

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Raquel Santos Franckini

**A política da retomada da Casa do Estudante Indígena da
UFRGS**

Uma etnografia junto de mulheres indígenas na universidade



PORTO ALEGRE

2026

Raquel Santos Franckini

**A política da retomada da Casa do Estudante Indígena da
UFRGS**

Uma etnografia junto de mulheres indígenas na universidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Fagundes Jardim

PORTO ALEGRE

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Franckini, Raquel Santos

A política da retomada da Casa do Estudante Indígena da UFRGS Uma etnografia junto de mulheres indígenas na universidade / Raquel Santos Franckini.

-- 2026.

185 f.

Orientadora: Denise Fagundes Jardim.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. Retomadas. 2. Estudantes Indígenas. 3. Ações Afirmativas. I. Jardim, Denise Fagundes, orient. II. Título.

Raquel Santos Franckini

A política da retomada da Casa do Estudante Indígena da UFRGS

Uma etnografia junto de mulheres indígenas na universidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Fagundes Jardim

Porto Alegre, 11 de fevereiro de 2026.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Antonella Tassinari

Universidade Federal de Santa Catarina/ PPG Antropologia

Professora Dra. Ana Elisa de Castro Freitas

Universidade Federal do Paraná/Laboratório de Interculturalidade e Diversidade

Professora Dra. Ceres Gomes Victora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPG Antropologia

“Seja como for; nada é mais fascinante do que uma pessoa viva; sempre mudando, resistindo & cedendo contra as nossas previsões”
(Woolf, Virginia. *Diário I: 1915 - 1918*, São Paulo: Editora Nós, 2021)

AGRADECIMENTOS

Escrevo estas palavras na casa de meus pais, enquanto finalizo a escrita desta pesquisa. Trata-se, penso eu, do cenário perfeito para refletir acerca dos vínculos que possibilitaram que eu chegasse até aqui. Como sempre, agradeço primeiramente aos meus pais, Luiz Daniel e Maria Helena. O apoio, amor e carinho absoluto de vocês ao longo de toda a minha vida tem sido a força motriz por trás de todas minhas conquistas, por trás de minha vontade de seguir a vida com significado, todo dia.

Agradeço aos meus irmãos Gabriel e Rafael: Gabi, você foi meu melhor amigo durante toda nossa infância, segurando minha mão em momentos difíceis, brincando - e também discutindo bastante, mas faz parte! -. Sinto um enorme afeto por nossa relação sempre que lembro das dificuldades da infância que somente eu e você compartilhamos. Rafa, obrigada pelo apoio e pelo constante reconhecimento de minhas conquistas. Agradeço por você ter colocado no nosso cotidiano minhas grandes alegrias, meus sobrinhos Igor e Felipe.

Rodrigo, meu companheiro. Desde a adolescência, caminhamos juntos, com muito carinho e paciência. Agora já casados, sinto cotidianamente como é infinito meu amor e encantamento com você e com a relação que construímos. A vida é infinitamente mais bonita e potente com você ao lado. Você está sempre comigo, em tudo que faço.

Aos meus queridos amigos Jéssica, Milena e Pietro. Jéssica, obrigada por sempre acreditar tanto em mim e por sempre querer o meu melhor. Te admiro profundamente. Milena, tenho um infinito carinho por nossas conversas atenciosas e por tua escuta sempre atenta aos meus anseios e esperanças. Pietro, obrigada por me alegrar tanto com teu jeito de ser e sábias colocações. É uma grande honra compartilhar parte de minha formação com vocês.

Para Maria Fernanda, minha querida amiga há mais de dez anos. Sua presença no meu cotidiano enriquece minha vida. Para os queridos colegas do Núcleo de Antropologia e Cidadania - NACi: Adilson, Cássio, Lizi, Lídia e Vanessa. Tenho profundo orgulho de caminhar junto de vocês. Sem vocês, este trabalho definitivamente não teria sido concluído.

Agradeço enormemente à minha orientadora Denise Jardim. Não poderia ter pedido por uma melhor orientação. Seu carinho, atenção e preocupação com minha trajetória

foram decisivas para chegar até esta etapa. Como sempre falo: segues invicta dentre os orientandos! Agradeço, ainda, às professoras Ana Elisa Freitas, Antonella Tassinari e Ceres Victora por terem aceito compor a banca e pela leitura atenciosa de meu trabalho.

Muitas pessoas foram determinantes para minha formação e para a conclusão deste trabalho: Luiza Plentz, minha “chefinha” no Estágio realizado na Secretaria Estadual de Saúde; Mauro Meirelles, querido colega de profissão e meu “pai postiço”; ao professor do Departamento de Antropologia da UFRGS, Dr. José Otávio Catafesto de Souza, por ter me acolhido de última hora em sua disciplina para realização de Estágio Docente, e por ter sido o primeiro professor, ainda durante a graduação, a ter suscitado meu interesse pela Antropologia; E aos meus alunos e alunas da educação social, quem tanto amo e com quem compartilho tantos afetos.

Por fim, porém definitivamente não menos importante, agradeço do fundo de meu coração todas as estudantes indígenas com as quais tive a honra de conviver ao longo do período de realização deste trabalho. Obrigada por me receberem sempre de braços abertos e por me inspirarem para seguir esta trajetória desafiadora na universidade. Em especial, agradeço à Angélica Domingos, por me “guiar” neste universo da CEI e da luta pela retomada da universidade.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter subsidiado a realização deste trabalho por meio de Bolsa de Mestrado. Obrigada à todos docentes do PPGAS/UFRGS com os quais tanto aprendi, em especial: Prof. Eduardo Dullo, Prof. Fabíola Rohden e Prof. Jean Segata.

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender a retomada da Casa do Estudante Indígena (CEI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, efetivada por estudantes indígenas da universidade em março de 2022, em seus aspectos políticos, discursivos e socioculturais. O objetivo principal é apreender esta retomada de território indígena a partir de trabalho de campo etnográfico, o qual foi realizado junto de estudantes indígenas mulheres - em sua maioria da etnia Kaingang - ao longo de quatro anos. Assim, se busca uma aproximação da construção cotidiana da retomada no (con)viver das estudantes entre si, entre parentes, crianças e aliados. A retomada da CEI se relaciona a uma forma política crescente no âmbito dos movimentos indígenas brasileiros - as retomadas de espaços institucionais, onde as universidades e outras instituições são palco de processos de territorialização indígena que concretizam práticas políticas anti tutela, onde a autogestão concretiza a luta por reconhecimento destas estudantes. Trata-se de um espaço de vocalização e vivência da diversidade na universidade, construído por relações de aliança e parentesco e redes de sociabilidade, fortalecendo tanto o projeto político indígena de retomada da universidade quanto um modelo de universidade diverso e intercultural.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas; Retomada; Mulheres Indígenas;

ABSTRACT

This research seeks to understand the reclaiming of the Indigenous Students Housing of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, which was conquered by the indigenous students of the university on march 2022, in its political, discursive and sociocultural aspects. The main goal is to characterize this retaking of indigenous territory based on ethnographic fieldwork, which was carried out with indigenous female students - mostly who belong to the Kaingang ethnic group - over four years. Thus, the aim is to get close to the daily construction of the retaking in the (co)existence of the students among themselves, and with relatives, children and allies. The reclaiming of CEI relates to a broader growing political tendency in the brazilian indigenous movements - the reclaiming of institucional spaces, where universities and other institutions are the stage for indigenous territorialization processes that embody anti-tutelage political practices, where self-determination concretizes the struggle for recognition. It is a space for voicing and experiencing diversity within the university, built through alliances, kinship, ties and networks of sociability, strengthening both a indigenous political project of reclaiming the university and a diverse and intercultural university model.

Key-words: Indigenous Students; Reclaimings; Indigenous Women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico acerca do orçamento para as populações indígenas – 1995/2002.....	59
Figura 2: Gráfico representando as áreas de conhecimento nas quais atuam e/ou são formados/as os/as pesquisadores/as que se debruçam acerca da temática de Indígenas e Ensino Superior.....	76
Figura 3: Tabela de IES do Rio Grande do Sul que possuem políticas de Ações Afirmativas para indígenas em seus cursos de graduação.....	81
Figura 4: Infográfico acerca da presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborado a partir de dados de 2025.....	87
Figura 5: Infográfico acerca das moradoras da Casa do Estudante Indígena da UFRGS.....	90
Figura 6: Tabela de coletivos, eventos e moradias indígenas em IES da região Sul do Brasil.....	95
Figura 7: Principais características e distribuição territorial da população indígena do Rio Grande do Sul.....	97
Figura 8: Grafismos Kaingang pintados em um dos pilares do corredor principal da CEI.....	98
Figura 9: Diagrama da categoria “retomada da universidade” enquanto ponto nodal.....	103
Figura 10: Posters de oficina realizada pelo GAIN colados nas paredes de um dos corredores do Instituto de Psicologia da UFRGS.....	109
Figura 11: Centro de Vivências da OCA, no Campus Saúde da UFRGS, próximo ao Instituto de Psicologia.....	111
Figura 12: Faixa colocada pelas estudantes indígenas no gramado entre o Viaduto da Conceição e o prédio da antiga SMIC.....	113
Figura 13: Momento de retomada da antiga creche da UFRGS.....	118
Figura 14: Entrada do Memorial de Luta da Casa do Estudante Indígena.....	120
Figura 15: Fotografias na parte interna do Memorial de Luta da Casa do Estudante Indígena.....	121
Figura 16: Vista aérea da Casa do Estudante Indígena via Google Maps.....	122
Figura 17: Cartaz contendo orientações acerca da localização dos diferentes ambientes da CEI, o qual se encontra colado na parede do corredor principal da casa.....	124
Figura 18: Quadro localizado ao lado esquerdo da entrada da CEI, com os dizeres “Kãmu Hã Hãn Ni e Purãga Pesika” pintados em vermelho.....	125

Figura 19: Corredor principal da casa. Ao lado direito, a portaria. No lado esquerdo, o Memorial de Luta e viga com grafismos Kaingang.....	126
Figura 20: Folhas, temperos, grãos e frutas trazidos das aldeias de origem das estudantes.....	128
Figura 21: Carrinhos de brinquedo de Gustavo.....	134
Figura 22: Página de Caderno de Campo onde Gustavo desenhou a Casa do Estudante Indígena.....	135
Figura 23: Card de divulgação da Oficina, divulgado no site e redes sociais do grupo.....	148
Figura 24: Mesa disposta com tecido de chita floral e bolos, café, bolachas e chimarrão.....	149
Figura 25: Slide inicial da apresentação realizada pelo estudante e pesquisador Ademir Garcia.....	150
Figura 26: Slide da apresentação de Ademir sobre a Casa do Estudante Indígena.....	151
Figura 27: Slide da apresentação de Ruan sobre a etimologia da palavra Potiguara.....	152
Figura 28: Slide de apresentação de Ruan sobre o grafismo da Colmeia.....	152
Figura 29: Slide da apresentação de Ruan acerca do grafismo sobre Luta e Luto.....	153
Figura 30: Slide da apresentação de Ruan sobre o grafismo da folha da planta Jurema.....	153
Figura 31: Livro acerca dos Baré, repassado dentre os/as presentes na Oficina por Maria.....	154
Figura 32: Pintura coletiva do painel de grafismos das etnias da CEI.....	155
Figura 33: Pintura coletiva de grafismos indígenas.....	156
Figura 34: Mesa do café coletivo, disposta com bolos, pães, bolachas, sucos, café, chás e, é claro, chimarrão.....	158
Figura 35: Brinquedos das crianças aos meus pés, no chão, no centro da roda, enquanto escutávamos umas às outras.....	160
Figura 36: Flyer de divulgação do evento, em frente a sala onde o Seminário foi realizado.....	161

Figura 37: Membros do NACi e algumas das lideranças que participaram do evento, reunidos em um momento de encerramento do Seminário.....163

LISTA DE SIGLAS

- ABA** - Associação Brasileira de Antropologia
- ASSUFRGS** - Sindicato dos Técnico-Administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ATL** - Acampamento Terra Livre
- CAF** - Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
- CAPEIn** - Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena
- CAPAA** - Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas
- CEI** - Casa do Estudante Indígena
- CEU** - Casa do Estudante Universitário
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- COMGRAD** - Comissão de Graduação
- COPERSE** - Comissão Permanente de Seleção
- CONSUN** - Conselho Universitário
- CPIIRDD** - Coordenação dos Povos Indígenas, Imigrantes, Refugiados e Direitos Difusos
- ENEI** - Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas
- FACED** - Faculdade de Educação
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- FURG** - Universidade Federal de Rio Grande
- GAIN** - Grupo de Acolhimento e Acompanhamento de Estudantes Indígenas
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFCH** - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
- MEC** - Ministério da Educação
- MIO** - Movimento Indígena Organização
- MPF** - Ministério Público Federal
- NACi** - Núcleo de Antropologia e Cidadania
- NEABI/UFCSPA** - Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
- NIT** - Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais

OIT - Organização Internacional do Trabalho
PRAE - Pró-reitora de Assistência Estudantil
PROAFE - Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade
PROGRAD - Pró-Reitora de Graduação
PROPUR - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano
PSI - Processo Seletivo Indígena
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU - Restaurante Universitário
SAE - Secretaria de Assistência Estudantil
SMIC - Secretaria Municipal de Indústria e Comércio
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização do Trabalhadores Nacionais
SUINFRA- Superintendência de Infraestrutura
TAE - Técnico Administrativo em Educação
TCL - Trabalho de Conclusão de Licenciatura
TIs - Terras Indígenas
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UnB - Universidade de Brasília
UNI - União das Nações Indígenas
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. FAZER JUNTO: ESCOLHAS TEÓRICAS E INSERÇÃO EM CAMPO.....	22
1.1. O encontro com a temática: repensando a Antropologia.....	22
1.2. Por uma Antropologia Colaborativa.....	26
1.2.1. Interlocutor(a)s.....	37
1.2.2. Categorias teóricas para pensar o campo e vice-versa.....	41
1.2.3. As intensidades do campo de pesquisa.....	48
2. INDÍGENAS E O ESTADO BRASILEIRO: DA TUTELA AO RECONHECIMENTO.....	49
2.1. Indigenismo e o poder tutelar.....	51
2.2. Territórios: entre as dinâmicas de territorialização e a letra da lei.....	62
2.3. Educação: processos de aprendizagem nativos e a educação formal.....	65
2.4. Os movimentos indígenas no Brasil e os pleitos por reconhecimento.....	67
3. DELINEANDO A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	72
3.1. Ingresso no Ensino Superior por Ações Afirmativas.....	78
3.2. A presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	84
3.2.1. Da aldeia para Porto Alegre e a suspeição de uma identidade de “índio fora do lugar.....	91
3.2.2. Redes de sociabilidade na região Sul.....	94
3.3. Diversidade étnica e presença Kaingang.....	96
4. A UFRGS VIVIDA.....	101
4.1. Nós sonhamos com a casa.....	107
4.2. Nós lutamos pela casa.....	112
4.3. Nós vivemos a casa.....	121
4.3.1. As crianças.....	132
4.3.2. O dormitório 07 – estar junto.....	137
5. A RETOMADA DA CASA DO ESTUDANTE INDÍGENA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA POLÍTICA ANTI TUTELA.....	141
5.1. Uma política emergente: o que seria uma retomada nas instituições?.....	142
5.2. As mulheres na retomada: as redes da retomada.....	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	168

INTRODUÇÃO

É na mesma noite em que se inicia a ocupação do antigo prédio da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio (SMIC) do Rio Grande do Sul por parte de indígenas estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no dia 06 de março de 2022, que o então coordenador do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT), Dr. Pablo Quintero, me contata solicitando que a partir da manhã seguinte, eu acompanhasse o processo de ocupação, em nome do núcleo. Estava no penúltimo ano de graduação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFRGS, e nunca havia realizado trabalho de campo etnográfico junto de populações indígenas, já que meu contato com comunidades Warao, com as quais posteriormente trabalhei, iniciara-se no final do mesmo ano.

A ocupação de estudantes indígenas da UFRGS era uma estratégia das mulheres estudantes para pressionar a universidade a atender a demanda por uma moradia estudantil etnicamente diferenciada, exclusiva para indígenas e suas famílias. Tratava-se de uma antiga demanda das estudantes, que enfrentavam morosidades e jogos burocráticos de mais de uma década para sua efetivação. A reivindicação tem origem na UFRGS em 2008, primeiro ano do ingresso de estudantes indígenas por meio da política de Ações Afirmativas voltadas para este público. A demanda foi oficializada por meio de uma carta aberta dirigida à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), em 2016, quando o órgão estava sob coordenação de Luciene Simões, que ao deixar o cargo anexa uma posição favorável da CAF a essa demanda. Uma nova carta foi remetida em 2017, e tinha como objetivo a oficialização da pauta perante a universidade, e redundou em uma reunião de mediação chamada pelo Ministério Público Federal (MPF) – porém, não obteve a resolutividade esperada.

Em março de 2022, sob uma nova gestão administrativa da reitoria, o Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRGS decidiu por ocupar um antigo prédio da prefeitura, próximo à Faculdade de Educação (FACED) da universidade. O antigo prédio da SMIC se encontrava abandonado desde o início do mesmo ano, tendo a prefeitura doado o imóvel para a UFRGS, o qual foi posteriormente devolvido à prefeitura. A ocupação foi iniciada no dia 06 de março (Alsas Derivas, 2022), e tinha como objetivo principal pressionar a universidade para que fosse providenciada alguma resposta à reivindicação

por uma Casa do Estudante Indígena. Era um contexto de uma recente flexibilização das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, com uma cobertura vacinal conquistada no final de 2021. No âmbito desta conjuntura, as aulas presenciais da universidade estavam sendo retomadas, e muitas estudantes indígenas voltavam de suas comunidades de origem, no interior do estado, para Porto Alegre.

A partir do primeiro dia de ocupação, apoiadoras autônomas e partidárias passaram a contribuir com suas presenças no espaço ocupado, o que chamou a atenção da mídia local. Nesse sentido, a escolha por ocupar um imóvel em um dos locais mais movimentados da cidade foi estratégica. Nas semanas seguintes, estudantes, mães e seus filhos, assim como lideranças indígenas, deram continuidade à ocupação do antigo prédio da SMIC, em condições precárias - já que a estrutura do prédio se encontrava praticamente toda comprometida -, sendo necessário estabelecer acampamentos provisórios na rua, em frente ao imóvel.

O centro de Porto Alegre já experimentava mobilizações nos noticiários e na internet por diversos coletivos envolvendo ocupações de prédios em antigos prédios abandonados - residenciais ou administrativos - no bairro. A ocupação, portanto, não era uma estratégia inédita. Já conhecíamos a ocupação dos Lanceiros Negros que foi a desalojada por forças policiais no inverno de 2017. Em 2023, ainda, o prédio que abrigava o Centro Cultural Cia da Arte se tornou autogestionado e motivo de ação policial de desocupação. A singularidade da ocupação efetivada pelas indígenas era a de ter mais de um destinatário: a união e o MPF, a prefeitura e a universidade federal.

Nesse contexto, foram iniciados os diálogos entre as estudantes indígenas, lideranças, universidade e prefeitura. Após inúmeras reuniões - as quais duraram um mês - e confrontos entre a universidade e as estudantes, a reitoria sinalizou a antiga creche da UFRGS como um possível espaço onde a moradia seria construída, a partir de reformas de adaptação da estrutura do prédio. Por meio de uma estratégia própria para a concretização da casa de estudante indígena, as estudantes prontamente ocuparam o local, onde inauguraram a Casa do Estudante Indígena, definida como uma retomada de território indígena tradicional.

Desde então, presenciei o desdobramento de um longo processo de constituição de um território indígena na UFRGS, espaço que possibilitou a ampliação das andanças (Angélica Domingos, 2022), projetos de vida, sonhos, viveres, afetos, conhecimentos,

diálogos, festas e mobilização política de indígenas estudantes de graduação e pós-graduação nesta universidade. Este processo foi presenciado a partir de uma relação construída desde março de 2022 com estas estudantes e, principalmente, com minha interlocutora chave: Angélica Domingos, pesquisadora e liderança política Kaingang. Foi a partir da rica interlocução estabelecida com estas estudantes, mães, pesquisadoras, militantes e amigas que as reflexões que permeiam este trabalho foram possíveis.

A presente pesquisa aborda a retomada de território indígena realizada na conquista da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, a partir de uma interlocução colaborativa com as estudantes-moradores indígenas da casa. O objetivo é apreender a constituição desta territorialidade indígena na universidade, a qual compreendo como uma prática política anti tutela, cotidianamente construída por estas mulheres no âmbito de uma instituição ocidental homogeneizante. Parto da compreensão de que a constituição desta retomada envolve um projeto político indígena mais amplo no contexto brasileiro, implicando em uma expansão semântica de uma das principais formas de atuação política do movimento indígena brasileiro desde, pelo menos, os anos 1980 (Daniela Alarcon, 2014): as retomadas de terra.

Esta dissertação abarca um período de trabalho de campo etnográfico realizado de 2022 a 2025 - tendo sido interrompido e retomado em momentos diversos -, aliado à realização de entrevistas semiestruturadas e consulta à dados secundários. Sustento que as estratégias de produção de um sujeito político indígena em retomada na universidade, apreendidas nesta pesquisa, constituem uma forma de política emergente na agenda política do movimento indígena brasileiro. Esta forma da “ação retomada” (Alarcon, 2014) estende a ação de retomada, nesse caso, a territórios em disputa com instituições públicas, colocando os territórios institucionais equiparados à ideia de terras públicas. Assim, esta pesquisa procura identificar e analisar, no cotidiano compartilhado com estas estudantes na Casa do Estudante Indígena da UFRGS, no que consiste esta forma de ação retomada expandida, a qual vem crescendo como estratégia política e discursiva de indígenas estudantes em universidades federais na região Sul do país.

Conforme será detalhado ao longo do trabalho, o projeto de retomada de território em contexto institucional, materializado pela conquista da casa, se constitui enquanto um ponto nodal (Ernesto Laclau & Chantal Mouffe, 1987) onde dimensões chave do ser indígena na UFRGS – território, política, existência-bem viver, futuro - são articuladas.

Este trabalho inicia antes deste Mestrado. Estando no final da graduação, em 2023 escolhi abordar a conquista da CEI e a sua relevância para a ampliação das condições de permanência de estudantes indígenas na UFRGS como tema de meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura. Em 2024, ingresso no Mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRGS, e inicio a fase de trabalho de campo voltada para a produção da presente pesquisa. O incômodo e encantamento que, simultaneamente, me levaram a continuar com esta temática foram suscitados ainda em março de 2022, durante a ocupação pela casa.

Como já citado, iniciei o campo a partir de uma atuação como apoiadora e representante do núcleo de pesquisa no qual estava inserida para, a partir de um episódio crítico junto de Angélica, ainda na ocupação, perceber que estava, de fato, realizando trabalho de campo. A decisão de tornar este campo em um trabalho de conclusão foi algo posterior, quando já me vejo uma participante do movimento e relativamente autorizada pelas interlocutoras a escrever uma experiência de outros que também reflete sobre meu envolvimento e participação.

Entendi que a transposição da retomada para a esfera de propriedades abandonadas pelo poder público convergiam para o tema das retomadas territoriais. Há um interesse antropológico emergente pela temática, em especial nos campos da Antropologia Política e Etnologia Indígena, apesar do fato de que pesquisas antropológicas acerca de processos de esbulho territorial de indígenas são desenvolvidas há décadas, de forma destacada na América Latina e, especificamente, no Brasil. É notória, ainda, a literatura especializada acerca da presença indígena nas cidades, que parte do campo de estudos envolvendo relações e “contato” interétnico, passando pela análise de processos de esbulho de terras de indígenas e pela abordagem acerca das territorialidades indígenas na cidade, trata-se de um campo já consolidado na disciplina. No que diz respeito a Porto Alegre, cidade onde realizei o trabalho de campo que embasa este trabalho, a coletânea *Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil* (Porto Alegre, 2008), produzida no âmbito do Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, vinculado à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana da cidade, foi determinante para consolidar as pesquisas de intelectuais envolvidos no desenvolvimento de políticas para indígenas em Porto Alegre, ampliando o campo de debates.

Apesar de uma crescente no interesse de pesquisas antropológicas pela temática das retomadas, há um histórico de pesquisas sobre o tema já consolidado. O trabalho de Ana Tófoli (2010) é um dos primeiros exemplos de uma pesquisa que se debruça sistematicamente sob a temática das retomadas territoriais indígenas. Os trabalhos de Alarcon (2013;2016) fornecem um enquadramento teórico de suma relevância para o tema: a autora argumenta que as retomadas territoriais se configuram enquanto a principal ação política de comunidades indígenas no Brasil desde, pelo menos, os anos 1970. Assim, a partir da expansão do tema enquanto um campo de estudo mais robustamente constituído, o termo ganha novas declinações. No que diz respeito ao contexto do Rio Grande do Sul, Fernandes (2003) situa o estado como um “marco zero” das retomadas de terra no país, traçando um histórico acerca da expansão desta estratégia indígena de luta.

Todavia, enquanto a literatura aponta para lugares de vida em comum relacionada a recuperação de memórias de percursos de desterritorialização, no contexto do Ensino Superior é operada uma expansão semântica da categoria, como será posteriormente argumentado. Mesmo que essa expansão possa ser vista como uma estratégia política, ela não se reduz a uma instrumentalização, mas uma forma de territorialização gestionada entre os parentes que merece ser conhecida e que fica mais evidente "após" a retomada, quando as coletividades se organizam para cuidados com os parentes que habitam ou que são recebidos na casa.

No primeiro capítulo, procuro tratar do encontro com a temática e o percurso epistemológico/metodológico/teórico realizado até a consolidação de um interesse de pesquisa próprio. Abordo, ainda, os procedimentos técnico-metodológicos e meu posicionamento teórico-epistêmico, que toma como referência os preceitos de Antropologia Colaborativa a partir de uma literatura brasileira e latino-americana (Gunther Dietz e Laura Cortés, 2024). Aqui, procuro delinear a antropologia à qual me filio, refletindo criticamente acerca de propostas de investigação antropológica colaborativa e suas implicações. Para além de um projeto idealizado do fazer antropológico, que busca lidar com “culpas” do passado da disciplina, uma prática antropológica colaborativa deve refletir criticamente acerca das relações de poder implicadas em campo e como estas refletem em como o campo é vivenciado. Este primeiro capítulo se encerra com breves comentários acerca da pesquisa realizada no

formato de Trabalho de Conclusão de Licenciatura (Raquel Franckini, 2023) e justifica porque dar continuidade ao campo, já com outros interesses temáticos.

O segundo capítulo diz respeito à reflexões acerca das formas como os indígenas foram enquadrados juridicamente no Brasil, em diálogo com suas iniciativas de resistência frente aos textos legais e atuação estatal. Procuo adentrar, de forma mais específica, nas políticas diferenciadas para indígenas no âmbito da educação e do território. Como sugerem Gersem Baniwa (2016) e Tonico Benites (2016), o ingresso indígena representa um projeto indígena e não exatamente um projeto universitário. Portanto, mostra-se necessário contextualizar a presença indígena em Instituições de Ensino Superior (IES) frente às políticas indigenistas no país. Assim, tem-se um breve histórico de como estas populações foram “administradas” - tuteladas - pelo Estado brasileiro, até chegar na contemporaneidade, onde as políticas indigenistas no âmbito da educação envolvem o projeto indígena de ocupação e retomada das universidades.

Já no capítulo seguinte, me volto para a presença de indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, explicitando a singularidade da implementação do ingresso de indígenas que, embora federalizado, tem feições singulares por regiões do Brasil e por histórias institucionais e interlocuções com comunidades indígenas¹. Procuo apresentar a implementação do processo seletivo de ingresso especial para indígenas nesta universidade e apresentar dados acerca da presença indígena na UFRGS e na Casa do Estudante Indígena. Por fim, me debruço sobre a temática da presença indígena na cidade, a qual é eventualmente problematizada de forma indevida por sujeitos cujos referenciais acerca das populações indígenas remetem a esquemas coloniais de etnicidade, território e pertencimento, além de me deter acerca de algumas das especificidades da etnia Kaingang, da qual fazem parte minhas interlocutoras e a quase totalidade de estudantes indígenas na UFRGS.

O quarto capítulo é dedicado à descrição etnográfica em sentido mais estrito, adentrando em como a UFRGS é vivida por estas estudantes. Esta vivência é descrita a partir do trabalho de campo etnográfico realizado na Casa do Estudante Indígena (CEI) desde sua fundação até o momento da escrita – segundo semestre de 2025 -. Aqui, procuro voltar-me, de forma pormenorizada, às diferentes instâncias por meio das quais

¹ No caso do RS, uma interlocução que se fez com kaingangs e guaranis, estes sempre muito menos presentes no quadro de alunos, mas atuantes e lembrados nas escolhas de cursos para o processo seletivo especial.

as estudantes vivem, convivem e retomam a universidade a partir da convivência na CEI.

Por fim, no quinto capítulo e último capítulo, procuro caracterizar e retomada da Casa do Estudante Indígena da UFRGS como a consolidação de uma prática política anti tutela protagonizada por mulheres indígenas. Assim, discorre acerca do que consiste esta prática política no cotidiano, e como ela dialoga com um projeto político indígena brasileiro mais amplo de retomadas territoriais em espaços institucionais. Nesse sentido, minha escrita procura convidar o/a leitor/a para uma leitura disposta à escutar as estudantes em suas trajetórias de retomada da universidade, as quais sinalizam uma forma de fazer política original e própria, e que não se esgota nos episódios da luta inicial da ocupação. Estas formas de fazer política convergem para o melhor entendimento de outras experiências de retomadas igualmente ancoradas nas experiências vividas, base das formas de realizar transformações político-institucionais.

1. FAZER JUNTO: ESCOLHAS TEÓRICAS E A INSERÇÃO EM CAMPO

O movimento dialógico e dialético entre o trabalho de campo etnográfico e o repertório teórico-epistemológico que o informa é responsável por grande parte do encantamento muitas vezes causado pela prática artesanal da pesquisa antropológica. É também nesta relação que reside a origem do grau de complexidade da conformação de uma reflexão antropológica etnograficamente embasada.

Conforme argumenta Vagner Gonçalves da Silva (2006), o texto etnográfico é, de forma geral, “...uma redução brutal das inúmeras possibilidades de interpretação da experiência de campo e do difícil exercício de alteridade realizado entre o antropólogo e seus interlocutores” (p. 118). Assim, entendo que se torna necessário debruçar-se atentamente sob as premissas teórico-metodológicas-epistemológicas que embasam a construção do objeto de pesquisa, sua análise e escrita. É indispensável, no mesmo sentido, delinear a comunidade de interlocução teórica na qual me insiro e com a qual dialogo. São estes pressupostos e este arsenal teórico-metodológico que, afinal, embasam minha presença em campo e, conseqüentemente, influenciam diretamente na

forma que constitui as relações que baseiam o trabalho de campo etnográfico desenvolvido no escopo desta pesquisa.

Neste capítulo, portanto, procuro refazer junto do/a leitor/a o caminho que me levou à construção do objeto desta pesquisa e da constituição das relações que possibilitaram a realização do trabalho de campo ao longo destes anos. No mesmo sentido, apresento a comunidade teórica com a qual dialogo e as categorias de análise que informam minha compreensão do campo. Apresento, ainda, os compromissos ético-epistemológicos que embasam minha pesquisa. Meu posicionamento ético resulta de escolhas teóricas específicas, as quais busco elucidar neste capítulo. Assim, nesta parte do trabalho mostro que, assim como Mariza Peirano, entendo que a “teoria é o par inseparável da etnografia...” (2006, p. 7).

1.1.O encontro com a temática: repensando a Antropologia

“Eu não entendo vocês antropólogos”, me diz Angélica sob a lona que recobre o espaço de convivência na ocupação pela CEI, em frente à um prédio abandonado na região central de Porto Alegre. “Vocês vão até a aldeia pra estudar os indígenas, mas não olham pra gente aqui”, ela dizia. De forma acurada, a fala de Angélica aponta para o movimento de exotização, que ela atribui ser realizado muitas vezes pela Antropologia.

Aos indígenas, é destinado o “savage slot” (Michel-Rolph Trouillot, 1991), um “local” epistemológico reservado às populações não ocidentais-europeias que as relaciona diretamente com noções como primitivismo, atraso, e incivilidade, implicando em um processo de “outrificação” que contribui com a perpetuação de assimetrias e desigualdades sociais. Além de associar populações não ocidentais com categorias que designam inferioridade em relação à civilização ocidental, o *savage slot* outorga formas de existência específicas para estas comunidades, das quais os sujeitos membros destas populações não devem, idealmente, desviar.

No imaginário sócio-histórico brasileiro, o indígena é amplamente associado a paradigmas de docilidade e de selvageria. O seminal trabalho de Afonso Franco (1976) demonstra como o contato dos europeus com as populações indígenas das Américas – em especial da América do Sul – e os subsequentes relatos de viagem proporcionam o

material que embasa o bom selvagem de Rousseau e, conseqüentemente, toda a doutrina da “bondade natural”. No sentido contrário, pode-se considerar o relato de Hans Staden, *Duas Viagens ao Brasil* (2021 [1557]), como uma das principais fontes histórico-literárias que subsidia a associação entre indígenas, selvageria e violência.

Ao escutar a fala de Angélica, lembro-me de sentir um grande incômodo, ao qual retrospectivamente atribui duas fontes: uma delas tratava-se, obviamente, de que naquele contexto, era eu a representante desta disciplina – uma estudante de Ciências Sociais se especializando em Antropologia; a segunda, porém, envolvia o fato de que eu também, ao longo de minha formação, me percebi incomodada com a forma como a Antropologia enquadra “os indígenas”. Em minha primeira aula de Antropologia, no primeiro semestre da graduação, no ano de 2019, lembro de me sentir incomodada com o fato de que a disciplina se propunha a “definir o funcionamento” destas sociedades a partir de um contato com uma única parcela da história da comunidade pesquisada. É claro que este incômodo estava relacionado ao meu desconhecimento total da literatura antropológica e de toda a história da disciplina. Obtive respostas cada vez mais satisfatórias para meu incômodo na medida em que ampliava minhas leituras. De alguma forma, porém, preocupações com as implicações ético-políticas do projeto epistemológico proposto pela Antropologia sempre acompanharam minha formação.

Em 2021, ao cursar disciplinas de Etnologia e Etnoarqueologia, decidi seguir na Antropologia. A aproximação de uma etnologia indígena crítica, preocupada com um encontro engajado e posicionado com as epistemes, ontologias e política indígenas fez com que meu envolvimento com a Antropologia se circunscrevesse à Etnologia Indígena. Assim, iniciei minha familiarização com a vertente hermenêutica e com os trabalhos da chamada “virada ontológica” na disciplina. O perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro e, antes disso, o estruturalismo de Lévi-Strauss, forneceram aportes indispensáveis para a aproximação ao pensamento indígena em sua complexidade e para levar o nativo a sério (Viveiros de Castro, 2002). A relação da disciplina antropológica com a história, porém, me parecia ainda um tanto incômoda, e minhas preocupações neste âmbito ainda se encontravam sem respostas satisfatórias.

A partir de 2022, então, me aproximo do processualismo e das abordagens antropológicas herdeiras da Escola de Manchester. Conseqüentemente, os trabalhos de etnólogos brasileiros do século XX no Brasil, que se voltaram em especial para o fenômeno social da tutela, do indigenismo, dos indígenas em contexto urbano, e das

relações étnico-raciais, com um destaque analítico para as categorias de conflito, contradição e mudança histórica – como Alcida Rita Ramos (1990), Antonio Carlos de Souza Lima (1995), João Pacheco de Oliveira (1999), Roberto Cardoso de Oliveira (1996) - fornecem subsídios essenciais para a minha apreensão socioantropológica dos indígenas no Brasil.

Este retorno biográfico à parte de minha trajetória de formação e estudos não se trata de um capricho. Não se trata, ainda, de propor fidelidades teóricas e “birras” intelectuais entre correntes e tradições intelectuais, completamente apartadas do mundo vivido. O intuito é fazer com que o/a leitor/a acompanhe parte do percurso epistemológico e intelectual que me levou à formulação da problemática desta pesquisa e ao envolvimento com a retomada indígena na universidade. Foi informada por esta trajetória que me deparo com a fala de Angélica. Naquele momento, soube que seria preciso me debruçar de forma atenta para o que estas estudantes estavam reivindicando e efetivando dentro da universidade.

No início deste século, é o antropólogo João Pacheco de Oliveira (2004) que nos fala sobre um certo mal-estar que paira sob a Antropologia. Ao contrário da crise, o mal-estar situa o “perigo” dentro da própria disciplina. Segundo o autor, este mal-estar é proveniente de “(...) uma espécie de *cultural lag* entre as práticas concretas de investigação e as autorrepresentações da disciplina, entre o cotidiano da pesquisa e o discurso normativo que dirige a formação de novos antropólogos” (p. 11). Ou seja, as condições concretas nas quais construímos nossos trabalhos de campo já não se adequam às “verdades operacionais” que estão na base de uma auto representação hegemônica do fazer antropológico.

Assim, a fala de Angélica veio ao encontro com um incômodo pessoal meu que datava desde minha a iniciação à disciplina antropológica – remetia ao suposto papel exotizante da disciplina, a qual se desenvolvia como uma reflexão acadêmica ocasionalmente apartada das reivindicações, pleitos e demandas das populações com as quais procurava trabalhar. A partir de sua fala e do contínuo convívio com estas estudantes na ocupação e na retomada, pude conviver na prática com indígenas deslocadas do papel idealizado para elas por determinada tradição antropológica. Tratava-se de indígenas também estudantes da mesma universidade que eu, minhas pares, intelectuais, acadêmicas, integradas ao meio urbano. Com suas próprias especificidades, é claro. O que me chamava a atenção, porém, era esta torção do “índio

hiper-real” do qual nos fala Alcida Rita Ramos (1995). A autora argumenta que o indigenismo brasileiro produziu um índio ideal, filtrado de sua “selvageria” e de tudo o que escapa à uma lógica de domesticação burocrática. Este indígena burocratizado, que deve agir conforme a lógica que o branco lhe concebe, é o índio hiper-real, produzido pelo indigenismo – tanto estatal quanto não estatal – brasileiro.

Estas indígenas retomando a universidade, portanto, ultrapassavam o molde do índio hiper-real e do indígena bom selvagem. Se para a antropologia, evidenciam as debilidades de uma premissa central e fundacional da disciplina, para mim era instada a necessidade de buscar outras balizas para conduzir meu trabalho de campo. Deslocavam, ainda, outra premissa central na fundação da Antropologia: o distanciamento espacial, epistemológico, ideológico e político daqueles com os quais pesquisamos. Como comentei anteriormente, eram indígenas estudantes de cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, muitas já com um longo percurso de produção intelectual. Adicionalmente, havia uma proximidade política, já que atuei como apoiadora da ocupação e eventual retomada da CEI na universidade. Estes fatores faziam com que os sujeitos com os quais estava iniciando o desenvolvimento de uma pesquisa fossem muito próximos, familiares, para mim. Naquele momento, como aluna de graduação, compartilhávamos, afinal, uma experiência comum cotidiana na instituição UFRGS. Por exemplo, frequentar o R.U., tomar transporte público para longos deslocamentos entre os campi e a cidade, descobrir formas de financiamento para necessidades cotidianas, relativas ao estudo ou à saúde pública. Não havia, portanto, uma assimetria evidente que convertesse uma graduanda em uma profissional a ser demandada, mas com experiências diversas a serem intercambiadas. Nesse contexto é que se constituía a premissa para a construção de uma pesquisa colaborativa, mais preocupada com o diálogo.

Estas indígenas, estudantes, mães e militantes, escapavam as prescrições epistemológicas antropológicas em mais um sentido: elas estavam nomeando o movimento de reivindicação e ocupação de um espaço próprio de convivência indígena na UFRGS como uma retomada de território indígena tradicional. Aqui observei, então, a expansão semântica de uma categoria de luta e atuação política emblemática no movimento político indígena brasileiro – as retomadas territoriais. Novamente, uma torção de minhas compreensões apriorísticas do campo onde estava me inserindo estava sendo operada pelo projeto político destas estudantes. Enquanto antropóloga (ainda que

em formação, não graduada na época), a fala de Angélica me causou um inquietamento decisivo para a constituição dos objetivos desta pesquisa, e embasa grande parte das reflexões que venho procurando desenvolver desde então. Se a Antropologia não olha para as indígenas dentro da universidade, então que passemos a olhar.²

1.2. Por uma Antropologia Colaborativa

“O sentido da diferença deve ser mantido se quisermos desestabilizar a arrogância da Metrópole e dar um basta à perpetuação da ideia de que o Outro é um eterno desvalido. Sempre que a Metrópole cambaleia ao confrontar a alteridade, a etnografia se redime um pouco. Sempre que a Metrópole é despida etnograficamente como têm sido as margens, o significado de poder é revisto. É esse potencial de produzir dúvidas sobre verdades estabelecidas que deveria ser o objetivo da antropologia repatriada.”. Ramos, 2007, p. 15.

O posicionamento teórico-epistemológico que subsidia esta pesquisa envolve a noção de uma Antropologia Colaborativa. Para Dietz e Cortés (2024), filiar-se teórico-epistemologicamente a uma Antropologia colaborativa é propor uma “práxis etnográfica-colaborativa” (p. 300), onde a observação participante é aliada a uma participação colaborativa. O comprometimento com a colaboração impulsiona um processo de “doble reflexividad” (p. 314) que enriquece a pesquisa antropológica em ambas as direções: para os sujeitos com os quais construímos as pesquisas e para nossos próprios esforços investigativos.

