

**Povos indígenas e transformações na universidade:
Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam**

***Indigenous peoples and transformations at the
university: Ethnic conflicts and dilemmas in the forking
paths***

***Pueblos indígenas y transformaciones en la universidad:
Conflictos y dilemas étnicos en caminos que se bifurcan***

João Francisco Kleba Lisboa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.872>

Resumo: A partir de pesquisa etnográfica entre acadêmicos indígenas em Roraima, o artigo destaca dois episódios paradigmáticos envolvendo racismo e autoidentificação étnica que aconteceram em campo, para refletir sobre as transformações que vêm ocorrendo tanto nas universidades quanto no movimento indígena. O conflito – ou encontro – de diferentes epistemes no ambiente acadêmico torna este um *locus* de disputas em torno da etnicidade, das práticas culturais e dos direitos indígenas. A (re)afirmação da identidade e da presença indígena na universidade acaba sendo uma forma de realizar a sua própria produção e organização da diferença, ressaltando demarcadores étnicos, epistêmicos, territoriais e culturais. Por fim, trago um trecho da Aula Magna de Davi Kopenawa Yanomami na UFRR para refletir sobre a lógica das transformações (ou bipartições/bifurcações) indígenas, que continuam a ocorrer no meio universitário com o risco de este revelar-se um labirinto: um caminho tortuoso, perigoso e confuso como costuma ser a mente dos brancos.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Universidade; transformação.

Abstract: Based on ethnographic research among Indigenous academics in Roraima, the article highlights two paradigmatic episodes involving racism and ethnic self-identification, which took place during my fieldwork, to reflect on the transformations that are occurring both in universities and in the Indigenous movement. The conflict – or encounter – of different epistemes in the academic environment makes this a locus of disputes around ethnicity, cultural practices and Indigenous rights. The (re)affirmation of Indigenous

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

identity and their presence at the university is a way of carrying out its own production and organization of difference, which highlights ethnic, epistemic, territorial and cultural demarcations. Finally, I bring an excerpt from the Davi Kopenawa Yanomami's Master Class at UFRR to reflect on the logic of Indigenous transformations (or bipartitions/bifurcations) that continue to occur in the university environment, with the risk of this reveal itself to be a labyrinth: a tortuous, dangerous and confusing path, as the white minds usually are.

Keywords: indigenous peoples; university; transformation.

Resumen: A partir de una investigación etnográfica realizada entre académicos indígenas de Roraima, el artículo destaca dos episodios paradigmáticos de racismo y autoidentificación étnica, ocurridos en el campo, para reflexionar sobre las transformaciones que se vienen dando tanto en las universidades como en el movimiento indígena. El conflicto – o encuentro – de diferentes epistemes en el ámbito académico hace de este un lugar de disputas en torno a la etnicidad, las prácticas culturales y los derechos indígenas. La (re) afirmación de la identidad y presencia indígena en la universidad es una forma de llevar a cabo su propia producción y organización de la diferencia, destacando demarcaciones étnicas, epistémicas, territoriales y culturales. Finalmente, traigo un fragmento del Aula Magna impartida por Davi Kopenawa Yanomami en la UFRR para reflexionar sobre la lógica de las transformaciones (o biparticiones/bifurcaciones) indígenas, que siguen ocurriendo en el ámbito universitario con el riesgo de que esto se revela como un laberinto: un camino tortuoso, peligroso y confuso, como suelen ser las mentes blancas.

Palabras llave: pueblos Indígenas; universidad; transformación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de minha pesquisa de doutorado a respeito dos acadêmicos indígenas em Roraima, sobretudo no âmbito da Universidade Federal (UFRR). Além das dificuldades materiais e afetivas que envolvem a vida de um estudante indígena em Boa Vista, ingressei em um debate sobre os diferentes saberes e formas de conhecimento que se entrelaçam, algo que acompanha a presença crescente de indígenas em um meio acadêmico com regras e valores próprios, a convivência com seus professores, disciplinas, modelos, metodologias e hábitos.

Um debate, portanto, que pode ser qualificado como *epistemológico*, cuidando para não separar aquilo que no Ocidente chamamos de *episteme* de suas contrapartidas materiais, orgânicas, sensoriais, e nem de partir de uma pressuposta divisão transcendente entre humano e não humano, muito similar àquela outra entre ocidental e não-ocidental (LATOURETTE, 1994). Ou seja, tentar não impor um

modelo cartesiano de *cogito* que, se funciona para pensar as ciências em jogo nas universidades, talvez seja estranho para os grupos indígenas que buscam o ensino superior em Roraima.

Como disse Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 309), é necessário “[...] encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem lado a lado”. E como aponta Antonella Tassinari (2012, p. 20),

[o] humor, o sonho, o silêncio, as disposições corporais, a criança, a exterioridade, o canto, a dança, o ritual, a imitação são alguns dos caminhos que somos convidados a trilhar para nos aproximar dos modos de conhecimento indígena.

Dentro deste debate, a palavra onipresente talvez seja *interculturalidade*. Utilizada em praticamente todo material publicado sobre educação indígena, o conceito provoca acirradas controvérsias, permite múltiplas abordagens, move defensores e opositores com igual afinco, assim como disputas em torno de seu real significado (BERGAMASCHI; MENEZES, 2017; BERGAMASCHI, 2014; PALADINO; CZARNI, 2012; JULIÃO, 2011). Destaco, dentre outras, a seguinte questão: trata-se de um encontro de saberes ou de (mais) uma forma colonialismo? Seria uma mistura entre ambas as alternativas, ou ainda, nenhuma das duas?

Em outros países da América Latina, a discussão sobre indígenas na universidade – e sobre universidades indígenas – existe há mais tempo e é fortemente marcada pelo debate acerca da interculturalidade, ou educação intercultural. Destacam-se os trabalhos de Daniel Mato (2014, 2015, 2016), que atualmente coordena o Projeto de Pesquisa “Diversidade Cultural, Interculturalidade e Educação Superior” do Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO na América Latina e Caribe (IESALC). Mas pode-se remontar a outros autores, indígenas ou não, como Natalio Hernández (2007) sobre o caso mexicano ou Catherine Walsh (2007) sobre o Equador. Na esteira de publicações em torno das *teorias decoloniais*, merece destaque a proposta de “descolonizar a universidade” (GROSFUGUEL; HERNÁNDEZ; VELÁSQUEZ, 2016) levantada por Santiago Castro-Gómez (2007), assim como a noção de *racismo epistêmico* trazida por Ramón Grosfoguel (2007).

Cabe-nos perguntar qual a contribuição que a antropologia, uma ciência em permanente crise há algumas décadas, pode dar à profícua discussão em torno da interculturalidade no ensino superior. Afinal, no rol de disciplinas que

compõem o pensamento europeu, a antropologia é capaz de exercer o papel de uma *contraciência*, na definição dada por Michel Foucault (1999). Foucault via a antropologia, juntamente com a psicanálise, como duas disciplinas que abordam as demais ciências humanas *contra a corrente*, dirigindo-se sempre ao lado de fora, “ao que constitui seus limites exteriores” (p. 396), seja da noção moderna de homem ou da própria racionalidade ocidental. Como propõe Foucault, “a etnologia aloja-se no interior da relação particular que a *ratio* ocidental estabelece com todas as outras culturas” (p. 395).

