoramento das políticas de permanência na universidade pública. O capítulo sistematiza suas principais demandas e sugestões, destacando as experiências vividas e a importância de políticas afirmativas, que considerem suas especificidades sociais, culturais e econômicas.

As **Considerações Finais** encerram a escrita, indicando possíveis caminhos para continuidades futuras. Nesta seção, são destacadas as principais conclusões da pesquisa, refletindo sobre os resultados alcançados e suas implicações. Além disso, são sugeridas direções para debates futuros, apontando áreas que necessitam de maior investigação e desenvolvimento. Dessa forma, as considerações finais não apenas sintetizam o trabalho realizado, mas também abrem caminho para novos estudos e iniciativas, buscando contribuir para o avanço contínuo das discussões na área.

2. CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA- EXTENSÃO⁵

Minha mãe me ensinou que na roça há tempo para plantar, regar e colher. Cada plantio tem sua época certa: não adianta plantar tomates fora de temporada, assim como morangos. Ela aprendeu isso com a terra e me transmitiu o ensinamento. Nego Bispo (2023) afirma que plantamos o que precisamos, mas a terra dá o que pode. A terra nos ensina sobre o tempo e a paciência, e para colher bons frutos, precisamos de uma relação artesanal, horizontal e respeitosa. A preparação da terra para a semente requer afofar o solo, adubar e regar, tarefas realizadas com conexão e sensibilidade para garantir que a plantação prospere. Quando a terra está pronta para plantar, ela nos avisa, assim como quando um fruto está pronto para ser colhido.

Essa relação artesanal destaca o protagonismo da terra, algo que também busco refletir em minha pesquisa e trabalho de campo. Desde 2019, venho investigando sobre as ações afirmativas na universidade pública, começando com uma revisão bibliográfica sobre o acesso de mulheres negras ao ensino superior durante a especialização. No mestrado, dou início a pesquisa sobre a permanência de estudantes indígenas, em diálogo com minhas colegas/pesquisadoras do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes, e próxima aos trabalhos desenvolvidos por lá no âmbito das ações afirmativas e nas temáticas relacionadas aos povos indígenas. Além disso, foi construída centralmente com a participação ativa de estudantes indígenas, que tem fomentado o debate sobre permanência estudantil indígena na universidade pública e se organizado através do Coletivo de Estudantes Indígenas (COLEI) e outras iniciativas.

Acompanhar estudantes indígenas neste percurso de pesquisa foi uma responsabilidade e um aprendizado constante. Propus um projeto para, em uma perspectiva dialógica, entender os desafios enfrentados e como suas estratégias de resistência podem contribuir para aprimorar as políticas de inclusão na UFMG.

2.1 O campo enquanto Território-Terra

Durante minha jornada, cuidadosamente tenho conhecido questões relacionadas à terra. Refletir sobre o território-terra significa considerar nossa relação com a terra, pois ela não é meramente um recurso para consumir alimentos e absorver seus benefícios. A terra é ancestral,

⁵ Parte deste capítulo foi submetido à revista Perspectivas em Psicologia para possível publicação.

um lugar que sempre foi ocupado por outros antes de nós, onde as marcas daquelas que abriram caminhos para nossa passagem são visíveis. É onde a vida pulsa, onde culturas se encontram, identidades se formam, histórias são contadas e memórias são preservadas. Não é um lugar para conhecer, medir e controlar, mas é parte indissociável da vida.

Este território-terra não é estático, mas dinâmico, onde as histórias da vida se desdobram. É onde as sementes germinam e crescem, formando um ciclo contínuo. O plantio não segue uma linha reta, mas sim, de forma triangular, como Nego Bispo (2023), aponta onde plantas nativas e cultivadas coexistem e se fortalecem mutuamente. Neste diálogo constante com a terra, não apenas recebemos dela, mas também contribuimos com nossa própria história, preservando o que já existe e cultivando o novo.

Na realização de uma pesquisa, penso que dois caminhos são possíveis (talvez mais!): no primeiro, a proposição da pesquisa orienta o campo e no segundo, o campo orienta o que será desenvolvido na pesquisa. Em minha experiência, ao integrar-me à Coletiva Urucum e Girassol⁶, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes⁷, Liga de Psicologia Social Latino Americana (LAPSOL)⁸ e na monitoria na disciplina Psicologia Social, Povos Indígenas e Quilombolas⁹, percebi como o campo vivo guiou meu trabalho, influenciando também minha abordagem na pesquisa e extensão. Ao adentrar esses territórios-terra, pude fazer um percurso coletivo com minhas colegas pesquisadoras, docentes da graduação em Psicologia e estudantes indígenas.

⁶ A Coletiva Urucum e Girassol surgiu a partir da organização de pesquisadoras e pesquisadores do PPG/PSI UFMG, no âmbito do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes com objetivo de promover o debate sobre temas relacionados à psicologia social comunitária, em diálogo com as questões voltadas para povos indígenas e quilombolas.

⁷ O Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes foi estabelecido em 2012 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Atualmente, suas atividades são coordenadas pelas professoras doutoras Claudia Mayorga, Lisandra Espíndula e Paula Gonzaga. O núcleo tem suas origens no Programa de Extensão Conexões de Saberes, de alcance nacional, e foi criado com o objetivo de promover maior integração entre a universidade e as comunidades populares, facilitando a troca de conhecimentos, experiências e demandas.

⁸ A Liga de Psicologia Social Latino-Americana da UFMG foi oficialmente fundada em 2023, sob a coordenação da professora Paula Gonzaga. Sua criação é fruto da articulação de estudantes da graduação, que se organizaram a partir da disciplina de Psicologia Social II, ministrada pela professora Paula no primeiro semestre de 2022. As discussões propostas pela Liga estão alinhadas com o papel do(a) psicólogo(a) defendido por Martín-Baró (1997), que destaca a importância do(a) profissional de psicologia como agente ativo na transformação social, comprometido com a realidade comunitária e engajado nas questões sociais e políticas, promovendo o bem-estar coletivo e a justiça social.

⁹ A disciplina de Psicologia, Povos Indígenas e Quilombolas foi ofertada pela primeira vez em 2022. Ela foi construída pelas(os) estudantes do PPG/PSI UFMG, orientandas(os) da professora Claudia Mayorga, como parte da disciplina de estágio em docência, que as(os) mestrands(as) e doutorands(as) deveriam cursar. A segunda oferta ocorreu em 2024, com algumas mudanças no programa do curso, entre elas o título e ênfase da disciplina que passou a ser Psicologia Social, Povos Indígenas e Quilombolas.

É importante colocar que nesta pesquisa, o campo foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro momento consistiu na minha inserção inicial mais ampla e exploratória, com participações em atividades, aulas e eventos que abordavam temáticas que atravessam as questões indígenas na UFMG, como foi o grupo de estudos oferecido no segundo semestre de 2023 intitulado “Diálogos interculturais entre psicologia social e povos indígenas”, ofertado pela Coletiva Urucum e Girassol e LAPSOL em articulação com o Núcleo Conexões de Saberes. Pude participar também de atividades construídas pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE em conjunto com o COLEI como foram o “Abril Indígena” e o “Seminário de Direitos Indígenas”, além da participação no projeto de extensão “Direitos Humanos, Educação e Saúde nos Territórios Yanomami/ Ye'kwana”. Também tive a oportunidade de dialogar sobre o meu trabalho ao longo do seu desenvolvimento no Núcleo Conexões e em eventos como o 22º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) (2023), o 24º Encontro Regional da ABRAPSO Minas (2024), Encontro Internúcleos (2024), dentre outros.

O segundo momento refere-se à minha interação no campo com os(as) estudantes indígenas através de oficinas psicossociais realizadas no âmbito do projeto de extensão que pretendo explicitar melhor abaixo, e as entrevistas com as professoras que acompanharam a inserção das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência estudantil para as(os) estudantes indígenas na UFMG. Esse segundo momento me possibilitou associar as experiências anteriores do campo a algumas vivências e percepções que tive ao longo dos encontros com as estudantes e diálogo com as professoras.

2.2 O campo coletivo como Território-Terra de pesquisa intervenção e participação

Considero importante trazer aqui as articulações com os interlocutores do campo de pesquisa, que aconteceu de maneira orgânica e que me levou a pensar sobre a escolha metodológica da pesquisa-intervenção. No dia 01/12/2023 aconteceu a “IV Jornada de Direitos Humanos da UFMG”, uma atividade da Universidade dos Direitos Humanos, vinculada à Pró-reitoria de Extensão, no auditório Carangola da FAFICH onde estive presente na atividade, pois estava interessada no tema: “Territorialidade e Direitos na universidade”. Nesse dia me organizei para ficar até a atividade que seria realizada pelas estudantes do COLEI UFMG. Foi exibido o documentário “Transpassado: Corpos que retratam”, que foi dirigido pelo estudante indígena Otávio Kaxixó (2023). Neste documentário, 5 estudantes indígenas LGBTQ+ da UFMG relatam suas experiências afetivas dentro e fora do território e elucidam enfrentamentos contra

a LGBTfobia. O auditório estava cheio na atividade anterior que tratava sobre a temática de violência de gênero e racismo na política, e devido a atrasos na atividade, o documentário que seria exibido às 17 horas acabou sendo adiado para às 18 horas.

Ao acabar a atividade anterior ao documentário, o auditório se esvaziou totalmente e somente sete estudantes indígenas e algumas poucas pessoas não indígenas assistiram ao vídeo. Isso me chamou atenção, sobre como a comunidade acadêmica tem lidado com atividades e assuntos que têm sido discutidos por estudantes indígenas na universidade pública. Por que as pessoas não estão se propondo a escutar o que as pessoas indígenas têm construído politicamente acerca de suas experiências LGBTQ+? Me organizei para sentar próximo às estudantes e dar coró a atividade e acabei ficando bem próxima da companheira Anaine Anikualo Taukane, mulher indígena da etnia Bakairi e Pankararu, discente do curso de Direito do Programa de Vagas Suplementares da UFMG, com quem tive a satisfação de construir o grupo de estudos sobre “Diálogos Interculturais entre Psicologia Social e Povos Indígenas”.

Após a exibição do filme, Anaine me chamou para conversar e trouxe a demanda das estudantes sobre a possibilidade de construção de um projeto de extensão para e com as discentes. Ela explica que apesar dos serviços socioassistenciais ofertados pela UFMG, os mesmos são limitados para algumas demandas das estudantes. Dessa maneira, ela me procura para propor um diálogo entre estudantes indígenas e do Curso de Psicologia para construção de um projeto de extensão. Neste momento constatei sobre como o campo território-terra é vivo e um terreno fértil para fazer pesquisa-intervenção.

Na pesquisa-intervenção o fazer-com desafia as noções tradicionais e hegemônicas de se produzir pesquisa. É uma perspectiva que questiona o binarismo entre sujeito-objeto ou teoria-prática. Nesse sentido, a produção de conhecimento não acontece de maneira separada da participa(ção), mas ao contrário, ela se constrói junto das práticas e interações que acontecem no território-terra, junto das pessoas que nele estão. Sendo assim, sugere que o conhecimento seja confeccionado e organizado de maneira contínua e colaborativa durante interação ativa com as pessoas colaboradoras/interlocutoras (Chassot & Silva, 2018). A proposta de prática interventiva na pesquisa tem exigido de mim enquanto pesquisadora, participação ativa e reflexiva, na medida em que essa abordagem não me garante antecipadamente todos os passos da minha pesquisa, muito pelo contrário, tenho sido envolvida e guiada pelo campo que está sempre em movimento, ainda que a perspectiva de produzir diálogos tenha sido um aspecto permanente nesse percurso.

Não ter definido inicialmente o destino dessa pesquisa/projeto de extensão, destacou o quanto a pesquisa-intervenção não segue um caminho certo ou planejado desde o início;

exemplo disso é a conversa que tenho com Anaine, que mexe no caminho que estava se construindo na pesquisa, pois, a ideia da construção de um projeto de extensão, partiu dela. Desse modo, é importante destacar que todo mundo que está participando vai sendo orientado e guiado pela pesquisa-intervenção enquanto ela vai acontecendo. Isso significa que o conhecimento é construído juntamente com todas, durante as interações ativas com o ambiente, e não a partir de um plano rígido que foi feito antes. Algumas abordagens em pesquisa frequentemente lidam com essa dinamicidade como se fossem erros ou percalços da pesquisa, mas na abordagem que vivencio, ser flexível e se adaptar ao que está acontecendo durante a pesquisa-intervenção (Chassot & Silva, 2018), é a própria definição da pesquisa-intervenção.

2.3 Sobre o Projeto de Extensão

As estudantes indígenas são, simultaneamente, membros da comunidade interna e externa da UFMG. Elas vivem, como muitos afirmam, com "*um pé no território e um pé no mundo*" (Diário de campo, 2024). Ao ingressarem na universidade pública, não o fazem sozinhas, carregam consigo seus territórios e todas as pessoas que neles vivem. Dessa forma, a relação que estabelecem com este espaço ocorre no âmbito da interculturalidade, o que gera tensionamentos e fissuras, mas também, a partir das diferenças, abre possibilidades para o diálogo e, até mesmo, para mudanças nas dinâmicas institucionais. Nesse sentido, um projeto de extensão voltado às estudantes indígenas não as contempla apenas enquanto estudantes da universidade, mas também reconhece que, simultaneamente, elas estão externas a ela, impactando seus territórios, e a possibilidade de acesso e permanência de outros estudantes indígenas na instituição, auxiliando a mesma no seu processo de democratização. O que endossa a transformação da minha pesquisa de mestrado em um projeto de extensão.

Nesse sentido, foi elaborada uma proposta de projeto que foi submetido ao Sistema de Informação da Extensão da Universidade (SIEX) e aprovado pelas devidas instâncias. Foi realizado um edital para seleção de estudantes com atuação de forma voluntária no Projeto, onde propusemos duas vagas para extensionistas indígenas, e uma vaga para extensionista não indígena. Três estudantes indígenas, sendo uma de pós-graduação, duas da graduação e um estudante não indígena manifestaram interesse em participar do projeto, assim a equipe foi formada por Ketily Tainá, estudante indígena do povo Pankararu e graduanda do curso de Direito, Deolindo Faustino, estudante indígena do povo Potiguara e graduando do curso de Ciências Sociais, Erik Saraiva estudante do curso de Psicologia e Drika Xakriabá, indígena

psicóloga e atualmente mestranda em Psicologia no PPG/PSI como extensionista de pós-graduação.

É necessário mencioná-las como integrantes fundamentais deste projeto, pois desde o início da execução, todas as etapas foram desenvolvidas de forma colaborativa e dialogada com elas. Sua participação foi essencial para revisar e aprimorar o cronograma, a proposta e o planejamento das oficinas e demais atividades. Inicialmente, planejei sete encontros para as oficinas, porém enfrentamos contratemplos devido a greve de docentes, técnicos administrativos e estudantes na UFMG. Essa situação resultou no adiamento das datas de início das atividades previstas. Sendo que as atividades do projeto de extensão se iniciaram no dia 29 de maio de 2024, com uma reunião de boas-vindas às extensionistas. O projeto e a pesquisa foram apresentados, e após três encontros de planejamento da equipe, tivemos a primeira oficina com as estudantes indígenas.

No princípio, o planejamento de sete oficinas não foi suficiente para atender todas as demandas das estudantes, então foi necessário ajustar o cronograma novamente, adicionando mais dias para discutir temas específicos. Com isso, ampliamos nossas atividades para dez encontros, fazendo com que o planejamento se estendesse até o início do mês de novembro, sendo necessário fazer uma pausa durante as férias para que as estudantes pudessem retornar para os territórios. É relevante destacar que há planos para dar continuidade ao projeto mesmo após a conclusão da pesquisa.

O início das atividades seu deu na UFMG, mais especificamente no gramado da Escola de Música. Em alguns momentos as oficinas ocorreram também na sala do Núcleo Conexões de Saberes. Inicialmente consideramos que seria interessante realizá-las nas moradias estudantis, porém, devido à reorganização desses espaços, optamos por buscar uma alternativa diferente. A escolha do gramado da Escola de Música deveu-se ao fato de ser um espaço aberto e arejado, que permite contato direto com a natureza e a sensação de estar com os pés no chão. Esta decisão trouxe uma diferença significativa, que será mais bem explorada nos próximos capítulos. Destaco que o planejamento das oficinas foi realizado semanalmente junto com a equipe extensionista, a partir do objetivo de cada uma delas. Fomos também ajustando o tempo das oficinas, que ocorreram no período de 1h a 1h30min, às sextas feiras. As estudantes foram convidadas a participar das oficinas por meio das colegas indígenas extensionistas que já estavam envolvidas na construção do projeto. Além disso, também foram realizadas divulgações online. A participação nos encontros era livre, considerando que o grupo era aberto a todos. As estudantes, por sua vez, frequentemente convidavam outras colegas, muitas vezes estendendo o convite para aquelas que moravam em suas casas.

2.4 Sobre as Oficinas

Gostaria de sublinhar algumas reflexões que Silva (2011), traz em sua dissertação, sobre o papel dos grupos em uma pesquisa-intervenção. Ele enfatiza como a construção do conhecimento ocorre de maneira coletiva, a partir das interações entre os participantes e o pesquisador. Destaca que nesses grupos, as ideias compartilhadas se misturam com as experiências subjetivas de cada indivíduo, ou seja, o que cada pessoa vivencia pessoalmente, e como isso influencia suas percepções e interpretações sobre o mundo ao seu redor. Isso cria um espaço dinâmico de troca, no qual as ideias não são apenas transmitidas de maneira objetiva, mas também são filtradas e transformadas pelas experiências emocionais, culturais e históricas de cada membro do grupo. Dessa forma, as interações sociais se tornam não apenas um meio de comunicação, mas também uma maneira de construir significados coletivos, em que as subjetividades de todos se entrelaçam para gerar novas compreensões.

Nesse contexto, quando estudantes indígenas se reúnem para participar de oficinas em que terão espaço para debater sobre a permanência e os desafios enfrentados pelos estudantes, não são discutidos apenas em termos acadêmicos ou institucionais, mas também são entrelaçados com as vivências pessoais de cada estudante indígena. Por exemplo, quando um estudante compartilha como a convivência em um ambiente universitário, muitas vezes, se distancia de sua realidade cultural, afetando sua sensação de pertencimento. Essa vivência, por sua vez, traz à tona discussões sobre como a universidade não reconhece ou valida suas práticas culturais, como o uso da língua materna ou as crenças tradicionais, o que gera um processo de adaptação doloroso e constante. Outro estudante pode relatar como, apesar de desafios semelhantes, encontrou apoio em grupos de estudantes indígenas, criando um espaço onde é possível compartilhar suas experiências de forma acolhedora e assertiva.

Assim, ao compartilhar essas experiências subjetivas durante as oficinas, os estudantes não estão apenas discutindo as dificuldades em termos acadêmicos ou administrativos, mas também, revelando como suas identidades culturais, suas histórias pessoais e suas relações com a universidade moldam o processo de permanência. As ideias que surgem nesse espaço não são apenas intelectuais, mas carregam as emoções, os traumas e as resistências dos estudantes indígenas. A troca de experiências nesse ambiente, portanto, vai além de um simples debate sobre políticas educacionais, ela envolve um processo profundo de construção de sentido, onde cada história pessoal enriquece a compreensão coletiva dos desafios e das possibilidades de permanência estudantil na universidade. Essa combinação permite uma compreensão mais

profunda, pois reflete tanto o pensamento do grupo quanto às experiências individuais de cada membro, favorecendo interações entre participantes e pesquisadores ao longo dos encontros.

De acordo com Silva (2011), nos grupos, os participantes são compreendidos como representantes de seus grupos sociais e dos contextos em que vivem, e isso torna possível, por meio da pesquisa, reconstruir os contextos sociais e os modelos de ação que orientam as atitudes desses sujeitos. Nesse sentido as oficinas tornam-se espaços para que os estudantes possam falar sobre suas realidades e as realidades de seu povo, expressando o local intra/extra muros que estão localizados na UFMG. A proposta de utilizar os grupos de oficinas como ferramenta de construção do saber, coloca em evidência a interculturalidade das relações na universidade transcendendo o simples debate de ideias, tornando-se uma verdadeira troca de experiências e significados. Sinto que no trabalho em grupo com os estudantes indígenas posso colaborar para as reflexões coletivas, diálogos e elaborações acerca das suas experiências neste espaço, mediando momentos importantes da construção de histórias e dos significados compartilhados, onde as experiências de vida dos participantes se entrelaçam para formar uma visão mais abrangente e plural dos temas discutidos.

Diante desta explanação, a proposta de trabalhar com oficinas surgiu a partir da necessidade de possibilitar um ambiente ativo, participativo e colaborativo que permitisse as estudantes interagir de maneira dinâmica e que propiciasse a elaboração de reflexões acerca do processo de permanência na universidade pública. Segundo Lúcia Afonso (2006), a oficina deve ser uma atividade aceita pelo grupo, nunca imposta. Para alcançar a aceitação da oficina proposta, foi essencial considerar quatro etapas de preparação. Primeiramente, foi importante compreender a demanda, recorrendo ao momento em que o grupo e os sujeitos fazem suas primeiras solicitações. A oficina foi baseada em um contrato inicial, ajustável ao longo do tempo, e alinhado com a demanda do grupo, esta por sua vez, chega através das estudantes, tendo como mediadora a estudante indígena Anaine.

Em seguida, a pré-análise envolveu identificar a demanda por meio de estudo e reflexões prévias sobre as questões abordadas, reunindo informações relevantes. No terceiro passo foi necessário definir o foco e o enquadre de cada oficina, centrando-me no tema geral e considerando o contexto, número de participantes e recursos disponíveis. Por fim, o planejamento flexível, vinculado aos temas geradores ajustados conforme as dinâmicas do grupo foram acontecendo, destacando a necessidade de acompanhar o processo de modificação do planejamento inicial.

Com a intenção de abranger o máximo possível de questões que permeiam as experiências das estudantes na UFMG, foi proporcionado um espaço reflexivo para a

consideração de temas que atravessam a experiência das estudantes indígenas na universidade pública e que impactam em seus processos de permanência como sexualidade, gênero, cultura, território, coabitação, afetividade, vida na cidade, interação e convivência, tanto dentro, quanto fora do ambiente acadêmico.

As atividades contaram com a presença de estudantes indígenas representando as três moradias da UFMG: Cerrado, Caatinga e Amazônia, e frequentada majoritariamente por mulheres. Como seguimos a proposta de que as oficinas fosse um grupo aberto, oito estudantes indígenas formaram o grupo. Desses oito estudantes, tivemos pessoas das etnias Bakairi, Pankararu, Pataxó e Xakriabá.

Assim, as oficinas ocorreram em 10 encontros e abordaram as seguintes temáticas:

1º Encontro: Encontro de Histórias - Como chegamos na universidade?

Nesta primeira oficina, a proposta foi permitir que as estudantes compartilhassem as trajetórias que as conduziram até a UFMG. Foi um momento em que pudemos conversar sobre essas trajetórias, que envolvem a relação com o território, com a aldeia, com a educação básica, a experiência na educação indígena *versus* a experiência na educação não indígena, as relações estabelecidas ao longo desse percurso e, até mesmo, a decisão pelo curso universitário. Lançamos mão de duas dinâmicas, a primeira de quebra-gelo para apresentação das pessoas do grupo. A dinâmica se chamou “Qual a história do seu nome?”. Durante a apresentação, cada participante falou brevemente para o grupo o que sabia sobre o seu nome, como, por exemplo: de quem recebeu, por que recebeu esse nome, entre outras informações.

E a segunda para mediar o diálogo sobre as trajetórias, em que cada pessoa levou para o encontro um objeto que simbolizava ou representava algo significativo de sua trajetória. Durante a atividade, cada participante contou sobre sua trajetória até chegar à UFMG, explicou a escolha do curso e justificou a escolha do objeto, destacando o significado ou o que ele simbolizava em sua história. Nesse encontro também apresentamos a proposta do projeto e explicamos sua origem, além de leitura da carta convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2º Encontro: Cultura e Saberes - Diálogos sobre a Identidade Indígena na Vida Universitária.

Esse encontro teve como objetivo proporcionar uma reflexão sobre o papel da cultura e dos saberes indígenas na experiência universitária das estudantes. Para este encontro utilizamos

uma pergunta geradora *“É importante que as estudantes indígenas reflitam sobre os elementos culturais e conhecimentos tradicionais que podem informar, inspirar e moldar sua vivência universitária de forma significativa. Quais são alguns dos caminhos pelos quais a cultura e os saberes indígenas podem contribuir na sua vida acadêmica?”*. As estudantes responderam as perguntas em cartõezinhos, em seguida, os cartões foram recolhidos, sorteados e redistribuídos. Cada pessoa leu a resposta do cartão que recebeu, e, a partir disso, o grupo iniciou uma conversa sobre as respostas compartilhadas.

Através do diálogo, as participantes puderam compartilhar suas experiências acadêmicas, incluindo a participação nas atividades extracurriculares oferecidas (projetos de extensão, iniciação científica, etc.). Também conversamos sobre as divergências interculturais, a interação entre as estudantes e a manutenção da cultura, espiritualidade e tradições na cidade.

3º Encontro: Conectando Redes - Relações Interpessoais na Trajetória Acadêmica.

Esse encontro teve como objetivo dialogar sobre as relações das estudantes indígenas entre si e também com pessoas não indígenas, compreendendo as potencialidades e fragilidades dessas relações e refletir como as construções afetivas podem contribuir para a permanência estudantil. Essa temática foi desenvolvida em dois encontros. No primeiro deles, conversamos bastante sobre as relações formadas ao longo da experiência acadêmica. Discutimos a convivência entre as estudantes indígenas, especialmente no processo de coabitação nas moradias universitárias. Falamos sobre os conflitos e as potencialidades dessas relações. Utilizamos a estratégia do "mapa mental" como dinâmica para facilitar o diálogo. A proposta dessa dinâmica foi que as estudantes elaborassem um mapa mental com os pontos positivos e negativos de suas relações na universidade. Para isso, foram disponibilizados materiais como folhas de ofício, lápis de cor, giz de cera, entre outros, para que cada participante pudesse se expressar da maneira que considerasse mais adequada, seja por meio de desenhos ou de escrita.

4º Encontro: Conectando Redes - Relações Interpessoais na Trajetória Acadêmica.

Falar sobre o tema das relações interpessoais demandou mais de um encontro. No primeiro encontro surgiram muitos elementos que sentimos que precisavam ser trabalhados com mais atenção e cuidado. Assim, decidimos dar continuidade a esse tema, e para tanto, utilizamos a dinâmica das "bexigas de balão". A proposta dessa dinâmica foi permitir que as estudantes continuassem refletindo sobre as situações trazidas no encontro anterior. Para isso,

elas encheram balões enquanto pensavam no que foi discutido no último encontro. Dentro das bexigas, havia papéis com alguns dos pontos levantados anteriormente. Em seguida, as participantes estouraram os balões, leram o que estava escrito e refletiram sobre formas de lidar com as situações apresentadas. O grupo conversou sobre os pontos levantados por cada participante, incluindo as estratégias pensadas para enfrentar os desafios abordados.

5º Encontro: O Retorno para o território.

Nesta oficina, conversamos sobre o retorno ao território. A territorialidade foi um tema transversal em todos os encontros, e consideramos importante dedicar um momento para discutir o retorno para casa. Este foi o último encontro antes da pausa de recesso entre os dois semestres letivos, e as participantes estavam ansiosas com o processo de retorno. Com a UFMG em greve, o calendário acadêmico foi desorganizado, impactando os planos dos(as) estudantes que envolviam o retorno ao território e a rede de apoio entre elas. Assim, a frustração e a quebra de expectativas, foram elementos latentes que precisavam ser abordados, considerando o fator principal de territorialidade que será melhor analisado no capítulo IV, mas que é fundamental para se pensar permanência e bem viver.

Para este encontro utilizamos a dinâmica da “Caixa Misteriosa”, que se iniciou com a apresentação de uma caixa e a sugestão de que havia algo dentro dela. As participantes foram convidadas a adivinhar o conteúdo, podendo pegar, balançar e explorar a caixa. Em seguida, a caixa foi aberta, revelando seu conteúdo, e iniciou-se uma conversa sobre a expectativa e a quebra de expectativa. As perguntas norteadoras incluíram: *“Como você se sente com a quebra de expectativa de não poder voltar para o território no tempo que planejou?”*; *“Quais são as expectativas de retorno para o território?”*; *“Todos poderão voltar? Quem não pode, como está se sentindo em relação a isso?”*. As participantes anotaram suas expectativas sobre o retorno ao território em pequenos papéis, que foram colocados dentro da caixa para serem discutidos no retorno das atividades do grupo.

6º Encontro: O corpo-território e a universidade.

Nesta oficina, conversamos sobre o retorno à universidade, após o período de recesso. Discutimos sobre as expectativas que foram alcançadas, mas também aquelas que foram frustradas. Falar sobre a transição do território para a cidade é delicado, por isso, também tentamos abordar os planos futuros para o semestre que se iniciava na universidade. Utilizamos

a pergunta geradora: “*Como foi o retorno para o território?*” para dialogarmos sobre o retorno para o território. Foi um encontro mais vazio pois alguns estudantes ainda não haviam retornado para Belo Horizonte.

7º Encontro: O corpo-território e a universidade.

Compreendendo a importância da participação das estudantes que não estiveram presentes no sexto encontro, demos continuidade à oficina para aprofundar a discussão sobre o retorno ao território, a relação território-universidade e os planejamentos para o semestre que se iniciava. Durante esse encontro, utilizamos a ‘Caixa Misteriosa’, e cada estudante retirou um papelzinho sorteado, relacionando o conteúdo com o retorno ao território e as expectativas para a volta à universidade.

8º Encontro: Descolonizando Afetos.

As estudantes indígenas são diversas em suas etnias, territórios, saberes, desafios e conflitos. Mas, além disso, são pessoas com afetos, sexualidades, relações afetivas e questões de gênero. Reconhecendo que essas dimensões também atravessam a vida dos povos indígenas, a proposta desse encontro foi promover uma conversa sobre esses temas, buscando compreender como essas experiências impactam as estudantes indígenas da UFMG.

Para a atividade, montamos um varal com palavras sortidas — algumas surgiram ao longo dos encontros anteriores, e outras foram pensadas durante a reunião de planejamento. As estudantes foram convidadas a escolher uma ou mais palavras que, em articulação com um objeto, música, poesia ou outro elemento, pudessem representar e expressar sua visão sobre afetividade. A partir do “varal de afetos” e dos itens trazidos pelas participantes, fomos discutindo essas dimensões, promovendo um diálogo amplo sobre afetividade e sua relevância nas vivências de estudantes indígenas.

9º Encontro: Conexões Além dos Muros - Interação entre Comunidade Acadêmica e Sociedade.

Território, universidade e sociedade são três dimensões fundamentais na experiência das estudantes que participam dos encontros, representando espaços nos quais elas circulam e constroem suas vivências. Este encontro teve como proposta explorar essas conexões,

compreender se elas existem e de que maneira se manifestam, levantando reflexões sobre o que conecta e o que desconecta as estudantes dessas dimensões. Um dos principais objetivos dessa oficina foi provocar a seguinte reflexão: A universidade é ou pode se tornar um território indígena? Quais seriam os possíveis caminhos para isso?

A dinâmica utilizou um barbante para criar uma teia. Cada participante segurou uma parte do barbante e compartilhou um aspecto que a conecta com o território, a universidade e a cidade. Após a fala de todas, a teia foi desfeita, com as participantes destacando três aspectos que os desconectam desses espaços. A atividade culminou em uma conversa sobre vínculos, guiada pelas questões: *“É possível criar vínculo na e com a universidade?”*; *“É possível manter vínculo com a universidade sem perder vínculo com o território?”*; *“A universidade pode, de fato, se tornar um território indígena?”*. Essas discussões abriram espaço para um debate sobre pertencimento, identidade e os desafios de conciliar a vivência universitária com o território de origem e a sociedade em geral.

10º Encontro: Conexões Além dos Muros: Interação entre Comunidade Acadêmica e Sociedade.

Este foi o último encontro do projeto de extensão do ano de 2024. Tivemos a oportunidade de dar continuidade ao diálogo iniciado no encontro anterior e realizar uma avaliação oral dos encontros ao longo do ano. Discutimos como a participação nos encontros impactou a experiência universitária de cada pessoa presente, identificamos pontos de melhoria, e exploramos novos temas que poderiam ser abordados para a continuidade do projeto no próximo ano. Nesta última oficina, as estudantes foram convidadas a escrever coletivamente uma carta com o objetivo de expressar suas demandas e sugestões para o aprimoramento das políticas de permanência estudantil na universidade.

A seguir o quadro para melhor visualização das oficinas:

Quadro 2- Resumo das oficinas

TEMA DA OFICINA	DATA	HORÁRIO	NÚMERO DE PESSOAS PRESENTES	LOCAL
1º Encontro: Encontro de Histórias-Como chegamos na universidade?	14/06	13h às 16h	5	Sala do Núcleo Conexões de Saberes
2º Encontro: Cultura e Saberes: Diálogos sobre a Identidade Indígena na Vida Universitária.	21/06	13h às 15h	4	Gramado da Escola de Música
3º Encontro: Conectando Redes: Relações Interpessoais na Trajetória Acadêmica.	28/06	14h às 16h	5	Gramado da Escola de Música
4º Encontro: Conectando Redes: Relações Interpessoais na Trajetória Acadêmica.	05/07	13:30 às 15:30	4	Gramado da Escola de Música
5º Encontro: O Retorno para o território.	12/07	13h às 14:30h	4	Gramado da Escola de Música
6º Encontro: O corpo-território e a universidade.	11/10	13:30 às 16:00	2	Gramado da Escola de Música
7º Encontro: O corpo-território e a universidade	18/10	13:15 às 15:30	6	Gramado da Escola de Música
8º Encontro: Descolonizando Afetos	25/10	13:00 às 15:00	5	Sala do Núcleo Conexões de Saberes
9º Encontro: Conexões Além dos Muros: Interação entre Território, Universidade e Cidade	01/11	13:00 hrs às 15:30hrs	5	Sala do Núcleo Conexões de Saberes
10º Encontro: Para Onde Queremos Ir.	08/11	14:00 às 16:30	6	Sala do Núcleo Conexões de Saberes

Fonte: Elaborado pela autora

Silva (2011), nos lembra da importância de estarmos dispostos a aceitar o imprevisível e a questionar as estruturas de poder, criando um ambiente no qual todos tenham espaço para contribuir e transformar o processo de aprendizagem. As variações no tempo de duração das oficinas e nos espaços onde foram realizadas, são reflexos dessa imprevisibilidade e da necessidade de flexibilidade que precisávamos ter. Ao construir as oficinas, buscamos atender às expectativas e necessidades dos participantes escutando suas demandas e sugestões. Durante o processo, lidamos com mudanças de dia, horário e local, a inclusão de oficinas não previstas inicialmente, e diversas outras questões que extrapolaram o roteiro original. Esses desafios, no entanto, nos obrigaram a reinventar e a ser criativos na execução das oficinas, permitindo que o processo se adaptasse e permanecesse significativo para todos os envolvidos.

Todos os encontros foram cuidadosamente registrados exclusivamente em *diário de campo*, levando em consideração a natureza dinâmica e interativa das oficinas. Esse método de registro permitiu acompanhar de forma detalhada as atividades desenvolvidas, as interações entre os participantes e as principais reflexões surgidas ao longo dos encontros. Outra forma de registro utilizada foram as fotografias, que desempenharam um papel fundamental na captura de momentos significativos das oficinas. Por meio das imagens, foi possível registrar não apenas as atividades realizadas, mas também as expressões, interações e a atmosfera envolvente de cada encontro, enriquecendo a documentação e proporcionando uma perspectiva visual complementar ao diário de campo.

Durante as oficinas, foi reservado um momento específico para a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo que todas as participantes estivessem plenamente informadas sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações das atividades. Esse processo não se limitou a uma formalidade burocrática, mas representou um compromisso ético essencial, assegurando o respeito à autonomia dos envolvidos e a transparência da pesquisa. A ética na pesquisa vai além da obtenção de assinaturas, envolve a criação de um ambiente em que os participantes se sintam confortáveis para esclarecer dúvidas, expressar suas opiniões e, se necessário, recusar ou interromper sua participação sem qualquer prejuízo. Dessa forma, o termo de consentimento não é apenas um documento, mas um reflexo da minha responsabilidade ética enquanto pesquisadora em promover relações baseadas no respeito, na confiança e na valorização da experiência das participantes.

2.5 Sobre as Entrevistas

Para fazer o mapeamento das políticas implementadas na UFMG de acesso e permanência indígena e seus avanços, utilizei o recurso de entrevistas individuais com algumas docentes da UFMG, que acompanharam direta ou indiretamente, a elaboração e implementação dessas políticas. Considerando que as entrevistas individuais desempenham papéis essenciais que aprimoram a qualidade do desenho de um levantamento e sua interpretação, a entrevista foi uma forma de conversação individual e, durante esse processo, foi possível explorar a elaboração de narrativas próprias sobre as políticas indígenas na UFMG por parte das professoras (Gaskell, 2008 p. 64). Pude conversar com as professoras Andréa Siqueira Carvalho, coordenadora do Programa de Vagas Suplementares da UFMG *campus* em Belo Horizonte; Márcia Martins, coordenadora do Programa de Vagas Suplementares da UFMG *campus* em Montes Claros; Ana Gomes, docente titular da FaE e Shirley Miranda, Pró-Reitora Adjunta da PRAE. As entrevistadas também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a identificação de seus nomes e da gravação da entrevista, que posteriormente foram transcritas. O encontro com essas interlocutoras foi intermediado pela professora Claudia Mayorga. Inicialmente, foi feito contato por e-mail, com uma carta convite (Gonzaga, 2019), explicando sobre a pesquisa e a importância da entrevista para conhecer melhor a presença indígena na UFMG, bem como, o programa de vagas suplementares. Após a resposta positiva de todas quanto à participação na pesquisa, foram agendadas as entrevistas, respeitando a disponibilidade das interlocutoras.