É possível observar, na arena pública nacional, a crescente de um procedimento de objetivação de suas culturas por parte das populações indígenas no Brasil, de forma a reivindicar direitos. A crescente utilização de uma gramática antropológica por parte de movimentos sociais etnopolíticos é uma estratégia de atuação política cada vez mais

² A fala de Angélica fazia referência em específico ao campo da Antropologia, já que outras áreas do conhecimento na UFRGS possuem um longo histórico de trabalho, interlocução e pesquisa com estudantes indígenas na universidade. As pesquisas realizadas no âmbito da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por exemplo, são notórias em sua multiplicidade de propostas investigativas e na construção de pesquisas e trabalhos conjuntamente com estudantes indígenas. A professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e seu grupo de pesquisa são uma grande referência nesse sentido.

mobilizada em uma arena política pós-moderna globalizada multiétnica (Bruce Albert, 2014). Assim, é importante que nossas tentativas de uma Antropologia Colaborativa junto de comunidades indígenas, estejam em sintonia com as mudanças contemporâneas na arena de reivindicação de direitos, reconhecimento e engajamento.

Para cumprir com a premissa ética da Antropologia Colaborativa, onde os sujeitos são posicionados como coprodutores da pesquisa, é necessário estar ciente de que as hierarquias sociais e relações de poder implicadas nas relações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, não “somem” quando optamos por realizar uma antropologia mais preocupado com a colaboração e a horizontalidade. O trabalho de campo etnográfico trata-se de um processo reflexivo (Michel Agier, 2015), tanto nas dinâmicas estabelecidas entre pesquisador/a e interlocutor/a que compõem a situação etnográfica, quanto no momento da escrita, quando o que foi vivido em campo é objetivado e transformado em conhecimento antropológico. Nesse sentido, entendo que o trabalho de campo etnográfico possibilita a objetivação das subjetividades que, se relacionando em campo, conformam aquilo que é observado vivido no trabalho de campo. Conforme argumenta Rosana Guber (2001), a pesquisa etnográfica pode ser entendida como uma “interpretação problematizada” (p. 6) do pesquisador acerca da ação humana.

Outra técnica de pesquisa que foi utilizada trata-se da entrevista semiestruturada. Utilizei roteiros que guiaram os temas a serem abordados junto das estudantes, em formato de tópicos de referência para a conversa. Como Michel Thiollent (1980) argumenta, deve-se utilizar as técnicas de pesquisa de maneira não mecânica, tendo em vista a dialética da interação que se dá no momento da realização da entrevista. Assim, deve-se estar aberto aos caminhos que a entrevista toma, de forma a construir conjuntamente – mas sempre reflexivamente, estando atento à nossa posição enquanto pesquisador/a e o que esta posição implica em termos de relações de poder e hierarquia – a compreensão acerca do tema abordado.

O diário de campo, o “principal elemento técnico e metodológico da pesquisa etnográfica” (Sáez, 2013, p. 165), foi outra técnica de pesquisa utilizada, me acompanhando ao longo de todo o processo de realização do trabalho de campo etnográfico. O diário de campo implica em diversas modalidades de escrita, cujas funções/status podem ser os mais diversos (Florence Weber, 2009). Compreendo que a escrita no diário de campo, seja ela da ordem da escrita etnográfica, da escrita de “pesquisa” ou de uma escrita íntima, conforme diferencia Weber (2009), proporciona a

objetivação das situações de observação participante de forma reflexiva. Assim, o diário de campo é composto pela escrita que o compõe, mas, enquanto artefato de pesquisa, é também composto por diferentes modalidades de autocensura, entre os excertos que são incluídos na redação final da pesquisa e àqueles que nunca o são.

Embora frequentemente uma certa virada autorreflexiva na Antropologia seja atribuída aos esforços pós-modernos de reflexão acerca da relação entre escrita etnográfica e literatura, é possível afirmar que autores tidos como clássicos da disciplina já ponderaram acerca da complexa relação entre teoria e prática, produzindo um rico *corpus* de autorreflexões teóricas acerca da Antropologia e seu ofício desde seus primórdios. Laure Garrabé (2022) relembra que preocupações autorreflexivas acerca da aplicabilidade das pesquisas antropológicas já estavam presentes até mesmo em autores “precursores” da Antropologia, como Morgan e Tylor, devido ao envolvimento de seus projetos de pesquisa com nações indígenas.

As críticas pós-modernas à Antropologia, seus pressupostos epistemológicos e sua história desencadearam, em muitos sentidos, uma determinada “culpa” com relação ao fazer antropológico e seu legado histórico. Olhar criticamente para a antropologia a partir de “dentro” – ou seja, desde a própria disciplina antropológica e sua prática -, tornou-se sinônimo de diagnósticos moralizantes acerca da prática de pesquisa antropológica. Apesar de concordar em larga medida com as críticas ao papel da disciplina antropológica na perpetuação de assimetrias sociais e no estabelecimento de hierarquias dentre a diversidade sociocultural sob a qual a antropologia se debruça analiticamente, reivindico que a Antropologia não está “morta” em sua vocação: é justamente a partir de uma antropologia dedicada ao estudo das alteridades e suas respectivas lógicas, que se torna possível dar vazão a empreendimentos de análise social politicamente e socialmente preocupados e posicionados. Como argumenta Peirano, “Não temos dívidas passadas a saldar, temos, sim, responsabilidades sempre presentes” (Peirano, 2006, p. 9). Estas responsabilidades não devem jamais ser desvinculadas da prática e produção antropológica em si.

É possível afirmar, em consonância com diversos autores/as – Garrabé, 2022; Ramos, 2007; Peirano, 1995 -, que a reflexividade é aspecto central da etnografia e até mesmo de qualquer esforço analítico de cunho antropológico, sendo, assim, a autorreflexividade também um aspecto fundamental da própria Antropologia. Como nos lembra Alcida Rita Ramos (2007), a antropologia social inglesa é precursora no que diz

respeito à uma produção antropológica preocupada com as implicações políticas de suas pesquisas, atentando para o fato de que os/as antropólogos são instados pelo Estado a se envolver em esforços interventivos nas realidades das populações com as quais desenvolvem suas pesquisas. É inegável, porém, que é a partir dos anos 1970/1980 que se pode considerar que as preocupações com as “*politics e poetics*” da pesquisa antropológica foram elaboradas com maior fôlego. Garrabé argumenta que há:

“(…) cinco críticas teórico-metodológicas que vão representar certa antropologia contemporânea: 1) a crítica (eco)feminista; 2) a crítica pós-colonial; 3) a crítica cultural/ou crise da representação; 4) os Estudos em Ciência e Tecnologia; e 5), o que virá a ser chamado de virada ontológica(…)” (Garrabé, 2022, p. 79).

Nesse sentido, para pensarmos em uma - dentre várias - Antropologia Colaborativa contemporaneamente, é necessário dialogar com críticas teórico-metodológicas de tendências diversas, atentando para as aplicações destes aportes críticos em trabalhos de campo concretos em diversas partes do globo. A Antropologia brasileira possui um longo histórico de promoção e atuação na defesa dos direitos dos povos indígenas. Desde os momentos iniciais da institucionalização da disciplina no país, os/as antropólogos/as brasileiros/as foram instados a atuarem não somente “junto” do Estado, mas “no” Estado, compondo, com frequência, o aparato de agentes estatais. Conforme aponta Garrabé (2022), porém, apesar deste histórico, foram poucos os esforços de sistematização de metodologias colaborativas na antropologia brasileira, apesar de notáveis iniciativas tais como o projeto “Vídeo nas aldeias”, de autoria do antropólogo Vincent Carelli, e o programa do Encontro dos Saberes, de autoria de José Jorge de Carvalho.

Ambos os projetos marcam os esforços de delinear metodologicamente uma antropologia colaborativa brasileira, de forma que possa ser replicada em contextos etnográficos diversos. Mas há uma distância entre essas duas. A primeira leva e instrumentaliza os indígenas nas tecnologias e dá suporte ao que os indígenas querem fazer com isso. Já a segunda interpela as universidades e sua lógica para que ela seja permeada pelos saberes tradicionais. O foco é o que os indígenas verbalizam diretamente: transformar a universidade. São duas formas colaborativas com objetivos diversos.

A antropóloga Alcida Rita Ramos (2007) nos lembra, ainda, que há pelo menos três décadas, antropólogos/as identificam sua prática profissional e de pesquisa com uma

atuação militante a favor dos direitos indígenas no país de forma praticamente unânime. A autora argumenta que é a partir da última década do século passado que sujeitos que anteriormente eram os alvos das pesquisas antropológicas, passam a reivindicar um espaço dentro da própria academia. Enquanto sujeitos políticos de destaque na arena pública, com novo fôlego a partir da promulgação da Constituição de 1988, as populações indígenas do país passam a compreender o potencial político das pesquisas etnográficas e do saber antropológico, reivindicando espaços de autoria na disciplina, e não somente de sujeitos pesquisados.

Assim, a partir dos anos 2000 há um novo tensionamento na prática antropológica brasileira, que é instada, a partir das demandas das populações indígenas com as quais historicamente construiu suas investigações, a voltar-se para si e refletir sobre os limites e potências de seus preceitos metodológicos. Pode-se dizer que estes pleitos de inclusão e reconhecimento de sujeitos indígenas como autores no âmbito da produção antropológica brasileira, levaram à abertura da disciplina para repensar suas metodologias e dialogar com propostas metodológicas mais horizontais e colaborativas. As ações afirmativas e os diversos modelos de ingresso de indígenas nas universidades apontou um novo momento de abertura da disciplina, ao colocar os indígenas como gestores potenciais das políticas públicas que incidem sobre a vida comunitária indígena.

Para além de (re)tomarem espaços de autoria dentro do campo da Antropologia, as populações indígenas passam a apropriar-se de uma gramática político-jurídica envolvendo seus direitos na esfera nacional e internacional, que caracteriza uma nova configuração de parâmetros sob os quais se assentam processos de negociação e aceitação de pesquisas antropológicas. Instaure-se, desse modo, um quadro emergente de possibilidades metodológicas e epistemológicas que ainda está em processo de total elaboração, sistematização e aplicação na Antropologia nacional, onde os sujeitos de pesquisa e suas demandas implicam diretamente no próprio desenho dos projetos de investigação etnográfica.

Com Corrado Dalmonago (2022, p. 6), podemos apreender as dimensões político-epistemológicas das demandas destes sujeitos, que acabam promovendo condições favoráveis à elaboração de práticas de pesquisa mais colaborativas. Levando em consideração o contexto pontuado nas linhas anteriores, a posição dos/as antropólogos/as no interior da sociedade nacional é reenquadrada de forma

determinante. Este reenquadramento implica diretamente na conformação do que é a antropologia contemporânea brasileira. Desde pelo menos 2019, por exemplo, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) conta com um Comitê de Antropólogos Indígenas. A utilização do conceito de cultura na arena pública para fins políticos, no sentido de reafirmar identidades e garantir direitos, deve ser observada com atenção por todos/as que se comprometem com uma atuação profissional ética e politicamente comprometida na Antropologia, de forma a dialogar com as demandas dos sujeitos de pesquisa e com o cenário político nacional mais amplo.

Em Alberto Lozano (2015) encontro um importante aporte para uma elaboração teórica mais detalhada acerca das implicações metodológicas quando realizamos pesquisas antropológicas junto de movimentos sociais. Segundo o autor, a Antropologia Colaborativa é elencada, com frequência, como um ideal a ser alcançado. São poucas, porém, “as reflexões acerca da colaboração a partir da própria colaboração” (p. 60). Para o antropólogo supracitado, antes mesmo de partir à campo, o comprometimento com uma pesquisa construída a partir de esforços colaborativos implica em posicionar questões epistemológicas caras à Antropologia desde, pelo menos, o estudos culturais e pós-coloniais “no centro dos projetos investigativos” (p. 60) – Para que esta pesquisa? Para quem? Por quê? A partir de onde? Esta reflexividade permanente acerca das condições político-éticas sob as quais se edifica o trabalho de pesquisa desenvolvido, é que inicialmente difere os esforços colaborativos na Antropologia.

Para discutir Antropologia Colaborativa, Lozano (2015) utiliza-se de sua experiência de pesquisa junto de movimentos sociais na Espanha, e destaca o fato de que em sua experiência, a pesquisa colaborativa foi muito mais um ponto de chegada do que um ponto de partida. Apesar de ter adentrado em campo e “encontrado” o tema de pesquisa a partir de uma inquietação político-epistemológica acerca dos compromissos sociais e aplicabilidade da Antropologia, a realização do trabalho de campo de minha pesquisa foi perpassada por momentos de distanciamento e aproximação que até pouco tempo não haviam permitido constituir uma relação de colaboração no sentido mais estrito – a co-elaboração de projetos e perspectivas de atuação no âmbito do fortalecimento da Casa do Estudante Indígena e da própria presença indígena na universidade.

O trabalho de Dietz e Cortés (2024) é uma importante contribuição para que seja possível visualizar a aplicação de metodologias colaborativas em realidades etnográficas concretas. Os autores nos apresentam suas experiências de etnografia

colaborativa junto de jovens egressos de uma universidade intercultural mexicana – a Universidad Veracruzana. Apesar de se tratar de um contexto nacional completamente distinto do brasileiro, os autores apontam que a mudança nas relações estabelecidas entre o Estado mexicano e as populações indígenas implica diretamente em como a Antropologia junto destas populações é realizada. No México, segundo os autores, ocorreu uma transição direta de uma “indigenismo clássico de Estado-nação para um multiculturalismo neoliberal” (p.298). Assim, a realização de pesquisas antropológicas junto de populações indígenas também foi reenquadrada, sendo necessário atentar para as demandas destes sujeitos. Tais demandas inferem nos objetos, objetivos e métodos de pesquisa.

Procurando atuar no âmbito deste reenquadramento, os autores definem suas etnografias colaborativas como um esforço de uma “práxis etnográfica-colaborativa” (p. 300), onde a observação participante é aliada a uma participação colaborativa. A maior contribuição da reflexão dos autores, porém, me parece ser ao pontuarem que ao optar-se por uma etnografia colaborativa, se impulsiona um processo de “doble reflexividad” (p. 314) que enriquece a pesquisa antropológica em ambas as direções: para os sujeitos com os quais construímos as pesquisas e para nossos próprios esforços investigativos. A opção de uma metodologia colaborativa implica, portanto, não somente em momentos de negociação, autorização e consentimento dos dados a serem publicados, mas, de forma mais relevante, a co-interpretação, co-elaboração e co-teorização das situações e contextos sociais compartilhados, implicando justamente em um processo de dupla reflexividade. Assim, finalizam os autores, ocorre uma relação cíclica entre perspectivas *emic* e *etic*.

Um dos sentidos possíveis da prática colaborativa é encontrado no texto de Carolina Gandulfo (2020), “Guaraní sí, castellano más o menos”. Etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina”. Ela apresenta uma etnografia sobre os usos e significados da língua Guaraní em uma escola rural na Argentina. Em especial, a autora descreve o processo de colaboração junto de três estudantes do sexto ano da escola onde estava sendo desenvolvida a pesquisa. As meninas, interlocutoras e colaboradoras da pesquisa, realizaram um censo sociolinguístico dentro da escola onde estudam, de forma a coletar e interpretar dados acerca das línguas faladas pelas crianças. A autora apresenta os resultados e a metodologia desenvolvida pelas meninas, que não somente realizaram o trabalho de interpelação dos colegas e sistematização de

dados, mas interpretaram dados, estabeleceram parâmetros e teorizaram os usos das línguas Guarani e Castelhana entre os estudantes.

O trabalho de Gandulfo reflete acerca de metodologias colaborativas em uma pesquisa antropológica e sobre o papel de crianças/jovens enquanto interlocutores legítimos durante o trabalho de campo. Ao menos sob parâmetros ocidentais hegemônicos, às crianças é frequentemente atribuído um papel unicamente lúdico, não racional, desprovidas de um estatuto epistemológico reflexivo, o que, portanto, as retira da gama possível de interlocutores válidos a serem interpelados durante o trabalho de campo. É recente o reconhecimento das crianças como interlocutores válidos. A antropóloga ressalta, porém, que são sujeitos providos de reflexividade e que vivem e forjam a realidade social onde estão inseridos tanto quanto os demais sujeitos de outras idades.

Em sua pesquisa, Gandulfo não somente reconheceu o estatuto de interlocutores válidos das crianças, mas também trabalhou com elas como colaboradoras ativas. A autora destaca que os caminhos metodológicos forjados pelas meninas levaram sua pesquisa à caminhos imprevistos. As colaboradoras do sexto ano não somente demonstram uma reflexividade acerca da realidade social em que estão inseridas, mas também demonstram, a partir dos dados coletados, que uma colaboração de sujeitos pertencentes ao próprio contexto estudado enriquece a pesquisa, já que suas posicionalidades permitem ter acesso à dados, relações, situações e informações que talvez a autora não tenha. Elas criaram categorias próprias para a pesquisa acerca das habilidades linguísticas das demais crianças, categorias e um multilinguismo bastante díspare que não era visível no ambiente escolar, que as tomava como inteiramente falantes do castelhano. É a partir da colaboração destas meninas que a autora percebe, ainda, que suas escolhas metodológicas e interpretativas em seu censo sociolinguístico apontam as próprias concepções subjetivas dessas meninas. A colaboração é, então, uma outra maneira de compreender os usos e compreensões das línguas Guarani e Castelhana para estas interlocutoras, se conformando como uma outra forma de acessar “dados” em campo.

Como proclama Bruce Albert (1997), o trabalho de campo clássico, tal como instaurado a partir dos trabalhos de Malinowski, frequentemente é dado como morto. Este modo de fazer etnográfico estaria com seus dias contados, porém, não devido ao desaparecimento das condições empíricas para sua realização, mas, sim, devido ao

perecimento das “ilusões epistemológicas” (p.54) que o sustentam. Estas categorias epistemológicas ilusórias seriam, segundo o antropólogo francês: 1) Evidências empíricas dos limites do objeto desta antropologia malinowskiana clássica e 2) a “transparência científica de sua metodologia” (p; 54).

No que consiste, então, o trabalho de campo a partir de um posicionamento teórico-metodológico-epistemológico colaborativo? Seria não só a “morte da Antropologia”, mas também a “morte da etnografia”? É novamente a antropóloga Alcida Rita Ramos que atenta para o fato de que o procedimento de “alterização” do outro, implicado na etnografia, não é responsável por atribuir um caráter antiético às metodologias de pesquisas etnográficas. Como argumenta a autora:

“Porém, negar que haja diferenças culturais significativas é correr o risco de inflar ainda mais a imagem já excessivamente inchada do Ocidente como dono da verdade. Em seu esforço para criar um campo do que canhestramente se tem chamado “empoderamento” nativo, esses antropólogos arriscam-se a obliterar um dos maiores valores da antropologia, ou seja, a importância política e moral da diversidade cultural.” (Ramos, 2007, p. 13)

A antropóloga brasileira segue seu argumento, ressaltando que o conceito antropológico de Outro não corresponde, necessariamente, a uma essência despolitizada, mas se trata de um “conceito analítico aplicável em qualquer lugar” (Ramos, 2007, p. 13), inclusive ao Ocidente ou à própria Antropologia/antropólogos. É este cuidado procedimento de alterização, sustentado por uma etnografia compromissada com valores humanistas, que contribui para o que a Antropologia tem feito desde seus primórdios: a valorização inegociável da diferença e da diversidade, tal como estas se apresentam. É justamente a prática da etnografia local que permite que a lógica interna do Outro estudado se torne “inteligível ao mundo” (p. 13), contribuindo para uma aproximação entre diferentes comunidades, contextos e sujeitos. Por fim, Ramos nos lembra de que ser diferente é ser necessariamente inferior somente a partir da episteme ocidental canônica. Pesquisas etnográficas atentas têm procurado mostrar justamente que a diferença em si não implica em uma posição inferior em uma escala imaginária da humanidade, e que todas as diferenças resguardam dentro de si uma lógica própria que é tão válida quanto qualquer outra.

Nesse sentido, minha orientação político-epistemológica-metodológica a respeito da etnografia está alinhada à valorização de um procedimento etnográfico cuidadoso e atento, que contribui justamente para a inteligibilidade do Outro – e, conseqüentemente,

de “nós” mesmos. A valorização da diversidade sociocultural não é somente uma ambição das pesquisas antropológicas desenvolvidas contemporaneamente. É possível observar, na arena pública nacional, a crescente de um procedimento de objetivação de suas culturas por parte das populações indígenas no Brasil, de forma a reivindicar direitos e reconhecimento. A crescente utilização de uma gramática antropológica por parte de movimentos sociais etnopolíticos é uma estratégia de atuação política cada vez mais mobilizada em uma arena política pós-moderna globalizada multiétnica (Albert, 1997). Assim, é importante que nossas tentativas de uma Antropologia Colaborativa junto de comunidades indígenas, estejam em sintonia com as mudanças contemporâneas na arena de reivindicação de direitos, reconhecimento e engajamento. A colaboração, portanto, não é só engajamento nas pautas indígenas, mas por vezes, é alargar o entendimento sobre pontos de divergência que são expressos nos acontecimentos que estamos pesquisando. evidenciando que esse "nós" e "eles" é uma frágil construção com pilares fincados em estereótipos que estreitam nossa compreensão de como os processos de comunização se realizam na diversidade de trajetórias que observamos entre os e as indígenas.

Minha opção, diante da variedade de formas de projetar uma antropologia colaborativa, foi adotar uma forma reflexiva, no sentido dado por Holmes e Marcus (2008), citados por Lozano (2015). Nessa proposição, no decorrer da pesquisa nos constituímos como "companheiros epistêmicos" em campo. Almejar uma relação mais horizontal junto dos sujeitos com os quais desenvolvemos nossas pesquisas não deve, porém, levar a uma crença ingênua de que todos serão iguais na situação de pesquisa. Para cumprir com a premissa ética da Antropologia Colaborativa, onde os sujeitos são posicionados como co-produtores da pesquisa, é necessário estar ciente de que as hierarquias sociais e relações de poder implicadas nas relações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, não “somem” quando optamos por realizar uma antropologia mais preocupada com a colaboração e a horizontalidade.

Nesse sentido, durante meu trabalho de campo procurei estar ciente de minha posicionalidade enquanto uma mulher branca, inserida e pesquisando no contexto de um Estado-nação que valoriza – discursivamente, institucionalmente e socialmente - a presença branca no país e que, ainda, lançou mão de políticas voltadas para o incentivo da migração europeia de forma a “branquear” a população. Em um país com uma forte estrutura racista e de discriminação racial, é necessário atentar para minha branquitude

(Cida Bento, 2022) de forma crítica durante o trabalho de campo e durante a própria escrita, ou seja: compreender de que como pessoa branca, sou hegemonicamente tida como o “sujeito universal”, não racializado, posição que tem consequências diretas em como navego pela sociedade, como estabeleço relações e como desenvolvo minha pesquisa. Esta criticidade me parece imprescindível para a concretização de um projeto colaborativo no escopo de uma pesquisa antropológica junto de sujeitos indígenas no Brasil.

O que todos os autores e autoras com os quais dialogo teoricamente atentam, é para o fato de que a etnografia colaborativa é uma metodologia artesanal, e não há uma única maneira de ser executada. A pesquisa se configura muito mais como um processo experimental, com uma reflexividade dialógica sendo o fio que permite alinhar todos os âmbitos do trabalho sendo desenvolvido. Assim como Lozano, entendo que a antropologia colaborativa em minha pesquisa foi muito mais “um ponto de chegada do que um ponto de partida”. Apesar de sempre ter como horizonte uma metodologia de trabalho que se pretendia mais horizontal, elaborei minha problemática de pesquisa sem um diálogo direto e reflexivo com minhas interlocutoras, apesar de sempre estar presente uma reflexividade compartilhada acerca do papel da antropologia no fortalecimento das demandas de direitos de populações subalternas, nesse caso, os indígenas. As interpelações de Angélica acerca da Antropologia e nossas consequentes conversas sobre o papel dos antropólogos nos levou a conversar sobre o que seria uma pesquisa antropológica acerca da CEI que realmente estivesse preocupada com o que as estudantes têm a dizer.

A opção por uma Antropologia Colaborativa parte de diversos âmbitos de minha experiência formadora como pesquisadora, antropóloga e pessoa: no diálogo com a literatura especializada, na vivência de situações críticas em campo e na convivência acadêmica e pessoal com o Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACi), cujos membros vêm trabalhando de forma colaborativa com comunidades indígenas e quilombolas há décadas - (Denise Jardim, 2025; Denise Jardim & Laura Lopez, 2013). O fazer junto de Jardim (2017) e o trabalho de Larissa Cykman de Paula (2023) ecoam de forma muito similar grande parte das preocupações presentes nessa pesquisa no que diz respeito à interlocução e colaboração no trabalho de campo antropológico. Em sua tese realizada em relação estreita com lideranças Rikbaktsa, Cykman demonstra como “(...)a partir dos encontros é possível visibilizar questões prioritárias para o povo,

inclusive numa proposta de colaborações e de elaborações.” (Paula, 2023, p. 29), ou seja: é a partir da própria interlocução que o trabalho colaborativo, sensível e atento às demandas da comunidade em questão, é efetivamente construído.

1.2.1. Interlocutor(a)s

Uma primeira consequência dessa posicionalidade a ser consolidada na interlocução é a necessidade de explicitar que minhas interlocutoras são mulheres e não representam uma parte do todo e sim as lideranças do movimento de retomada. Encontro nos autores e autoras pós-modernos e feministas a possibilidade de tal reposicionamento. Enquanto as críticas pós-modernas estavam preocupadas em questionar o estatuto epistemológico do antropólogo/etnógrafo e do próprio texto etnográfico, de forma a problematizar as possíveis contribuições da prática antropológica para o fortalecimento de assimetrias sociais, as feministas estavam preocupadas em questionar o sujeito universal masculino implícito na produção antropológica – tanto na escrita quanto nos procedimentos metodológicos da disciplina.

A antropóloga Marilyn Strathern nos apresenta uma importantíssima reflexão acerca da relação “incômoda” entre a Antropologia e o feminismo (2009). A autora argumenta que apesar de o histórico da disciplina antropológica demonstrar uma preocupação (quase) sempre presente acerca da divisão sexual do trabalho e dos papéis de gênero nas sociedades estudadas, tanto o feminismo quanto a antropologia não se “incorporaram” totalmente, permanecendo constantemente em uma situação de “quase” incorporação, gerando, justamente, uma relação incômoda. Na história da Antropologia, há trabalhos seminais voltados para as problemáticas de gênero e das mulheres em sociedades não ocidentais. Um dos trabalhos mais importantes nesse sentido trata-se da obra da própria Strathern, *The Gender of the Gift*, originalmente publicada em 1988. A coletânea *Women Writing Culture*, de 1995, organizada pelas antropólogas Ruth Behar e Deborah A. Gordon, é outro marco imprescindível quando se fala acerca da relação da Antropologia com o feminismo. Nesta coletânea, o esforço principal é revisar o cânone antropológico a partir das produções feministas e de autoria feminina na disciplina, sendo uma resposta direta a coletânea de James Clifford e George Marcus, *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, de 1986.

As críticas feministas e as críticas pós-modernas às relações de poder implícitas na produção de conhecimento antropológico estiveram, portanto, sempre próximas. Ambas as correntes de pensamento se dedicaram a produzir reflexões intelectuais politicamente situadas acerca da economia textual da escrita antropológica. Nesse sentido, outro marco decisivo trata-se do texto de Donna Haraway de 1988, onde a autora constrói sua noção de conhecimentos situados. Em seu texto, a autora argumenta que uma das principais contribuições do feminismo para a antropologia e para a produção científica de um modo geral trata-se da operação de situar socialmente os conhecimentos produzidos, ou seja: explicitar as posições a partir das quais produzimos o conhecimento que produzimos de forma a tornar visível e, conseqüentemente, discutível, verificável, as condições de produção deste saber. O esforço feminista de questionar o masculino como o sujeito universal neutro da ciência vem acompanhado deste esforço de situar os conhecimentos e as condições para sua produção.

Outros esforços importantes para minha reflexão nesta pesquisa, realizada em sua quase totalidade junto de interlocutoras mulheres, diz respeito aos trabalhos de Lila Abu-Lughood (2002) e Saba Mahmood (2019). As autoras se utilizam de suas experiências enquanto mulheres de ascendência árabe, socializadas em formações sociais não ocidentais, e do trabalho de campo junto de mulheres muçulmanas de distintas partes do planeta, para discutir os princípios seculares liberais que embasam o projeto liberatório feminista ocidental hegemônico. Ao questionar o argumento feminista ocidental de que as mulheres muçulmanas precisam ser “salvas” da opressão patriarcal religiosa, Abu-Lughood atenta para o fato de que os fundamentos do projeto político feminista ocidental também reiteram uma ordem que envolve assimetrias sociais e a reprodução de desigualdades. A presunção do feminismo ocidental de que seria o seu projeto liberatório, secular, libertário, liberal, o apropriado para todas as mulheres do globo trata-se também, em certa medida, de um esforço colonizador de outras formas de ser mulher e de experienciar a sociedade enquanto mulher.

Na mesma direção, Mahmood questiona o “sujeito liberatório” (2019) universal do feminismo liberal ocidental, e lembra a todos/as de que a agência destas mulheres alvo de “salvação” do feminismo ocidental pode escapar nossas noções usuais de agência, subjetividade e autodeterminação. A autora sustenta seu argumento demonstrando como mulheres provenientes de contextos socioculturais onde a moral ocidental secular não é hegemônica também exercem sua agência e autodeterminação, porém a partir de

práticas vistas pela moralidade secular ocidental como intrinsecamente contrárias a um projeto mais amplo de liberdade humana, como o uso do *hijab* (véu utilizado por mulheres muçulmanas para cobrir o cabelo), a submissão a Deus e aos exemplos do profeta Mohammed, e ao reavivamento de tradições islâmicas pretéritas (2025).

Nesse sentido, minha escrita e a produção desta pesquisa são diretamente influenciadas pelo fato de que ela foi integralmente realizada junto de interlocutoras mulheres, que abordam conscientemente as implicações de ser uma mulher indígena mãe na universidade. Em concordância com a premissa feminista de generificar os autores, autoras e interlocutoras/es com os quais trabalhamos, me refiro às estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no feminino, mesmo envolvendo, em muitos momentos, estudantes homens. Trata-se, porém, de um posicionamento político. Posiciono meu conhecimento e as condições para sua produção também a partir do uso do universal feminino.

Outro aspecto que considero necessário de ser abordado para a produção de uma pesquisa política e eticamente posicionada trata-se da identificação das interlocutoras. A questão do anonimato das interlocutoras é, na Antropologia, amplamente discutida. Tem-se nos procedimentos de obtenção do consentimento livre e informado e a omissão dos nomes verdadeiros das interlocutoras supostas garantias de uma pesquisa eticamente comprometida. Se quero levar a sério o comprometimento com uma pesquisa ética, de sobremaneira se me vinculo epistemológica e metodologicamente a uma proposta colaborativa de fazer antropológico, é necessário buscar procedimentos de garantia de preceitos éticos mínimos para a pesquisa que vão para além do anonimato e do consentimento livre e informado.

Como argumenta Claudia Fonseca (2008), o modo como optamos por nomear nossas interlocutoras diz muito em relação à etnografia que estamos propondo. Como a autora nos lembra, o Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (2024) garante o direito dos interlocutores de terem suas identidades resguardadas e preservadas caso seja de seu desejo. O que fazemos, porém, quando nossas interlocutoras reivindicam a presença de seus nomes verdadeiros em nossos trabalhos? Conforme demonstrado por Miriam Chagas (2001), o anonimato dos interlocutores não se trata de uma escolha do pesquisador: a questão da nomeação envolve os pleitos de reconhecimento das populações com as quais pesquisamos. Pode-se afirmar que esta se trata de uma questão cara a todos àquelas pesquisadoras envolvidas em investigações junto de

militantes e figuras políticas públicas, ou ainda aqueles que trabalham junto de movimentos sociais. É justamente o caso de meu trabalho: as interlocutoras com as quais realizei o trabalho de campo são militantes do movimento indígena na universidade, mas também do movimento político indígena nacional, com um largo histórico de atuação no estado e país. São, ainda, como já comentado, minhas pares: estudantes, pesquisadoras e intelectuais.

A questão do anonimato toma, portanto, outra dimensão quando aplicada ao campo que realizo com estas estudantes desde 2022. No mesmo texto, Fonseca dá continuidade a sua reflexões envolvendo o anonimato na escrita etnográfica como procedimento ético acionado, muitas vezes, automaticamente por parte dos antropólogos, e ressalta o fato de que no campo de estudos junto de movimentos sociais, relações étnico-raciais e direitos étnicos, as pesquisadoras são frequentemente instadas a subsidiarem demandas por direitos, por parte de suas interlocutoras, frente a aparatos jurídicos do Estado.

Assim, a relação com a “solução” do anonimato torna-se drasticamente diferente, pois no campo de pesquisa junto de movimentos sociais, há uma ampliação da atuação da antropóloga também como perita perante o Estado, sendo convidada a “navegar entre as demandas do campo de direito as expectativas das pessoas pesquisadas” (Fonseca, 2008, p. 42). Ou seja: tratando-se de pesquisas junto de movimentos sociais e comunidades que pleiteiam direitos e reconhecimento, o comprometimento ético do/a antropólogo/a passa por, justamente, identificar, nomear, e evidenciar histórias e pertencimentos de suas interlocutoras. É em diálogo com estas reflexões que opto por identificar minhas interlocutoras com seus nomes verdadeiros - com exceção das crianças. Esta decisão, contudo, exige outra ordem de cuidados éticos que diz respeito ao que é possível ser dito e os cuidados com as leituras desatentas ou distorcidas do que é aqui escrito.

Por fim, torna-se importante atentar criticamente para o fato de que esta pesquisa é produzida a partir de trabalho de campo que tem como condição central e fundamental para sua realização a relação estabelecida com minha interlocutora chave, a pesquisadora e militante Kaingang Angélica Domingos. Conforme abordado, foi sua fala que em um primeiro momento me causou um incômodo e fascínio significativo o suficiente para seguir o trabalho de campo ao longo destes anos. De maneira mais determinante, porém, foi o vínculo de aliança e amizade que possibilitou que eu adentrasse o universo da Casa do Estudante Indígena e conhecesse todos seus demais

personagens – as estudantes, mães, crianças, funcionários etc. Nesse sentido, me parece importante atentar reflexivamente para a influência e determinação da relação com Angélica na produção desta pesquisa. Me pergunto: em que medida esta não é uma pesquisa acerca da presença indígena na UFRGS a partir do universo apresentado por Angélica? Em que medida sua própria reflexividade delimitou o escopo de meus questionamentos e análises?

Apesar de fonte de incômodos significativos por minha parte, estes questionamentos são necessários para que um fator central na produção do conhecimento antropológico etnograficamente embasado seja abordado: a reflexividade. Conforme já tratado, é a reflexividade uma das características distintivas do trabalho de campo etnográfico. Desde Paul Radin, no século XX, na obra *Primitive Man as Philosopher*, os etnógrafos são instigados a pensar as implicações de adotar "um informante chave" como forma de traduzir uma cultura. Neste caso, não se trata de vocalizar a cultura Kaingang através de Angélica, mas de acompanhar com ela o modo como conduziu situações que envolvem múltiplos atores e suas escolhas diante de acontecimentos e situações que exigem pensar em prol de uma coletividade. Assim, fico com o incômodo – ou com o “problema” (Donna Haraway, 2023) – e o endereço a partir de uma explicitação da centralidade da relação com Angélica para minhas análises e uma vigilância constante acerca das implicações de nossa relação no desenho desta pesquisa.

1.2.2 Categorias teóricas para pensar o campo e vice-versa

Evidentemente, o campo de interlocução teórica ao qual me vinculo está presente ao longo de todo o trabalho. Em diálogo com a economia textual da escrita etnográfica contemporânea, não há uma sessão exclusiva para a análise e debate teórico e outra para a descrição etnográfica. Parto de uma compreensão de etnografia não enquanto método, mas como uma prática de pesquisa onde a interlocução teórica possui função central na conformação de técnicas de pesquisa, e que permite alargar o campo de entendimento sobre a própria interlocução (Peirano, 2014) . Ao longo de todo este trabalho, portanto, as discussões teóricas e a análise etnográfica irão aparecer de forma intercambiada. Não deixa de ser necessário, porém, um esforço mais pormenorizado de discutir as principais categorias teóricas que informam minha análise e compreensão do campo e das problemáticas suscitadas ao longo destes anos onde busquei apreender a retomada da

Casa do Estudante Indígena. Inserida no campo temático das Ações Afirmativas, Etnologia Indígena, Antropologia Política e estudos sobre Políticas de Reconhecimento, esta pesquisa dialoga com autores e autoras provenientes de diversos campos de pesquisa.

No atual cenário nacional e internacional de ampliação de políticas de reconhecimento, a ação retomada (Alarcon, 2014), aliada a uma mobilização política dos diacríticos contrastantes da etnicidade (Frederik Barth, 2003) parecem formular uma estratégia central dos movimentos indígenas no Brasil. As políticas de reconhecimento ou políticas da diversidade/diferença (Denise Jardim & Laura Cecilia Lopez, 2013) dizem respeito a políticas públicas endereçadas a segmentos da população que possuem uma distintividade histórica-cultural-social no contexto de Estados-nação específicos - que se projetam como homogêneos -. Estas políticas endereçam tanto demandas por reconhecimento de suas especificidades socio-culturais, por parte destas populações, quanto envolvem iniciativas de atenção e assistência diferenciada para estas populações, levando em consideração suas especificidades. Conforme Jardim e Lopez apontam, "...tais políticas têm exigido novas práticas governamentais sensíveis à pluralidade" (2013, p. 10), instando os governos a estabelecerem iniciativas de diálogo e colaboração com estas populações. Como argumenta Ceres VÍctora (2011), o reconhecimento étnico de indígenas no sul do Brasil, por parte do Estado, pode ser considerado um evento crítico, já que discursos, narrativas, ações e relações são transformadas no bnojo dos processos de demanda por reconhecimento perante o Estado e seus representantes.

Conforme elaborado por Axel Honneth (2009), o reconhecimento identitário dos sujeitos sociais consolidou-se, na modernidade, enquanto um direito social básico, sendo a luta por reconhecimento um dos aspectos centrais da ação social dos indivíduos e grupos contemporaneamente. Como sustentado pelo autor, as lutas por reconhecimento partem de experiências de desrespeito em todas ou qualquer uma das áreas ou "esferas" de reconhecimento: amor, direito e solidariedade. O motor dos conflitos sociais é a luta dos sujeitos por dignidade e reconhecimento, sendo estes centrais para a consolidação de direitos sociais básicos. Os anos de vivenciados pelas estudantes indígenas na CEU, onde cotidianamente lidavam com um ambiente hostil às suas presenças e modos de vida, pode ser considerado como um cenário onde estas experiências de desrespeito, falta de consideração e de reconhecimento foram

vivenciadas. Honneth argumenta que os processos de constituição identitária e de luta política perpassam pela necessidade de reconhecimento intersubjetivo. O projeto de demarcação, retomada e protagonismo indígena na universidade é conformado no âmbito destas experiências de desvalorização mais ampla enfrentada pelas estudantes - tanto pela instituição como por colegas, como ocorria na CEU.

O projeto político indígena nas e partir das universidades parece partir de uma noção de indigeneidade que desafia a separação entre natureza e cultura que embasa a política ocidental, nos convidando para uma política outra (Marisol De La Cadena, 2019). Conforme argumenta a autora, a política ocidental pressupõe uma “arena povoada de seres racionais disputando o poder de representar outros humanos perante o Estado” (De La Cadena, 2019, p. 1). O projeto político do movimento indígena latino-americano contemporâneo desafiaria este pressuposto devido ao fato de atuar junto e instar entes não humanos a participarem nos embates, manifestações e reivindicações políticas. Apesar de apresentarem suas demandas em muitos momentos dentro do escopo das políticas étnicas/culturalmente diferenciadas atendidas pelas instituições liberais seculares, a própria proposta de retomar uma instituição federal de ensino superior me parece instar uma outra forma de fazer política.

Como será detalhado, acompanhando estas estudantes retomando a universidade no cotidiano, pude presenciar a política sendo feita nas “texturas do cotidiano/ordinário” (Veena Das, 2024) a partir do estar-junto, da convivência com as crianças, na apropriação, por parte das crianças, dos objetos e estrutura da casa, na realização de atividades junto da comunidade acadêmica e externa, na recepção dos parentes vindos do interior para vender artesanato, no tomar chimarrão, etc.

Esta forma de fazer política no ordinário, de estabelecer um protagonismo, uma ocupação e uma retomada indígena na universidade, desloca nossas noções usuais do fazer político. O projeto político do movimento indígena latino-americano contemporâneo desafiaria este pressuposto devido ao fato de atuar junto e instar entes não humanos a participarem nos embates, manifestações e reivindicações políticas. Assim, as diversas manifestações de um projeto político indígena contemporâneo mais amplo desafia as bases epistêmicas sob as quais estão fundadas a política ocidental e quem/aqueles/as que podem atuar nela enquanto atores políticos dotados de agência própria. Estas estudantes estão tensionando uma instituição ocidental que não comporta modos outros de ser, se relacionar e produzir conhecimento. O projeto das instituições

universitárias se alinha a um multiculturalismo genérico e não alcança a ideia de uma universidade impregnada por lógicas indígenas, nos modos de vivê-la e habitá-la.

Como elaborado por Lygia Sigaud em seu clássico texto “A forma acampamento: notas a partir da versão pernambucana” (2000), a consolidação de uma estratégia política representa a mudança nas relações sociais da região. Ao analisar as ocupações de engenhos pernambucanos por trabalhadores rurais na região de Pernambuco, e identificar elementos e estratégias que distinguem tal ação política enquanto uma forma específica, a autora atenta para o fato de que os também acampamentos se constituem como uma ação política que configura uma identidade: a de acampado.