Levando a sério essa definição, se a antropologia – que Foucault e outros autores franceses preferem chamar de etnologia – ocupa posição privilegiada na relação entre as outras culturas e a razão ocidental, podemos arriscar dizer que, senão no Ocidente ao menos no Brasil, a casa dessa *ratio* é a universidade². E se olharmos de perto é bem ali que essas outras culturas – no caso os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai-Wai, entre outros povos indígenas – já se encontram. Mais do que entrar em uma instituição de ensino para serem “moldados” conforme os desígnios desta, esses indígenas têm suas próprias concepções a respeito de o que estão fazendo ali e qual o sentido desse(s) processo(s) educacional(is) em suas vidas e na de suas comunidades. Meu objetivo, portanto, foi ver como se dá esse choque de diferentes modelos e expectativas, inspirando-me nas palavras de Mariza Peirano (1995, p. 45), de que “é na sensibilidade para o confronto ou o diálogo entre teorias acadêmicas e nativas que está o potencial de riqueza da antropologia”.

2 TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE

Nos anos 1960, Darcy Ribeiro via na universidade o caminho para combater a penúria, o analfabetismo e a fome de milhões de brasileiros, o que configurava para ele um “indisfarçável fracasso nacional” (RIBEIRO, 1962, p. 14). Para isso, acusava o caráter de privilégio classista das universidades, dado o seu restritíssimo acesso às elites, e propunha a sua completa transformação em um instrumento de “independência cultural e técnica” (Idem, p. 18). Darcy Ribeiro continuou nas

² Por exemplo, a respeito do texto de Kant *O conflito das faculdades*, escreve Jaques Derrida (1999): “O conceito de *universitas* é mais que o conceito filosófico de uma instituição de pesquisa e de ensino, é o conceito da própria filosofia, e é a Razão, o princípio de razão, antes, como *instituição* (p. 112).

décadas seguintes a ter essa preocupação com a educação em geral e o ensino universitário, sendo esse um dos temas mais presentes em sua obra enquanto intelectual e político – destacando-se a criação da Universidade de Brasília e os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs) no Rio de Janeiro, entre outras iniciativas.

Outros antropólogos também se dedicaram ao tema. Gilberto Velho, por exemplo, escreveu diversos textos à imprensa em suas colunas durante as décadas de 80 e 90 do século XX, expondo as mazelas do ambiente universitário brasileiro, como sucateamento, falta de recursos, riscos à autonomia e à produção científica, mas também imobilismo, falta de diálogo interno e corporativismo. São textos, alguns com mais de trinta anos, que espantam pela proximidade e familiaridade dos problemas que ainda persistem. Mesmo assim, uma ideia fica clara: “Não é possível pensar-se em um projeto nacional, a longo prazo, em que a universidade pública não esteja cada vez mais presente, produzindo conhecimento e formando quadros” (VELHO, 2002, p. 256).

Hoje, sem que esses problemas tenham sido superados, a universidade é cada vez mais vista pelos povos indígenas como um caminho para que eles também superem as mazelas causadas pelo (neo)colonialismo decorrente do contato com a sociedade brasileira. A ideia de Darcy Ribeiro de que a universidade deveria estar voltada para o bem coletivo – naquele caso, a superação nacional do subdesenvolvimento – não deixa de fazer eco com o que ouvi frequentemente de lideranças, professores e comunidades indígenas, de que não se deve esquecer o compromisso que os estudantes têm perante seu povo, de que não se deve fazer ou se tornar “como os brancos”, que só pensam em si: “O saber ou a técnica, por competentes que sejam, nada significam, se não se perguntam para que e para quem existem e operam, se não se perguntam a quem servem, se não se perguntam se há convivência do sábio com o cobiçoso” (RIBEIRO, 1986, p. 10).

Intelectuais indígenas do Brasil (BANIWA, 2006; BENITES, 2012) e de outros países (FIXICO, 2003; TUHIWAI SMITH, 1999) demonstram a importância de se manter uma diferença de comportamento e de atitude em relação aos saberes ocidentais, refletindo sobre o fato de que estes foram impostos por meio de um processo histórico violento e integracionista de colonização/escolarização, ao mesmo tempo em que os percebem como possivelmente úteis para seus propósitos

sociais, políticos etc. Segundo essa visão, o desafio para as comunidades indígenas talvez não esteja (apenas) nos saberes ocidentais em si, mas na questão “o que fazer com eles?”. E a resposta a esse dilema, paradoxalmente, não se encontra nas universidades.

Tal questão remete ao texto clássico de Max Weber (2008), *A ciência como vocação*, onde, ao se perguntar qual o sentido de ciência enquanto vocação na modernidade, o sociólogo recorre a Tolstói para dizer que não vê qualquer sentido nela, uma vez “[...] que não possibilita responder à indagação que realmente nos importa – ‘Que devemos fazer? Como devemos viver?’ De fato, é incontestável que resposta a essas questões não nos é tornada acessível pela ciência”. Nessa conferência, dirigida a jovens estudantes alemães em 1918 na Universidade de Munique, Weber já apontava o processo de assemelhamento dos institutos de ciências a “empresas de ‘capitalismo estatal’”, em que o trabalhador (naquele caso, o professor assistente) é privado dos meios de produção. Eis o dilema fáustico que envolve o conhecimento científico no Ocidente. Não deve ser motivo de espanto, portanto, que povos e comunidades indígenas prefiram manter uma postura cética e resistente em relação aos processos ocidentais de aprendizagem.

No mesmo ano em que Weber proferia sua palestra, ocorria em terras sul-americanas o levante dos estudantes de Córdoba, contra o autoritarismo em sala de aula e a favor de uma reforma universitária que conferisse respeito no tratamento e participação nas instâncias decisórias aos jovens universitários, além de autonomia e democratização da universidade. Tinha início um movimento estudantil que se espalhou por aquele país e além dele, lançando as bases para a construção de uma instituição acadêmica latino-americana consoante com princípios republicanos modernos e ecoando até hoje nas universidades do continente. A Reforma de Córdoba, portanto, foi um movimento exitoso que botou a juventude (os estudantes) no primeiro plano dos acontecimentos políticos de sua época e contribuiu para uma universidade mais aberta e democrática (FREITAS NETO, 2011).

Cinquenta anos depois, as universidades estariam mais uma vez no epicentro da efervescência política no Ocidente e em países do bloco socialista europeu. Seja em Paris, em Praga ou Varsóvia, na Califórnia ou no Brasil, a grande rebelião estudantil de 1968 foi marcada pelo retorno das utopias, dos ideais de liberdade, da força espontânea e questionadora dos jovens, desafiando tanto as burocracias

engessadas, regimes autoritários e a brutalidade da polícia quanto o comodismo e os valores burgueses e as promessas materiais da sociedade de consumo. Olgária Matos (1989, p. 13) refere-se a esses acontecimentos na capital francesa como uma “segunda Revolução Francesa”, um “[...] movimento [que] não tem dirigentes, nem hierarquia, nem disciplina partidária ou outra; ele contesta os profissionais da contestação, viola as regras do jogo que as oposições dominam”.

As universidades e o meio científico configuravam um dos alvos preferidos da revolta, e Matos reproduz panfletos sobre a recusa a uma ciência a serviço da mercadoria, a um saber a serviço do poder. Sobrou até para a antropologia e sua cumplicidade histórica com o colonialismo, ao estudar a cultura dos povos dominados por governos hegemônicos: um panfleto afirma que “se os Estados Unidos tivessem tido antropólogos para ‘lidar’ com os índios no século XIX, certamente não teriam precisado do exército”. Outro panfleto, na Itália, afirma que “A universidade produz um tipo particular de mercadoria: o *homem*, considerado como mercadoria, como força de trabalho qualificada ou em vias de qualificação, como diplomado ou candidato ao diploma”.