A presença dessas interlocutoras na pesquisa foi muito importante porque elas puderam contar um pouco da história da presença indígena na UFMG, o que foi muito importante para entendermos os caminhos que foram trilhados até os dias atuais, possibilitando um acesso privilegiado às suas memórias. As entrevistas aconteceram majoritariamente de maneira online via *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade das participantes, com duração média de 1h a 1h30min, com um roteiro pré estruturado. Contudo, esse roteiro foi apenas um guia, porque as entrevistadas tiveram a liberdade de contar a história da melhor forma que quiseram.

As entrevistas foram gravadas e transcritas.

A seguir o quadro ilustrativo sobre as entrevistas:

Quadro 3- Informações sobre as interlocutoras entrevistadas

DATA	NOME DA ENTREVISTADA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DA ENTREVISTA	FORMAÇÃO
31/08/2023	Andréa Siqueira Carvalho	1h	Professora Adjunta (UFMG) e Coordenadora do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas na UFMG	Instituto de Geociências IGC (UFMG)	Doutorado em Ecologia e Evolução pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
11/04/2024	Márcia Martins	1h e 30min	Professora Adjunta (UFMG) e Coordenadora do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas na UFMG	Google Meet	Doutorado em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)
17/04/2024	Ana Gomes	1h e 15min	Professora Titular da Faculdade de Educação (FaE/UFMG)	Google Meet	Doutora em Educação pela Universidade de Bolonha-Itália
04/06/2024	Shirley Miranda	1h	Pró Reitora Adjunta da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFM)	Google Meet	Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as atividades realizadas durante a pesquisa-extensão foram registradas no diário de campo. É interessante considerar como a prática de escrever no diário tem evoluído, agora como um instrumento que media minhas percepções individuais e as análises cruciais para o processo de pesquisa. Conforme observado por Nascimento e Lemos (2020, p. 241), os diários

são tradicionalmente usados para complementar práticas de pesquisa, destacando sua relevância na produção de conhecimento.

Ao registrar minhas percepções no diário de campo, estive envolvida na construção e transformação da minha subjetividade como pesquisadora (Nascimento & Lemos, 2020, p. 242). Segundo as autoras, a prática de escrever no diário de campo tem implicações políticas, intervindo tanto em mim mesma, quanto nos outros. Além disso, possui um caráter estético de transformação e reflexão, sendo um exercício ético de cuidado consigo mesma e com os(as) outros(as).

A leitura do diário, assim como a escrita, juntamente com a revisão de outros materiais, é um exercício de leitura e escrita que demanda uma postura crítica em relação à produção de verdades (Nascimento & Lemos, 2020, p. 244). Assim, a elaboração do diário de campo proporcionou-me oportunidades de análise e articulação, enriquecendo os diálogos estabelecidos com minhas interlocutoras ao longo da pesquisa e extensão.

Assim, o uso do diário de campo foi central para o meu processo de pesquisa, pois serviu como um espaço para registrar minhas impressões, emoções e reflexões diárias durante o encontro com as estudantes e as entrevistadas. Ele me permitiu refletir sobre as minhas reações e pensamentos ao longo da pesquisa, ajudando a entender como minha vivência influenciava na minha percepção das situações, e das respostas das pessoas que colaboraram na pesquisa-extensão. Este diário foi um meio de garantir transparência sobre o impacto da minha posição enquanto pesquisadora no processo da construção da pesquisa-extensão.

O *fazer-com* os estudantes indígenas me colocou em situações desafiadoras, mas na mesma medida muito ricas. As estudantes me acolheram de maneira generosa, e foi um processo de aprendizado mútuo. Contudo, as dificuldades não foram poucas, como por exemplo a delicadeza em me expor, e delas se exporem também, as diferentes formas de entender a pesquisa e, muitas vezes, a complexidade em articular as vivências das estudantes com os conceitos acadêmicos com os quais eu pretendi dialogar nesta pesquisa. No entanto, os desafios também se revelaram fontes de aprendizado pois possibilitaram discussões mais profundas sobre território, identidade, cultura, pertencimento dentre outras questões que foram fundamentais na construção desta dissertação.

As experiências de acolhimento, resistência e aprendizado junto às estudantes indígenas sem dúvida foram profundamente ricas, para um fazer que se propôs ser contracolonial. Ao escutar suas histórias e os desafios, pude observar como a pesquisa se tornou um espaço de resistência, e de construção de saberes em contraposição ao modelo tradicional de conhecimento. Esse diálogo constante com as estudantes é essencial, não só para o meu fazer,

mas também para outros fazeres que buscam ser contracoloniais, pois, reforçam a importância de se respeitar e valorizar os saberes e as vivências das estudantes e de seus territórios. Essa reflexão é importante pois, conta sobre a construção de um conhecimento possível, plural e diverso, que está em sintonia com os valores e as demandas das pessoas que constroem essa pesquisa comigo, e também para o fortalecimento de uma prática que não se distancie da realidade das estudantes indígenas da UFMG.

3. CAPÍTULO II - AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: BREVE HISTÓRICO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Neste capítulo, pretendo explorar a construção de políticas de ações afirmativas para indígenas no ensino superior. Considero fundamental abordar brevemente a história da educação no Brasil, com ênfase na educação indígena, bem como, a participação do movimento social indígena nesse contexto, já que o que vemos hoje na educação superior indígena está diretamente relacionado às lutas do movimento social e às experiências na educação básica. As políticas de educação superior começaram a ser desenvolvidas com o objetivo de fortalecer a educação intercultural indígena nos territórios, por meio da formação de educadores/professores indígenas.

A educação indígena no Brasil tem sido um campo de intensas lutas e transformações, refletindo a complexidade e a diversidade cultural dos povos. É importante considerar que o processo de educação indígena sempre se deu junto ao território, ainda que este tenha sido interferido e profundamente impactado no período colonial pelo processo de escolarização, promovida pelos jesuítas ao qual foram submetidos. Ainda que muitos historiadores afirmem que a história da educação no Brasil esteja ligada à chegada dos jesuítas no período colonial, é importante ressaltar que, neste território que sempre foi habitado por povos originários já existia educação.

Educação essa que acontecia de maneira integral, espontânea e em sintonia com o território, algo muito diferente do que vamos perceber na educação tradicional eurocentrada. Para a pesquisadora indígena Kuawá Kapukay Apurinã (2019), na perspectiva indígena, a educação começa ainda no ventre materno, durante a gravidez, manifestando-se nos cuidados alimentares e nas interações comunitárias que envolvem a nova vida. Esse processo educativo não está restrito às estruturas formais de ensino ou aos conceitos acadêmicos tradicionais. Para os povos indígenas, aprender é um ato integrado à vivência cotidiana, uma transmissão de saberes feita pelos anciãos, e pelas figuras mais experientes da comunidade, que compartilham lições sobre como coexistir com a floresta e respeitar todas as formas de vida ao seu redor.

Corroborando com isso, Rodrigues, Dias e Lima (2017), retratam que, a educação indígena tradicional começava desde cedo, com meninos e meninas desempenhando papéis distintos conforme a idade. Crianças pequenas aprendem através de jogos e tarefas específicas, como o uso do arco e flecha para meninos e fiação de algodão para meninas. À medida que cresciam, os meninos passavam a acompanhar seus pais e as meninas, suas mães, absorvendo conhecimentos sobre cultivo e habilidades domésticas, como por exemplo, a preparação dos

alimentos tradicionais, tecelagem e artesanato, cultivo e cuidado das hortas e plantações de subsistência. Na adolescência, os jovens se envolviam em atividades como expedições guerreiras e tarefas domésticas, enquanto os adultos participavam ativamente das cerimônias e reuniões comunitárias, com os homens assumindo papéis de liderança e as mulheres se encarregando da educação dos filhos e das atividades familiares, como por exemplo, cuidado das crianças e transmissão dos saberes culturais e a história de seu povo.

Nesse sentido, é possível compreender que o método educacional promovido pelos povos originários era ligado à cultura ambiental da comunidade, com uma valorização relevante da transmissão de conhecimentos tradicionais dos mais velhos para os mais novos, além do reconhecimento da educação enquanto um processo comunitário, onde cada pessoa aprende a contribuir para o bem-estar coletivo. Na educação tradicional indígena, todos tinham acesso ao aprendizado, independentemente de classes ou gênero, embora houvesse uma diferenciação no conteúdo aprendido.

Essa estrutura refletia uma sociedade coletiva, unida por laços de sangue, onde os indivíduos eram livres, possuíam direitos iguais e viviam sob o princípio da propriedade comum da terra (Rodrigues, Dias & Lima, 2017). Acho fundamental destacar que, embora a diferenciação de conteúdo aprendido ocorra com base na divisão de gênero, as percepções de gênero entre os povos tradicionais diferem significativamente das perspectivas ocidentais. Uma vez que a concepção ocidental de gênero, estruturada em um binarismo de macho e fêmea, e fortemente influenciada por uma matriz cristã europeia, não contempla a diversidade de vivências de determinados povos. Para essas culturas, as relações humanas não são definidas por categorias impostas de fora, mas se baseiam na harmonia entre os indivíduos, independentemente de conceitos que não refletem suas realidades. Suas experiências e modos de vida são marcados por um profundo respeito pelo "bem viver", uma busca por equilíbrio e felicidade, que transcende as limitações das ideias ocidentais de gênero e identidade (Kuawá Kapukay Apurinã, 2019). Essa distinção deve ser considerada nas análises sobre as divisões educacionais e, conseqüentemente, na divisão de trabalho.

Com a chegada dos Jesuítas no Brasil colônia aproximadamente entre os anos de 1516 a 1534, começou um processo de escolarização dos povos indígenas voltada para o processo de catequização pela Igreja Católica. Os povos foram obrigados a assistir missas e realizar outras práticas católicas, pois, ao serem considerados como selvagens, fazia-se necessário então torná-los humanos e civilizados, sendo a catequese e a missa formas de “salvação”. Sendo assim, foram forçados a assimilar aspectos culturais que não lhes pertenciam, passando por um processo de aculturação que os privaram do direito de viver suas próprias culturas, enquanto os

portugueses buscavam as riquezas do Brasil. Nesse período, os povos indígenas enfrentaram ameaças de extermínio físico e cultural, um processo que se estendeu até o século XX (Soares et al, 2021).

Após vinte e um anos da chegada dos jesuítas no Brasil ficam evidentes os esforços dos mesmos para a expansão educacional no território, a partir da criação de instituições educacionais, refletindo seu papel na organização das áreas coloniais, particularmente ao longo das regiões litorâneas. A presença de escolas e colégios em várias localidades que mais tarde corresponderiam aos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo, São Paulo e Pernambuco, mostra a extensão de sua influência e o alcance de suas iniciativas educacionais. Em muitas situações, atuavam a partir de um plano de estudos estruturado, que por vezes começava com fundamentos religiosos e linguísticos antes de progredir para a formação prática e técnica. Os jesuítas, ao ficarem responsáveis pela “organização” das aldeias, aprenderam as línguas, como por exemplo a língua Tupinambá, como uma estratégia para a evangelização e disseminação da doutrina cristã (Rodrigues, Dias & Lima, 2017).

Ainda conforme os autores, importante ressaltar, que além de uma perspectiva salvacionista do processo de catequização, há também uma relação com a facilitação da exploração da mão de obra, pois, a violenta tentativa de aniquilamento da cultura indígena, os deixaram mais maleáveis para serem explorados (as). Em 1752, os Jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas por ordem do marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo. Naquele momento, a ordem já havia estabelecido residências, missões e colégios no território brasileiro. Esse cenário evidencia que a educação durante o período colonial estava essencialmente voltada para a exploração das terras, a aculturação forçada dos(as) indígenas à cultura europeia e a catequização dos povos indígenas na fé cristã.

Entre 1760 e 1808 o Brasil viveu um período de reforma educacional após a expulsão dos jesuítas e todas as atividades que haviam sido iniciadas por eles paralisaram, e o ensino passou a ser organizado pelos vice-reis designados por Portugal. O objetivo naquele momento era substituir os métodos pedagógicos tradicionais dos jesuítas por uma nova abordagem educacional que refletisse a realidade e o contexto histórico da época. Ele desejava que as escolas portuguesas se adaptassem às transformações em curso e estivessem alinhadas com os ideais iluministas. No ano de 1808 inicia-se o período Joanino, que rompe com o modelo educacional anterior e optou-se pela construção de academias militares, escola de direito e medicina, formando assim, a estrutura do ensino imperial, dividida em três níveis: primário, ginásio (ensino secundário) e superior (Rodrigues, Dias & Lima, 2017).

Apesar da expulsão dos Jesuítas, as alterações promovidas durante a fase pombalina e joanino, contribuíram para a educação formal que conhecemos hoje, contudo a população indígena sofreu duras penas em decorrência disso, pois, além de terem seus territórios invadidos e usurpados, muitas etnias foram dizimadas, algumas culturas foram aniquiladas ou adulteradas, e os ensinamentos dos mais velhos foram perdidos, consequentemente tais fatos alteraram o processo de aprendizagem indígena e continuam refletindo nos povos indígenas na atualidade. Embora muitos falem português como segunda língua, tantos outros precisaram esconder por muito tempo, ou até mesmo perderam sua língua. Processos de violência e etnogenocídio como vai mencionar Geni Nuñez (2022). Portanto o que podemos perceber é que a educação escolar indígena do Brasil colônia tinha como objetivo principal a catequização dos povos indígenas como parte importante do processo de colonização.

3.1 Movimento Social Indígena Brasileiro e Educação

Durante o período do século XVI, o território de Pindorama era habitado por aproximadamente 1700 povos indígenas, com uma população estimada em 2 milhões de pessoas (IBGE, 2024). A história que se segue a essa invasão é marcada por um processo de massacre físico e cultural dos povos indígenas. Embora esse processo tenha exterminado cerca de 85% da população indígena, reduzindo o número de povos para 272 (Instituto Socioambiental, s/d), é importante destacar que esse episódio não foi amistoso, como muitas vezes foi retratado nos nossos livros de história, que representam a chegada dos invasores europeus com presentes (espelhos, bebidas alcóolicas, etc) para os povos originários. Essas representações tentaram demonstrar um certo tipo de amistosidade e sistema de escambo entre os brancos e os indígenas, como se o contato fosse exclusivamente para trocas comerciais.

Ainda que durante muitos anos os livros de história na escola tenham nos apresentado esse tipo de interação, na realidade o que ocorreu foi bem diferente. Nunca na história nenhum povo aceitou com passividade processos de escravidão, e com os povos indígenas não seria diferente. Os europeus utilizaram de diferentes tecnologias de poder para obter vantagem sobre o processo de dominação dos povos como por exemplo, a imposição da religião cristã através do processo de escolarização catequizadora, ou até mesmo uso de poder bélico sofisticado, contudo, os povos indígenas não aceitaram passivamente tais violências coloniais impostas (ainda que tenham sido profundamente impactados por elas).

Inclusive, de acordo com Baniwa (2006), um fator significativo no processo de dominação e extermínio dos povos indígenas do Brasil foi a habilidade dos colonizadores

portugueses em explorar os conflitos internos entre os diferentes grupos étnicos. Eles provocaram disputas entre esses grupos e os usaram para fortalecer seus próprios exércitos, direcionando-os contra grupos rivais. Isso foi algo que durante muitos anos separou os povos e desmobilizou a capacidade de organização coletiva que poderia existir entre eles, para superar as violências da época, e fica evidente que a estratégia utilizada pelos colonizadores era essa pois, se não há organização coletiva de enfrentamento, o projeto de dominação e exploração fica mais simples.

Porém, cada povo, à sua maneira, demonstrou formas de organização e enfrentamento para garantir sua sobrevivência a partir de diversas estratégias, desde a aliança entre diferentes povos para resistir aos invasores, até os casos extremos de suicídio coletivo (Baniwa, 2006). Isso reflete na (re)existência e permanência dos 272 povos que vivem no Brasil atualmente e mantêm as tradições ancestrais de suas culturas. E ainda que muitos desses elementos tenham sido soterrados pela colonialidade, cada povo dentro de sua especificidade resiste, como por exemplo, os povos Xakriabá, que em decorrência do colonialismo tiveram sua língua apagada, mas que atualmente buscam pelo seu resgate. Os povos, eventualmente, superaram suas disputas e decidiram unir suas forças na luta pelos direitos comuns. De acordo com Baniwa (2006), a partir dos anos 1970, começaram a se articular, formando grupos e organizações que atuam tanto entre eles quanto com a sociedade em níveis nacional e internacional. Essa cooperação resultou no que atualmente conhecemos como o Movimento Indígena, que se estabeleceu como a principal forma de resistência, com um foco constante no fortalecimento e na afirmação dos coletivos.

De acordo com Zoia e Curvo (2021), durante o século XX, a América Latina testemunhou o surgimento de numerosos movimentos sociais voltados para as lutas populares. No contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, começaram a ganhar destaque diversas demandas e reivindicações associadas a identidades étnicas e grupos culturais minoritários. Em 1975, ocorreu um marco na história do movimento indígena: povos originários de 19 nacionalidades se encontram no Canadá para debater os problemas que enfrentavam e explorar formas de organização para definir estratégias para enfrentar essas questões. Nesse momento, o movimento indígena brasileiro também estava se estruturando quando em 1979 foi instituída a União das Nações Indígenas (UNI) com o intuito de unificar suas reivindicações e que teve grande impacto na participação dos(as) indígenas na Carta da Constituição de 1988.

Nesse período a luta pela educação indígena diferenciada se intensificou, a luta por uma educação que reconhecesse e respeitasse a diversidade cultural, linguística e histórica de cada povo indígena. Esses movimentos não só reivindicavam o direito à educação, mas também

buscavam garantir que o ensino fosse adequado às suas realidades específicas, preservando suas tradições, línguas nativas e modos de vida. A década de 1970 representou um marco significativo na história da resistência e afirmação dos povos indígenas, que começaram a se mobilizar de maneira mais articulada para assegurar seus direitos e identidade cultural. Desde o início dos anos 1970, a educação escolar indígena enfrenta desafios na busca por uma educação diferenciada para os povos. Naquela época, a discussão sobre a educação escolar indígena era inovadora, e o processo de escolarização desejado pelos(as) indígenas começou a incorporar diversas abordagens, como a educação bilíngue e comunitária (Soares et al., 2021).

É relevante mencionar que a Lei 6.001/1973 conhecida como “Estatuto do Índio”, promulgada em 1973, regulamenta as relações do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas. Seguindo um princípio estabelecido pelo antigo Código Civil brasileiro de 1916, os(as) indígenas eram considerados(as) “relativamente incapazes” e deveriam ser tutelados(as) por um órgão indigenista estatal. De 1910 a 1967, essa função foi desempenhada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A tutela perdurava até que os indígenas fossem “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira. Contudo, a constituição de 1988 rompe com essa tradição secular de assujeitamento ao reconhecer os povos indígenas e seu direito de manter a própria cultura. Importante mencionar a Assembleia Nacional Constituinte que ocorreu entre 1987 e 1988 com a presença da liderança indígena Ailton Krenak. A presença de Krenak e de outros representantes indígenas foi crucial para a inclusão de seus direitos na Constituição, reconhecendo o direito dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantem sua participação na política do país (Crepop, 2022).

O que assegurou aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Desse modo, pela primeira vez, os indígenas no Brasil tiveram seu direito à diferença reconhecido, bem como o direito à terra, conforme o artigo Art. 231.:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

O Art. 231 possibilitou também aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas e métodos próprios de aprendizagem no ensino básico, conforme o artigo 210 §2º que regulamenta que o ensino fundamental regular será oferecido em língua portuguesa, mas as comunidades indígenas também terão assegurado o direito de utilizar suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem. Essa medida marcou o início de uma nova fase nas ações

voltadas para a educação escolar indígena. No ano de 1996, foi promulgada a LDB - Lei Nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 78 coloca que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, p.6).

No que tange a Lei Nº 9.394 fica evidente que a mesma possui o objetivo de fomentar uma educação que não só respeite e preserve as culturas indígenas, mas também integre essas comunidades ao conhecimento técnico e científico mais amplo, fortalecendo tanto suas identidades próprias quanto sua participação na sociedade nacional e global, e é nesse momento que o movimento social indígena ganha força.

A educação indígena, ao longo de diferentes fases, tem seus direitos resguardados com respeito às suas tradições e crenças. As políticas públicas de estado voltadas para a educação escolar indígena mostram tanto os avanços conquistados, quanto os retrocessos enfrentados no cenário atual.

Em 1999, a Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 3 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. No Art. 1º, fica estabelecido, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-as como instituições com normas e ordenamento jurídico próprios. Define também as diretrizes curriculares para o ensino intercultural e bilíngue, com o objetivo de valorizar integralmente as culturas dos povos indígenas e promover a afirmação e preservação de sua diversidade étnica. Em seguida o decreto Nº 6.861 de 2009 que estabelece diretrizes para a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e toma outras medidas relacionadas, que em seu Art. 3º define:

Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (Brasil, 2009).

A presença ativa e a luta incansável do Movimento Indígena, é característica fundamental para a criação e a efetivação de marcos legais significativos. A influência do

movimento social é inquestionável, uma vez que sua persistência e organização contribuíram para a obtenção de legislações que abordam aspectos cruciais como a autonomia das escolas indígenas, a valorização das línguas e culturas tradicionais, além da garantia de um ensino que reflita as realidades e necessidades dos povos indígenas.

Quadro 4- Evolução dos direitos indígenas no Brasil

NOME DA LEI	ANO	TEXTO DA LEI
Lei 6.001/1973 Estatuto do Índio	1973	Estabelece normas gerais para a organização social, cultural e política dos povos indígenas no Brasil. Cria o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído posteriormente pela FUNAI.
Art. 231 da Constituição Federal (1988)	1988	Reconhece os direitos dos povos indígenas, incluindo sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam. A União é responsável pela demarcação e proteção dessas terras.
Lei Nº 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Define diretrizes para a educação nacional, incluindo programas de ensino bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com foco na recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas indígenas.
Resolução nº 3/1999 - Diretrizes para Escolas Indígenas	1999	Estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-as como instituições com normas próprias e estabelecendo o ensino intercultural e bilíngue para valorizar as culturas indígenas e preservar sua diversidade étnica.
Decreto nº 6.861/2009 - Diretrizes para Educação Escolar Indígena	2009	Define as diretrizes para a organização da educação escolar indígena, incluindo a criação de territórios etnoeducacionais e o reconhecimento das escolas indígenas com normas próprias, respeitando as especificidades culturais, econômicas e religiosas.

Fonte: Elaborado pela autora

É notável que a educação escolar indígena teve avanços, no entanto, até o momento, não foi estruturado um sistema que atenda plenamente às necessidades educacionais dos povos indígenas, respeitando seus modos e ritmos de vida, garantindo o papel ativo da comunidade indígena na definição e funcionamento das escolas desejadas. Contudo, estes são marcos históricos que buscam fomentar ou até mesmo garantir que a educação indígena seja assegurada, dentro de sua cultura, que suas tradições e línguas sejam respeitadas e valorizadas. Atualmente, a discussão não é mais sobre a necessidade de escolas para os povos indígenas, mas sim, sobre o formato de escola que deve ser implementado.

A educação escolar indígena tornou-se um tema central na política dos povos, no movimento indígena e no apoio a essas comunidades. Inicialmente considerada uma questão secundária, a partir de suas lutas, sua relevância cresceu significativamente, envolvendo uma variedade de atores, instituições e recursos.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o censo escolar revela que das 178.300 escolas de ensino básico, 3.541 (equivalentes a 1,9%) estão situadas em terras indígenas e oferecem conteúdos adaptados para refletir aspectos etno-culturais específicos. Além disso, 3.597 escolas (ou 2%) disponibilizam educação indígena através das redes de ensino. No que se refere exclusivamente ao ensino fundamental, conforme estipulado no Art. 10 da Constituição, há 3.484 escolas situadas em territórios de comunidades indígenas. Dessas, 3.234 oferecem classes para os anos iniciais (1º ao 5º) e 1.956 para os anos finais (6º ao 9º). Entre as escolas que proporcionam educação indígena, 3.267 possuem turmas para os anos iniciais e 1.984 para os anos finais. Dos 72,5% das matrículas de alunos (aproximadamente 34 milhões) para os quais a categoria cor/raça foi informada na pesquisa, pouco mais de 1% se identificaram como indígenas (INEP, 2022).

Gersem Baniwa (2006), pontua que a educação é o conjunto de processos que facilita a socialização dos indivíduos, sendo crucial para qualquer sistema cultural. Ela envolve mecanismos que garantem a continuidade, perpetuação ou transformação das tradições culturais, conectando instituições, valores e práticas, e interagindo com sistemas sociais como economia, política, religião e moral. Em particular, a educação indígena refere-se à transmissão e produção de saberes próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena engloba os processos de ensino realizados dentro do sistema escolar (uma instituição originada dos colonizadores) que visa transmitir tanto conhecimentos indígenas quanto não-indígenas. Esse modelo escolar indígena adapta a escola para fortalecer projetos socioculturais indígenas

e proporcionar acesso a conhecimentos universais, ajudando os povos indígenas a enfrentar as demandas da sociedade global.

Ainda de acordo com o mesmo autor, historicamente os povos indígenas do Brasil viam a educação escolar como um meio de aculturação, o que gerava desconfiança e rejeição à escolarização. O que faz muito sentido visto que de fato, o processo de educação tradicional imposto pelo período colonial através da catequização cristã, resultou na transformação ou apagamento da cultura original dos povos. No entanto, essa perspectiva está mudando. Os povos indígenas têm reconhecido cada vez mais que a educação escolar, quando adaptada às suas necessidades e apropriada por eles, podem fortalecer suas culturas e identidades, além de servir como um canal para acessar direitos. Apesar da ideia equivocada ainda presente no Brasil de que os povos indígenas não têm educação, na realidade, os saberes ancestrais são passados oralmente de geração para geração, formando músicos, pintores, artesãos, ceramistas e especialistas em cultivo, caça e pesca.

A educação indígena, portanto, vai além dos conteúdos das disciplinas curriculares básicas e ultrapassa a concepção tradicional da educação formal, pois também ensina a lidar com o compromisso social e coletivo com a comunidade. Manter a tradição e a ancestralidade, transmitindo o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens, é um ponto crucial e diferencial na educação indígena. Trata-se de uma educação que integra sujeito e território, sujeito e cultura, sujeito e coletivo, sujeito e seu povo. Durante as tradições, rituais religiosos e de passagem, a educação é essencial, pois é através dela que a tradição se mantém viva, à medida que as mais novas aprendem com as mais velhas.

Diferentemente da educação formal dos povos não indígenas, onde o foco tende a ser mais utilitarista, focado na centralidade do saber do professor, tantas vezes impondo uma posição passiva para as estudantes, a educação indígena ocorre de maneira simultânea, onde o sujeito aprende na escola, mas também com a terra, com o pajé, com o cacique, com a natureza, com os animais, com a espiritualidade e com todos os elementos que permeiam as experiências indígenas.

A educação indígena também desenterra os saberes que foram sepultados pelo colonialismo através do epistemicídio (Carneiro, 2005), pois, ela é a possibilidade de reflorestar caminhos que podem propagar os conhecimentos indígenas. A educação indígena pode ser benéfica também para pessoas não indígenas. Por exemplo, a sabedoria indígena nos ensina que a relação com a natureza vai muito além de uma perspectiva utilitária. Para Davi Kopenawa Yanomami (2010), a floresta é uma entidade vital cheia de vida e significado. O território não é apenas um lugar de moradia, mas um local de pertencimento, fundamental para a construção

da identidade coletiva, para a preservação da memória de um povo e para a perpetuação da ancestralidade. Sobre a relação entre território e língua, Gersem Baniwa (2006), ressalta que o território serve como referência e base de existência, enquanto a língua reflete essa relação. A maneira como se vive esse sistema de relações é o que caracteriza cada povo indígena. Sabemos que as violências e violações da colonialidade tem interferido e colocado em risco essa conexão sistêmica dos povos indígenas com a natureza e o território.

A educação indígena nos lembra que somos parte da natureza e, por isso, não podemos destruí-la, pois ao fazê-lo, estamos nos autodestruindo e destruindo todas as formas de vida possível, e se ainda temos vida é porque a terra também tem (Kopenawa, 2010). Ela nos ensina a respeitar o tempo, que é um espiral, e não algo linear. Precisamos de tempo para dormir, nos alimentar, descansar e produzir, e esse tempo deve estar conectado ao nosso corpo e ao nosso bem-estar; a educação indígena nos ensina o tempo de plantar e o tempo de colher.

Afirmo com tranquilidade que a educação indígena é por si só contracolonial, pois, ela nega a colonialidade em diversos aspectos, pois ela é como se fosse um rio, que segue a correnteza e ao encontrar outras águas se fortalece, ao mesmo tempo evapora, percorrendo outros espaços e depois chove, sendo que essa chuva se encontra novamente com as nascentes (Nego Bispo, 2023). Ao contrário da educação colonial que é linear e sintética, a educação indígena é cíclica. A educação contracolonial que os povos indígenas nos apresentam como conceito e prática, emerge como uma resistência ativa e uma subversão consciente aos padrões operacionais do colonialismo. É um movimento que está intrinsecamente ligado às cosmovisões e modos de vida, que historicamente têm cultivado formas de existência que transcendem as estruturas eurocêntricas impostas.

Através da educação indígena, temos a oportunidade de explorar novos referenciais epistemológicos que desafiam e denunciam os mecanismos violentos e excludentes da produção de conhecimento predominante no norte global eurocêntrico. Esta forma de educação não apenas expõe as limitações e os impactos negativos desse paradigma dominante, mas também nos oferece novas e enriquecedoras concepções intelectuais em diversas áreas do saber. A integração do conhecimento indígena com o conhecimento não indígena demonstra o quão é importante superar as visões reducionistas e para desenvolver um diálogo mais equilibrado e respeitoso entre diferentes sistemas de conhecimento, inclusive a sabedoria indígena.

Importante ressaltar que a participação do movimento indígena reverberou na construção de políticas públicas na educação que foram importantes para o fortalecimento cultural no contexto escolar e universitário. A Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) vai estabelecer diretrizes e metas para a educação no Brasil, incluindo metas

específicas para a educação indígena, como a valorização das culturas indígenas e a ampliação do acesso à educação para povos indígenas.

No Art. 8 parágrafo 4º do PNE está escrito:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (Brasil, 2014).

No Art. 8 parágrafo 1º complementa:

II- Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; (Brasil, 2014).

A luta pela educação indígena sempre aconteceu de forma paralela à luta por outros direitos, e às organizações coletivas dos povos que sempre estiveram à frente dessas demandas. Esse engajamento contínuo reflete a determinação das comunidades indígenas em garantir o reconhecimento e a valorização de suas culturas e identidades, e em conquistar um sistema educacional que respeite suas especificidades e promova a inclusão efetiva.

3.2 Educação indígena e ensino superior: reflexões sobre ações afirmativas e programas de permanência estudantil

No contexto da história da educação no Brasil, destaca-se que o país foi o último da América a implementar a educação superior de nível universitário. Mayorga, Costa e Cardoso (2010), argumentam que tal demora foi resultado do tensionamento entre a Igreja e o Estado. Durante boa parte do período colonial, a formação superior das brasileiras ocorria na Europa, revelando uma dependência notável das instituições estrangeiras. A resistência por parte do governo português em permitir a criação de instituições de ensino superior no Brasil até o século XVIII reflete as complexidades das relações coloniais.

Esse contexto histórico, marcado por um controle centralizado do conhecimento pela metrópole, pode ter influenciado de maneira duradoura o sistema educacional brasileiro. Não obstante, é interessante observar que, quando a educação superior foi finalmente implementada, o acesso permaneceu restrito aos homens brancos pertencentes à elite brasileira. Este fato destaca a persistência de barreiras sociais e raciais, indicando que, mesmo após a institucionalização do ensino superior, o acesso continuava sendo exclusivo para uma parcela

privilegiada da população. Essa observação ressalta a importância de considerar não apenas a cronologia do desenvolvimento educacional, mas também as questões de inclusão e equidade ao analisar a história do ensino superior no Brasil.

Os debates acerca do acesso e permanência na universidade pública no Brasil ganham relevância em meio a considerações interseccionais que atravessam as trajetórias de alunos e alunas. Seguindo a análise de Mayorga, Costa e Cardoso (2010), observa-se que em 1808, foi instituído um ensino superior alinhado ao modelo de Estado liberal. Nesse contexto, apenas o Colégio Pedro II proporcionava o ingresso imediato nas escolas de nível superior. No entanto, somente em 1879 ficou estabelecido que essa possibilidade se estenderia às demais escolas, o que, de fato, foi aprovado apenas em 1890, ampliando, assim, o acesso à educação superior. A transição para o século XX trouxe consigo a Lei Orgânica do Ensino Superior Fundamental na República, de 1911, que introduziu exames de admissão, criando um novo paradigma no acesso à universidade.

Contudo, conforme destacado pelas autoras, esses exames tornaram-se instrumentos seletivos e discriminatórios, servindo como ferramentas para a exclusão de certos grupos sociais. A imposição de critérios rígidos não apenas dificultava o ingresso de diversas candidatas, mas também restringia o direito à matrícula, mesmo para aquelas que haviam sido aprovadas nos exames. É fundamental refletir sobre como essas medidas históricas influenciam a atual configuração do ensino superior no Brasil, especialmente no que diz respeito às desigualdades persistentes. Ao longo do tempo, o sistema de acesso à educação superior foi moldado por políticas que, muitas vezes, privilegiavam determinados estratos sociais, perpetuando barreiras que impactam a diversidade e inclusão no ambiente universitário. Essa análise histórica oferece um olhar crítico sobre as raízes dos desafios contemporâneos relacionados ao acesso e permanência, incitando uma reflexão sobre como as práticas passadas ainda ecoam nas questões educacionais atuais.

Os debates em torno da ampliação do acesso à educação superior no Brasil ganham uma perspectiva crítica ao serem analisados sob a ótica de Mayorga, Costa e Cardoso (2010). As autoras provocam uma reflexão sobre a resistência da elite brasileira em face dessa ampliação, destacando a manutenção de privilégios como um fator central nesse processo. Essa resistência, como apontam, contribui para a não neutralidade da história da universidade pública no país, revelando que a educação superior, desde seus primórdios, carrega características de uma dominação hegemônica europeia, marcada pela colonização de conhecimentos e práticas acadêmicas.

A análise histórica avança para o ano de 1931, quando foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Mayorga, Costa e Cardoso (2010), compreendem que esse estatuto tinha como propósito estabelecer um modelo padrão na organização didática e administrativa do ensino superior. Interessante notar que, mesmo com esse intuito, o estatuto mantinha a admissão nas universidades e institutos por meio de vestibulares, perpetuando práticas seletivas que, ao longo do tempo, contribuíram para a reprodução de desigualdades educacionais.

A discussão sobre a democratização das universidades públicas adquire relevância ao observarmos o panorama apresentado por Fonseca (2018). A autora ressalta que o processo de democratização nas instituições de ensino superior teve início de forma relativamente recente, destacando o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como um marco significativo nesse percurso. Instituído pelo Decreto 6.096/2007, o REUNI foi concebido com o propósito de promover a reestruturação e expansão das universidades federais, visando atender à crescente demanda por educação superior.

Ao contextualizar esse movimento de democratização, é crucial conectá-lo com a luta do movimento negro pelas ações afirmativas na universidade pública. A implementação de programas como o REUNI, embora represente um avanço na busca por oportunidades educacionais mais igualitárias, não pode ser desvinculada das reivindicações históricas dos movimentos sociais. As ações afirmativas, como cotas raciais, têm sido uma resposta crucial para enfrentar as desigualdades persistentes no acesso à educação superior.

Após a conclusão do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), notou-se um desdobramento significativo na expansão de cursos nas instituições de ensino superior (inclusive é válido ressaltar que o curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas só foi efetivado na UFMG após o REUNI). No entanto, esse período pós-REUNI não se limitou apenas à ampliação quantitativa, mas também testemunhou mudanças fundamentais nas políticas de acesso às universidades federais. Um exemplo emblemático desse movimento é a Lei 12.711, promulgada em 2012, que introduziu medidas como cotas raciais para pessoas pretas, pardas ou indígenas e critérios sociais para ingresso na graduação. A Lei 12.711 de 2012 representou um marco importante na busca por equidade no acesso à educação superior, ainda que em um primeiro momento não contemplasse estudantes indígenas, embora diversas universidades do país já tivessem introduzido políticas de cotas para ingresso à universidade pública.

Através das lutas do movimento social indígena, em novembro de 2023 foi criada a Lei nº 14.723/2023, que altera a Lei nº 12.711/2012 e inclui na reserva de vagas os povos quilombolas e pessoas com deficiência, com o objetivo de aprimorar o programa de acesso às

instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. A nova lei modifica os critérios de elegibilidade para o programa, ampliando o acesso às instituições federais para estudantes quilombolas, além de pessoas com deficiência. Também abrange aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escolas públicas.

De acordo com Gersem Baniwa (2006), a expansão do acesso ao Ensino Superior teve início na década de 1990 com políticas de ações afirmativas inovadoras por governos, instituições de ensino e iniciativas privadas. Exemplificando, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) introduziu estratégias de interiorização do ensino e pesquisa, possibilitando a participação de estudantes indígenas em processos seletivos. De acordo com o autor, as primeiras iniciativas de ações afirmativas para estudantes indígenas datam do início da década de 1990, por meio de parcerias entre a FUNAI e algumas universidades, como o caso do ingresso de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Contudo, a virada do milênio marcou um impulso significativo para propostas mais abrangentes. Desde os anos 2000, a FUNAI oferece bolsas de estudo para estudantes indígenas em instituições privadas. Conforme Paladino (2012), a FUNAI era a principal fonte de apoio financeiro para esses estudantes, auxiliando principalmente as despesas de matrícula e mensalidades.

Em 2011, estimava-se que quase sete mil indígenas frequentavam o Ensino Superior, abrangendo licenciaturas e cursos regulares em instituições públicas e privadas. Uma curiosidade trazida pela autora em seu texto é que a política de cotas para indígenas gerou menos controvérsia do que a baseada em critérios raciais. Essa percepção se baseia no fato de que os povos indígenas são vistos como um grupo demograficamente pequeno na população brasileira, exceto em regiões onde as relações entre indígenas e não indígenas são particularmente tensas, como nos estados do Mato Grosso do Sul e Roraima, por exemplo.