A partir da releitura do texto de Sigaud, Daniela Alarcon (2014), elabora a noção de uma forma retomada. Conforme argumenta a autora, a forma retomada também é definida por elementos e estratégias específicas e recorrentes em todas as experiências de retomadas de território, por mais diferentes entre si que sejam. Assim como Sigaud argumentou ao definir a forma acampamento, a “forma retomada institucional”, da qual a CEI seria um exemplo, aponta a conformação de uma forma específica de atuar politicamente por parte dos coletivos indígenas no país. Esta forma pode ser compreendida enquanto um processo de etnogênese, sendo a universidade palco deste fenômeno (Fernando Fernandes, 2020). Fernandes pontua o espaço universitário como um palco político-discursivo-social estratégico para a consolidação de reconhecimento e “representação do movimento político brasileiro” (Fernandes, 2020, p. 99), ou seja: a demanda indígena pelo Ensino Superior não diz respeito somente à fins utilitaristas no âmbito de suas trajetórias individuais, mas também, e talvez de forma mais expressiva, se relaciona a um projeto coletivo indígena de valorização e reconhecimento identitário. Este processo de reconhecimento e de valorização ocorre tanto por suas presenças físicas nestes espaços, quanto pela interação intersubjetiva entre epistemes e modos de vida.

A compreensão de etnogênese que mobilizo para apreender meu objeto de pesquisa envolve o desenvolvimento de configurações sociais novas, de base étnica, que implicam em dinâmicas etnopolíticas específicas, levando à conformação de um sujeito coletivo estratégico (Miguel Bartolomé, 2006). Nesse sentido, compreendo esta forma de retomada em contextos institucionais como uma forma política construída pelos sujeitos indígenas em IES brasileiras enquanto um fenômeno de etnogênese, que envolve a mobilização política da etnicidade e a reconfiguração de projetos políticos e

do sujeito coletivo que os representa em um cenário de políticas públicas que operam a partir de uma lógica que se outorga multiculturalista.

A noção de etnicidade, conforme elaborada por Barth (2011), trata-se de um aporte teórico central para a realização desta pesquisa. Ao compreender a etnicidade enquanto “a organização social da diferença cultural” (Barth, 2003, p. 21), o autor propõe a investigação dos processos de constituição, manutenção e reprodução (ou rompimento) de fronteiras étnicas, e como estas são mobilizadas politicamente por diferentes grupos sociais em um contexto de competição por recursos em uma espécie de “mercado de direitos” contemporaneamente ofertado pelo Estado.

Procurando pensar a alteridade na contemporaneidade para além da identidade, foco em atentar para as sociabilidades que produzem – e são produzidas por – relações sociais conflitivas e dinâmicas, assim como para as “práticas éticas e vínculos afetivos” que sustentam projetos políticos (Mahmood, 2025, p. 62). Ao me deter sobre as redes de sociabilidade que sustentam tanto o projeto mais amplo de retomadas indígenas nas universidades, quanto a construção do território da Casa do Estudante Indígena, procuro investigar estas relações. De forma mais circunscrita aos contextos etnográficos a serem apreendidos, me parece importante trabalhar com a compreensão de Talal Asad (2021) acerca do papel da dor, e das emoções de um modo geral, na economia das ações. Entendo ser relevante atentar para o papel das emoções como catalizadoras de movimentos sociais, como demonstrado por Luciane Rocha (2014) a partir de trabalho de campo com movimentos sociais de mães cujos filhos faleceram em cenários de violência policial no Rio de Janeiro. Convergindo com a compreensão de Honneth acerca das experiências de desrespeito nas diferentes arenas de reconhecimento e dignidade humana, a autora demonstra como estas violentas experiências de desrespeito conformam a base sobre a qual se erige um movimento organizado de mães que exigem a diminuição da violência policial nas periferias do Rio.

É relevante, ainda, em consonância com demais autores da literatura especializada (Oliveira & Santos, 2016; Paladino, 2016) atentar para os conhecimentos produzidos e aqueles que são confrontados pelas estudantes indígenas nas universidades. No mesmo sentido, mostra-se relevante atentar para a dimensão pedagógica de formas de atuação política tais quais as retomadas (Lacerda, 2021).

O indigenismo, como campo de estudos e de práticas estatais, possui relação íntima com a disciplina antropológica. Em sua obra seminal, Edward Said (2007) nos apresenta como o ocidente criou, a partir de estudos sistemáticos de intelectuais ocidentais, o oriente, como formação ideológica que espelha, de modo contrário, o ocidente, ou seja: tudo aquilo que o ocidente não é, é o que o oriente é. Mais do que isto, trata-se da produção de uma exotização e de uma racialização, de um hiper sujeito irracional. No mesmo sentido, o indigenismo pode ser compreendido enquanto o orientalismo das Américas (Ramos, 2012) – o projeto político ocidental liberal secular se constituiu tendo as populações indígenas das américas como ponto de contraste moral e ideológico aos seus princípios. Assim, é necessário dialogar criticamente com o campo do indigenismo, tendo em vista sua mobilização ideológica estratégica por parte do ocidente, na forma de um ocidentalismo (Fernando Coronil, 1997).

O indigenismo norte-americano e o indigenismo sulamericano possuem similaridades, quando vistos acoplados ao projeto nacional de expansão de fronteira e realocação de comunidades, e mesmo de inserção dos indígenas como mão de obra em regimes agrícolas sedentarizados. Mas, como mostra Antônio Carlos de Souza Lima (2015), o ideário de Cândido Rondon da mestiçagem, produziu funcionários e abordagens de aldeamento específicas. Para o conhecimento dessas abordagens, hoje temos trabalhos como de Tonico Benites (2016) e Douglas Rosa (2020)³, mostrando de que modo as comunidades eram abordadas e qual a escala de violência era dirigida pelo campo do indigenismo, tão heroicizado no Brasil.

Em sua dissertação de Mestrado, o antropólogo Kaingang Douglas Rosa (2020) nos apresenta as retomadas de terra como um modo de luta e resistência que sempre fez parte do modo de vida dos Kaingang e das populações indígenas de forma geral. Face à lei, o que garante os direitos sociais dessas populações é a luta por reconhecimento e por dignidade. Em diálogo com as propostas teóricas citadas ao longo deste capítulo, Braga situa sua pesquisa com relação a sua vivência como indígena Kaingang, e caracteriza sua produção intelectual como sendo proveniente de um intercâmbio entre os conhecimentos canônicos apreendidos na universidade e os saberes ancestrais de sua comunidade.

³ A dissertação de Douglas foi cedida gentilmente pelo autor, em versão que está sendo preparada por ele para depósito na biblioteca. Agradeço a Douglas pela gentileza.

A antropóloga Lila Abu-Lughod nos convida a pensar em uma escrita contra a cultura (2018). A autora endereça à seminal coletânea de James Clifford e George Marcus (1986) e argumenta que os autores deixaram de lado, em sua crítica, as feministas e os mestiços. Abu-Lughod sustenta que o conhecimento antropológico produzido pelas feministas e mestiços nos permite compreender as formas como a noção de cultura é mobilizada pela própria Antropologia no sentido de exotizar e outrificar os sujeitos com os quais realiza suas pesquisas e, conseqüentemente, reitera “...separações que inevitavelmente carregam sentidos hierárquicos” (2018, p. 194). Assim, a partir do argumento da autora, antropólogas preocupadas com a produção de uma pesquisa atenta às relações de poder implicadas no procedimento teórico-metodológico antropológico, devem buscar estratégias textuais para escrever “contra a cultura”.

No sentido contrário ao de Abu-Lughod, Marshall Sahlins argumenta que a concepção original de cultura não envolve necessariamente um procedimento epistemológico de hierarquização (1997). O autor define o conceito de cultura como “a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos” (1997, p. 41), e reivindica a vitalidade da categoria para pesquisarmos junto de comunidades indígenas contemporaneamente. O antropólogo aponta a reapropriação de comunidades indígenas da categoria cultura para a elaboração de demandas próprias como um indicativo da vitalidade do conceito. Ao invés de reiterar assimetrias sociais, divisões hierárquicas de povos e regimes opressivos, a cultura é mobilizada, por estas populações, como categoria útil para sua autodeterminação. O movimento similar de “intensificação cultural” (Sahlins, 1997, p. 53) realizado por comunidades indígenas contemporaneamente também apontaria neste sentido.

A compreensão sobre esses aspectos me leva a situar-me entre estas análises. Entendo que o conceito de cultura possui, sim, um histórico onde foi mobilizado estrategicamente por projetos coloniais para que comunidades autóctones completamente distintas fossem relegadas ao “savage slot” (Trouillot, 1991). Ao mesmo tempo, não descarto a capacidade heurística da categoria cultura, principalmente quando ela é constantemente mobilizada por minhas interlocutoras, e compõe parte importante do léxico político do movimento indígena contemporâneo em toda a América Latina. Entendo que a cultura deve ser apreendida criticamente, e que é necessário atentar para os modos como esta categoria é agenciada e mobilizada por estas estudantes indígenas ao territorializarem e retomarem a universidade. Como e quando a noção de cultura

surge em seus discursos? Perante quem ela é mobilizada? Quando? Qual o sentido atribuído, afinal, por estas estudantes, à noção de cultura? Assim, torna-se importante atentar para o movimento simultâneo de “uma integração global” (Sahlins, 1997, 57), a partir, por exemplo, da inclusão de categorias como cultura, tradição, tradicionalidade, dentre outras, no discurso político destas estudantes indígenas, e o movimento de diferenciação local, operado justamente a partir do modo que estas estudantes ativamente territorializam e retomam a universidade.

Este movimento complexo e simultâneo que ocorre quando nos voltamos para comunidades indígenas contemporaneamente me parece mais bem apreendido quando nos voltamos para as texturas do ordinário (Das, 2024) destas estudantes, ou seja: os modos cotidianos de fazer política a partir de suas dinâmicas próprias de sociabilidade, de produção de conhecimento e de territorialização. Assim, procuro dimensionar as andanças destas estudantes na universidade (Domingos, 2022) a partir de uma etnografia do particular (Abu-Lughood, 2018), além de voltar-me não somente para os modos como estas estudantes vivem a instituição universidade em seu cotidiano, mas como esta instituição é, também, transformada por suas presenças e seus projetos políticos, levando a sério a possibilidade de uma indigenização da modernidade (Sahlins, 1997) – nesse caso, de uma de suas instituições fundamentais, que como evidenciam Pablo Albernaz e José Jorge Carvalho (2022), é um locus de consagração e de reconhecimento de saberes -. É possível me situar entre uma crítica ao uso do conceito de cultura como noção que reitera distinções hierárquicas entre populações e o reconhecimento da capacidade heurística da categoria.

Portanto, procuro dialogar com as críticas colocadas por Angélica em um momento inicial de minha presença em campo, porém sem me desvincular das décadas de reflexões produzidas no âmbito da Antropologia acerca dos compromissos éticos e políticos da disciplina. Assim, procurei, nesta seção do capítulo, contrapor à sua crítica um rico campo de debates que acredito terem lançado as bases para a efetivação de uma Antropologia engajada e crítica, sem esgotar a potência da proposta antropológica mais ampla de levar as alteridades a sério.

1.2.3. As intensidades do campo de pesquisa

Iniciei este percurso de pesquisa através de um Trabalho de Conclusão de Licenciatura, que centrava-se na preocupação com a ampliação das condições de permanência das estudantes indígenas na UFRGS. Trata-se de uma discussão já amplamente difundida nos campos da Educação e nas pesquisas acerca das políticas de Ações Afirmativas. A categoria de permanência diz respeito às políticas institucionais adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para que as estudantes permaneçam na universidade e concluam seus estudos. As políticas de permanência e de assistência estudantil das diferentes IES atendem a todos os/as estudantes, independente da modalidade de ingresso.

Pensar na permanência – em como ela é promovida pelas IES e como ela é vivida pelas estudantes – se consolidou como um esforço necessário para que a efetivação das Ações Afirmativas nas IES fosse compreendida. Para além do ingresso, é preciso analisar as condições de permanência ofertadas pelas instituições e como as estudantes as vivenciam. Diversos trabalhos que abordam a presença de indígenas no Ensino Superior apontam para desafios na permanência relacionados à fatores como a distância da família e de suas comunidades, a escolarização básica insuficiente, as experiências cotidianas de racismo dentro das universidades, dificuldades com a língua portuguesa e condições socioeconômicas de vulnerabilidade (Luciane Bello, 2009; Maria Peruzzi, 2013; Bergamaschi, Doebber & Brito, 2016; Juliane Agnes *et al*, 2017; Rosangela Faustino, Maria Novak & Isabel Rodrigues, 2020; Vanessa Silva & Eduardo Vergolino, 2020; Maria Amoras, Solange Costa & Derick Silva, 2022; Dulce Franceschini, 2022; Luka Garcês *et al*, 2024).

Na continuidade deste percursos de pesquisa, porém, me volto para a mesma temática e campo a partir de uma discussão teórica diferente. Para além do campo de pesquisa acerca das Ações Afirmativas, me volto para uma interlocução mais acentuada com a Antropologia Política e seus aportes analíticos, de forma que eu possa apreender a consolidação da retomada da CEI como um modo de fazer política de indígenas que ingressam no Ensino Superior, correlacionada a uma luta política indígena mais ampla visando a apropriação das instituições e seus ferramentais.

Como argumentado por Mariza Peirano (2006), retornar ao mesmos temas a partir de ângulos distintos, explorando de forma mais pormenorizada questões anteriormente somente “esboçadas”, trata-se de parte constitutiva da vida intelectual e acadêmica ou, como colocado pela autora, da “teoria vivida”.

2. INDÍGENAS E O ESTADO BRASILEIRO: DA TUTELA AO RECONHECIMENTO

A circunscrição da diversidade étnico-cultural existente no território atualmente compreendido como Brasil em uma única categoria – indígena, índio -, operação realizada pelos colonizadores portugueses, inaugura a complexa relação entre as populações autóctones deste território e os aparatos administrativos do que veio a ser o Estado-nação brasileiro. Conforme argumenta João Pacheco de Oliveira (2004) em texto escrito no contexto do debate sobre o Estatuto Indígena, as diferentes legislações e estatutos que regulamentaram a cidadania indígena no país foram repetidas tentativas de prescrever qual o papel que o indígena deve ocupar no corpo da sociedade brasileira.

O amplo quadro burocrático-administrativo conformado no âmbito do Estado brasileiro em relação às populações indígenas implicou em discursos e práticas calcados em regimes de conhecimento específicos. Meu recorte, neste capítulo, será a relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas deste território ao longo do século XX. Tomo como ponto de partida o século XX por trabalhar a partir da noção Antônio Carlos de Souza Lima de “poder tutelar” (1995), a qual foi concebida enquanto categoria analítica para a apreensão do aparato burocrático-administrativo do Estado brasileiro voltado para às populações indígenas, cujas políticas são baseadas na noção dos índios como tutelados, ou seja, como pessoas cujos conhecimentos não são suficientes e/ou apropriados para que ocorra uma “integração” ou participação adequada na sociedade brasileira. Esta noção, primeiramente elaborada por Roberto Cardoso de Oliveira, e desenvolvida por João Pacheco de Oliveira, foi tomada por Souza Lima a fim de tornar o Estado e sua arquitetura institucional um lugar de pesquisa sobre o poder tutelar e suas formas de perpetuação.

O esforço de Souza Lima não é somente se debruçar sobre as políticas indigenistas propriamente ditas, mas analisar o exercício direto do poder tutelar, relacionado à processos mais amplos de formação do Estado nação brasileiro. O autor define o poder tutelar como “o exercício de poder de Estado sobre espaços (geográficos, sociais, simbólicos), que atua através da identificação, denominação e delimitação de segmentos sociais tomados como destituídos de capacidades plenas necessárias à vida cívica” (Souza Lima, 2012, p. 784).

Procuro também olhar de forma mais detalhada para as políticas relacionadas à terra e à educação para indígenas, as quais passaram, a partir dos anos 1990, a ser desenhadas e executadas dentro da compreensão maior de políticas da diferença ou etnicamente diferenciadas. Assim, é possível observar uma mudança no paradigma envolvendo as políticas públicas para indígenas no país. Do monopólio da FUNAI da ação indigenista no país para as políticas etnicamente diferenciadas, olhar para o histórico dessas políticas permite compreender o contexto em que as políticas voltadas para o ingresso de indígenas no Ensino Superior emergiram, além de permitir apreender algumas das linhas de força implicadas na conformação do movimento político indígena brasileiro.

Ao final deste capítulo, me debruço sobre o movimento político indígena no Brasil, procurando contextualizar seu surgimento enquanto movimento político/social organizado, cuja presença no país vem ganhando cada vez mais força, principalmente a partir dos aparatos da mídia e redes sociais. Assim, procuro relacionar o advento da organização política indígena no âmbito do Ensino Superior com a topografia do movimento indígena organizado. O ingresso de indígenas em Instituições de Ensino Superior no Brasil é, portanto, tanto um fruto das lutas do movimento indígena há décadas, assim como representa uma nova etapa de sua configuração. Esta nova etapa implica em um léxico, linhas de força e conjunturas novas específicas, engendradas a partir da própria presença destas populações nas IES.

A retomada de território indígena operada no âmbito da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, portanto, compõe parte de uma conjuntura maior que tem tomado forma no âmbito das mobilizações indígenas no país e a progressiva inserção desta parcela da população em espaços institucionais onde, anteriormente, não possuíam uma presença sistemática. No âmbito desta conjuntura, é possível afirmar que se observa a emergência de uma forma de atuação política no movimento indígena brasileiro – a retomada e demarcação de territórios indígenas em Instituições de Ensino Superior. De forma a compreender de modo mais aprofundada esta forma política emergente, é necessário olhar para as diferentes configurações da relação entre Estado-indígenas no Brasil ao longo do século XX, partindo de ações estatais que executaram o poder tutelar do qual nos fala Souza Lima para, então, chegar à um paradigma da participação e do protagonismo (Souza Lima, 2015; Poliene Bicalho, 2010).

2.1. Indigenismo e o poder tutelar

Enquanto a política indígena diz respeito às ações, estratégias e o projeto elaborado por populações e coletivos indígenas a partir de suas próprias experiências e arsenais socioculturais etnicamente referenciados, a política indigenista trata-se de uma “modalidade de atuação governamental” (Roberto Cardoso de Oliveira, 2000). As políticas indigenistas implicam tanto em um aparato discursivo-ideológico que as norteiam quanto um projeto de atuação estatal que designa ações concretas a serem desenvolvidas com relação às comunidades indígenas do país, levando em consideração suas distinção étnico-social-cultural com relação ao restante da população que compõem o Estado-nação brasileiro.

Há uma diferença importante, ainda, entre políticas indigenistas e indigenismo. Conforme proposto por Souza Lima (1995), as políticas indigenistas dizem respeito às políticas desenhadas pelo Estado para a incorporação e assistência das comunidades indígenas em relação ao Estado-nação brasileiro e sua aplicação prática. Já o indigenismo embarca uma ampla gama de ideias e saberes-fazer que diagnosticam os indígenas como incapazes de se inserir na sociedade brasileira mais ampla, sendo necessário, portanto, atuar no sentido de assimilá-los à sociedade envolvente.

Apesar de não ser o enfoque desta pesquisa, considero importante ressaltar que o termo “indigenismo” está relacionado a uma ampla tradição na América Latina. O termo provém do contexto de institucionalização de políticas estatais voltadas para indígenas em todo o continente, tendo no Instituto Indigenista Inter-Americano um ponto de referência central (Cardoso de Oliveira, 2000). O desenvolvimento do indigenismo no Brasil ocorreu de forma relacionada às políticas indigenistas efetivadas nos mais diversos países da América Latina.

A partir do final da primeira metade do século XX, se disseminam, na Antropologia brasileira, os trabalhos que abordam a ação indigenista a partir de um viés crítico. O trabalho de autoria de Roberto Cardoso de Oliveira, *O Índio no Mundo dos Brancos: a Situação dos Tukúna do Alto Solimões*, originalmente publicado em 1964, trata-se de um marco no âmbito da Etnologia Indígena brasileira, principalmente no campo de estudos indigenistas que enfocam as questões da assimilação, relações interétnicas, processos de urbanização e políticas indigenistas. Fortemente influenciado pela antropologia social inglesa e pelo estruturalismo levi-straussiano, o trabalho do antropólogo aborda a relação entre indígenas e a sociedade nacional envolvente, procurando atribuir maior destaque analítico nas relações sociais estabelecidas entre

estes grupos do que em unidades de análise isoladas e monolíticas. A partir de trabalho de campo com os Ticuna, população indígena da Amazônia, na região do rio Solimões, o autor elabora a categoria de fricção interétnica, a qual refuta a tese de que as populações indígenas estariam sendo progressivamente aculturadas – perdendo seus traços étnico-culturais distintivos com relação à sociedade nacional envolvente – na medida em que eram inseridos em processos de urbanização, a partir da crescente interação com o “mundo dos brancos” para fins econômicos, sociais, dentre outros.

A noção de fricção interétnica designa um processo contínuo de interações sociais entre indígenas e não indígenas que efetiva transfigurações identitárias, sociais e culturais dentre ambos os grupos. Assim, não seriam as comunidades indígenas unidades sociais totais a serem assimiladas passivamente à sociedade envolvente. No processo de contato interétnico, ambos os grupos passariam por transfigurações socioculturais. Esta noção perpassa minha compreensão acerca das comunidades indígenas no contexto da sociedade de classes brasileira contemporânea no meio urbano. As cidades, enquanto “regiões de fricção interétnica”, não implicam em um processo de assimilação e/ou aculturação dos indígenas que passam a morar no meio urbano. Como irei aprofundar no capítulo 3, o último Censo apontou que mais de 50% dos indígenas no país vivem em áreas urbanas (IBGE, 2022). Estes indivíduos, pertencentes a comunidades étnico-culturalmente distintas com relação aos não indígenas, se utilizam de estratégias criativas para reiterar sua distintividade étnica e cultural no meio urbano. Assim, exigem o reconhecimento enquanto forma de alcançar os direitos sociais que conformam um status de cidadão brasileiro.

Nos trabalhos do antropólogo João Pacheco de Oliveira, principalmente em sua pesquisa junto de indígenas no Nordeste (1999), encontro outro marco referencial de suma relevância para minha compreensão e aproximação da Etnologia indígena. Como resultado de trabalho de campo junto de indígenas na região nordeste do país, onde durante anos se acreditou não existirem mais indígenas, o antropólogo produziu uma compreensão não estática do fenômeno da etnicidade. Ao se deparar com múltiplos processos de etnogênese na região nordestina, o autor destacou os fatores contingenciais de cada contexto histórico, social e geográfico na conformação da consciência e reconhecimento étnico.

Na obra *Um Grande Cerco de Paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, originalmente publicada em 1995, Antônio Carlos de Souza Lima busca historicizar as práticas administrativas tutelares no país. Para tanto, se debruça sob a

documentação interna do Serviço de Proteção aos Índios e Localização do Trabalhadores Nacionais (SPILTN) para compreender a conformação de um aparelho estatal munido de um saber-fazer específico voltado para a atuação junto de populações indígenas no território brasileiro, e como este aparato atuou no sentido de reiterar um projeto de Estado-nação emergente: o Brasil. A partir desta pesquisa, o autor elabora o conceito de poder tutelar, o qual designa formas de ação político-administrativas embasadas na incapacidade indígena de se integrar na sociedade brasileira enquanto cidadãos, sendo necessário, portanto, assimilá-los a partir de um processo de aculturação e progressivo contato com a “civilização”. Este exercício de poder implica em uma hierarquização e em relações de poder desiguais, que perpetuam desigualdades a partir da manutenção de relações clientelistas, paternalistas e assimilacionistas entre o Estado e as populações indígenas do país.

Esta categoria é de suma importância para minha compreensão do histórico de mobilização e organização política indígena no país. É em contato direto e como alvos do exercício deste poder tutelar que as comunidades indígenas se articulam, organizam e mobilizam politicamente no país. É no bojo de suas experiências pessoais com as políticas tutelares assimilacionistas ao longo do século XX, que pouco fizeram para a proteção e preservação das comunidades indígenas no país, que muitas lideranças indígenas contemporâneas assumiram um compromisso com suas comunidades e com a conformação de um projeto político indígena para o país.

Até a publicação do Diretório dos Índios, em 1755, as relações com os povos indígenas ficaram sob responsabilidade exclusiva da Igreja Católica. Após muitas medidas e marcos legais, na virada do século XVIII para o século XIX já era pautada a necessidade de uma reconfiguração da relação entre o Estado e as populações indígenas. A partir da virada para o século XX, torna-se prioridade a elaboração de um órgão estatal exclusivamente voltado para a tutela destas populações. Assim, em 1910, é fundado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), o qual em 1917 é transformado no SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Em 1967, por fim, o SPI é substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, instituição ainda vigente, é a “a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal”, sendo sua função “(...) proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.” (Gov.br, 2020). Atualmente, a FUNAI está vinculada ao

Ministério dos Povos Indígenas, criado em 2023 durante o terceiro mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva.

É o Código Civil de 1916 e a lei nº 5.484 de 27 de junho de 1928, que estabelece a “incapacidade jurídica” dos indígenas e, assim, outorga o poder de tutela ao SPI. Esta lei pode ser considerada, segundo Souza Lima (2015), o primeiro estatuto civil do índio republicano. O SPI foi criado com o intuito de inserir a população indígena do país como “parte dos processos de formação de Estado” (Souza Lima, 2015), atuando no sentido de “integrar” as diferentes coletividades indígenas à nação, a partir de uma ideia de um indígena genérico e atemporal, que teria ficado, até então, “à parte” da “civilização” brasileira e, portanto, precisava ser integrado à sociedade brasileira enquanto trabalhadores e cidadãos. A partir de uma perspectiva crítica, pode-se entender que o SPI atuava enquanto órgão estatal responsável pela pacificação de uma parcela da população brasileira (os indígenas) a ser utilizada como mão de obra barata no mercado interno. O órgão atuava, ainda, no sentido de promover a desocupação de territórios indígenas a partir de um incentivo à imigração de tal parcela da população para as metrópoles, e deixá-los livres para a colonização e expansão da fronteira agrícola.

O surgimento do Serviço de Proteção ao Índio ocorreu relacionado à Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, a qual ocorreu de 1907 a 1915, comandada por Cândido Mariano da Silva Rondon. Rondon consolidou-se como um “emblema das políticas pró-índio no Brasil” (Souza Lima, 2015, p. 429), simbolizando uma atuação humanista e racionalista junto dos indígenas. A atuação estatal junto destas comunidades já não era mais pautada no uso de violência explícita – ao menos em termos oficiais/institucionais, já que a violência junto destas populações ainda era perpetuada pela ação do poder tutelar a partir de mecanismos violentos, apesar de não envolverem violência aberta e explícita -, mas a partir da conformação de um quadro de agentes estatais munidos de um saber-fazer tutelar que procurava assimilar os indígenas ao Estado brasileiro. Inicialmente executada por militares, a Comissão Rondon iria se configurar enquanto uma espécie de “laboratório” da política indigenista brasileira, assim como um dispositivo midiático (Souza Lima, 2015). As imagens, vídeos e fotografias produzidas no âmbito da Comissão Rondon embasam grande parte dos arquétipos do indígenas no Brasil durante o século XX, que rearticularam construtos ideológicos coloniais – o índio passa a ser visto de selvagem e preguiçoso para amassando e trabalhador.

A emergência da Antropologia no país ocorreu em grande medida relacionada à expansão e profissionalização do indigenismo brasileiro. Muitos dos antropólogos que seriam responsáveis pela criação de programas de pós-graduação e cursos de graduação na área atuavam no SPI. Nesse sentido, a partir da progressiva profissionalização dos agentes indigenistas e do ingresso de jovens pesquisadores, o órgão teve sua origem rondoniana misturada às principais teorias vigentes na área da Antropologia. O contexto internacional do pós-guerra e da emergência dos Novos Movimentos Sociais, assim como das lutas por libertação nos países colonizados, levaram à promulgação da Convenção número 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1957. Segundo Souza Lima (2015), nessa conjuntura se conformou uma “utopia” dentro do campo indigenista, onde as populações indígenas poderiam cada vez mais ser protagonistas de suas diferenças, sem a necessidade de uma assimilação ao mundo dos brancos.

No ano de 1967, ainda durante o regime militar, o SPI é extinto, sendo sucedido pela Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão responsável até hoje pela preservação e proteção dos direitos indígenas no país. O SPI foi extinto em grande parte devido aos inúmeros casos de corrupção dentro do órgão, que levaram a uma atuação caduca que se caracterizava por ações clientelistas localizadas. Segundo a Lei nº 5.371/1967, a Funai foi criada com o objetivo de exercer o monopólio tutelar sob os indígenas no Brasil. No contexto do governo ditatorial militar, a Funai esteve, em um primeiro momento, diretamente envolvida nas operações para a construção da Transamazônica, rodovia que deveria ligar a Amazônia ao restante do país. Durante a construção da Transamazônica, diversos territórios indígenas foram afetados e populações indígenas inteiras tiveram suas comunidades deslocadas ou agredidas.

Em 1973 é promulgado o Estatuto do Índio – Lei 6001/1973. Segundo Souza Lima (2015), a lei foi instituída em grande parte para “dar satisfação aos credores internacionais” (p. 439). Ou seja, trata-se de uma estratégia política do regime ditatorial, não necessariamente comprometida com a proteção e promoção dos direitos indígenas, já que o estatuto ainda se pauta em um paradigma assimilacionista e tutelar. É no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, que levou à elaboração e promulgação da Constituição de 1988, que a relação entre Estado brasileiro e indígenas foi radicalmente alterada. Na Carta Magna, se reconhece o Brasil como um Estado pluriétnico, rompendo radicalmente com a noção de que as múltiplas etnias indígenas

originárias do país deveriam se adequar à uma cidadania genérica brasileira. É reconhecido aos indígenas, ainda, “...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).

De forma inédita, atribui-se aos indígenas o protagonismo e direito a sua própria diferença, rompendo com a ideia de que deveriam ser destituídos de suas especificidades culturais para que pudessem acessar direitos sociais, políticos e serem cidadãos brasileiros plenos. Reconhece-se o direito à diferença e o dever de preservar e respeitar esta diferença. A Constituição de 88 marca, então, uma nova etapa na relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas. A partir de então, o Estado brasileiro possui o dever constitucional de demarcar as terras tradicionalmente ocupadas por essas populações, além de ser responsável pelo desenho e execução de políticas diferenciadas que atendam suas especificidades socioculturais nos campos da saúde, educação, trabalho, dentre outros. Nesse sentido, pensar os direitos indígenas no Brasil após a promulgação da Constituição de 88 é também pensar as políticas públicas elaboradas pelo estado brasileiro para a implementação e promoção de tais direitos, e como os coletivos indígenas vem se posicionando publicamente perante tais políticas.

O texto constitucional de 88 é fortemente influenciado por um cenário geopolítico internacional específico do final do século XX, onde inúmeros países latino-americanos passavam por processos de redemocratização após décadas de regimes militares e intervenções imperialistas do norte global. A dita onda progressista que veio a ser reconhecida sob o cenário político latino-americano principalmente a partir do final dos anos 1990 tem neste período suas principais linhas de força sendo configuradas. Neste contexto geopolítico, movimentos sociais formulados no âmbito da sociedade civil ganham força no cenário nacional. Dentre estes movimentos, encontra-se o Movimento Indígena, o qual atua intensamente durante o processo da constituinte, pautando as diretrizes que iriam reger o capítulo relacionado às populações indígenas no texto constitucional.

A atuação do Movimento Indígena durante a constituinte foi determinante para a presença de direitos que endereçarem as principais demandas das comunidades indígenas do país, como o direito à terra, à educação e saúde diferenciadas, e às suas especificidades étnico-culturais. O movimento realizou grande pressão durante as

sessões da constituinte e, ainda, marcou uma forte presença na mídia brasileira, estratégia esta que vem sendo utilizada desde então. A atuação de lideranças políticas no período foi marcada por estratégias discursivas e performáticas próprias, demonstrando um arsenal criativo político impressionante, que vem sendo reconfigurado a partir da conjuntura contemporânea. Nesse sentido, entendo que as retomadas institucionais são mais um exemplo de alternativas e estratégias políticas próprias do movimento, as quais são tanto cultural quanto cosmologicamente referenciadas.

A Constituição de 88 coloca um fim formal, jurídico, ao regime tutelar. O Estatuto do Índio de 73, porém, o qual ainda é vigente, colide diretamente com o texto constitucional. Na prática, o que se verifica é a permanência de grande parte do paradigma tutelar dentro do aparato indigenista do Estado, já que todo o desenho da instituição e o treinamento de seu quadro administrativo foi embasado em visões tutelares e assimilacionistas. Progressivamente, principalmente a partir dos anos 2000 e com a abertura de novos concursos públicos para a Funai e, assim, a renovação de parte do quadro de profissionais, que as práticas tutelares deixam de ter tamanha força. É possível atestar resquícios da lógica tutelar no âmbito da prática indigenista nacional até hoje, conforme argumenta grande parte do movimento indígena brasileiro.

Apesar de o capítulo concernente às populações indígenas do país na Constituição de 88 ser fruto das demandas do movimento indígena brasileiro em diálogo com um cenário internacional mais amplo, é importante olhar criticamente para o texto constitucional, pois ainda assim trata-se de uma circunscrição de uma ampla gama de tradições socioculturais, ontologias e cosmologias dentro de um documento de matriz colonial (Clementine Marechal, 2021), que opera a partir de categorias e lógicas que por muitas vezes vão diretamente contra os preceitos a partir do qual se organizam e vivem esses povos.

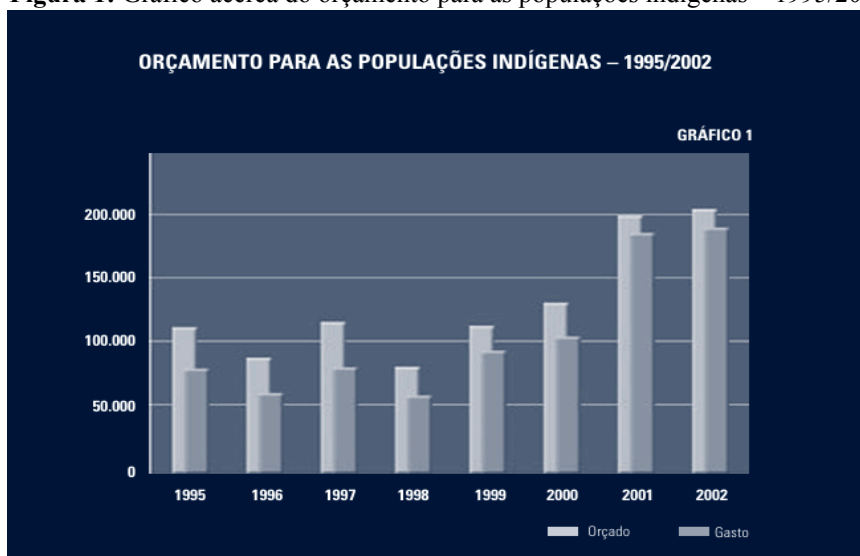
Outro marco determinante para compreender a conformação do movimento indígena brasileiro e sua relação com o Estado nacional trata-se da perda do monopólio da atuação indigenista no país por parte da Funai. Em 1991, sob o governo do então presidente Fernando Collor de Mello, foram promulgados os decretos nº 23, 24, 25 e 26 4/02/91, onde era transferido a atuação relacionada à saúde, educação, desenvolvimento e meio ambiente relacionadas às populações indígenas para os Ministérios da Saúde, da Educação do Desenvolvimento Agrário e do Meio Ambiente, respectivamente. Assim, as políticas relacionadas à saúde, educação, desenvolvimento e meio ambiente voltadas

para indígenas, desempenhadas até então pela Funai, saem de sua alçada, e passam a ser elaboradas, executadas e acompanhadas por estes ministérios.

Nesse contexto, ainda relacionado ao cenário geopolítico mais amplo, em diálogo com diretrizes e acordos internacionais, surgem as políticas diferenciadas, ou políticas da diferença. Instaure-se, assim, todo um campo na área da administração pública relacionada às políticas públicas direcionadas a parcelas da população brasileira marcadas por marcadores sociais da diferença, como gênero, raça/etnia, território, religião e sexualidade. Ainda nesse contexto, se disseminam ferramentas de participação social democrática, que são ensinadas pelos diversos movimentos sociais brasileiros baseados em identidades e marcadores da diferença.

Procurando delinear o quadro de políticas formuladas no âmbito da administração pública do governo Fernando Henrique Cardoso voltadas para indígenas, Souza Lima *et al* (2004) aponta um grande aumento no orçamento destinado a esta população. Os autores argumentam, ainda, que é durante as gestões de FHC que “...essas ações extra-Funai adquiriram contornos próximos à organicidade de políticas”. O objetivo dos autores é delinear este quadro para poder apreender os impactos da ruptura do monopólio tutelar. O gráfico abaixo ilustra o aumento do orçamento destinado para a execução das políticas indigenistas no Brasil durante os mandatos de FHC.

Figura 1: Gráfico acerca do orçamento para as populações indígenas – 1995/2002



Fonte: Souza Lima *et al*, 2004.

Com a virada do século e o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, instaure-se um novo cenário social e político, convergente com a chamada onda progressista latino-americana (Eduardo Gudynas, 2019). Agências internacionais tais

como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial passam a injetar dinheiro em projetos voltados para as temáticas do desenvolvimento e da preservação ambiental. Nesse sentido, observa-se um aumento nas políticas voltadas para as populações indígenas, sendo a emergência de políticas de reserva de vagas para indígenas em Instituições de Ensino Superior uma destas.

Em 2003, o movimento indígena organizado inicia a primeira edição do Acampamento Terra Livre (ATL), mobilização política que ocorre até hoje, anualmente, em Brasília. A mobilização ocorre sempre durante o mês de abril, chamado de “Abril Indígena” – devido ao Dia do Índio, celebrado em 19 de abril -, e tem como objetivo a apresentação das principais demandas do movimento indígena nacional perante a sociedade civil e o poder público.

Como será detalhado mais adiante neste capítulo, o ATL se constituiu enquanto um marco no movimento indígena brasileiro, instaurando uma nova forma de diálogo e pressão sob os poderes públicos. Lançando mão de uma forte presença midiática, uma mobilização política estratégica da etnicidade e da ação direta, o acampamento representa uma estratégia participativa democrática onde a ideia de protagonismo indígena toma força, deixando ainda mais de lado a imagem de um interlocutor e/ou mediador não indígena, especializado no campo do indigenismo, para a efetivação da cidadania indígena no país.

É neste cenário, junto da ampliação das políticas de reserva de vagas para indígenas no Ensino Superior, que se visualiza a emergência de uma geração de intelectuais indígenas que passam a se profissionalizar e especializar nos saberes do “mundo do branco” para poder navegá-lo de forma autônoma. Esta nova geração de intelectuais indígenas lança mão tanto dos conhecimentos tradicionais de suas comunidades de origem quando da gama de conhecimentos adquiridos no âmbito das instituições, conformando, assim, em um grupo de lideranças e representantes indígenas que articulam uma espécie de ação política antitutelada, colocada em prática no cotidiano dos espaços que ocupam. Souza Lima (2015) aponta para a necessidade de etnografias que se debrucem etnograficamente sob a consolidação da atuação política desta nova geração, de forma a descentralizar o papel do Estado como “centro exemplar” (p. 450).

A partir deste cenário, percebe-se na literatura que uma das questões centrais nas produções antropológicas que buscaram investigar as frentes de reivindicação e

consolidação dos direitos indígenas no Brasil passa a ser, então, o reconhecimento étnico e a inclusão institucional das populações indígenas. Passam a ser mais presentes na literatura especializada, a partir dos anos 2000 em diante, trabalhos acerca da presença indígena em espaços institucionais, sejam eles educacionais (Leonardo Carneiro, 2013; Rosane Ferreira, 2014; Patricia Brito, 2016; Michele Doebber, 2017; Rosa Fernandes, Valesca Ames & Angélica Domingos, 2017; Valesca Ames, 2019; Angélica Domingos, 2022; Raquel Franckini, 2023) ou políticos (Manuela Venancio, 2019; Silvana Nascimento, 2020).

Passando pelo Estatuto do Índio, de 1973, para a Constituição de 1988, o que se verifica é a mudança radical da relação prescrita legalmente entre o Estado brasileiro e as populações indígenas do país. Tendo em vista o histórico das políticas indigenistas no país, que conformaram o indigenismo brasileiro, as retomadas de espaços institucionais por parte de coletividades indígenas tomam outra dimensão. O poder tutelar tem um sentido produtivo, no sentido de ser um poder exercido por meio de ações que incidem sob povos indígenas, e não um projeto de genocídio ou de perpetuação de violências explícitas. O poder tutelar reproduz o paradoxo da tutela (Oliveira, 2012), onde é necessário “incluir” – no sentido de incluir cada população em sua devida categoria e no território determinado pelo Estado – para perpetuar a exclusão. A partir da criação dos postos indígenas, figura administrativa exemplar do poder tutelar, estas populações eram tanto incluídas em uma malha administrativa de abrangência nacional como excluídas a partir do seu confinamento em uma parcela de território definida e controlada pelo órgão indigenista.

As retomadas em espaços institucionais, portanto, podem ser apreendidas enquanto uma forma de ação política forjada no bojo do processo de conformação e consolidação desta geração indígena intelectual emergente, a qual lança mão de saberes tradicionais de suas comunidades e conhecimentos adquiridos em instituições de Ensino Superior e profissionalizantes para consolidar uma presença política na sociedade brasileira onde a figura do Estado é descentralizada.