No plano das relações interétnicas, a presença indígena no ensino superior pode estar ocupando o que seria uma nova fase do indigenismo, motivando políticas públicas destinadas a atender às demandas indígenas por acesso à educação universitária – e que envolvem não apenas o acesso, mas a permanência, a adequação curricular, o combate ao preconceito institucionalizado. Nessa arena, o papel das organizações indígenas e das mobilizações é fundamental, não configurando a política de educação, portanto, uma ação exclusiva do aparato do Estado, e aproximando-se mais de uma reação (mesmo que de má vontade) deste frente à pressão positiva recebida dos movimentos indígenas. Conforme apontou Alcida Rita Ramos (1998) sobre a participação indígena num contexto de redemocratização do País, a transformação de instituições e categorias antes coloniais em ferramentas políticas é algo que pode ser usado pelos indígenas “contra o Estado”.

As publicações hoje existentes sobre Ensino superior indígena no Brasil devem-se em boa parte ao Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC), que integrou o Programa *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI) da Fundação Ford. O PTC foi coordenado, entre 2004 e 2010, por Antônio Carlos de Souza Lima e

Maria Macedo Barroso (antes chamada Maria Barroso-Hoffmann), vinculados ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), que é coordenado por Souza Lima e por João Pacheco de Oliveira, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (LIMA; BARROSO, 2013). A partir do PTC, que contava com duas lideranças indígenas entre outros especialistas no seu Comitê Assessor, foram gestadas diversas iniciativas ligadas à educação superior de indígenas e de “populações tradicionais” no país, como a organização de discussões e seminários temáticos, a realização de pesquisas, o apoio a programas já existentes e a seleção de projetos em outras universidades, como foi o caso do Instituto Insikiran na UFRR e de seu Programa E’ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior (VIANNA JUNIOR, 2015).

Como síntese desse esforço em escala nacional, foram lançadas publicações destinadas a discutir o assunto ou apresentar os resultados das políticas implementadas sob a égide do PTC³. Essas publicações formam um conjunto valioso de reflexões sobre o ensino superior de indígenas no país, com a vantagem de acompanharem esses processos ao longo do tempo, desde o Seminário organizado para discutir o assunto em 2004, até o balanço de conquistas e avanços lançado em 2016.

Certamente esse é um acervo capaz de fornecer subsídios fundamentais e variados para os interessados no assunto. Além dele, começam a surgir aqui e ali, voltando-se sobre povos indígenas e educação superior, dissertações e teses, seja em programas de pós-graduação em Antropologia (SANTOS, 2016), seja em outros, como Educação (PAZ, 2013; ESTÁCIO, 2014). Este é um assunto que, como se vê, apenas começa a ser explorado por pesquisas acadêmicas.

3 DOIS CASOS PARADIGMÁTICOS

Trago aqui dois episódios que pude acompanhar de perto enquanto frequentava a UFRR. O primeiro diz respeito a um caso de racismo dentro do Restaurante Universitário (RU) contra um grupo de estudantes indígenas do Curso de Gestão Territorial (CGT), que integra o *Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena*⁴.

³ Entre essas publicações encontram-se Lima e Barroso-Hoffmann (2007), Paladino e Almeida (2012), Lima e Barroso (2013), Oliveira e Beltrão (2015), Castro Freitas (2015), e, Lima (2016).

⁴ O Insikiran, criado no início dos anos 2000, é um marco da conquista dos povos indígenas

O segundo episódio trata da eleição e da posse do novo Reitor da instituição, que passou a se declarar “o primeiro Reitor indígena do Brasil”. Longe de serem casos isolados, ambos representam situações-limite, referências antagônicas do que pode acontecer com a presença indígena no meio universitário roraimense.

Acredito que esses casos também possam dialogar com discussões que vêm ocorrendo há algum tempo sobre a presença e visibilidade indígena no ensino superior em outros estados (FREITAS; HARDER, 2013; GOMES; MIRANDA, 2014; SANTOS; TERENA, 2014; VAZ FILHO, 2019) assim como sobre o racismo e as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras – tema que foi abordado, a partir da perspectiva da população negra, pelo Prof. Kabengele Munanga na UFRR em 2006, em palestra no *I Fórum de Política de Ação Afirmativa na UFRR* e que integrou uma publicação local sobre o assunto (MUNANGA, 2008).

Vamos ao primeiro caso, que ocorreu quando o ano de 2015 se aproximava do encerramento, logo antes de o semestre ser suspenso para as festas de fim de ano. O lugar em que se deu, por sua vez, é um dos únicos em que há, se não interação, ao menos coabitação momentânea entre os alunos indígenas do Insikiran e os demais alunos da Universidade. A hora do almoço no RU é assim um momento privilegiado, em que é possível perceber a presença expressiva de estudantes indígenas na fila, muitos dos quais vestindo a camiseta de seus respectivos cursos, a maioria se movendo e almoçando em pequenos grupos, principalmente os estudantes do Insikiran. Esse ambiente de convívio, aliás, foi bastante propício para mim no que tange à aproximação inicial com participantes potenciais da pesquisa, assim como se tornou um local de encontro em que se fortaleciam as amizades que eu ia fazendo durante minha estadia. Mesmo pagando o valor de visitante (na época R\$9,00), para mim compensava almoçar ali porque não havia outro restaurante melhor ou mais barato nas redondezas do campus: o RU da

de Roraima (e referência para indígenas de outros estados) pelo ensino universitário, sendo responsável pela formação de profissionais para atuar inicialmente na educação escolar (com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLI) e posteriormente também na gestão do território reconquistado (com o CGT) e na saúde (com o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena- CGS). Segundo Stephen Baines (2012, p. 41), “[o] curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran visa à construção de uma universidade mais justa, que permita a inclusão social dos povos indígenas, respeitando suas diferenças culturais”. O professor Marcos Antonio Braga de Freitas, que lecionava na UFRR desde 2004, escreveu sua tese de doutorado sobre o Insikiran (FREITAS, 2017), mas no início de 2021 Marcos Braga foi uma das trágicas vítimas da pandemia de Covid-19 naquele estado, entre muitos indígenas e não indígenas.

UFRR serve peixe quase todo dia, (prato muito raro nos RUs de outras regiões do País) e tem ar-condicionado, o que torna o ambiente agradável em comparação às alternativas do entorno – o que não quer dizer que a comida fosse sempre boa ou que não houvesse problemas, que inclusive levaram a interdições e denúncias de má qualidade dos alimentos⁵.