A formação de professores em nível superior foi uma das principais demandas indígenas, melhorando as práticas educacionais e atendendo às exigências de titulação. Outra vertente das demandas está relacionada à formação de lideranças capazes de interagir de forma eficaz com as políticas públicas em prol dos direitos indígenas. Essa necessidade implica acesso a cursos de diversas áreas, como direito, saúde e gestão territorial. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem facilitado o acesso de estudantes indígenas a universidades privadas, concedendo bolsas para alunas de baixa renda, incluindo uma porcentagem destinada a negros e indígenas, de acordo com a região.

De acordo com os dados do Censo de 2022 a rede privada teve um crescimento contínuo e, em 2022, aumentou em 6,6%, alcançando mais de 7,3 milhões de alunos, enquanto a rede

pública sofreu uma queda significativa em 2020 por causa da pandemia, mas recuperou-se e retornou ao número de alunos que tinha antes da pandemia, nos últimos dez anos a rede federal aumentou o número de matrículas em 23,7%. Entre 2011 e 2021, o número de matrículas de alunos autodeclarados indígenas no ensino superior aumentou 374% , passando de 9.764 para 46.252 estudantes, com a rede privada representando a maioria delas (63,7%). O levantamento mostrou que a modalidade presencial prevaleceu entre os estudantes indígenas (70,8%). Apesar do crescimento expressivo, em 2021, os estudantes indígenas representavam apenas 0,5% do total de alunos no ensino superior, sendo que 55,6% desses alunos eram mulheres. (INEP, 2022).

Ainda que tenha acontecido um aumento significativo de matrículas de estudantes indígenas e isso signifique um avanço importante, a proporção ainda é pequena em relação ao total de alunos. Isso sugere que, embora haja progresso, ainda há muito a ser feito para aumentar a representatividade indígena no ensino superior.

Freitas et al. (2022), conduziram um abrangente levantamento acerca das políticas de ações afirmativas direcionadas à população indígena nas universidades públicas brasileiras, abarcando dados até o ano de 2019. O estudo identificou 67 instituições federais e 39 estaduais que implementaram políticas de ações afirmativas para estudantes indígenas, evidenciando um esforço significativo na busca por inclusão e diversidade no ensino superior. A pesquisa focou nas iniciativas que beneficiam diretamente estudantes indígenas, as quais emergiram por meio de Leis Estaduais e resoluções das próprias universidades.

Estas incluem, por exemplo, a reserva de vagas em cursos regulares de educação superior especificamente para candidatos indígenas, vestibulares próprios, por vezes, contemplando os conteúdos específicos, e cursos especiais, entre outras ações. Destaca-se que, desde a implementação da Lei 12.711, de 2012, todas as universidades federais do país adotam ações afirmativas para indígenas, considerando essa população dentro do recorte racial, juntamente com pretos e pardos.

Além disso, os autores analisaram as diversas retificações feitas pelas instituições, documentos judiciais, questões jornalísticas e, de forma mais recorrente, manuais de candidatos, editais e termos de adesão ao SISU publicados pelas mesmas. Esse exame minucioso revelou a complexidade e dinâmica envolvidas na implementação e adaptação das políticas ao longo do tempo. Vale ressaltar que as primeiras políticas de ação afirmativa específicas para indígenas em cursos regulares de graduação foram pioneiramente introduzidas nas universidades estaduais do Paraná em 2001, por meio da Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril. Um aspecto notável é que essa legislação paranaense entrou em vigor um ano antes de a

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovarem cotas para negros em 2002, evidenciando distintas cronologias e abordagens na implementação de políticas afirmativas no país (Freitas et al., 2022).

Os dados coletados por Freitas et al. (2022), revelam um cenário complexo no que diz respeito à implementação de políticas de ações afirmativas indígenas nas universidades brasileiras. Em 2010, observou-se um aumento expressivo no número de universidades estaduais que adotaram tais programas, enquanto as instituições federais registraram um crescimento mais modesto. Em 2019, 21 universidades estaduais já haviam incorporado políticas de ação afirmativa para indígenas por meio de legislação estadual, enquanto, nas instituições federais, das 22 registradas, predominava o uso de resoluções.

Esse panorama é intrigante, considerando que as universidades estaduais, teoricamente não submetidas à autoridade federal, implementaram programas de ação afirmativa para indígenas como resultado de imposições externas por parte do poder legislativo. Tal fenômeno suscita reflexões sobre a autonomia das instituições de ensino superior e as influências políticas na condução de suas políticas internas. A imposição legislativa pode ser interpretada como uma resposta a demandas sociais e pressões por inclusão, indicando um papel ativo do poder público na promoção da equidade no acesso à educação superior.

As primeiras incursões com ações afirmativas para indígenas nas universidades públicas foram, em sua maioria, focalizadas em cursos específicos, como o de Licenciatura Intercultural. Esse enfoque direcionado levanta questionamentos sobre a abrangência das políticas afirmativas e se elas estão atingindo efetivamente diversos campos do conhecimento. Além disso, o fato de que, em 2019, a maioria das universidades que concebeu políticas de cotas exclusivamente para indígenas exigia uma declaração emitida pela liderança comunitária como forma de comprovação identitária aponta para a complexidade na definição e reconhecimento das identidades indígenas.

Freitas et al. (2022), destacam que as primeiras políticas de ação afirmativa para indígenas em cursos de graduação foram implementadas nas universidades estaduais do Paraná em 2001. No entanto, é importante ressaltar que essa iniciativa ocorreu sem consulta prévia aos representantes das universidades ou aos próprios indígenas, revelando a necessidade de um diálogo mais inclusivo e participativo na formulação dessas políticas. É crucial salientar que a lei estadual paranaense entrou em vigor antes das universidades do Rio de Janeiro e da Bahia aprovarem cotas para negros em 2002. Nessas fases iniciais, essas instituições não desenvolveram políticas específicas para indígenas, apontando para a necessidade contínua de

adaptação e aprimoramento das políticas de ação afirmativa, considerando a diversidade de grupos marginalizados.

Além disso, em 2008 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) que é uma iniciativa do MEC cujo objetivo é apoiar projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas para a formação de docentes indígenas, integrando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas. Também estimula o desenvolvimento de projetos de curso de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas, com habilitações nas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, em instituições de ensino superior públicas. As instituições públicas de ensino superior poderiam apresentar ao MEC as propostas de cursos de formação específicos para professores indígenas (Ministério da Educação, 2024).

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que gerencia o processo seletivo para ingresso em instituições públicas de ensino superior. A plataforma que foi criada em 2009 tem sido utilizada por universidades e institutos federais, oferecendo vagas em cursos de graduação presenciais. As cotas raciais no SisU visam promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos. A maioria das estudantes indígenas acessam a UFMG de duas maneiras: Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) e o Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas (PVS), falarei mais de ambos no Capítulo III.

Nesse contexto, é válido ponderar sobre como as políticas de ações afirmativas podem ser aprimoradas para garantir uma representação mais abrangente e efetiva dos povos indígenas no ensino superior. A análise crítica desses dados sugere a necessidade de uma abordagem mais sistematizada e integrada, considerando não apenas a quantidade de vagas reservadas, mas também a qualidade e o impacto dessas políticas na vida acadêmica e profissional de estudantes indígenas.

3.3 Reflexões sobre políticas de ações afirmativas de permanência no Ensino Superior: Desafios e Avanços

Ao refletir sobre os desenvolvimentos no acesso ao ensino superior, é evidente a necessidade de aprimorar políticas educacionais para garantir que o acesso seja efetivo e

abrangente, especialmente considerando as diferentes realidades sociais. A promoção da diversidade não se limita ao ingresso, mas envolve também a criação de ambientes inclusivos que valorizem as diversas perspectivas. Nesse contexto, a permanência dos estudantes nas universidades, incluindo a consideração das intersecções de raça, classe, gênero e território, emerge como um aspecto central para uma abordagem global da equidade no ensino superior.

As universidades públicas, por meio de programas de assistência estudantil, visam superar os desafios relacionados à permanência. No entanto, como afirmam Mayorga e Souza (2010), a assistência estudantil precisa ir além de uma simples transferência financeira. Deve incluir ações abrangentes que atendam às especificidades dos estudantes que ingressam por meio de ações afirmativas, contemplando tanto o acesso ao ensino quanto a participação em atividades de pesquisa e extensão. Para os estudantes indígenas, a concepção de território e pertencimento é fundamental. Isso exige a criação de espaços que acolham suas tradições e promovam um sentimento de pertencimento à universidade.

É necessário também repensar as políticas educacionais voltadas para os estudantes indígenas. A oferta de licenciaturas interculturais, por exemplo, busca formar professores indígenas alinhados às especificidades culturais desses povos. Contudo, a efetividade dessa medida deve ser questionada, considerando se os currículos realmente contemplem as particularidades culturais. Além disso, a reserva de vagas, embora importante, não resolve as necessidades mais profundas, como a falta de apoio para garantir a permanência desses estudantes.

A ausência de uma política governamental específica para promover a permanência de indígenas no ensino superior é uma lacuna significativa. Muitas das iniciativas de apoio dependem das próprias universidades ou de parcerias externas, mas ainda carecem de uma estrutura sólida e contínua. A implementação dessas políticas deve considerar não apenas o acesso, mas também as condições necessárias para uma trajetória acadêmica de qualidade, com foco na relevância cultural e no apoio contínuo ao longo do percurso universitário.

No caso das vagas suplementares, embora representem um avanço no acesso, elas carecem de uma fonte de financiamento garantida, o que pode comprometer a permanência dos estudantes indígenas. A falta de recursos específicos prejudica o desenvolvimento de programas que atendam às necessidades de infraestrutura, acadêmicas e culturais desses alunos. Portanto, é fundamental que as políticas de ação afirmativa integrem uma abordagem mais ampla, que contemple não apenas o ingresso, mas as condições necessárias para que os estudantes indígenas possam se manter e se desenvolver plenamente no ambiente acadêmico.

O vestibular indígena, como aponta De Paula (2013), é um ponto crucial para o ingresso na universidade pública, mas o processo está permeado por desafios sociais e políticos que afetam diretamente a inclusão desses estudantes. A comunicação eficaz das instituições de ensino, para atrair candidatos indígenas, deve ser uma prioridade. No entanto, o impacto real dessas políticas só será visível se as universidades públicas adotarem medidas estruturadas que assegurem uma permanência de qualidade, respeitando as diversidades culturais e sociais das estudantes indígenas.

O acesso à informação é um desafio significativo para estudantes indígenas que residem em terras remotas. De acordo com De Paula (2013), muitas enfrentam dificuldades para obter informações sobre o vestibular indígena, o que pode levar à perda de oportunidades de inscrição. A falta de acesso à internet é uma das principais barreiras, o que destaca a necessidade de estratégias alternativas, como meios de comunicação presenciais. Essas dificuldades revelam a importância de garantir que as políticas de inclusão se traduzam em práticas efetivas, superando as limitações no acesso à informação para promover um processo seletivo verdadeiramente inclusivo.

Karina Santos (2021), aborda a permanência como um desafio multifacetado, que envolve a oferta de recursos como bolsas de estudo, apoio psicológico e acadêmico, além de garantir um ambiente universitário inclusivo. A permanência também está ligada ao reconhecimento e valorização da diversidade epistêmica presente na universidade pública, combatendo o epistemicídio e garantindo que os saberes indígenas sejam preservados e respeitados. Zago (2006), reforça que a permanência depende de fatores como condições socioeconômicas, acessibilidade e políticas de inclusão, e deve ser vista como uma responsabilidade compartilhada entre a universidade, o poder público e a sociedade.

Além dos aspectos materiais e estruturais, é essencial considerar como a interação com a instituição afeta a permanência dos estudantes indígenas. Castro (2017), destaca a importância de tornar os espaços acadêmicos mais sensíveis às experiências dos estudantes, sugerindo que núcleos de resistência como o Coletivo de Estudantes Indígenas (COLEI) podem contribuir significativamente para a permanência. Esses coletivos, organizados por estudantes indígenas, propõem atividades que estimulam o diálogo sobre questões indígenas na universidade pública, sendo fundamentais para criar um ambiente de apoio e fortalecimento das identidades.

A pesquisa de Santos (2018), sobre a UFT revela que a implementação de políticas afirmativas, como a reserva de vagas para indígenas, foi um avanço crucial para o acesso ao ensino superior. No entanto, a inclusão por si só não é suficiente, é necessário garantir que os estudantes indígenas permaneçam e tenham sucesso acadêmico. Isso envolve ações concretas,

como o acolhimento inicial e a formação dos docentes sobre as questões indígenas, além de apoio psicopedagógico e conscientização sobre a pluralidade cultural. A pesquisa destaca a complexidade desse processo, que exige um enfoque integrado para lidar com os obstáculos enfrentados pelos estudantes.

O cenário do acesso de indígenas ao ensino superior evoluiu desde 2003, quando apenas cerca de 1.300 indígenas estavam matriculados em instituições de ensino superior, aumentando para quase sete mil em 2011, principalmente, devido às políticas de cotas. Apesar desse avanço, a falta de uma política específica de permanência continua sendo uma lacuna importante. As iniciativas de apoio, geralmente conduzidas pelas universidades ou em parceria com organizações externas, são fundamentais para garantir a continuidade e o sucesso acadêmico das estudantes indígenas, especialmente em relação à assistência econômica, que reconhece as dificuldades financeiras enfrentadas por muitos desses estudantes.

É fundamental ressaltar que falar sobre democratização universitária exige uma leitura interseccional (Crenshaw, 1989), que, ao questionar o universalismo de gênero proposto pelas feministas negras, destaca a importância de considerar as interações entre categorias como gênero, raça, classe e outras. Essa abordagem permite entender como essas dimensões se entrelaçam, formando uma rede complexa de desigualdades sociais. A interseccionalidade vai além da análise isolada dessas categorias e proporciona uma visão mais precisa e abrangente das questões sociais contemporâneas (Mayorga, 2014). Além de identificar as opressões, a interseccionalidade sugere estratégias de enfrentamento que reconhecem a interdependência dessas categorias, evitando análises fragmentadas que poderiam subestimar a complexidade das experiências vividas por sujeitos subalternizados. Assim, ao enfatizar a interseccionalidade, buscamos não só compreender as desigualdades sociais, mas também promover uma transformação mais justa e equitativa (Mayorga, 2014).

A interseccionalidade também permite analisar as experiências de permanência de estudantes indígenas na universidade pública. Para além das questões de gênero, raça e classe, a categoria território é crucial, considerando os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas, como a distância do território, a vivência da maternidade distante dos filhos, a experiência LGBT na universidade, e as relações nos espaços de convivência, como as moradias universitárias e os retornos às aldeias. Essas questões sensíveis devem ser abordadas de forma interseccional ao discutirmos a permanência estudantil. As políticas de ações afirmativas visam corrigir desigualdades históricas e promover inclusão, mas devem ser sensíveis às necessidades específicas dos sujeitos que se beneficiam. Nesse contexto, a implementação das cotas raciais nas universidades brasileiras gerou debates intensos, pois, ao reconhecer a disparidade racial,

confronta o mito da democracia racial brasileira (Campos & Júnior, 2014). A questão das cotas revela uma tensão entre a promoção da diversidade e a manutenção dos princípios do liberalismo, o que reflete a complexidade da convivência entre diversidade e desigualdade enraizada nas estruturas sociais.

Além disso, o Brasil, com sua história de colonização e exclusão, enfrenta o desafio de construir uma identidade nacional inclusiva. As ações afirmativas não apenas buscam corrigir desigualdades econômicas, mas também reparar as cicatrizes sociais deixadas pela discriminação racial, sendo fundamentais para promover a justiça social. No entanto, a implementação dessas políticas requer um entendimento profundo das complexidades envolvidas, levando em conta os aspectos econômicos, sociais e culturais. Campos e Júnior (2014), destacam que, embora as ações afirmativas sejam valiosas, elas enfrentam contradições e paradoxos ao tentar abordar efetivamente as desigualdades raciais e outras formas de marginalização. A interseccionalidade, ao considerar as diversas identidades e experiências, reforça a necessidade de políticas que compreendam a complexidade das interações sociais e suas múltiplas dimensões.

As relações étnico-raciais no Brasil, resultado da colonialidade, não podem ser comparadas diretamente. Enquanto os povos negros são historicamente marginalizados e colocados em posição de subalternidade, os povos indígenas são muitas vezes invisibilizados, ocupando um “não lugar” social. Embora existam pontos de interseção, como na construção dos quilombos por ex-escravizados, indígenas e marginalizados, as relações entre esses grupos são diferentes e devem ser tratadas de forma distinta nas políticas de permanência estudantil. Esta pesquisa, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), busca aprofundar a discussão sobre a presença indígena na universidade pública, explorando não apenas a experiência e participação dos estudantes indígenas, mas também o contexto mais amplo do estado de Minas Gerais como um território indígena. O legado e a presença contínua das comunidades indígenas moldam e influenciam a universidade, refletindo a intersecção entre história, território e as vivências dos povos indígenas.

4. CAPÍTULO III - DE ONTEM A AMANHÃ: UMA LINHA DO TEMPO SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NA UFMG

A população indígena mineira é de aproximadamente 36.699 pessoas, o que representa 0,18% da população do estado. Ainda que sejamos o terceiro estado com a menor proporção de população indígena no Brasil, é importante destacar que de acordo com a Associação Nacional de Ação Indigenista os povos Aranã Caboclo; Aranã Índio, Borun Kren; Catu-Awá-Araxá; Guarani; Kamakã; Kamakã Mongoió; Kaxixó; Kiriri; Krenak; Maxakali; Maxakali Canoeiro; Mukurin; Pankararu; Pataxó; Pataxó Hã Hã Hãe; Puri; Tapuio; Terena; Tupinambá; Tuxá; Xakriabá; Xukuru-kariri estiveram/estão presentes e por isso é importante afirmar que Minas Gerais é território indígena. É importante destacar que muitos dos povos mencionados anteriormente já não habitam mais o território mineiro. Isso se deve a diversos fatores, incluindo processos de extermínio durante o período colonial, bem como migrações para outros territórios por motivos variados. Esses eventos resultaram no deslocamento e na redução das comunidades indígenas que, historicamente, faziam parte da região. Contudo, é importante salientar que alguns povos permanecem resistindo, reivindicando seus direitos territoriais, culturais e sociais no estado de Minas Gerais.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com campus localizados nas cidades de Belo Horizonte e Montes Claros, conta com uma comunidade acadêmica de aproximadamente 52.486 pessoas, segundo dados da Diretoria de Avaliação Institucional (2021). Desses, 45.038 são estudantes, sendo 34.482 matriculados em cursos de graduação. Na UFMG, uma das formas de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas é por meio do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), iniciado em 2009, que tem como objetivo capacitar professores indígenas com licenciatura plena. Voltado para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o programa oferece especialização em quatro áreas do conhecimento. Ele integra saberes acadêmicos às realidades socioculturais dos povos indígenas, promovendo a valorização de suas identidades e territórios.

Outro caminho de ingresso na graduação da UFMG se faz por meio do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas em cursos de graduação, que se destaca como uma importante modalidade de acesso inclusivo. O processo tem início com a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja pontuação permite às candidatas indígenas participar de um vestibular específico voltado para essas vagas suplementares. A UFMG reserva até duas vagas por curso para essas estudantes, decisão que é deliberada pelos colegiados de cada curso. Atualmente (2024), o programa conta com 60 estudantes indígenas

matriculados, o que corresponde a cerca de 0,17% do total de alunos da universidade. Essas estudantes representam uma diversidade geográfica, abrangendo não apenas Minas Gerais, mas também regiões como Norte, Nordeste, outros estados do Sudeste e Centro-Oeste. Embora desempenhe um papel fundamental na promoção da inclusão e diversidade, os números do programa evidenciam a necessidade de seu fortalecimento e ampliação, visando aumentar a representatividade indígena no contexto universitário.

Neste capítulo, meu objetivo é aprofundar a compreensão do contexto histórico e social das comunidades indígenas em Minas Gerais, além de apresentar os povos que atualmente habitam esse território. Infelizmente, a pesquisa enfrentou desafios significativos, pois não foi possível encontrar material suficiente sobre os povos que habitavam Minas Gerais antes da invasão europeia. Muitas dessas histórias foram silenciadas e aterradas ao longo do processo de colonização e etnogenocídio que afetou as comunidades indígenas. Como resultado, a disponibilidade de informações sobre esses povos é limitada, refletindo a perda e a invisibilidade das suas narrativas históricas. É crucial conhecer e reconhecer a história das comunidades indígenas em Minas Gerais, pois isso reforça a compreensão de que a presença indígena não se limita apenas às regiões amazônicas ou do Norte do Brasil, mas se estende também ao Sudeste e, especificamente, a Minas Gerais. A presença indígena em Minas Gerais é uma realidade histórica e contemporânea.

Assim, pretendo contar sobre a presença indígena na UFMG a partir de uma perspectiva de linha do tempo, construída a partir das lentes e vozes de minhas interlocutoras: a Prof^a Dr^a Andrea Siqueira e a Prof^a Dr^a Márcia Martins coordenadoras do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas da UFMG (até o momento em que as entrevistas foram realizadas); a Prof^a Dr^a Ana Gomes, docente titular da FaE; e a Prof^a Dr^a Shirley Miranda, Pró-Reitora adjunta da PRAE. Importante ressaltar que não se trata sobre uma análise historiográfica, portanto as informações trazidas neste trabalho serão a partir das memórias narrativas das minhas interlocutoras em diálogo com elementos históricos e sociopolíticos do Brasil. A linha do tempo então conectará o passado, o presente e possíveis futuros, oferecendo uma visão sobre a participação política indígena na universidade, e como ela impacta a presença indígena na UFMG e nas conquistas alcançadas. Antes de prosseguir, é fundamental destacar que, para abordar a presença indígena na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é essencial considerar o contexto mais amplo da presença indígena em todo o estado de Minas Gerais. Dessa forma, o próximo tópico será dedicado a falar sobre a presença e a trajetória dos povos indígenas em Minas Gerais.

4.1 Povos Indígenas em Minas Gerais: Costurando histórias, memórias e presença

Gostaria de começar este tópico trazendo um pouco da trajetória dos povos que habitam Minas Gerais. É bastante comum contarmos e escutarmos a história do estado de Minas Gerais a partir do ciclo da mineração que se inicia entre o final do século XVII e o início do século XIX e perdura até atualmente. Contudo, é necessário lembrar que, nessa terra, havia gente. Havia gente nessa terra, antes da invasão colonial europeia, a presença dos povos indígenas no território mineiro é ancestral. A escolha de focar nos povos indígenas de Minas Gerais está intimamente ligada à importância de reconhecer que o território onde a UFMG está situada, sempre teve uma presença indígena significativa. É fundamental compreender que a UFMG, ao estar localizada neste espaço, está inserida em um território com uma rica história indígena que merece ser reconhecida e respeitada.

Portanto, contar essa história a partir da presença indígena em Minas Gerais é falar também sobre território, sobre o cerrado e suas minas de água. Não só valoriza a contribuição histórica e cultural dessas comunidades, mas também ressalta a necessidade de destacar a presença histórica dos povos indígenas no contexto da universidade, buscamos promover uma maior conscientização e valorização da diversidade cultural que percorre a identidade do estado e, por extensão, da própria instituição.

Atualmente em Minas Gerais os povos indígenas estão presentes nas regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste, Leste, Sul e Região Metropolitana e são eles: Aranã, Kamakã-Mongoió, Kaxixó, Kiriri, Krenak, Maxakali, Pankararu, Pataxó, Puri, Tuxá, Xakriabá e Xukuru-Kariri. Estão distribuídas da seguinte forma de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 5 - Distribuição dos povos indígenas em Minas Gerais

NORTE	Aranã; Pataxó; Pankararu; Tuxá; Xakriabá
NORDESTE	Maxakali
CENTRO OESTE	Kaxixó
LESTE	Krenak; Puri
SUL	Kiriri; Xucuru-Kariri
REGIÃO METROPOLITANA	Kamakã- Mongoió

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.1 Sobre o povo Aranã...

Neide Aranã (2009), educadora formada no FIEI/UFMG nos diz que o Povo Indígena Aranã descende do grupo Borun, que era parte dos Botocudos, uma designação pejorativa atribuída pelos colonizadores. Este era um povo que resistia à implementação de projetos coloniais, e que sofreu diversos ataques por isso. Em 1873, os Aranã foram agrupados pelos missionários capuchinhos no Aldeamento Central Nossa Senhora da Conceição do Rio Doce, onde enfrentaram epidemias que reduziram drasticamente sua população (Camargo, 2020). Devido aos numerosos eventos adversos ao longo de sua história, os Aranã foram classificados como extintos no século XIX.

De acordo com as fontes do Instituto Socioambiental (s/d), atualmente o povo Aranã é identificado na região do Vale do Jequitinhonha como “índio” e “caboclo”. Essas denominações compõem o sobrenome das duas famílias que compõem o grupo. A busca pelo reconhecimento étnico é datada a partir dos anos 1990. Após a migração de um grupo da etnia Pankararu, que se deslocou de Pernambuco para a Fazenda Alagadiço, situada no município de Coronel Murta, ocupando terras doadas pela Diocese de Araçuaí, a região passou a abrigar algumas famílias da etnia Aranã. A interação com os(as) indígenas de Pernambuco, que estavam engajados no movimento por direitos indígenas, despertou um interesse renovado no grupo sobre sua própria origem étnica. O contato com os Pankararu incentivou uma reflexão profunda sobre sua posição social e histórica. Para Neide Aranã (2009), seu povo continua lutando para reconstruir sua história e sua cultura, para que tenham um território onde possam reconstruir suas tradições e passar seus conhecimentos para as gerações futuras.

4.1.2 Sobre o povo Pataxó...

Kanátýo Pataxó é educador indígena que em seu livro *Txopai e Itôhã*, nos conta a história do povo Pataxó que diz que antigamente na terra só existiam bichos e passarinhos, e que naquele tempo, tudo era alegria, todos viviam em uma grande união. Até que um dia no céu se forma uma chuva, que ao cair sobre a terra em seu último pingo que cai se transformou em um “índio”. Depois dessa chuva outras vieram, e através dos pingos de chuva, foram surgindo outros “índios” que começaram sua caminhada na terra e assim surgiu a Nação Pataxó. *“Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar”* (Kanátýo Pataxó, 1997). Em Minas Gerais, o povo Pataxó está localizado na região Norte - entre os municípios de Carmésia, Itapecerica e Araçuaí/MG -, vivendo em sete comunidades. Dessas, quatro — Sede, Imbiruçu, Retirinho e Alto das Posses — estão localizadas na Terra Indígena Fazenda Guarani.

A formação dessas comunidades em Minas Gerais está, indiretamente, ligada a um histórico e significativo evento: o “Fogo de 51” (Silva, 2013), referência a um massacre brutal ocorrido no sul da Bahia, onde os indígenas Pataxó da Aldeia Barra Velha foram falsamente acusados de crimes e, como resultado, foram espancados, chicoteados, torturados e mortos pela polícia local. Todas as casas da aldeia foram queimadas, forçando os sobreviventes a abandonar seu território ancestral. Outro fator que contribuiu para o deslocamento dos Pataxó para Minas Gerais foi a construção do Parque Nacional do Monte Pascoal, criado em 1961 e com área demarcada de 22.500 hectares, ocasionando a remoção dos povos de suas terras. A língua Pataxó pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e da família linguística Maxakali, e ainda que a língua indígena não seja a mais falada, há um esforço pela retomada da língua Pataxó.

4.1.3 Sobre o povo Pankararu...

Eles chegaram há mais de 50 anos em Minas Gerais e há 30 anos se estabeleceram onde hoje é a Aldeia Cinta Vermelha Jundiba, junto ao povo Pataxó, próximo do rio Jequitinhonha no município de Araçuaí/MG. Assim como os povos Pataxó, Pataxó, hã-hã-hãe, Kamakã, Xukuru-Kiriri, Tuxá, Kiriri, o povo Pankararu tem origem do Nordeste. Vindos de Pernambuco, os Pankararu migraram para diversas regiões do Brasil ao longo do século XX. Esse movimento foi impulsionado pela construção da hidrelétrica de Itaparica no Rio São Francisco, pela seca, por conflitos relacionados à disputa por terras, além de outras formas de agressão que enfrentaram (Camargo, 2020). Segundo o Instituto Socioambiental a história desse povo é marcada pelas políticas públicas e pela ação missionária, implementadas desde o começo

da colonização portuguesa. Essas medidas incluíam o deslocamento forçado e a criação de aldeamentos, que impuseram a convivência entre diferentes etnias na região, levando posteriormente à sua indiferenciação.

Os Pankararu têm sua cosmologia centrada nos Encantados, figuras espirituais que são “índios vivos que se encantaram”. Esses Encantados não devem ser confundidos com os mortos, e se manifestam aos Pankararu por meio de “sementes”, que são entregues em sonhos a uma pessoa escolhida, responsável por zelar por elas. As sementes, guardadas em segredo, podem representar até 25 Encantados, que são reverenciados em rituais domésticos chamados de “particulares”. Após serem “levantados”, os Encantados participam do Toré, uma celebração coletiva.

4.1.4 Sobre o povo Tuxá...

O povo Tuxá chega em Minas Gerais aproximadamente na década de 1950, oriundos da Bahia, se estabelecem na cidade de Pirapora/MG e posteriormente em Buritizeiro/MG, nas proximidades do Rio São Francisco. Eles estabelecem conexões com a Terra Indígena Kiniopara, na Aldeia Morrinhos, e, posteriormente, expandem essas relações com outros povos indígenas de Minas Gerais. Felipe Tuxá (2017), em sua dissertação de mestrado retrata um longo processo de expropriação de terras sofrido pelo povo Tuxá ao longo dos anos. Durante muito tempo foram reconhecidos enquanto indígenas ribeirinhos na região da Bahia, contudo na década de 80 suas terras foram submersas diante da construção da barragem de Itaparica. O que forçou a migração dos povos para diferentes territórios.

Sobre a vinda do povo Tuxá para o território de Minas Gerais, uma pessoa muito importante nesse processo, foi o Cacique e Pajé Roque Moisés Tuxá que através de uma necessária migração, buscou território para a sobrevivência de seu povo e sua cultura. Nascido em Rodelas/BA em 1928, foi um grande guerreiro e liderança de seu povo, lutava e se impunha contra os fazendeiros, inclusive contra a construção da barragem de Itaparica. Contudo, diante da perseguição pelos fazendeiros teve que sair da aldeia para proteger a si e sua família (Santos, 2024).

Foi um defensor incansável da identidade e do modo de vida de seu povo, resistindo à perseguição colonialista e à expansão do capitalismo predatório sobre os territórios. Ele personificou o sonho de liberdade e autonomia, compartilhado pelos remanescentes do povo Tuxá. Com o apoio de sua família, Mestre Roque manteve vivos os costumes e a língua nativa. Graças à mobilização de suas filhas Cacique Anália, Cacique Analice e Rosangela, conseguiram

o reconhecimento da indianidade pela FUNAI. Desde então, os Tuxá têm se articulado com outros povos indígenas e comunidades tradicionais do Norte de Minas, visando fortalecer a luta por seus direitos e pela homologação de suas terras (Museu Vivo dos Povos Indígenas de Minas Gerais, s.d.)

4.1.5 Sobre o Povo Xakriabá...

No início do século XVIII, o bandeirante Matias Cardoso de Almeida foi responsável pela morte de muitos indígenas Xakriabá. Depois, missionários chegaram à região com o objetivo de catequizá-los e começaram a construir aldeias. Durante esse período, um indígena encontrou uma imagem de santo, que passou a ser chamada de São João dos Índios. Quando os missionários jesuítas souberam da imagem, tentaram levá-la para a igreja que haviam forçado os indígenas a construir. No entanto, a imagem sempre retornava ao local original onde foi encontrada. Os jesuítas interpretaram isso como um milagre e decidiram construir uma capela no local onde a imagem apareceu pela primeira vez. Hoje, esse local abriga uma igreja dedicada a São João, padroeiro da cidade, cuja festa ocorre no dia 25 de junho. O lugar passou a ser conhecido como São João das Missões/MG, território do povo Xakriabá.

Antes da catequização, a região estava dividida entre as capitanias de Pernambuco, na margem esquerda do rio São Francisco, e Bahia, na margem direita. Os Xakriabá viviam na capitania de Pernambuco, que posteriormente se integrou à missão jesuítica. Os(as) indígenas foram obrigados(as) a se converterem ao cristianismo, aprender o português e a adotarem os costumes europeus. No período pré-colonial, o povo Xakriabá ocupava várias regiões no Vale do Tocantins, Goiás e próximo ao Rio São Francisco (Instituto Socioambiental s/d)

De acordo com Silveira (2005), o idioma dos Xacriabá era da família Jê, mas hoje restam apenas cerca de 32 palavras conhecidas. Essas palavras foram recuperadas por meio do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais. Com a ajuda de gravadores e anotações, professores(as) indígenas registraram a fala dos mais velhos, reativando assim uma língua que havia se perdido ao longo de anos de massacres e dominação. A linguagem dos Xacriabá é majoritariamente oral, e o trabalho com essa tradição é fundamental para que recuperem sua identidade, cultura e língua materna. Estudar a oralidade é essencial para preservar a memória coletiva, pois é por meio dela que os Xakriabá, assim como outros povos, mantêm e transmitem seu patrimônio cultural de geração em geração.

4.1.6 Sobre o Povo Maxakali...

Conforme o Instituto Socioambiental (s/d), os primeiros registros sobre os Maxakali datam do século XVI, quando eram chamados de Amixokori pelos Tupi. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, devido à expansão da colonização, vários grupos indígenas, incluindo os Maxakali e os Kamakã-Mongoió, foram pressionados a aceitar aldeamentos e trabalhar sob direção militar para sobreviver. Conflitos com os Botocudos e colonos agravaram a situação. No início do século XX, o SPI tentou resolver as disputas entre os indígenas e os trabalhadores da Estrada de Ferro Bahia-Minas, resultando na criação de alguns aldeamentos. Apesar disso, a proteção aos Maxakali foi limitada, e conflitos com fazendeiros persistiram. Em 1920, o governo de Minas cedeu terras para Postos Indígenas no rio Umburanas, mas as demarcações realizadas, como a do Posto Indígena Pradinho, ficaram isoladas por fazendas, intensificando os conflitos e a insatisfação indígena.

O povo Maxakali, que é conhecido no Brasil por esse nome, no entanto, dentro de sua própria cultura, refere-se a si mesmo como Tikmũ'ũn, uma palavra que combina "tihik", que significa homem, e "mu'un", que transmite a ideia de grupo e inclusão. Em português, essa concepção pode ser resumida em uma simples palavra: nós. Ocupavam vastas áreas de terras cobertas pela Mata Atlântica, situadas entre os estados da Bahia e Minas Gerais. Contudo, após a colonização do Vale do Mucuri, as terras ancestrais foram tomadas pelos colonizadores, e as florestas foram desmatadas. Atualmente, o povo Maxakali reside em quatro municípios do Vale do Mucuri: Santa Helena de Minas/MG e Bertópolis/MG (Terras Indígenas de Água Boa e Pradinho); Ladainha/MG (Terra Indígena de Aldeia Verde); Teófilo Otoni/MG (Terra indígena de Cachoeirinha) (Museu Nacional dos Povos Indígenas s/d).

4.1.7 Sobre o Povo Kaxixó...

Os guardiões do Cerrado, é assim que o povo Kaxixó é conhecido, estão localizados no município de Martinho Campos/MG no pequeno vilarejo Capão do Zezinho nas proximidades do Rio Pará. Em 1602, uma das expedições das Entradas e Bandeiras forçou a remoção de cerca de 2 mil indígenas do centro-oeste de Minas Gerais para o litoral do Rio de Janeiro. Apesar de ter sofrido massacres e perseguições, inclusive a negação da auto identificação enquanto indígena durante algum tempo, o povo Kaxixó tem demonstrado resistência contínua por séculos na região do centro-oeste de Minas Gerais. Durante o século XVIII foram muito perseguidos por fazendeiros e latifundiários e há 17 anos lutam pela demarcação de suas terras

(Moreira, 2018). O capitão Inácio proibiu que os Kaxixó colocassem sua religião ancestral e por isso, grande parte deles se identificam como católicos atualmente.

4.1.8 Sobre o Povo Krenak...

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), os Krenak, que também são chamados de Borun, pertencem ao grupo linguístico Macro-Jê e falam a língua Borun. Eles são um dos últimos remanescentes dos Botocudos do Leste, uma denominação dada pelos portugueses no final do século XVIII. Além desse nome, são conhecidos como Aimorés pelos Tupí e se autodenominam Grén ou Krén. O nome Krenák se origina do líder que, no início do século XX, comandou a separação dos Gutkrák, que habitavam a região do rio Pancas, no Espírito Santo. Atualmente, vivem em Resplendor/MG e Conselheiro Pena/MG, nas proximidades do Rio Doce.

Enfrentaram ao longo de sua história, inúmeras formas de violência e expropriação cultural e territorial, um processo que remonta à colonização. No século XX, dois eventos marcantes de reassentamento forçado, ambos promovidos pelo Estado brasileiro, foram particularmente traumáticos para o povo. O primeiro aconteceu em 1957, quando agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) os retiraram violentamente de suas terras e os transferiram para o território dos Maxacali, em Águas Formosas, no município de Santa Helena de Minas, MG. Em resposta, os Krenak decidiram retornar ao seu território tradicional, numa jornada a pé que se estendeu por três meses, completada em 1959. O segundo deslocamento ocorreu em 1972, já sob a administração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com o apoio do governo de Minas Gerais. Eles foram forçados a se estabelecer na Fazenda Guarani, no município de Carmésia, MG. No entanto, assim como na primeira vez, resistiram e, em 1980, retornaram novamente a pé ao seu território de origem, numa caminhada que durou 95 dias. Esses episódios revelam a força e a resiliência dos Krenak em sua luta contínua pela reconquista de suas terras diante das pressões externas, como aponta o Mapa de Conflitos Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil (2018).