Antes de adentrar em como esta forma de fazer política é colocada em prática e vivenciada no âmbito da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, é necessário, porém, uma breve incursão para contextualizar as políticas públicas para indígenas nas áreas fundiária e educacional. Assim, é possível apreender de forma mais detalhada qual

desenho de política pública com o qual estas estudantes estão dialogando, e quais políticas perpassam a construção de suas subjetividades políticas.

2.2. Territórios: entre as dinâmicas de territorialização e a letra da lei

A partir do breve sobrevoo sobre as políticas indigenistas realizado acima, é possível afirmar que a terra sempre esteve presente na apreensão e formulação da questão indígena/indigenista no país. Como visto, olhar para as políticas indigenistas na história brasileira é também olhar para como a questão fundiária foi administrada pelo Estado brasileiro.

A territorialidade indígena no Sul do Brasil foi despojada de suas respectivas lógicas e organizações próprias, diferentes entre cada etnia indígena do território, a partir do processo de colonização. Assim, foi reformulada em face à invasão sistemática e violenta de seus territórios. Apesar de terem sido destituídas violentamente de sua organização própria, as etnias indígenas originárias do território que veio a ser o Estado-nação Brasil tem preservado sua relação estreita com a terra e com os seres que a habitam. Conforme argumenta Juliana Mota (2012), as populações indígenas no país passam por processos de territorialização impostos. Todo conflito por terra implica na mobilização da ideia de território de ambos os lados da disputa. Há, assim, uma disputa em torno do termo território por si só. As políticas fundiárias e, a partir do século XX, as políticas indigenistas tutelares, foram responsáveis por efetivar estes processos impostos de territorialização.

A virada do século XIX para o século XX demarca uma intensa mudança na administração e legislação fundiária e indigenista no país, tendo em vista projetos de interiorização do país e a conseqüente necessidade de assecuramento das fronteiras. A Emenda Constitucional nº 1/1969 declara que as terras indígenas são patrimônio da União. Nos anos 70, o Estatuto do Índio legislava acerca de diversos âmbitos da vida das populações indígenas no país, inclusive seus territórios. Na Constituição de 1988, por fim, tem-se uma mudança completa no papel atribuído ao Estado com relação às terras indígenas. A partir da chamada Constituição Cidadã, torna-se obrigação do Estado reconhecer e demarcar as Terras Indígenas (TI's) no país.

Nesse contexto, a ferramenta jurídico-administrativa das TI's ganha sua forma acabada. Um marco relevante trata-se, ainda, da ratificação da Convenção de nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 1989, por parte do Estado brasileiro. Na

convenção, o principal direito mobilizado é a consulta prévia, livre e informada às populações indígenas sempre que qualquer política, medida administrativa ou empreendimento privado possam afetar suas vidas.

Atualmente, o processo que leva a demarcação de Terras Indígenas no Brasil segue o disposto no decreto 1.775/1996, onde pela primeira vez instaura-se a obrigatoriedade da participação das populações indígenas implicadas no processo de regularização fundiária. O processo é composto por cinco etapas, iniciado por um estudo de identificação e delimitação e é executado pela Funai, a partir de um grupo multidisciplinar de profissionais. Na segunda etapa, o Ministério da Justiça e Segurança Pública avalia o relatório de identificação realizado pela equipe da Funai, para então emitir parecer contrário ou favorável. Caso a terra seja reconhecida como pertencente à população indígena que a demanda, a terceira etapa trata-se da demarcação física realizada pela Funai, a partir de placas e outras formas de sinalização. A quarta etapa consiste no envio do processo para o Ministério da Justiça e, depois, à Presidência da República para homologação. A quinta e última etapa é o registro da terra indígena na Secretaria do Patrimônio da União e em cartórios de registros de imóveis, por parte da Funai.

No contexto do indigenismo posto em prática a partir do início do século XX, o termo reserva-aldeia era evocado pelas políticas indigenistas ao longo do processo de esbulho de suas terras, o qual era posto em prática para manter essas populações dentro de centros administrativos delimitados e diretamente controlados pelo Estado, ao mesmo tempo que disponibiliza suas terras para exploração econômica (Mota, 2012). Nesse sentido, as reservas indígenas, um dos principais produtos da administração indigenista tutelar no século XX, perpetuam o paradoxo da tutela, como já argumentado.

Atualmente, no Rio Grande do Sul, existem 31 terras indígenas em diferentes etapas do processo demarcatório e de diferentes modalidades, sendo 27 classificadas como tradicionalmente ocupadas e 4 como reserva indígena (Gov.br, 2020b). As reservas são terras doadas ao patrimônio da União por terceiros ou desapropriadas pela União, e são destinadas à posse dos povos indígenas. As terras domaniais são aquelas propriedade das comunidades indígenas obtidas por qualquer meio de aquisição dentro do escopo da legislação civil, enquanto as terras interditadas são áreas interditadas pela Funai para a proteção de comunidades indígenas isoladas. As terras tradicionalmente ocupadas, por

fim, são as endereçadas no artigo 231º da Constituição de 1988, sendo de direito originário dos povos indígenas. Embora haja um caminho jurídico administrativo sinalizando direitos, a experiência de perdas e desterramentos e da demora demarcatória são a face mais direta da experiência com o aparato legal.

As retomadas territoriais constituem um marco central em torno do qual as pesquisas acerca dos direitos territoriais indígenas vêm se desenvolvendo. Apesar de a primeira retomada indígena ter ocorrido no nordeste do país ainda nos anos 1970, como relata Alarcon (2019), são ainda poucas as pesquisas antropológicas que se dedicam à temática. Por mais que, nos últimos anos, tenham se proliferado artigos e teses que tratam especificamente de movimentos de retomada realizados por coletivos indígenas (Ana Tófoli, 2010; Clementine Maréchal, 2021; João Antunha, João Farias & Orivaldo Nunes, 2021; Eduarda Fernandes, 2023), tais pesquisas são ainda escassas levando em consideração a relevância da temática para se pensar os direitos indígenas no país e como o movimento político indígena os reivindica.

O trabalho de Tófoli, dissertação de Mestrado em Sociologia publicada em 2010, é um dos primeiros a abordar o fenômeno da ação política retomada. A autora investiga as retomadas territoriais realizadas por uma comunidade Tapeba, e como este grupo articula sua pertença étnica para acessar determinados direitos. A dissertação de Mestrado em Antropologia Social de Fonseca, publicada em 2021, investiga as retomadas de terra efetivada pelos Terena de Buriti, enquanto a tese de doutorado de Clementine Marechal, também publicada em 2021, busca investigar as retomadas de terra Kaingang no Rio Grande do Sul, a partir, principalmente, da relação de interlocução e amizade construída com a liderança político-espiritual Kaingang na região, Dona Iracema.

O trabalho de Ana Freitas (2005) aborda as territorialidades Kaingang na margem leste do Rio Guaíba, procurando apreender a constituição dos territórios e paisagens ecossociais Kaingang em seus aspectos culturais, simbólicos e sociais. O artigo publicado também em 2021 por Antunha, Farias e Nunes explora as concepções de território e os processos de territorialização levados à cabo em retomadas Mbyá-Guarani. Embora a noção de T.I. tenha configurações e negociações que incluem as vozes indígenas em processos administrativos, as noções de territorialidade não se reduzem às lógicas administrativas. Mais recentes ainda são as produções que abordam o fenômeno das autodemarcações, como desenvolvem Deyvisson Rocha (2017) e Luísa Molina (2018) em artigos publicados em revistas do campo das Ciências Sociais, onde

procura-se definir o conceito de autodemarcação desenvolvido pelo próprio movimento indígena. Em 2023, Fernandes investiga a retomada de terra no Morro Santana realizada pelos Kaingang, também em interlocução estreita com Iracema.

A incompreensão sobre as retomadas é exatamente daqueles que acham que a legislação avançando ou sendo plenamente aplicada, garantiria direitos e que as retomadas seriam excessos dos indígenas. Estes trabalhos nos mostram que as retomadas territoriais são mais do que estratégias instrumentalizadas com o fim único de cumprimento da letra da lei. A partir da compreensão do “jogo dos brancos”, as coletividades indígenas fazem uso das incongruências e morosidade nos processos demarcatórios fundiários a fim de fazer valer seus modos de vida próprios, a partir de processos de territorialização próprios.

2.3. Educação: processos de aprendizagem nativos e a educação formal

As políticas educacionais para indígenas passaram a existir a partir da perda de monopólio da ação indigenista por parte da Funai, em 1991 (Bergamaschi & Kurroschi, 2013). De forma ampla, as pedagogias indígenas se baseiam em um forte respeito e diálogo com os mais velhos - os quais preservam a sabedoria milenar dos povos -; os saberes são ensinados-aprendidos no cotidiano, desvinculados de uma instituição específica para tal finalidade; as crianças são valorizados atores sociais que devem participar dos processos de aprendizagem no cotidiano, sendo responsáveis, também, por ensinar os adultos e por uma aprendizagem mútua entre crianças; valorizam meio onde cada população vive e um intenso diálogo com a natureza e entes não humanos (animais, espíritos, montanhas, etc.). É isto que nos mostram os trabalhos de Aracy Lopes *et al* (2002) e Antonella Tassinari (2016) a partir de etnografias sobre processos de aprendizagem junto de crianças indígenas, assim como nos mostram as pesquisas de pesquisadores indígenas Guarani e Kaingang - Isael Pinheiro (2024) acerca da pedagogia Guarani das belas palavras; Bruno Ferreira (2014) quando nos apresenta os processos autóctones de aprendizagem Kaingang no contexto da Educação Escolar; Rosani Fernandes (2010) quando trata dos processos de ensino-aprendizagem dos Kyikatêjê no âmbito da educação escolar formal.

Esta valorização dos saberes indígenas, evidenciados nos trabalhos etnográficos, nos permite colocar em contraste as práticas educacionais indígenas com aquelas que lhes

são impostas. As iniciativas coloniais e republicanas de escolarização dos indígenas são denominadas de educação escolar para indígenas; já a educação escolar indígena diz respeito às iniciativas educativas institucionais voltadas para indígenas que levam em consideração suas especificidades socioculturais e linguísticas. A educação escolar indígena foi estabelecida a partir da atuação de organizações indigenistas não governamentais e, principalmente, a partir da atuação política e reivindicações do movimento indígena brasileiro. O termo educação indígena, por sua vez, se refere às concepções e práticas nativas de ensino e aprendizagem (Alessandro Lopes, 2015). O trabalho de Aracy Lopes ampliou um campo de debates sobre educação, voltada diretamente a processos de ensino-aprendizado de crianças. Todavia, o campo educacional no Brasil após a constituição de 88, também buscava dar tratamento institucional e administrativo às escolas indígenas, ao bilinguismo e a valorização do idioma nativo através de professores e professoras indígenas.

A educação indígena no país pode ser dividida em quatro fases: a primeira sendo o período que compreende a escolarização jesuítica, a segunda envolvendo a criação do SPI e suas políticas educacionais, a terceira relacionada à criação de organizações indigenistas provenientes da sociedade civil e suas respectivas iniciativas educativas para indígenas e, por fim, a quarta fase, sendo à que diz respeito aos movimentos dos indígenas do Brasil por reivindicação de políticas educativas apropriadas para suas realidades socioculturais.

A partir da segunda metade do século XX, com a progressiva organização do movimento indígena brasileiro, as comunidades indígenas passaram a reivindicar uma escolarização que levasse em consideração tanto sua língua quanto seus saberes próprios. A Constituição de 1988 é, novamente, um marco importante neste sentido. No que diz respeito à educação indígena, a Constituição reconhece no Art. 210, § 2º, o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Ou seja, passa a ser obrigatória uma escolarização bilíngue – em português e na língua materna de cada etnia – e culturalmente diferenciada, atenta às formas nativas de conhecimento e aprendizagem.

Já no século XXI, em 2008, é promulgada a Lei 11.645/2008, a qual instaura a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na Educação Básica (Brasil, 2008). Esta medida é um importante marco, pois atende a um pleito do movimento indígena de décadas, promovendo o reconhecimento dos indígenas na história e

sociedade brasileira. Em 2009, o Decreto 6.861/09 (Brasil, 2009) instaura os Territórios Etnoeducacionais (TEE), aliando de forma inédita as questões territoriais com as educacionais. O decreto versa sobre os TEE como uma política de organização da educação escolar indígena no Brasil, onde parcelas de território que agrupam povos indígenas de diferentes etnias – porém com um histórico documentado de relações interétnicas e trocas culturais, políticas, sociais e econômicas – para a construção de ofertas escolares, desde a educação básica até a educação profissionalizante. Trata-se de uma política inovadora, que atribui grande destaque aos modos nativos de organização socioterritorial, promovendo o protagonismo indígena na gestão das políticas educacionais e proporcionando serviços educativos de qualidade, que perpassam diversos níveis de escolarização (Maria Bergamaschi & Fernanda Sousa, 2015; Pureza, 2024).

Por fim, a Lei de Cotas de 2012 e as diversas políticas de reserva de vagas para indígenas no Ensino Superior, que ocorreram desde o final dos anos 1990 em diversas IES's são importantes marcos no âmbito da escolarização indígena no país. A forma como cada etnia, em diferentes contextos regionais, acessou a Educação Básica, interfere diretamente em sua presença – numérica, discursiva, ideológica e política – no Ensino Superior, como será visto no próximo capítulo.

Esta pesquisa se volta para a reivindicação da universidade como um território indígena como mais um dos pleitos do movimento indígena brasileiro, que cada vez mais protagoniza movimentos próprios de qualificação da educação e formação profissional indígena, além de procurar ocupar estrategicamente espaços institucionais chave na conformação do cenário político nacional. Assim, entende-se a educação e a apropriação do saber não indígena como uma ferramenta política importante, valorizada e reivindicada pelo movimento indígena há décadas. De forma mais crítica, a demarcação indígena da universidade questiona a validade e capacidade dos textos legais educacionais para atender seus modos e perspectivas próprias de educação e bem-viver.

2.4. Os movimentos indígenas no Brasil e os pleitos por reconhecimento

Conforme o antropólogo indígena Gersem Baniwa argumenta, o Movimento Indígena é “...o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações

indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.” (2006, p. 58). Ou seja, há uma diferença entre o Movimento Indígena Organizado (MIO), enquanto um corpus de organizações, de múltiplos formatos, que se apresentam perante a sociedade civil e as instituições do Estado enquanto um movimento unificado com uma agenda própria de demandas. Já o movimento indígena é composto por toda e qualquer iniciativa de resistência e atuação política indígena no país, tanto aquelas que se inserem dentro de uma lógica política institucional quanto aquelas que atuam a partir de formas nativas de atuação política na reafirmação e garantia de seus modos próprios de viver.

É a partir dos anos 1970, portanto, que se inicia um processo de “sistematização da consciência de luta que se fortalece gradualmente...” (Poliene Bicalho, 2010b, p. 25). É a partir desta mesma década que, segundo Bicalho, há a emergência dos chamados Novos Movimentos Sociais⁴, sendo o MIO um desses. No âmbito destes novos movimentos sociais que passam a se alastrar por toda a América Latina durante este período, o papel do Estado enquanto principal ator político e como centro amalgamador das lutas políticas é descentralizado, e novos atores sociais e modos de atuação política emergem. Assim, os novos movimentos sociais reconfiguram a posição do Estado nas sociedades latino-americanas, pois se consolidam como atores sociais propositivos e interventivos, para além de reivindicatórios. Nesse contexto, a etnia, assim como outros marcadores sociais da diferença, passa a ser um importante aglutinador identitário de diferentes comunidades espalhadas por todo o país.

Ao traçar um histórico da formação e consolidação do Movimento Indígena Organizado, Bicalho (2010) identifica cinco eventos fundadores: O primeiro acontecimento fundador seriam as Assembleias Indígenas, realizadas a partir do início dos anos 70; O segundo seria a gama de reações e enfrentamento organizado perante a proposta do Decreto de Emancipação de 1978; A atuação indígena na Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988 como o terceiro evento fundador; As comemorações dos 500 anos de descobrimento o quarto e, por fim, o quinto sendo o

⁴ O próprio conceito de movimentos sociais é amplamente debatido e disputado dentre os próprios movimentos, a sociedade civil e acadêmicos. A revisão de Bicalho (2010) destaca as importantes contribuições do historiador Eric Hobsbawm, um dos responsáveis por disseminar o termo dentre as Ciências Humanas como um todo. A autora argumenta, porém, que o uso de Hobsbawm do termo acaba sendo arbitrário, já que passa a definir todo tipo de associação civil. A autora parte da definição de Gohn (2003), a qual compartilha para definir movimentos sociais no escopo deste trabalho. A autora define movimentos sociais como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (Gohn, 2003, p. 13 *apud* Bicalho, 2010, p. 82-83).

Acampamento Terra Livre durante o Abril Indígena. A autora define o acontecimento fundador enquanto “...um momento de ruptura e de conhecimento, que surge numa estrutura pautada pela duração do longo tempo – o tempo escondido – analisado a partir da noção de sincronia” (Bicalho, 2010, p. 160).

As Assembleias Indígenas, primeiro evento fundador do MIO, iniciaram no Brasil em diálogo com o Movimento Pan-Indígena latino-americano segundo análise de Matos (2006). De 1974 a 1980 ocorreram 15 assembleias ao longo de todo o país, realizadas por diversas etnias, a partir das mobilizações e organizações locais de cada comunidade. A atuação de organizações de apoio aos indígenas foram atores importantes na consolidação das assembleias, sendo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972 como um órgão ligado à Igreja Católica, voltado para ações junto de indígenas no país. A criação do conselho faz parte de um movimento mais amplo de renovação das relações entre a Igreja e as populações indígenas no Brasil. As assembleias, formuladas por agentes do CIMI, buscavam promover o contato interétnico entre diferentes etnias indígenas do país, dentro de um espaço onde pudessem discutir acerca das principais demandas e problemas que enfrentavam em suas respectivas comunidades.

A primeira assembleia ocorreu em Mato Grosso, em abril de 1974, onde compareceram indígenas das etnias Bororo, Xavante, Apiaka, Kaiabí, Rikbaksta, Iranxe, Pareci e Nambiquara. Os principais temas já evocados nesta primeira reunião, trata-se da necessidade de conscientização dos parentes – dos indígenas de todo o Brasil, independente de etnia -, a atuação do CIMI e da FUNAI, a relação entre o Estado e os indígenas, e a relação entre índios e não índios e, a principal demanda, citada em todas as assembleias: terra. O formato das assembleias, inicialmente formulado pelo CIMI, tomou forma própria a partir da formulação dos indígenas deste formato inicial – a partir das especificidades das suas etnias e territórios de origem. É a partir desta experiência fundadora que se dissemina a forma de associativismo dentro o movimento indígena, tendo contribuído para a conformação de uma consciência panindígena e para a formação de “organizações indígenas mais estruturadas” (Bicalho, 2010, p. 175), como a União das Nações Indígenas.

As reações do movimento indígena perante a proposta do Decreto de Emancipação, proposto em 1978 durante o Governo Militar, que tinha como objetivo alterar o Estatuto do Índio em relação ao seus status de tutelados, de forma a emancipá-los. O decreto

visava emancipar os indígenas de seu status jurídico de “incapazes” e tutelados para que fossem enquadrados juridicamente como qualquer outro cidadão brasileiro. Com a emancipação dos indígenas, suas terras seriam liberadas para que iniciativas de desenvolvimento fossem colocadas em prática. Assim que foi proposta, as comunidades indígenas do país e as associações de apoio aos indígenas passaram a protestar contra o decreto. O decreto havia sido nomeado uma “falsa emancipação dos índios” (Bicalho, 2010, p. 181), já que seu objetivo último era destituir os indígenas de qualquer especificidade sociocultural para viabilizar intervenções desenvolvimentistas nas suas terras.

Frente a pressão realizada pelo movimento indígena, a presidência da República decidiu deixar de lado a aprovação do projeto. A autora argumenta que esta foi, talvez, a primeira grande conquista do Movimento Indígena Organizado (Bicalho, 2010). Pouco depois desta vitória, é criada a primeira entidade política indígena que unificava a atuação política de todas as etnias do país em uma única frente: a União das Nações Indígenas (UNI). A organização foi fundada em 1980 por indígenas, em Mato Grosso do Sul. O objetivo da organização era unificar o movimento em uma única frente que compartilhasse demandas, horizontes de luta e estratégias políticas, fortalecendo, assim, a presença política indígena no cenário nacional.

Durante a Constituinte, a UNI foi responsável por propor um Programa Mínimo dos direitos que concernem às populações indígenas no Brasil. Assim como outros movimentos sociais, o Movimento Indígena Organizado atuou intensamente durante a Constituinte, com uma forte presença na mídia, diálogo direto com os políticos envolvidos na Constituinte, e a ocupação de prédios administrativos em Brasília. Sua forte presença na mídia e ao longo de toda a Constituinte contribuiu, ainda, para que o restante do país atentasse para a existência dessas populações e seus pleitos de justiça.

Em abril de 2000, quando o poder público se organiza para comemorar os 500 anos do dito “descobrimento” do Brasil, os movimentos sociais - à exemplo de outras datas, como 1489 no mundo hispânico -, produzem dissonâncias importantes em larga escala. A data seria comemorada como um marco do “grande descobrimento” realizado pelos colonizadores, reiterando uma ideologia do Estado-nação brasileiro como um grande descobrimento, mérito dos portugueses. Para as comunidades indígenas, porém, a data marcava 500 anos do genocídio travado contra as populações originárias deste território.

Em torno desta data, o movimento indígena e o movimento negro formaram o chamado “Movimento 500 anos”, que se colocava contra o discurso de descobrimento do Brasil, procurando mostrar a realidade vivenciada pelas populações não brancas do país desde a colonização. Parte desta iniciativa, o movimento indígena realizou a Marcha Indígena 2000, que iria protestar no evento que comemorava os 500 anos de descobrimento, em Porto Seguro. Além de um protesto contra o simbolismo do 500 anos da invasão, os indígenas utilizaram deste espaço e da cobertura midiática do evento para pautar suas demandas relacionadas à terra, autodeterminação, meio ambiente e cultura, argumentando que todos estes direitos estavam assegurados na Constituição de 88 e deveriam ser cumpridos. O movimento sofreu forte represália da polícia, que procurava violentamente manter a ordem da comemoração oficial do descobrimento.

Os episódios de violência e repressão policial enfrentados pelo movimento indígena neste protesto fez com que o movimento repensar suas estratégias e aliados políticos⁵. A partir do primeiro governo Lula, em 2004, o movimento indígena se rearticula com novas expectativas, principalmente devido ao fato de que durante sua campanha, o presidente Lula havia prometido uma série de medidas que iriam endereçar as demandas das populações indígenas do país, as quais não foram cumpridas. Assim, se inicia um novo período de reorganização e rearticulação do movimento indígena, suas estratégias, atores e aliados. Nesse contexto, surge o primeiro Acampamento Terra Livre (ATL) – também conhecido como abril Indígena -, atualmente a maior mobilização política indígena no país. O primeiro ATL ocorreu entre os dias 15 e 19 de abril de 2004, em Brasília, e suas principais reivindicações eram a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sul e o cumprimento dos direitos garantidos na esfera do STF sobre a Constituição de 88.

Pode-se considerar o ATL como uma importante forma política, formulada pelo Movimento Indígena Unificado no bojo da luta política travada no início dos anos 2000, quando uma nova cultura política se consolidava no país. Frente a uma política liberal de garantia de direitos ao passo que plasmava possibilidades de negociações, com instâncias da ação do estado em terras públicas, uma ampla rede de atores sociais se consolidava em volta das populações indígenas. É importante apreender a formação do Movimento Indígena Organizado com relação à nova cultura política que se instaura no

⁵ <https://diplomatieque.org.br/brasil-outros-500-a-marcha-dos-2000-vinte-anos-depois/>

Brasil a partir da segunda metade do século XX, contexto este relacionado, por sua vez, à um cenário mais amplo de discussão de Direitos Humanos, direitos de minorias, democracia e política participativa. Nesse mesmo cenário é que as retomadas territoriais começam a ser uma estratégia política mobilizada pelo movimento indígena no país, com técnicas de intervenção política e um léxico próprio compartilhado. É relevante o fato de que Bicalho (2010) em seu estudo sobre o protagonismo indígena no cenário político do país, não cita as retomadas de terra como uma estratégia relevante para a conformação de táticas políticas compartilhadas entre diversas organizações indígenas locais.

Tendo em vista esta incursão pelo indigenismo, compreendido aqui enquanto categoria histórica e fenômeno político, e pela formação do Movimento Indígena Organizado, procuro contextualizar o cenário político-discursivo-institucional no qual muitas das lideranças indígenas no país e da região se constituíram suas subjetividades políticas. Assim, argumento que no atual estágio do movimento indígena no Brasil, é necessário sobremaneira atentar para as formas de fazer política e de propagar um projeto político indígena no Brasil de protagonismo e bem-viver que escapam lógicas formais de atuação dentro da política institucional. Uma história recente do “avanço legal” não deve suplantiar a presença e protagonismo indígena nessa arquitetura institucional e legal. Todavia, a agenda política indígena nunca se demonstrou passiva diante dos avanços legais e mesmo das ameaças a seus direitos “conquistados” no âmbito legal. Ou seja, é necessário atentar para como esta agenda política está sendo consolidada na prática, a partir da convivência com os parentes e crianças, da ocupação de espaços institucionais a partir de seus próprios parâmetros de bem-viver, da promoção de momentos de lazer, diversão e descontração, da apropriação de espaços institucionais, da apropriação do saber branco, e da construção de redes de atuação política, sociabilidade e trocas intelectuais dentre estudantes indígenas. É este projeto que busco me aproximar ao olhar para a retomada indígena na UFRGS que está sendo travada no processo de territorialização da CEI.

3. DELINEANDO A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A Universidade vem sofrendo constantes modificações ao longo do século XXI. A partir do início deste século, a universidade passa a ser concebida como um espaço de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, deixando de lado seu papel como instituição de fomento à pesquisa e inovação social (Boaventura Santos & Naomar Almeida Filho, 2008). Nesse sentido, a expansão do acesso ao Ensino Superior é tanto fruto das reivindicações políticas de diversos movimentos sociais como uma resposta às pressões e necessidades do mercado de trabalho e de suas dinâmicas em um novo século hiper globalizado.

Minha pesquisa aborda o movimento político indígena organizando dentro de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e como seu projeto político é vivido e construído cotidianamente pelas estudantes indígenas a partir da retomada da Casa do Estudante Indígena. Assim, meu reconhecimento e compromisso com a relevância dos movimentos sociais para a conquista de espaços de inserção e inclusão nestas instituições permeia todo este trabalho. Aparentemente, é um espaço de luta em uma arena em que há uma política e ritos administrativos “conquistados”.

A expansão do acesso ao Ensino Superior está também relacionada às necessidades de um mercado nessa nova fase do capitalismo globalizado, onde se colocava como necessária uma crescente qualificação de mão de obra para atuar em setores emergentes da sociedade brasileira. Sendo a universidade uma instituição importante para a manutenção da burguesia, em especial no Brasil, de que forma esta instituição “se abriu” para camadas da população que não serviam aos interesses de uma burguesia nacional?

Dentre o final do século XIX e início do século XX, é estabelecido, no país, medidas para a massificação do ensino, como a expansão de uma rede pública de ensino básico (Bruna Anhaia, 2019). Durante os anos 90, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve um fortalecimento das universidades particulares e mesmo das universidades comunitárias regionais. Foi nos anos 2000, após o primeiro governo Lula, que ocorreu uma expansão de universidades públicas federais.

Iniciativas de interiorização das universidades, e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e de Institutos Federais de Ensino Superior (IFEs) representam este sistemático movimento de ampliação, qualificação e emergência das universidades públicas enquanto instituições política e economicamente centrais na virada do novo século. Refletindo isto, a primeira

aluna indígena da Medicina da UFRGS, vinha da Universidade Comunitária de Ijuí, a qual mantinha um programa de ingresso indígena. O ingresso desta aluna, já graduada em Ijuí em Enfermagem, leva a determinação de um decreto, por parte da CAPEIN e COPERSE, onde era vedado o ingresso de indígenas já graduados - esta regra ainda está vigente na UFRGS. O primeiro professora indígena da UFRGS, Bruno Ferreira Kaingang, e o historiador Kaingang Danilo Braga (2015), formado pela UFRGS, também são intelectuais indígenas que se formaram no âmbito das universidades comunitárias que foram enfraquecidas a partir do fortalecimento das universidades federais.

No mesmo sentido que argumenta Fernando Fernandes (2020), entendo que a compreensão deste cenário mais amplo permite a visualização da emergência das universidades enquanto um espaço de disputas políticas, identitárias, culturais e econômicas. O movimento político indígena brasileiro compreendeu esta dinâmica rapidamente e, nesse sentido, disputou pela sua inserção neste espaço, buscando territorializar mais uma instituição ocidental para que seus pleitos e reivindicações sejam considerados.

As políticas de Ações Afirmativas ganharam peso internacionalmente após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, a qual ocorreu na África do Sul em 2001, com o objetivo de propor igualdade racial e ampliar o acesso à educação superior. De forma mais ampla e sistemática, o acesso de indígenas ao Ensino Superior passa a ser institucionalizado a partir do final dos anos 1980.

Cabe destacar, conforme o faz Tassinari *et al* (2013), que as políticas de ações afirmativas no contexto do Ensino Superior brasileira eram, antes da promulgação da Lei de Cotas, em 2012, regidas pela autonomia universitária. Assim, as universidades elaboravam propostas locais de políticas de acesso de indígenas aos seus cursos a partir de demandas regionais e pressão política dos respectivos movimentos sociais indígenas de cada estado. É a partir dos anos 1990, com o apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que as primeiras iniciativas e convênios para ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas e federais ocorre, sendo o primeiro grupo de indígenas registrado no ensino superior na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

De forma pioneira, o Paraná é o primeiro estado a propor uma política pública no âmbito do Ensino Superior com recorte étnico-racial para indígenas, com a Lei Estadual nº 13134/2001, no ano de 2001 (Ariadne Ayres, Fernanda Brando & Olavo Ayres,

2023). A legislação determinava a criação de três vagas suplementares para ocupação de indígenas. Já em 2004, passou a ser realizado o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, o qual ocorre anualmente até hoje. Ainda no início dos anos 2000, no ano de 2002 a Universidade Federal de Roraima (UFRR) é a primeira instituição federal a implementar cursos específicos de formação superior para indígenas.

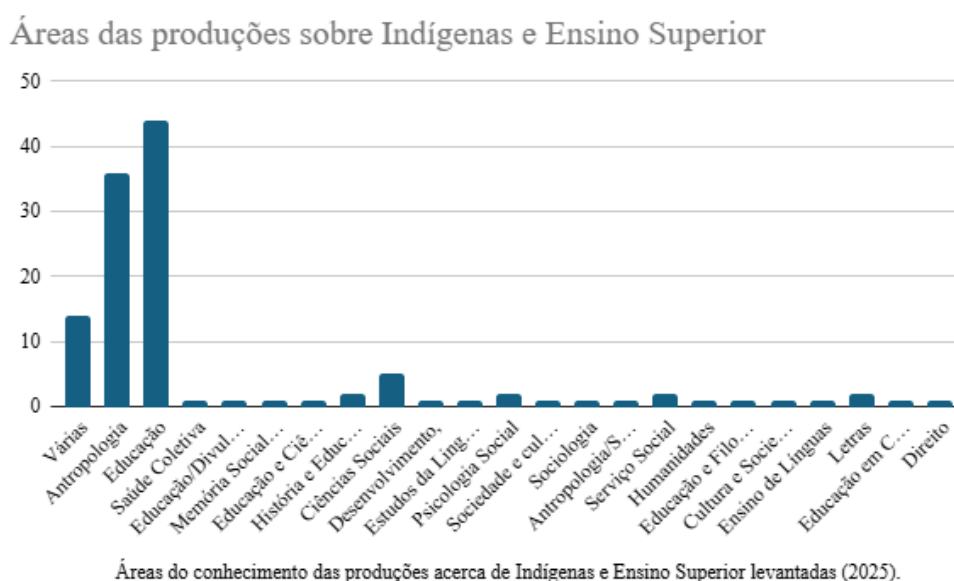
No que diz respeito ao contexto do estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) é pioneira em um sistema de inclusão para o ingresso de indígenas em seus cursos desde o início dos anos 1990 (Carneiro, 2013). Conforme apontado por Bergamaschi & Kurroschi (2013), há um “descompasso regional” (p. 4) na oferta de vagas e cursos para indígenas no Ensino Superior brasileiro. A autora aponta que na região Norte, de onde são provenientes e residem a maior parte da população indígenas do país, apenas 35% das universidades ofereceram vagas para estudantes indígenas, enquanto na região Sul do país, 61% das universidades possuem estudantes indígenas. Ou seja, os estados da federação com mais indígenas estão no Norte e contribuem proporcionalmente com menos vagas indígenas do que as universidades da região Sul, onde há uma população indígena numericamente menor. Apesar de serem dados de mais de uma década atrás, a literatura especializada na temática e as estudantes com as quais mantenho contato sistematicamente desde 2022 me afirmam que este cenário permanece. No caso da CEI, há mais de uma estudante da região Norte do país que optou por cursar o Ensino Superior no Sul do Brasil.

Tendo em vista o cenário delineado acima, e o fato de que “o movimento indígena de ocupar espaços escolares e acadêmicos, iniciado no Brasil de forma mais sistemática na década de 1970 (...), tem se mostrado mais intenso no século XXI” (Bruno Ferreira & Maria Bergamaschi, 2024, p. 184), atesta-se a consolidação de um campo de pesquisa acerca da presença indígena no Ensino Superior também a partir do início dos anos 2000. São diversas as áreas que se debruçam sob a temática, sendo Educação, Antropologia e Ciências Sociais as áreas de conhecimento na qual são formados e atuam a maior parte dos/as pesquisadores/as da temática, conforme levantamento bibliográfico que realizei em 2024.

Os trabalhos pioneiros de Antonio Souza Lima e Maria Barroso (2013) e Souza Lima (2016), desenvolvidos desde o início dos anos 2000, constituem uma das bases a partir das quais muitas das pesquisas posteriores partem. O “Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil”, executado a partir de 2004 pelo Laboratório

de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED/Museu Nacional-UFRJ), foi responsável por um levantamento de dados e informações acerca de programas de IES de todo o país voltados para o ingresso de indígenas, assim como o acompanhamento de trajetórias e inserção profissional de indígenas egressos de IES, análise das condições de permanência, investigação das motivações indígenas para o ingresso no Ensino Superior, análise da produção intelectual de acadêmicos indígenas, dentre outros eixos de investigação.

Figura 2: Gráfico representando as áreas de conhecimento nas quais atuam e/ou são formados/as os/as pesquisadores/as que se debruçam acerca da temática de Indígenas e Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria (2025).

O levantamento bibliográfico foi realizado nas plataformas Google Acadêmico, Academia.Edu, Lume UFRGS e SciELO Brasil. Em todas estas plataformas, foram utilizados, para pesquisa, os termos: indígenas + ensino superior; indígenas no ensino superior; ensino superior para indígenas; indígenas & ensino superior. O resultado para estas pesquisas foi enorme, porém selecionei trabalhos que investigassem alguns dos eixos que delineei como de interesse para minha pesquisa, já que poderiam me auxiliar a apreender o desenho da política de acesso ao Ensino Superior para indígenas no Brasil, suas experiências nestas instituições e como estes espaços lidam com suas presenças em seu cotidiano. Os eixos são: Acesso, ingresso e permanência Indígena no Ensino Superior; Egressos Indígenas do Ensino Superior; Formação Indígena no Ensino Superior; Interculturalidade no Ensino Superior; Mulheres Indígenas no Ensino Superior; Política Indígena no Ensino Superior; Presença Indígena no Ensino Superior;

Produção de conhecimento Indígena no Ensino Superior; E trajetórias Indígenas no Ensino Superior.

Nesta revisão bibliográfica constam, portanto, os trabalhos que se encaixam em ao menos uma das categorias/eixos apresentadas acima, totalizando 123 trabalhos. Dentre estes mais de 120 trabalhos, 21 são de autoria do estado do Rio Grande do Sul, 19 do Paraná, 15 do Rio de Janeiro, 11 de São Paulo, 9 do Mato Grosso do Sul, 8 do Distrito Federal, 7 do Pará, 6 de Santa Catarina, 5 do Amazonas, 4 do Maranhão, 4 de Tocantins, 3 da Bahia, 2 de Minas Gerais, 2 de Pernambuco, 1 do Acre, 1 de Goiás, 1 do Mato Grosso, 1 da Paraíba, 1 de Roraima e 1 de Sergipe. Evidentemente, o fato de minha pesquisa abordar estudantes indígenas no e do Rio Grande do Sul, em grande diálogo com as experiências de indígenas no Ensino Superior na região Sul do país, e uma das plataformas onde realizei o levantamento da bibliografia ser o repositório da UFRGS, influenciou diretamente no resultado da revisão. Ainda assim, trata-se de autores e trabalhos que aparecem referidos repetidamente entre si, muitos deles sendo marcos na discussão acerca do ingresso e experiência indígena nas universidades brasileiras.

Muitos dos trabalhos aqui abordados estão preocupados em documentar, mapear e registrar a emergente presença indígena em seus espaços institucionais (Fernando Athayde, 2010; Paladino, 2012; Maria Bergamaschi, Edilson Nabarro & Andréa Benites, 2013; Isabel Rodrigues, Maria Novak & Rosangela Faustino, 2014; Sueli Ressurreição & Sonia Sampaio, 2015; Wagner Amaral, Leticia Fraga & Isabel Rodrigues, 2016; Clarice Cohn & Talita Dal Bó, 2016; Ailton Krenak, 2018; Gabriela Sagaz, 2019; Michele Doebber & Maria Bergamaschi, 2020; Diogenes Cariaga, 2021; Iara Bonin, 2022). Estes trabalhos procuram delinear dados acerca da presença indígena em universidades públicas de diversos estados e traçar um amplo panorama acerca da presença indígena no Ensino Superior brasileiro.

Outra temática de destaque na literatura especializada é o debate acerca da permanência: as pesquisas denunciam o enfoque prioritário no ingresso e conseqüente negligência das condições de permanência de indígenas nas IES (Juliane Agnes, 2010; Juliane Agnes *et al.*, 2017; Marta Abreu, 2022; Garcês *et al.*, 2024). Estas pesquisas atestam que tendo o ingresso às IES já conquistado, o principal desafio é a permanência, cujos entraves são diversos – o racismo no cotidiano da instituição; a saudade e distância dos parentes; a distância da comunidade de origem; dificuldades com relação

aos conteúdos e conhecimentos requeridos nas IES; e condições socioeconômicas para a permanência na cidade.

Por fim, são significativas as pesquisas que se voltam para a discussão acerca da interculturalidade epistemológica que a presença indígena nas IES promove (Jan Linhart, 2012; Ana Freitas & Eduardo Harder, 2020), as experiências de racismo institucional e intersubjetivo em suas trajetórias (Bruno Almeida, Thais Gomes & Bruna Sallet, 2021; Luana Ferreira 2023; Raquel Franckini, 2023 & 2025;), e o protagonismo das mulheres na constituição de um movimento indígena nas universidades brasileira (Brito, 2016; Nivia Trindade dos Santos, 2018; Rosângela Faustino *et al*, 2020; Rejane Pafej Kaingang, 2023; Ana Paula Cância, 2024).

Esta dissertação se insere neste amplo campo de pesquisas cuja temática converge para a investigação das causas, consequências, projetos, vivências, trajetórias e políticas que envolvem a presença indígena nas IES brasileiras. Assim como grande parte das pesquisas citadas, me preocupo em caracterizar a vivência das estudantes indígenas na UFRGS a partir da retomada da CEI e apreender a territorialização e retomada deste espaço realizada por estas estudantes em suas diversas dimensões.

3.1. Ingresso no Ensino Superior por Ações Afirmativas

O conceito de Ações Afirmativas é amplamente debatido e discutido na literatura especializada e dentre a sociedade civil. A pesquisadora Arabela Oliven (2007) define as AA's como “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado.” (p. 151). As Ações Afirmativas como contemporaneamente conhecemos no Brasil tem suas origens tanto na Índia, onde iniciativas pioneiras de reservas de vagas em universidades públicas para “dálits” (casta considerada “inferior” e historicamente discriminada no país), quanto da discussão envolvendo racismo institucional e negros nos Estados Unidos (Oliven, 2007; Franckini, 2025).

Segundo Valesca Ames & Marilis Almeida (2021), a crescente demanda pela inserção de estudantes indígenas em instituições de ensino superior, possível de ser observada no Brasil a partir dos anos 2000, pode ser relacionada à dois principais fatores: O crescimento da escolarização em territórios indígenas, desde os anos 1990, e a nova relação estabelecida com o Estado a partir da Constituição de 1988. Conforme

argumentam Maria Aparecida Bergamaschi e Andreia Kurroschi (2013), a universidade passa, a partir da virada do século, a ser cada vez mais um “espaço político para afirmação e de luta” (p. 5).

A presença indígena no Ensino Superior antes das primeiras políticas locais de reservas de vagas etnicamente diferenciadas era, em sua grande maioria, decorrente de esforços individuais e familiares, com uma maior presença de indígenas no Ensino Superior privado (Mariana Paladino, 2012). A maior presença em instituições privadas tinha relação tanto com o fato de que a FUNAI auxiliava com na concessão de bolsas de estudo ou auxílios financeiros para indígenas em universidades privadas (Paladino, 2012), tanto com o fato de que a educação escolar indígena era em sua grande parte precária, despreparada para uma formação voltada para o ingresso nas universidades federais por meio de vestibulares, processos seletivos altamente concorridos, em função das poucas vagas disponibilizadas para a prova do ingresso especial indígena. Conforme dados da FUNAI, Paladino (2012) afirma que em 2003, quando a implementação de políticas de reserva de vagas para indígenas em universidades públicas estava iniciando, “estimava-se que aproximadamente 1.300 indígenas estavam recebendo educação superior universitária, dos quais cerca 60 a 70% estavam matriculados em IES privada” (p. 177), sendo que nos anos 1990, o número de indígenas neste nível de escolaridade não chegava a 500.