Passei a almoçar com certa frequência com um grupo de estudantes indígenas que cursavam Gestão Territorial – e de quem eu tinha me aproximado após participar de algumas aulas daquela classe, do primeiro semestre de GTI. Foi exatamente esse grupo que foi o alvo de ofensas racistas por parte de um grupo de estudantes brancos, do curso de Enfermagem. Naquele dia não nos encontramos por questão de minutos e não almoçamos juntos, portanto não presenciei os fatos, embora a partir daí tenha me envolvido diretamente com a *resposta* a ser dada. Logo fui informado de que os alunos indígenas haviam levado o caso às instâncias administrativas (Ouvidoria) da Universidade, assim como à Polícia Civil e à Polícia Federal, onde registraram Boletins de Ocorrência, e também à Comissão de Direitos Humanos da OAB/RR, que passou a acompanhar o caso de perto, representando os indígenas. Dentre as ofensas proferidas pelo grupo de alunos brancos, segundo o relato das vítimas, estava a seguinte: “todo lugar que eu vou tem índio!”, além de “eles não sabem comer direito”; em seguida os autores das ofensas viraram-se de costas e retiraram-se da mesa. Uma das alunas indígenas presentes no momento, com aproximadamente 40 anos de idade, passou mal e teve que ser levada ao hospital para ser internada.

Após algumas reuniões com autoridades internas, dentre as quais um Pró-Reitor da gestão que estava em final de mandato, e ao perceberem que a posição oficial da UFRR seria a de tentar “abafar o caso”, o grupo de acadêmicos indígenas⁶ procurou o DCE para, em conjunto, elaborarem um manifesto e realizarem algum ato capaz de demonstrar indignação contra o racismo e cobrar uma postura mais contundente por parte da Reitoria. Como eu frequentava ambos os ambientes (Insikiran e DCE) e como eu já vinha me oferecendo para realizar uma atividade conjunta com o DCE em agradecimento ao apoio que recebi deles durante minha

⁵ Como mostra, por exemplo, a notícia do dia 2 de fevereiro de 2016, no jornal Folha de Boa Vista, “MPF investiga denúncia sobre comida estragada em Restaurante Universitário”.


⁶ Não mencionarei o nome de nenhum envolvido por se tratar de um caso obviamente delicado.

estadia em Boa Vista, propus-me a elaborar uma primeira versão do manifesto, que entreguei aos membros diretores do DCE e ao “líder” do grupo de indígenas para que discutissem e reformulassem o que achassem necessário.

Um dos argumentos que procurei ressaltar foi o fato de que os povos indígenas são os habitantes originários e “senhores naturais” daquela região – constatação esta que é lembrada pelos grafismos indígenas que decoram as paredes do RU – e, portanto, é completamente descabido questionar o direito deles de estarem presentes nesses espaços. Essa primeira versão do manifesto passou por algumas alterações e ele acabou intitulado *Por uma Universidade sem racismo!* (ver Figura 1), sendo também a chamada para um dia inteiro de atividades, cuja programação compreendia manifestação de manhã em frente à Reitoria, panfletagem e conscientização à hora do almoço no RU, e apresentação musical da Banda Cruviana⁷, formada por estudantes indígenas (ver Figuras 2), de noite, na sede do DCE.

⁷ A Banda Cruviana faz parte do *Programa de Extensão Insikiran Anna Eserenka*, coordenado pela Profa. Dra. Ise de Goreth Silva, que à época de minha pesquisa era diretora do Instituto Insikiran. Cf. Albernaz e Caballero (2018).

Figura 1 - Manifesto DCE



DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Chamada DCE-UFRR

Por uma Universidade sem racismo!

O DCE-UFRR vem a público manifestar seu apoio aos estudantes indígenas desta Instituição que foram alvo de racismo dentro do Restaurante Universitário (R.U.) em dezembro do ano passado, bem como exigir celeridade por parte da Administração Superior da UFRR na tomada das medidas cabíveis. A Universidade, espaço que deveria prezar pela liberdade, inclusão social e dignidade humana, não pode aceitar que atos desprezíveis de racismo sejam cometidos impunemente dentro de seus espaços institucionais. Lembramos que a Constituição Federal repudia o racismo e o considera crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

O estado de Roraima é por excelência o território histórico e tradicional de povos indígenas como os Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Yanomami, Yekuana, Waiwai, entre outros que contribuem imensamente com a riqueza de culturas e formas de vida nesta parte do planeta. Aos habitantes originários destas terras se deve todo o respeito, o que é amparado pela Constituição em seu artigo 231. Que os grafismos indígenas que hoje decoram as paredes do R.U. sirvam para nos lembrar todos dias que os Povos Indígenas ainda estão em luta, seja por suas terras roubadas, por direitos básicos de cidadania, contra o massacre que ainda está presente etc. Somos a favor do convívio entre as diferenças, do aprendizado mútuo e da ideia de que a Universidade é um espaço de todos; ninguém pode ser discriminado por não ser igual ao outro, seja indígena, negro ou quem quer que seja.

É por isso que o DCE convoca todos os estudantes, membros da comunidade acadêmica, apoiadores e a sociedade em geral para um dia de mobilização, onde exigiremos da UFRR que sejam tomadas as devidas providências e também uma posição contra o racismo; bem como também em solidariedade e visibilidade aos povos indígenas de Roraima, sobretudo aos acadêmicos indígenas desta Instituição.

Dia da mobilização: 02 de março, quarta-feira.

Programação:

- 9:30h em frente à Reitoria;
- 11:30h no R.U.;
- 18h - ocupação cultural no Parlatório – Banda Cruviana.

Fonte: Universidade Federal de Roraima, 2016

Figura 2 - Banda Cruviana



Fonte: Foto cedida pelos membros da banda, 2016. Da esquerda para a direita: Marcos Vinícius, Elilson Silva, Dalisneto Alexandre, Juci Carneiro, Euclides Júnior, Marcos Silva, Esterfesson, Emerson Pereira e Makdones).

Figura 3 - Manifestação em repúdio ao racismo, em frente à Reitoria da UFRR



Fonte: Foto do autor, 2016.

Figura 4 - Presidente do DCE discursa contra o racismo no RU. Ao fundo, parede pintada com motivos indígenas



Fonte: Foto do autor, 2016.

O dia de mobilizações foi tido pelos organizadores e participantes como um sucesso, após constatarem que houve um bom comparecimento dos estudantes do Insikiran e o apoio de alguns estudantes não-indígenas no RU, que chegaram a aplaudir a fala do presidente do DCE durante o almoço (ver Figuras 3 e 4). Foi também um episódio que aproximou os acadêmicos indígenas do Insikiran dos membros do DCE – as duas principais forças estudantis da UFRR –, uma relação que nem sempre foi amistosa, pois aquela gestão, mesmo sendo claramente de esquerda e ligada à defesa dos direitos sociais, não contava com uma diretoria indígena, como já houve em outras gestões do órgão estudantil.

Florêncio Vaz, professor indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde ele é diretor de políticas afirmativas, ao abordar esse e outros casos de racismo ou violência física contra indígenas em universidades do País, avalia que, com a entrada crescente de indígenas e negros nas universidades por meio das políticas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), estaria havendo, em contrapartida à democratização do acesso, um acirramento das manifestações contrárias à presença desses “novos sujeitos” universitários, resultando em agressões físicas e verbais movidas pelo racismo:

Uma olhada inicial sobre a nova realidade nas universidades ao mesmo tempo que nos mostra sinais animadores de que estão ficando mais democratizadas e plurais, traz um quadro preocupante que vem se estabelecendo em muitas universidades. E precisamos discutir sobre o preconceito contra indígenas e os negros, que se manifestou mais aberto à medida em que estes grupos se tornaram mais visíveis e ativos em várias instâncias da vida acadêmica. Precisamos ampliar o debate porque o clima de acirramento de preconceito e racismo está se refletindo em várias instituições em diferentes Estados do país, envolvendo um ataque a direitos étnicos conquistados, desta vez dentro da própria academia. (VAZ FILHO, 2019, p. 82).