O povo Krenak foi profundamente marcado pela ditadura militar no Brasil, período o qual quase foi completamente exterminado. Esse foi um momento de muita violência e perseguição contra os povos indígenas e no caso dos Krenak, foi criado um reformatório no território em que pessoas indígenas eram presas, torturadas e mortas (Comissão Nacional da Verdade, 2014). No dia 13 de setembro de 2021, a União, o estado de Minas Gerais e a Funai foram condenadas pela “prática de atos de violações de direitos dos povos”. No entanto, o povo

Krenak continua demonstrando uma resistência incansável, lutando não apenas pelo direito à vida, mas também pela preservação de seu território ancestral, elemento fundamental para sua identidade cultural e espiritual. A luta dos Krenak é pela reivindicação de terras, mas também para garantir a continuidade de suas tradições, modos de vida e o reconhecimento de seus direitos históricos, em um contexto de constante ameaça por parte de interesses externos e políticas de expropriação.

Nós, Krenak, no passado, fomos muito oprimidos e desrespeitados, mas à beira calor da fogueira e diante do brilho do fogo conseguimos enxergar em nossas raízes um mundo harmonioso e alegre que faz um Burum ser forte e consciente (Itamar Krenak, 2009).

4.1.9 Sobre o Povo Puri...

A etnia Puri era constituída por um povo nômade que, ao longo dos séculos, se espalhou por diversas áreas da região Sudeste do Brasil, ocupando principalmente o Vale do Paraíba e as margens do Rio Paraíba do Sul. Seu modo de vida itinerante permitia a exploração de vastos territórios, adaptando-se às diferentes condições ambientais e mantendo uma relação estreita com a terra. A mobilidade dos Puri foi uma característica marcante de sua cultura, influenciada pelas necessidades de sobrevivência e defesa frente às transformações impostas pela colonização. Conforme Reis (2020), com o avanço da ocupação europeia, a etnia sofreu pressões cada vez mais intensas, levando à fragmentação de suas comunidades e à perda de seus territórios tradicionais. Em Minas Gerais, estavam localizados na Zona da Mata Mineira. A língua Puri, juntamente com as línguas Coroadó e Coropó, pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Devido à proibição de seu uso, imposta aos contemporâneos Puri, a língua entrou em um processo de esquecimento. No entanto, atualmente, há esforços de reintegração e reestruturação da língua, buscando reverter o apagamento cultural que enfrentou. Esse movimento visa resgatar e ampliar suas raízes, reafirmando a identidade e preservando o legado linguístico do povo Puri (Ferreira & Barbosa, n.d.).

Na década de 1830, os registros oficiais do Império começaram a omitir o povo Puri, que eventualmente foi declarado como extinto. A prática de miscigenação forçada e frequentemente não representativa resultava na identificação dos(as) indígenas da região como pardos ou "caboclos". Esse procedimento visava facilitar a apropriação das terras, que haviam se tornado altamente valiosas, permitindo ao governo usurpar essas áreas sem a necessidade de justificar suas ações ou oferecer explicações detalhadas (Brasiliana Iconográfica, 2023).

4.1.10 Sobre o Povo Kiriri...

Conforme o Instituto Socioambiental o termo "Kiriri", derivado do tupi, traduz-se como "povo calado" ou "taciturno". Este nome foi atribuído pelos Tupinambás da costa aos grupos indígenas que habitavam o interior do sertão. Atualmente, o povo Kiriri se destaca como um símbolo de resistência e luta para outras comunidades indígenas no Nordeste brasileiro. De acordo com Moreira (2019), no sul de Minas Gerais, especificamente em Caldas, 16 famílias do povo Kiriri, que vieram do oeste da Bahia, estabelecem-se em uma área no bairro rural de Rio Verde, a cerca de 7 km da cidade de Caldas no ano de 2017. Nesta localidade, os Kiriri construíram suas residências com técnicas tradicionais de pau a pique e barro. Eles cultivam a terra de forma agroecológica, produzindo lavouras, árvores frutíferas e plantas medicinais sem o uso de produtos químicos. Apesar das adversidades e da falta de suporte por parte das autoridades locais, a comunidade continua a lutar por suas práticas tradicionais.

O autor destaca que em outubro de 2018, o povo Kiriri recebeu uma notificação de Liminar de Reintegração de Posse, que foi solicitada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e pelo Governo de Minas Gerais. Contudo, a resistência e o apoio de diversas entidades, incluindo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Associação da APA da Pedra Branca, a Igreja Católica de Caldas, capoeiristas, professores e estudantes da UEMG, advogados populares e o Ministério Público Federal (MPF), resultaram em uma reunião em Pouso Alegre. Nesse encontro, a UEMG concordou em negociar a cessão das terras para os Kiriri, chegando a um acordo que favoreceu a comunidade.

4.1.11 Sobre o Povo Xukuru- Kariri...

O povo atualmente conhecido como Xukuru-Kariri recebeu essa denominação devido ao encontro e à fusão de duas etnias distintas: Xukuru e Kariri, ambas ainda presentes no nordeste brasileiro. Conforme Bort e Henrique (2020), os Xucuru-Kariri estão presentes em terras indígenas reconhecidas nos estados de Alagoas, Bahia e Minas Gerais, além de algumas famílias residirem na capital de São Paulo e em Guarda dos Ferreiros, distrito localizado entre São Gotardo e Rio Paranaíba, MG, onde ainda não têm terras oficialmente reconhecidas. Esse povo se formou historicamente em Alagoas, resultado da interação entre os Wakonã, de origem Kariri, que já habitavam a região, e os Xukuru, vindos de Pernambuco. A origem desse grupo remonta ao aldeamento capuchinho no Agreste alagoano, no século XVIII, mas o reconhecimento oficial de sua identidade étnico-territorial só ocorreu no início do século XX.

O etnônimo Xucuru-Kariri foi estabelecido oficialmente em 1952, quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) adquiriu a Terra Indígena Fazenda Canto, após o povo ter sido considerado extinto em 1872.

Os autores ainda afirmam que parte importante da história desse povo diz respeito à migração de algumas famílias para Caldas, em Minas Gerais. Em 1987, com o apoio da FUNAI, algumas famílias Xucuru-Kariri de Alagoas foram transferidas para o Sertão da Bahia devido a conflitos internos, que infelizmente resultaram em mortes. No entanto, por causa de secas e novos conflitos na Bahia, essas famílias foram relocadas para Guarda dos Ferreiros, MG, onde viveram no centro urbano por cerca de três a quatro anos. Somente depois de muitas reivindicações, conseguiram se estabelecer definitivamente em uma antiga fazenda no município de Caldas, no sul de Minas, que foi cedida pela FUNAI.

4.1.12 Sobre o Povo Kamakã- Mongoió...

O povo Kamakã Mongoió é uma das etnias pertencentes ao grupo maior dos Pataxó Hã-Hãe. O Território Indígena Kamakã Mongoió está localizado na região de Córrego de Areia, no município de Brumadinho, em Minas Gerais. Esta área, que integra o território tradicional dos Pataxó Hã-Hã-Hãe, é fundamental para a preservação cultural e a continuidade das práticas tradicionais do povo Kamakã Mongoió. O território é um espaço vital para a manutenção de suas práticas sociais, culturais e econômicas, e sua localização em Brumadinho destaca a importância da região para a identidade e a luta dos Kamakã Mongoió pela garantia de seus direitos e pela preservação de suas tradições (Instituto Socioambiental n.d).

Para compreender a realidade dos povos indígenas presentes no território mineiro, é crucial reconhecer que sua presença atual é resultado de uma trajetória marcada por violência, perseguição e expropriação de terras. Muitos desses grupos migraram para Minas Gerais em busca de sobrevivência após serem deslocados de suas terras originárias devido a práticas violentas e políticas de expropriação. A chegada desses povos a novas terras não foi um ato isolado, mas parte de um processo histórico contínuo que moldou profundamente suas realidades atuais. Além disso, a questão da retomada étnica é um fenômeno significativo para muitos povos indígenas que buscam reconstituir e reafirmar suas identidades culturais e políticas após o genocídio perpetrado durante o período colonial. Esses processos de retomada são manifestações de resistência e enfrentamento frente a séculos de opressão e violência sistemática. A luta por reconhecimento e direitos territoriais é, portanto, também uma luta por sobrevivência cultural e autonomia.

O impacto do colonialismo permanece evidente na vida cotidiana dos povos indígenas em Minas Gerais, afetando suas práticas culturais, sociais e econômicas. A continuidade dessas forças históricas contribui para a perpetuação das desigualdades e da marginalização desses grupos. É importante considerar como o capitalismo e o colonialismo interagem para criar condições adversas que vão além da simples expropriação de terras, afetando profundamente o meio ambiente e a forma como as comunidades indígenas interagem com ele. A luta incessante dos povos indígenas por seus direitos à terra é, portanto, uma luta por mais do que a simples propriedade, é uma busca por reconhecimento, justiça e preservação cultural. A diversidade das experiências indígenas no Brasil também deve ser considerada, pois cada grupo enfrentou diferentes formas e intensidades de violência resultando em seu deslocamento, o que gera necessidades e desafios específicos.

Embora tenha sido necessário ser sucinta ao abordar a trajetória dos povos indígenas em Minas Gerais, considero importante dedicar um espaço a essas histórias nesta escrita. Mencionar brevemente suas trajetórias é fundamental para reafirmar a presença desses povos em Minas Gerais. Recordo-me de uma conversa com uma amiga sobre minha pesquisa, na qual ela questionou a existência de povos indígenas em Minas Gerais. É provável que ela não seja a única a ter essa dúvida, infelizmente o apagamento é real. Por isso, acredito ser relevante incluir nesta seção informações sobre essas trajetórias, para que os(as) leitores(as) deste trabalho compreendam que, no território onde está localizada a UFMG, há, sim, povos indígenas que (re)existem. Muitos(as) estudantes da universidade são pertencentes a esses povos e, junto com a comunidade acadêmica, contribuem para a história da presença indígena na UFMG e ajudam a construir este território.

4.2 UFMG é território indígena: Fazendo o caminho de volta

Como mencionado anteriormente, falar sobre a UFMG implica, necessariamente, reconhecer a presença indígena em Minas Gerais. Essa presença foi fundamental para impulsionar o acesso das estudantes indígenas à universidade. Foram as lideranças dos povos indígenas locais que iniciaram a luta e as reivindicações junto à UFMG, buscando garantir suas necessidades e o direito à formação superior para suas juventudes. Portanto, é inevitável considerar o papel que os povos indígenas desempenham na construção da própria história da universidade. Neste tópico pretendo trazer uma retomada da presença indígena na universidade a partir de uma linha do tempo narrativa. Este é um trabalho que vai ser construído a partir das

memórias e narrativas das professoras e também colaboradoras deste trabalho Ana Gomes, Márcia Martins, Andreia Serqueira e Shirley Miranda.

A linha do tempo apresentada a seguir foi elaborada por mim a partir da articulação das narrativas das entrevistadas e da literatura consultada ao longo da pesquisa. O objetivo foi construir uma representação cronológica que sintetize os principais marcos históricos e legislativos relevantes para a temática dos povos indígenas, destacando eventos cruciais como a criação da FUNAI, a participação indígena na Constituinte, e a implementação de políticas públicas voltadas para os povos indígenas no Brasil. Para essa construção, integrei as experiências e reflexões das entrevistadas, cujas vozes refletem vivências e desafios diversos, com a base teórica proporcionada pela literatura em diálogo com elementos históricos do Brasil. A linha do tempo busca, assim, não apenas apresentar fatos históricos de maneira linear, mas também permitir uma visão articulada entre as perspectivas pessoais das entrevistadas e o contexto social e político mais amplo, proporcionando uma leitura mais rica e aprofundada sobre os processos de luta e resistência dos povos indígenas.

- **Marcos Históricos e Lutas: Uma Linha do Tempo das Políticas para os povos Indígenas na UFMG e no Brasil (1910-2022)**

1910- Criação do Serviço de Proteção do Índio (SPI) com o objetivo de proteger e tutelar os povos indígenas no Brasil, principalmente em relação à sua organização social, cultural e territorial. O SPI foi fundado pelo Decreto nº 8.143 e passou a ter um papel central na administração e gestão das questões indígenas durante grande parte do século XX, mas com uma abordagem tuteladora e assimilacionista, que visava integrar os povos indígenas à sociedade nacional, muitas vezes desconsiderando suas culturas e tradições.

1927- Fundação da UFMG, em um contexto de surgimento das primeiras instituições de ensino superior em Minas Gerais. A universidade era inicialmente privada, formada pela junção da Faculdade de Direito, da Escola Livre de Odontologia, da Faculdade de Medicina e da Escola de Engenharia, sendo conhecida como Universidade de Minas Gerais. Importante ressaltar que nesse período da década de 20 o Brasil, sob a "República Velha", experimenta a política do café com leite, alternando a presidência entre São Paulo e Minas Gerais. A insatisfação popular cresce devido à corrupção, falta de representação e desigualdades sociais, culminando em movimentos como a Aliança Liberal, que busca reformas.

1940 a 1963- Período de significativa expansão da UFMG, com a criação de novas escolas e cursos de formação. Essa expansão ocorreu durante a Era Vargas (1930-1945), quando Getúlio Vargas implantou um regime de centralização do poder, promovendo políticas de modernização e industrialização, além de reformas trabalhistas que impactaram o desenvolvimento social. Dentro desse período, em 1937 o Brasil enfrentava um regime autoritário instaurado por Vargas, o Estado Novo, que limitou as liberdades civis.

1945 a 1964- Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a redemocratização, a UFMG continua a se expandir e consolidar como um centro importante de ensino. Esse período inclui o governo de Juscelino Kubitschek, que promove um plano de metas para o desenvolvimento econômico. A educação superior passa a ser vista como uma ferramenta fundamental para a formação de profissionais capacitados e valorização do conhecimento. O golpe militar de 64 depõe João Goulart, instaurando um regime militar que duraria até 1985, marcando uma nova fase de repressão e autoritarismo no Brasil, evidenciando a crescente demanda por justiça social e inclusão por meio dos movimentos sociais.

1965- Por determinação do governo federal, a UFMG é estatizada, tornando-se uma instituição de ensino gratuito mantida pela União, passando a ser oficialmente chamada de Universidade Federal de Minas Gerais.

1967- A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada por meio da Lei nº 5.371 durante o regime militar, para substituir o SPI, com o objetivo de coordenar as políticas do governo federal para os povos indígenas. Inicialmente a narrativa era de que a FUNAI seria um órgão representante do governo que protegeria os povos indígenas, mas, na prática, ela atuou principalmente no sentido de tutelar essas populações. O regime militar que estava no poder quando a FUNAI foi criada, tinha uma visão de integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade brasileira. Isso significava que, ao invés de reconhecer a autonomia dos povos indígenas, a FUNAI operava de maneira paternalista, buscando "integrar" os indígenas à sociedade nacional, o que envolvia a imposição de valores e práticas ocidentais. Esse processo de integração era visto como uma forma de "civilizar" os povos.

1970- Este foi o ano de surgimento de várias organizações indígenas e movimentos de defesa dos direitos dos povos indígenas como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e

o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que começaram a articular ações políticas para pressionar o governo em favor dos direitos indígenas.

1973- Criação do Estatuto do Índio Lei 6.001/1973 que estabelece normas gerais para a organização social, cultural e política dos povos indígenas no Brasil.

1988- Ano em que a Constituição Federal Brasileira foi promulgada. Foi um marco importante para os direitos dos povos indígenas no Brasil. Durante a Assembleia Constituinte, houve uma ampla participação dos povos indígenas, que lutaram pela inclusão de direitos específicos para eles. O movimento indígena conseguiu incluir no texto constitucional, a partir do Art. 231, o reconhecimento das terras indígenas e a garantia do direito à educação, saúde e cultura dos povos indígenas, além da demarcação das terras. A participação indígena na Constituinte foi decisiva para a inclusão desses direitos. A partir da Constituição de 1988, as políticas públicas voltadas para os povos indígenas foram progressivamente implementadas, embora o processo tenha sido desigual ao longo das décadas.

1990- A década de 1990 é marcada pela crescente mobilização dos movimentos sociais no Brasil, como o movimento dos trabalhadores, o movimento negro e o movimento feminista. Esses movimentos pressionam por direitos fundamentais, como educação, igualdade racial, direitos das mulheres e a implementação de políticas públicas inclusivas. O período também se caracteriza pela consolidação da democracia pós-ditadura militar e pela luta por mais participação cidadã e direitos iguais (Samuels, 2003).

1994- O Plano Real é implementado no Brasil para controlar a hiperinflação e estabilizar a economia do país. A criação da nova moeda, o real, e as reformas econômicas impactam a vida cotidiana da população brasileira, inclusive no acesso a serviços e direitos, como a educação. (Samuels, 2003). Ainda neste ano Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente do Brasil, após o sucesso do Plano Real.

1995- Fernando Henrique Cardoso assume a presidência e implementa políticas de estabilidade econômica e abertura do mercado, além de buscar consolidar a democracia no Brasil. O governo enfrenta desafios em relação à inclusão social e à promoção de direitos para populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas (Samuels, 2003).

1996- Publicação da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dando respaldo legal para a educação específica indígena.

1999- Em 1999, foi instituída a Resolução nº 3/1999, que estabelece as Diretrizes para Escolas Indígenas. No mesmo ano, em dezembro, ocorreu a conclusão da primeira turma de Magistério Indígena na UFMG, cuja formação teve duração aproximada de quatro anos, finalizando em 1999. Inicialmente, a formação de professores indígenas era responsabilidade dos municípios. Contudo, entre 1996 e 1997, a Educação Indígena foi estadualizada em Minas Gerais, como resultado de intensas discussões políticas, especialmente na região de São João das Missões.

Nesse período deu início as discussões para ampliar o programa, buscando a criação de uma licenciatura no Ensino Superior, focada em formar professores indígenas. Durante o período do REUNI, a UFMG busca aumentar o acesso dos(as) estudantes da classe trabalhadora, especialmente por meio da criação de cursos noturnos, acreditando que essa seria uma solução para o problema de inclusão. A Licenciatura Indígena da UFMG se expande, tornando-se um curso de oferta anual. A coordenação geral do Programa de Implantação das Escolas Indígenas continua a ser um ponto de diálogo com as lideranças indígenas sobre suas necessidades educacionais.

Uma reflexão trazida pela prof^a Ana Gomes (2024), em entrevista que julgo interessante trazer aqui, é de como a demanda por um curso superior para indígenas é algo presente desde 1999, com uma forte mobilização de lideranças e professores. Isso indica a persistência do movimento indígena na busca por um maior acesso ao ensino superior e reconhecimento de suas especificidades culturais e educacionais, o que resulta em uma formação diferenciada. Outro ponto relevante é a importância da co-gestão nas políticas públicas, exemplificada pela coordenação geral do Programa de Implantação das Escolas Indígenas, que contava com a participação ativa das lideranças indígenas. Esse modelo de gestão compartilhada destaca a colaboração essencial entre os povos indígenas e as instituições de ensino para garantir a eficácia das políticas educacionais.

Importante destacar que em 2002, vivenciamos um contexto sócio-político inédito: Lula foi eleito presidente pela primeira vez, representando uma mudança significativa na política brasileira. Durante seu primeiro governo, que se estendeu até 2006, o Brasil experimentou um crescimento econômico significativo. O governo de Lula também se destacou pela implementação de programas sociais que ajudaram a retirar milhões de brasileiros da extrema pobreza e a reduzir a desigualdade social. Esses avanços contribuíram para a expansão da classe média no país. No entanto, apesar dos progressos, a desigualdade ainda permanecia como uma

preocupação central. Foi um período em que o Brasil passou por uma fase de transição e desenvolvimento, marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes.

2006- Criação do primeiro curso de licenciatura para professores indígenas no Ensino Superior (Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas- FIEI), resultado de anos de discussões e negociações. Esse programa de formação surge dentro do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI), que já vinha sendo estruturado.

2008- Os cursos noturnos são abertos, mas com o tempo percebe-se que eles não resolveram a questão do acesso de estudantes de classes menos favorecidas, pois o ingresso continuava a refletir cortes econômicos, raciais e de classe.

2009- Através do Decreto nº 6.861/2009 é criada as Diretrizes para Educação Escolar Indígena. Na UFMG as licenciaturas indígenas (como o FIEI) já estavam em andamento, e paralelamente havia um debate acirrado sobre a necessidade de políticas afirmativas mais amplas. A criação de cursos noturnos era vista como uma solução insuficiente para o problema de inclusão socioeconômica. Neste período também há o início da ampliação do ensino médio nas escolas Xacriabá, com um aumento significativo de estudantes indígenas. Esse crescimento leva a demandas por mais oportunidades no ensino superior. Ainda neste ano, acontece a primeira Conferência Nacional de Educação Indígena (CONEI), com participação das universidades e secretarias de educação. A UFMG organiza a participação de povos indígenas de Minas Gerais. O governo do estado de Minas mantém uma postura mais distanciada das políticas federais, e a universidade se torna a principal interlocutora dos povos indígenas. Foi o período em que também o FIEI regular foi aberto, mas nos primeiros dois vestibulares, ele não é específico para indígenas, o que demonstra a resistência da universidade em aceitar que grupos como os povos indígenas tivessem um processo de seleção diferenciado.

2009- O Brasil vivia um período de crescimento econômico, impulsionado por programas como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que buscava modernizar a infraestrutura do país e criar empregos. Introdução do sistema de bônus na UFMG como resposta à demanda por inclusão. O bônus foi uma alternativa ao oferecimento de cursos específicos ou políticas afirmativas mais amplas. A ideia era incentivar a inclusão sem criar uma divisão entre os cursos. Um grupo de parceiros italianos visitou a UFMG para discutir o financiamento de projetos

voltados para os povos indígenas, incluindo iniciativas como a Casa de Cultura do povo Xakriabá.

2010- Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher presidente do Brasil, continuando as políticas de inclusão social iniciadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A continuidade de programas como o Bolsa Família e a ampliação de iniciativas voltadas para educação e saúde no governo Dilma. Instituição da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), vinculada ao Ministério da Saúde, com o objetivo de atender mais de 762 mil indígenas aldeados no Brasil, proporcionando cuidados de saúde específicos para essa população e centralizando as políticas públicas de saúde indígena.

2010- Foi feita uma sondagem com estudantes indígenas da UFMG para identificar áreas de interesse de formação além do FIEI. Mais da metade dos entrevistados demonstraram interesse em áreas de saúde (medicina, odontologia, enfermagem), enquanto outros mantiveram o foco na educação. Também foi formado o Conselho Consultivo Indígena na PROEX/UFMG, com a finalidade de garantir a representação indígena nas políticas educacionais da universidade.

2010 a 2011- Nesse período foram votados dois programas separadamente: o programa de bônus para estudantes negros e pardos e o programa de vagas suplementares. A discussão sobre um vestibular específico para indígenas avança, e logo o vestibular do FIEI passa a ser exclusivo para estudantes indígenas, aprovado por unanimidade na câmara de graduação.

2012- Aprovação da Lei de Cotas, estabelecendo uma política afirmativa nacional para garantir o ingresso de estudantes de diferentes origens socioeconômicas e étnicas nas universidades federais. Antes da aprovação da Lei de Cotas, a UFMG já havia instituído o sistema de bônus para ações afirmativas, o que aumentou a presença de estudantes indígenas na universidade. Início do programa de vagas suplementares na UFMG como um projeto piloto. A proposta surge a partir de demandas da comunidade indígena, em que lideranças se reúnem com o FIEI e a UFMG para discutir a necessidade de formação em outras áreas além da licenciatura.

Após a aprovação da Lei de Cotas em 2012 e aprovação do programa de vagas suplementares, o conselho universitário aprovou a presença de estudantes indígenas, mas decidiu que os recursos financeiros não poderiam vir do orçamento da universidade, exigindo que buscassem apoio fora. Então iniciou-se um processo de negociação com a FUNAI para concessão de 12 bolsas permitindo a entrada de 12 estudantes, o programa começou oferecendo

curso na área da saúde. A proposta incluiu a ideia de que pelo menos dois estudantes indígenas fossem colocados em cada curso para evitar o isolamento. O diálogo com as lideranças indígenas sobre a estrutura do programa reconhecendo suas limitações era frequente. Após 2012 outros cursos foram aderindo ao programa e recentemente o curso de psicologia abriu vestibular para vagas suplementares em 2025.

2013- A insatisfação popular com o governo e as políticas públicas resultaram em protestos generalizados, com grande participação do movimento estudantil. A educação, a saúde e outros temas sociais estiveram no centro das manifestações. Neste período se destacavam as discussões sobre a continuidade da educação indígena após o ensino médio. Foram solicitadas vagas para indígenas em cursos da UFMG além da licenciatura, como uma resposta às necessidades de formação superior específica para esse público.

2013- Ainda nesse ano, foi introduzida a bolsa permanência, ampliando as oportunidades de suporte financeiro para os estudantes indígenas.

2014- Aconteceram as eleições presidenciais, foi um também de crescente polarização. Dilma Rousseff foi reeleita em um ambiente de forte divisão entre os eleitores, com a oposição se organizando em torno de críticas à sua gestão se aprofundava, vale ressaltar aqui a forte onda de violências misóginas que acometeram até então, a primeira presidenta do Brasil eleita democraticamente. Também foi o ano em que o Plano Nacional de Educação foi criado através da Lei nº 13.005/2014.

2016- O cenário político se intensificou com a abertura de um processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, este que foi um momento profundamente sombrio que acentuou posicionamentos fascistas e que culminou na sua destituição em agosto do mesmo ano. O impeachment, ou melhor dizendo, golpe, foi um evento com uma profunda dimensão machista que objetivou retirada compulsória de direitos. (Vieira, 2022). Michel Temer assumiu a presidência, promovendo uma agenda de reformas econômicas, incluindo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto de Gastos que atingiram diretamente a educação e a saúde pública no país e a reforma trabalhista, que afetou profundamente a classe trabalhadora urbana e rural de todo o Brasil.

2016- O Programa de Vagas Suplementares para estudantes Indígenas é oficialmente instituído após passar pelo Conselho Universitário e pelo Comitê de Ética com a criação da Resolução N° 15/2016 na data do dia 30 de agosto, que regulamenta e formaliza sua implementação de caráter permanente.

2017- A partir da Resolução N° 06/2017, de 02 de maio de 2017, que regulamenta o Colegiado Especial do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas na UFMG, foi estabelecida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Este órgão, no exercício de suas atribuições estatutárias e regimentais, fundamentou-se no parágrafo único do art. 57 do Estatuto da UFMG e no artigo 4º da Resolução do Conselho Universitário no 15/2016, que ratifica a criação do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas na UFMG.

2018- O Brasil passou por novas eleições presidenciais marcadas por forte polarização política e pela ascensão de novos atores políticos, incluindo o candidato Jair Bolsonaro, que se destacou por seus posicionamentos fascistas, LGBTQIAPN+fóbicos, machistas, racistas e elitistas. A sua infeliz passagem pela presidência fortaleceu narrativas autoritaristas, perseguições políticas, opressão e cerceamento social, além de fortalecer o agronegócio endossando a discussão sobre o marco temporal das terras indígenas. Ainda em 2020 o Brasil enfrentou a pandemia mundial da COVID- 19 que foi marcada por uma forte onda de negacionismo e desinformação promovida pelo (des)governo de Bolsonaro, atingindo fatalmente mais de 700 mil pessoas.

2019- O programa de vagas suplementares passa a vigorar de forma efetiva, com o início da primeira entrada de estudantes indígenas. A introdução da bolsa permanência trouxe um pouco mais de estabilidade para os(as) estudantes, sendo um ponto importante para a sua permanência na universidade.

2020- Durante a pandemia, foi construído na PRAE um Comitê Permanente com estudantes para avaliar as políticas de permanência, o que intensificou sua aproximação com a direção da assistência estudantil e, posteriormente, a pró-reitoria.

2022- Acontecem as eleições presidenciais em que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva é reeleito. Representava boa parte da esquerda, com a proposta de retomada de políticas sociais, fortalecimento do Estado, combate à desigualdade e um discurso mais progressista. Em 2022,

os movimentos indígenas e de proteção ambiental ganharam força, especialmente à medida que as políticas de desmonte da FUNAI e de redução de fiscalização ambiental no governo Bolsonaro se intensificaram. Indígenas e ambientalistas, com apoio de setores progressistas, buscaram garantir a proteção dos direitos territoriais indígenas e a preservação da Amazônia. A criação do Ministério dos Povos Indígenas, no final de 2022, no contexto da vitória de Lula, foi um ponto importante. O ministério visa fortalecer as políticas públicas para os povos indígenas e garantir mais autonomia e representatividade política para esses grupos.

Em entrevista com a professora Andrea (2023), ela ressalta que o PVS oferece 10 cursos: Agronomia, Antropologia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal, Medicina e Odontologia. São duas vagas disponíveis por ano, adicionalmente, em 2024, foi aprovado o curso de Psicologia e Arquitetura, que estará disponível a partir de 2025.

Segundo a professora Márcia (2024), em abril de 2024, o programa conta com 60 estudantes matriculados, representando 13 etnias indígenas diferentes, o que evidencia uma rica diversidade cultural. Essas etnias incluem: Pataxó-Hã-Hã-Hãe (BA e MG - São Joaquim de Bicas, Bacia do Rio Paraopeba), Xacriabá (MG), Tupinikim (ES), Kaxixó (MG), Pankará (PE), Pataxó (BA), Atikum (BA e PE), Ticuna (AM), Potiguara (PB, CE, PE e RN), Pankararu (PE), Tukano (AM), Ye'kwana (RR) e Fulni-ô (PE). O quadro abaixo apresenta a distribuição de estudantes indígenas por curso na UFMG.

Quadro 6 - Distribuição dos estudantes indígenas no Programa de Vagas Suplementares por curso na UFMG

CURSO	ETNIA
CIÊNCIAS SOCIAIS	PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE
AGRONOMIA	XACRIABÁ
ENFERMAGEM	TUPINIKIN
ENFERMAGEM	XACRIABÁ
MEDICINA	KAXIXÓ
MEDICINA	TUPINIKIN
ODONTOLOGIA	XACRIABÁ

ODONTOLOGIA	PANKARÁ
DIREITO	XACRIABÁ
ENFERMAGEM	XACRIABÁ
MEDICINA	PATAXÓ
MEDICINA	XACRIABÁ
ODONTOLOGIA	PATAXÓ
ODONTOLOGIA	ATIKUM
AGRONOMIA	PATAXÓ
CIÊNCIAS SOCIAIS	TICUNA
DIREITO	XACRIABÁ
DIREITO	PATAXÓ
ENFERMAGEM	PATAXÓ
ENGENHARIA AMBIENTAL	TUPINIQUIM
MEDICINA	POTIGUARA
MEDICINA	ATIKUM-UMA
ODONTOLOGIA	PANKARARU
ODONTOLOGIA	PANKARARU
AGRONOMIA	PATAXÓ
ANTROPOLOGIA	POVO POTIGUARA
ANTROPOLOGIA	YE'KWANA
CIÊNCIAS SOCIAIS	POTIGUARA
DIREITO - DIURNO	PANKARARU
DIREITO - DIURNO	MACUXI
ENFERMAGEM	PATAXÓ HÃHÃHÃE
ENFERMAGEM	PANKARARU
ENGENHARIA AMBIENTAL	XACRIABÁ
MEDICINA	ATIKUM-UMA
ODONTOLOGIA	TUPINIKIM

ODONTOLOGIA	PATAXÓ
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	TIKUNA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	TUKANO
CIÊNCIAS SOCIAIS	PATAXÓ
CIÊNCIAS SOCIAIS	TICUNA
DIREITO - DIURNO	XACRIABÁ
DIREITO - DIURNO	PANKARARU
ENFERMAGEM - DIURNO	PATAXÓ
ENGENHARIA AMBIENTAL	PATAXÓ
ENGENHARIA AMBIENTAL	PATAXÓ
MEDICINA - INTEGRAL	ATIKUM
MEDICINA - INTEGRAL	FULNI-O
ODONTOLOGIA - DIURNO	TUPINIKIM
ODONTOLOGIA - DIURNO	XAKRIABÁ
ENFERMAGEM - DIURNO	PANKARÁ

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda de acordo com a professora Márcia (2024), ocorreram mudanças importantes no ano de 2023 principalmente em relação a bolsa permanência que interfere diretamente na permanência dos estudantes. Ela afirma que o Instituto de Ciências Agrárias, onde atua, oferece 10 cursos, dos quais Agronomia e Engenharia Florestal estão disponíveis em Montes Claros. Neste momento, apenas 3 estudantes estão matriculados nesses cursos. Também ressalta que a mudança no processo seletivo desde 2022 é realizado via Intermed (sistema online), o que pode ter influenciado na redução do número de inscrições. Ela explica que, das aproximadamente 250 inscrições, apenas cerca de 130 foram efetivadas. Sugere que a dificuldade de completar o processo dentro do sistema Intermed pode ter invalidado cerca de 50% das inscrições, o que é uma questão importante a ser considerada.

A professora afirma que deveria haver mais 20 estudantes no programa, mas problemas no processo de inscrição impactaram isso. O número de inscrições efetivadas está diretamente ligado ao sistema de inscrição. A professora explica que, para se inscrever, os estudantes

precisam preencher um questionário socioeconômico online e apresentar três documentos, incluindo uma declaração da FUNAI confirmando que residem na aldeia, já que o programa é exclusivo para indígenas aldeados. Ela menciona que houve uma estudante que entrou pela cota SISU indígena e participou da recepção dos calouros.

Antes da pandemia, existia um processo seletivo exclusivo para indígenas aldeados(as), que era presencial e considerava a educação recebida nas aldeias. A professora menciona a luta para retomar esse processo seletivo específico, que foi interrompido durante a pandemia. Ainda indica que houve uma redução no número de entradas nos cursos, citando que, em algumas áreas, como Antropologia, Ciências Sociais e Agronomia, não houve inscrições efetivas, resultando em um total de aproximadamente 11 novos estudantes em vez dos 20 esperados.

A professora Shirley (2024), em entrevista, menciona que a Diretoria de Ações Afirmativas é vista como transversal à PRAE, e que a assistência estudantil está muito ligada a ela. A PRAE estava avaliando as políticas de assistência estudantil e, como parte desse processo, realizou um seminário que culminou em um documento orientador da política de permanência. Esse documento aborda a criação de um mapeamento de perfis estudantis, considerando o aumento da diversidade racial na UFMG a partir de 2014, e que isso deveria orientar as políticas da assistência estudantil. Além disso, a PRAE precisou intervir no programa de moradia estudantil, introduzindo a criação de Casas Bioma, especificamente voltadas para estudantes indígenas, como parte do Programa de Moradias.

Essas casas passaram a seguir as mesmas regras da moradia estudantil geral, mas com adaptações para atender às demandas específicas dos estudantes indígenas, como a realização de rituais, práticas culturais e convivência entre etnias diferentes. A professora afirma que a PRAE foi desafiada a institucionalizar políticas que eram anteriormente pontuais e emergenciais, a fim de garantir a permanência dos estudantes e o acesso ao material acadêmico, especialmente no curso de Odontologia. A ideia é resolver problemas imediatamente e estruturar soluções para evitar que voltem a surgir.

Ainda que os estudantes tivessem acesso a moradia, bolsa permanência e vínculo com a Fundação Mendes Pimentel (FUMP), havia algumas necessidades que ao serem identificadas pela PRAE, a diretoria de assistência estudantil começou a desenvolver um programa voltado para estudantes indígenas, em diálogo com a diretoria de ações afirmativas de maneira transversal. Foi realizado um seminário para avaliar a política de assistência estudantil levou à elaboração de um documento orientador que considerava os perfis dos estudantes, especialmente em relação à diversidade racial e às necessidades específicas dos indígenas. Traz que a presença de estudantes indígenas e a diversidade racial instigam uma reconfiguração

institucional, levando a um questionamento sobre as bases das políticas de assistência estudantil. Enfatiza que os direitos dos indígenas e negros não inviabilizam os direitos de outros grupos, mas potencializam a extensão dos direitos para todos.

4.2.1 Sobre o Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas

Desde 2009, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE), oferece um curso de formação de professores indígenas, visando habilitar educadores com licenciatura plena para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A formação é especializada em quatro áreas: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades.

O curso é contextualizado de acordo com a realidade dos povos indígenas, abordando políticas públicas e a implementação de escolas interculturais bilíngues, além de enfatizar a relação com o território e os desafios de acesso e sustentabilidade. Com uma carga horária de 2925 horas e duração de quatro anos (08 semestres), o curso inclui a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sua estrutura é flexível e se adapta ao projeto sociocultural de cada estudante, combinando atividades na UFMG e nos territórios indígenas.

A coordenação é realizada por um Colegiado, que inclui representantes do corpo discente e um Conselho Consultivo de Lideranças Indígenas. O processo seletivo é específico para estudantes indígenas, resultando na formação de estudantes de diversas etnias, em parceria com órgãos como o Ministério da Educação e a Fundação Nacional do Índio. Nos últimos 10 anos (2014-2024) formaram-se estudantes das etnias: Xacriabá (MG), Pataxó (MG e BA), Pataxó Hã Hã Hãe (BA), Maxakali (MG), Pankararu (PE), Guarani Mbya (ES e RJ), Guarani Nhandeva (RJ). (FIEI, s/d). Importante ressaltar que apesar de atualmente o FIEI ser um curso que foi instituído através do REUNI, inicialmente começou a ser executado através do PROLIND.

De acordo com a professora Shirley (2024), o FIEI foi criado dentro de um programa nacional, inicialmente sob a Secretaria de Cadastro Único (SECAD), com o objetivo de implantar licenciaturas interculturais. Desde o início, houve intensa participação das lideranças indígenas do estado na condução do curso, incluindo a formação de um colegiado.