É a partir do início dos anos 2000, portanto, que Instituições de Ensino Superior públicas iniciam gradativamente políticas locais de reserva de vagas ou criação de vagas suplementares para indígenas em cursos de graduação. É no mesmo período que são criados os cursos de Licenciaturas Interculturais, voltadas para formar indígenas capacitados para atuarem como professores e educadores em seus respectivos territórios de pertença. Nesse contexto, as universidades estaduais se destacam por seu pioneirismo: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) implementam políticas de reserva de vagas para indígenas. A primeira universidade federal a implementar uma política de reserva de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas foi a Universidade de Brasília (UnB).

A partir da articulação local dos movimentos sociais em cada região do país, progressivamente cada vez mais universidades passam a implementar políticas de ações afirmativas raciais para ingresso em cursos de graduação. Este amplo movimento de políticas internas das universidades brasileiras gesta um cenário favorável para a

implementação da Lei de Cotas em 2012 (Brasil, 2012). Conforme a lei, 50% das vagas de cursos de graduação em universidades federais devem ser reservadas para pessoas que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas. Dentro destas, há subcotas para pessoas de baixa renda e autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência.

A lei foi uma grande conquista de diversos movimentos sociais brasileiros, principalmente do movimento negro e do movimento indígena. Conforme apontado por Paladino (2012) e reiterado por Bergamaschi e Kurroschi (2013), havia uma discrepância significativa nas iniciativas de reserva de vagas para indígenas e o quantitativo da população indígena de cada região: na Região Norte do Brasil, onde se concentra a maior parte da população indígena nacional, somente 35% de IES possuíam ações afirmativas, enquanto Por exemplo, na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do País, apenas 35% das instituições de educação superior (IES) públicas possuem ações afirmativas, sendo que na Região Sul, região com menor número de indígenas, 61,9% das IES públicas possuem ações afirmativas. Isto fazia com que, muitas vezes, os/as indígenas interessados em ingressar no Ensino Superior por meio destas políticas tivessem de se deslocar entre grandes distâncias. Anteriormente à Lei de Cotas, cada universidade acatava uma forma de ingresso específica, de acordo com as demandas locais. Segundo Paladino (2012), dentre as 72 IES públicas que implementavam políticas ações afirmativas próprias para indígenas, somente 25 realizavam processos seletivos diferenciados, que levavam em consideração as especificidades socioculturais destas comunidades.

Em 2014 havia 107 instituições que possuíam políticas de acesso para estudantes indígenas (dentre estaduais, federais e institutos federais e municipais). De acordo com dados do Censo de Educação Superior do Ministério da Educação de 2022, neste ano havia cerca de 70 mil alunos/as indígenas matriculados em Instituições de Ensino Superior, sendo que 29% em IES públicas e 71% em IES privadas (INEP, 2022). No Rio Grande do Sul, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) foi a primeira universidade com estudantes indígenas em cursos de graduação, quando no ano de 1996 cinco alunos indígenas ingressaram para cursar Enfermagem, Pedagogia, História, Direito e Agronomia (Maria Bergamaschi, Michele Doebber & Patricia Brito, 2016).

Em 2008, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Maria passaram a implementar políticas de reserva de vagas para indígenas em seus cursos de graduação. Ambas as universidades tiveram as medidas aprovadas em Conselho, no formato de resoluções das universidades e ampliadas pela lei federal em 2012. Em 2012, com a lei de cotas, o ingresso para pessoas negras é aumentado em um percentual mais amplo incluindo pessoas pretas, pardas e indígenas, com ou sem avaliação de baixa renda.

Em seguida, no ano de 2010, a Universidade Federal de Rio Grande (FURG) aprova, em resolução da universidade, política para reserva de vagas em cursos de graduação para indígenas. Seguem a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2011, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2015, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2016, e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFSCPA), em 2018.

Figura 3: Tabela de IES do Rio Grande do Sul que possuem políticas de Ações Afirmativas para indígenas em seus cursos de graduação.

Instituição	Ano de início das A.A. para indígenas	Modalidade de A.A.	Forma de criação
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2008	Vestibular indígena (processo seletivo específico indígena); Cotas étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI, modelo Lei federal)	Resolução da universidade
Universidade Federal do Rio		Vestibular indígena (processo seletivo específico indígena); Cotas	

Grande do Sul (UFRGS)	2008	étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI, modelo Lei federal)	Resolução da universidade
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	2010	Vestibular indígena e quilombola (processo seletivo para indígenas e quilombolas, juntos no mesmo processo seletivo); Cotas étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI, modelo Lei federal)	Resolução da universidade
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	2011	Vestibular indígena (processo seletivo específico indígena); Vestibular quilombola (processo seletivo específico quilombola); Cotas étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI, modelo Lei federal)	Resolução da universidade
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	2015	Cotas para indígenas no vestibular regular ou no Enem	Lei estadual

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	2016	Vestibular indígena (processo seletivo específico indígena); Vestibular quilombola (processo seletivo específico quilombola); Cotas étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI, modelo Lei federal)	Resolução da universidade
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFSCPA)	2018	Cotas étnico-raciais para pretos, pardos e indígenas (PPI, modelo Lei federal)	Lei Federal

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Observatório Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior (OBIQUES/UNICAMP)⁶.

É necessário compreender a ascensão da demanda por Ações Afirmativas para indígenas em IES como relacionada à diversas frentes: Junto do Movimento Negro, o Movimento Indígena já se articulava desde, pelo menos, aos anos 1990 para pautar a necessidade de políticas reparatórias com critérios raciais, a fim de combater o sistemático e estrutural racismo contra negros e indígenas na sociedade brasileira; Há, ainda, o fato de que também desde a década de 1990 houve uma intensa ampliação da escolarização nos níveis fundamental e média nas terras indígenas de todo o país.

Outro motivo do aumento da demanda indígena pelas IES trata-se, porém, do fato de que a universidade se consolida como um espaço político de destaque na virada do

⁶ Dados retirados do site do Observatório, disponível em: https://www.ceape.fe.unicamp.br/pt-br/obiques?title=&field_instituicao_estado_value%5BRio+Grande+do+Sul%5D=Rio+Grande+do+Sul&field_instituicao_beneficia_tipo_value%5B1%5D=1&field_aa_ano_indigenas_value=&field_aa_ano_quilombolas_value=&field_be_escolaridade_indigenas_value=All&field_be_escolaridade_quilombola_value=All&field_be_abrangencia_indigenas_value=All&field_be_abrangencia_quilombolas_value=All&field_be_renda_indigenas_value=All&field_be_renda_quilombolas_value=All&field_be_vagas_indigenas_aldeado_value=All. Acesso em: 18 dezembro 2025.

século⁷, sendo palco de disputas políticas e identitárias, e local de reafirmação de projetos de sociedade. Assim, os Novos Movimentos Sociais rapidamente reconheceram a importância de pautar a ocupação destes espaços, de forma a marcar suas presenças no jogo de forças políticas do novo século. Nesse sentido, a universidade se consolida como um “lugar de formação de quadros” (Bergamaschi & Kurroschi, 2013, p. 5), tanto políticos quanto intelectuais.

Desde os primeiros momentos do contato com não indígenas, os povos originários buscaram por formas de se apropriar do conhecimento branco, sem nunca se desvincular de seus próprios conhecimentos nativos. Com a crescente presença indígena em espaços de disputa no âmbito da política institucional brasileira, fez-se cada vez mais necessária a qualificação dos conhecimentos dos indígenas acerca do funcionamento desta política e seus jogos burocráticos. Assim, estes sujeitos deixam de ser representados por terceiros, ou ainda “mediados” por agentes indigenistas, e passam a protagonizar suas demandas e projetos de sociedade.

A interculturalidade se caracteriza por ser um fenômeno processual, e “(...) faz parte das metas de democratização das sociedades contemporâneas(...)” (Freitas & Harder, 2020, p. 179). Como apontam Bergamaschi e Kurroschi (2013), o intelectual indígena na universidade alia seus conhecimentos tradicionais, referenciados em sua cultura e cosmologia próprias, aos conhecimentos adquiridos na universidade. Esta interculturalidade epistemológica é potente tanto para o projeto político indígena quanto para a qualificação e fortalecimento da universidade como um espaço intelectual e político diverso, múltiplo e potente.

3.2.A presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Localizada em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) conta com cerca de 26.612 alunos atualmente

⁷ Tenho ciência de que as universidades são, historicamente, palco de muita disputa e luta política, no Brasil e no mundo. Durante a ditadura, por exemplo, os movimentos estudantis se consolidaram como uma importante frente de resistência ao regime. Meu argumento está mais conectado ao fato de que a partir do final dos anos 90 e principalmente a partir dos anos 2000, a universidade passou a ser ocupada por sujeitos racializados que foram historicamente excluídos destes espaços: negros, indígenas, pessoas com deficiência e trabalhadores. Relacionada à emergência dos movimentos sociais identitários, a demanda pela inclusão na universidade no século XXI se conecta tanto às necessidades de qualificação de mão de obra para a inserção no mercado de trabalho capitalista globalizado, quanto aos pleitos de reivindicação destes movimentos. O que as cotas fizeram não foi finalmente incluir pessoas de baixa renda na universidade, mas furar a bolha de cursos que concentram pessoas de alta renda, como medicina, odontologia, psicologia, comunicação e história.

matriculados em cursos de graduação, sendo 72⁸ destes, estudantes indígenas (UFRGS, 2025). Conforme a mesma fonte, há 77 alunos indígenas *vinculados*, sendo que 100% destes cursam cursos presenciais, 13,89% cursam licenciatura, enquanto 86,11% cursam bacharelado, e 12,5% cursam cursos noturnos, em comparação a 87,5% que cursam cursos diurnos.

Conforme o Censo Demográfico de 2022, residem no Brasil 1.694.836 indígenas, o que corresponde a 0,83% da população do país (IBGE, 2022), número que aponta para um significativo aumento com relação ao Censo de 2010, quando foram registrados no Brasil 896.917 indígenas (IBGE, 2010). No Rio Grande do Sul, e etnia mais numérica são os Kaingang (88%), seguido dos Guarani (12%), Charrua (0,2%) e os Xokleng (0,05%) (Rio Grande do Sul, 2023)⁹.

A partir da articulação política de diferentes comunidades indígenas do estado, lideranças e intelectuais da região pautavam, desde pelo menos 2004, a criação de ações afirmativas voltadas ao ingresso de indígenas na UFRGS (Doebber & Bergamaschi, 2020). A demanda foi atendida após diversos anos de diálogo entre lideranças indígenas, apoiadores das Políticas de Ações Afirmativas e membros da universidade, a partir da Decisão 134/2007 do Conselho Universitário (UFRGS, 2007), ocorrendo, a partir de 2008, a criação anual de dez vagas suplementares de cursos de graduação por parte da universidade.

O ingresso, desde então, ocorre por meio de processo seletivo diferenciado, denominado Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas (PSEI), onde as estudantes devem passar por duas etapas avaliativas: Uma prova objetiva onde são abordados conhecimentos acerca da Língua Portuguesa e a elaboração de uma redação. Os cursos cujas vagas são ofertadas são escolhidos anualmente em uma assembleia, promovida pela universidade, junto de lideranças e representantes de Terras Indígenas do Rio Grande do Sul. Nesta assembleia, dez cursos são escolhidos, para que a universidade possa criar dez vagas suplementares, uma por curso. O processo solicita

⁸ Estes dados estão disponíveis no Painel de Dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - <https://www.ufrgs.br/paineldedados/graduacao/>; Acesso em: 16/12/2025. Em comunicação pessoal via e-mail com a antiga Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), em 08 de julho de 2025, o quantitativo de 84 estudantes indígenas com vínculo ativo na graduação na UFRGS foi informado. Optei por acatar o número que consta no Painel de Dados pelo fato de o painel ter sido atualizado pela última vez 06 de outubro de 2025. É necessário contextualizar, ainda, que os dados acessados no Painel podem ser filtrados a partir das categorias de ingresso disponibilizadas. No Painel, selecionei “Aluno Indígena” na categoria “Forma de Ingresso”, ou seja: É muito provável que a CAF estivesse me informando o número total de pessoas que se autodeclararam indígenas na UFRGS, e não necessariamente somente quem entrou pelo PSEI.

⁹ Estes dados se referem ao total de indígenas **aldeados** no Estado.

o preenchimento de um formulário, que afirma seu pertencimento étnico, a Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena, e deve ser assinada por lideranças indígenas reconhecidas. Este procedimento vai de acordo com a determinação legal que reconhece aos coletivos indígenas o direito à auto identificação étnico-racial.

No que diz respeito ao perfil étnico das estudantes indígenas da UFRGS, dentre os 95 *ingressantes* em cursos de graduação na instituição, de 2008 a 2017, 85% são Kaingang, 12 % são Guarani e 3% de outros grupos, como Xokleng e Baré (Doebber & Bergamaschi, 2020). Em relação a diversidade regional, 98% dos ingressantes de 2008 a 2017 (Ames & Almeida, 2021) são do Rio Grande do Sul, sendo poucas as alunas que vem de outros estados do país. Um dos exemplos é Maria Baré, estudante de Medicina na UFRGS, indígena da etnia Baré, vinda do estado do Amazonas. Já as terras indígenas mais representadas numericamente pelas ingressantes no mesmo período são: Guarita (17,7%), Nonoai (14,6%), Lomba do Pinheiro (10,4%) e Votouro (8,3%) (UFRGS, 2018). No início do processo de implementação das ações afirmativas voltadas ao ingresso de indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2008, foram 29 homens e 14 mulheres inscritas no primeiro processo seletivo, o que acabou se invertendo nos anos seguintes: Desde 2012, as mulheres são a maioria dentre as inscritos no processo seletivo e dentre as ingressantes na graduação.

Atualmente, há 47 alunas indígenas do sexo feminino matriculadas na graduação, enquanto o número de alunos indígenas do sexo masculino matriculados é 25 (UFRGS, 2025). Importante destacar outra mudança que pode ser observada no perfil das estudantes indígenas da UFRGS: A faixa etária das ingressantes. Também nos primeiros anos do Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas (PSEI), a maioria das inscritas possuíam entre 26 e 42 anos, o que, segundo Bergamaschi, Doebber & Britto (2018) representa uma “demanda contida” no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior. Nos processos seletivos seguintes, porém, a lógica se inverteu, sendo a maioria das inscritas e posteriormente ingressantes, jovens de 16 a 25 anos, ou seja, um momento em que a maternidade é bem vinda. Dados referentes ao primeiro semestre de 2025 da graduação referem 19 alunos/as indígenas de 19 a 24 anos; 30 alunos/as de 25 a 29 anos; 11 alunos/as de 30 a 34 anos; 5 alunos/as de 35 a 39 anos; 5 alunos/as de 40 a 44 anos; e 2 alunos/as de 45 a 49 anos (UFRGS, 2025).

Figura 4: Infográfico acerca da presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborado a partir de dados de 2025.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados consultados no Painel de Dados da UFRGS, em 19 de dezembro 2025, 2025.

Os cursos escolhidos com maior frequência são os da área da saúde, como Medicina, Odontologia e Enfermagem, seguido das licenciaturas (como Pedagogia, História e Educação Física) e cursos da área das ciências da natureza e agrárias, como Agronomia, Biologia e Medicina Veterinária (Doebber & Bergamaschi, 2020). Desde 2008, a universidade já realizou 18 ingressos anuais de estudantes indígenas via PSEI, totalizando 179 estudantes indígenas que já acessaram, neste tempo, cursos de graduação na UFRGS.

De 2008 a 2012, a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA) e a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIN) eram os órgãos da universidade responsáveis pelo processo de ingresso e acompanhamento de estudantes indígenas na instituição. Com a primeira atualização da política de ações afirmativas pelo CONSUN e com a lei federal dando novos percentuais ao ingresso e perfil de ingressantes, incluindo o perfil de baixa renda, a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) passa a ser o órgão responsável por este acompanhamento e diálogo com estudantes indígenas na UFRGS, tendo a incumbência de incorporar as atribuições da CAPEIN e CAPAA e monitorar a política institucional, produzindo relatórios bianuais, e interagindo com outras pró reitorias do PROACAD (pró reitorias acadêmicas ligadas ao vice-reitor). Esse desenho se manteve durante a

pandemia, passando a ser um departamento da PRAE por um breve período de 2020 a 2024, e em nova gestão eleita pela comunidade da UFRGS, sendo substituída em 2025 pela PROAFE- Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade.

Em 2024, a convite de Angélica, participei de uma reunião do Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), PEABIRU – Educação Ameríndia e Interculturalidade¹⁰ -, onde a criação da PROAFE e as pautas dos estudantes e docentes indígenas da universidade foram discutidas. Uma grande preocupação do grupo e dos indígenas da universidade era fortalecer as pautas indígenas no desenho do próprio órgão, já que os estudantes indígenas são muito menos numerosos na UFRGS do que os estudantes negros (pretos e pardos). Assim, foi discutido a necessidade de um constante diálogo com o órgão, para que as reais demandas dos índios na UFRGS fossem levadas em consideração.

Nesta reunião, estiveram presentes os primeiros docentes indígenas de toda a Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Bruno Kaingang e Rosani de Fátima Fernandes, também Kaingang. Recém-empossados em 2024, ambos são docentes e pesquisadores da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e do PPGEDU, tendo realizado suas pós-graduações na mesma instituição. A presença desses professores é uma conquista ímpar pois foi o resultado de um concurso próprio que buscava docentes indígenas, em que pese a UFRGS aplicar percentuais de ações afirmativas para pretos, pardos e pessoas com deficiência que tem efetivado o ingresso por ações afirmativas desde 2018, remodelando as regras de concurso aplicada anteriormente somente a um departamento. Nesse novo formato, a universidade gera um único edital para vários departamentos para viabilizar a promoção dos ingressantes por ações afirmativas, mas mesmo neste novo formato não contempla ingresso indígena. O ingresso destes docentes fortalece a representatividade das epistemologias, corpos e ontologias indígenas na instituição. Esta conquista sinaliza o enorme impacto que a pauta indígena na universidade tem dentro da estrutura desta instituição e na própria vida destes sujeitos.

A partir de 2008, ano em que ingressaram os primeiros estudantes indígenas na UFRGS, foram formuladas políticas de assistência e de promoção da permanência. Dentre algumas das políticas que visam a promoção da permanência das estudantes

¹⁰ O grupo é coordenado pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, e possui diversos docentes, pesquisadores e alunos como integrantes, com diversos membros indígenas. Para maiores informações, é possível acessar o site: <http://ufrgs.br/peabiru/grupo/>. Acesso em 19 dezembro 2025.

indígenas na universidade, podemos citar a monitoria - onde a ingressante indígena é acompanhada, durante sua trajetória universitária, por outra/o aluna/o do mesmo curso que esteja em uma etapa mais avançada E um “tutor” incluindo um docente orientador para o indígena -, a Bolsa Permanência financiada pelo Ministério da Educação (MEC)¹¹, isenção no Restaurante Universitário (RU), vagas de moradia garantida na Casa do Estudante Universitário (CEU) sem necessidade de comprovação de renda, auxílio transporte, auxílio Material de Ensino, dentre outras (Bergamaschi, Doebber & Brito, 2018). As medidas de permanência são de responsabilidade da própria instituição - distribuída entre pró reitorias diversas e agora, em sua nova configuração, aparentemente concentradas na PROAFE - já que não há uma lei federal que instaure a obrigatoriedade de medidas que visem a permanência das ingressantes indígenas em instituições de ensino superior, o que segundo Paladino (2012) seria indispensável para o fortalecimento das condições de permanência de indígenas nas IES.

Importante destacar que há uma diferença tangível no que diz respeito à promoção de políticas de permanência e qualificação das Ações Afirmativas na UFRGS nas diferentes gestões da universidade e dos órgãos responsáveis por lidar com tais políticas. Durante a gestão do ex-reitor Opperman, de 2016 a 2020, houve um grande incentivo à qualificação das Ações Afirmativas da universidade, principalmente a partir do investimento em um quadro qualificado de recursos humanos para atuar nos órgãos responsáveis pela pauta. A CAF, por exemplo, instaurou formações voltadas para inclusão e diversidade no ensino para o quadro docente da instituição, dentre outras medidas que visavam a promoção de um maior acolhimento aos estudantes ingressantes por políticas afirmativas.

Conforme apontado pelas próprias indígenas na universidade, o principal entrave para suas permanências na instituição e eventual diplomação tratava-se da moradia, já que o regimento interno¹² da Casa do Estudante Universitário (CEU) não permite a presença de crianças nos apartamentos das estudantes. A casa de estudante é auto gerenciada pelos estudantes, mesmo em questões disciplinares. Então essa vedação não é da UFRGS enquanto instituição, mas do regimento que só pode ser mudado por assembleia com dois terços. A própria reivindicação de imobilizar um andar para

¹¹ Inicialmente, havia uma bolsa da própria UFRGS que foi substituída pela Bolsa Permanência MEC. Tal bolsa passou pelo menos 10 anos, desde 2016, sob ameaça de extinção, o que gerou muitas mobilizações de estudantes diretamente em Brasília para garantir sua existência. Ela tem regras bastante restritas pois não é possível manter a bolsa quando há afastamentos por saúde, por exemplo.

¹²<https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2023/01/REGIMENTO-CEUFRGS-Regimento-Interno-igente-28-08-2008.pdf>

indígenas atropelaria o regimento da casa dos estudantes efetivos que fazem tal processo. Portanto, a reivindicação da casa para indígenas se explica também por essas vedações do regimento da casa que garante a autonomia estudantil na gestão da casa.

O que a PRAE faz é a admissão por baixa renda. Tal proibição recai de maneira dramática perante a trajetória pessoal e acadêmica da grande maioria das estudantes indígenas da instituição, levando em consideração que dentre as 30 estudantes que haviam ingressado até 2015, 20 eram mães (Brito, 2016). Portanto, a reivindicação da casa para indígenas se explica também por essas vedações do regimento da casa que garante a autonomia estudantil na gestão da casa. Conquistada em março de 2022, a CEI teve seu Regimento Interno formulado somente em 2024.

Conforme consta no documento o objetivo da CEI é

- I. Acolher estudantes universitários indígenas advindos de suas respectivas comunidades, que possuam vínculo ativo com a UFRGS, nos cursos presenciais de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e residência, aprovados em processo seletivo específico para a moradia, realizado em conjunto pela PRAE e pela Comissão de Moradores da CEI, eleita em Assembleia Geral de Moradores;
- II. Garantir espaço de convívio adequado, além da moradia estudantil, para eventual realização de manifestações culturais das etnias ali residentes, desde que previamente autorizadas pela Divisão de Moradia Estudantil (DME) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).” (UFRGS, 2024).

Figura 5: Infográfico acerca das moradoras da Casa do Estudante Indígena da UFRGS.



Fonte: Elaboração própria a partir de informações fornecidas por moradoras da casa, 2025.

A moradia é vedada à estudantes indígenas que cursam cursos de Educação à Distância (EaD) e a Licenciatura em Educação do Campo. A gestão da casa é atribuída a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, através da Divisão de Moradia Estudantil, sendo a administração da CEI “compartilhada com os estudantes indígenas, moradores da CEI, no tocante a discussões e decisões de regras, através da Comissão de Moradores da CEI e da realização de Assembleia Geral de Moradores.” (UFRGS, 2024, p. 2).

No que concerne a seleção para moradia na casa, o documento informa que o Edital de Seleção será publicado sempre que houver disponibilidade de vagas, e estabelece como critérios para o ingresso na casa: Ser membro de comunidade indígena, preferencialmente ingressante por meio do PSEI; estar regularmente matriculado e frequentando curso presencial na instituição (graduação, mestrado, doutorado ou residência); e não estar matriculado em outra instituição de ensino superior. No regimento consta, ainda, a prioridade na seleção de estudantes com filhos, de estudantes que sejam inviabilizados de frequentar o curso na sua residência e estudantes com deficiência¹³ (UFRGS, 2024).

¹³ Informação retiradas do Regimento Interno da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, o qual pode ser acessado em: <https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2024/08/5446-Portaria-Normativa-Regimento-CEI.pdf>. Acesso em: 19 dezembro 2025.

3.2.1. Da aldeia para Porto Alegre e a suspeição de uma identidade de “índio fora do lugar”

No último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, atesta que a maioria das indígenas no Brasil – 63% da população total - vivem em meio urbano (IBGE, 2022). Os dados foram divulgados nos principais canais de comunicação em massa brasileiros com certa surpresa, o que pode ser explicado tanto pelo fato de que se trata de um dado inédito no Censo – o Censo anterior, em 2010, havia constatado que a maioria dos indígenas no país moravam no meio rural -, quanto pelo fato de que as populações indígenas ainda estão largamente associadas ao rural, a natureza e a selvageria em nossos imaginários sociais coletivos e individuais.

O progressivo aumento das populações indígenas em meio urbanos ocorre devido diversos fatores, tais como os grandes conflitos, violências e invasões de seus territórios em todo o país, principalmente em áreas disputadas pelo Agronegócio para a expansão da fronteira agrícola; a procura por uma maior inserção no mercado de trabalho nacional; e, ainda, o aumento da procura por uma escolarização em nível superior e qualificação da mão de obra indígena. Assim, a presença crescente de indígenas nas cidades brasileiras já é uma realidade amplamente pesquisada no país (Eduardo Nunes, 2010; Vanderléia Mussi, 2011; Adir Nascimento & Carlos Vieira, 2015; Rodrigo Ribeiro, 2023; Carlos Vieira & Suzana Naglis, 2023).

Nunes (2010) identifica um “silêncio antropológico” acerca da temática, apesar de seminais trabalhos realizados nos anos 1950 e 1960 – como os de Roberto Cardoso de Oliveira (1968; 1996) -, e busca delinear uma proposta analítica acerca da presença indígena na cidade que parta das compreensões nativas de territorialidade e pertencimento étnico. Outros trabalhos enfocam na construção e/ou manutenção da etnicidade e pertencimento étnico-comunitário de indígenas no meio urbano (Mussi, 2011; Ribeiro, 2023; Vieira & Naglis, 2023), atentando para os efeitos do racismo e das relações interétnicas nestes processos de construção/manutenção de vínculos étnico-comunitários com suas comunidades de origem.

Pode-se atestar, portanto, que se trata de uma temática de relativo conhecimento dentre a comunidade antropológica de forma geral. Ainda assim, no decorrer da construção desta pesquisa, fui mais de uma vez questionada por parte da comunidade acadêmica antropológica na qual me inicio, acerca da presença indígena na cidade como

algo legítimo: eu deveria realizar o trabalho de campo etnográfico nas comunidades de origem das estudantes com as quais venho pesquisado ao longo dos anos, enfocando este processo “inédito” de vinda para a cidade. Deveria este ser um foco de problematização na cidade, pois estariam elas fora do lugar onde estavam certamente vinculadas no imaginário de quem realizava estas interjeições.

É sem dúvidas importante me voltar para o fluxo entre aldeia-cidade, e como o deslocamento destas estudantes de suas comunidades de origem, causado pela necessidade de vir a cidade cursar o Ensino Superior, é vivenciado por elas, e como esta trajetória reconfigura seus pertencimentos étnico, comunitários e territoriais. Acredito ser necessário, porém, constatar o fato de que estas indígenas na cidade não estão fora do lugar: não é indígena somente aquele que se encaixa em nossas concepções e tipos ideais antropológicos. A indigenidade e a etnicidade, por sua vez, se constituem sempre de forma relacional. Ao longo da história, as populações indígenas têm se demonstrado especialmente resistentes e criativas no que diz respeito à manutenção de seus laços comunitários de origem e suas percepções nativas de mundo.

A vinda para a cidade de fato é relatada por muitas estudantes como um “sacrifício de ficar longe dos parentes” (Bergamaschi & Kurroschi, 2013), já que os vínculos de parentesco e a própria educação dos/as filhos/as são constituídos na convivência cotidiana e por meio do exemplo, do fazer-estar junto. É nesse sentido que a necessidade de uma moradia estudantil indígena se fez urgente para a permanência destas estudantes na universidade: foram diversos os relatos de proibição não só da presença ocasional/visita de crianças na Casa do Estudante Universitário da UFRGS, mas também dos parentes. Enquanto em datas comemorativas tais como natal e ano novo, as estudantes retornam às suas comunidades de origem, em outras datas, como a Páscoa, é comum que os parentes venham das aldeias para a cidade para a venda de artesanato, muitas vezes procurando estadia junto de seus únicos parentes diretos na cidade: as estudantes indígenas da UFRGS. No contexto da convivência com colegas não indígenas da universidade, na CEU, a visita de parentes vindos das aldeias no interior era alvo de grandes discussões e repreensões por parte dos demais moradores da casa universitária.

A CEI se faz necessária, então, não somente para a permanência na universidade, mas para a própria manutenção dos vínculos de parentesco e pertencimento com sua comunidade de origem. O cotidiano de estudantes indígenas na CEU era permeado de violências e tensões com os estudantes não indígenas moradores da casa: em 2016, o

estudante do curso de Medicina Veterinária, Nerlei Fidelis, indígena Kaingang, é agredido por outros moradores da casa, em frente a CEU¹⁴. O processo administrativo aberto suspendeu os estudantes que perpetuaram a violência como sansão, mas o fato dizia respeito a tensões entre os demais moradores da casa e a presença indígena, sempre vista como inesperada, indesejável ou deslocada do lugar - o fato foi tratado pelo advogado das partes como um conflito de jovens alterados pela alcóol, esvaziando a perseguição racial.

Nesta territorialidade estendida formulada entre aldeia-cidade, um pouco da aldeia se faz presente na cidade e vice-versa (Oliveira, 1968). Os parentes, as alianças e o pertencimento étnico se fazem especialmente importantes no meio urbano: a distância cultural se traduz em desigualdade social (Oliveira, 1968), se mostrando necessária a procura de parentes e vínculos de aliança que possam amortecer os efeitos desta desigualdade. O termo “parentes” faz referência à noção política, mais alargada, de parentes, utilizada com frequência pelo movimento indígena brasileiro e pelas minhas interlocutoras: parentes são todos os indígenas do território brasileiro – ou até mesmo de outros territórios -, sinalizando uma identidade pan-indígena compartilhada entre etnias.

A territorialidade indígena na universidade, portanto, não se circunscreve a cidade ou a própria instituição: ela abrange os corpos destas estudantes e seus territórios de origem. Assim, mais do que uma dicotomia entre a territorialidade e o viver indígena na cidade versus na aldeia, entendo que se conforma um “continuum cidade-aldeia” (Oliveira, 1968) característico de como a territorialidade destas estudantes indígenas na universidade se constitui. Boa parte dos problemas das comissões de graduação era a tipificação de abandono de vaga, posto que os estudantes e as estudantes quando estavam com seus parentes nas comunidades pouco atendiam os telefones ou mesmo perdiam as matrículas. Esse continuum cidade -aldeia, portanto, é uma imersão entre dois mundos, não é um trânsito qualquer ou um deslocamento que os descola da comunidade.

3.2.2. Redes de sociabilidade na região Sul

Ao longo destes anos de trabalho de campo e de convivência com as indígenas que estudam na UFRGS, passei a apreender seus processos de territorialização próprios (Pacheco de Oliveira, 1998) engendrados na retomada indígena da universidade. Esta

¹⁴ <https://racismoambiental.net.br/2016/03/23/indigena-kaingang-cotista-e-espancado-na-ufrgs/>

territorialidade é caracterizada por uma noção mais alargada de território, que compreende a comunidade, o corpo, e redes alargadas de sociabilidade e aliança.

Segundo a pesquisadora indígena Amanda Pankararu, os corpos das mulheres indígenas foram os primeiros territórios a serem colonizados (2023), sendo também espaços de retomada. Assim, a demarcação e retomada da universidade é também efetuada por meio de uma corpoterritorialização (Myrian Barboza, Larissa Tukano & Jaime WaiWai, 2019) destas estudantes, onde o território reivindicado e demarcado na universidade passa por seus corpos: são suas presenças corporificadas nesta instituição que retomam este espaço como legitimamente ocupado e construído por estas mulheres indígenas.

É ainda o caminhar que caracteriza esta territorialidade indígena na universidade. É por meio de suas andanças (Domingos, 2022) que as estudantes demarcam a UFRGS, sempre caminhando e construindo redes diversas e interétnicas de aliança. O território indígena na UFRGS se faz em rede com coletivos e organizações indígenas de outras IES da região sul do país, como pode constatar ao longo destes anos por meio do trabalho de campo e do acompanhamento das redes sociais de lideranças e coletivos destas instituições.

Figura 6: Tabela de coletivos, eventos e moradias indígenas em IES da região Sul do Brasil.

Nome	Cidade/Universidade	Tipo
Coletivos dos Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre (UFRGS)	Coletivo
CEIUURS - Coletivo de Estudantes Indígenas Unificados da Região Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná	Coletivo
Estudantes Indígenas do Movimento Maloca UFSC	Florianópolis (UFSC)	Coletivo
CEIND - Coletivo de Estudantes Indígenas UFPR	Curitiba (UFPR)	Coletivo

CFI - Centro de Fortalecimento Indígena UFPEL	Pelotas (UFPEL)	Coletivo
ARPINSUL- Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul	Região Sul	Coletivo
Liga Acadêmica de Assuntos Indígenas - Yandê	Santa Maria (UFSM)	Coletivo
Estudantes Indígenas da UFSC Araranguá	Santa Catarina (UFSC)	Coletivo
CEI – Casa do Estudante Indígena da UFRGS	Porto Alegre (UFRGS)	Moradia/Casa
Maloca – Comando Estudantil Indígena Maloca UFPR (retomada/ocupação)	Curitiba (UFPR)	Moradia/Casa/Ocupação
Alojamento Estudantil Indígena da UFSC	Florianópolis (UFSC)	Moradia/Casa
Casa do Estudante Indígena Augusto Ópê da Silva	Santa Maria (UFSM)	Moradia/Casa
Jogos Universitários Indígenas da Região Sul	Santa Maria (UFSM)	Encontro/Evento
EREI-SUL – Encontro Regional dos Estudantes Indígenas - Sul	Região Sul (RS, SC, PR)	Encontro/Evento

Fonte: Elaboração própria, 2024.

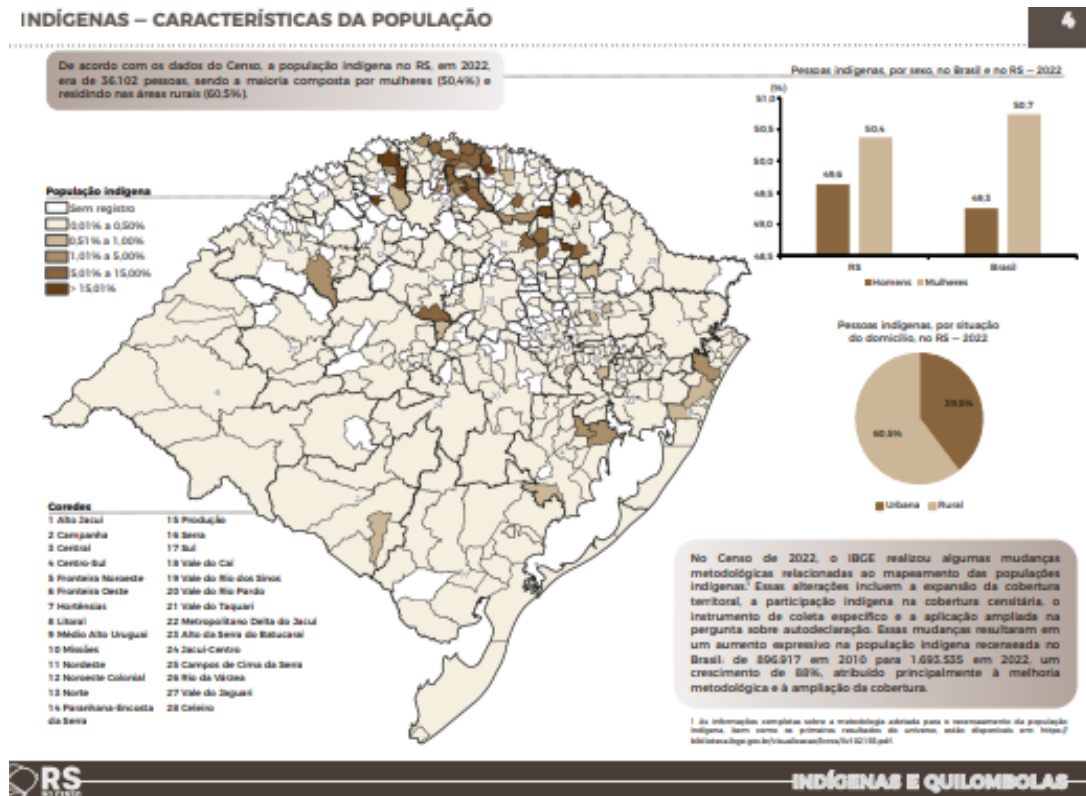
É em grande parte a partir da constatação de uma forma política comum dentre estes coletivos, eventos e moradia – léxico e nomes afins, reivindicações compartilhadas, diálogo entre as lideranças, eventos conjuntamente construídos – que passei a perceber que proposta de uma retomada de território indígena na universidade, como anunciada pelas estudantes ao longo da reivindicação pela CEI/UFRGS, trata-se de uma pauta

emergente na agenda política do movimento indígena brasileiro e, assim, necessita de um esforço analítico de maior fôlego.

3.2.3. Diversidade étnica e a presença Kaingang

Como já apontado, os Kaingang são a etnia indígena mais numerosa no estado do Rio Grande do Sul (RS), assim como dentro da UFRGS e da CEI. Suas relações entre parentes se estendem para o norte do Rio Grande do Sul até o Paraná. Os guarani, por sua vez, tem algumas aldeias próximas a Porto Alegre como referência de permanência. Mesmo em Porto Alegre, os lugares de residência podem ser na Lomba do Pinheiro, bairro periférico da cidade, ou na zona sul na direção da Pedra Redonda, em direção ao Lami - outro bairro da cidade, localizado no extremo sul da capital. Segundo o Censo de 2022, há 36.102 indígenas no RS, sendo 60,52% residentes em áreas rurais e 39,48% residentes em áreas urbanas; do total de indígenas residentes no estado, 50,4% são mulheres (IBGE, 2022). Em Ana Freitas (2008), a territorialidade indígena na cidade de Porto Alegre - em especial os Kaingang - já é destacada: apesar do fato que o imaginário popular considerar a presença indígena nas cidades como “deslocada”, a autora mostra a rede de territorialidades indígenas que se consolidou ao longo do tempo na capital do Rio Grande do Sul. Em regiões como Morro Santana e Lomba do Pinheiro, é significativa a presença de indígenas Kaingang, consolidando verdadeiras “aldeias urbanas”.

Figura 7: Principais características e distribuição territorial da população indígena do Rio Grande do Sul



Fonte: Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2025.

Oficialmente, há quatro etnias indígenas no RS: Charrua, Kaingang, Mbyá-Guarani e Xokleng. Dentre os indígenas aldeados no estado, 88% são Kaingang, 12% são Guarani, 0,2% Charrua e 0,05% Xokleng (Secretaria Estadual de Saúde, 2023). Sendo maioria numérica no estado, os Kaingang são também maioria numérica na UFRGS e na Casa do Estudante Indígena.

A prevalência de Kaingangs dentro da CEI é refletida no modo como a casa é habitada e constituída – nos corredores, são os grafismos indígenas que estão pintados nas paredes. Na entrada da casa, há o nome da CEI, em Kaingang, e uma frase ao lado da porta de entrada principal, também na língua Kaingang.

Figura 8: Grafismos Kaingang pintados em um dos pilares do corredor principal da CEI.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Na imagem acima, é possível visualizar um dos grafismos Kaingang presentes na casa, pintado em um dos pilares do corredor principal da casa. As linhas retas representam a metade cosmológica Kamé, enquanto os círculos fazem referência à outra metade complementar, Kairu.

Os Kaingang constituem um grupo originário da parte sul do território atualmente denominado Brasil, relacionados ao grupo linguístico Jê Meridional. A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha atribui a Carl Friedrich Philipp von Martius a responsabilidade por batizar a língua dos então indígenas Tapuias e Aimorés como "os

Gê", proveniente do sufixo coletivo "yé", o qual era utilizado em muitas línguas indígenas, e designava "as pessoas/gentes" (Carina Almeida, 2015 *apud* Ana Brocco, 2022).

A cosmologia, ontologia e epistemologia Kaingang são ordenadas a partir de uma divisão dualista complementar, denominada Kamé e Kañerú. Trata-se de metades exogâmicas, nomeadas a partir de heróis da mitologia Kaingang, irmãos que saíram de dentro de um buraco da terra e povoaram toda a terra com seus descendentes, dando vida às plantas, animais, humanos e demais seres que habitam no mundo (Brocco, 2022). Assim, os Kaingang, ao nascer, são divididos entre estas duas metades, determinada a partir de sua descendência patrilinear. Enquanto Kamé está relacionado ao sol, Kairu está relacionado à lua.

No período anterior à colonização, os Kaingang viviam a partir da pesca, coleta e caça, principalmente do pinhão, proveniente da Araucária, árvore presente na região sul do Brasil, símbolo da territorialidade Kaingang, já que “onde tem Araucária, tem Kaingang”¹⁵ (Clementine Marechal, 2015). A partir do processo de colonização, desde o século XVI os Kaingang tiveram seus territórios sistematicamente invadidos pelos colonizadores europeus e pelos jesuítas, por meio de técnicas violentas e etnocidas (Marechal, 2015).