Essas reações abjetas, assim como os limites institucionais e epistêmicos das universidades para a efetiva inclusão dos indígenas, produzem um ambiente hostil e desfavorável que também foi denunciado por Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (2013), para quem “o ambiente universitário brasileiro, em que pesem situações locais diversas, é muitas vezes permeado por preconceitos e estigmas de toda a ordem. Não raro esse cotidiano experimentado pelos indígenas, é pano de fundo central num quadro de evasão” (p. 80).

Vaz Filho demonstra que, apesar de a universidade continuar sendo, assim como a escola, “[...] historicamente o espaço de reprodução de um modo de ser, de uma cultura hegemônica, dentro do projeto homogeneizante do Estado Nacional” (VAZ FILHO, 2019, p. 85), os indígenas que ali ingressam não formam um contingente passivo e amorfo, mas pelo contrário, passam a se organizar e a adotar uma postura proativa, cobrando atenção às suas causas e respeito às suas culturas. Dentre as iniciativas dos acadêmicos indígenas, Vaz Filho destaca a reivindicação de bolsas e condições de permanência.

Um ponto importante seria a criação de espaços de convívio entre os indígenas, cujo principal exemplo dado é o da *Maloca* da UnB⁸. A criação de “malocas”, mesmo que em sentido metafórico, seria não apenas uma forma de marcar a presença indígena nos espaços dentro da universidade, mas uma verdadeira política de ações afirmativas em que os indígenas são os agentes da mudança:

Nas demais universidades há salas, algumas pequenas outras maiores, mas são espaços específicos e referência para os indígenas ou negros, onde eles podem ler, conversar, usar computadores e fazer suas reuniões. São estas “malocas” que os indígenas vão criando nas universidades sinais de um avanço conquistado por eles mesmos.

A partir da agência e da iniciativa destes grupos é que foi se instituindo de verdade nas universidades uma política de ações afirmativas, ainda em construção. Afinal, quando os primeiros negros e indígenas entraram nas universidades quase nada existia além da própria “entrada diferenciada”. Os indígenas estão fazendo a diferença entre, de um lado, a retórica e as intenções expressas nos editais de seleção e, de outro, a prática cotidiana nas universidades. (VAZ FILHO, 2019, p. 86).

Outro exemplo de “demarcação de território” no espaço universitário é trazido pelas professoras Ana M. R. Gomes e Shirley A. de Miranda, a respeito do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ambas contam o caso da instalação no campus de um mastro cerimonial, o *mimãnu*, pelos alunos Maxakali da primeira turma de Fiei, ainda em 2006.

⁸ A Maloca – Centro de Convivência Multicultural do Povos Indígenas da UnB, foi inaugurada em dezembro de 2014. De acordo com a página da Universidade: “Criado para ser referência da cultura indígena na UnB, o prédio – chamado de Maloca por estudantes e professores – abriga salas de aula, laboratório de informática e espaços característicos da arquitetura indígena, como redário e pátio cerimonial”. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3700-povos-indigenas-ganham-espaço-cultural-na-unb>. Acesso em 22 fev. 2022.

Tratava-se de “[...] um mastro produzido como em sua terra como forma de materializar a relação entre os territórios da aldeia e os da Universidade” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 459), e que tinha o efeito de ligar e religar esses diferentes espaços – daí que, retomando o sentido etimológico de *religião* (*religare*), *mimã-nau* tenha traduzido como “pau da religião dos Maxakali”. O *mimã-nau* tornara-se um lugar central para a presença indígena no campus, pois em volta dele é que eram realizados os momentos de recepção e despedidas, além de encontros com cantos e danças, pelos acadêmicos indígenas:

Como em todo processo de reterritorialização, polêmicas e disputas compareceram na reinstalação do mastro – como a reclamação de grupos evangélicos que, nesse evento, clamaram pela laicidade no espaço acadêmico e reivindicaram a retirada de ‘todos os símbolos religiosos’. (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 460).

A universidade, portanto, pode se tornar mais um *locus* em que as disputas em torno da etnicidade, das práticas culturais e dos direitos indígenas se manifestam e se reproduzem, seja ecoando em pequena escala conflitos de abrangência mais ampla, seja conectando-se a essas disputas enquanto um lugar marcado por dinâmicas, formas e poderes específicos do meio acadêmico.

O segundo caso paradigmático envolve a posse do novo reitor da UFRR, o Prof. de Agronomia Jefferson Fernandes do Nascimento, em março de 2016. Nascimento havia vencido a concorrida campanha eleitoral em novembro do ano anterior, na qual concorreram outras quatro chapas, além da sua. A chapa que ficara em segundo lugar era encabeçada por uma professora de Biologia e mais próxima ao sindicato docente – tendo obtido entre este segmento (que tem maior peso na eleição) a maioria dos votos – além de ser apoiada pela maioria dos membros do DCE. Duas outras chapas representavam a situação, sendo lideradas por membros da gestão que se findava e que havia, segundo a opinião geral, “rachado”. O Instituto Insikiran, pelo que pude perceber durante a campanha pelos votos, dividiu-se entre apoiar o grupo que acabou sagrando-se vencedor ou ficar do lado de um dos grupos da situação (camisetas laranja e amarela, respectivamente, eram as mais frequentes por ali), em mais uma demonstração, assim como no caso do DCE, de que não há uma aliança “natural” do segmento indígena da Universidade com os representantes tradicionais da esquerda. A chapa vencedora, por sua vez, só conseguiu reverter a significativa desvantagem

entre os professores porque contou com o voto maciço, ou seja, “em bloco”, do segmento dos servidores da UFRR.

O panfleto de campanha (Figura 4) da chapa *Amanhecerá*, de Jefferson do Nascimento e do Vice-Reitor, Américo Alves de Lyra Jr., começava com as seguintes informações a respeito do candidato a Reitor:

Roraimense, casado, dois filhos, passou sua infância na Vila Surumú, hoje comunidade indígena do Barro, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Estudou na Escola Padre José de Anchieta (antiga missão Surumu, hoje escola agrícola indígena) e na Escola Estadual Euclides da Cunha.

Seguiam-se a essas informações a qualificação profissional e o histórico de formação do candidato: graduado pela Universidade Federal do Ceará em 1993; mestre pela Universidade Federal de Viçosa (MG) em 1998; doutorado pela Universidade Estadual de Maringá (PR) em 2008. Apesar da ênfase na infância passada no Surumu, informação à qual eu dei bastante importância, uma vez que indicava a ligação de Nascimento com uma comunidade indígena (fiquei sabendo em seguida que um dos irmãos do Nascimento é tuxaua da comunidade Surumu), não havia ainda, nesse momento de campanha, menções claras e explícitas à identidade indígena do candidato. Em conversa com o vice durante as comemorações logo após a vitória, perguntei se eu podia afirmar que o Reitor era indígena, ao que ele me respondeu: “Ele tem o RANI”. Aos meus interlocutores que se mostravam céticos quanto ao compromisso de Nascimento com a questão indígena, passei a argumentar que sua origem era algo que poderia ser usado para cobrar dele uma postura afirmativa e coerente em relação aos povos indígenas no estado.

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

Figura 4 - Panfleto de campanha para Reitoria da UFRR



Fonte: Foto do autor, 2016.