4.3 Reflexões sobre a educação indígena e políticas afirmativas

A trajetória da educação indígena nas universidades reflete uma história marcada por luta e resistência, evidenciando a necessidade de um diálogo contínuo e respeitoso com as

comunidades indígenas. A inclusão e representação desses grupos no ambiente acadêmico não podem ser vistas apenas como uma questão institucional, mas como um compromisso que exige a criação e fortalecimento de políticas afirmativas de permanência. É possível observar que o FIEI tem uma adesão mais significativa em comparação ao Programa de Vagas Suplementares, e isso se relaciona com as diferenças nos processos de ingresso. As especificidades, como disponibilidade de vagas, formato de inscrição e a dinâmica do programa, tornam o FIEI mais acessível a esses estudantes, enquanto o Programa de Vagas Suplementares possui particularidades que o diferenciam.

A evolução das políticas de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFMG, desde sua implantação até sua expansão, demonstra um movimento contínuo de luta por direitos e adaptação às necessidades desses estudantes. No entanto, ainda persistem desafios consideráveis, como a superação de barreiras estruturais e institucionais. Os movimentos estudantis indígenas como o COLEI por exemplo, desempenham um papel fundamental na articulação política dos estudantes indígenas na UFMG. O protagonismo estudantil é fortemente incentivado pela PRAE, que reconhece a importância de uma organização política diversa, conectada com a realidade de grupos historicamente sub-representados, como indígenas, negros e estudantes estrangeiros.

Entretanto, o modelo organizacional da universidade, que segue uma estrutura hierárquica e formal, nem sempre se alinha às formas de organização política tradicional dos povos indígenas. Esse choque cultural e organizacional exige uma mediação constante entre a universidade e os estudantes indígenas, além de uma integração mais efetiva das lideranças das aldeias na vida universitária, um aspecto que ainda encontra resistência e desafios institucionais.

A experiência das estudantes indígenas na UFMG, tanto em termos de acesso quanto de permanência, evidencia a necessidade de uma ampliação constante e de uma maior institucionalização dos direitos. Políticas pontuais e emergenciais, apesar de importantes, não são suficientes para garantir uma permanência sólida. É essencial que essas ações temporárias se transformem em políticas permanentes, assegurando que os direitos conquistados não apenas sejam mantidos, mas também ampliados ao longo do tempo.

A permanência de estudantes indígenas coloca um desafio significativo à universidade: repensar suas práticas institucionais, que muitas vezes não contemplam as especificidades culturais e sociais desses estudantes. Isso exige maior flexibilidade e abertura para formas diversas de conhecimento e convivência, valorizando as particularidades dos povos indígenas e criando um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

5. CAPÍTULO IV- TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA E EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFMG

Neste capítulo, compartilho a experiência de encontro e diálogo com as estudantes indígenas nos encontros do projeto de extensão. Pode-se dizer que esse projeto é um dos primeiros resultados da minha pesquisa, uma vez que está diretamente relacionado a minha inserção no campo, e o contato com as estudantes indígenas. A ideia para sua criação surgiu antes do processo de qualificação, a partir de uma demanda trazida por Anaine Taukane, estudante indígena do Curso de Direito da UFMG e foi minha principal interlocutora durante a pesquisa. Ela ressaltou a necessidade de desenvolver um projeto de extensão voltado para as estudantes indígenas, explicando que, apesar dos serviços socioassistenciais oferecidos pela universidade, eles são limitados para atender algumas demandas específicas que precisam ser acolhidas e trabalhadas junto às estudantes, como já indicamos anteriormente.

A partir disso, transformei a minha pesquisa em um projeto de extensão também, considerando que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis como ressaltam Miranda e Nogueira (2012). A resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, define que as atividades de extensão devem ser integradas à matriz curricular dos cursos de graduação, estabelecendo que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos deve ser dedicada a essas atividades. Isso significa que a extensão deve ser uma parte fundamental do currículo, não apenas uma atividade extracurricular, e deve ser inserida de forma planejada e contínua dentro dos cursos, criando um vínculo entre a formação acadêmica e a sociedade.

A importância da extensão se dá por seu caráter interdisciplinar e transformador, que vai além do ensino e da pesquisa. Ela atua na articulação do conhecimento produzido nas universidades com a realidade das comunidades e de outros setores da sociedade, promovendo mudanças tanto no contexto acadêmico quanto social. Através da extensão, as alunas podem aplicar o que aprendem na prática, enquanto contribuem com soluções para problemas reais, fortalecendo a relação entre a universidade e a sociedade. Ela pode ser vista como um processo político, educacional, cultural, científico e tecnológico, que contribui para o desenvolvimento da cidadania, da inclusão social e da formação de profissionais mais críticos e engajados com a realidade do país. Assim, a extensão não é apenas uma ferramenta de ensino, mas um elemento essencial para o amadurecimento acadêmico e a construção de um modelo de educação transformador e acessível.

Historicamente ela tem desempenhado um papel crucial na conexão entre a academia e a sociedade. Sua principal característica é justamente ser voltada para as questões concretas da sociedade brasileira, criando pontes e conexões entre o conhecimento produzido no ambiente acadêmico e as demandas reais da comunidade. Essas interações proporcionam um espaço para a troca de saberes, onde o conhecimento científico se articula com os saberes populares e locais, enriquecendo ambos os lados. Um movimento importante promovido pela universidade é que saberes populares, e de outros setores da sociedade, são reconhecidos como importantes e relevantes e devem ser considerados, de forma horizontal, junto aos saberes produzidos na universidade. A extensão promove um diálogo contínuo entre diferentes formas de conhecimento, tendo como diretriz a interdisciplinaridade, possibilitando a construção de soluções práticas e inovadoras para as questões da sociedade. Esse processo é mutuamente benéfico, uma vez que não apenas a comunidade se beneficia com as ações propostas, mas também a universidade é enriquecida pelas vivências, práticas e demandas trazidas por esses grupos externos.

Neste estudo, compreendo a prática extensionista como uma oportunidade para refletir sobre os desafios que se manifestam também dentro da universidade, compreendendo a mesma como sociedade, recusando a separação histórica que tantas vezes foi reforçada, da universidade pública como instituição distante e apartada da sociedade.

Considerando que a comunidade acadêmica é heterogênea e que as experiências universitárias não são universais para todos as estudantes, pensar uma prática extensionista construída com e para as estudantes indígenas nos permite entender, a partir das suas perspectivas, como se configuram suas vivências na universidade pública. Isso inclui compreender a relação deles com o território da academia, bem como, os desafios de estarem longe de territórios e como se organizam para adaptar-se à nova realidade.

Enquanto estão inseridas na universidade, também mantêm um vínculo profundo com seus territórios de origem como diriam algumas estudantes *“um pé na aldeia e um pé no mundo”*, essas estudantes são simultaneamente público interno, e externo da universidade. O desenvolvimento desse projeto de extensão proporcionou, enxergar através das lentes das estudantes, as barreiras invisíveis que permeiam a universidade evidenciando os desafios internos da academia, como também oferecendo caminhos para integrar melhor as necessidades dessas estudantes à universidade, respeitando suas identidades e trajetórias.

Pensar a extensão na pós-graduação é um desafio interessante pois tem convocado uma prática com estudantes da graduação de diferentes períodos de outros cursos para além

do curso de Psicologia. Uma experiência que me permite, sob a supervisão e coordenação da minha orientadora, ensinar e aprender com estas estudantes. Integrar a extensão ao ensino e à pesquisa foi uma necessidade que deu singularidade a este trabalho. A presença da interdisciplinaridade como ponto central do projeto, reforça uma convicção que sempre tive na minha pesquisa: ela deve ser construída a muitas mãos. Desde o início, nunca foi minha intenção que este trabalho se encerrasse em si mesmo, mas sim que a partir dele pudessem emergir diversas outras iniciativas e reflexões.

A extensão universitária torna isso ainda mais possível, pois já nasce como um esforço coletivo, em que as pessoas envolvidas compartilham experiências, conhecimentos e perspectivas, ampliando os horizontes da pesquisa. Essa integração entre ensino, pesquisa e extensão não apenas fortalece o caráter interdisciplinar do trabalho, mas também o aproxima das realidades concretas, possibilitando uma troca constante entre academia e comunidade. A partir dessa dinâmica, novos caminhos e projetos podem surgir, todos ancorados no princípio da colaboração e no reconhecimento de que o conhecimento se constrói de forma coletiva e contínua. Portanto a extensão na pós-graduação não é apenas importante, ela também é necessária, como vão trazer Moita e Andrade (2009).

5.1 Sobre a equipe extensionista

Como mencionei anteriormente, esta pesquisa-extensão tem sido construída por muitas mãos, e gostaria de dedicar um espaço neste capítulo para falar um pouco sobre as extensionistas que integram o projeto. Refiro-me a elas com grande carinho, pois, sem dúvida, se este projeto de extensão está sendo conduzido com ética, cuidado e sensibilidade metodológica, isso se deve à presença e ao comprometimento da equipe envolvida. O diferencial na execução do projeto é resultado direto da dedicação e do esforço coletivo dessas extensionistas, que, com suas contribuições, têm sido essenciais para o desenvolvimento da iniciativa.

Atualmente, somos uma equipe composta por sete pessoas: minha orientadora, Claudia Mayorga, e eu como coordenadoras do projeto, acompanhadas por mais cinco estudantes. Também compõe a equipe Drika Xakriabá psicóloga indígena mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGSI)/UFMG; Deolindo Faustino estudante indígena do povo Potiguara graduando em Ciências Sociais/UFMG; Ketly Tainá dos Santos estudante indígena do povo Pankararu graduanda em Direito/UFMG; Erik Saraiva

graduando em Psicologia/UFMG e Anaine Anikualo Taukane estudante indígena do povo Pankararu e Bakairi, graduanda em Direito/UFMG. Essa composição tem sido um primor na execução do projeto e tem contribuído fortemente para a escuta e acolhimento das estudantes.

A escolha por uma equipe extensionista composta por estudantes indígenas se dá pela necessidade de construir um projeto que dialogue diretamente com as suas demandas e desafios na universidade. Essas estudantes trazem consigo não apenas suas experiências acadêmicas, mas também suas vivências culturais, que enriquecem o projeto e possibilitam uma compreensão mais profunda e plural das questões que envolvem a permanência e o pertencimento no ambiente universitário. Elas são quem vivenciam, em primeira mão, os desafios dentro da universidade e essa perspectiva permite que as ações extensionistas sejam desenhadas de forma atenta e sensível às suas demandas, reforçando o protagonismo das estudantes indígenas na construção de sua autonomia e de políticas e práticas de permanência na universidade.

5.2 Sobre as participantes do projeto de extensão

As oficinas do projeto de extensão tiveram início em 14 de junho de 2024, com um total de dez encontros realizados ao longo de seis meses, sendo concluídas em 29 de novembro do mesmo ano. A participação foi majoritariamente feminina, com apenas um homem entre os participantes. Ao todo, oito estudantes participaram dos encontros, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 7- Participantes do Projeto de Extensão

Nome	Etnia/Povo	Estado/Região	Curso
Anaine	Bakairi/Pankararu	Pernambuco (Nordeste) e Mato Grosso (Centro-Oeste)	Direito/UFMG
Deolindo	Potiguara	Paraíba (Nordeste)	Ciências Sociais
Karine	Xakriabá	Minas Gerais (Sudeste)	Direito/UFMG
Kawany	Xakriabá	Minas Gerais (Sudeste)	Direito/UFMG
Ketily Tainá	Pankararu	Pernambuco (Nordeste)	Direito/UFMG

Nicole	Pataxó	Bahia (Nordeste)	Engenharia Ambiental
Thyara	Pataxó	Bahia (Nordeste)	Direito/UFMG
Participante 8	Pataxó	Bahia (Nordeste)	Ciências Biológicas

Fonte: Elaborado pela autora

A forte presença de mulheres nas oficinas reflete a importância histórica da liderança feminina nas lutas indígenas. A atuação das mulheres indígenas na linha de frente das reivindicações por direitos e pela preservação de seus territórios não é recente, pelo contrário, elas têm desempenhado papéis fundamentais ao longo de gerações. Além de cuidar de suas comunidades, as mulheres indígenas têm se destacado na luta pela autodeterminação, pela preservação de suas culturas e pelo respeito aos seus modos de vida. Sua liderança não é apenas política, mas também espiritual e social, ocupando um espaço central na organização dos povos indígenas. No contexto do nosso projeto, as mulheres também têm ocupado esse local de liderança e presença, debatendo sobre ações afirmativas e permanência estudantil indígena.

É importante ressaltar que, nesta escrita, serão citados apenas os nomes das pessoas que autorizaram explicitamente sua identificação. Essa decisão respeita o direito à privacidade e à autodeterminação sobre a exposição de suas identidades, especialmente em contextos que envolvem questões culturais, pessoais ou sensíveis.

5.3 Diálogos Interculturais: Sobre os encontros com estudantes indígenas da UFMG

Dialogar interculturalmente pode até ser uma experiência desafiadora, mas sem sombra de dúvidas é também transformadora. Ao longo do meu processo de pesquisa vivenciei momentos em que ficou muito nítido o quanto o lugar das diferenças também pode ser lugar de construção de conhecimento. Ainda que as experiências de pessoas negras e indígenas atravessadas pela colonialidade possam ter momentos de aproximação e aliança, é necessário ressaltar que também há diferenciações. Por muitas vezes fui interpelada pelas diferenças culturais e subjetivas acompanhadas de sentidos que são distintos para minha vivência enquanto mulher negra, para a vivência das estudantes indígenas, como para a representação de território.

É curioso olhar para essa pesquisa e perceber o quanto ela transformou minhas certezas e percepções. Durante muito tempo, entendi e vivenciei a noção de território como um espaço relacionado à permanência, à moradia, ao retorno e à construção de identidade. Para mim, o território também era algo objetivo, com uma função específica — o lugar onde trabalho, onde moro, onde estudo, onde vivo e para onde voltarei. No entanto, ao começar a trabalhar com estudantes indígenas, comecei a ouvir uma concepção que ultrapassa todas as possíveis funcionalidades objetivas. Para elas, acima de tudo, o território é o ser, é parte constitutiva do sujeito, ou seja, o corpo é o território e o território é o corpo.

Ele não é apenas o espaço para onde se retorna ou onde se reside. Falar de território é falar de si, carregando o significado da própria existência e da existência de seu povo. Trata-se de tudo o que compõe aquele território-corpo como bem vão trazer o movimento de mulheres indígenas. Santos e Ferreira (2022), destacam que a conexão que se faz entre a mulher e a terra não é por acaso. Assim como a terra gera e sustenta a vida, é por meio do trabalho e do cuidado da mulher que as roças conseguem produzir alimento de forma contínua. Portanto território é a totalidade, onde tudo existe, onde tudo nasce, é o lugar em que presente, passado e futuro se tornam um só.

Ao me dar conta disso, comecei a refletir sobre o meu lugar como mulher negra e pesquisadora nesse contexto. Para nós, pessoas negras, a concepção de território é distinta, especialmente porque fomos arrancados de nossos territórios ancestrais pela colonialidade. Por isso, ao ser confrontada com a ideia de território-corpo, que para as pessoas indígenas com quem convivo é algo indissociável e permanente, essa visão me provoca a repensar minha própria relação com o conceito de território. Me lembro de uma reunião de supervisão do projeto de extensão em que discutimos sobre o processo de angústia das estudantes por estarem longe de casa, e ao sugerir que essa angústia também poderia estar relacionada com a necessidade ao retorno para o território para descansar, logo fui interpelada por Deolindo que diz: *“é muito mais que apenas o retorno para descanso”* (Diário de Campo, 2024). Nesse momento eu entendi que tinha muito a aprender sobre a concepção de território trazida pelas pessoas indígenas.

O encontro a que me refiro no título deste tópico está presente nas diferenças, mas não se limita a elas. Ele também se revela no compartilhamento de experiências comuns, na ancestralidade, na concepção de aquilombamento, na solidariedade e na troca. Durante esses encontros, enquanto discutimos estratégias de permanência e sobrevivência das estudantes indígenas na universidade, sou igualmente levada a refletir sobre minha própria trajetória e

permanência nesse espaço. Foi o que me permitiu enxergar que para além das diferenças, existem os pontos em comum na luta, evidenciando que, apesar das particularidades, juntas podemos ser melhores. É fundamental criar espaços de diálogo e ação voltados para garantir que as estudantes indígenas não apenas ingressem, mas também permaneçam com qualidade.

É importante entender que a permanência indígena vai além de simplesmente ocupar um espaço físico na instituição, tenho pensado muito o quanto falar de permanência tem a ver com pensar a qualidade de permanência. Envolvendo não apenas a criação de políticas afirmativas (ou aprimoramento delas), mas também valorizando as particularidades do que é ser indígena na universidade pública. Por isso neste capítulo, destaco alguns pontos que me chamaram atenção para análise a partir dos diálogos realizados com as estudantes.

5.4. Sobre corpo, territorialidade, temporalidade e a relação com a universidade

As trajetórias que levam jovens indígenas a buscar o ensino superior não são experiências individuais isoladas. Pelo contrário, são profundamente coletivas e relacionadas diretamente com suas comunidades. A decisão de ingressar na universidade pública é também um compromisso com seu povo. Contudo, essa escolha nem sempre é simples, pois implica na necessidade de distanciarem-se de seu território. Durante os encontros das oficinas pude escutar e entender a dimensão dessas escolhas, que estão relacionadas diretamente a vida na comunidade, seja para mudar a realidade socioeconômica da família, para fortalecimento das lutas dentro do território, ou até mesmo continuar seguindo os passos da ancestralidade por meio da educação e da formação. A decisão, como mencionei anteriormente, não é individual, mas é construída em diálogo com as lideranças, com os mais velhos, e fundamentada na maneira como a formação superior dessa estudante poderá contribuir para a comunidade. Assim, quando uma estudante opta por ir em busca do ensino superior, é essencial reconhecer o lugar que seu território e seu povo terão nessa decisão, pois como dito, essa não é uma ação individual e a análise das consequências dessa experiência tampouco.

Com a saída do território para a universidade, surgem também alguns desafios como a dificuldade de estar longe da família, do território e das tradições, bem como o choque cultural e a adaptação ao ambiente universitário. A permanência acadêmica destas estudantes tem sido marcada por desafios como a solidão, a diferença educacional e a distância de seus territórios. É importante destacar que nossas oficinas começaram em 14 de

junho de 2024, logo após o término da greve na universidade. A greve, iniciada em 5 de abril e encerrada em 5 de junho de 2024, foi impulsionada pelos profissionais técnicos administrativos e posteriormente contou com a adesão de docentes e discentes, totalizando 51 dias de paralisação. Esse movimento gerou a necessidade de reorganizar o calendário acadêmico, afetando o planejamento de retorno das estudantes indígenas aos seus territórios.

Como a adesão à greve não foi uniforme entre os cursos, algumas estudantes puderam retornar aos territórios, enquanto outros, cujos cursos tiveram adesão parcial dos docentes, permaneceram na universidade durante e após o período de greve. Essa situação impactou profundamente as estudantes, alterando suas expectativas e a organização de suas idas para casa. Assim, ao iniciarmos nossas atividades, encontramos um cenário onde as estudantes estavam visivelmente cansadas e desmotivadas, refletindo o desgaste e a desorganização do período letivo. *“Para se conectar com os povos indígenas é importante conectar com o território”*, escutei essa frase de Weremehy Pataxoop, na disciplina de “Psicologia Social, Povos Indígenas e Quilombolas” que foi ministrada pela professora Claudia Mayorga, no segundo semestre de 2024, em parceria com estudantes da pós-graduação cursando o estágio em docência e monitoria. Essa frase representa bem os encontros com as estudantes indígenas ao longo do projeto de extensão. Eu só consegui compreender de fato suas demandas quando comecei a me conectar com o território.

Para Glicéria Tupinambá (2023), o território é o local que mantém todas conectadas, se alguém da aldeia sonha, o território sonha junto, pois, ele é o lugar onde todas se sintonizam. O território vai além das fronteiras imaginárias que lhe foram atribuídas, a aldeia portanto é plural, e possui relação com o sentido de existência coletiva dos povos. Na medida que escuto as estudantes, consigo ampliar a visão do que significa território para cada uma delas. Foi então que compreendi que, para Tainá estudante do povo Pankararu, estar longe de seu território, de sua família, do Toré, era como uma planta que fica sem ser regada por muito tempo até murchar, entendi porque voltar ao seu território era tão importante. Para ela, isso ia além de qualquer noção de saudade, estava relacionado à sobrevivência, à resistência. Voltar significava 'renovar-se', como ela mesma sempre dizia. Da mesma forma, compreendi o quanto estar longe do território era motivo de muitas insônias para as estudantes do povo Xakriabá.

É importante também ressaltar que as dimensões sociais, políticas, econômicas e históricas desempenham um papel fundamental nesse contexto. Itaynara Tuxa (2022), destaca a importância do conceito de territorialidade para compreender a luta indígena pela

demarcação de terras. Essa luta não é apenas por um espaço físico, mas envolve a garantia de um direito assegurado pela Constituição de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas à posse de seus territórios. A terra para os povos indígenas não é apenas uma extensão física, mas é parte fundamental de sua identidade e cultura e os povos indígenas mantiveram uma relação com o território de mais de oito mil anos sem a necessidade de documentos ou cercas. Não possuem domínio sobre a terra, mas uma conexão profunda, simbólica e cultural.

Em muitos momentos ao longo dos encontros com as estudantes, escutei mais de uma vez a expressão “*o meu território sou eu*” (Registro Diário de Campo, 2024). De acordo com Itaynara Tuxa (2022), o vínculo do corpo ao território é formado por memórias coletivas, territórios ancestrais e processos históricos que influenciam a subjetividade e a construção das identidades sociais. Ou seja, a terra e o corpo estão intrinsecamente ligados, e o sofrimento decorrente da perda ou ataque a esse território não deve ser visto como algo individual, mas como uma questão política, histórica e social, que afeta a coletividade. Portanto, ao não considerarmos o território enquanto uma dimensão fundamental na experiência de estudantes indígenas na universidade, corremos o risco de simplificar e reduzir a complexidade do sofrimento vivenciado pelas estudantes.

Tive a oportunidade de ouvir a estudante indígena Karine Xacriabá e a estudante quilombola Analu dos Santos na mesa “Acessar e Permanecer na Universidade: Saberes dos Povos Interpelando a Psicologia”, durante o III Seminário Reflorestar a Psicologia Juntos aos Povos Indígenas e Quilombolas. Ambas compartilharam a dificuldade de estar na universidade pública enquanto enfrentam conflitos em seus territórios. Karine, por exemplo, expressou o desafio de se concentrar nas aulas: “*Como vou prestar atenção na aula, sendo que tenho que ficar olhando meu celular a cada minuto para saber se ele não foi atacado?*” (Registro Diário de Campo, 2024). Esse relato, por exemplo, evidencia a conexão e a sobrecarga emocional e a constante vigilância que as estudantes vivenciam, um reflexo das adversidades que suas comunidades enfrentam, o que impacta diretamente sua permanência e o processo de aprendizado na universidade. Estar na universidade enquanto o território está em situação de conflito reflete a complexidade das dinâmicas sociais e políticas que atravessam as instituições acadêmicas.

A categoria território é a que permite a ligação entre sujeito e coletividade, pois transcende a simples noção de espaço físico e se articula com as dimensões históricas, culturais e políticas que moldam as identidades dos povos. Para os povos indígenas, o

território é um elemento essencial de pertencimento, memória e resistência, sendo também um marco de continuidade das suas práticas ancestrais e saberes coletivos. É através do território que se constroem os laços de solidariedade e identidade, onde o sofrimento histórico, como o colonialismo, as disputas territoriais e a violência estrutural, se entrelaçam com as formas de organização social e resistência, evidenciando a luta constante pela autonomia e pela manutenção da cultura. Assim, o território não é apenas um espaço geográfico, mas um campo de disputa simbólica e material, que conecta as histórias de vida individuais aos processos coletivos de transformação e libertação, fundamentando-se como um ponto de ação política e de afirmação dos direitos indígenas e suas práticas de bem-viver.

É fundamental reconhecer a profunda conexão entre as dimensões de território e tempo, assim como o território é um espaço de pertencimento e identidade, o tempo também se configura de forma única para diferentes povos, refletindo suas próprias lógicas de vida e organização. Quando as estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares ingressaram na UFMG, planejam ficar exatamente o tempo necessário para o semestre, nem mais, nem menos. Muitas vezes, já chegam à universidade com a passagem de volta comprada, pois, embora estar na universidade seja importante, retornar ao território e estar junto dos seus, é ainda mais essencial. Portanto, a interrupção deste planejamento, impactou diretamente a suas experiências na universidade, o que ficou bastante evidente nos encontros. Isso trouxe a necessidade de pausar as oficinas antes do encerramento do semestre, permitindo que as estudantes pudessem retornar ao território. Como alguns conseguiriam voltar antes do período oficial de férias, decidimos, em conjunto com o grupo, suspender os encontros no dia 12 de julho, com retorno marcado para 11 de outubro, de forma que ninguém ficasse de fora.

Refletir sobre a temporalidade para os povos indígenas é algo fundamental. Os povos, ao habitarem outra temporalidade, com seus próprios ritmos e cadências de vida, enfrentam o desafio de se adaptar a um tempo imposto pelo mundo não indígena que é alheio às suas experiências cotidianas. Lembro-me de uma oportunidade em que participei do fórum da ABIPSI, no Encontro Nacional da ABRAPSO em 2023, onde discutimos justamente esse tema. Vanessa Terena, psicóloga indígena e integrante da ABIPSI, falava sobre como o tempo para os povos indígenas é diferente e não opera da mesma forma que para as não indígenas. Para os povos indígenas, o tempo não é linear nem pragmático, ele segue a circularidade e a espiralidade do mundo, acompanhando o ritmo da terra e da

natureza. É um tempo que não se ajusta às objetividades da colonialidade, nem ao ritmo da universidade. Como ressalta Rejane Kanhgág:

O adoecimento dos indígenas com a universidade vem da existência de um “fuso horário” que é preciso seguir mesmo sem se estar acostumado. Nós habitamos outra temporalidade: comemos e dormimos quando temos vontade. Aqui, na cidade, na selva de pedras, a carga horária é muito pesada e é preciso se adequar à universidade (Rejane Kanhgág, 2021).

Por isso, ficar seis meses longe do território causa um profundo desgaste e provoca insônia. Essa experiência vai além da saudade de casa, da tristeza ou da solidão; está relacionada ao desejo de reviver as sensações ligadas à sua terra. É querer sentir novamente o gosto da água de sua região, pisar no solo de seu território, apreciar o cheiro da comida caseira e ouvir as histórias dos mais velhos. Essa vivência na minha concepção, se assemelha ao Banzo, conceito que a autora quilombola Jeanyce Araújo (2024), explora em suas reflexões, ainda que a universidade seja um compromisso muito evidente que está sob o horizonte das estudantes e do seu povo.

Uma estudante compartilhou em um de nossos encontros que, quando jovem, não imaginava sair de sua aldeia, pois acreditava que a experiência na cidade poderia ser muito ‘caótica’ e ‘turbulenta’. Ao chegar na cidade para estudar, ela se depara exatamente com isso. Estar na cidade se revela um desafio, é estar em um território onde não se sente pertencente, cuja organização cultural é completamente diferente das vivências indígenas. Ao ouvir sobre as turbulências que a vida urbana traz, e o quanto isso gera medo e uma sensação de vulnerabilidade, fui levada a refletir sobre como a cidade realmente funciona.

A vida urbana é marcada pela pressa e pela falta de tempo, o que desumaniza as interações e compromete a qualidade de vida. A chamada “vida moderna” é esvaziada na dinâmica capitalista e colonialista. As pessoas não têm tempo para cultivar seus próprios alimentos; em vez disso, consumimos principalmente produtos processados. Para muitos que trabalham sob o regime CLT, o tempo de alimentação é limitado a apenas uma hora durante o horário do almoço. Na cidade, o tempo passa rapidamente, e as pessoas frequentemente não têm espaço para respirar. Nesse contexto, sinto que uma forma comum que os povos indígenas encontram para se manter vivos e preservar sua cultura é se blindar desse aspecto da vida urbana e ‘moderna’. A conexão com suas tradições e modos de vida não se alinha com as experiências que a cidade oferece, permitindo que elas resistam e cultivem suas identidades em meio ao caos urbano.

Quando as estudantes indígenas chegam em uma cidade grande como Belo Horizonte e se deparam com seu ritmo acelerado, muitas vezes sentem que não são compatíveis com esse espaço, e, em muitos casos, negam-se a adaptarem-se, o que eu avalio ser uma postura contracolonial. A sensação de estranheza pode ser avassaladora, pois a dinâmica urbana é radicalmente diferente das vivências que eles conhecem em suas comunidades. Quando uma estudante menciona sua impressão de que a cidade é caótica, isso me faz refletir sobre como nós, que já estamos imersos na vida urbana, lidamos com esse caos de maneira tão natural, mesmo que isso seja um fator de adoecimento.

Nesse sentido, pensando no caos urbano, considero que uma das questões centrais que permeiam a permanência indígena na universidade está relacionada ao tempo. O tempo, tal como percebido nas comunidades indígenas, muitas vezes contrasta profundamente com a forma como é vivido na cidade. Enquanto nas aldeias o tempo pode ser entendido de maneira cíclica e relacional, na vida urbana ele é muitas vezes linear e impessoal, medido pela produtividade e pela eficiência. Esse desencontro temporal pode criar uma sensação de desconexão para as estudantes indígenas. A urgência dos prazos acadêmicos, as exigências de cumprimento de horários, e a pressão para produzir resultados imediatos, são realidades que podem ser estranhas e até desumanizadoras. Para muitos, essa imposição de tempo dificulta a adaptação ao ambiente acadêmico.

É necessário também falar de outro aspecto que é o tempo que as estudantes passam distantes de suas comunidades quando estão na universidade. Trata-se de uma dualidade entre o compromisso assumido, tanto consigo mesmo quanto com a aldeia, de cursar o ensino superior, e a percepção de que esse tempo longe do território é, em certa medida, uma perda. A decisão de estudar implica no custo de não participar das tradições, de não acompanhar o crescimento dos filhos e sobrinhos, e de não usufruir da saúde e do envelhecimento dos mais velhos no dia a dia. Além desses sacrifícios, surgem também conflitos relacionados à identidade. Estar longe da comunidade pode fazer com que sintam que não estão sendo elas mesmas, o que gera uma sensação de distanciamento. Essa luta por adaptação ao ambiente urbano e acadêmico se torna um desafio adicional, complicando ainda mais, a experiência de viver entre dois mundos.

Ao contrário da experiência dos estudantes do FIEI, que passam uma temporada na universidade e depois retornam para a aldeia, as estudantes do Programa de Vagas Suplementares permanecem na cidade por um período prolongado. Essa realidade cria a necessidade de construir redes de apoio que as ajudem a lidar com a distância. Durante as

oficinas, pude perceber que, apesar dos conflitos, esse apoio está presente e desempenha um papel crucial na adaptação e na permanência das estudantes na universidade. Tainá menciona que devido a reorganização do segundo semestre de 2024 e à distância, algumas estudantes não devem conseguir voltar para casa, por isso, planejam passar as festividades juntos em Belo Horizonte. Isso me leva a refletir sobre como a permanência indígena na universidade tem sido viável graças ao apoio mútuo que as estudantes oferecem uns aos outros.

Vindo de realidades comunitárias muito distintas e sem familiares ou conhecidas nas cidades onde se situam as universidades, as estudantes acabam precisando de um apoio especial para se adaptarem ao contexto urbano. Assim, a chegada de estudantes indígenas à universidade exige que a instituição ofereça estruturas que viabilizem sua permanência. Nesse sentido, as moradias indígenas surgem como uma solução importante. Segundo a professora Shirley Miranda em sua entrevista, ela relata que desde o início do Programa de Vagas Suplementares, a moradia sempre foi uma demanda das estudantes:

Então, até 2020, o que a gente tinha desenhado era uma casa alugada lá no bairro Planalto. Essa casa estava vinculada à pró-reitoria de graduação com o empenho financeiro da pró-reitoria de administração. O que a gente recebia eram demandas dos estudantes em relação a essa casa, que não funcionava bem, que não tinha manutenção. Então tinham sempre problemas de manutenção e eles também com muito receio de trazer as demandas e com isso, a gente dizer que era inviável e eles ficarem sem a casa. O que a gente escutava o tempo todo era que se não tivesse a moradia, não tinha como permanecer no curso. Então foi uma das primeiras demandas que a gente recebeu (Entrevista com Shirley, 2024).

Segundo a professora, não havia uma política específica construída em conjunto com as estudantes indígenas, as ações de permanência eram dispersas entre diferentes pró-reitorias. Dessa forma, a Diretoria de Assistência Estudantil iniciou a elaboração de um programa de permanência estudantil indígena, em diálogo com a Diretoria de Ações Afirmativas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Importante ressaltar o quanto a moradia indígena específica é importante, pois, permite práticas fundamentais para a cultura, como o cultivo de plantas, práticas medicinais, rituais e, sobretudo, a convivência entre os pares, essencial para o fortalecimento de suas identidades e tradições, portanto, a moradia é uma necessidade.

Chamadas de Casas-Biomas, as três moradias inauguradas pela UFMG foram planejadas especialmente para essas estudantes, com o objetivo de tornar sua estadia na cidade mais viável. Localizada próxima ao centro da cidade, a Casa Cerrado, e as Casas Caatinga e Amazônia, na região da Pampulha. Ainda de acordo com a professora Shirley

(2024), atualmente, a UFMG possui 35 estudantes indígenas residindo nas moradias, embora o programa tenha sido estruturado para atender até 60 estudantes. Em busca de expandir esse número e atender melhor às necessidades das estudantes indígenas, foi firmado um novo termo de colaboração com a FUMP, financiado pela Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), incluindo as Casas Indígenas, conhecidas como Casas Bioma. A criação dessas casas enfrentou obstáculos, pois muitos proprietários são resistentes em alugar para estudantes e, ao saberem que são indígenas, essa resistência aumenta ainda mais, evidenciando a limitação do auxílio-aluguel para essa população. A intermediação da universidade foi, então, fundamental para viabilizar as moradias. Com as três Casas Bioma já estabelecidas, elas passaram a ser vinculadas diretamente ao Programa de Moradia Estudantil, seguindo os mesmos padrões de funcionamento das demais moradias, com a equipe de manutenção da FUMP responsável pelos cuidados necessários.

Nem sempre as relações entre estudantes indígenas são harmoniosas, o que se reflete intensamente na convivência nas moradias universitárias. É essencial entender que o fato de serem indígenas não pressupõe automaticamente uma relação pacífica ou sem conflitos. Destacar esse ponto é importante, pois a romantização das relações indígenas pode levar a um processo de desumanização, reduzindo-os a uma visão homogênea e simplificada. Como sempre lembra Anaine, estudante pertencente ao povo Bakairi e Pankararu, “*somos muitos*”; essa afirmação reforça a existência de uma ampla diversidade entre os povos indígenas.

Essa diversidade implica diferentes modos de vida, tradições, práticas culturais e perspectivas, que, ao serem reunidas em um mesmo espaço, nem sempre se integram sem desafios. Cada estudante traz consigo não apenas uma identidade individual, mas também uma bagagem de vida e, muitas vezes, distinta, o que pode gerar tensões e mal-entendidos. Assim, para que essas estudantes tenham uma experiência de moradia acolhedora, é preciso que as políticas de permanência considerem essas particularidades e promovam espaços que respeitem a pluralidade e valorizem a convivência, sem desconsiderar as diferenças que tornam cada grupo indígena único.

As estudantes indígenas que participaram das oficinas relataram ter pouca convivência com pessoas não indígenas, o que fez com que suas relações interpessoais fossem, em grande parte, mais intensas com colegas indígenas nas moradias. Sentimentos como segurança, apoio, companheirismo e conexão surgiram com frequência durante os encontros em que discutíamos essas relações, ao lado de emoções como medo, ansiedade e

rejeição. A profundidade do tema demandou dois encontros para ser plenamente abordado, pois falar sobre essas experiências não era algo simples ou superficial.

Embora a coletividade seja uma força na experiência universitária das estudantes indígenas, a convivência em grupo se torna, em alguns momentos, uma fonte de conflito, gerando cansaço e desgaste. Algumas estudantes comentaram que as regras da moradia estão em construção, pois, apesar de seguirem as normas gerais do Programa de Moradias, existem especificidades que precisam ser consideradas. Embora todos sejam indígenas, são pessoas de etnias, territórios e vivências distintas, o que significa que cada um entende a convivência de maneira única, muitas vezes referenciando suas próprias culturas e territórios de origem.

Um ponto destacado durante os encontros em que falamos sobre a convivência, foi a dificuldade de comunicação e resolução dos conflitos. As estudantes relataram que, em muitos momentos, tiveram dificuldades em serem ouvidas pelos colegas da moradia, muitas vezes, suas falas eram invalidadas e, em algumas situações, eram colocadas no lugar de "loucas". Ao escutar isso, na minha leitura enquanto pessoa não indígena, logo pensei: *"é machismo"*. Levantei um questionamento com as estudantes, perguntando: *"o que vocês acham sobre vocês, que são mulheres e, quando levantam alguma questão em casa, são colocadas como loucas?"* (Registro Diário de Campo, 2024). Algumas afirmaram interpretar a situação como machismo.

Embora pareça uma situação bastante nítida que evoca as relações de gênero, é importante compreender que a noção de machismo não é unânime entre todas as mulheres indígenas. Fiz a escolha de não mencionar ou nomear a questão trazida enquanto machismo no contexto da atividade, pois, meu objetivo era principalmente ouvi-las. No entanto, ao escrever, percebo que essa é a forma que encontro para refletir sobre a situação. No contexto da convivência na moradia, algumas questões relacionadas a gênero estavam bem evidentes, o que se tornou claro nas falas de algumas estudantes. Como por exemplo, o relato de que existe uma melhor aceitação de homens gays na moradia do que mulheres lésbicas ou bissexuais.

É fundamental que como pessoa não indígena e na posição de pesquisadora, eu precise ser prudente ao abordar tópicos sensíveis como esses. A cautela ao utilizar a conceituação de machismo dentro dos contextos indígenas é essencial por várias razões. Em primeiro lugar, as comunidades indígenas são marcadas por uma diversidade cultural significativa, composta por diferentes etnias, línguas e tradições. O que pode ser interpretado como machismo em uma cultura pode não ter o mesmo significado em outra. Portanto, é

fundamental considerar essas especificidades antes de aplicar conceitos externos que podem não se alinhar com a realidade local.