É a partir do século XIX, porém, que a política de aldeamento reduz estas populações à parcelas de terra determinadas pelo Estado brasileiro, onde eram monitoradas por agentes estatais. A política de aldeamento tinha como objetivo tanto a “domesticação” dos Kaingang a partir dos preceitos civilizatórios ocidentais e, assim, inseri-los na economia nacional, quanto disponibilizar suas terras originárias para a exploração econômica das elites coloniais.

No início do século XX, é o SPI que passa a gerir os territórios e territorialidades indígenas, realocando grande parcela de indígenas – dentre estes, a maioria da etnia Kaingang – para o trabalho braçal em lavouras e na construção de obras públicas no estado do RS (Marechal, 2015). Ao longo de todo o século passado, os Kaingang se encontravam, portanto, trabalhando em lavouras e construções, em troca de comida e meios mínimos para subsistência. Inseridos no movimento indígena nacional, a partir da

¹⁵ Frase reproduzida diversas vezes por diferentes lideranças Kaingang. Escutei pela primeira vez em uma fala da liderança espiritual e política Kaingang dona Iracema Gah Té.

década de 1970 os Kaingang passaram a se organizar em assembleias, onde demandas de comunidades de todo o estado eram articuladas, consolidando uma rede de atuação política dos indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul. Desde as assembleias iniciais, uma demanda sempre presente era a necessidade da demarcação de suas terras indígenas, principalmente pelo fato de que durante o início dos anos 1960 o governo Brizola realiza uma reforma agrária no estado que extingue diversas TI's Kaingang no Rio Grande do Sul, forçando as comunidades destas terras a um deslocamento forçado devido ao violento esbulho de suas terras (Marechal, 2015).

Nesse sentido, os Kaingang possuem um longo histórico de luta política no estado, sempre elaborando respostas e estratégias políticas de forma autônoma, referenciadas nos preceitos do dualismo complementar de sua cosmologia. Inseridos em uma relação interétnica desigual junto das parcelas de população não indígena no estado, tiveram de navegar o “mundo dos brancos” (Cardoso de Oliveira, 1996) a partir de ferramentas próprias, sempre cosmológica e culturalmente referenciadas.

As mulheres mães indígenas foram e são as grandes responsáveis pelo movimento de retomada da CEI. Desde o momento de ocupação no centro da cidade, elas estavam com seus filhos e filhas, demarcando a universidade também como um lugar para crianças. As mulheres indígenas mães possuem, na UFRGS, um longo histórico de protagonismo no movimento indígena nesta universidade, conforme demonstra (Brito, 2016). Em sua tese, Brito apresenta o “estar-sendo” indígena-mulher-mãe-universitária na UFRGS, a partir de um trabalho de campo extenso, onde procura apreender este estar-sendo a partir das narrativas autobiográficas destas próprias mulheres.

É importante lembrar que não há somente indígenas Kaingang na UFRGS e na CEI: há indígenas Guarani, Potiguara e Baré, com as quais estabeleci importante diálogo ao longo do trabalho de campo e da convivência na casa. A rede multiétnica de apoiadores, estudantes, famílias e pesquisadores que se consolida em torno da CEI é central para a retomada indígena na universidade, sendo sempre cultivada cotidianamente pelas estudantes indígenas em retomada na UFRGS. Esta rede se consolida tanto por relações de aliança quanto por relações de conflito. Dentre a diversidade epistemológica, cosmológica, ontológica, política e cultural presente neste diálogo multiétnico, há divergências e disputas por representatividade e pela própria significação da retomada indígena na UFRGS. Porém, é dentre alianças e conflitos que esta rede se constrói e atua na consolidação de uma retomada indígena da universidade.

4. A UFRGS VIVIDA

“...um trabalho de campo não passa de um trâmite burocrático se não oferece ao pesquisador um mergulho profundo naquilo que ele foi pesquisar. Um mergulho que o implique ética, intelectual e/ou fisicamente. Um mergulho que abranja todos os seus sentidos, que o transforme definitiva ou temporalmente.” (Sáez, 2013, p. 140)

Com o objetivo de me voltar para o que as indígenas fazem da política de Ação Afirmativa que as tem como público-alvo, é momento de olhar para como esta é vivida no cotidiano. De forma mais estrita, meu interesse, neste capítulo, onde abordo de maneira mais pormenorizada o trabalho de campo realizado nos últimos anos, é atentar para as técnicas de produção de um sujeito político indígena em retomada, tendo a idealização, reivindicação e conquista da CEI como ponto nodal que permite articular, analiticamente, aspectos distintos - porém dialeticamente implicados - na conformação da retomada indígena na UFRGS.

A noção de ponto nodal provém da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, filósofo e teórico político argentino. Sua Teoria do Discurso pode ser entendida enquanto uma “ontologia do social” (Fabio Ferreira, 2011, p. 13), onde os entes sociais adquirem sentido mediante a articulação de discursos linguísticos e não-linguísticos. Alinhado à uma episteme construtivista, o significado social de algo – aqui, das categorias que integram o léxico político mobilizado pelas estudantes – não é dado: é sempre construído a partir de práticas sociais historicamente situadas. Assim, a noção de retomada, enquanto uma categoria que designa uma forma de atuação política, não possui um significado fechado em si, mas é construída a partir das práticas socioculturais dos atores sociais.

Para compreender a retomada, é importante considerar uma noção de discurso em Laclau que sugere uma compreensão mais ampla que não considerem somente à elementos linguísticos verbais ou escritos, mas trata-se de “(...)any complex of elements in which relations play the constitutive role.” (Laclau, 2005, p. 68). Assim, em uma perspectiva que descentra o sujeito, não há um “centro fixo constituidor das identidades”, mas, sim, uma pluralidade de centros (Ferreira, 2011, p. 13). A compreensão do discurso como meio privilegiado de constituição da realidade social permite que a forma do léxico político mobilizado pelas estudantes indígenas da

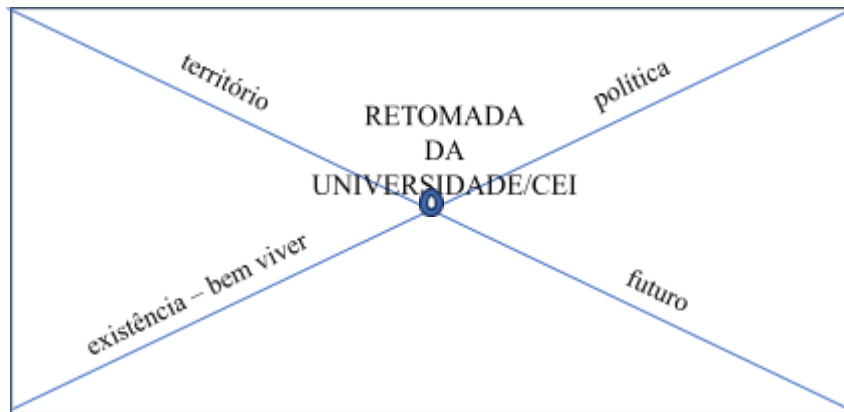
UFRGS seja analiticamente relevante para a compreensão de suas práticas de retomada e de atuação política na instituição. Compreender, então, como *nomeiam* suas ações, estratégias, posicionamentos e conquistas possui grande valor heurístico. O nomear implica em estabelecer relações entre o que foi nomeado com demais elementos, formulando, assim, a possibilidade de configuração de uma identidade própria. A noção de retomada trata-se de uma categoria cujo significado está em disputa, sendo uma forma política definida semanticamente a partir das práticas sociais que a concretiza.

A noção de retomada possui vida social e, assim, está em disputa entre diferentes setores da sociedade. O significado de retomada mobilizado pelas estudantes implica em um projeto político específico, que leva à conformação de estratégias políticas próprias. A retomada na universidade como forma de ação política compreende uma ampla gama de demandas – acesso à universidade; valorização das epistemologias indígenas; valorização da história e memória indígena no Brasil; permanência na universidade; direito ao território; direito de conviver com a família e filhos; bem-viver etc. Na medida em que esta categoria apreende uma série cada vez maior de demandas e pautas, ela se configura enquanto uma metáfora (Ferreira, 2011).

O ponto nodal diz respeito a uma “prática articulatória”, cuja função é “(...) organizar identidades discursivas que até então se encontravam dispersas no campo discursivo através da constituição de elementos equivalentes” (Mauro Meirelles, 2011, p. 47). Um significante anteriormente disperso tem, então, seu significado fixado a partir da articulação entre elementos distintos, conformando uma identidade discursiva específica inscrito no termo/categoria que atua como ponto nodal. Este significado fixado, porém, não se esgota, e está constantemente em disputa.

A categoria de retomada, conforme mobilizada pelas estudantes indígenas da UFRGS no processo de fundação da CEI, desempenha o papel de ponto nodal a partir da articulação com as noções de território, política, existência-bem viver e futuro, consolidando, assim, uma identidade discursiva própria. A retomada institucional, portanto, implica em uma “construção discursiva” assentada “nas mais diferentes esferas do real” (Meirelles, 2011, p. 48).

Figura 9: Diagrama da categoria “retomada da universidade” enquanto ponto nodal



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Assim, me interessam, ainda, as disposições corporais, os atos de fala (Mahmood, 2025), a sociabilidade, a conflitualidade e a própria materialidade da casa e das interações são analisadas de forma a compreender em que medida cada uma destas esferas da vida social implicam na conformação de determinadas técnicas de produção de um sujeito político em consonância com o projeto político indígena na universidade.

Minha presença em campo pode ser dividida em três etapas, divisão esta que é útil para localizar os episódios e reflexões no tempo. São essas: uma primeira etapa de campo que diz respeito ao período de março de 2022 a setembro de 2023, realizado tendo em mente a produção de meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura; uma segunda etapa que vai do início de 2024 ao início de 2025; e uma terceira e última etapa, que comporta o período de meados de 2025 até os meses finais deste ano, já durante o processo de escrita.

O campo realizado em 2022 envolve, principalmente, o período de participação na ocupação em prol da conquista da CEI, a retomada da antiga creche, e visitas esporádicas à casa, principalmente para acompanhar o desdobramento, em termos institucionais, da retomada da antiga creche. Já o campo realizado em 2023 diz respeito a visitas esporádicas à casa e à realização de entrevistas semiestruturadas com moradoras/es da CEI, visando a formulação do TCL. Ao longo do ano de 2024, pude estabelecer uma rotina mais ou menos contínua de visitas à casa, sempre visitando o dormitório 07, habitado pela estudante que se conformou enquanto a interlocutora chave desta pesquisa. Assim, além das visitas ao dormitório 07 e às crianças residentes da casa, participei dos eventos, seminários e oficinas realizados

na CEI. Estes eventos – reuniões, rodas de conversa e oficinas – foram todos organizados em conjunto com professores/as, bolsistas e estudantes da UFRGS, provenientes principalmente da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Durante 2025, as visitas à casa, ao dormitório 07, às crianças e o acompanhamento dos eventos na casa continuou por pouco tempo, sendo interrompido logo no início do ano devido ao fato de eu ter iniciado em um trabalho como educadora social, em regime celetista. As visitas, convivência e acompanhamento dos eventos realizados na casa foram retomadas em julho de 2025, compondo a parte final do trabalho de campo.

O momento da escrita final da pesquisa envolve uma etapa de retorno ao diário de campo, entrevistas e fotografias, que produz novos eixos analíticos do material, diversos daqueles elaborados no momento de suas respectivas produções. Assim, o retorno ao caderno de campo, uma técnica de pesquisa central durante o trabalho de campo etnográfico na casa, implica em uma relação renovada, voltada para a elaboração de uma nova ordem “lógica e retórica” (Weber, 2009, p. 163) do conteúdo do diário. A pesquisa se inicia desde o primeiro momento de reflexão sobre a temática e encontro com o seu universo empírico. Porém, é no momento da escrita que esta é apreendida em sua totalidade pelo/a pesquisador/a, já que é no instante da transformação do que foi visto e ouvido no escrito (Oliveira, 1996) que ocorre a imbricação de tudo que foi vivido com o arsenal teórico-epistemológico do/a pesquisador/a.

O diário de campo, como “instrumento de reflexividade” (Oscar Sáez, 2013, p. 167) que se caracteriza por uma ordenação cronológica/temporal¹⁶, possibilita acompanhar temporalmente o processo de reflexividade que embasa a pesquisa e a relação do/a pesquisador/a com o campo e a temática. O conteúdo dos “dados” etnográficos produzidos pelo/a pesquisador/a trata-se justamente da porção de realidade social abordada na pesquisa, a qual é invariavelmente alterada a partir de sua presença em campo (Sáez, 2013). Assim, como apontado de diferentes formas por Guber (2005) e Agier (2015), estes “dados” – os quais são construídos pelo/a pesquisador/a, tendo seu arsenal teórico-epistemológico e interesses de pesquisa em

¹⁶ É evidente que a cronologia/temporalidade que informa o uso e composição do diário de campo varia de pesquisador/a para pesquisador/a, e pode ser utilizada a partir de critérios distintos. O que quero evidenciar é o fato de que sua utilização implica em algum critério de temporalidade.

mente – são uma construção resultante da inserção em uma realidade social que é triplamente reflexiva: os atores sociais agem de forma reflexiva, o/a pesquisador/a age e intervém no campo de forma reflexiva, e, de forma retrospectiva, a realidade social conformada por estas relações é analisada reflexivamente pelo/a pesquisador/a no momento de reencontro e sistematização do que foi produzido em (relação) campo. A centralidade da relação com Angélica, alvo de reflexão no segundo capítulo deste trabalho, permeia todos os momentos vivenciados em campo e a quase totalidade dos excertos do diário. A partir da relação construída com ela, vivenciei a casa, fui convidada para participar de reuniões, momentos de formação, apresentações, confraternizações e cafezinhos da tarde.

Como uma série de trabalhos indica (Paladino, 2012; Bergamaschi, Doebber & Brito, 2018; Doebber & Bergamaschi, 2020; Ames & Almeida, 2021), a convivência com o núcleo familiar, a família extensa e com os parentes é decisiva na configuração das trajetórias das estudantes indígenas no Ensino Superior, sendo um fator central na permanência na universidade. A permanência e o modo como vivem e coproduzem a universidade é influenciada em grande medida pela “efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário” (Wagner Amaral & Tânia Faria, 2012, p. 819). Assim, suas trajetórias e modos de ocupar e retomar a universidade são diretamente perpassados pelas relações mantidas entre parentes, família extensa e suas respectivas aldeias de origem. Em momentos de adversidade, reflexão, celebrações e construção de estratégias de atuação política, as indígenas estudantes com quem convivi durante a realização do trabalho de campo etnográfico, evocaram a aldeia como um território ao qual pertenciam ao mesmo tempo em que propunham a retomada e ocupação do território da universidade.

Pode-se entender este duplo pertencimento como uma noção ampliada de territorialização (Pacheco de Oliveira, 1998), onde a delimitação dos territórios de pertença se faz muito mais em relação aos seus corpos e as redes de relação nas quais transitam do que com um limite socioespacial estrito. Conforme conceitua o antropólogo João Pacheco de Oliveira, a noção de territorialização implica em um processo de reorganização social que envolve reformulação identitária, construção de estratégias políticas próprias, reordenação do controle sob os recursos materiais e ambientais e uma reelaboração da cultura e da relação com o passado (Oliveira, 1998). Nesse sentido, a retomada de território indígena na universidade realizada na conquista da CEI implica em um processo de territorialização tal como delineado

por Oliveira. Neste capítulo, portanto, procuro explorar etnograficamente as diferentes dimensões deste processo.

O trabalho de campo etnográfico permitiu uma aproximação às técnicas de gestão de si e do espaço que conformam o sujeito político da forma retomada institucional. Este sujeito perpassa por e ativamente constrói um processo de territorialização mais amplo, tendo a universidade como palco. A descrição etnográfica, esforço central deste capítulo, implica em uma ordenação dos “dados” produzidos durante a etapa de trabalho de campo (Sáez, 2013). Esta descrição, porém, não se trata somente de uma disposição lógica de informações, mas do resultado de um processo de estabelecer relações entre dados que ativamente refaz os pressupostos teóricos que informam as relações estabelecidas. Ao iniciar a etapa de trabalho de campo voltada à pesquisa de Mestrado, estava preocupada, principalmente, em presenciar e envolver-me na organização e atuação política destas estudantes. Após meses de campo, lembro vividamente de me perguntar quando iria presenciar as reuniões de alinhamento de pautas, as mobilizações, ocupações e protestos, ou, ainda, os momentos de confronto e negociação com as instâncias administrativo-burocráticas da universidade.

A partir de determinado momento, porém, passei a perceber que já estava presenciando a construção cotidiana de um outro modo de fazer política, que fugia completamente de minhas expectativas embasadas em uma episteme ocidental. É no cotidiano, na convivência com os parentes, as crianças, as conversas sobre a aldeia, as aulas, os/as orientadores/as, o chimarrão e cafezinho da tarde, e inclusive os momentos de resolução de conflitos internos à casa, que a política estava sendo feita, e a universidade, retomada. Conforme apontado por Marisol de La Cadena (2019), os movimentos políticos indígenas populares na América Latina contemporânea vêm propondo a inclusão de outros seres sencientes no fazer política, construindo estratégias e sentidos para a atuação política que ultrapassam a lógica representativa-institucional ocidental. Assim, compreendi que estava lidando com um outro modo de pensar e fazer a política, que trazia para o centro da proposição política a relação entre parentes, a apropriação do espaço por parte das crianças, o brincar, o tomar café da tarde, o compartilhar chimarrão – implicando, assim, outros seres e objetos na constituição do fazer político retomada. Portanto, tive de “desacelerar meu pensamento” (Isabelle Stengers, 2018) e me voltar para como, de fato, retomam o território da universidade a partir das práticas cotidianas

desenvolvidas na CEI e, assim, consolidam um sujeito político em retomada institucional.

Não estou querendo romantizar as trajetórias destas estudantes na CEI: como veremos adiante neste capítulo, são perpassadas por dificuldades de múltiplas ordens, momentos de tensão interna e conflito com os membros que compõem o aparato administrativo da universidade. Meu objetivo, o qual pretendo alcançar ao fim deste capítulo, é destacar o fato de que estas estudantes constroem, nas brechas da lógica ocidental de uma instituição federal, modos outros de demarcarem, reivindicarem e usufruírem seu território na universidade. Tais modos não se dão somente por meio de formas de atuação política já estabelecidas no imaginário político ocidental, mas, sim, dialogam com e entre diferentes matrizes de conhecimento e de existência para produzirem política de outras formas.

4.1. Nós sonhamos com a casa

Conforme abordado no capítulo anterior, a política de Ações Afirmativas voltada para o ingresso de indígenas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi aprovada no ano de 2007, após anos de discussões entre a universidade e setores da sociedade brasileira interessados na temática. No capítulo anterior, foi apresentado, ainda, o papel da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA) e da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena” (CAPEIn), às quais foram atribuídas as funções de propor medidas de assistência às/aos estudantes e acompanhar os processos seletivos, trajetórias e inserção de alunos/as indígenas na universidade, respectivamente.

O direito e acesso preferencial à moradia estudantil foi uma das medidas de permanência instauradas pela CAPEIn e CAPAA desde 2008, primeiro ano da realização do Processo Seletivo para Indígenas da UFRGS. Outra medida implementada desde o ingresso destas estudantes na instituição foi a concessão do auxílio moradia para estudantes de baixa renda que, por algum motivo, não poderiam residir nas moradias estudantis ofertadas pela UFRGS. Como já foi apontado, o regimento interno das moradias estudantis não permite a presença de crianças em suas localidades. Considerando o fato de que as estudantes indígenas da UFRGS são, em sua quase totalidade, mães de pelo menos um/a filho/a, este fator

incide de maneira dramática sob as condições de permanência das estudantes indígenas na universidade.

Conforme uma das entrevistas concedidas durante a produção de meu TCL, realizada com uma então mestranda em Psicologia Social e atualmente doutoranda em Antropologia Social, a necessidade de uma moradia estudantil etnicamente diferenciada enquanto política de permanência foi percebida pelas estudantes desde o primeiro ano de ingresso, em 2008.

“...a CEI a casa do estudante indígena, ela foi reivindicada desde o primeiro edital. **Desde 2008 a gente vem reivindicando a casa do estudante indígena, porque a gente sabia que esse quadradinho da selva de pedras, o individual, onde a gente não ia conseguir fazer os nossos ritos, os nossos cantos, as nossas comidas típicas, a gente sabia que ia incomodar o outro.** Então desde o primeiro edital a gente lutava pela casa do estudante indígena, e quando a gente começou a chegar cada vez mais nesse território universidade com os nossos filhos, com os nossos parentes, nossas kofás, nossos kujàs, que são nossos médicos espirituais, ela foi ficando mais sólida. A gente viu que nossos filhos estavam sofrendo, o quanto nós estávamos sofrendo. Então desde 2008 a gente trilhava esse caminho.” (Franckini, 2023, p. 26, grifo meu).

A conquista da CEI, em 2022, foi o ponto de culminação de um projeto idealizado e sonhado pelas lideranças e estudantes indígenas e apoiadores desde o início do ingresso destas estudantes na instituição. A retomada representada pela CEI é uma das etapas de destaque de um longo projeto de demarcação e reafirmação da presença indígena na UFRGS. Nesse sentido, um projeto de destaque é o GAIN – Grupo de Acolhimento e Acompanhamento de Estudantes Indígenas, projeto de extensão fundado em 2014 por graduandos/as indígenas do curso de Serviço Social da universidade. Durante anos, a construção do GAIN constituiu um grupo de estudantes indígenas engajados em construir pesquisas e atuar na extensão por meio da promoção de rodas de conversa, oficinas, seminários e formações cujos resultados ainda ecoam no espaço da UFRGS e nas trajetórias destas estudantes.

Figura 10: Posters de oficina realizada pelo GAIN colados nas paredes de um dos corredores do Instituto de Psicologia da UFRGS.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Com frequência, as estudantes indígenas com as quais convivi durante estes anos citam a GAIN ao falar de seus percursos na UFRGS, destacando o projeto como um propulsor do fortalecimento da presença indígena na universidade e para a construção de espaços de convivência e interlocução com demais indígenas. O sonho por uma moradia estudantil indígena passa, então, pelo GAIN. Trata-se de um projeto que articulou estudantes indígenas dentro de uma mesma iniciativa, sendo palco de relações e iniciativas que permanecem até hoje, muitas das quais decisivas para a ocupação e retomada da CEI.

O sonho de uma moradia estudantil indígena, que ampliasse as condições de permanência destas estudantes, nasceu no mesmo momento que estas estudantes adentraram a instituição, em 2008. Em setembro de 2017, estudantes indígenas da UFRGS formularam uma carta aberta¹⁷, endereçada a CAF, onde apontam a

¹⁷ A carta, amplamente divulgada nas redes de mídia alternativa, pode ser acessada no link que segue: <https://cdn.brasildefato.com.br/documents/0504df69379923a2d54d7d2bb3e0dcf3.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2025.

urgência de sua demanda por uma Casa do Estudante Indígena. Os estudantes argumentam que a construção da casa é imprescindível para a ampliação das políticas de permanência voltada para indígenas na UFRGS, e pontuam o fato de que uma universidade que se queira intercultural e inclusiva leva em consideração lógicas outras para a formulação de políticas de assistência estudantil. Os estudantes apontam que

“(...) uma casa de estudantes indígenas, uma é*g* ĩn¹⁸, uma casa nossa onde poderemos praticar nossa cultura, nossas formas de estar bem uns com os outros, seja na alimentação, na contação de histórias, nos aconselhamentos dos mais velhos aos mais novos, nos risos e nos rituais, os quais consagram nossos corpos é uma demanda urgente e será pauta contínua na agenda das discussões acerca das ações afirmativas e na construção de uma universidade intercultural e que respeita os povos originários deste território.” (Coletivo Indígena da UFRGS, 2017)

No documento, os estudantes citam o episódio envolvendo a Oca, em 2010. Em outubro de 2010, estudantes indígenas e não indígenas da universidade construíram uma estrutura com plantas e folhas, denominada “Centro de Vivências da OCA” O espaço seria destinado a realização de eventos voltados para a discussão de temas pertinentes para os/as estudantes indígenas da UFRGS, assim como um “centro de vivências” interculturais na universidade. A construção foi realizada em um pátio ao lado do Instituto de Psicologia, no Campus Saúde, próxima ao atual CEI.

¹⁸ “Casa”, em Kaingang.

Figura 11: Centro de Vivências da OCA, no Campus Saúde da UFRGS, próximo ao Instituto de Psicologia.



Fonte: OCA UFRGS, 2010.

Após a construção do espaço, realizada no final do ano de 2010, as férias letivas de final de ano iniciaram, e os/as estudantes indígenas retornaram para suas aldeias para passarem a temporada de férias junto de suas famílias, em seus territórios de origem. Na volta às aulas, em 2011, a construção havia sido destruída: já não havia mais sinal da Oca. A desconstrução do espaço havia sido feita pela universidade de forma arbitrária, e nenhum/a dos/as estudantes haviam sido contatados/as. Conforme o blog OcaUFRGS, criado pelos/as mesmos/as estudantes envolvidos/as na construção do espaço, em dezembro de 2010 o então secretário de assuntos estudantis, Edilson Amaral, ameaçou duas estudantes que participaram da construção da Oca – uma não indígena e outra, indígena Kaingang – de processo administrativo, caso a construção não fosse desfeita. Segundo a postagem no site¹⁹, o secretário havia dito que o espaço seria uma “falsa representação” da cultura indígena, e era utilizado para “fumar maconha”.

Na mesma postagem, o grupo de estudantes – indígenas e não indígenas – envolvidos/as com o projeto reiteram que o espaço não será desfeito até que seja firmado um compromisso, por parte da universidade, de construção de um prédio no local, com o objetivo de inaugurar institucionalmente e oficialmente o Centro de Vivências da OCA. Em pelo menos três das cinco entrevistas semiestruturadas

¹⁹ A postagem pode ser acessada no link que segue:
<https://ocaufrgs.blogspot.com/2010/12/sae-ameaca-oca-da-ufrgs.html>. Acesso em: 29 de setembro de 20245.

realizadas para a produção de meu TCL, em 2023, a OCA foi citada como um importante projeto para o fortalecimento da presença indígena na universidade. O fato de o CVOCA ter sido construído no mesmo campus em que atualmente está localizada a CEI é visto por Angélica como algo simbólico, sinalizando a “circularidade” característica das “andanças” das indígenas na universidade (Domingos, 2022).

A CEI foi sonhada e gestada em cada um dos projetos desenvolvidos ao longo de mais de uma década pelas estudantes indígenas na UFRGS. Em todos os projetos de extensão, de pesquisa, eventos, ocupações e rodas de conversa, a retomada da universidade foi se consolidando, culminando na retomada da CEI, em 2022. Foi nos múltiplos enfrentamentos e disputas entre estes/as estudantes e a universidade que a luta se fortaleceu, culminando na territorialização da antiga creche da UFRGS por meio de um movimento de retomada.

4.2. Nós lutamos pela casa

A luta pela casa vem desde 2008, e acompanha todos esses anos da presença indígena na UFRGS, conforme demonstrado. O processo de ocupação que culminou na retomada da CEI, porém, se deu a partir de março de 2022, em um contexto de retorno às aulas presenciais, após dois anos de Ensino Remoto Emergencial (ERE)²⁰ devido à pandemia de covid-19 a partir de março de 2020. Há um crescimento de suas redes de apoio na universidade após a pandemia, que corresponde ao segundo ano de uma gestão de nova administração da reitoria, indicada pelo governo federal que havia colocado a CAF como departamento da PRAE. Tal debilidade também colocava as indígenas em interlocução com um conjunto de atores que exigiam da reitoria ações condizentes às expectativas da comunidade. Assim, os estudantes provenientes de outras cidades retornavam à capital do RS para retomarem os estudos presenciais e a rotina na universidade. Conforme relata uma das estudantes indígenas da etnia Kaingang que entrevistei em 2023, inicialmente a ocupação em reivindicação a CEI, realizada em um prédio abandonado da prefeitura, foi organizada para ocorrer em 2020.

²⁰ O Ensino Remoto Emergencial diz respeito a uma modalidade de ensino à distância operacionalizada em momentos de crise/emergência, como alternativa ao ensino presencial que, por algum motivo emergencial, deve ser interrompido ou restringido. O ERE foi regulamentado pela resolução número 025 em julho de 2020, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A resolução pode ser acessada no link que segue: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-ERE-CEPE.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2025.

“Então, é, 2020...na verdade a retomada CEI era para ser em 2020..., mas daí começou a pandemia e todo mundo foi para os seus territórios, mas o que a gente fez: A gente começou a conversar entre parentes e a com aqueles que moravam na CEU, as lideranças, e a gente disse: “Olha a gente precisa retomar o espaço, porque tá muito difícil. E aí a gente tramou durante um ano tudo isso (...) foi muito improvisado também na hora, então o pessoal retomou também ali o prédio da prefeitura, junto das lideranças, junto com a tia Iracema, que é kujã e parteira, o pessoal se juntou.” (Franckini, 2023, p. 34).

A decisão de ocupar o prédio abandonado da antiga Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio (SMIC), localizado na região central da capital, ao lado da entrada do túnel da Conceição – uma das vias de maior fluxo em toda a cidade – e em frente à FACED, foi estratégica. O prédio tinha toda a sua estrutura comprometida, sendo necessário acampar, durante todo o período de ocupação, em frente ao prédio, onde havia um estacionamento. Foi na noite de 06 de março de 2022, sob chuva, que estudantes e lideranças indígenas residentes em Porto Alegre e região adentraram o interior do prédio e iniciaram a limpeza do ambiente, de forma a ocupá-lo através do estabelecimento de um acampamento. Momentos após a entrada no interior do prédio por parte dos indígenas e de apoiadores partidários e apartidários, a Guarda Municipal surge junto de Mário Fuentes, coordenador da Coordenação dos Povos Indígenas, Imigrantes, Refugiados e Direitos Difusos (CPIIRDD) no Rio Grande do Sul, após supostas denúncias.

Figura 12: Faixa colocada pelas estudantes indígenas no gramado entre o Viaduto da Conceição e o prédio da antiga SMIC.



Fonte: Alass Derivas, 2022.

Registros do processo inicial de ocupação do prédio, assim como da interação com a Guarda Municipal e o coordenador do CPIIRDD, foram registradas em vídeo pelo

fotojornalista Alass Derivas²¹ e se encontram disponíveis em seu canal no Youtube²². Em um dos vídeos, é possível observar um dos guardas explicando para Angélica que não iriam “tirar” ninguém do local, já que esta questão não seria resolvida por eles. Angélica explica o motivo da presença daquele grupo de pessoas no prédio, e o guarda reitera que somente “quer saber o número de pessoas”, e que inclusive o “prédio está condenado”. A ocupação segue. No dia seguinte, 07 de março de 2025, Woie Patté, liderança indígena Xokleng e então doutorando no PPGEDU da UFRGS anuncia uma reunião com a prefeitura, a qual foi convocada a partir da interação das lideranças com a Guarda Municipal. Em uma das entrevistas realizadas no contexto da produção de meu TCL, Woie comenta acerca da estratégia de ocupação de um prédio abandonado em estado tão precário.

“...a ocupação foi em frente a FACED (Faculdade de Educação), tinha um prédio abandonado. Ocupamos aquele prédio para chamar a atenção, e deu certo: a prefeitura veio, uma reintegração de posse, mas nesse meio tempo a UFRGS já foi intimada porque que estávamos ali, e antes disso a gente já tinha recolhido todos os papéis, todas as demandas que tinham sido enviadas, que tinham sido protocoladas na PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) sobre a casa do estudante indígena (...) então pegamos esses documentos e começamos a encaminhar. E deu certo, conseguimos a casa, e foi em pouco tempo, foi bem rápido, e dia 30 de março a gente ocupou a casa do estudante indígena.” (Franckini, 2023, p. 30)

Nas semanas seguintes, a ocupação seguiu, e uma rede de apoiadores e interlocutores se estabeleceu. Diversas notícias, nos principais veículos jornalísticos da região, abordaram a ocupação e a reivindicação das estudantes²³. No dia 09 do mesmo mês, ocorreu uma primeira reunião com a então vice-reitora Patrícia Pranke, em atuação

²¹ Derivas é fotojornalista e está frequentemente presente em diferentes lutas e mobilizações por terra e direitos no Rio Grande do Sul, em especial em contextos de luta dos povos indígenas, quilombolas e afro-gaúchos. Seu trabalho pode ser verificado em: <https://derivajornalismo.com.br/>. Acesso em: 29 de setembro de 2025.

²² <https://www.youtube.com/@derivajornalismo>. Acesso em: 29 de setembro de 2025.

²³

<https://www.assufrgs.org.br/2022/03/07/estudantes-indigenas-da-ufrgs-ocupam-predio-abandonado-exigindo-casa-do-estudante-indigena/>. Acesso em: 29 de setembro de 2025;

<https://www.brasildefato.com.br/2022/03/07/estudantes-indigenas-ocupam-predio-e-cobram-que-ufrgs-construa-casa-do-estudante-indigena-no-rs/>. Acesso em: 29 de setembro de 2025;

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2022/03/alunos-indigenas-da-ufrgs-ocupam-antigo-predio-da-smic-e-pedem-moradia-estudantil-cl0h3mtea005x017c4vlqqn26.html>. Acesso em: 29 de setembro de 2025;

<https://sul21.com.br/noticias/geral/2022/03/estudantes-indigenas-da-ufrgs-ocupam-predio-no-centro-de-porto-alegre/>. Acesso em: 29 de setembro de 2025;

<https://www.extraclassa.org.br/movimento/2022/03/estudantes-da-ufrgs-e-liderancas-de-tres-etnias-ocupam-predio-abandonado-e-cobram-criacao-da-casa-do-estudante-indigena/>. Acesso em: 29 de setembro de 2025.

devido a ausência do então reitor, Carlos Bulhões, indicado pelo Governo Federal.. A reunião ocorreu no Salão Nobre da reitoria da universidade, contando com a presença de lideranças indígenas da ocupação, a vice-reitora e demais servidores da universidade – da CAF e PRAE -, além do fotojornalista Alan Derivas. Nesta reunião, Iracema, Angélica, Woie e Tailine²⁴ vestiam colares, pulseiras e brincos artesanais das etnias característicos das etnias Kaingang e Xokleng. Já Woie e Iracema usavam cocares²⁵.

Durante a reunião, Angélica realiza uma fala perpassada por lágrimas. Relata a dificuldade de permanecer na instituição devido aos entraves burocráticos e administrativos representados pelos ordenamentos e lógica a partir da qual a universidade opera. A morosidade nos processos burocráticos das instituições estatais acaba sendo vivenciada pelos usuários como uma “arma” que é alçada de forma a impedir o acesso de direitos (Laura Lowenkorn & Leticia Ferreira, 2013). Os atos de fala (Mahmood, 2025) desempenhados pelas lideranças apontam para a uma mobilização estratégica da etnicidade, onde determinados diacríticos contrastantes da etnicidade (Barth, 2003) são reiterados e realçados de forma a evidenciar a distintividade e especificidade étnica deste grupo. Assim, estes atos de fala implicam em um discurso - formulado a partir de um léxico específico -, mas também em uma corporalidade, performance e estética próprias.

Nos dias seguintes, as reuniões com a reitoria seguem. Angélica reitera que em todas as reuniões, as lideranças pressionavam fortemente a reitoria para que um encaminhamento concreto fosse dado à demanda pela casa. Após anos da demanda pela moradia, as lideranças diziam estar fartas de diálogo e de promessas de construção de grupos de trabalho para idealizar uma moradia estudantil indígena. Neste cenário em que a morosidade burocrática novamente se instaura, estudantes e lideranças indígenas ocupam, junto de apoiadores não indígenas, a reitoria da universidade. Um grande grupo de pessoas adentra a reitoria, ao som de gritos e maracás²⁶. A ocupação da

²⁴ Graduanda indígena Kaingang do curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tailine compõe o Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRGS e esteve presente durante toda a ocupação e retomada da CEI.

²⁵ O cocar trata-se de um adereço utilizado na cabeça, feito a partir de fibras e penas, usualmente coloridas, e são confeccionados e utilizados por distintas etnias indígenas de toda a América. Contemporaneamente, o cocar se consolidou enquanto um símbolo representativo dos indígenas de maneira geral.

²⁶ Maracás são chocalhos utilizados tanto para fins ritualísticos e espirituais quanto políticos. Consiste em uma parte superior seca e oca, com pedras ou sementes em seu interior, colocada na extremidade de um bastão. Os maracás são frequentemente produzidos com madeira e sementes. São confeccionados e utilizados por diversas etnias indígenas, principalmente dentre os indígenas provenientes do território que corresponde ao Estado-nação brasileiro.

reitoria tem objetivo de pressionar a universidade para, finalmente, encaminhar providências acerca da moradia estudantil.

É no dia 30 de março de 2022 que o Coletivo de Estudantes Indígenas é convidado para visitar o prédio da antiga creche da UFRGS, localizado no Campus Saúde. Na manhã do mesmo dia, chego à ocupação. Me surpreendo, porém, pois havia somente apoiadores não indígenas, e um caminhão contendo os pertences que antes estavam no interior do prédio – alimentos, pertences pessoais, mochilas, toalhas, cobertas etc. Olho para o interior de uma das únicas tendas que ainda estavam montadas, e avisto duas estudantes indígenas. Estavam segurando o celular perto de seus rostos, os quais pintavam com tintas pretas e vermelhas. Somente chegando mais perto percebi que pintava grafismos do povo Kaingang. Ao mesmo tempo que observava a cena, um cenário de pressa e muitas falas entrecortadas se instaurava. Fui instada a ajudar no carregamento dos pertences no caminhão, e é somente quando começo a levar objetos e comidas para o veículo que perguntei o que estava ocorrendo. Um dos apoiadores comenta “eles já acharam o local da casa: vão retomar”.

Voltei a olhar para a tenda, procurando as estudantes que haviam recém avistado. Já haviam ido encontrar o restante do coletivo. Pergunto, então, onde era esse local. “É a creche”, alguém fala. Então, me lembro que em uma das reuniões com a reitoria, a antiga creche da UFRGS, desativada em 2020, teria sido apontada como um local possível para a posterior construção da moradia estudantil indígena. Resoluções, reuniões e reformas seriam, porém, necessárias no prédio, até que as estudantes pudessem efetivamente habitar o local. Sigo auxiliando na carga do caminhão. Finalizamos o carregamento, e o caminhão, então, parte para a creche. Restam somente apoiadores, em sua maioria não indígenas, na ocupação em frente ao prédio abandonado. De repente, uma liderança política da União da Juventude Comunista²⁷ anuncia que havia sido combinado com as lideranças indígenas de que os apoiadores ficariam no local da ocupação de modo a preservar a possibilidade de retorno para o local, já que era possível que assim que o prédio fosse desocupado, a Guarda Municipal e Brigada Militar o cercassem.

²⁷ A União da Juventude Comunista é a frente de militância da juventude do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em atuação desde 1927 em movimentos sociais de todo o país. A UJC porto-alegrense atuou junto das estudantes indígenas, na ocupação e retomada, desde o início do movimento.

Em 2023, ao entrevistar Woie acerca da estratégia de retomada da antiga creche, ele aponta a importância da estratégia de retomada no instante mesmo de visitação do local junto a representantes da UFRGS e FUNAI.

“E dia 30 foi marcado para a gente fazer uma visita nesse local que foi indicado para nós...e na quarta já tinha dado chuva, e nós combinamos, “nós não vamos voltar, nós não vamos voltar para a CEU, arruma um lugar a  pra gente se ajeitar”... e o lugar certo seria esse local que tava sendo indicado para nós...e só depois que a gente foi entender que era só para burlar a justiça, dizer que já tinha uma casa destinada, que vocês tinham eu voltar pra CEU...que depois eles falaram assim: “Depois vocês conhecem a casa e depois nós vamos reformar a casa e depois nós vamos entregar para vocês... e nós sabemos que já fomos enganados várias vezes, então nesse meio tempo...acho que eram duas horas da tarde, três horas, não lembro muito bem, que era pra ver a casa, fazer a visita...então de manhã a gente já levantou, arrumou nossas coisas tudo, e consegui caminhão de um apoio, e colocamos tudo e combinamos n  (...), veio uma pessoa da FUNAI, uma procuradora da FUNAI, ela tentou falar em Kaingang, dizendo que não era para gente fazer isso. Mas sem a gente ter feito nada ainda (...) só que a gente veio com nossos advogados, Dra. Luciana, que era do COMIN (Conselho de Missão Entre Povos Indígenas), que tava fazendo nossa defesa, então nós tentamos, eles começaram a falar, nós já falamos para eles: “Nós não queremos voltar para a CEU de novo por causa disso disso e disso”, e eles falaram: “Ah não a gente vai reformar e depois vocês vêm para a ”. T  a gente está aqui a gente não vai sair mais, nisso o caminhão encostou e já tava descarregando as coisas. E eles falaram: “Não, não pode fazer isso”, e o procurador da FUNAI falou “Esse local não é adequado para vocês, vocês tem que achar outro local pra vocês ir”, foi tudo contrário do nosso interesse né, porque a FUNAI defende o interesse dos povos indígenas n , então no caso eles não tavam l  atendendo a nossa demanda, n . Nem sabiam, nunca foram, nunca tiveram junto na nossa demanda, então agora chegou para atrapalhar. Então nesse caso, nós ocupamos e ficamos ali.” (Franckini, 2023, p. 32).