Com a posse em Brasília, esse fato passou para o primeiro plano e tornou-se um chamariz, obtendo relevância e repercussão nacional. Diversos *blogs* e *sites* de notícias enfatizaram essa peculiaridade. O portal do Ministério da Educação (MEC) anunciou em sua página na internet a seguinte chamada: “Universidade Federal de Roraima tem primeiro reitor indígena do Brasil”, divulgando as declarações do Reitor e do ministro da Educação, à época Aloísio Mercadante. Nas entrevistas, o investimento no ensino de indígenas passou a figurar como prioridade. A identidade indígena do novo Reitor jogou luz sobre um tema óbvio, o ensino superior de povos indígenas e a formação de quadros especializados para atuarem nas comunidades:

Segundo o novo reitor, empossado nesta quarta-feira, 10, pelo ministro da Educação, Aloizio Mercadante, os desafios são enormes, mas a motivação é maior. *‘Conhecer a região e ter vivido todo o processo de ocupação e desenvolvimento regional nos dá condições para contribuir de forma mais efetiva’*, afirma o reitor.

‘Queremos, com muito diálogo e com uma gestão compartilhada, trabalhar para ampliar o ensino para os povos indígenas. Como Instituição, temos a função social de inclui-los no processo de educação superior, inclusive em

pós-graduação’, acrescentou.

Nesse sentido, Aloisio Mercadante defendeu a criação de um mestrado para gestores em terras indígenas. De acordo com o Ministro, as universidades precisam ajudar na economia regional, criando parques tecnológicos, polos de inovação e parcerias com empresas para gerar valor agregado, principalmente na Amazônia.

‘Precisamos formar esses jovens indígenas que vão sair das universidades e que precisam dar um passo em direção ao mestrado. Voltar para suas regiões e ajudar no desenvolvimento da agricultura orgânica ou na recuperação dos valores tradicionais é fundamental para gerar mais valor, mais emprego, mais renda e mais qualidade de vida’, concluiu Mercadante.⁹

Na conversa que tive com o coordenador-geral do Conselho Indígena de Roraima (CIR) à época, Mário Nicácio, havia otimismo em sua fala a esse respeito: “Tem uma perspectiva positiva agora com o próprio reitor, que se considerou indígena, o Jefferson, a gente vê que com certeza, no decorrer do ano, poderá melhorar cada vez mais essa formação e informação de indígenas naquela universidade”.

Os planos de ampliação da formação indígena que foram expressos pelo ministro (como a criação de um curso de mestrado para gestores em Terras Indígenas), contudo, foram cancelados com a interrupção brusca do governo Dilma, de quem Mercadante era um dos “homens de confiança”. Esse e outros gestos proferidos ao final do governo petista¹⁰, já depois de iniciado o processo de Impeachment na Câmara dos Deputados, podem ser vistos também, por outro lado, como uma tentativa tardia de angariar aliados e manifestantes favoráveis entre aqueles grupos que até então haviam sido “esquecidos”, para dizer o mínimo, por esse mesmo governo¹¹.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/34631-universidade-federal-de-roraima-tem-primeiro-reitor-indigena-do-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2022.

¹⁰ Como, por exemplo, a decisão de dar andamento a processos de demarcação de terras até então suspensos: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-meio-ao-impeachment--governo-libera-mais-de-30-demarcacoes-de-terras,10000028231>. Acesso em: 22 fev. 2022.

¹¹ O descaso reinante até então em relação aos povos indígenas devia-se à opção governamental pelo modelo de desenvolvimento adotado (sobretudo no campo energético), focado na construção de barragens na Amazônia, com amplos e imensuráveis impactos sociais e ambientais a atingir populações ribeirinhas e Terras Indígenas. Publicações que reuniram a contribuição de ativistas e acadêmicos trataram do assunto, como em Little, (2013), Zhoui (2014) e Alarcon, Millikan e Torres (2016), denunciando o caráter autoritário e muitas vezes a ineficiência de tais medidas, além do “emaranhado de interesses” escusos por trás delas. A presidente da

A afirmação pessoal da identidade indígena por parte da autoridade máxima da UFRR é um dos pontos extremos de um mapeamento possível do campo de disputas e relações interétnicas e identitárias que se dão no estado de Roraima e, especificamente, naquela Universidade. Cristhian Teófilo da Silva recorre à noção de *identidades contrastivas*, formulada por Roberto Cardoso de Oliveira (assim como à de *cultura de contraste*, formulada por Manuela Carneiro da Cunha), para analisar a situação de indígenas com “baixa distintividade sociocultural”, ou seja, naquelas regiões marcadas por um ciclo antigo e intenso de contato, colonização e trocas culturais entre povos indígenas e não-indígenas. Por identidade contrastiva, Cristhian Teófilo da Silva entende que seja um fruto do sistema de relações interétnicas, em que as diferenças sociais e culturais compõem

[...] um jogo de contrastes que pressupõe negociações de imagens e auto-imagens, estratégias de luta e resistência e políticas de representação dos indígenas por outros agentes que interagem com as tentativas dos próprios indígenas de participar do processo de definição de si mesmos perante os aparelhos do Estado e a sociedade envolvente. (SILVA, 2005, p. 117).

Silva propõe uma revisão dos critérios de *identificação étnica* enquanto tema de estudo, ou seja, menos como identificação usada para fins técnicos, burocráticos ou científicos pelo aparato indigenista, “[...] tal como passou a ser promovida eventualmente pela FUNAI diante das reivindicações de pessoas e grupos que se afirmam indígenas ou descendentes de indígenas” (SILVA, 2005, p. 114-120), e “[...] mais como manifestação sucessiva de múltiplas estabilizações contrastivas de grupos que vivenciaram e vivenciam situações de ‘diáspora’, ‘contato’ e ‘misturas’”. Para os antropólogos, portanto, não se trataria de fazer identificação étnica de sujeitos (individuais ou coletivos) a partir de uma suposta autoridade acadêmica, mas de buscar conhecer as diferentes formas de identificação étnica produzidas por grupos e pessoas nessa “arena de discursos” interétnicos.

Associação Brasileira de Antropologia (ABA, gestão 2011-2012), Bela Feldman-Bianco, escreveu na apresentação de um desses livros: “A hidrelétrica de Belo Monte constitui caso emblemático, não único, desses grandes projetos que tendem a ser planejados de forma centralizada e desvinculada das realidades e potenciais ecológicos, sociais e culturais locais. Grupos indígenas, povos ribeirinhos e tradicionais são desconsiderados e invisibilizados pelos estudos e processos decisórios. Se no licenciamento ambiental dessas obras os antropólogos têm sido chamados a se pronunciar, mesmo que às vezes muito tardiamente, os povos afetados por esses grandes projetos sequer têm sido ouvidos” (FELDMAN-BIANCO, 2014, p. 9).

Os dois casos aqui trazidos ocorreram praticamente na mesma época – entre o final do ano de 2015 e o início de 2016 – e apontam para o caráter difuso, dinâmico e imprevisível da presença indígena no ambiente universitário. Esses episódios também demonstram que a atuação de grupos e indivíduos indígenas em situações desse tipo (de contato interétnico no ambiente acadêmico) não deixa de ser uma forma que eles encontraram de realizar a sua própria produção e organização da diferença, ressaltando seus demarcadores étnicos, territoriais e culturais em uma relação contínua com os outros, sejam eles os não-indígenas da Universidade ou as instituições jurídicas e políticas do Estado.