Lembro-me de uma conversa com Drika Xakriabá, na qual ela compartilhou que, em sua comunidade, embora algumas reuniões importantes de liderança fossem predominantemente masculinas, as decisões finais eram sempre tomadas em conjunto com as mulheres. Após essas reuniões, os homens retornavam para casa e consultavam suas parceiras antes de confirmar qualquer decisão, o que significa que, indiretamente, mesmo não estando presentes, as mulheres exerciam influência nas deliberações. Drika usou esse exemplo para enfatizar que nem sempre as perspectivas não indígenas são adequadas para ilustrar as vivências indígenas. Para alguém de fora, essa situação poderia ser interpretada como machista, mas, para aquele povo, dentro de seu contexto cultural, havia significados mais profundos e sutis, que muitas vezes não são evidentes para todos, mas que certamente não estavam relacionados à violência de gênero.

Muitas comunidades indígenas possuem suas próprias formas de entender e discutir questões de gênero, que podem divergir das definições ocidentais de machismo. Essas abordagens internas são muitas vezes mais relevantes e eficazes para abordar os problemas de gênero, refletindo as experiências vividas e as dinâmicas sociais de cada grupo. O conceito de machismo está frequentemente ligado a relações de poder e dominação de gênero. Em contextos indígenas, essas relações podem ser interpretadas de maneira diferente, o que exige uma análise que leve em conta a complexidade social e as dinâmicas de poder existentes. A aplicação direta de conceitos ocidentais pode correr o risco de impor uma visão externa que não condiz com as experiências vividas pelas mulheres indígenas, desconsiderando suas vozes e realidades.

Contudo, embora essa cautela promova um diálogo mais respeitoso e aberto, é fundamental que também estejamos atentas para não naturalizar, nem negligenciar situações de violência que mulheres indígenas possam enfrentar em diversos contextos, incluindo em suas interações com os próprios pares. É sempre bom lembrar que a colonialidade não apenas racializou os povos colonizados, mas também impôs um sistema de gênero binário e hierárquico que não existia da mesma forma em várias sociedades indígenas e africanas antes da colonização (Lugones, 2020). Nesse sentido é essencial reconhecer que as mulheres indígenas, como todas as mulheres, podem ser vítimas de diferentes formas de violência. Ao mesmo tempo, essas situações podem ser complexas, muitas vezes entrelaçadas com as dinâmicas sociais e culturais das comunidades. A colonialidade teve um impacto profundo

e duradouro sobre os povos indígenas, impactando fortemente os sistemas de gênero que organizavam as sociedades originárias em Pindorama. Portanto, é necessário abordar essas questões com sensibilidade e responsabilidade, garantindo que as vozes das mulheres indígenas sejam ouvidas e que suas experiências sejam validadas.

Embora as relações interpessoais entre as estudantes indígenas apresentem suas dificuldades, é crucial reconhecer o impacto da estrutura da universidade nas suas dinâmicas de convivência. A maneira como a universidade é organizada, suas políticas e práticas institucionais influenciam diretamente as interações e o suporte que as estudantes recebem. Um ambiente universitário que não leva em consideração as particularidades culturais e sociais das estudantes indígenas pode impactar nas relações interpessoais que elas estabelecem entre si. A existência de uma moradia exclusivamente indígena não assegura, por si só, uma convivência harmoniosa entre as estudantes, alguns aspectos precisam ser levados em conta. As estudantes relataram sobre a lotação das casas, que abriga entre 9 e 12 alunas cada uma, e que é um lugar onde também são vivenciados conflitos.

Como a professora Shirley mencionou, a proposta é ter mais casas disponíveis para acomodar um maior número de estudantes. No entanto, a falta de subsídios torna essa tarefa complexa, e a busca por moradias adequadas envolve uma série de desafios. Nesse sentido, é importante que a universidade encontre estratégias para aprimorar sua atenção em relação às moradias, considerando os potenciais conflitos que podem surgir e buscando alternativas de mediação em conjunto com as estudantes. Isso não apenas minimiza o desgaste emocional, mas também impacta diretamente na sua permanência na universidade pública.

As dificuldades enfrentadas nas moradias é algo que impactam o bem estar das estudantes na universidade. É fundamental enfatizar que, ao desenvolver políticas afirmativas para estudantes indígenas, é essencial avaliar constantemente a qualidade de sua aplicação. A reflexividade deve ser um compromisso contínuo da universidade, que precisa estar disposta a revisar e ajustar essas políticas de acordo com as demandas das estudantes. Como afirma Deolindo, estudante pertencente ao povo Potiguara, “*o conflito pode ser visto como oportunidade para diálogo, e não apenas como algo negativo*” (Registro Diário de Campo, 2024). Que os desafios possam ser vistos enquanto possibilidade para aperfeiçoamento!

5.5 Pertencer para Permanecer: sobre a garantia na qualidade da vivência acadêmica

Em um dos encontros, Drika Xakriabá e eu chegamos mais cedo e conversamos sobre a baixa adesão das estudantes ao projeto. Embora a iniciativa tenha surgido a partir da demanda das mesmas, a participação se manteve com a presença de oito estudantes. Embora esse número seja positivo, pois permite uma maior interação e qualidade nas discussões, inicialmente esperávamos um público maior. Fatores como incompatibilidade de horários, conflitos interpessoais, e até mesmo a situação de greve no primeiro semestre, podem ter contribuído para a menor presença. Nesse sentido, refletimos – a Drika e eu –, sobre como a sensação de pertencimento à universidade pode influenciar na participação das estudantes. Anaine já havia mencionado sobre a dificuldade das estudantes em participar de atividades na universidade, como a mesma relata “às vezes coisas que são pra eles, eles não participam” (Registro Diário de Campo, 2024).

Ainda que Anaine já tivesse comentado sobre isso algumas vezes, ao conversar com Drika, me deparei com uma nova percepção e me fiz a pergunta “*Será que as estudantes indígenas se sentem pertencentes o suficiente à universidade, a ponto de participarem das atividades que lhe são ofertadas?*”. Durante uma oficina, discutimos as identidades indígenas na universidade, com o objetivo de ouvir as experiências das estudantes sobre como é ser indígena nesse ambiente, e como sua cultura e os saberes de seu povo podem enriquecer a vida acadêmica. Lembro que esse encontro teve uma participação mais reduzida, pois parte das estudantes haviam retornado aos seus territórios para participar de uma festividade tradicional da comunidade. Ao compartilharmos as experiências de cada um, Anaine comentou:

Eu tive muita dificuldade de conseguir participar de projetos de extensão. Uma vez me inscrevi em um projeto de extensão lá do Direito, eles nem leram o meu currículo e minha carta de apresentação [...] eu queria ter tido a oportunidade de pelo menos ser entrevistada (Registro Diário de Campo, 2024).

O comentário da Anaine me levou mais uma vez, a reflexão acerca de como tem sido a interação da universidade com as estudantes indígenas. A maioria das estudantes participantes do projeto passaram pela educação indígena em sua aldeia, algumas fizeram somente os anos iniciais, outras concluíram todo o ensino básico nas escolas da comunidade. Como já mencionado anteriormente, a educação indígena possui um currículo integrado, é adaptada ao contexto local e inclui o ensino da língua materna, histórias da cultura, bem

como, práticas tradicionais, ou seja, é uma educação que dialoga com os saberes ancestrais da comunidade. Portanto, é um modelo educacional com práticas e metodologias específicas de comunidade para comunidade, e diferente da educação escolar não indígena. Isso faz com que ao chegarem na universidade, as estudantes passem por um choque cultural. Durante os encontros, muitas relataram a dificuldade em se adaptarem aos métodos educacionais da universidade.

Embora os saberes indígenas de cada povo representado pelas estudantes contribuam significativamente para a universidade, esses conhecimentos são frequentemente deslegitimados por professores e colegas. O ambiente universitário é organizado ideologicamente em torno da lógica da branquitude, quando as pessoas indígenas acessam este espaço, inicialmente são colocadas no lugar do “exótico”. Ainda com os avanços é comum ver como os saberes das estudantes são invalidados, isso reflete por exemplo, na oportunidade de participarem de Iniciações Científicas ou em Projetos de Extensão, como relatado por Anaine. É como se o único lugar permitido a indígena na universidade fosse o da “exótica”; caso tente utilizar esse espaço para produzir e disseminar seus conhecimentos, acaba sendo ignorada.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de participar de algumas atividades organizadas pelas estudantes na universidade, como o “Seminário sobre Direitos Humanos e Povos Indígenas” e o “Abril Indígena”, ambos em parceria com a PRAE. O que mais me chamou a atenção foi o quão vazia estava a abertura do Abril Indígena de 2024 — além das estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares, poucas pessoas estavam presentes. Nessa atividade, contamos com a presença de Douglas Krenak, representando a FUNAI, e o diálogo girou em torno da educação superior indígena e das condições das estudantes na universidade. As professoras Shirley Miranda e Andrea Cerqueira também estiveram presentes, contribuindo com suas reflexões. Lembro-me de observar ao redor e contar quantas pessoas não indígenas estavam presentes, e éramos menos de dez.

Embora seja importante considerar outros aspectos relacionados ao esvaziamento das atividades promovidas pela universidade, especialmente no que diz respeito às mudanças nas dinâmicas do cotidiano acadêmico, é necessário destacar que a pandemia afetou profundamente os processos de ensino e aprendizagem. Isso inclui, também, a saúde mental das estudantes, o que impacta diretamente no retorno pleno e no engajamento nas atividades presenciais. A reestruturação das rotinas e a adaptação ao novo modelo de ensino têm contribuído para a redução da participação em eventos e atividades acadêmicas. Além disso,

não podemos desconsiderar os impactos sociais e econômicos causados pela pandemia, que afetaram a disponibilidade e a energia das estudantes, tornando mais difícil o envolvimento ativo nas propostas da universidade.

Contudo, a baixa presença de pessoas não indígenas ainda assim me chamou bastante a atenção, pois, parecia que aquilo não era importante, como se a experiência e as vozes das estudantes não interessassem às pessoas não indígenas da universidade. O evento ocorreu pouco antes de a universidade entrar em greve, em um momento em que os debates sobre a democratização do espaço universitário estavam fervendo nos movimentos sociais estudantis. No entanto, naquele contexto, quase ninguém se mostrou disponível para escutar o que as estudantes indígenas tinham a dizer. É curioso observar que, quando conveniente, as estudantes são chamadas a ocupar determinados espaços — quase como um “totem” representativo —, mas, quando são elas que querem falar, as pessoas não se dispõem a escutá-las.

Como já mencionado anteriormente, estive na Jornada de Direitos Humanos, realizada na Fafich no segundo semestre de 2023. Entre as atividades importantes, uma delas foi a exibição do documentário *Transpassado*, produzido pelo estudante indígena Kaxixó, que aborda as experiências de jovens indígenas LGBTQ+. Esse evento estava programado para acontecer logo após uma palestra sobre violência de gênero na política, e o auditório Carangola estava lotado. No entanto, quando a palestra terminou, todas as pessoas presentes foram embora, restando apenas eu, as duas professoras mediadoras da atividade e o coletivo de estudantes indígenas. O auditório, que antes estava cheio, agora tinha menos de vinte pessoas. Naquele dia, após a exibição do documentário, Otávio fez um desabafo que ficou marcado para mim: *"Essa é a última vez que produzo algo para a UFMG."* Suas palavras tiveram um grande impacto, porque expressavam uma frustração legítima: como continuar produzindo para uma instituição que não acolhe, que não demonstra interesse em ouvir. Lembro de uma conversa com um colega do Centro de Convivência Negra (CCN), onde ele expressava a dificuldade em articular atividades conjuntas com o coletivo indígena. Ele mencionou que, apesar dos convites, as estudantes indígenas raramente compareciam. Questionei-o, então, sobre o que nós temos feito para que essa aproximação seja realmente viável. Comentei que, se não nos empenharmos em participar das atividades organizadas por elas e em demonstrar interesse genuíno em seus espaços, dificilmente a interação será uma via de mão dupla.

Uma questão fundamental que tem surgido na pesquisa e nos encontros com as estudantes é: como falar de permanência se não há o sentimento de pertencimento? A instituição — e aqui me refiro também às pessoas que a compõem — frequentemente expressa, de maneira sutil ou não, seu descontentamento com a presença indígena na universidade. Esse sentimento se reflete nas experiências acadêmicas e nas expectativas das estudantes. Em uma das oficinas, discutimos as expectativas para o fim do primeiro semestre e o retorno ao território. Uma das estudantes mencionou que seu maior desejo era conseguir aprovação em uma disciplina, o que gerou um coro de concordância entre outras estudantes da mesma turma. Algumas já haviam repetido a disciplina. Curiosa, perguntei sobre a dinâmica dessa matéria e por que era tão difícil. Foi então que as alunas comentaram sobre a didática do professor, que apresentava todos os slides das aulas em inglês.

A língua representa um ponto particularmente sensível para as estudantes indígenas na universidade. Infelizmente devido ao processo de colonização, alguns povos não falam a língua materna, inclusive, muitos deles estão em processo de retomada linguística. Entre as estudantes, alguns são bilíngues, fluentes tanto na língua materna, quanto em português, outros têm mais familiaridade com a língua materna e menor fluência em português, e há também aqueles que falam apenas em português. Assim, para as falantes da língua materna, estar na universidade muitas vezes, significa utilizar menos a própria língua durante o tempo que passam fora de seus territórios. Já para aquelas com menor fluência em português, as barreiras na comunicação podem ser ainda mais intensas, dificultando a vivência acadêmica.

Lembro-me de uma estudante Kaingang que tive a oportunidade de ouvir em um Grupo de Trabalho do Encontro Nacional ABRAPSO. Ela compartilhou como o tempo na universidade fazia com que ela falasse menos em sua língua materna, e como esse distanciamento enfraquecia sua "cabeça", sua força interior e sua conexão com sua cultura. Quando um professor decide ministrar uma aula com slides em inglês, ele introduz uma camada de exclusão e complexidade que agrava essas tensões. Isso não apenas ignora a diversidade linguística presente na sala de aula, mas também reforça a barreira que estudantes indígenas já enfrentam ao transitar entre suas línguas nativas e o português. Para muitos, o inglês sequer faz parte da formação escolar ou cultural, tornando-se um obstáculo que não representa uma exigência formativa necessária, mas sim uma prática excludente. Tal reflexão não ignora o quanto pode ser rico ter acesso a outros idiomas ao longo da formação, mas da forma como a situação foi apresentada, o conhecimento da língua inglesa parece ser um pressuposto nessa disciplina e seu acesso naturalizado.

Ao longo das oficinas, diversos relatos expressaram a insegurança que as estudantes sentem em relação à sua participação nas aulas. Frases como *“às vezes me sinto burrinha”* e *“prefiro voltar para casa com dívida do que fazer pergunta na sala de aula”* (Registro Diário de Campo, 2024), foram comuns. Essa dificuldade em se manifestar se deve, em grande parte, ao medo de parecer inadequada, uma experiência compartilhada entre muitas estudantes. Quando questionadas sobre a possível relação entre essa insegurança e a sensação de não pertencimento à universidade, as respostas foram afirmativas: elas não se sentem pertencentes. Essa percepção impacta diretamente na dificuldade de estabelecer vínculos, e na hesitação em se expressar em sala de aula, ou até mesmo, participar de atividades extra-curriculares. É problemático quando uma estudante conta que ao chegar na universidade se sentiu “burra”, especialmente, quando se considera a riqueza de saberes que ela traz da sua educação recebida em seu território. Ao chegarem ao ambiente acadêmico, essas estudantes muitas vezes se deparam com um sistema que não apenas marginaliza suas experiências, mas também as leva a acreditar que suas vozes e dúvidas são menos importantes. Ao ingressarem na universidade, as estudantes se veem inseridas em um espaço que frequentemente opera sob normas e valores da cultura hegemônica, que não reconhece a validade de suas experiências e conhecimentos.

O impacto dessa deslegitimação é profundo e se estende para além do espaço acadêmico. Quando as estudantes indígenas são levadas a acreditar que não são tão inteligentes quanto seus colegas, isso não apenas afeta seu desempenho acadêmico, mas também, compromete sua autoestima e identidade. Recordo da denúncia feita contra um professor da FAFICH em 2023, em razão de suas falas racistas, nas quais sugeria que os professores deveriam decidir pela expulsão de alunos “índios” que não falassem sua língua (no caso o português). A estrutura acadêmica das universidades, historicamente foram enraizadas em padrões de branquitude, negando-se intencionalmente a acolher e integrar corpos dissidentes. Essa configuração não apenas marginaliza estudantes indígenas, negros e outras minorias, mas também perpetua uma cultura violenta que se reflete na vivência do sentimento de não pertencimento entre as estudantes que não se encaixam nesse molde.

Acho importante nomear as experiências narradas acima, enquanto racismo anti-indígena, pois elas estão profundamente enraizadas em estruturas e práticas que marginalizam as identidades e saberes dos povos indígenas. Quando essas estudantes se sentem “burras” ou hesitam em se expressar nas aulas, isso não é apenas uma insegurança pessoal, mas uma consequência direta de um ambiente que, muitas vezes, não reconhece a

legitimidade de seus conhecimentos e experiências. Nomear essas experiências como racismo é fundamental para entender as barreiras que as estudantes enfrentam, além de ser um passo necessário para a transformação das práticas acadêmicas que ainda reproduzem discriminação e exclusão.

As universidades, ao longo de suas trajetórias, foram projetadas com base em um modelo que privilegia uma perspectiva eurocêntrica, estabelecendo normas e expectativas que muitas vezes ignoram a diversidade cultural e as experiências únicas de grupos historicamente subalternizados. Essa falta de sensibilidade às particularidades de identidades diversas resulta em um ambiente institucional que pode ser profundamente violento e hostil. Portanto, aqui gostaria de sublinhar que o sentimento de não pertencimento, não pode ser visto como uma questão individual, mas sim, como uma consequência direta do contexto institucional em que as estudantes estão inseridas. As práticas acadêmicas, os currículos e as interações sociais dentro das universidades frequentemente não refletem a multiplicidade de vozes e saberes que a compõem. Isso deslegitima e invisibiliza corpos e histórias, contribuindo para um processo de marginalização que se perpetua ao longo do tempo.

É fundamental refletir sobre como essas dinâmicas influenciam o sentimento de pertencimento que os estudantes desenvolvem em relação à universidade, e como isso, impacta a qualidade da permanência estudantil. Para que a presença de estudantes indígenas seja viável, é imprescindível que a universidade se prepare adequadamente, criando um ambiente acolhedor e inclusivo que reconheça e valorize suas identidades e saberes. Como disse uma estudante na abertura do Abril Indígena de 2024 “*a universidade nos quer aqui, ela precisa se adaptar a nós*”, para que assim, o território da universidade se torne também um território indígena, em que a produção e confluência de saberes possa ser possível.

A chegada de corpos dissidentes e contra hegemônicos à universidade fomenta seu processo de democratização e evidencia suas contradições. Embora o sentimento de não pertencimento seja evidente e, em alguns casos, até verbalizado pelas estudantes, é essencial destacar o que potencialmente as mantém e as conectam à universidade. Para alguns, essa conexão surge de um desejo profundo de retribuir ao seu povo, levando de volta à comunidade os frutos que plantaram na universidade. Mesmo que em certos momentos parece que precisam da universidade para validar saberes que já trazem consigo, a universidade se torna, na verdade, uma ponte de acesso, uma forma de mediação ao diploma que os assegura em práticas profissionais em instâncias que exigem essa qualificação.

Estar na universidade proporciona a essas estudantes uma nova perspectiva sobre seus territórios de origem. Esse ambiente de aprendizado e reflexão as estimula a observar com mais atenção, aspectos que antes passavam despercebidos. Ao vivenciarem outras experiências e adquirirem novos conhecimentos, elas conseguem enxergar as riquezas, os desafios e as potencialidades de seus lugares de forma mais ampla e crítica, endossando um olhar mais sensível e consciente para a realidade ao seu redor.

Ao acessarem a graduação, estudantes indígenas têm a oportunidade de ocupar, no futuro, posições de profissionais que atendem suas comunidades, funções historicamente exercidas por profissionais não indígenas. O acesso à universidade permite que as estudantes indígenas se formem e retornem às aldeias como médicas, advogadas, psicólogas ou até mesmo pesquisadoras. Deolindo compartilhou que, desde a infância, foi influenciado pela presença de pesquisadores em sua comunidade, o que despertou seu interesse pela universidade. Quem sabe, futuramente, ele não se torne o pesquisador que falará em nome de seu território? Ou até mesmo, para aquelas que pretendem permanecer no ambiente urbano e seguir suas trajetórias profissionais fora de seus territórios. Dando continuidade à pós-graduação, estabelecendo carreiras acadêmicas ou, quem sabe, tornando-se professoras universitárias.

As estudantes indígenas são, de fato, a extensão de seu território dentro da universidade, o que me leva a refletir esse espaço enquanto um território indígena. Embora muitos fatores, como exclusão, racismo, hostilidade, sentimento de inferioridade e dificuldades financeiras, as desconectem da universidade, é o compromisso que têm com seus territórios que as mantêm conectadas. As conexões e desconexões entrelaçam-se de forma complexa. É fundamental ressaltar que a rede de apoio entre as estudantes torna sua experiência na universidade muito mais possível, pois também assumem o compromisso umas com as outras.

A universidade pública pode e deve se abrir mais para os territórios indígenas, valorizando seus saberes e suas culturas. Durante os encontros, ouvi relatos como “*eu gosto do meu curso, mas me sinto inferior em relação à minha turma*”, ou “*sinto tanta insegurança que volto para casa sem fazer perguntas e com dúvidas*”. A sensação de não estar no mesmo nível que a universidade reflete a forma como se posiciona em relação à presença indígena. Mas será que a universidade realmente está à altura dos saberes e experiências das estudantes indígenas? Nas palavras de Célia Xakriabá (2024), precisamos indigenizar a universidade.

5.6 “Olha... você até que tem cara de indígena, mas você não. Você é indígena mesmo?”

Reflexões sobre o etnogenocídio, epistemicídio, racismo anti-indígena e resistências

A complexidade das identidades étnico-raciais no Brasil é um terreno fértil para análises aprofundadas sob a perspectiva da psicologia social crítica e decolonial. A mestiçagem, muitas vezes celebrada como característica distintiva da identidade nacional brasileira, suscita questionamentos sobre as dinâmicas psicossociais subjacentes e seu impacto nas experiências cotidianas dos indivíduos. Em sua tese de doutorado Geni Nuñez (2022), desenvolve o conceito de etnogenocídio indicando ser um processo de destruição sistemática e intencional dos povos indígenas. A autora afirma que embora a noção de raça seja bastante útil, ela não consegue capturar plenamente as complexidades do etnogenocídio. Para entender essas nuances, é fundamental, em primeiro lugar, definir a categoria de origem: etnia. No entanto, a noção de etnia também apresenta suas dificuldades.

Ela nos alerta sobre como o conceito de raça e etnia apesar de suas potencialidades, também pode ter limitações, interpretando a raça como uma invenção da modernidade, enquanto a etnia está relacionada a cultura, história e política. Pensar relações étnico-raciais no Brasil é um grande desafio, considerando que em consequência da colonização, as fronteiras étnico-raciais começaram a transcender suas categorias fixas. Considerar a categoria mestiça a partir de Anzaldúa (2005), me ajuda a elaborar como a mestiçagem, frequentemente vista como uma marca importante da identidade nacional brasileira, levanta questões sobre as dinâmicas psicossociais envolvidas, e como isso afeta as experiências diárias das estudantes indígenas.

No processo de colonização da América Latina emerge uma dinâmica complexa, como sugere Bruno Simões (2016), em que a centralidade da questão racial vai configurar as dinâmicas de poder na sociedade brasileira. Gilberto Freyre, em seu livro “Casa Grande e Senzala” apresenta e analisa interações entre negros, indígenas e portugueses e constrói uma visão bastante idealizada da sociedade colonial Brasileira, negligenciando a violência e discriminação presentes nas sociedades escravocratas e coloniais. Essa idealização retrata uma suposta democracia racial, na qual colonizadores e sujeitos escravizados, em um ambiente de cooperação e intimidade, estabelecem relações de confraternização.

Segundo Chauí, essa perspectiva idealizada é denominada de “mito fundador da nossa identidade nacional”, onde os brasileiros são vistos como resultado da mistura de “três raças valorosas - os corajosos índios, os estóicos negros e os bravos e sentimentais

lusitanos" (Chauí, 2000). Essa concepção transforma o Brasil em um protótipo de democracia racial, onde a miscigenação de raças e cores contribui para a riqueza cultural do país, promovendo uma convivência igualitária entre diferentes grupos e, consequentemente, a ausência de preconceitos e racismo. Na disciplina de Psicologia Social II, a professora Paula Gonzaga, trouxe uma reflexão para a sala de aula, sobre como a miscigenação sempre foi projeto eugenista de branqueamento da população brasileira, por meio da exclusão sistemática de grupos considerados indesejáveis (como negros e indígenas) sendo uma estratégia de aniquilamento desses grupos da história (Aula de Psicologia Social do Racismo, [Psicologia social II]; 2023).

O mito da democracia racial sustentava a ideia de que a assimilação dos povos indígenas era um processo natural e inevitável. Milanez *et al.* (2019), discutem essa questão com mais profundidade, apontando que se acreditava que os indígenas seriam gradualmente absorvidos pela sociedade branca brasileira, especialmente por meio da miscigenação. A expectativa era de que, com o tempo, os territórios indígenas desapareceriam ou se tornariam parte da sociedade, sem manter suas identidades culturais, línguas ou tradições. Essa visão era aceita por muitos historiadores e antropólogos da época, que acreditavam que os indígenas se integrariam sem resistência.

No entanto, ao contrário do que se esperava, a maioria dos povos indígenas foi exterminada. Conforme os autores, aqueles que sobreviveram não se misturaram à sociedade branca, mas resistiram e mantiveram sua identidade indígena, continuando a se identificar como tal e preservando suas tradições, apesar da violência e da exclusão. A ideia de um processo pacífico e natural de assimilação foi questionada, pois, embora os povos indígenas tenham sido profundamente afetados pelo contato com a sociedade branca, não desapareceram como grupo cultural. Pelo contrário, sobreviveram e se mantiveram fiéis à sua identidade, desafiando a narrativa de integração.

Algo muito importante e que se articula com essa ideia desse mito fundador, é o que Geni Nuñez (2022). Evidencia em sua tese, de como a colonialidade busca eliminar modos de experiências que não se alinham com a lógica eurocêntrica e hegemônica. A invasão do território de Pindorama em 1500, transforma-o em Brasil, e o processo de colonização impõe uma nova identidade que visa estabelecer a língua portuguesa como oficial, o cristianismo como religião predominante, e a subordinação da população a um sistema de trabalho expropriado pelo capitalismo, que se manifesta em um extenso regime de monoculturas.

Isso vai resultar no etnogenocídio, que segundo Geni Nuñez (2022), é uma forma de violência colonial que visa a homogeneização, representando uma tentativa de apagar a diversidade e singularidade de cada povo, etnia ou nação em um determinado território. O termo etnogenocídio vai além das violências convencionais e aponta para a destruição sistemática não apenas das vidas físicas, mas também dos saberes e modos de vida específicos dos povos. Durante a atividade, uma estudante compartilhou um episódio de racismo que vivenciou. Uma vizinha da sua moradia a questionou se ela realmente era indígena, afirmando que ela "*não tinha cara de indígena*" (Registro Diário de Campo, 2024).

O Brasil se estrutura a partir da organização ideológica da branquitude, que se coloca como norma, enquanto outras identidades raciais são nomeadas como "outros" ou "outras". Isso faz com que brancos possam viver suas vidas sem ter que refletir sobre sua raça ou os privilégios associados a ela, levando à percepção de que suas experiências são universais. Partindo do pressuposto da universalidade não há um estereótipo fixo que define o que é "ter cara de branco", pois ela se apresenta de forma tácita, como uma norma estabelecida e autossuficiente. Em sua essência, esse padrão espera que todos se conformem aos seus parâmetros, enquanto marginaliza outras identidades e modos de ser.

A branquitude (Bento, 2022), é uma estrutura que possui tecnologias que operacionalizam a colonialidade através da organização das hierarquias raciais no Brasil, bem como violação de direitos. Frequentemente exigem certas "provas" para legitimar a identidade das pessoas indígenas, baseando-se em estereótipos que esperam ver, como características físicas específicas (olhos puxados, cabelo liso, pele avermelhada) associadas aos parâmetros indígenas, o que confirma a colonialidade da sociedade.

Ensimesmada, ela exige provas e se indigna quando uma pessoa indígena não corresponde aos estereótipos (físicos, linguísticos e territoriais) que ela estabeleceu. Isso está relacionado a uma narrativa de falseamento histórico, conceito que se refere à manipulação ou distorção dos fatos com o objetivo de favorecer uma visão específica da realidade, como abordado por Dante Moreira Leite. Por isso ficam furiosos ao ver que pessoas indígenas não são a representação colonial que esperavam, e quando se deparam com indígenas em outros locais os quais não esperam, questionam sua existência e sua identidade, exigem que as mesmas 'voltem para o meio do mato', ou acham um absurdo que tenham acesso a celular, redes sociais e etc.

Uma estudante, em um dos encontros, relatou seu medo de ser rejeitada pelas colegas, pertencente ao povo Pataxó, ela não nasceu na aldeia e foi morar na aldeia quando

já era criança. Tampouco corresponde ao estereótipo “*cara de índio*”, isso faz com que ela lide com a invalidação de sua identidade, sendo lida por muitos como descendente de indígena (uma vez que sua mãe também é uma mulher indígena), ela relata o medo constante de não ser reconhecida enquanto indígena no espaço da universidade.

As experiências trazidas pelas estudantes são muito violentas, e confirmam o que Geni Nuñez (2022), elabora enquanto racismo anti-indígena. O racismo anti-indígena é a maneira mais profunda que a colonialidade encontra de negar e aniquilar especificamente a existência indígena no Brasil. Através da expropriação física, violência física e psicológica e estereotipação. Ceifando não apenas de maneira simbólica, mas também literal. Vide o que aconteceu com o indígena Galdino, liderança Pataxó Hã Hã Hãe que foi brutalmente assassinado em 1997, por jovens de classe média alta, em São Paulo e tantas outras violações e assassinatos de lideranças, crianças, mulheres nem sempre noticiadas pelos meios de comunicação.

Portanto, o racismo anti-indígena coloca a população indígena em uma condição que vai além da mera subalternidade, levando a uma negação radical de sua existência. Esse fenômeno é particularmente cruel, pois não se limita apenas à marginalização social, mas se manifesta como um esforço sistemático para deslegitimar e invisibilizar os povos indígenas. A invisibilidade dos povos indígenas é frequentemente alimentada por narrativas que reforçam a ideia de que esses grupos são relicários de um passado distante, como se existissem apenas nas antigas pinturas que os representavam na chegada dos invasores ao Brasil.

Contudo, mesmo que muitos povos indígenas tenham perdido o contato com sua língua materna, e não se encaixem nos estereótipos que frequentemente são esperados, eles existem e resistem. Lembro-me de uma estudante relatando sobre uma das estratégias de seu povo para preservar a língua, foi camuflá-la dentro da língua portuguesa. No entanto, muitos ancestrais guardiões dedicam-se a cuidar dessa linguagem, preservando-a para ensinar às futuras gerações.

Muitas vezes, os povos que não têm acesso à sua língua materna são deslegitimados de suas identidades. Essa perspectiva impõe a ideia de que, para ser considerado indígena, é necessário atender a uma série de exigências, caso contrário, a pessoa é deslegitimada. Essa realidade é particularmente cruel, pois, está intimamente ligada a processos profundamente violentos de colonização. Tanto as estudantes que participam das oficinas, quanto outras

alunas já enfrentaram situações que questionam e deslegitimam sua identidade indígena, levando à desvalorização de suas culturas e histórias.

A perda do contato com a língua materna para alguns povos é uma consequência direta da expropriação promovida pela colonialidade. Assim como a expropriação das TI, em consequência da falta da demarcação de terras que resulta em conflitos com setores como o agronegócio, o garimpo ilegal e a mineração. Como destacou Avelin Kambiawá, na sua exposição no seminário sobre direitos humanos e povos indígenas em 2023, o território indígena é qualquer lugar em que uma pessoa indígena esteja - reforçando o quanto o significado de território para as pessoas indígenas, vai além das fronteiras e muros -, ainda que seja importante ressaltar que a terra, o rio, a floresta, a caça, a aldeia também fazem parte dessa rede de significados e de existências.

Desse modo, faz muito sentido que as estudantes recorram ao território como um espaço de força e resistência. O território, em suas múltiplas dimensões de afetividade, coletividade e luta, desempenha um papel fundamental na afirmação contínua de suas identidades. Não são apenas as características físicas, ou a fluência na língua que legitimam a identidade indígena, é a conexão com o território, com a espiritualidade, com as pessoas que nele habitam, e com as pessoas mais velhas da comunidade, que realmente a fortalecem. Essa ligação com o território está profundamente relacionada ao fortalecimento da identidade.

Por isso, estar longe dele por períodos prolongados pode gerar a sensação de *"não me sinto eu"* (Registro Diário de Campo, 2024). Estar no território e ser coletivo é a possibilidade de enfrentamento e resistência, pois lá estão juntos e se fortalecem nesse processo. Quando o território indígena se aproxima da universidade, por meio da valorização da cultura, da criação de espaços para que as tradições aconteçam, do acesso e permanência dos pares, também pode favorecer a autoafirmação das estudantes na universidade.

5.7 Mulheres indígenas em movimento: Sobre ser corpo-território na universidade pública

A Coletiva Mulheres da Quebrada, localizada na região leste de Belo Horizonte, especificamente na favela da Serra, costuma dizer: *"Ser mulher é ser Território Próprio."* Essa frase guarda uma compreensão profunda e simbólica da identidade feminina sugerindo que ser mulher é, acima de tudo, ocupar e afirmar um espaço singular, construído com base

nas próprias vivências, valores e lutas. Essa ideia, além de ser uma afirmação de pertencimento, ressignifica a relação entre identidade e território, remetendo à luta constante das mulheres para estabelecer e proteger um território que vai além do físico, sendo também psicológico e cultural.

Em contextos marginalizados, onde o território é frequentemente sinônimo de opressão e desafios diários, “ser território próprio” se torna um ato de resistência e de poder. Esse conceito articula que, para essas mulheres, o corpo, a voz e a identidade não são apenas dados, mas territórios de constante disputa e autoafirmação, reafirmando a autonomia e o direito de existir conforme suas próprias condições. A complexidade de “ser mulher” é algo que está profundamente interligado com as realidades socioespaciais. Quando uma mulher reivindica seu território – seja ele físico ou simbólico –, afirma seu direito de ser quem é, de existir plenamente, resistindo a qualquer tentativa de apagamento.

No movimento de mulheres indígenas, a ideia de *corpo território* expressa a conexão intrínseca entre o corpo da mulher e a terra. Para elas, o corpo não é apenas um espaço físico individual, mas um território de luta e resistência, que representa sua ligação com a terra, a ancestralidade e a cultura. O corpo feminino indígena é entendido como uma extensão do território coletivo e sagrado, que precisa ser protegido e respeitado, assim como o meio ambiente. Dessa forma, corpo território (Chaves, 2021), não se trata apenas de uma ideia simbólica, mas de uma prática de resistência e uma afirmação de identidade, onde cada mulher reafirma sua existência e luta contra a exploração e a violência. Quando as mulheres indígenas falam do corpo-território, referem-se a um espaço de resistência frente aos silenciamentos históricos impostos pela colonialidade. As memórias e saberes ancestrais compartilhados e inscritos na concepção de corpo-território tornam-se formas de enfrentar as tentativas de apagamento e expropriação cultural e territorial. Esse corpo-território emerge como uma fonte legítima e poderosa de conhecimento, desafiando as noções eurocêtricas de objetividade científica (Miranda & Mayorga, 2024).

Ser ‘território próprio’ ou ‘corpo-território’ significa que o corpo feminino é um espaço de resistência, autodefinição e autonomia, que desafia as imposições externas e a exploração histórica. Independentemente de ser mulher preta periférica, ou ser mulher indígena, a reflexão inicial que proponho, é a de que ‘ser mulher’ é um desafio contínuo, ao passo que nossa existência é profundamente marcada pelas violências coloniais de gênero e de raça, que nos marginalizam constantemente.

Nosso corpo é sagrado, nossa existência é sagrada e autônoma, carrega as memórias e as resistências de nossos territórios. Assim, construímos uma forma única de resistência, enraizada tanto em sua individualidade, quanto na coletividade que representam. Gostaria de iniciar este tópico com essa reflexão, para marcar o lugar a partir do qual pretendo aqui dialogar - enquanto mulher preta e periférica -, estabelecendo um diálogo com as mulheres indígenas, com quem pude dialogar ao longo da realização desta pesquisa-extensão. Esse posicionamento ressalta a importância de uma conversa que respeite e reconheça as especificidades de nossas trajetórias e resistências, assim como os pontos em que elas se encontram e se fortalecem mutuamente.

As mulheres indígenas são guardiãs da vida, das memórias e dos saberes ancestrais. Apesar das tentativas da colonialidade de silenciar os povos indígenas por meio do apagamento de suas histórias, culturas e conhecimentos, essas mulheres desafiam esse processo ao resgatar e compartilhar suas memórias e saberes. Ao viver e expressar suas tradições, elas reafirmam suas identidades e enfrentam as tentativas de expropriação cultural e territorial (Miranda & Mayorga, 2024). Elas foram as primeiras a habitar o que hoje é conhecido como Brasil, e suas estruturas sociais têm raízes profundas no pensamento e na vivência comunitária. Essas organizações, que permeiam a cultura e a identidade, são construídas de forma coletiva, refletindo uma tradição de sabedoria compartilhada e interdependência entre todos os membros da comunidade (Kuawá Kapukay Apurinã, 2019). Na universidade elas simbolizam a extensão de seus territórios para dentro da universidade, carregando consigo a força e a história de todas as mulheres que vieram antes delas – avós, mães, tias, filhas. Quando elas chegam à universidade, é como se todas essas vozes também estivessem presentes, reforçando suas trajetórias e lutas.