A mesma liderança, integrante da UJC, que havia sinalizado o combinado de permanecer na ocupa o, olha por alguns minutos atentamente para a tela de seu celular, e então fala perante todos os presentes na ocupa o: “Deu certo, eles entraram na casa, o caminhão já deixou as coisas. Já era, a creche   território indígena”. Todos sorrimos e gritamos, vibrando com a conquista. É somente neste momento que percebo integralmente a estratégia política da qual participei sem perceber: as estudantes aceitaram visitar a creche, a qual havia sido sinalizada como uma possibilidade pela universidade. Prontificaram um caminhão que levasse os itens pessoais até o local e se muniram de adereços e pinturas das etnias Kaingang e Xokleng. Junto de seus filhos – crianças, beb s de colo -, adentraram todo o espaço da creche conjuntamente, fazendo

ressoar o maracá. O espaço da antiga creche da UFRGS foi retomado. Não haveria mais morosidade nem espera, a creche agora havia se tornado a CEI.

Figura 13: Momento de retomada da antiga creche da UFRGS.



Fonte: Alass Derivas, 2022.

A morosidade e extensos trâmites burocráticos permeiam a experiência dos estudantes com a universidade e os serviços de assistência estudantil. Trata-se, porém, de uma característica proeminente nos próprios processos demarcatórios de terras indígenas no Brasil, sendo desenhada justamente para que os processos levem mais tempo e, assim, a disputa pela terra se acirre (Leonardo Soares *et al* 2021).

Como apontado por Marechal (2021), as lutas por terra e territórios são “agenciadas como estratégias identitárias e territoriais”. Assim, a luta por um território indígena na universidade implica na conformação de uma identidade própria associada aos estudantes indígenas no Ensino Superior. Para além de buscarem retomar e demarcar territórios físicos, epistemológicos e ontológicos, o projeto de retomada de instituições de Ensino Superior também agrega sentido à experiência indígena na universidade, constituindo uma arena e projeto de atuação política próprios.

O “duplo pertencimento” que caracteriza a presença indígena no Ensino Superior já é discutido na literatura especializada (Ayres, Brando & Ayres, 2023). Este pertencimento duplo diz respeito ao ir e vir entre cidade e aldeia, alternando formas distintas de

territorialidade e sociabilidade. Dessa forma, a estudante se vê entre dois projetos de si e de futuro, entre aldeia e universidade. Estas estudantes saem das aldeias, onde presenciam a mobilização política das suas comunidades indígenas ao longo de anos, em busca de uma formação superior em uma instituição branca. Seus projetos de si na universidade são perpassados pelas demandas de toda sua comunidade, e não atendem somente à um projeto de futuro individual e afastado da família, como preconiza a sociabilidade hegemônica nas universidades federais e instituições de ensino superior de uma forma geral. A partir de minha experiência de campo, porém, percebi que grande parte destas estudantes não cumprem o roteiro idealizado já estabelecido às/aos estudantes indígenas no Ensino Superior, de retornar às suas comunidades de origem para contribuir com seus conhecimentos na aldeia. O que presenciei e presencio são estudantes que fazem da universidade sua morada e seu território há décadas, construindo trajetórias enquanto intelectuais, envolvidos na produção de reflexões acadêmicas acerca da condição indígena no país.

Assim, o projeto de retomada da universidade toma uma nova dimensão quando levo em consideração as estudantes com as quais convivi nos últimos anos. São mulheres indígenas com formação superior, em muitos casos já na pós-graduação, e que se apropriam das ferramentas e interstícios da lógica ocidental branca liberal para reproduzirem suas vidas em seus termos, construindo em conjunto um corpus de produções acadêmicas indígenas, que trazem seus próprios questionamentos, reflexões e metodologias. Trata-se de uma geração de mulheres indígenas que constroem ações antitutelares em seu cotidiano de enfrentamento dos resquícios da lógica tutelada nas instituições. O Memorial de Luta da CEI, espaço onde são mantidas fotografias e cartazes relacionados ao período de ocupação e retomada da casa, em 2022, faz com que eu me lembre da centralidade de se fazer na luta para estas estudantes. O Memorial, pequena sala com grandes janelas, fica localizado no corredor principal da casa, ao lado do dormitório 07, em frente à portaria. Ou seja: é o Memorial a primeira coisa que enxergamos ao passar da portaria para a CEI.

Figura 14: Entrada do Memorial de Luta da Casa do Estudante Indígena.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 15: Fotografias na parte interna do Memorial de Luta da Casa do Estudante Indígena.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A primeira vista ao adentrar a Casa do Estudante Indígena da UFRGS é o Memorial de Luta, construído de forma a preservar a memória em torno da luta política de reivindicação e retomada da CEI. A dimensão política mostra-se, assim, presente de forma constante e cotidiana na apropriação socioespacial da CEI. Resta-nos, assim, nos voltarmos para como a casa é vivida.

4.3. Nós vivemos a casa

A Casa do Estudante Indígena da UFRGS é localizada no Campus Saúde da universidade, região central de Porto Alegre, entre a Avenida Ipiranga e a rua São Manoel, no bairro Santa Cecília. Situada entre a Faculdade de Farmácia da UFRGS, a Escola de Enfermagem da universidade, e uma unidade da franquia estadunidense de fast food “McDonalds”, na parte de fora do campus.

É possível entrar na casa por meio da entrada do estacionamento da Faculdade de Farmácia da UFRGS, através da rua São Manoel ou, ainda, através do portão que

permite a entrada no prédio da mesma faculdade, a partir da Avenida Ipiranga. Para chegar até a casa através da entrada pela Avenida Ipiranga, é possível atravessar o saguão da Faculdade de Farmácia ou dar a volta pela esquerda do prédio.

Figura 16: Vista aérea da Casa do Estudante Indígena via Google Maps.



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Maps.

A localidade retomada trata-se do prédio da antiga creche da UFRGS, Creche Francesca Zacaro Faraco, prédio 21104. O prédio tem pouco mais de 1,1 mil metros quadrados, com 17 dormitórios no total, além de uma cozinha, dois banheiros, uma sala de estudos, uma sala de informática, uma varanda, uma lavanderia, uma sala da equipe de limpeza, uma sala da equipe de manutenção, uma sala de reuniões, um jardim, um pátio interno e uma zeladoria. A creche foi fundada em 1972, sob gestão do então reitor Eduardo Faraco, o qual nomeou o local em homenagem à sua mãe. A instituição atendia crianças de até 6 anos filhos/as de servidores da universidade, e durante três gestões foi vinculada a Pró-reitora da Comunidade Universitária (PROUNI), tendo passado para a alçada da Pró-reitora de Gestão de Pessoas Departamento de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas em 1984 (Camila Martins, 2016). Em 2005, a instituição é, finalmente, vinculada à Pró-reitora de Ensino, através da Coordenadoria de Educação Básica e Profissional. Esta constante alternância de vinculações sugere o limbo institucional que perpassa o funcionamento da creche desde sua fundação.

A partir de março de 2020, a creche havia sido desativada. Diversos trabalhos e relatos de servidores da universidade relatam, porém, que desde 2013 a creche passava por um intenso sucateamento e desmonte. No mesmo ano, o Ministério da Educação exigiu sua municipalização ou que o espaço fosse vinculado ao Colégio de Aplicação da UFRGS. Em 2017, um abaixo-assinado foi formulado pela comunidade da UFRGS e encaminhado à reitoria, de forma a exigir a manutenção dos serviços prestados pela creche. Ainda em 2017, protestos foram realizados por servidores da universidade em frente a creche, exigindo a manutenção do espaço e a realização de concursos para a contratação de novos funcionários²⁸. Conforme demonstrado por Martins (2016) o longo processo de terceirização da equipe da creche levou a uma precarização das relações e condições de trabalho. Antes um importante centro de socialização e integração da comunidade universitária, sucedeu-se anos de alta rotatividade de funcionários, além de uma diminuição no número de crianças atendidas.

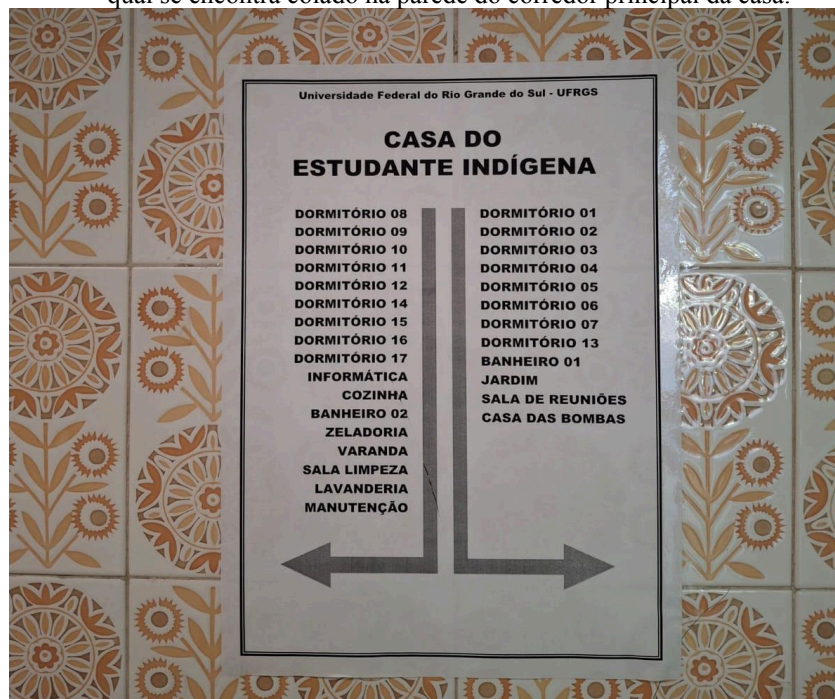
Conforme reportagens, veiculadas na época de retomada indígena do local da antiga creche, a retomada e até mesmo a simples visitação do espaço por parte das estudantes indígenas “pegou de surpresa” todos os funcionários que ainda trabalhavam no local²⁹. Entrevistas realizadas pela equipe da ASSUFRGS que elaborou a reportagem trazem relatos de “tristeza” e “espanto” diante da retomada, e informam que tiveram de sair prontamente do prédio para que as estudantes indígenas pudessem ocupá-lo. Os funcionários concursados (TAE) informam, ainda, que seriam transferidos para o Colégio de Aplicação ou para outras unidades da universidade, de sua escolha. Na reportagem realizada, a ASSUFRGS reitera a importância da conquista das estudantes indígenas, e que esta deve ser “comemorada por toda a comunidade”. Pautam, porém, a responsabilidade da universidade atender tanto as estudantes indígenas quanto às mães e pais servidores e estudantes da instituição. Nota-se uma conflitualidade duradoura na disputa pelo local, desde a reivindicação da manutenção do funcionamento da creche e contratação de servidores, a partir de 2013, até a sua retomada por parte das estudantes indígenas. A conflitualidade é uma característica inerente aos processos de construção

²⁸ Notícia acerca do protesto de 2017 pode ser acessada em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2017/07/pais-e-servidores-protestam-contradesmote-e-possivel-extincao-de-creche-da-ufrgs/>. Acesso em 30 de setembro de 2025.

²⁹ Desde 2020, a creche teve seu atendimento a comunidade encerrado. Permaneciam no local, porém, funcionários terceirizados que realizavam a manutenção e guarda do prédio – funcionários de limpeza e de segurança privada – e servidores Técnico Administrativo Educacionais (TAE). A ASSUFRGS relata em reportagem o “choque”, revolta e tristeza destes funcionários com a extinção definitiva da creche apontada pelo momento de retomada. A reportagem pode ser consultada em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/03/31/fim-da-creche-da-ufrgs-e-responsabilidade-da-atual-reitoria-e-antigas-gestoes/>. Acesso em 30 de setembro de 2025.

de território no contexto de uma sociedade de classes, sendo um elemento “paradoxal”, pois “promove, concomitantemente, a territorialização – desterritorialização – reterritorialização de diferentes relações sociais” (Fernandes 2008 *apud* Motta 2012).

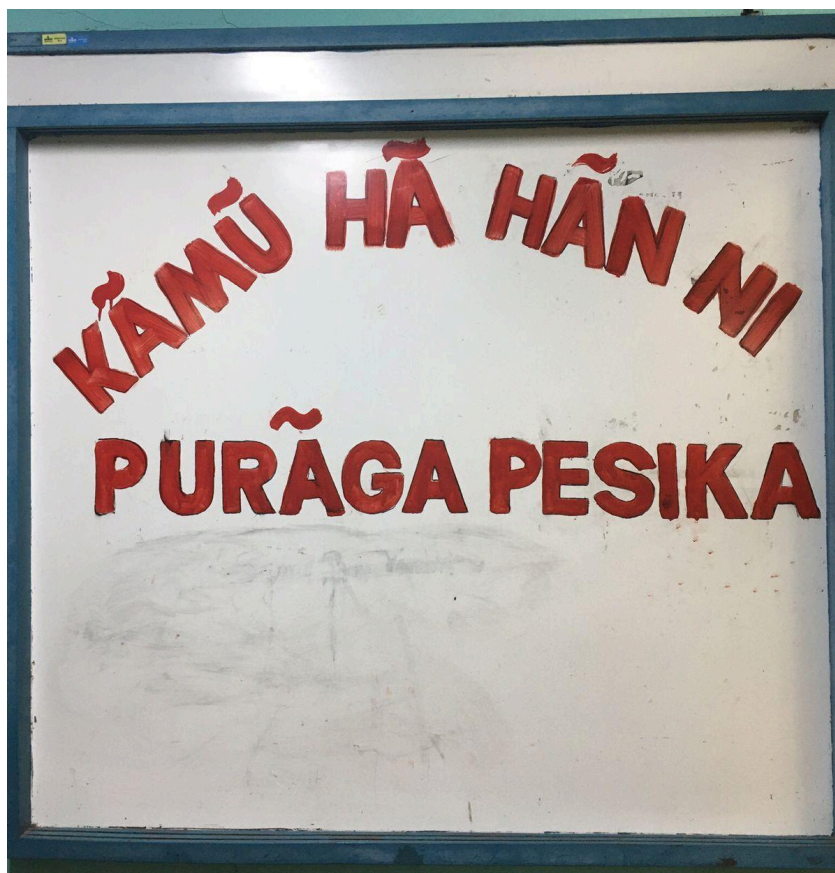
Figura 17: Cartaz contendo orientações acerca da localização dos diferentes ambientes da CEI, o qual se encontra colado na parede do corredor principal da casa.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A portaria é o primeiro espaço da casa, sendo necessário passar por ela para adentrar a CEI. Atuam, como porteiros, funcionários de uma empresa terceirizada, contratada diretamente pela UFRGS. São também funcionários terceirizados os trabalhadores da limpeza. Na entrada da casa, ao lado esquerdo de quem entra na casa por meio da portaria, há escrito as frases “*Kãmu Hã Hãn Ni* e *Purãga Pesika*”, nas línguas Kaingang e Nheengatu, respectivamente: trata-se de um desejo de boas-vindas nestas línguas.

Figura 18: Quadro localizado ao lado esquerdo da entrada da CEI, com os dizeres “Kãmu Hã Hãn Ni e Purãga Pesika” pintados em vermelho.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Atualmente residem na casa cerca de 16 a 17 estudantes de graduação e pós-graduação, junto de seus/suas filhos/as, sendo estas cerca de 29 crianças no total. Assim, o número de moradoras, entre adultas e crianças, é de 45 pessoas. A maioria das estudantes são mulheres e da etnia Kaingang. Trata-se de 14 estudantes Kaingang, 1 estudantes Baré e 1 estudante Potiguara. A casa foi renomeada pelas moradoras como *Nĩhpyyg Gatéh, Patté*, contendo os nomes de duas das lideranças indígenas que atuaram na frente da conquista da CEI.

A estrutura da casa permanece a mesma de quando o prédio abrigava a creche da universidade, com sanitários pequenos, destinados às crianças, e as antigas salas, as quais foram transformadas em dormitórios para as estudantes e suas famílias. Como abordado anteriormente, as estudantes são, em sua grande maioria, mães de ao menos uma criança. Assim, cada dormitório é habitado por uma família.

Figura 19: Corredor principal da casa. Ao lado direito, a portaria. No lado esquerdo, o Memorial de Luta e viga com grafismos Kaingang.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Durante a realização do trabalho de campo, não visitei todos os 17 dormitórios. Foram visitados cerca de 5 dormitórios, pertencentes às estudantes com as quais estabeleci uma relação de interlocução mais próxima. Dos recintos visitados, pude observar a presença do compartilhamento do espaço entre mãe e criança e, em alguns casos, entre mãe, pai e crianças.

Assim, os brinquedos, camas, berços e redes das crianças se faziam presentes em todos os dormitórios, formando um continuum no ambiente junto dos pertences de suas mães. Os dormitórios adentrados possuíam móveis como cama, armário, cômoda, e demais itens pessoais. Somente a sala do dormitório 07 possuía bancada com pia e uma TV, além de ser a sala de maior espaço dentre todos os dormitórios. Conforme será abordado de forma mais detalhada ao final deste capítulo, este dormitório pertence à uma das principais lideranças no processo de conquista da

CEI, a qual se consolidou como minha interlocutora chave nesta pesquisa. Esta moradora possui, ainda, três filhos de diferentes idades, impondo uma necessidade de um espaço maior. Porém, é interessante atentar para o fato de que o maior cômodo, equipado com cozinha particular – a moradora adicionou uma geladeira e fogão de indução próximos à pia -, é habitado por uma das lideranças cujo nome compõem o título da CEI.

Seu papel de liderança estudantil indígena de destaque na universidade e no estado é vivenciado de forma ambígua. Mãe de três filhos e doutoranda em Educação no PPGEDU/UFRGS, Angélica é convidada a falar em eventos, participar de oficinas e projetos e integrar reuniões com a CAF, SUINFRA e reitoria, de forma a representar a CEI e suas moradores, e os estudantes indígenas da UFRGS como um todo. Em abril de 2024, Angélica foi convidada pelo Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (NEABI/UFCSPA) para realizar uma fala acerca da presença dos povos indígenas no Ensino Superior. No mesmo mês de 2024, articulou, junto de docentes e colegas integrantes do PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade, vinculado à Faculdade de Educação e ao PPGEDU da UFRGS, um encontro voltado para o compartilhamento das andanças (Domingos, 2022) de indígenas no Ensino Superior.

Desde a conquista da CEI, articula e integra as reuniões junto ao Margem_lab, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano (PROPUR) e Regional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e envolvido no processo de construção da Casa Ancestral – readequação de todo o prédio da CEI, de acordo com as especificidades socioculturais das moradoras indígenas que retomaram o território da casa. Portanto, destaca-se como liderança que estabelece pontes de interlocução e articulação entre a casa e o restante da universidade. Assim, procuro atentar em específico para as técnicas de produção de um sujeito político em sua trajetória relacionada à CEI.

Os insumos alimentícios que abastecem a casa são provenientes tanto de compras pessoais das estudantes, quanto de insumos trazidos das diferentes aldeias de pertença das estudantes e de doações. As estudantes possuem isenção no Restaurante Universitário, e desde 2022, após a retomada da CEI, foi permitido que realizassem suas refeições no RU junto de seus filhos. As comidas mais frequentes são café, chimarrão, frutas – bergamota, limão cravo -, folhas verdes, pães, carne de

porco, ovos, milho de pipoca, banha de porco, leite, feijão, vegetais e o pão na cinza. O pão na cinza trata-se de uma receita tradicional Kaingang de uma massa à base de farinha de trigo ou de milho e água, a qual é aberta em formato de “disco” e assada diretamente no fogo de chão.

Figura 20: Folhas, temperos, grãos e frutas trazidos das aldeias de origem das estudantes.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Como consequência das fortes chuvas de abril e maio de 2024, as quais resultaram nas enchentes de maio de 2024 em todo o Rio Grande do Sul, diversos dormitórios e espaços de convivência comum da CEI tiveram casos de infiltração e alagamento. Parte do telhado da casa – a metade do telhado, praticamente -, foi fortemente danificada, fazendo com que grandes goteiras danificassem móveis, eletrodomésticos e itens pessoais das moradoras cujos dormitórios foram afetados.

Assim, fez-se necessário a realização de obras de reparação dos danos do telhado do prédio. Após reunião com a PRAE e SUINFRA, em julho de 2024 as

obras de reparação foram iniciadas. Em decorrência das obras, as estudantes ficaram sem internet – justamente no momento final do primeiro semestre letivo daquele ano, momento em que estavam com tarefas e trabalhos finais por serem feitos.

Em agosto de 2024, realizo mais uma das visitas à Angélica. Ao chegar, a vejo apressada. Ela fala sobre a bagunça e barulho relacionados à obra e com o fato de múltiplas demandas estarem se acumulando. Chego, deixo minha mochila no sofá, no centro do cômodo, e a escuto mais atentamente. Ela está com celular e chaves em mãos, e me explica que já estava logo de saída, pois ia visitar o quarto do hostel destinado para ela no prédio cujos quartos foram alugados de forma a manter as estudantes indígenas moradoras da CEI em um local com acesso à internet, sem barulhos de obras e sem alagamentos. Um pouco surpresa, sigo com ela “Certo, vamos juntas”.

Ela me explica, então, que a PRAE não havia diretamente alugado os quartos: foi indicado o prédio localizado na Avenida Osvaldo Aranha, bairro Bom Fim, para que as estudantes se alojassem, durante um mês, com seus filhos e filhas. Quando finalizada a estadia, o dinheiro investido seria ressarcido para as estudantes. Solicitamos uma carona paga por meio de aplicativo de motoristas, e fomos até o local. Chegando em frente ao local, trocamos olhares, e então nos voltamos para o prédio. A portaria possuía duas portas: um portão de ferro e uma porta de madeira. Neste momento, pela primeira vez durante o campo, tanto eu como minha principal interlocutora nos encontrávamos no mesmo patamar de conhecimento acerca do espaço que compartilhávamos.

Anunciamos nossos nomes ao porteiro, um senhor de idade, branco, de mais de 60 anos. Ela explica que era uma das estudantes que iriam ficar no local, e ele aponta um outro homem, também branco, de cerca de 40 a 50 anos: iria acompanhar-nos na visita. Nos cumprimentamos brevemente, Angélica me apresentou como uma amiga, e seguimos para o elevador. Subimos para um dos últimos andares, e entramos no quarto: tratava-se de um estilo de quarto de hotel acoplado a uma pequena cozinha, um banheiro, um recinto com duas camas de casal e uma mesa. Havia, também, uma estante com uma TV.

Observamos, juntas, sob o olhar do homem que nos acompanhava o quarto do hostel. Enquanto passamos os olhos pelo ambiente, Angélica comenta que seus filhos mais velhos poderiam dormir juntos em uma cama de casal, enquanto ela e seu filho mais novo, ainda bebê, poderiam dividir a outra cama. Pergunta, então,

para o homem, se havia algum espaço no prédio onde crianças poderiam brincar. O homem a olha, diz que não: no máximo haveria o espaço entre a portaria e o estacionamento. Angélica pergunta, ainda, se haviam máquinas de lavar roupas. Novamente, o homem responde, explicando que havia uma lavanderia que poderia ser utilizada mediante pagamento.

Nos despedimos rapidamente do porteiro e da pessoa que nos acompanhou na visita, e então seguimos caminhando pela Osvaldo Aranha. Ela comenta que seria muito difícil ficar ali com as crianças, pois era um ambiente drasticamente diferente da CEI. Não havia nenhum espaço ao ar livre para que as crianças pudessem brincar e passar suas tardes. Conforme será abordado mais adiante, o brincar é e sempre foi a principal forma de sociabilidade e ocupação de espaço das crianças na CEI.

Seguimos conversando pela avenida, vejo que ela está com o semblante sério, sobranceiras um pouco franzidas. Ela segue, então: “É... sem ter como lavar roupa... não tem como”. Devido a afazeres marcados, nos despedimos, e ela volta para a casa, enquanto eu sigo no meu caminho.

Em outra visita à CEI, vou falar com a Angélica. Procuo saber como estão e como prosseguiu a situação de estadia temporária em outro local. É uma quarta-feira ensolarada quando adentro o dormitório 07. Angélica sinaliza a possibilidade de locar um apartamento temporariamente por meio de um site de locação, porém sinaliza que há impedimentos: o site requer cartão de crédito, o qual ela não possui. Conversamos sobre a possibilidade de inserir meu cartão, porém é necessário que todo o processo seja no nome dela, para que seja possível a prestação de contas posteriormente para a PRAE. Descartamos a opção.

Enquanto seu filho assistia à vídeos no celular e ela varria o dormitório, sento-me no sofá e seguimos conversando. Ela comunica, então, que até o final da tarde iria para o quarto apontado pela PRAE, e que ela e as outras estudantes que ficariam no prédio combinaram com estudantes não indígenas, moradores da CEU, de lavarem as roupas nas máquinas de lavar da moradia estudantil da UFRGS localizada na Avenida João Pessoa, em frente a Faculdade de Ciências Econômicas.

Angélica me pergunta como vai o mestrado, se tenho falado com algumas colegas indígenas que não moram na PRAE, e seguimos a conversa. Comento com ela que recentemente visitei a Casa do Estudante Indígena da UFSM. Ela comenta que já foi na universidade, porém nunca visitou a casa. Ao comentar sobre a estrutura da moradia da UFSM, um prédio, ela comenta achar estranho ser neste formato, e se

pergunta se os estudantes indígenas de Santa Maria foram consultados durante o processo de construção da moradia já que, segundo ela, “geralmente as moradias são circulares”.

Ela segue comentando, enquanto ora varre, ora dobra roupas, ora atende um pedido de seu filho pequeno, que a luta da UFSM é antiga. Relata que quando a CEI foi conquistada, em 2022, as estudantes e lideranças indígenas foram instadas pela universidade a construir um regimento interno da casa e, então, entraram em contato com os estudantes da UFSM que residem na moradia estudantil indígena de Santa Maria para compreender como o regimento interno deles foi construído.

Pergunto do regimento interno, que em agosto de 2024, ainda não está pronto. Angélica me diz, então, que o documento já está quase pronto, e que estão ocorrendo reuniões online com a PRAE para a finalização do documento. De forma um pouco jocosa, comenta que notou uma “pressa só agora”, o que ela atribui à pressão atribuída aos diversos órgãos que compõem a universidade para finalizar tarefas e projetos e prover resultados antes que o mandato do então reitor da UFRGS, Carlos André Bulhões, terminasse.

Observo um de seus filhos brincando enquanto conversamos, ao mesmo tempo que escuto gritos e risadas de crianças nos corredores da CEI. Questiono Angélica sobre como ficariam as crianças no hostel, durante um mês, sem o espaço ao qual usualmente estão acostumadas, já que durante a visita ao hostel havia notado que isto era uma questão central para ela. “Vai ser complicado”, ela fala. As crianças, ao passarem tempo brincando ao ar livre e umas com as outras, criam espaço para que essas mães sejam, também, estudantes, como coloca Angélica. Ao mesmo tempo que ficam juntas, se cuidam. Assim, há um cuidado integral das crianças, tanto entre todos os adultos da casa, quanto entre as crianças. Pergunto se ela acredita que isto é uma dinâmica desenvolvida na própria CEI. Ela responde: “Não, isso é dos indígenas”.

Comenta que durante os primeiros meses de retomada da casa, vizinhos e membros da universidade realizaram uma espécie de denúncia para a universidade, questionando a segurança das crianças, que ficam muitas manhãs e tardes brincando entre si no jardim, muitas vezes próximas ao fogo de chão. Este episódio ilustra a reprodução de uma moralidade materna (Claudia Fonseca, 2009) específica, que inscreve o maternar, a infância e o cuidado indígenas dentro de uma lógica alheia às especificidades sócio-histórico-culturais do cuidado em comunidades indígenas.

Partindo de uma concepção construtivista de maternidade e de infância, que compreende os processos político-morais implicados na conformação de um discurso normativo acerca de infâncias e maternidade, é possível compreender este episódio como um exemplo da constante vigilância operada perante estas mães no contexto da universidade.

Entram no dormitório Alice e Maria. Novamente, a dinâmica de agregação que se dá no dormitório 07 se repete – as moradoras se juntam de tarde no dormitório de Angélica para conversar. Sentam-se no sofá, e comentam sobre o hostel, já que já haviam ido com seus pertences pessoais e seus filhos para o local. Maria comenta que do seu quarto no hostel escutava constantemente barulho de obra, e que o sinal da internet não era adequado, pois era altamente instável. Ou seja: os problemas pelos quais tiveram de sair temporariamente da CEI se repetiam no local que seria, supostamente, a solução: o hostel. Ela relata, então, que comentou isso para uma das servidoras da PRAE com quem estavam dialogando sobre a estadia no hostel, e que a resposta dada por esta servidora foi que para quem não tem nada, já estava bom. Alice intervém, e fala que o homem que a havia acompanhado para visitação do seu quarto no hostel – o mesmo que havia acompanhado eu e Angélica – respondeu, ao ser interpelado pelas estudantes indígenas acerca do barulho de obra, que não eram elas quem estavam pagando, portanto, não haveria justificativa para estas reclamações. As falas trazidas por Alice e Maria sinalizam atos de fala (Mahmood, 2025) que reproduzem uma lógica da caridade e do “favor” que embasa o assistencialismo presente nas políticas de assistência estudantil.

4.3.1. As crianças

É uma tarde ensolarada de julho de 2025, sexta-feira, quando me encaminho à Casa do Estudante Indígena pela primeira vez em pelo menos quatro meses. Com o objetivo de retomar o trabalho de campo e visitá-la, havia combinado com Angélica durante a semana que iria na CEI durante a tarde. Ao chegar no Campus Saúde da UFRGS, passo pela portaria da casa e me encaminhei diretamente para o dormitório 07. Bato na porta. Nada. Bato novamente. Nada. Mais uma vez e...nada. Envio uma mensagem para Angélica, avisando que estava na CEI. Ela não responde. Olho em volta, todos os corredores estão vazios. Me dirijo para o pátio externo do prédio, onde eu havia visualizado duas mulheres sentadas tomando chimarrão, quando

estava entrando no campus. Vejo elas, não reconheço nenhuma. Será que são novas moradoras? Será que fiquei tanto tempo sem visitar a CEI?

Encontro outra moradora pendurando algumas roupas no varal. Pergunto, com certa timidez em interromper o cotidiano de alguém que não se conhece: ‘Olá... por acaso você sabe se a Angélica está na CEI? Marquei de visitar ela hoje.’. A mulher responde: “A Angélica? Não... ela ainda não chegou”. Agradeço. Pergunto se teria algum problema eu aguardar um retorno dela no pátio interno da casa. A mulher responde que não, sem problemas. Me direciono ao pátio interno, onde é mais frio. Consigo encontrar um pedaço iluminado em um dos bancos do pátio. Sento e olho o celular. Nada de Angélica. Frustrada em não conseguir contatá-la, penso sobre como estariam as estudantes com as quais conversei durante todo esse tempo. Seus filhos, seus estudos, as provas, as preocupações. Elaboro minha frustração: puxa, que saco, queria já ter engatado o retorno ao campo hoje, acho que vou ter que ir embora.

Escuto risadas. Olho para frente, há duas crianças brincando perto de um banco mais distante. Um menino e uma menina, ambos com cerca de 4 a 8 anos, eu imagino. Pensei, então, “bom, porque não aproveitar e observar o espaço, a sociabilidade das crianças, aguardar um pouco mais um possível retorno de Angélica...”. Vou procurar meu caderno de campo na bolsa, porém não acho nenhuma caneta. Lembro, então, do exato momento que peguei a carteira, o celular, as chaves, o caderno... menos a caneta preta em cima da mesa do meu escritório. Olho para meu lado esquerdo: a mesma mulher com a qual conversei no pátio externo estava estendendo mais roupas em outro varal. Penso...: “Oi, desculpe incomodar novamente...teria como você me emprestar uma caneta? Logo devolvo”. Ela me olha: “Claro, vou pegar”. Entra em uma porta de dormitório logo ao lado dela. Me distraio brevemente com a vista do dia ensolarado, o que não via fazia certo tempo devido às chuvas intensas das últimas semanas.

Volto a olhar para meu lado para me deparar com a menina que havia visto brincando anteriormente. Ela estava com uma caneta azul na mão, e com um grande sorriso no rosto. Veio em minha direção, estendeu as mãos, e me entregou a caneta. Atrás dela, o menino que brincava com ela minutos antes. Ambos pareciam um pouco tímidos e riam. Pergunto seus nomes e idades. A menina é Pietra, e tem 4 anos. O menino é Gustavo, e tem 8 anos. Logo respondo: “E eu sou Raquel, tenho 25 anos”. Agradeço a caneta. Eles começam a me contar sobre seus brinquedos.

Logo aparece Léo, outro menino, de 6 anos, que se junta a nós. Começo a perguntar sobre o que gostam de brincar, e eles falam sobre seus brinquedos. Gustavo vai até um dormitório, o qual eu assumo ser onde ele mora, e traz três caminhões de plástico. Pego seus brinquedos, os quais ele retoma das minhas mãos e começa a me mostrar como brincar com eles, no próprio banco onde agora nos reunimos, os quatro.

Os brinquedos, compreendidos enquanto utensílios lúdico-infantis (Rita Domingues-Lopes, Assis Oliveira & Jane Beltrão, 2015) representam formas de apropriação dos objetos e do espaço da casa, assim como apresentam-se como um meio de socialização entre crianças e entre crianças e adultos. Ao me mostrarem seus brinquedos, as crianças compartilham um pouco de seu mundo e estabelecem um meio para a construção de uma relação interpessoal.

Figura 21: Carrinhos de brinquedo de Gustavo.



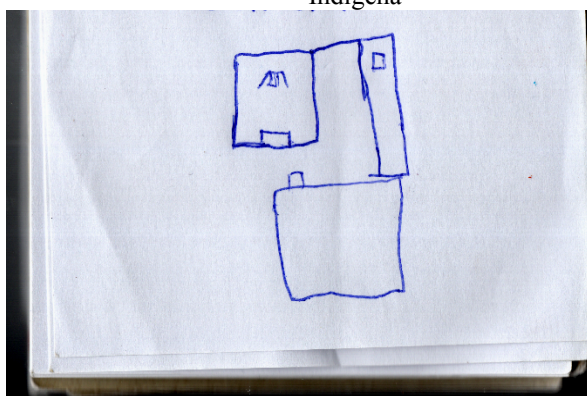
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Em seguida, é a vez da menina me mostrar seus brinquedos. Comenta que quer me mostrar seu castelo de princesa, e os dois meninos adicionam, com animação, que tem uma piscina de bolinhas no castelo. Pietra me pega pela mão e me leva até o mesmo

dormitório que a mulher que me emprestou a caneta havia entrado. Quando entro, vejo realmente o que havia sido descrito: um castelo de princesa, rosa, com uma piscina de bolinhas coloridas. Olho para o lado, e tem um homem sentado, de fone e com os braços apoiados sobre uma mesa. Parecia estar estudando. Quando percebe minha presença, parece um pouco surpreso, mas logo ri. Peço desculpas: “Ela queria me mostrar o castelo”. Ele ri e fala “Ah, sim, tudo bem”. Era Ademir Garcia, estudante de Direito na UFRGS, o qual mora na CEI com sua esposa, também estudante, e sua filha. Voltamos para onde estávamos. Pergunto desde quando moram na casa. Gustavo fala que faz pouco tempo, e comenta que sua mãe trabalha no hospital – o que, posteriormente, acabo entendendo ser o estágio de sua mãe, a qual é estudante de um curso da área da saúde na UFRGS.

A menina e o outro menino, Leo, também falam que é pouco tempo. Pergunto se eles passam a tarde brincando, e se gostam. Falam que durante a manhã vão para a escola, mas de tarde brincam. Gustavo fala que somente a menina, que ainda tem 4 anos, não vai para a escola. Pergunto se gostariam de desenhar. Somente Gustavo aceita, e com bastante entusiasmo. Sugiro para ele que desenhe sua casa, a CEI, e me mostre um pouco como ela é. Pega a caneta e o bloco de anotações de minha mão, e fala que vai desenhar onde moram para me explicar onde ficam as coisas.

Figura 22: Página de Caderno de Campo onde Gustavo desenhou a Casa do Estudante Indígena



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Após alguns minutos, me mostra o desenho reproduzido acima: uma espécie de planta baixa da CEI, com destaque para os corredores e o pátio interno. Gustavo prontamente explica os diferentes espaços da casa representados no desenho: o local onde desenhou uma espécie de balanço é onde estamos. O quadrado inferior é, segundo Gustavo, onde ficariam localizados os dormitórios. O retângulo comprido ao lado

direito da folha seria o corredor de entrada. É que as três crianças pegam minha mão e falam que vão me mostrar o outro pátio, o jardim, “pra ti ver como é”. Vou até o pátio externo de mãos dadas com a Pietra, junto dos dois meninos que iam na nossa frente. Ao chegarmos no jardim, as três crianças começam a rir e correr. Observo aquele momento e me pego rindo junto.

Me aproximo, eles param de correr e Gustavo fala “aqui fica a casinha”, apontando para uma das estruturas de madeira em formato de uma casa em miniatura, onde as crianças brincam. Pedem que eu brinque de “pega-pega”³⁰ com eles, e aceito. Corro um pouco, fingindo que vou alcançá-los, e eles fogem, rindo muito. Logo me canso, e me sento em uma das cadeiras de plástico que estão no pátio. Observo Pietra utilizando uma das traves de futebol em miniatura, as quais estão sem tela, como uma barra de ginástica. Ela se pendura, com as mãos e com os pés, e apoia todo seu peso sob a barra, de forma a fazer uma volta com o corpo. Já os meninos, manipulam a areia em volta das árvores, montando pequenos “morrinhos” com a areia e terra úmidas. Apesar de os pátios possuírem brinquedos para crianças como balanços, escorregadores, casas de madeira, mesas, e traves de futebol, eles/as se apropriam e manipulam o espaço, os objetos e a natureza que compõem estes ambientes de formas inovativas, tirando de um único brinquedo, várias brincadeiras, para além da função para a qual o brinquedo foi inicialmente desenvolvido. Em todo o espaço da casa, tanto em sua materialidade como na estruturação da rotina das moradoras, as crianças e jovens possuem um lugar de destaque, sendo atores sociais decisivos na conformação da sociabilidade do espaço e como ele é estruturado. Logo em seguida, me despeço das crianças. Explico que preciso ir devido a outro compromisso, mas que foi muito bom passar esse tempo com eles. Eles me dão tchau sorrindo, e seguem brincando.

Ao caminhar pela Avenida Ramiro Barcelos, logo após sair da CEI, percebo os momentos ali experienciados como sendo também trabalho de campo, onde ativamente realizei uma observação participante, e me atento que o motivo pelo qual talvez não tenha inicialmente percebido que estava realizando trabalho de campo enquanto interagia com as crianças era porque, afinal, eram crianças. A antropóloga argentina Carolina Gandolfo (2020) apresenta, em seu artigo de 2020, sua etnografia colaborativa junto de jovens de uma escola rural em Corrientes, Argentina. A autora destaca que sem

³⁰ A brincadeira de pega-pega envolve uma dinâmica onde uma pessoa fica responsável por “pegar” (encostar) as outras, que correm, tentando fugir do toque da pessoa que “pega”. Quem for tocado, perde.

a colaboração destas estudantes do sexto ano, a pesquisa não seria a mesma, sendo impossível alcançar os caminhos tomados na análise. Gandulfo destaca que o reconhecimento de crianças e adolescentes como interlocutores de pesquisa válidos é recente, já que para a episteme racionalista ocidental que embasa nossos esforços investigativos, as crianças são relegadas exclusivamente ao campo da imaginação e do lúdico, descartando a possibilidade de que sejam capazes de nos fornecer informações e interpretações valiosas para a compreensão do mundo social no qual estão inseridas e o qual ativamente constroem.

Para além de fornecerem informações, as meninas com as quais Gandulfo colabora em sua etnografia, atuam como pesquisadoras, a partir da construção de um Censo Linguístico de sua própria autoria, onde lançam mão de categorias próprias e coletam, organizam e divulgam os dados obtidos. No mesmo sentido, as crianças com as quais passei aquela tarde de sexta-feira na Casa do Estudante Indígena propuseram me apresentar, explicar e interpretar o espaço. Sem a intervenção delas, talvez não tivesse atentado para os modos que as crianças, enquanto atores sociais, constituem e vivenciam a Casa do Estudante Indígena. O projeto político da retomada envolve diretamente as crianças como atores sociais politicamente ativos, que ocupam, demarcam e retomam o território da universidade a partir de suas dinâmicas próprias de sociabilidade e apropriação espacial. As brincadeiras, constante no cotidiano destas crianças na casa,

Olho para a tela do celular. Era uma mensagem de Angélica, avisando que chegaria somente mais tarde na CEI. Respondo que não tinha problema, que poderíamos nos ver outro dia da próxima semana, e que fui muito bem recebida pelas crianças. Não estava mais frustrada.

4.3.2. O dormitório 07 – estar junto

É na tarde do dia 08 de julho de 2025 que bato na porta e, ao escutar “pode entrar!” de Angélica, me deparo com cinco cabeças viradas para a televisão, no centro do dormitório de Angélica. Na TV, passava o jogo entre Fluminense e Chelsea. Em pé, ao lado da pia, estava Angélica. Vou até ela – “Quanto tempo!”. Nos cumprimentamos. No período, estava retomando o trabalho de campo e a convivência mais próxima com as interlocutoras na CEI, já que havia passado o

primeiro semestre de 2025 atuando como educadora social no extremo sul de Porto Alegre, em um regime de 40 horas semanais, o que acabou impossibilitando o prosseguimento do campo durante muito tempo.

Logo Angélica me convida para sentar e me oferece a pipoca que acabara de fazer. Em troca, lhe entrego os dois pães doces que havia comprado minutos antes de embarcar no ônibus 353, no centro da cidade, para ir até a casa. Ela coloca os pães na mesa, e complementa: “Vou passar um café”. Sento-me na cadeira que estava disponível. As cinco cabeças vidradas na televisão, com as quais me deparei ao entrar no dormitório, eram na verdade de duas crianças e de três adultas. Uma delas é Alice, irmã de Angélica. Junto dela, Amora, sua filha. Não reconheço as outras duas mulheres que estão no quarto. Reconheço, porém, Pietra: era a menina que me acolheu na minha tentativa falha de retomar o trabalho de campo, na última sexta-feira. Ela me reconhece e sorri. Sorrio de volta. Identifico, ainda, a outra cabeça adulta visualizada: era de quem eu supunha ser a mãe de Pietra, a moradora que me emprestou a caneta para anotações no caderno de campo na última vez que estive na casa.