4 TRANSFORMAÇÕES INDÍGENAS

Em oposição à “rua de mão única” (WAGNER, 2010, p. 193) que representa o mito do progresso moderno, está a série interminável de bipartições (ou seriam bifurcações?) da mitologia indígena. No dia 16 de maio de 2016, quando eu já havia retornado a Brasília após o meu último período de trabalho de campo, o líder e xamã Davi Kopenawa Yanomami proferiu a Aula Magna da UFRR, no auditório do CAF, repleto de estudantes indígenas e não-indígenas, marcando o início do semestre letivo. O título da aula era: “O *xapiri* e a ciência da floresta”, e contava com transmissão ao vivo pela internet.

Em um determinado momento daquela noite, recebi uma mensagem do então estudante de graduação em História (e hoje um importante antropólogo indígena, com publicações de relevância nacional) Eriki Aleixo, do povo Wapichana: “Está vendo a palestra? O que pergunto para ele?”. Respondi algo como “não sei, tente saber o que ele pensa a respeito dos indígenas fazendo faculdade”. Quando o evento foi aberto para perguntas da plateia, chegou a pergunta, anônima: “O que você acha, Davi, dos indígenas fazerem faculdade, que é conhecimento de branco?”. Acredito que a resposta de Davi Kopenawa à pergunta resume bem aquilo que entendo por essa transformação incessante dos povos indígenas que hoje, em relação ao mundo dos brancos, exige por parte deles um cuidado constante. Davi Kopenawa deixa muito claro que “há dois caminhos” a escolher:

Hoje nós, povos indígenas brasileiros, podemos aprender. Pode aprender a cultura não-indígena, pode aprender a falar português, escrever, ler [...]. Mas, tem uma coisa também: tem dois caminhos. Tem o caminho bom e o

caminho ruim. Indígena Yanomami que está estudando aqui na universidade, os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Yekuana e outros. Ele pode aprender certas coisas: O caminho certo. Ele pode escolher o caminho do povo, ele não pode abandonar, esquecer a comunidade dele. Porque a universidade é bom, mas é muito perigoso. Quando índio aprende muito ele vira *napë* [termo em Yanomami para *branco* ou *estrangeiro*]. Quando índio aprende muito ele fica imitando. Ele fica querendo também roubar dinheiro, roubar o próprio povo. Assim, universidade... deixa ensinar indígena em Roraima, mas eu estou muito preocupado, porque hoje em dia nossos jovens, filhos jovens, na cidade, comunidade, eles estão andando o caminho do político. O caminho do político é tipo uma cobra grande. Eles estão entrando na cobra. E nós indígenas, para aprender certas coisas, ele pode aprender a lutar, se defender, se instruir, e também ensinar os próprios irmãos dele. Sendo assim seria muito bom para nós, para o nosso povo. Mas do outro lado ele pode aprender mais ou menos. Acontece para o índio que está andando bem, que está sabendo falar bem português, correto, mas depois, no meio do caminho, ele cai como se cai no buraco, porque nesse caminho tem muita bebida alcoólica e outras coisas que não deixam índio andar direito. E assim, o caminho da universidade de Roraima funciona. Mas, eu acho bom, tem que aprender certas coisas, tem que saber respeitar. Saber respeitar a universidade, que está abrindo porta para índio aprender [a ser/se formar] deputado bom, senador bom, um prefeito bom, para ajudar o povo a defender a terra. Isso é o que eu posso falar.¹²

Mesmo não estando presente corporalmente àquela ocasião, fiquei muito satisfeito com o fato de Davi Kopenawa Yanomami, essa grande referência da luta e dos conhecimentos indígenas contemporâneos, ter respondido à pergunta que eu gostaria de ter feito se estivesse lá – lacuna esta que foi preenchida pela tecnologia e pela gentileza de meu amigo wapichana, Eriki. A cidade – epítome do mundo dos brancos – é descrita por Davi Kopenawa como um lugar repleto de perigos, de desvios e buracos que fazem o índio cair ou não andar direito. Mesmo a universidade é vista de forma ambígua: “é bom, mas é muito perigoso”. Segundo as palavras de Davi Kopenawa, esse caminho tortuoso confunde-se com a própria mente dos brancos, da qual se aproximar é um ato perigoso.

Em uma das publicações mais aguardadas da etnologia indígena recente, Davi Kopenawa e o etnólogo francês Bruce Albert celebram uma relação de

¹² Esta fala está disponível no site do Youtube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=71gtgnBhyMc>. Acesso em: 22 fev. 2022, transcrição minha.

parceria e amizade de mais de três décadas com o livro *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami* (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Parte relato autobiográfico, parte estudo cosmológico e profecia xamânica, parte ainda descrição da visão indígena sobre os brancos, o livro é uma compilação de entrevistas nas quais as falas de Davi Kopenawa foram gravadas, traduzidas e organizadas por Bruce Albert. Ali, entre outras coisas, o xamã Yanomami expõe suas diferenças para com o conhecimento e os modos de vida dos brancos:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte [...]. O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75).

De acordo com essa visão, e diferentemente de alguns intelectuais ocidentais, o que melhor define a ação e o pensamento dos brancos não é tanto uma linha reta, ou a estrada que leva ao futuro, mas um caminho esburacado e confuso. Se o etnólogo Claude Lévi-Strauss (1993) aponta, na mitologia ameríndia espalhada pelo continente, uma lógica interpretativa que se funda na série de bifurcações impostas pelo devir e no desequilíbrio dinâmico que esta provoca, também encontramos, nas palavras de muitos intelectuais indígenas, um forte contraste entre a clareza da mente indígena e a mente turva e os “maus pensamentos” dos brancos na hora de definir qual o caminho correto a ser tomado.

Dados os sinais que recebemos do próprio planeta, aos poucos a sociedade ocidental terá que se dar conta de que, se há alguma linearidade imposta pelo modelo de produção e consumo dos tempos em que vivemos, esta é a que leva à destruição, seja das florestas, dos povos indígenas, do planeta ou de todos nós. Como alternativa a esse futuro sombrio, estaria aquilo que Gersem Baniwa chama, em sua tese de doutorado, de “lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendidas como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em permanente tensão e mudança” (BANIWA, 2011, p. 287).

No conto *O jardim de caminhos que se bifurcam*, o escritor argentino Jorge Luis Borges conta a história de um sábio chinês que deixa como obra póstuma um livro e um labirinto, que na verdade são uma única e mesma coisa: o jardim do título é um romance caótico, composto de manuscritos esparsos, em que o protagonista segue caminhos divergentes e contraditórios. Em vez de optar por apenas uma alternativa, o autor criou “[...] diversos porvires, diversos tempos, que também proliferam e se bifurcam” (BORGES, 2000, p. 65-68). Um intérprete da obra revela ao bisneto do autor que esta versa sobre o tempo, algo que o inquietava por não achar que fosse uniforme e absoluto: “o tempo bifurca-se perpetuamente na direção de inúmeros futuros. Num deles sou seu inimigo”. Se Lévi-Strauss estava interessado em saber como o pensamento indígena lida com a percepção do tempo – talvez para fugir da acusação de querer congelá-lo, negando aos povos indígenas a história – a descrição que passa a fazer sobre essa percepção em *História de Lince* parece-se muito com a do conto de Borges. Coincidência ou não, acredito que a imagem de caminhos que se bifurcam seja útil em muitos aspectos, uma vez que se faz presente na fala de lideranças indígenas atuais quando se reportam aos desafios contemporâneos: a escolha correta a fazer é um desafio diário e constante, portanto interminável.