O caminho das mulheres indígenas em direção ao ensino superior é marcado por desafios significativos, que exigem superação de barreiras complexas para acessar, ingressar e persistir nos estudos. Esse percurso, muitas vezes longo e árduo, reflete as dificuldades históricas e estruturais que ainda impactam essas mulheres, desde o acesso à educação até o enfrentamento das desigualdades que permeiam a academia (Faustino, Novak e Rodrigues, 2020). Algumas das estudantes são mães e enfrentaram a difícil decisão de deixar seus filhos em seus territórios para poderem estudar, já que a universidade não acolhe suas crianças. Rejane Kanhagág (2021), por exemplo, em seu livro compartilha sua experiência de viver a maternidade no ambiente universitário, revelando que, para conseguir estudar, precisou esconder seu filho em determinados momentos. Para ela, desistir da universidade ou se

afastar do filho nunca foi uma opção, evidenciando a resistência e a determinação que permeiam sua jornada.

Infelizmente, as estudantes mães do projeto de extensão não tiveram sequer a possibilidade de manter seus filhos por perto na universidade. Lembro-me de Anaine, durante uma aula aberta da disciplina de Psicologia Social, Povos Indígenas e Quilombolas, compartilhando o quão difícil é estar longe de sua filha e como é delicada a falta de acolhimento da universidade em relação aos filhos das estudantes indígenas. Para muitas mulheres indígenas, a maternidade é uma dimensão central de suas vidas, indo além da maternidade biológica. Ela abrange a maternagem, que se estende às crianças da comunidade, sejam filhos ou sobrinhos, reforçando os laços coletivos da aldeia. Estar distante das relações que este papel envolve é profundamente desafiador, sobretudo em um ambiente universitário que demonstra dificuldades em compreender e acolher as necessidades relacionadas à maternidade dessas mulheres.

Se a universidade acolhe as maternidades indígenas, ela garante a permanência das mulheres com qualidade. A criação de espaços que permitam a presença dos filhos e que reconheçam a importância da maternagem fortalece a passagem das mulheres indígenas pelo ambiente acadêmico. Isso não apenas reduz barreiras, mas também valoriza suas trajetórias como mães e como produtoras de conhecimento. Por meio do ensino superior, elas conseguem promover transformações em suas vidas e nas vidas de seus filhos, pois, *“Nascemos da luta e vai seguir assim”* (Rejane Kanhgág, 2021)

Além de mulheres que são mães, o projeto de extensão também recebeu mulheres que compõem a liderança de seus territórios. Dutra e Mayorga (2019), afirmam que as mulheres são protagonistas nas reivindicações e lutas dos povos indígenas. Muitas dessas estudantes foram as pioneiras de seus territórios a ingressarem na universidade. Em busca de mudanças e melhorias para si e para os outros, foram desbravar o mundo para além de suas aldeias na ânsia de proporcionar algo de volta para ela. Ainda que simbolicamente estejam acompanhadas por seu território, fisicamente elas chegam sozinhas à cidade, enfrentam as adversidades e a sensação de vulnerabilidade de estar distante de casa, mas se mantêm firmes, pois são mulheres que querem retornar para o território com o diploma em mãos para construir a luta junto aos seus povos, somando a partir da profissão para a demarcação de seus territórios e o direito das suas comunidades.

As mulheres indígenas estão presentes em tudo, não apenas como figuras de resistência, mas como protagonistas de um processo contínuo de luta, são as guardiãs de seus

territórios, guardam a vida, as sementes, os brotos, os conhecimentos e saberes. Elas não são apenas as detentoras do saber ancestral, mas também as que, em um contexto de colonização e dominação, buscam construir um novo espaço de visibilidade para suas culturas, ao mesmo tempo em que enfrentam a dura realidade da exclusão social, econômica e política. Sua presença vai além da simples vivência cotidiana, elas são o grito que foi silenciado durante séculos, que se recusam a continuarem invisibilizadas e agora, através de seus cantos ecoam as vozes de todas as outras que não puderam falar.

Estão na cidade, na universidade, nas esferas políticas e na luta por seus direitos, elas são agentes de mudança. De acordo com Faustino, Novak e Rodrigues (2020), as mulheres indígenas têm se destacado na construção de um espaço crescente para sua participação ativa, assumindo papéis de liderança em novas pautas comunitárias. No entanto, elas enfrentam inúmeros desafios para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior, obstáculos que são especialmente intensos para os povos indígenas. Apesar dessas dificuldades, a luta pela educação superior tem sido uma constante, com conquistas significativas ao longo do tempo.

Para Rejane Kanhgág (2021), nascer mulher indígena é nascer guerreira, e foi muito interessante observar isso durante o encontro com as estudantes no projeto de extensão. Nenhuma delas ficava para trás. Quando alguma não podia comparecer aos encontros, as demais sempre traziam notícias umas das outras, mantendo a união intacta. Sem que ninguém soltasse a mão de ninguém, elas se organizaram para fazer o projeto de extensão acontecer. Uma puxava a outra, chegavam juntas e iam embora juntas. Cada uma com suas especificidades, mas todas conectadas por algo comum: a luta por uma permanência de qualidade na universidade.

Responsáveis por tecer as pontes entre gerações, elas desempenharam um papel fundamental na continuidade dessa luta, unindo o presente ao futuro. Contribuíram para que a porta da universidade permanecesse aberta, permitindo que outras estudantes indígenas também pudessem chegar e, principalmente, permanecer. Todas elas compõem o COLEI, no cotidiano constroem seus lugares de protagonismo junto aos demais colegas, na luta pela educação superior indígena na UFMG. Ainda que muitas vezes sejam atravessadas pelo racismo estrutural, sexismo e invisibilização no contexto universitário, não arredam o pé.

Lutar é uma tarefa exaustiva. Me lembro que, na penúltima oficina do projeto de extensão, conversávamos sobre isso. Elas relataram o quanto é difícil e custoso continuar na luta, como conquistar o mínimo se torna uma batalha constante, e, muitas vezes, a única opção é se contentar com o pouco para não ficar sem nada. *"Às vezes, o desejo era só de*

ficar deitada na rede, sem pensar em nada" (Registro Diário de Campo, 2024). Contudo, como uma estudante bem colocou *"a gente só perde a luta quando desiste dela"* (Registro Diário de Campo, 2024). A necessidade de estar na trincheira é ancestral, coletiva e inerente.

A dimensão dos afetos também desempenha um papel crucial na experiência das estudantes indígenas na universidade, sendo um aspecto que atravessa diretamente suas vivências acadêmicas e pessoais. *"Ficar muito tempo na cidade está fazendo isso com vocês"* (Registro Diário de Campo, 2024), disse um tio de uma estudante, referindo-se à sua bissexualidade. Essa fala revela como a passagem pela universidade e o ambiente urbano, muitas vezes, pode trazer conflitos com os valores e as expectativas dentro de alguns territórios, especialmente no que diz respeito à sexualidade e à identidade, gerando tensões afetivas e familiares. Contudo, é importante ressaltar que mulheres indígenas, lésbicas e bissexuais existem e acredito ser fundamental abordar essa dimensão ao falar sobre as estudantes indígenas da UFMG, pois, é comum que as experiências lésbicas e bissexuais de mulheres sejam apagadas. Quando se trata de mulheres indígenas, essa invisibilização é ainda mais acentuada.

Os corpos-territórios dissidentes dessas mulheres confrontam as estruturas heteronormativas e masculinistas presentes na universidade, desafiando a imposição de uma sexualidade única e cisnormativa que marginaliza suas identidades. É importante ressaltar que a pluralidade de experiências afetivas nas culturas indígenas sempre existiu, embora muitas delas tenham sido historicamente silenciadas, ou distorcidas pelo processo colonial. Um exemplo disso é o relato de uma estudante, durante uma das oficinas, que disse: *"lá no território, os mais velhos lidam muito melhor com a diversidade do que os mais novos"* (Registro Diário de Campo, 2024). Embora, em alguns territórios, as questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade ainda sejam mais tensionadas, muitos outros demonstram sensibilidade e compreensão em relação às dissidências sexuais e de gênero.

Com leveza e braveza, essas mulheres resistem e tensionam os posicionamentos problemáticos que encontram por onde passam, tanto nos seus territórios, quanto na universidade. Em uma sociedade que ignora a existência de pessoas indígenas no Brasil, elas afirmam, com coragem e força, suas identidades bissexuais e lésbicas, posicionando-se afetiva e politicamente. Sua resistência é uma afirmação de seus direitos à visibilidade e ao respeito, desafiando as normas heteronormativas do cotidiano. Portanto, é essencial que a universidade compreenda e acolha as dimensões interseccionais que formam o corpo-território dessas mulheres no espaço acadêmico. São mulheres indígenas, lésbicas,

bissexuais, mães, lideranças, dentre outros muitos papéis que somam com a pluralidade da universidade. Pluralidade essa que transforma o território da universidade e amplia os horizontes, reverberando no debate das ações afirmativas estudantis, que podem impactar inclusive, a vivência das estudantes não indígenas na universidade.

O ingresso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior representam um marco significativo na luta por direitos e no fortalecimento das políticas de ações afirmativas no Brasil. Contudo, a experiência universitária dessas pessoas é atravessada por desafios que vão além da esfera acadêmica, envolvendo questões de territorialidade, identidade e resistência ao racismo estrutural. Compreender como os estudantes indígenas percebem e vivenciam o espaço universitário, bem como, as dimensões corpo-território-temporalidade e as dificuldades de adaptarem-se a um território muitas vezes alheio às suas perspectivas culturais, nos ajuda a pensar como criar condições adequadas para que os(as) estudantes indígenas se sintam acolhidos(as) e reconhecidos(as) na universidade, nos faz refletir o quanto pertencimento é um aspecto importante para falarmos de permanência.

6. CAPÍTULO V- “NADA SOBRE NÓIS SEM NÓIS”: PERSPECTIVAS ESTUDANTIS PARA O FUTURO DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA

É fundamental considerar as dimensões da interculturalidade ao refletir sobre a permanência indígena de qualidade na universidade pública. Isso vai além dos aspectos estruturais, como políticas de inclusão e recursos disponíveis, envolve também questões subjetivas que afetam a experiência das estudantes. A presença de estudantes indígenas na universidade nos convoca a problematizar os lugares de inadequação em que frequentemente são colocadas. Esse processo envolve não apenas a crítica à falta de movimentos suficientes por parte da universidade para promover o pertencimento, mas também, a necessidade de construir caminhos que fortaleçam o diálogo e a interação entre estudantes indígenas e a instituição.

A universidade, em seu papel, precisa ir além de uma postura passiva ou paternalista, desenvolvendo iniciativas estruturais e continuadas que reconheçam e respeitem as particularidades culturais, territoriais e históricas das estudantes indígenas. Isso inclui a criação de espaços de escuta e diálogo intercultural, políticas que assegurem condições adequadas de permanência, e o reconhecimento das contribuições epistêmicas desses povos ao ambiente acadêmico. Por outro lado, também é importante destacar a agência das estudantes indígenas nesse processo. Embora estejam em uma posição de maior vulnerabilidade dentro dessa relação, suas ações coletivas têm mostrado caminhos potentes para transformar a universidade. Um exemplo disso é o COLEI, um movimento protagonizado por estudantes indígenas, que se organiza para dialogar de forma política e coletiva com a universidade. Essa iniciativa desloca a universidade de um lugar de simples atendimento de demandas e a insere em um campo de diálogo que reconhece as estudantes como sujeitos políticos ativos.

O COLEI simboliza uma alternativa ao modelo assistencialista, propondo um movimento em que a universidade não apenas responda às necessidades imediatas, mas se comprometa em construir, junto com as estudantes indígenas, um espaço mais inclusivo, democrático e intercultural. Essa relação de co-responsabilidade reforça que a transformação da universidade depende de esforços mútuos, mas sempre reconhecendo as assimetrias de poder existentes. Portanto, a construção de espaços continuados e fortes entre a universidade e as estudantes indígenas deve se dar com base em um diálogo constante, no reconhecimento das demandas históricas e culturais desses povos e na valorização de sua autonomia como agentes de transformação social. Somente assim será possível deslocar estruturas coloniais e paternalistas e promover um pertencimento que fortaleça a vivência acadêmica das estudantes indígenas.

É importante entender que, quando sujeitos negros, indígenas ou periféricos buscam a formação como advogados, médicos, engenheiros, psicologia ou outros profissionais, não se trata de uma tentativa de absorver os valores e formas de organização da branquitude. É, antes, uma luta por acessar saberes, técnicas e instrumentos que historicamente lhes foram negados, mas que podem ser apropriados de maneira emancipatória. Nesse processo, a chave é ocupar esses espaços os reconfigurando, não a partir de um lugar objetificado, passivo ou destinatário de caridade alheia, mas como sujeitos plenos de direitos, com a capacidade de agir, transformar e disputar narrativas. Isso implica uma ruptura com a lógica paternalista que vai enxergar esses sujeitos apenas como ‘carentes’, dignos de pena e não de reconhecimento pleno de sua humanidade e cidadania.

O caminho para essa mudança passa pela coletividade. Aqui, o papel de um ator político e coletivo, como o movimento indígena, os coletivos de estudantes e organizações de base, se torna fundamental. O que chamamos de "coletividade política" – o coletivo – é o que impulsiona essa guinada. É no encontro e na ação política conjunta que se constrói a força necessária para questionar e redesenhar estruturas opressoras, garantindo que os corpos historicamente marginalizados sejam reconhecidos como sujeitos protagonistas na produção do saber e na redefinição do futuro.

É mais do que simplesmente não se adaptar ao "mundo dos brancos" como um ato de resistência contra o colonialismo. Trata-se de um movimento profundo de transformação. Transformação que se dá a partir da coletividade, das histórias de cada indivíduo e de seu povo, das lutas que nos constituem e da agência política que nos permite reconfigurar o futuro. Não é apenas uma questão de posicionamento, mas de reinvenção, de dar novos significados aos espaços e aos saberes que nos foram negados, construindo um mundo em que nossos corpos e histórias sejam reconhecidos como protagonistas.

Neste último capítulo, pretendo sistematizar as recomendações e estratégias construídas coletivamente pelas estudantes indígenas para o aprimoramento das ações afirmativas de permanência na UFMG. 'Para onde queremos ir?' Essa foi a indagação que guiou a última oficina do Projeto de Extensão. As estudantes foram convidadas a refletir e explicitar, a partir da escrita de uma carta, sobre os caminhos que ainda precisam ser desbravados dentro da universidade para alcançar uma permanência estudantil de qualidade, bem como sobre como essa permanência pode impactar positivamente suas comunidades. Esse debate evidenciou não apenas as demandas específicas das estudantes, mas também a importância da amplificação das vozes na construção da democratização da universidade. Reforçando a necessidade de se pensar que a permanência estudantil com qualidade transcende o espaço universitário promovendo

mudanças concretas nas realidades sociais e culturais de suas comunidades de origem, potencializando transformações estruturais.

6.1 Por uma universidade pública que adote o processo seletivo específico

Atualmente, o ingresso de estudantes indígenas na UFMG no Programa de Vagas Suplementares (PVS) é realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Eles precisam realizar o ENEM para, então, participar do processo seletivo. A demanda por um processo seletivo específico para estudantes indígenas está diretamente relacionada ao fato de que muitos dessas estudantes vêm de contextos educacionais indígenas em seus territórios. Com isso, os saberes construídos nas várias áreas do conhecimento se relacionam diretamente às suas culturas.

O ENEM é uma das principais ferramentas de acesso ao ensino superior no Brasil, além de ser utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio. É um exame padronizado a nível nacional, portanto, há um modelo único de avaliação para estudantes de diferentes contextos culturais, socioeconômicos e regionais. Isso significa que estudantes de todo o país respondem às mesmas questões, independentemente de suas especificidades locais ou culturais. É um processo que não considera adequadamente as diferenças regionais, culturais e educacionais do Brasil. Isso pode gerar desvantagens para estudantes de comunidades indígenas, quilombolas ou áreas rurais, que têm trajetórias educacionais diferentes das tradicionais.

Muitas vezes, os conteúdos cobrados no ENEM estão distantes da realidade educacional das comunidades indígenas, o que representa um grande desafio para estudantes que buscam acessar o ensino superior. Além disso, a linguagem utilizada na prova pode ser outro obstáculo. Muitos jovens indígenas são alfabetizados, inicialmente, em suas línguas maternas, e a aplicação de uma linguagem técnica ou desconectada de suas vivências pode dificultar a compreensão das questões. Portanto, pensar o vestibular específico é uma possibilidade para facilitar o acesso de estudantes indígenas à universidade, a criação de provas adaptadas que reconheçam saberes tradicionais e contextuais, pode ser uma alternativa para garantir maior equidade no acesso ao ensino superior. As políticas de permanência estudantil não podem estar desvinculadas das políticas de acesso, pois ambas devem atuar de forma integrada para garantir não apenas a entrada das estudantes nas instituições, mas também as condições necessárias para que permaneçam e concluam sua formação com sucesso.

6.2 Por uma universidade pública que permita mais idas ao Território

Como mencionado anteriormente, a relação das estudantes indígenas com seus territórios é profundamente intrínseca, elas são seus territórios e os representam na universidade. A distância, portanto, torna-se um fator delicado, impactando significativamente no processo de permanência estudantil. O Programa de Vagas Suplementares (PVS) adota um regime semestral de aulas, o que exige que as estudantes permaneçam afastadas de suas comunidades durante a duração dos períodos letivos. Durante esse momento, algumas estudantes perdem rituais de suas tradições essenciais para seus povos, o que afeta diretamente sua espiritualidade e saúde mental. Esse distanciamento prolongado pode levar a processos de adoecimento, refletindo os desafios de equilibrar a vivência acadêmica com a manutenção de suas raízes culturais e sociais.

Quando a universidade consegue acolher e respeitar as identidades e especificidades dos estudantes indígenas, ela compreende a importância do retorno periódico aos seus territórios, o que impacta diretamente na qualidade de sua permanência acadêmica. Atualmente, o único programa que adota esse modelo é o FIEI. No FIEI, as estudantes alternam períodos de estudo na universidade com o retorno aos seus territórios, evitando longos períodos de afastamento. Reconhecer o território como uma dimensão essencial da experiência indígena na universidade e desenvolver alternativas para reduzir a distância entre o ambiente acadêmico e as comunidades pode ser uma estratégia eficaz para tornar a vivência acadêmica mais equilibrada e menos desafiadora.

A dimensão do respeito às tradições indígenas é fundamental. As estudantes indígenas, ao se afastarem de seus territórios e se distanciarem de suas tradições, enfrentam um desafio significativo. Nesse contexto, é importante que a universidade considere maneiras de viabilizar o espaço e as condições para que estudantes indígenas possam manter e praticar suas tradições dentro do ambiente acadêmico. Um aspecto importante seria pensar as moradias estudantis, enquanto espaços que possam acolher a pluralidade das tradições indígenas, reconhecendo a diversidade cultural dos povos, e minimizando situações constrangedoras para as estudantes.

6.3 Por uma universidade pública com mais moradias para estudantes indígenas

A UFMG é uma das três universidades no Brasil que possuem moradia indígena. É importante ressaltar isso pois, a possibilidade de moradia é algo profundamente importante na vida de estudantes indígenas. Muitos não têm a possibilidade de pagar aluguel quando chegam

na cidade, portanto a moradia é um ponto fundamental que viabiliza a permanência. Contudo é importante considerar a quantidade de vagas na moradia, versus a quantidade de estudantes que acessam o programa.

Um ponto importante a ser destacado é que a universidade leva em consideração a disponibilidade de vagas nas moradias estudantis ao planejar a expansão das vagas suplementares em outros cursos. Embora essa não seja a principal barreira que dificulta o acesso de estudantes indígenas à universidade, nem a abertura de novas vagas no programa, é essencial reconhecer que essa questão é delicada. Se a universidade não tem capacidade para oferecer mais moradias, isso limita a expansão das vagas em outros cursos. Além disso, pensar na ampliação das moradias estudantis não envolve apenas a criação de mais vagas no Programa de Vagas Suplementares, mas também, a melhoria da qualidade dessas moradias para garantir melhores condições de permanência e bem-estar para as estudantes. Uma infraestrutura adequada é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e favorável, permitindo que as estudantes indígenas possam se dedicar aos seus estudos sem comprometer suas necessidades básicas.

Em abril de 2024, cerca de 60 estudantes estavam matriculadas no Programa de Vagas Suplementares, enquanto as três moradias disponíveis têm capacidade para acomodar até 35 estudantes. É importante destacar que, apesar de serem indígenas, as estudantes são plurais e diversos em suas culturas, histórias e vivências. Portanto, o conflito de convivência é um aspecto que permeia as experiências das estudantes nas moradias, influenciando diretamente seu bem-estar e a dinâmica entre elas. O limite de capacidade das moradias pode intensificar conflitos de convivência, tornando fundamental a criação de mais espaços prontos a acomodadas. Vale ressaltar que as estudantes indígenas desempenham um papel ativo nos processos de organização das moradias. São distribuídas de acordo com afinidades, proximidades culturais, e até mesmo grau de parentesco, o que torna o processo mais próximo de suas realidades. Assim, não se pode dizer que estão totalmente alheias à gestão das moradias, pelo contrário, atualmente, estão envolvidas na construção de um estatuto para as moradias indígenas, que estabelece regras e combinados para garantir uma convivência harmoniosa.

No entanto, apesar dessa organização e da busca por boas práticas de convivência, ainda é imprescindível pensar na ampliação das moradias. A ampliação das moradias, com a distribuição de menos estudantes por espaço, pode ser uma alternativa eficaz. Isso não apenas permitirá uma maior inclusão de novas estudantes, mas também, contribuirá para a melhoria da qualidade de vida e da convivência daquelas que já estão matriculadas, proporcionando melhores condições de permanência e bem-estar para todas.

É importante destacar que o financiamento destinado às universidades foi diretamente afetado por governos anteriores, cujas políticas de recessão também reduziram os recursos alocados ao PVS. A importância de um maior investimento está diretamente ligada à ampliação das possibilidades de construção e oferta de mais moradias, atendendo às demandas e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das estudantes indígenas.

6.4 Por uma universidade pública que seja constituída por corpo docente comprometido com a transformação social

Neste trabalho, já destaquei alguns desafios apontados pelas estudantes em relação ao corpo docente, especialmente em relação às violências cometidas por alguns, no trato com estudantes indígenas. É fundamental que os educadores estejam cientes do seu papel dentro da sala de aula, com uma postura sensível à presença indígena. Os professores devem garantir que as estudantes não silenciem suas experiências e conhecimentos, e, ao contrário, acolham as suas vozes de maneira aberta e respeitosa. Foi recorrente ouvir de algumas estudantes que, muitas vezes, preferiam voltar para casa com dúvidas a arriscar perguntar aos professores, por receio de não serem compreendidas ou respeitadas. Por isso, é essencial que o corpo docente assuma um compromisso firme com a transformação social, não apenas por meio do conteúdo que transmite, mas também, nas atitudes cotidianas em sala de aula. Isso implica reconhecer seus lugares de privilégio e posicionar-se ativamente em defesa dos direitos indígenas, da equidade social e da justiça, combatendo todas as formas de violência, discriminação e preconceito. Ao deixar de promover uma reflexão crítica e não questionar a estrutura da instituição, o educador acaba, muitas vezes de forma silenciosa, reforçando práticas que perpetuam formas sistemáticas de exclusão e marginalização no ambiente acadêmico. Os docentes precisam ser capazes de acolher as dúvidas, sem julgamentos, e percebê-las de forma atenta, reconhecendo os saberes e as experiências culturais que trazem consigo, com o mesmo valor e respeito que as demais vivências acadêmicas. Que possam ser as pontes entre os saberes tradicionais e acadêmicos, facilitando o encontro e o diálogo entre essas duas dimensões do conhecimento. Educadores mediadores dessa relação, promovendo um espaço onde as experiências e os saberes indígenas possam ser reconhecidos, valorizados e compartilhados dentro do contexto acadêmico.

Que os professores reconheçam às identidades indígenas, respeitem suas especificidades e compreendam a importância do território nas suas vidas. É essencial que se sensibilizem com as questões que envolvem a causa indígena, reconhecendo não apenas os desafios acadêmicos, mas também as dimensões culturais, espirituais e sociais que moldam as

experiências de estudantes indígenas. Por fim, é fundamental que professores considerem a liberdade de desempenho de suas estudantes em sala de aula, permitindo que demonstrem seus conhecimentos de maneiras diversas e personalizadas.

No contexto indígena, a educação tradicional muitas vezes se baseia em métodos e abordagens flexíveis, em contraste com avaliações rígidas e padronizadas. Portanto, é essencial que os professores estejam atentos a essas diferenças culturais e educacionais, reconhecendo que a forma como o conhecimento é transmitido e aprendido nas comunidades indígenas pode ser distinta da abordagem convencional da academia, fazendo com que nenhum estudante indígena, se sinta inferior por não performar o mesmo desempenho de estudantes não indígenas, principalmente daqueles que vêm de contextos privilegiados.

6.5 Por uma universidade pública com mais estudantes indígenas

Que mais estudantes indígenas tenham a oportunidade de acessar e permanecer na universidade, e que aquelas que já estão no ensino superior deixem as portas abertas para as que virão no futuro. E que esse futuro seja uma oportunidade de reflorestar a universidade junto aos povos indígenas, mesmo que ela nunca tenha sido uma floresta. Que as estudantes que hoje nela se encontram tenham a chance de plantar sementes, e que essas sementes, com o tempo, floresçam e se multipliquem, criando um ambiente mais acessível e representativo para as futuras gerações.

Célia Xakriabá nos diz: *“Vamos indigenizar a universidade”*. Que, de fato, isso se concretize. A chegada de mais estudantes indígenas fortalece a presença e a representatividade dentro desse espaço. Que a universidade não seja apenas um local de passagem, mas que se torne, de fato, um território indígena, Pankararu, Pataxó, Potiguara, Bakairi, Xakriabá e tantas outras. Que, ao acolher essas diversas identidades, a universidade se transforme em um lugar onde os saberes indígenas sejam respeitados, e que esses saberes possam traçar itinerários contracoloniais desafiando as estruturas de conhecimento hegemônicas e propondo novas formas de produzir conhecimento na academia.

Fato é que os caminhos percorridos por esses saberes impactam positivamente a vivência acadêmica das estudantes não indígenas na universidade, pois contribuem para a construção de um espaço acadêmico mais plural. Fomentando ainda mais a presença das dissidências identitárias, políticas e a diversidade dos povos, promovendo mudanças que podem melhorar a dinâmica acadêmica e social da universidade, potencializando a construção de uma universidade mais democrática e acessível.

As estudantes deste projeto de extensão aspiram por liberdade (tanto dentro, quanto fora da universidade) que garanta espaços em que cada uma delas possa ser quem realmente é, sem receio de serem julgadas ou silenciadas.

Dentro da universidade, a liberdade está relacionada com o direito de acessar o conhecimento de maneira justa, de vivenciar a educação de forma acessível e respeitosa, e de expressar a própria identidade sem receio de represálias. Fora da universidade, que essa liberdade se estenda à possibilidade de viver com dignidade, ter seus direitos (e de seus povos) garantidos, estando seguras em seus territórios e sendo reconhecidas como parte fundamental da sociedade. Que sejam respeitadas afetivamente, emocionalmente, fisicamente e socialmente tanto no ambiente acadêmico quanto no cotidiano.

O movimento das estudantes de refletir sobre os caminhos que desejam seguir dentro da universidade também reverbera nas trajetórias que elas podem trilhar fora dela, especialmente junto aos seus territórios. A permanência dessas estudantes na universidade fortalece não apenas seu conhecimento, mas também, a autonomia de seus territórios, amplificando as vozes de seus povos em diversos espaços. Ao retornarem para suas comunidades, elas levam consigo o aprendizado adquirido, contribuindo para o fortalecimento da comunidade. Dessa forma, suas conquistas não são vistas como individuais, mas como coletivas, voltadas para o bem-estar e o fortalecimento de todos.

Possuem um compromisso profundo com seus territórios, aliado às suas identidades e raízes. Almejam, portanto, fortalecer as políticas públicas existentes dentro de suas comunidades, assegurando que os direitos de seus povos sejam respeitados e garantindo perspectivas de futuro para suas comunidades. Dessa maneira, a universidade não é apenas um espaço de formação individual, mas se torna um ponto de articulação que potencializa as lutas e a resistência dos povos indígenas, fortalecendo suas identidades e suas capacidades de promover transformações sociais, tanto dentro quanto fora da universidade.

Almejam principalmente, que seus territórios sejam devidamente demarcados, garantindo, assim, a possibilidade de viver com segurança e dignidade. A demarcação dos territórios é essencial para que as identidades, culturas e histórias de seus povos sejam respeitadas, valorizadas e preservadas. Sem o reconhecimento e a proteção dos territórios, os povos indígenas enfrentam ameaças constantes que comprometem suas formas de vida, suas práticas culturais e suas tradições. Como já mencionado em outro momento, o território é mais do que um espaço físico, é o lugar onde sua história e identidade se constroem e se perpetuam, e onde se mantém o vínculo com seus ancestrais.

Portanto, para estas estudantes, a graduação se apresenta como uma poderosa ferramenta de luta e transformação. Representa a oportunidade de mudar o rumo de muitas realidades, elas utilizam do ensino superior para conquistar espaços antes inacessíveis. Ao ocupar esses lugares, ampliam a representação de seus povos. Serão elas as futuras advogadas, cientistas sociais que defenderão e falarão pelos seus territórios. A graduação torna-se um caminho para fortalecer as vozes do território, possibilitando a promoção da justiça social.

Queremos uma universidade pública que se adapte aos estudantes indígenas, tornando-se um verdadeiro território indígena. Embora a UFMG tenha desenvolvido, ao longo de sua história, políticas afirmativas para as estudantes, em parceria com os povos indígenas e suas lideranças, é essencial reforçar, que isso é crucial para garantir uma presença indígena de qualidade na universidade e muito trabalho ainda precisa ser realizado para que o acesso à universidade possa ser vivido de forma plena. Com a chegada e permanência de mais indígenas, poderemos continuar a construir e aprimorar a universidade. Dessa forma, ela se adaptará e se reinventará, tornando-se efetivamente um território indígena.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que, para estas considerações finais, sejam pertinentes algumas reflexões sobre a escrita desta dissertação. É essencial destacar que a pesquisa foi conduzida em um contexto histórico, social e político marcado pelo intenso debate em torno da tese do marco temporal. De acordo com a Funai (2024), a Lei 14.701 traz a previsão da tese do Marco Temporal, tratando-se de uma teoria jurídica que propõe que os povos indígenas só teriam direito às terras que ocupavam fisicamente, a partir da promulgação da Constituição de 1988. Os defensores dessa tese argumentam que ela oferece segurança jurídica aos proprietários de terras, evitando conflitos relacionados a áreas já ocupadas por estes. Além disso, sustentam que a proposta limitaria reivindicações de territórios indígenas que, historicamente, foram deixados por diferentes razões (como deslocamentos forçados), mas que não estavam sob posse indígena no momento da promulgação da Constituição.

Ao abordar a tese do marco temporal, é fundamental também destacar o processo histórico de expropriação das terras indígenas, iniciado com a invasão colonial e que perdura até os dias atuais. Ao longo do tempo, os povos indígenas têm sido submetidos a processos contínuos de marginalização e violência, que afetam diretamente sua capacidade de existir e de ocupar suas terras. De forma ilegal, fazendeiros, garimpeiros e mineradoras têm invadido territórios indígenas, trazendo doenças, além de interferir nos modos de vida, na cultura e na espiritualidade desses povos. Assim, a aplicação da tese do marco temporal poderia restringir ainda mais os territórios indígenas, impactando de maneira profunda e irreversível a vida dessas comunidades.

Atualmente, o Marco Temporal está em um momento de forte embate entre o Legislativo e o Judiciário. Em setembro de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou a tese inconstitucional, reafirmando que os direitos dos povos indígenas sobre suas terras são anteriores à promulgação da Constituição de 1988. Em resposta a essa decisão, o Congresso Nacional aprovou a Lei 14.701/2023, reinstaurando a tese do Marco Temporal. Isso gerou novos conflitos jurídicos, e a constitucionalidade dessa lei está sendo novamente analisada pelo STF. Para lidar com essa situação, o Supremo tem promovido audiências de conciliação, porém, ainda não há uma decisão final sobre a validade da lei, contudo espera-se que o julgamento seja concluído em breve (Supremo Tribunal Federal, 2024).

Diante disso, gostaria de fazer uma provocação: Como pode uma estudante ter um bom desempenho na universidade, quando seu território e o de seus parentes seguem sendo ameaçados pela tese do Marco Temporal? Acredito ser impossível discutir a permanência

indígena na universidade sem considerar os atravessamentos sociopolíticos que, atualmente, afetam profundamente a existência indígena no Brasil. Esses povos, que enfrentam lutas constantes pela sua sobrevivência e pela preservação de sua identidade, ainda precisam lidar com a indignidade de ver seus territórios ameaçados por uma tese que desconsidera sua história e realidade. Me lembro da fala de um estudante indígena do povo Pankararu no Encontro Nacional da ABRAPSO em 2023 em que ele diz: *“a Terra é o primeiro direito, não tem como falar sobre direito à saúde e educação por exemplo, sem falar do direito da Terra”* (Registro Diário de Campo, 2023). Essa afirmação ressalta que a discussão sobre a permanência de estudantes indígenas na universidade deve estar associada à discussão e luta para a permanência e o direito dos povos indígenas à terra no Brasil. A luta pelo território é a base para garantir a existência, a identidade e, consequentemente, a educação desses povos, sendo as duas questões profundamente interligadas.

A luta dos povos indígenas contra o marco temporal representa um dos capítulos mais importantes na defesa dos direitos originários no Brasil, diante disso, a conciliação e a negociação sobre seus territórios não são esferas viáveis para considerar. O enfraquecimento dos direitos territoriais indígenas abre caminho para maior exploração predatória, como desmatamento, garimpo e avanço de monoculturas, que afetam diretamente o equilíbrio ambiental no país e no mundo. As terras indígenas são as áreas mais bem preservadas em termos de biodiversidade, funcionando como verdadeiros escudos contra o desmatamento e as mudanças climáticas. Portanto, o marco temporal não afeta apenas os povos indígenas, mas toda a sociedade, pois, o desequilíbrio ambiental (que é decorrente a exploração indiscriminada da natureza) impacta diretamente na vida de todos. Nesse sentido, a luta contra o marco temporal não deveria ser vista apenas como uma pauta indígena, mas como uma defesa dos direitos humanos e ambientais que beneficiam toda a sociedade. Proteger os territórios indígenas é proteger a biodiversidade, o clima e a vida em sua plenitude.

No III Seminário "Reflorestar a Psicologia junto aos Povos Indígenas e Quilombolas", realizado no dia 26 de novembro de 2024 na UFMG, ficou evidente como os povos convivem diariamente com processos que tentam apagar e silenciar suas existências em um país onde a justiça frequentemente lhes é negada. Enfrentam ataques constantes, tanto a seus territórios quanto às suas culturas, que resultam na perda de vidas e de seus entes queridos. No entanto, permanecem firmes, cumprindo o pacto de Conceição Evaristo: *"Eles combinaram de nos matar, a gente combinamos de não morrer"* (Evaristo, 2018). Mesmo imersos em um mar de injustiças, essas comunidades encontram forças onde parece não haver, continuando a semear e a lutar. Pois, apesar do cansaço, compreendem que só a luta muda a vida e transforma suas

realidades e a mais de 500 anos povos indígenas, negros e quilombolas, seguem resistindo e subvertendo as manobras capitalistas e fascistas de extermínio.

A permanência das estudantes indígenas na universidade não se resume ao simples acesso ao ensino superior; ela exige a transformação do ambiente acadêmico, de modo a garantir o pertencimento das estudantes à universidade. Para que isso aconteça, é essencial que a universidade vá além do acesso, e se comprometa com o respeito às culturas indígenas, valorizando seus conhecimentos no currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas políticas institucionais. Quando a universidade acolhe e respeita os saberes e cosmovisões dos povos indígenas, ela oferece não apenas o direito de estar presente, mas também, a oportunidade de transformar aquele espaço em diálogo com as perspectivas indígenas.

De maneira análoga, a permanência dos povos indígenas em seus territórios está diretamente ligada à luta para garantir que suas terras e culturas não sejam invadidas ou destruídas por projetos externos, como o agronegócio, a mineração e a especulação imobiliária. Permanecer no território é poder viver de acordo com suas tradições e com a relação ancestral que mantêm com a terra, a natureza e as comunidades. Assim como na universidade, a permanência no território exige o reconhecimento e o respeito aos saberes e práticas indígenas. Esse reconhecimento vai além do superficial, sendo fundamental para a defesa do direito à autodeterminação, à preservação das línguas, das formas de organização social e do modo de vida que os povos indígenas escolheram, e que sempre foram pilares de sua identidade.

Essa conexão entre a permanência dos povos indígenas em seus territórios e o reconhecimento de seus saberes e práticas culturais é importante para sua sobrevivência e para a preservação de suas identidades e modos de vida. Assim como o território é um espaço vital onde os povos indígenas lutam por autodeterminação, na universidade também é necessário garantir um ambiente que respeite e valorize as culturas indígenas, permitindo que os estudantes se sintam pertencentes e possam expressar suas próprias cosmovisões. A psicologia social, ao se engajar com essa luta, se torna uma ferramenta potente para apoiar esses processos, ajudando a transformar as estruturas de poder que historicamente negaram o reconhecimento e a dignidade dos povos indígenas. Esse compromisso da psicologia social é essencial para criar condições mais justas, e para fortalecer as resistências e as vozes indígenas, tanto no espaço universitário quanto nos seus territórios, promovendo, assim, um movimento mais amplo de valorização da diversidade cultural e de direitos.

É justamente por isso, que acredito na importância de uma psicologia social profundamente comprometida com a luta dos povos indígenas. Ela deve ser um instrumento

que ajude a transformar a sociedade, descolonizando os saberes da psicologia tradicional e ampliando a visibilidade das histórias, culturas, identidades e conhecimentos que foram silenciados ao longo dos séculos. Ao compreender as relações de poder, as opressões e as resistências presentes no cotidiano dos povos indígenas, a psicologia social pode contribuir para a construção de espaços mais justos, promovendo a autonomia e fortalecendo os processos de luta e resistência dessas populações. Além disso, ela pode oferecer apoio estratégico na elaboração de políticas públicas que respeitem as especificidades e as necessidades dessas comunidades, colaborando para que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas na sociedade. Esse campo também representa uma possibilidade concreta de atuação para psicólogas indígenas, ampliando seu protagonismo no cuidado psicológico e social de suas comunidades.

Espero que este trabalho possa servir como um convite à reflexão sobre as múltiplas questões que historicamente atravessaram e continuam atravessando os povos indígenas, especialmente, no contexto de suas trajetórias dentro das universidades. Esses atravessamentos, marcados por desigualdades, resistências e processos de invisibilização, não se encerram ao ingressarem no ensino superior, mas seguem configurando desafios que precisam ser enfrentados. É essencial reconhecer que a permanência indígena na universidade só pode ser plenamente compreendida e garantida, quando consideramos essas realidades diversas e complexas. Trata-se de respeitar as especificidades culturais, sociais e históricas que moldam a vivência desses estudantes, e de construir espaços acadêmicos que não apenas os acolham, mas também, valorizem e integrem seus saberes e perspectivas.

O caminho percorrido na pesquisa e no projeto de extensão me levou a refletir sobre temas relevantes e instigantes, que percebi serem potenciais para um aprofundamento maior, como, por exemplo, a trajetória de pessoas indígenas egressas do ensino superior. Portanto, esta pesquisa não representa um fim, é apenas o começo de uma infinidade de possibilidades, uma porta aberta para novos questionamentos. A partir dela, espero que surjam novas inquietações e investigações para ampliarem ainda mais o campo de estudos sobre a permanência estudantil indígena no ensino superior.

Durante os dois anos de pesquisa, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa-extensão coletiva, em parceria com estudantes indígenas, pensando em propostas para aprimorar as políticas de ações afirmativas. Essa experiência me fez perceber a urgência de discutir uma política de ações afirmativas que vá além dos muros das universidades, que esteja comprometida com a vida e os territórios indígenas. Falar sobre permanência estudantil é algo profundamente transformador, e abordar especificamente a permanência indígena foi uma experiência que me desestruturou. Ela bagunçou algumas verdades, desafiou minhas

expectativas e gerou insurgências internas. A partir dessa bagunça, a necessidade de repensar conceitos estabelecidos, de questionar as estruturas de poder e as normas que cercam o acesso e a permanência de povos tão historicamente marginalizados apareceu.

Acredito que este trabalho também oferece uma análise crítica sobre as ações afirmativas e as políticas de permanência estudantil voltadas para os estudantes indígenas, ao identificar as lacunas existentes e as áreas que precisam de mais atenção, ela pode fornecer reflexões valiosas para a criação de políticas concretas. Além disso, pode contribuir para a formulação de políticas que não apenas garantam o acesso das estudantes indígenas ao ensino superior, mas também, promovam sua permanência e integração plena, criando um espaço acadêmico verdadeiramente plural. O que deve incluir alguns aspectos como a) revisão das políticas e procedimentos de acesso para que sejam cada vez mais inclusivas; b) ampla divulgação junto às comunidades indígenas sobre as formas de acesso à universidade pública; c) realização de atividades de acolhimento continuado, incluindo conhecimento acerca das oportunidades acadêmicas para estudantes indígenas; d) revisão dos currículos possibilitando o acesso a perspectivas interculturais nos percursos formativos; e) implementação de programas de apoio psicossocial às estudantes indígenas que considerem as especificidades dos povos; f) formação continuada de docentes e gestores para letramento acerca da diversidade étnica brasileira; g) fortalecimento de políticas acadêmicas direcionadas a estudantes indígenas; h) implementação e fortalecimento de política linguística que considere que para a maioria dos povos o português é o segundo idioma e a manutenção e reconhecimento de suas línguas é determinante no fortalecimento de suas culturas; i) reconhecimento do território como elemento constitutivo das formas de vida indígenas por meio de políticas que assegurem a presença das estudantes indígenas em seus territórios em momentos de rituais ou festejos das comunidades, por exemplo; j) campanhas de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica para maior conhecimento e apoio às lutas dos povos indígenas; k) criação de programas ou projetos de extensão que atuem junto a outros setores da sociedade para a garantia dos direitos dos povos indígenas; l) ampliação de vagas para estudantes indígenas nos cursos de graduação, m) políticas para organização e fortalecimento de coletivos de estudantes indígenas; entre outros.

Da mesma forma, a intenção dessa pesquisa foi colaborar com o fortalecimento da luta dos povos indígenas por maior reconhecimento e valorização dentro das universidades, mas também fora delas, em relação aos seus direitos e territorialidade. Ao compreender os desafios enfrentados pelas estudantes indígenas e suas comunidades, a pesquisa pode ser usada para advogar por políticas públicas que considerem suas necessidades e perspectivas, promovendo a permanência não só na universidade pública, mas também, a valorização de suas culturas e

modos de vida. Reforçando a importância da conexão entre o ensino superior e os territórios indígenas, abordando como as políticas de educação podem ser mais integradas e sensíveis aos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas. Essa pesquisa é, portanto, um convite à reflexão contínua, e ao enfrentamento de um sistema educacional que ainda precisa evoluir para garantir a verdadeira equidade para todas as estudantes, especialmente as indígenas. Por fim, é imprescindível dizer:

MARCO TEMPORAL NÃO! O BRASIL É TERRITÓRIO INDIGENA!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, L. (2006). **Construindo a oficina: Demanda, foco, enquadre e flexibilidade**. In Oficina em dinâmica de grupo: Um método de intervenção psicossocial (1ª ed.). Casa do Psicólogo.
- AGÊNCIA BRASIL. (2022). **Matrículas de indígenas em universidades subiram 374% de 2011 a 2021**. Recuperado de <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/matriculas-de-indigenas-em-universidades-subiram-374-de-2011-a-2021>>
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. (2023, 24 de julho). **Câmara aprovou criação do marco temporal da ocupação de terras por povos indígenas**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/864049-camara-aprovou-criacao-do-marco-temporal-da-ocupacao-de-terras-por-povos-indigenas/>.
- AGUIAR, J. V. de S., OLIVEIRA, K. A. de, & Práxis Educativa, I. R. do N. (2022). **O pensamento étnico-racial: o saber científico, as normas legais e a educação**. in: Práxis Educativa, 17, e2219318, 1-22. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- ALCÂNTARA, M. S. & SILVA P. R. J (2020). **Uma investigação sobre as trajetórias de mulheres negras na universidade pública**. *Revista Amazônica*, 25(2), 127–163.
- ANZALDÚA, G. (2005). **La conciencia de la mestiza: rumbo a una nueva consciencia**. in: Revista Estudos Feministas, 13(3), 704-719. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>.
- ARANÃ, N. (2009). **O povo Aranã**. In Tabebuia, 1, 154-155. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/tabebuia/search/authors/view?givenName=Neide&familyName=Aran%C3%A3&affiliation=Universidade%20Federal%20de%20Minas%20Gerais&country=BR&authorName=Aran%C3%A3%20Neide>.
- ARAÚJO, A. V., & LEITÃO, S. (2002). **Direitos indígenas: Avanços e impasses pós-1988**. In A. C. Souza Lima & M. Barroso-Hoffmann (Orgs.), *Além da tutela: Bases para uma nova política indigenista* (pp. 23-33). Contra Capa.
- BANIWA, G. (2010). **Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 19(33), 35-49.
- BANIWA, G. dos S. L. (2006). **Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Coleção educação para todos.
- BENTO, C. (2022). **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras
- BISPO, A. N. (2023). **A terra dá, a terra quer**. (112 p.). Ubu Editora.
- BOCCHINI, B. (2023, 20 de julho). **População negra encarcerada atinge maior patamar da série histórica**. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/populacao-negra-encarcerada-atinge-maior-patamar-da-serie-historica>.

BORGES, L. A. (2022). **Metodologia de Pesquisa Afrocentrada e Periférica** (1ª ed., Vol. 1, 180p). Belo Horizonte: Marginália.

BORGES, R. M. Z., & Santana, J. C. (2022). **Imposição Colonial e Estupro Conjugal: uma leitura da dinâmica do poder no contexto familiar**. In: Revista Direito e Práxis, 13(1), 93-117. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/5247>.

BORT, J. R., & HENRIQUE, F. B. (2020). "Cada um em seu lugar": **Domínios territoriais Xucuru-Kariri e Kiriri**. In: Revista de Antropologia, 63(3), e178845. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2020.1788454>.

BOTTONI, A., SARDANO, E., & FILHO, G. (2013). **Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais**. In S. Colombo (Ed.), Gestão Universitária - Os Caminhos para a Excelência (p. xx-xx). Penso.

BRASIL. (1973). **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. In: Diário Oficial da União.

BRASIL. (2004). **Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004**. In Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. (2009). **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. In Diário Oficial da União.

BRASIL. (2012). **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. In Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. In Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. In Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. In Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 1999.

BRASIL. **Presidência da República**. In Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. (2023, 20 de outubro). Lei Nº 14.701. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14701.htm.

CAMARGO, P. M. (2020, 26 de dezembro). **Povos indígenas em Minas Gerais**. In Centro de Documentação ELOY. Ferreira da Silva, CEDES. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/>.

CARONE, I., & BENTO, M. A. S. (Orgs.). (2017). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** (6ª ed.). In. Editora Vozes.

CAMPOS, L. A., & FERES Júnior, J. (2014). **Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes?** In. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 29, 103-118.

CARVALHO, R. N. (2021). **KanhGáG ÊG MY HÁ: Para uma psicologia Kaingang**. Editora ABRAPSO.

CASTRO, R. D. (2017). **Nós queremos reitores negros, saca?: Trajetórias de universitários negros da classe média na UFMG**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

CASTRO, R. D. (2020). **Decolonizar as ações afirmativas: desafios à democratização do ensino superior público**. In: Revista Conexões de Saberes, 4(2), 96-104.

CASTRO, R. D. de, Dutra, J. C. D. O., Borges, L. A., Ferreira, F. L., & Mayorga, C. (2020). **Psicologia Social do Racismo: uma experiência de resistência feminista decolonial**. In E. C. S. Oliveira, M. R. Mesquita, & T. M. C. Souza (Eds.), *Feminismos, psicologia e resistências contemporâneas* (p. 326). EDUFAL

CHAUÍ, B. L. (2008). **História da psicologia: rumos e percursos**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60(1).

CHASSOT, C. S., & SILVA, R. A. N. (2018). **A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: Relato de uma pesquisa em Associação**. In Psicologia & Sociedade. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30181737>.

CHAVES, K. A. (2021). **Corpo-território, reprodução social e cosmopolítica: Reflexões a partir das lutas das mulheres indígenas no Brasil**. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25(4), 51–71. Universitat de Barcelona.

CISCATI, R. (2020). **Para preservar cultura, indígenas Puri criam centro de memória online**. Brasil de Direitos. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/para-preservar-cultura-indigenas-puri-criam-centro-de-memria-online>.

COLLINS, P. H. (2016). **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. In: Revista Sociedade e Estado, 31(1), Janeiro/Abril. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. (2014). **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Volume I. Comissão Nacional da Verdade.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2002). **Resolução CFP N.º 018/2002: Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial**.

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS. (2022). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) Junto aos Povos Indígenas** (1ª edição). Brasília.

CRUZ, F. S. M. (2017). **Quando a terra sair: Os índios Tuxá de Rodelas e a barragem de Itaparica: Memórias do desterro, memórias da resistência** (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Orientador: Prof. Dr. Luís Abraham Cayón.

CRENSHAW, K. W. (1981). **Mapeando as Margens: Interseccionalidade, Políticas Identitárias e Violência contra Mulheres de Cor**. B.A. Universidade de Cornell, 1981; J.D. Escola de Direito de Harvard, 1984; L.L.M. Universidade de Wisconsin, 1985. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>.

DE PAULA, L. R. (2013). **O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 94(238), 795-810.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. (2021, 15 de maio). **UFMG em números**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <https://ufmg.br/a-universidade/dados-e-indicadores/ufmg-em-numeros>.

DUTRA, J. C. O., & MAYORGA, C. (2019). **Mulheres indígenas em movimentos: Possíveis articulações entre gênero e política**. in: Revista Psicologia Ciência e Profissão, 39(spe), 113-129. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221693>

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 2. ed. -- Rio de Janeiro, RJ :Pallas Míni, 2018. 124 p.
EQUIPE BRASILIANA ICONOGRÁFICA (2023, 30 de janeiro). **A resistência do povo Puri na região Sudeste**. Brasiliana Iconográfica. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/23675/a-resistencia-do-povo-puri-na-regiao-sudeste>.

FAUSTINO, R. C; NOVAK, M. S. J; RODRIGUES, I. C. **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. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0103>

FERREIRA, B., & BARBOSA, A. (n.d.). **Puri**. Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://opierj.org/puri/#:~:text=O%20povo%20Puri%20n%C3%A3o%20foi,reconhecimento%20e%20por%20seus%20direitos..>

FIGUEIREDO, A. (2015). **Carta de uma ex-mulata à Judith Butler**. in Revista Peri, 3(1), 152-169. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i3.14261>.

FONSECA, R. (2018). **Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017)**. Educar em Revista, 34(71), 299-307. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-299.pdf>.

FREITAS, J. B; PORTELA, P; FLOR, J; & FERES Júnior, J. (2022). **Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019)**. Levantamento Ação Afirmativa.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (2023). **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. (2024). **Marco temporal volta à pauta no STF; Entenda porquê a tese é inconstitucional e viola os direitos dos povos indígenas**. Publicado em 5 de agosto de 2024. Recuperado de <https://www.gov.br/funai>

GOMES, N. L. **Entrevista profª Nilma Lino Gomes**. In Jesus, R., Colen, N. S., & Costa, S. R. J. (2023). *Ações afirmativas na UFMG: Porque Sim? Relatório de Pesquisa 2002-2022*. UFMG.

GOMES, N. L. (2017). **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos na Luta por Emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes.

GONÇALVES, B. S. (2016). **A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada**. *Revista Psicologia Política*, 16(37), 397-413. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000300011&lng=pt&nrm=iso.

GONZAGA, P. R. B. **"A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo": produções de si e do mundo a partir da ancestralidade, afetividade e intelectualidade de mulheres negras lésbicas e bissexuais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GONZAGA, P. R. B. **A Psicologia Social do Racismo**. Aula ministrada na disciplina Psicologia Social II. Curso de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

GRUPIONI, L. D. B. **A educação escolar indígena no Brasil**. Adaptação de texto originalmente publicado no livro Povos Indígenas no Brasil 1996/2000. São Paulo: ISA. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_educac%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%AAdgena_n_o_Brasil.

GUNZEL, R. E. (2021). **Se a pensar estou... aguarda o Diário meu escrever!** *Revista Insignare Scientia*, 4(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i2.12084>.

GUIMARÃES, A. S. A. (1995). **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. *Novos Estudos*, (43).

HOFLING, E. (2001). **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos Cedes*, 21(55), 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). **Território brasileiro e povoamento: História indígena. Brasil 500 anos**. <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena.html>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA| Inep. (2022). **Censo Escolar 2022**. Brasília: Inep.

INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA. (2023, 6 de junho). **Combinação nefasta: PL 490 e Marco Temporal ameaçam direitos indígenas**. *Notícias*. Disponível em: <https://ipam.org.br/combinacao-nefasta-pl-490-e-marco-temporal-ameacam->

direitosindigenas/?gclid=CjwKCAiA44OtBhAOEiwAj4gpOUrOYBJuO5waWqrk5TMgyBCibeKnV0n-LVJru5hI4kflUzoct4O37xoC04QQA_vD_BwE

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. (2023). **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal.

JECUPÉ, K. W. (1998). **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Fundação Peirópolis. Editora Fundação petrópolis.

KANÁTYO PATAXÓ (1997). **Txopai Itôhã**. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Belo Horizonte, MG.

KAWAKAMI, E. A. (2019). **Currículo, ruídos e contestações: Os povos indígenas na universidade**. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240006>

KERN, A. A. (2000). **Fronteiras culturais: Impactos e contatos na descoberta e colonização do Brasil**. *Estudos Ibero-Americanos, PUC-RS, Edição especial*, 1.

KRENAK, A., & Nunes, A. C. (2020). **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª edição. Companhia das Letras.

KRENAK, I. **Burum**. In *Tabebuia*, 1, 180. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/tabebuia/search/authors/view?givenName=Neide&familyName=Aran%C3%A3&affiliation=Universidade%20Federal%20de%20Minas%20Gerais&country=BR&authorName=Aran%C3%A3%2C%20Neide>.

KOPENAWA, D. (2010). **A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami**. Companhia das Letras.

KUAWÁ KAPUKAY APURINÃ (2019). Entrevista: **Comunidade Povo Apurinã – Aldeias Kamicuã (Boca do Acre) e Boa União (Pauíni-AM)**. *Revista Diversidade e Educação*, 7(número especial), 11–20. <https://doi.org/10.14295/de.v7iEspecial.9525>

LACERDA, F. (2013). **Psicologia política Latino-Americana**. in *Revista Psicologia Política*, 13(28), 559-573. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000300010&lng=pt&nrm=iso.

LINO, T., CASTRO, R. D. de, & MAYORGA, C. (2020). **Desobediências Epistêmicas: Propostas Feministas e Antirracistas em Direção a um Projeto de Ciência e Sociedade Decolonial**. in: *Cadernos de Estudos Culturais - Despoéticas, despolíticas, desobediências*, 2(24).

Recuperado de: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/11954>.

LUGONES, M. (2020). **Colonialidade e Gênero**. In H. B. Hollanda (Ed.), *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Maria-Lugones-Colonialidade-e-genero.pdf>.

MAPA DE CONFLITOS, INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. (2018). MG – **Povo indígena Krenak segue lutando por reconhecimento e demarcação total de seu**

território tradicional. <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/mg-povo-indigena-krenak-segue-lutando-por-reconhecimento-e-demarcacao-total-de-seu-territorio-tradicional/>.

MAYORGA, C. (2010). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaio sobre a Democratização da Universidade.** Editora UFMG.

MAYORGA, C. (2011). **Brasil e a questão racial - entre mitos, ideologias e lutas.** In B. Medrado & W. Galindo (Eds.), *Psicologia Social e seus movimentos - 30 anos de ABRAPSO* (pp. 71-96). Recife: ABRAPSO/Editora Universitária da UFPE.

MAYORGA, C. (2014). **Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária.** in: *Athenea Digital*, 14(1), 221-236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1089>.

MARTIN-BARÓ, I. (1997). **O papel do Psicólogo.** in: *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso.

MILANEZ, F., Sá, L., Krenak, A., Cruz, F. S. M., Ramos, E. U., & Jesus, G. S. de (Taquary Pataxó). (2019). **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas.** in: *Revista Direito Práx.*, 10(03), 2161-2181. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.(2018). **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a definição e a regulamentação das atividades de extensão no ensino superior. Diário Oficial da União, Seção 1. Recuperado de https://www.proec.unicamp.br/wpfd_file/cne-resolucao-no-7-de-18-de-dezembro-de-2018/

MIRANDA, Á. B., & MAYORGA, C. (2024). **O Tehêy de Pescaria do Conhecimento da professora indígena Dona Liça Pataxoop como metodologia para a defesa do corpo-território das mulheres de Abya Ayala.** *Praxis Educativa*, 28(2), 1-15. Universidad Nacional de La Pampa.<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280207>

MOREIRA, F. G. (2019, 11 de março). **Povo Indígena Kiriri, em Caldas, MG: O sagrado direito de viver na terra que lhes pertence. DESPEJO, NÃO!** – Vídeo 1. Comissão Pastoral da Terra. <http://www.cptmg.org.br/porta1/%EF%BB%BFpovo-indigena-kiriri-em-caldas-mg-o-sagrado-direito-de-viver-na-terra-que-lhes-pertence-despejo-nao-video-1-27-1-2019/>.

MUSEU DO ÍNDIO. (n.d.). **Povo Maxakali.** Acesso em 9 de setembro de 2024. Disponível em: <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/etnias/maxakali/povo#>.

MUSEU VIVO DOS POVOS TRADICIONAIS DE MINAS GERAIS. (n.d.) **Tuxás.** Recuperado em 9 de setembro de 2024, de <https://museuvivodospovosmg.com.br/povo/tuxas/#:~:text=Depois%20de%20uma%20longa%20peregrina%C3%A7%C3%A3o,povos%20ind%C3%ADgenas%20em%20Minas%20Gerais.>

NASCIMENTO, A. (2016). **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado** (1ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

NASCIMENTO, M. L., & LEMOS, F. C. S. (2020). **A pesquisa-intervenção em Psicologia: Os usos do diário de campo.** *Barbarói*, (57), 239-253. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i57.14675>.

NÚÑEZ, G. (2022). **Descolonização do Pensamento Psicológico.** Boletim do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf.

NÚÑEZ, G. (2022). **Nhande Ayvu é da cor da terra: Perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude** (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

OLIVEIRA, S.; MESQUITA, M. R.; SOUZA, T. M. C. (Orgs.). **Feminismos, psicologia e resistências contemporâneas.** p. 326. Maceió: EDUFAL.

OTÁVIO KAXIXÓ (2023) **TRANSpassado - corpos que retratam.** Roteiro de campo: Otávio Kaxixó e Emanuel Kaauara. Duração: 27:07 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HVjuq1RzBk4>

PALADINO, M. (2012). **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior.** in: *Práxis Educativa*, 7(Número Especial), 175-195. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

PEREIRA, T., & SILVA, L. (2010). **As políticas públicas do ensino superior no Governo Lula: expansão ou democratização?** in: *Revista Debates*, 4(2), 10-31. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1117.pdf>.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. (2023). **Orçamento Estadual.** Recuperado de: <https://www.transparencia.mg.gov.br/orcamento-estadual>.

REIS, S. de S. (2020). **Onde estavam os indígenas Puri quando o sistema os dava como extintos? Nós estamos aqui, vivos! Orando, rezando, curando, plantando, lutando, resistindo e ressurgindo.** Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <https://teiadospovos.org/diarios-da-pandemia-opetahra-e-a-ressurgencia-do-povo-puri/>.

RODRIGUES, L. A., DIAS, K. F. V. B., & LIMA, V. A. (2017). **A educação indígena no período colonial (1500-1822).** in: Congresso Nacional de práticas educativas.

RODRIGUES, R. N. (2011). **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** (95p.). Centro Edelstein de Pesquisa Social. ISBN 978-85-7982-075-5. Disponível em SciELO Books: <http://books.scielo.org>.

SAMUELS, D. (2003). **A economia política da reforma macroeconômica no Brasil, 1995-2002.** *Revista de Ciências Sociais*, 46(4), 805-835.

SANTOS, F. V., & FERREIRA, M. A. P. (2022). **O corpo-território: Feminismos decoloniais, saúde e estratégias dos movimentos de mulheres indígenas na Amazônia brasileira.** in: *Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, 15(1), 30–44. <https://doi.org/10.12957/synthesis.2022.69285>.

SANTOS, R. C. J.(2024). **Mestre Roque Moisés, o grande Cacique e Pajé do Povo Tuxá Setor Bragaga de Pirapora, Minas Gerais**. Universidade Federal do Estado de Minas Gerais – UFMG.

SANTOS, K. P. dos. (2021). **"Tudo que nós tem é nós": continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, M. S. F. (2018). **Da aldeia à universidade - Os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT** (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.

SCOTT, J. W. (1999). **Experiência**. In A. L. da Silva, M. C. de S. Lago, & T. R. O. Ramos (Orgs.), *Falas de Gênero* (pp. 21-55). Editora Mulheres.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. (2023, 7 de agosto). **Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022. IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/noticias/brasil/30340-brasil-tem-169-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022.html>.

SHOHAT, E. (2002). **A vinda para a América: reflexões sobre perda de cabelos e de memória**. in: Revista Estudos Feministas, 10(1), 99-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100006&lng=en&nrm=iso.

SILVA, P. R.J da. (2011). **Juventude pobre e trabalho: As experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte** (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, V. L. da. (2013). **Fogo de 51: Uma narrativa da dor do povo Pataxó da Bahia**. in: Revista Escrita, 16. DOI 10.17771/PUCRio.escrita.21939.

SILVEIRA, E. G. da. (2005). **Sobre a literatura Xacriabá**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, CGEEI/SECAD/MEC.

SOARES, L. K. da S. R.; RAMOS, A. da S., FERST, E. M., & SILVA, G. B. (2021). **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação**. In Silva, G.B. *Educação pesquisa linguagem educação e cultura* (pp. 125-138). <https://doi.org/10.37885/210102932>.

SPINK, P. K. (2003). **Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pós-construcionista**. in: Psicologia & Sociedade, 15, 18-42.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. (2024). **STF analisa pontos da Lei do Marco Temporal em audiência de conciliação**. Recuperado de <https://noticias.stf.jus.br>

TEDEI, E. M. (2002). **A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional**. in: Psicologia: Ciência e Profissão, 22(4), 2-13.

TAUCHEN, G. (2009). **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão** (Tese de doutorado, Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre)

TUPINAMBÁ, G (2023) **O território sonha**. *in*: Terra: antologia afro-indígena. Editora Ubu. 368 p.

TUXÁ, I. (2022). **Territorialidade e subjetividade: Um caminho de retomada do ser**. *In* Pintando a psicologia de jenipapo e urucum: Narrativas de indígenas psicólogos(as) do Brasil (Vol. 5, Série Saberes Tradicionais). Casa Leiria.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. (2021). **Comunidades tradicionais prejudicadas pelo desastre de Brumadinho continuam desamparadas**. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/comunidades-tradicionais-prejudicadas-pelo-desastre-de-brumadinho-continuam-desamparadas>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. (2017). **Resolução Nº 06/2017**, de 02 de maio de 2017: Regulamenta o Colegiado Especial do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas na UFMG.

VIANA, O. L., SOUZA, L. M., & MAYORGA, C. (2015). **Trajetórias de estudantes universitários indígenas: reflexões sobre a produção bibliográfica no Brasil**. *In* C. B. de Andrade, M. Diniz, & C. M. da R. Jatobá Ferreira (Orgs.), Juventudes e o Mal-Estar na Contemporaneidade (1a ed., pp. 33-54). Jundiaí, SP: Paco Editorial.

VIEIRA, L. C. (2022). **Mulheres no poder: A dimensão machista na trama do golpe contra Dilma Rousseff** [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Programa de Pós-Graduação em História.]

ZAGO, N. (2006). **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. *in*: Revista Brasileira de Educação, 11(32), maio/ago. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ZOIA, A., & CURVO, L. F. S. (2021). **O movimento social indígena e a conquista da escola intercultural**. *in*: Revista Brasileira de Política Internacional, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a2pt>.

APÊNDICE A- CARTA-RECOMENDAÇÃO DAS ESTUDANTES INDÍGENAS À UNIVERSIDADE

Os estudantes indígenas, a partir de uma conversa coletiva relataram pontos que visam melhorar a permanência indígena estudantil, entre as pontas foram citados: políticas de permanência efetivas, lugares que respeitem ~~suas~~ ^{suas} identidades e especificidades; ocupar lugares que outros de menor poder possam também ser incluídos; a necessidade de um vestibular específico para estes estudantes; um lugar que acolha integralmente esses estudantes; que tenhamos liberdade de desempenho (este último item, refere-se a portaria do MEC). Para além disso, é preciso considerar que somos extensão do nosso território dentro da universidade, portanto lideranças aqui dentro; faz-se necessário reconhecer a necessidade de moradia específica para esses estudantes e acompanhamento psicológico contínuo, além de capacitação para os docentes da universidade que visem ensinar-los sobre as necessidades e especificidades dos estudantes indígenas. Não fugir o respeito e diversidade, conquistas coletivas no sentido de garantir esse direito sem maiores constrangimentos, equidade e respeito as tradições realizadas dentro da universidade, já que estes contribuem para o fortalecimento espiritual desses estudantes, além de projetos como este que busque fortalecer e mostrar a presença indígena na universidade. Esses estudantes também buscam ~~ter~~ liberdade para serem o que são e poder se expressarem da maneira como podem e sabem, sem ter que se submeter a pressão que a universidade ~~im~~ ^{im} põe, assim como ser livre para seguir seu percurso e escolher seu caminho. As serem incluídos políticos públicos sobre os estudantes, que estes sejam consultados. Assim, é importante considerar que estes estudantes devem garantir ^{seus direitos} de maneira efetiva e sem ter que se submeter sempre ao processo de luta e sofrimento.

A partir dessa conquista de direitos, os estudantes buscam alcançar políticas públicas que melhorem as condições dentro dos territórios, assim, com direitos e conhecimentos adquiridos, será possível desenvolver processos que visem inserir os jovens em projetos desenvolvidos nas comunidades, fortalecimento da autonomia desses povos, políticas públicas efetivas, luta para que os direitos sejam respeitados, perspectiva de futuro, territórios seguros e demarcados, alcançar ainda mais respeito e liberdade, garantir conquistas e retorno para os a comunidade, considerando quem ~~este~~ ^{este} vive que saiu do território em busca de outra oportunidade, assim, também é importante considerar a necessidade ~~que~~ ^{para} que todos tenham acesso a todas oportunidades, sem que deixem seus territórios, se assim for da vontade de cada um. Possibilidade de atuar dentro da comunidade com a profissão alcançada na universidade e desenvolver materiais ~~desenvolvidos~~ ^{desenvolvidos} por estes para atuar ~~de~~ com seus povos.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ESTUDANTES-PARTICIPANTES

Através deste termo convido-as (os) a participar do projeto de pesquisa e extensão: ***Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais*** Este projeto de extensão está vinculado à pesquisa de mestrado da pesquisadora Monaliza Silva de Alcântara (que tem o mesmo título), que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação da professora Dra^a Claudia Mayorga, que também é coordenadora da atividade. Esse projeto também contará com a presença de cinco estudantes extensionistas que são: Adriana Santiago (Drika Xacriabá); Anaine Taukane; Deolindo Faustino (Deo Potiguara); Erik (sobrenome) e Ketly Tainá. O objetivo deste projeto é sistematizar estratégias para aprimoramento de ações afirmativas na universidade construídas coletivamente com as estudantes, contribuindo para a construção de políticas afirmativas para estudantes indígenas na universidade, considerando a colonialidade como uma estrutura histórica que afeta esses estudantes, e como os processos de permanência destes têm gerado estratégias coletivas e individuais de resistência, contribuindo para a construção de políticas afirmativas para estudantes indígenas na universidade, bem como para perceber esses processos como movimentos de contra colonialidade.

A sua decisão de participar ou não desta atividade é livre e autônoma, e você poderá escolher continuar ou não do projeto a qualquer momento, poderá também solicitar posteriormente que sua participação seja retirada, sua decisão será respeitada. Para você participar deste projeto de extensão, é necessário que você tenha disponibilidade para participar de encontros coletivos em formato de oficinas, que acontecerão semanalmente nas sextas-feiras das 16hrs às 19hrs no (local). As atividades acontecerão de maneira coletiva em formato de oficinas temáticas e serão mediadas pelos estudantes extensionistas vinculados ao projeto. A divulgação das informações acontecerá de forma anônima e para fins científicos e acadêmicos, o sigilo do que foi discutido no grupo será mantido. Contudo, caso você queira ser identificada (o), é só assinalar a opção que estará abaixo. Esse termo será impresso e assinado em duas vias, sendo uma entregue a cada participante como garantia dos seus direitos supracitados e a outra estará com a pesquisadora responsável como forma de garantia da autonomia de publicação dos dados construídos ao longo da pesquisa.

Esse termo será impresso e assinado em duas vias, sendo uma entregue a cada participante como garantia dos seus direitos supracitados e a outra estará com a pesquisadora responsável como forma de garantia da autonomia de publicação dos dados construídos ao longo da pesquisa. Qualquer outro esclarecimento sobre a pesquisa poderá ser feito ao entrar em contato com:

- Monaliza Alcântara (Pesquisadora)
email: monalizasilvadealcantara@gmail.com ou telefone (31) 99462-5419
- Prof. Claudia Mayorga (Orientadora)
email: mayorga.claudia@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome:

Idade:

Curso:

Período:

Naturalidade:

Desejo ser identificada(o): ☐ SIM ☐ NÃO

Autorizo que a atividade seja gravada: ☐ SIM ☐ NÃO

Autorizo registro fotográfico: ☐ SIM ☐ NÃO

Atesto que fui esclarecida(o) sobre o projeto de extensão vinculado a pesquisa intitulada: ***Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: Trajetórias de resistência, permanência e contracolonialidade de estudantes indígenas na graduação da UFMG***, e que estou ciente que para participar deste estudo terei que responder a uma entrevista. Declaro que fui esclarecida(o) que poderei, a qualquer momento, desistir de minha participação sem sofrer nenhum tipo de consequência por esta decisão. Para isso, entrarei em contato por e-mail com a responsável pelo trabalho, a pesquisadora Monaliza Alcantara. Também fui informada(o) que este estudo tem caráter puramente científico e que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFMG, sendo garantido o anonimato

em todas as publicações oriundas dessa pesquisa. Estou ciente de que minha participação é totalmente voluntária e não terei direito a remuneração.

_____, _____ de _____ de 2023

Pesquisadora Responsável

Colaboradora (o)

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTADAS

Através deste termo convido-as (os) para contribuir com a pesquisa: ***Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais***, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Monaliza Silva de Alcantara, mestrande vinculada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação da professora Dra^a Claudia Mayorga. Esta pesquisa tem como enfoque principal *analisar as experiências e movimentos de resistência e permanência de estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares na graduação da UFMG, e sistematizar estratégias para aprimoramento de ações afirmativas na universidade construídas coletivamente com as estudantes*. Caso você opte por participar da entrevista, estará contribuindo para a compreensão acerca das experiências de estudantes indígenas da graduação da UFMG. A sua decisão de participar ou não deste estudo é livre e autônoma, e você poderá escolher continuar ou não da pesquisa a qualquer momento, poderá também solicitar posteriormente que sua entrevista seja retirada, sua decisão será respeitada. Para contribuir com essa pesquisa você precisará participar da entrevista que acontecerá de maneira individual, presencial e/ou online. A entrevista terá um roteiro com previsão de duração de aproximadamente 2hrs, sendo que ela acontecerá dentro da sua disponibilidade de dia e horário. A divulgação das informações acontecerá de forma anônima e para fins científicos e acadêmicos, o sigilo será mantido. Contudo, caso você queira ser identificada(o), é só assinalar a opção que estará abaixo. Esse termo será impresso e assinado em duas vias, sendo uma entregue a cada participante como garantia dos seus direitos supracitados e a outra estará com a pesquisadora responsável como forma de garantia da autonomia de publicação dos dados construídos ao longo da pesquisa.

Esse termo será impresso e assinado em duas vias, sendo uma entregue a cada participante como garantia dos seus direitos supracitados e a outra estará com a pesquisadora responsável como forma de garantia da autonomia de publicação dos dados construídos ao longo da pesquisa. Qualquer outro esclarecimento sobre a pesquisa poderá ser feito ao entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Monaliza Alcântara – através do email: monalizasilvadealcantara@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome:

Idade:

Atuação Profissional:

Naturalidade:

Desejo ser identificada(o): () SIM () NÃO

Autorizo que a entrevista seja gravada: () SIM () NÃO

Atesto que fui esclarecida(o) sobre a pesquisa intitulada: ***Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais***, e que estou ciente que para participar deste estudo terei que responder a uma entrevista. Declaro que fui esclarecida(o) que poderei, a qualquer momento, desistir de minha participação sem sofrer nenhum tipo de consequência por esta decisão. Para isso, entrarei em contato por e-mail com a responsável pelo trabalho, a pesquisadora Monaliza Alcantara. Também fui informada(o) que este estudo tem caráter puramente científico e que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFMG, sendo garantido o anonimato em todas as publicações oriundas dessa pesquisa. Estou ciente de que minha participação é totalmente voluntária e não terei direito a remuneração.

_____, _____ de _____ de 2024

Telefone e e-mail para contato: (31) 994625419 / monalizasilvadealcantara@gmail.com

Pesquisadora Responsável

Colaboradora(o) da pesquisa

APÊNDICE D- PRIMEIRA PÁGINA DO FORMULÁRIO SIEX DO PROJETO DE EXTENSÃO

 Sistema de Informação da Extensão  PROEX UFMG Pró-Reitoria de Extensão	
PROJETO - HONRAR AS RAÍZES É PLANTAR AS SEMENTES PARA UM NOVO REFLORESTAR: TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA, MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E CONTRACOLONIALIDADE DE ESTUDANTES INDÍGENAS	
IDENTIFICAÇÃO	
Registro	
405077	
Aprovado pelo CENEX	
18/12/2024 - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	
Status	
Atividade em desenvolvimento	
Título	
Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: Trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas	
Data de início	
01/09/2024	
Previsão de término	
31/05/2025	
Prazo de vigência	
31/05/2025	
CARACTERIZAÇÃO	
Ano em que se iniciou a atividade	
2024	
Unidade/Órgão de execução	
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	
Departamento/Setor de execução	
Departamento de Psicologia	
Programa vinculado	
SEM VÍNCULO	
Área Temática de Extensão	
Educação	
Áreas Temáticas de Interface	
Direitos Humanos e Justiça	
Linha de Extensão	
Direitos Individuais e Coletivos	
Grande Área do Conhecimento	
Ciências Humanas	
Grandes Áreas do Conhecimento de Interface	
Ciências Sociais Aplicadas	
Objetivo de Desenvolvimento Sustentável	
Educação de qualidade	
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de Interface	
Redução das desigualdades	
Origem do público de Interesse	
Interno e Externo	
Caracterização do público de Interesse	
Estudantes indígenas que se formaram na UFMG por meio das vagas suplementares; Estudantes indígenas que atualmente estudam na UFMG por meio das vagas suplementares	
Público estimado	
62	
Palavras-chave	