5 CONCLUSÃO

O perigo de perder-se no caminho advém das distrações, confusões e erros que este contém ou produz, e que podem fazer dele um labirinto – ou a “cobra grande”, o “caminho do político”, como alerta Davi Kopenawa. A questão então passaria a ser a de conseguir sair do labirinto que foi criado pelo (e que é o próprio) mundo dos brancos. Como escreveu a intelectual indígena wapichana, Delta Souza Maia (2007, p. 36), em sua tese de doutorado em História, que ficou inconclusa devido a sua morte trágica e prematura, e de quem honradamente empresto a seguinte citação para a conclusão deste artigo:

Continuando a caminhada histórica no labirinto, temos percorrido várias vias transitáveis, e interligadas entre diferentes trajetórias, social, política, e acrescentamos neste trajeto de saída do labirinto, os aspectos econômicos, fundamentais na revitalização da cultura Macuxi e Wapichana.

As sendas dos *campi* universitários levam a diversas direções, algumas perigosas ou indesejáveis, e quem por ali transita pode ficar confuso ou esquecer o

caminho certo. Conscientes – embora não temerosos – desses perigos, os povos indígenas de Roraima percorrem mais esse terreno, o acadêmico, continuando a tomar decisões na esperança de que estas sejam as coisas certas fazer, e de que esse caminho, já que não pode levar de volta ao passado, os leve ao sonhado futuro melhor. Mais do que passarem por ele, no entanto, o que os povos indígenas fazem é traçar e transformar o próprio caminho, e as universidades hoje estão entre os principais alvos de seu interesse: o da formação e transformação de si mesmos e do mundo. O cuidado inerente ao aprendizado indígena, por sua vez, traz um modelo alternativo aos métodos ocidentais cruelmente aplicados sobre eles (e sobre nós) e pode ser apenas uma das contribuições que os povos indígenas estão deixando em seu trajeto, como a indicar o caminho para quem quiser segui-los.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela Fernandes; MILLIKAN, Brent; TORRES, Maurício (Org.). *Ocekadi: hidrelétricas, conflitos socioambientais e resistência na Bacia do Tapajós*. Brasília, DF: International Rivers Brasil; Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CABALLERO, Indira Viana. O projeto Anna Eserenka: performances e intercâmbios de saberes musicais na Universidade Federal de Roraima (UFRR). *Revista Eletrônica do Mestrando em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 297-313, 2018.

BAINES, Stephen Grant. O movimento político indígena em Roraima: identidades indígenas e nacionais na fronteira Brasil-Guiana. *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. 64, p. 33-44, jan./abr. 2012.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 2011.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional; UNESCO, 2006.

BENITES, Tônico. Tradições e conhecimentos Kaiowá e história das formas de dominação. In: BANIWA, Gersem dos Santos Luciano; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (Org.). *Olhares indígenas contemporâneos II*. Brasília: CINEP, 2012. p. 58-103.

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Magali Mendes de. Ações interculturais na formação de professores indígenas Kaingang e Guarani – um caminho de volta para casa. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, v. 26, n. 2, p. 69-85, 2017.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Tradução: José Colaço Barreiros. Lisboa: Ed. Teorema, 2000.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012.

CUNHA, Manuela Ligeti Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*. Rio de Janeiro: LACED; E-papers, 2015.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan./jun. 2013.

DERRIDA, Jaques. *O olho da universidade*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. *As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

FELDMAN-BIANCO, Bela. Prefácio. In: ZHOURI, Andréa (Org.). *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília: ABA Publicações, 2014. p. 7-10.

FIXICO, Donald Lee. *The American Indian mind in a linear world: American Indian studies and traditional knowledges*. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. *Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior*. 2017. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREITAS NETO, José Alves de. *A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana*. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, 2011.

GOMES, Ana Maria; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-5, 2007.

GROSGOUEL, Ramón; HERNÁNDEZ, Roberto; VELÁSQUEZ, Ernesto Rosen (Ed.). *Decolonizing the westernized university: interventions in philosophy of education from within and without*. Lanham: Lexington Books, 2016.

HERNÁNDEZ, Natalio. *La educación intercultural en la perspectiva universitaria: el caso de México*. In: SILVA, Claudia Zapata (Comp.). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: CECLA, 2007. p. 181-97.

JULIÃO, Geisel Bento. *Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena*. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LITTLE, Paul. *Megaproyectos en la Amazonía: un análisis geopolítico y socioambiental con propuestas de mejor gobierno para la Amazonía*. Lima: Red Jurídica Amazónica; Articulación Regional Amazónica (ARA); Ambiente y Recursos Naturales (DAR), 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de linces*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo:

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

Companhia das Letras, 1993.

MAIA, Delta Maria de Souza. *A união como opção: de tradicionais adversários a atuais aliados, Makuxi e Wapixana na luta pelo direito de cidadania dos povos indígenas de Roraima (1900-1980)*. [Capítulos inéditos de tese]. [Organização: Profa. Dra. Ana Lúcia Vulfe Nötzold]. Florianópolis, 2007. [*in memoriam*].

MATO, Daniel Alejandro. Indigenous people in Latin America: movements and universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, [s.l.], v. 37, n. 3, p. 211-33, maio 2016.

MATO, Daniel Alejandro. *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: EDUNTREF, 2015.

MATO, Daniel Alejandro. Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES*, [s.l.], n. 14, p. 17-45, 2014.

MATOS, Olga. *Paris 1968: as barricadas do desejo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa no Brasil: consenso e desacordo na política de cotas na universidade pública. In: REPETTO, Maxim; NEVES, Leandro Roberto; FERNANDES, Maria Luiza (Org.). *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: EDUFRR, 2008. p. 13-31.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED; Museu Nacional; UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012.

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

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

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

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: EdUnB, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade e a nação*: aula magna de abertura dos cursos da Universidade do Ceará, proferida no auditório Clóvis Beviláqua, da Faculdade de Direito, no dia 9 de março de 1962. Fortaleza: Imprensa universitária do Ceará, 1962.

SANTOS, Augusto Ventura dos. *Políticas afirmativas no ensino superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

SANTOS, Augusto Ventura dos; TERENA, Luiz Henrique Eloy Amado. Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, Cristhian Teófilo da. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: a perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 113-40, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: LACED, 2007.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: LACED; e-papers, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. (Introdução) Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz Beleni; GRANDO, Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EdUFSC, 2012. p. 15-22.

TUHIWAI SMITH, Linda. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London; New York: Zed Books; Dunedin: University of Otago Press, 1999.

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e a força da interculturalidade. *Novos Olhares Sociais*, Cachoeira, v. 2, n. 1, 2019.

VELHO, Gilberto. *Mudança, crise e violência: política e cultura no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIANNA JUNIOR, Aurélio. Prefácio. In: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidade del poder: um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana; Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

ZHOURI, Andréa (Org.). 2014. *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília: ABA Publicações.

Sobre o autor:

João Francisco Kleba Lisboa: Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Direito pela UFSC. Pesquisador independente. Membro do conselho da Ethnic Relations and Indigenous Peoples (ERIP), sessão da LASA. Atualmente, é professor substituto no Departamento de Antropologia (DEAN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba. **E-mail:** jfklisboa@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-2443-7050>

Recebido em: 25/05/2022

Aprovado para publicação em: 20/02/2023