Estão conversando e rindo. Logo Angélica também se senta, e começamos o pequeno ritual de fofocar-conversar-rir-comer. Começamos pelas atualizações – Angélica me fala do doutorado em Educação, comenta da escrita do projeto. Lhe falo do meu trabalho como educadora social, em uma instituição de terceiro setor no extremo sul de Porto Alegre. Compartilhamos dores e amores da trajetória de pesquisadora de pós-graduação. A outra mulher que eu não havia reconhecido, mãe de Leo, se junta na conversa quando comento sobre minha experiência de trabalho em um bairro periférico. Começamos a conversar sobre criminalidade, tráfico e drogas. Alice também entra na conversa, e comenta que até pouco tempo levava Amora, sua filha de sete anos, em uma escola localizada dentro de um condomínio dominado pelo tráfico, na região central de Porto Alegre. A mãe de Leo comenta que atualmente seu filho estuda em uma escola localizada dentro de uma comunidade, próxima à Casa do Estudante Indígena, onde há muitos usuários de entorpecentes ilícitos e intervenções policiais violentas de forma recorrente. Alice fala: “...é nossa realidade, não tem o que fazer... se até na aldeia tem”. Pergunto: “até na aldeia?”, e a uma delas me responde “Sim... usuários né... não vendem na aldeia,

mas tem muito usuário”. Angélica pergunta “então onde compram?”, e a mãe do Leo responde – “Na cidade, não é muito longe, pelo menos na minha aldeia”.

Em seguida, o assunto muda, apesar de a temática dos entorpecentes permanecer: todas começam a conversar sobre suas experiências pessoais com entorpecentes, desde o medo do consumo até às experiências engraçadas de uso de substâncias. Os assuntos transitam: ora comentamos sobre homens, relacionamentos românticos e aplicativos de namoro, ora sobre futebol – afinal, “tu é do grêmio ou do inter?” -, professores, estudos, estágios, e outras temáticas que permeiam a existência destas mulheres na universidade.

Comento sobre o frio. A porta do dormitório 07 estava aberta, de forma que as crianças, que estavam junto de nós o tempo todo, comendo e brincando entre si, pudessem transitar livremente entre os corredores, as pracinhas e o dormitório. As demais mulheres presentes concordam, e novamente a mãe de Leo comenta que os corredores da casa são muito gelados, sendo pior ainda durante o período de chuvas. Pergunto se as reformas no telhado foram suficientes para que parasse de gotejar e alagar a parte interna da casa – “Então a reforma (do telhado) foi suficiente?”. Logo, Angélica responde: “Sim, essa sim, mas falta toda a reforma da casa né...”. Comento que eu havia visto, há pouco tempo, uma postagem nas redes sociais que comentava sobre o encaminhamento de um projeto envolvendo uma espécie de reforma ou construção na casa, a qual eu tinha entendido ser a tão aguardada readequação da CEI. É a mãe de Leo que me responde “Não...essa é a Casa Ancestral. É um projeto de construção de uma moradia ali no pátio interno pra gente fazer fogo...”. Pergunto “Tipo a Oca??”, Angélica responde “Isso, tipo a Oca”.

Logo em seguida, Leo traz o celular da sua mãe, no qual estava vendo vídeos e escutando música, e me mostra algumas músicas. Comento as capas das músicas, digo que algumas são engraçadas, e ele ri. Dança e continua mostrando. Logo, Pietra se junta a nós e pede para sentar-se em meu colo. Fag, filho mais novo de Angélica, entra no dormitório. O abraço e comento como ele cresceu. Ele pede pães doces para a mãe, e todas as crianças vão até a mesa comer. Logo que terminam de comer, as crianças voltam para o corredor. Passam a tarde circulando livremente e brincando entre os corredores, os dormitórios e as pracinhas. Aqui, podemos visualizar o cuidado compartilhado do qual muitas vezes ouvi falar durante conversas com

minhas interlocutoras, e que a própria Angélica comenta em uma das entrevistas realizadas durante o processo de realização do meu TCL, em 2023

“Para nós era nesse sentido e o que a gente busca é isso né... nas nossas comunidades as crianças são cuidadas por todo mundo... e é assim que a gente almeja nos espaços em que a gente está...que este cuidado não seja só carregado pela mãe, mas de todos né, da comunidade e como um todo, da sua parentela. E acho que o que é mais fácil é você vir para a cidade e você não ter essa rede...e daí sobrecarrega né.” (Franckini, 2023).

É possível visualizar a centralidade da sociabilidade e dos vínculos comunitários estabelecidos entre as moradoras da casa sempre que leio minhas anotações de campo e reelaboro reflexivamente a experiência em campo. Foi no dormitório 07 onde muitas vezes, durante manhãs, tardes e anoiteceres, foi possível visualizar as dinâmicas de sociabilidade entre as moradoras e seus filhos. Sempre mediadas por comidas, café, chimarrão e risadas, as conversas entre as moradoras flutuavam entre as mais distintas temáticas. Assim, conforma-se um modo de estar sendo em um espaço institucional da universidade – já que se trata de uma moradia estudantil pertencente à UFRGS – que fortalece e ressignifica as trajetórias individuais destas estudantes em um espaço institucional. A partir da observação participante das dinâmicas de sociabilidade entre os moradores-estudantes no cotidiano, é possível apreender com maior exatidão a categoria de “parentes”, a qual designa uma forma de as/os indígenas se denominarem mesmo que não possuem vínculos de parentesco – por consanguíneo e/ou por afinidade -, e está muito mais relacionada à um reconhecimento e comprometimento mútuo em dividir lutas, dificuldades e, no caso destas estudantes, conquistas e muitas risadas.

Após determinado tempo em campo, a partir de uma presença frequente no dormitório 07, onde mora Angélica e seus filhos, foi possível identificar que seu quarto se configura como uma espécie de centro de convivência no cotidiano para as/os moradoras/es. Durante várias tardes, quando fui visitar Angélica, batiam à porta uma, duas, três pessoas, às quais sempre entravam e ficavam conosco durante a tarde. Conversando, comendo, dando notícias, pedindo para “dar uma olhadinha nas crianças”, foi possível visualizar na prática a posição de liderança ocupada por Angélica.

Em uma de minhas anotações no diário de campo, datada de agosto de 2024, encontro uma passagem onde discorro acerca de minha insegurança de que não havia

presenciado momentos de mobilização, articulação e idealização política dentre as estudantes durante o campo realizado até então. Ao invés de vê-las “militantes políticas”, comento que sentia, por vezes, que presenciava somente as versões “mãe” e, às vezes, “estudante” destas mulheres. Leio as passagens que tratam desta reflexão insegura com certo espanto – aquela compreensão parecia tão distante de meu atual entendimento de como estas mulheres retomam e demarcam o território da universidade com seus saberes e modos de vida no cotidiano. Como, de fato, fazem política e se constituem enquanto sujeitos politicamente alinhados e engajados a um projeto mais amplo de propulsão das cosmopolíticas (Stengers, 2018) indígenas no Ensino Superior.

Na prática cotidiana de lida com seus dormitórios, cuidado com as crianças, conversas, deboches e risadas com as colegas e momentos de estudo, participação em eventos e bem-viver é que estas mulheres indígenas estão (re)produzindo o projeto de retomada da universidade.

5. A RETOMADA DA CASA DO ESTUDANTE INDÍGENA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INDÍGENA ANTI TUTELA

De maneira primorosa, Talal Asad (2021) atenta para o uso da noção de resistência de forma leviana. O uso indiscriminado do conceito acaba por esvaziá-lo, contribuindo para uma essencialização dos sujeitos. O autor argumenta que a noção de resistência, como utilizada na Antropologia e nas Ciências Humanas como um todo, está ligada a noções de individualidade provenientes de um arcabouço lexical ideológico que pode muitas vezes passar despercebido.

Assim, quando falo do longo histórico de ações de resistência e agência de comunidades indígenas no Brasil, é necessário pontuar que a noção de resistência indígena para estas comunidades passa tanto por projetos individuais quanto por projetos coletivos. No bojo da luta política indígena e da conformação de estratégias para enfrentamento do poder tutelar do qual falei acima, perpassam projetos de vida subjetivos destas lideranças, assim como projetos políticos mais amplos voltados para as comunidades indígenas do território brasileiro como um todo.

Afinal, no que consiste a retomada indígena construída pelas estudantes indígenas da UFRGS na Casa do Estudante Indígena? Como ela é consolidada no cotidiano? O que a diferencia de demais formas de retomadas indígenas na região? De que forma este

projeto político enfrenta o poder tutelar? A partir de um olhar mais atento para as redes de aliança e convivência na casa constituídas em torno da CEI, é possível afirmar que a retomada da Casa do Estudante Indígena da UFRGS se constituiu enquanto um projeto político colocada em prática pelas mulheres indígenas estudantes da universidade, junto de seus filhos e fortalecido por meio de redes de aliança com a comunidade acadêmica e externa. Na conformação da territorialidade indígena na universidade no contexto da CEI – o estar-junto, as oficinas, eventos e rodas de conversa, o chimarrão compartilhado em roda, a lida compartilhada das crianças, as crianças brincando entre si, correndo pela casa – é que uma ação política antitutela é colocada em prática por estas estudantes. Mais do que uma retomada em espaço institucional, trata-se de um diálogo com a universidade acerca de autonomia, agência e política.

5.1. Uma política emergente: O que seria uma retomada nas instituições?

Ao contrário do sentido tradicionalmente atribuído às retomadas, em que uma parcela de território, onde há um reconhecimento de que gerações pretéritas de parentes habitaram o local, é reivindicado, na retomada da Casa do Estudante Indígena o território retomado se trata de um espaço institucional. Constatou-se, então, uma ampliação do sentido atribuído à categoria de retomada enquanto ação política.

A retomada, como foi nomeada a ação de luta e conquista da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, parece ser uma ação política que realiza um movimento de reafirmação do que se é: Não virar outra coisa, reafirmar o que se é e, com esta identidade reafirmada, exigir direitos. Uma retomada que busca reafirmar a identidade de indígena e evidenciar a identidade de estudante indígena. Tal estratégia ou ação política está ligada a uma “distintividade histórica e cultural reivindicada como uma memória de resistência, trazida à tona nos aspectos expressivos e ritualísticos de suas práticas coletivas” (Denise Jardim, 2013).

A partir das conexões estabelecidas na Casa do Estudante Indígena da UFRGS, passei a seguir, em redes sociais (tais como Instagram), diferentes coletivos de estudantes indígenas da região sul do país, onde pude observar a articulação, entre coletivos e militantes, de agendas de ação política e de reivindicações acerca de suas presenças nas universidades. Em uma tarde de quinta-feira, em mais uma das visitas realizadas ao dormitório de Angélica na Casa do Estudante Indígena, perguntei se ela estava ciente de que as estudantes indígenas da Universidade Federal do Paraná estavam

ocupando o Diretório Central dos Estudantes da UFPR, e nomeando a ação como uma retomada, também com o objetivo de reivindicar uma moradia estudantil para estudantes indígenas. Angélica prontamente respondeu que sim, e que a pauta da moradia estudantil para indígenas na UFPR era uma pauta antiga dessas estudantes.

Momentos depois, em meio a esta conversa, quando comentava com ela sobre minha ida à Casa do Estudante Indígena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – a primeira moradia estudantil indígena do país -, perguntei se ela já havia ido até a casa. Novamente, Angélica prontamente responde que sim, e que desde o início da ocupação visando a conquista da CEI da UFRGS, as estudantes contataram as estudantes da UFSM a fim de compartilhar estratégias de ocupação e retomada no contexto da universidade.

Assim, parece existir uma rede de articulação em torno de um novo tipo de ação política de diferentes movimentos estudantis indígenas na região sul do país, que está se consolidando e crescendo na medida em que novas experiências de mobilização política são efetivadas em espaços institucionais. Uma rede que implica em discursos e concepções de cidadania, política, etnia, território e estado específicas que são mutuamente compartilhadas entre os coletivos.

Como apontado anteriormente, as retomadas ou, a ação retomada, é uma estratégia política do movimento indígena no Brasil desde, pelo menos, os anos 1980. Apesar de um período em que investigações sobre as retomadas estiveram ausentes das agenda de pesquisas da Antropologia, as pesquisas envolvendo retomadas vem aumentando significativamente nas últimas décadas (Ana Tófoli, 2010; Daniela Alarcon, 2013; Marina Fonseca, 2021; Clementine Marechal, 2021; João Antunha, João Farias & Orivaldo Nunes, 2021; Eduarda Fernandes, 2024). O fato de que a organização e ações políticas levadas à cabo pelas coletividades indígenas demandantes de demarcação serem o principal fator que favorece a conclusão de um processo demarcatório segundo Leonardo Soares *et al* (2021) contribui para o crescente interesse de pesquisa sobre retomadas.

Segundo Sigaud (2002), a consolidação de uma estratégia política representa a mudança nas relações sociais da região. Ao analisar as ocupações de engenhos pernambucanos por trabalhadores rurais na região de Pernambuco, e identificar elementos e estratégias que distinguem tal ação política enquanto uma forma específica, a autora atenta para o fato de que os também acampamentos se constituem como uma ação política que configura uma identidade: a de acampado.

A partir da releitura do texto de Sigaud, Alarcon (2014), elabora a noção de uma forma retomada. Conforme argumenta a autora, a forma retomada também é definida por elementos e estratégias específicas e recorrentes em todas as experiências de retomadas de território, por mais diferentes entre si que sejam. Assim, a retomada da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, exemplifica uma forma política emergente, que possui diversos aspectos em consonância com a forma retomada como elaborada por Alarcon, mas que, ainda assim, apresenta componentes, estratégias e características que a diferenciam da forma retomada que vem sendo colocada em prática pelo movimento indígena no Brasil há décadas.

É a partir da presença de novos sujeitos políticos em espaços institucionais que anteriormente não ocupavam, a partir principalmente de Ações Afirmativas, que novas estratégias políticas começam a ser gestadas no movimento indígena brasileiro. A relação entre o Estado brasileiro e a comunidade indígena do país é um ponto analítico de suma importância para a compreensão dos diferentes modos como a cidadania e a política foram e são historicamente vivenciadas por esta população no Brasil. A partir da promulgação da Constituição de 1988, elaborada em um contexto de expansão de políticas identitárias calcadas em um multiculturalismo globalizado, há uma ampliação da presença de uma gramática de inclusão e reconhecimento nos discursos e pautas dos coletivos indígenas no país.

Assim, é possível observar a presença de novos elementos discursivos nas mobilizações políticas dos coletivos indígenas no Brasil. Desde 2023, é possível notar a ampliação de coletivos e movimentos políticos organizados de estudante indígenas por todo o país: O já citado Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRGS, o movimento Estudantes Indígenas do Movimento Maloca UFSC, do estado de Santa Catarina, o CEIND - Coletivo de Estudantes Indígenas UFPR, do estado do Paraná e, ainda, a UPEI – União Plurinacional dos Estudantes Indígenas, de âmbito nacional e o CEIUURS - Coletivo de Estudantes Indígenas Unificados da Região Sul, de âmbito regional.

Assim como Sigaud argumentou ao definir a forma acampamento, a “forma retomada institucional” aponta a conformação de uma nova forma de atuar politicamente por parte dos coletivos indígenas no país, o que por si representa uma transformação nas relações sociais entre grupos “minoritários”, contemporaneamente público-alvo das políticas de ações afirmativas, o Estado brasileiro, as próprias instituições e, ainda, com outros movimentos sociais do Brasil – como o Movimento Negro, principalmente.

A partir de final do século passado, ocorre um processo de “empoderamento indígena local e globalização político-simbólica da etnicidade” (Albert, 1997, p. 56), onde uma retórica e um léxico comum passa a ser compartilhado por movimentos de resistência indígena locais em toda o mundo. Nesse sentido, entendo que as comunidades indígenas passaram a compreender as “moedas gramaticais” do jogo dos brancos e se apropriam da lógica de processos burocrático-legais anteriormente impostos a eles, de forma a revertê-los em vantagens para a efetivação da demarcação e reconhecimento de seus territórios.

Assim, é possível constatar a diferença entre a retomada em seu sentido tradicional, e a retomada em seu sentido ampliada, como exemplificada em contextos institucionais diversos, principalmente as IES. Resta compreender, de fato, no que consiste esta forma de retomada semanticamente alargada no caso da retomada da CEI.

5.2. As mulheres na retomada: as redes da retomada

O protagonismo das mulheres na retomada da CEI não se deu somente no momento da ocupação, quando estiveram à frente da demanda pela moradia estudantil diferenciada devido a necessidade de conviver com seus filhos e filhas. A retomada da casa é um projeto protagonizado pelas mulheres, sendo a CEI um território forjado dentro do escopo de suas vivências como mulheres-indígenas-mães-estudantes.

Nesse sentido, há uma ampla literatura já produzida pelas estudantes e pesquisadoras indígenas da UFRGS com as quais estabeleci interlocução em campo que caracteriza a presença indígena na universidade como especificamente feminina: trata-se de mulheres mães. A pesquisadora Aline Domingos Kaingang, irmã de Angélica, traz em seu Trabalho de Conclusão de Curso no Serviço Social os caminhos traçados pelas indígenas mulheres no Ensino Superior, e caracteriza estas trajetórias como sendo decisivamente marcadas pela maternagem. A experiência de maternagem destas mulheres indígenas na universidade, segundo Aline Domingos, acaba por ser invisibilizada ou até mesmo rechaçada pela lógica institucional-burocrática da UFRGS e pela comunidade universitária (2022). Assim, se debruçar sobre as experiências de duplo pertencimento múltiplo destas mulheres é também fortalecer condições apropriadas para a permanência no Ensino Superior.

A pesquisa de Mestrado da pesquisadora Rejane Paféj Kaingang, interlocução importante ao longo do campo que realizei, também se debruça sobre as experiências

das mães indígenas na universidade, dessa vez a partir da Psicologia Social. Rejane aborda as trajetórias destas mães indígenas na UFRGS de forma a subsidiar esforços mais concretos por parte da universidade para que estas mulheres permaneçam na instituição e concluam seus caminhos no Ensino Superior. Por meio de uma escuta atenta, pautada no que a pesquisadora chama de Psicologia das Florestas (Carvalho, 2020), Rejane se dedicou a acompanhar as vivências destas mães a partir de uma estadia na CEI e a partir de relatos autobiográficos. Como afirma Rejane

“A retomada do coletivo indígena da UFRGS, focada em obter condições de moradia digna, foi composta em sua maioria por mulheres e, principalmente, por mães. Mulheres essas que lutam todos os dias com seus filhos na selva da pedras, seja no interior de um cesto nas costas, em um lenço amarrado nas costas, vendendo artesanato ou na sala de aula de uma universidade. Ressalto a importância do espaço retomado casa do estudante indígena (CEI) para a manutenção das especificidades culturais de um povo e que são de extrema importância para os povos indígenas: ritos, rezas, comidas típicas, em resumo, as experiências culturais tradicionais vividas por nosso povo e que fazemos questão de não perder.” (Kaingang, 2023, p. 68)

A retomada da CEI como a consolidação de um território indígena na universidade que fortalece as condições de permanência destas mulheres indígenas no Ensino Superior, mas não somente

“A retomada universitária representa uma ferramenta de luta para os povos indígenas que vai além do acesso e permanência, visa o fortalecimento em conjunto com seu povo, seja ele espiritual ou físico, uma atuação profissional mais fortalecida, dando visibilidade às necessidades e demandas de seus territórios. Universidade como espaço de saberes ancestrais e trocas, não apenas de produção ou reprodução de conhecimentos oriundos da sociedade predominante” (Kaingang, 2023, p. 69)

Aqui, Rejane afirma que a retomada da CEI extrapola seu objetivo mais aparente de fortalecimento das condições de permanência destas estudantes na universidade, e se consolida também como um espaço de fortalecimento comunitário e valorização de saberes e formas de se relacionar não eurocentradas. Não são somente as trajetórias destas mulheres que são endereçadas pelo projeto de retomada indígena na universidade, mas também a própria universidade.

É ainda na pesquisa de Angélica Domingos, no âmbito de seu Mestrado em Serviço Social, que encontro um aporte teórico para compreender a presença destas mulheres indígenas em retomada na UFRGS. A territorialidade Kaingang é realizada, segundo Angélica, no próprio caminhar e (con)viver, sendo as andanças destas mulheres na universidade que vão colocando em prática a retomada deste espaço (Domingos, 2022).

Em sua pesquisa de Mestrado, a pesquisadora não indígena Patrícia Brito caracteriza o que ela chama de “estar-sendo” estudante na UFRGS como um pertencimento múltiplo: indígena-mulher-mãe-universitária (2016). São estas mulheres, uma nova geração de lideranças políticas, que demarcam e retomam a universidade. Enquanto grande parte das vezes os homens estão atuando em outras frentes de liderança – de forma mais comum, nas comunidades de origem –, as mulheres traçam trajetórias próprias como lideranças políticas intelectuais na universidade, dando força a uma importante frente de atuação para a consolidação da agenda política indígena no país.

A territorialidade indígena na universidade é constituída em rede, a partir de vínculos de parentesco – consanguíneo ou não – e aliança, os quais constroem e são simultaneamente construídos por um repertório político, moral, simbólico e lexical comum. Em especial no caso da retomada da Casa do Estudante Indígena da UFRGS, as redes de aliança e colaboração estabelecidas entre as estudantes-moradoras e demais membros da comunidade universitária são centrais na territorialização da universidade – por meio desta articulação e diálogo com grupos de pesquisa, de ensino, extensão, iniciativas comunitárias voltadas para as crianças e famílias, dentre outros, é que a casa ganha os nuances cotidianos que a constituem.

A ocupação da creche onde hoje é a CEI é retomada no cotidiano pelas estudantes mães indígenas, as crianças e as redes de aliança estabelecidas. O que em um primeiro momento pode se mostrar como uma ocupação de um espaço institucional por parte de um movimento social, desdobra-se em um rico espaço de valorização do diálogo intercultural e do estar-junto: é assim que a retomada toma forma. Mais do que uma retomada de território indígena que ultrapassa o sentido tradicional do termo, como vem sendo moldado pelas iniciativas políticas de coletividades indígenas no país há décadas, a retomada da CEI se constitui enquanto uma iniciativa antititela por parte destas estudantes-mães-indígenas e as crianças, construída e fortalecida em rede junto de relações de aliança com membros de universidade e da comunidade externa.

A partir do acompanhamento das redes sociais de coletivos e atores envolvidos com iniciativas na CEI, e do contato pessoal estreito que mantive com Angélica, fui convidada para participar da “Oficina Multicultural dos Povos da CEI”, realizada no dia 26 de abril, durante a tarde. A oficina foi elaborada e divulgada pelo Grupo de Pesquisa Margem_laboratório de narrativas urbanas, vinculado ao CNPq e ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano (PROPUR) e Regional da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sob coordenação da professora Dra. Daniele Caron, o grupo vem atuando desde pelo menos 2023 junto de estudantes indígenas na Casa do Estudante Indígena³¹.

Figura 23: Card de divulgação da Oficina, divulgado no site e redes sociais do grupo.



Fonte: Instagram do Margem_lab, 2024

A oficina tinha como objetivo uma confraternização entre estudantes da casa e a equipe do grupo de pesquisa – sendo aberta ao público -, onde estudantes indígenas de diferentes etnias apresentariam para todos/as presentes uma breve exposição acerca das principais características culturais, sociais e cosmológicas de suas respectivas etnias. Ao tomar conhecimento do evento, contatei a Angélica para perguntar se ela estaria presente no evento, por meio de comunicação pessoal online, onde ela me informou que não iria participar do evento devido à compromissos pessoais, porém me aconselhou a ir.

No dia 26 de abril, então, me encaminho pela tarde para a Casa do Estudante Indígena. Era um dia nublado, e ao chegar alguns estudantes e membros do grupo de

³¹ Em maio de 2024, no contexto das enchentes que ocorreram em todo o Rio Grande do Sul no período, o grupo produziu um Relatório de Emergencialidades da Casa dos Estudantes Indígenas/UFRGS, o qual me foi repassado em comunicação pessoal via whatsapp por Angélica. O relatório tinha como objetivo apresentar para a Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PRAE/UFRGS) a precária situação da casa após as chuvas e enchentes do período.

pesquisa já estavam em uma das salas de fundo da casa, localizada no pátio interno. Nesta sala, a maioria dos eventos com público externo à casa eram realizados. A sala possui diversas janelas que dão direto para o pátio, chão de madeira laminada, paredes brancas com alguns desenhos das crianças espalhadas sob a tinta levemente descascada, duas mesas e diversas cadeiras.

Assim que chego, percebo que as/os presentes já organizavam uma mesa com café, bolos, doces, salgados, chás e chimarrão. Apesar de não saber do combinado, já havia se tornado um hábito comum levar algum bolo ou salgado ao visitar Angélica ou participar de algum dos eventos da casa.

Figura 24: Mesa disposta com tecido de chita floral e bolos, café, bolachas e chimarrão.

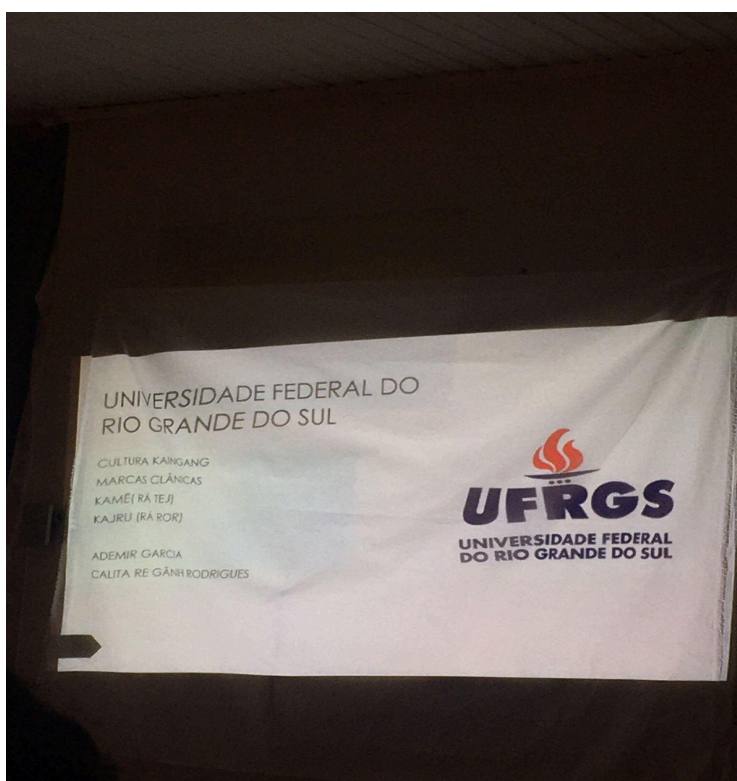


Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Me apresento à coordenadora e integrantes do grupo de pesquisa, como mestrande vinculada ao PPGAS/UFRGS, e apoiadora da casa. Conversamos brevemente acerca de minha pesquisa e de meu acompanhamento da retomada da casa. Me é apresentado um pouco do que tem sido produzido no âmbito do grupo de pesquisa Margem_lab, onde a territorialidade indígena urbana é investigada a partir da Casa do Estudante Indígena. Ao nosso redor, crianças correm, brincam no chão, comem bolo e conversam entre si.

Ajudo brevemente na organização da mesa, onde todos/as, estudantes indígenas moradores/as da casa e membros do grupo de pesquisa, estão pegando algo para beber e comer. Logo, me sento em uma das cadeiras, junto dos/as demais presentes. A coordenadora do grupo apresenta a dinâmica da Oficina, e logo se iniciam as apresentações organizadas pelos/as moradores/as da casa.

Figura 25: Slide inicial da apresentação realizada pelo estudante e pesquisador Ademir Garcia



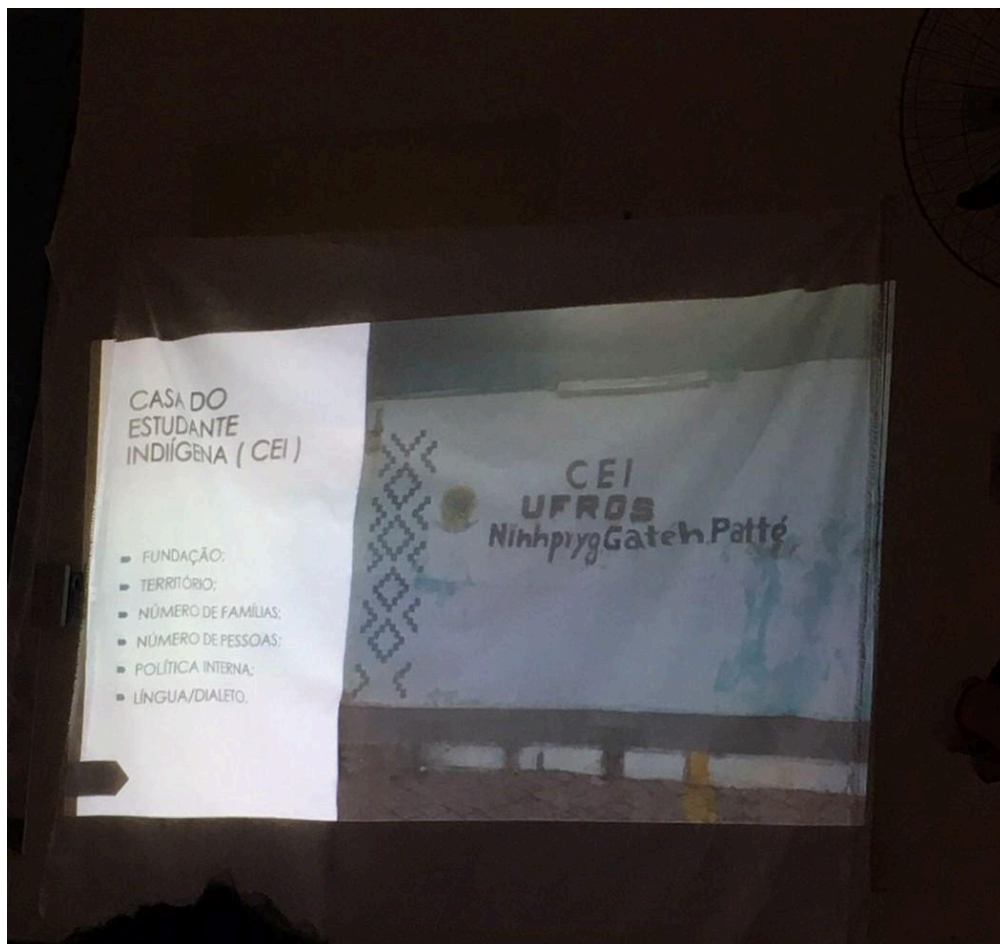
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O primeiro a realizar sua apresentação foi Ademir Garcia, Kaingang, estudante de Direito da UFRGS, morando na CEI com sua esposa e filha desde 2023. Ademir é originário da TI Nonoai, e atualmente atua também como pesquisador na área do Direito. Seu avô, Jorge Kagnÿn Garcia, é um reconhecido kujá (pajé) e líder espiritual Kaingang. Em sua apresentação, Ademir explicou algumas das características culturais principais dos Kaingang, as marcas clônicas e divisão cosmológica dual Kaingang – Kamé (Rá Tej) e Kajru (Rá Ror).

Em sua apresentação, Ademir compartilha o histórico de conquista da CEI, assim como números de moradores, etnias presentes, política interna e as línguas e dialetos falados por diferentes etnias na casa. Ao longo de sua apresentação, todos/as olham atentamente para Ademir; assim como eu, alguns membros do Margem_lab escrevem em pequenos cadernos, tentando absorver parte da fala do estudante e do ambiente que

ali se constitui: escuta atenta, as crianças brincando, escutando e conversando entre si, chimarrão passando na roda, algumas levantadas rápidas para pegar um quitute ou outro da mesa.

Figura 26: Slide da apresentação de Ademir sobre a Casa do Estudante Indígena



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

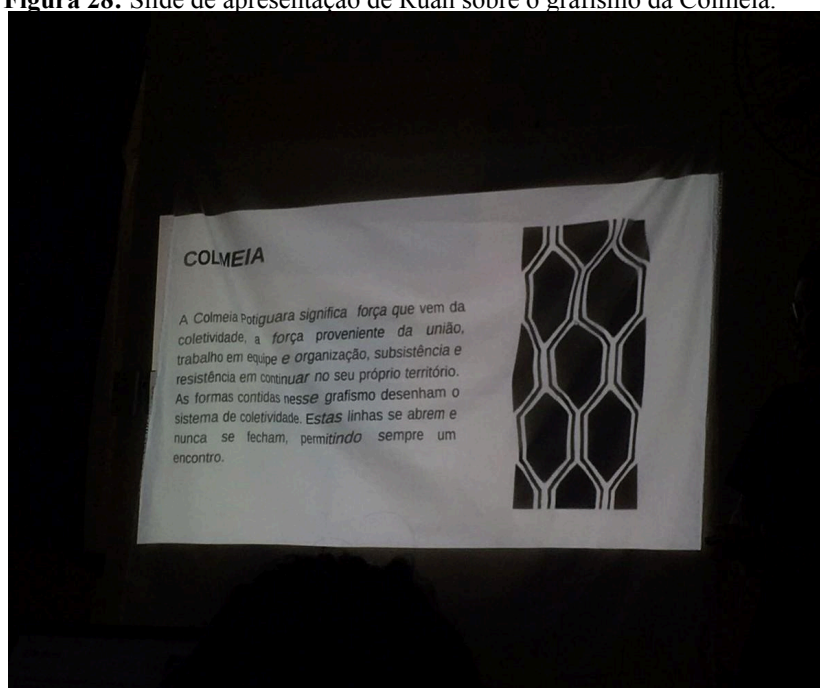
Em seguida, o estudante de Medicina e morador da CEI desde 2022, Ruan Gomes da Silva, realizou a apresentação acerca de sua etnia Potiguara. Ruan é pertencente da TI Potiguara, no litoral Norte da Paraíba, e veio para a capital do Rio Grande do Sul para cursar Medicina na federal do estado. Em sua apresentação, Ruan destaca os grafismos Potiguara e seus diferentes significados. Conforme explicou, *Poti* significa “camarão de” na língua Potiguara, enquanto *Guara* significa “comedor de”, sendo *Potiguara*: Comedor de camarão. Assim, apresenta alguns dos principais grafismos utilizados pela sua etnia: A colmeia, a qual significa a força proveniente da coletividade; as três faixas pretas e vermelhas pintadas em cada uma das bochechas, significa luto e luta; e a folha de jurema, a qual faz referência a folha da planta Jurema, largamente utilizada pelos Potiguara para fins medicinais e espirituais.

Figura 27: Slide da apresentação de Ruan sobre a etimologia da palavra Potiguara



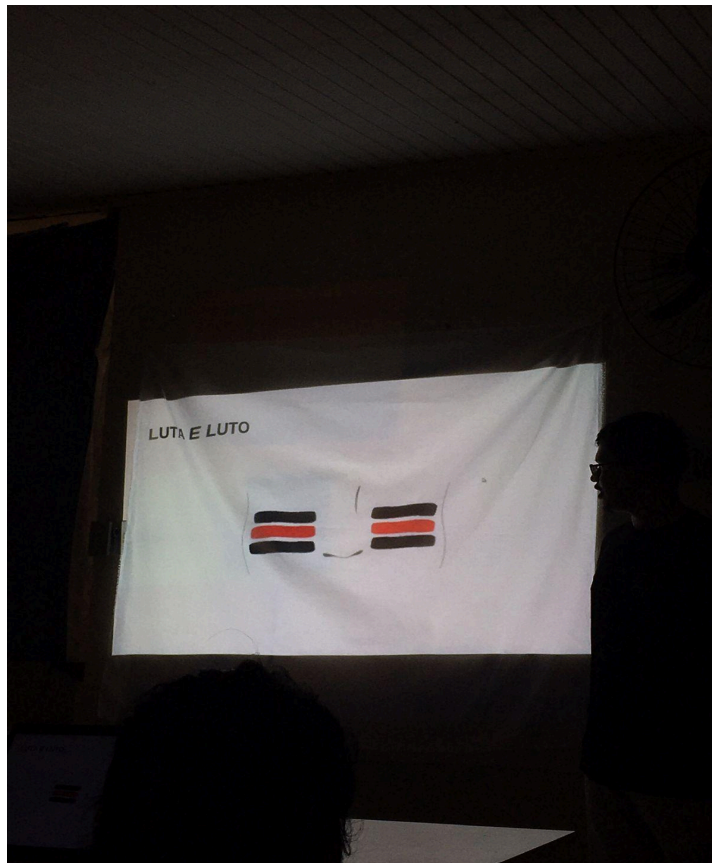
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 28: Slide de apresentação de Ruan sobre o grafismo da Colmeia.



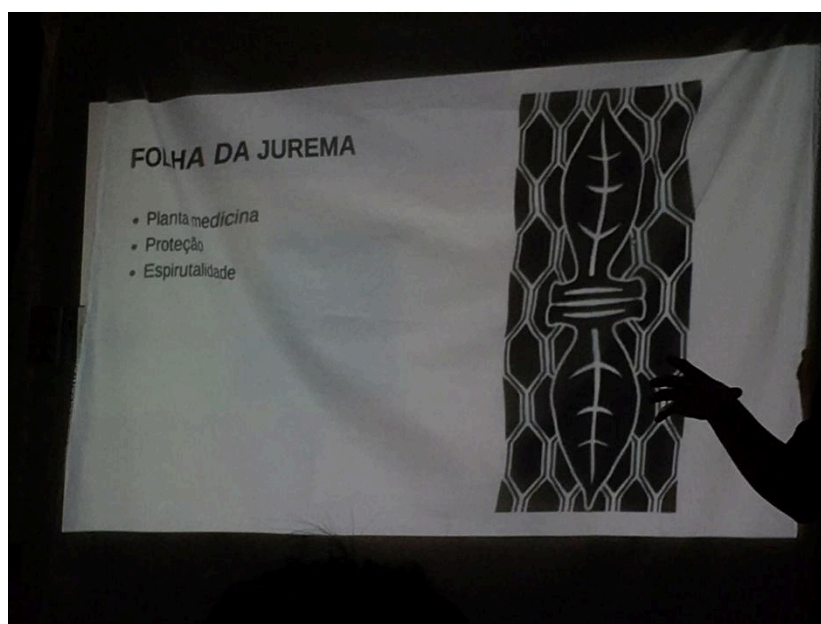
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 29: Slide da apresentação de Ruan acerca do grafismo sobre Luta e Luto



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 30: Slide da apresentação de Rua sobre o grafismo da folha da planta Jurema

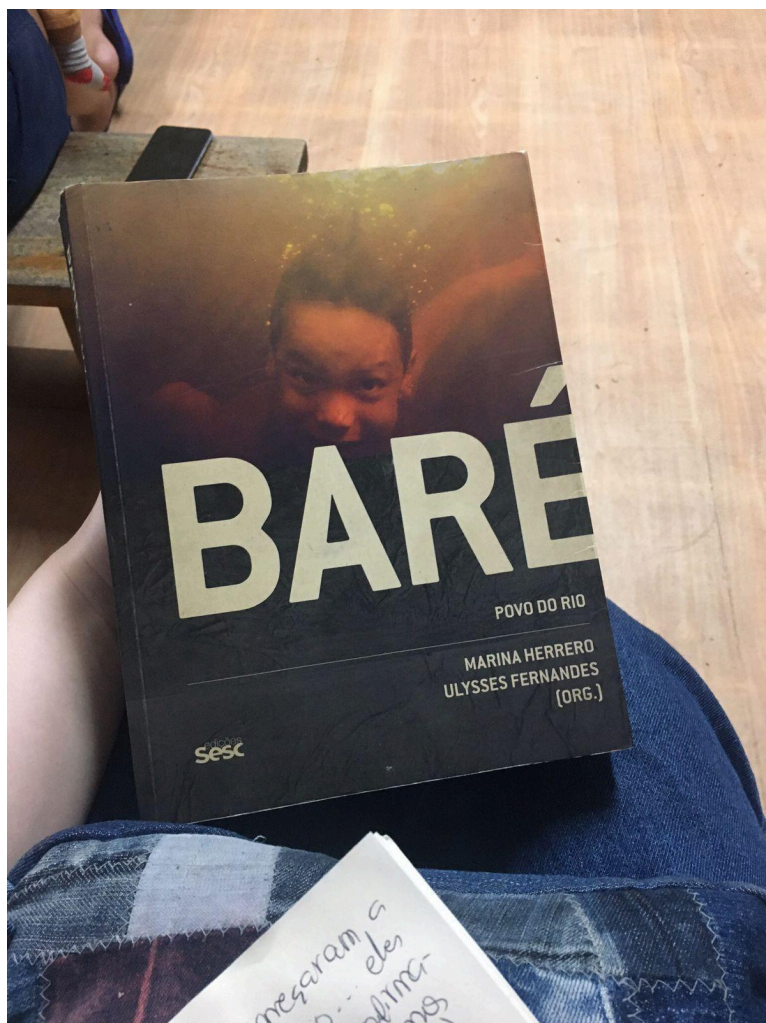


Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Por fim, Maria Baré, também estudante de Medicina na UFRGS e moradora da CEI desde sua fundação, realiza sua apresentação acerca de sua etnia, Baré. Maria participou

ativamente do processo de reivindicação e conquista da casa, sempre destacando a necessidade da casa para a permanência das estudantes mães na universidade. Em sua experiência pessoal, Maria só pode trazer seus filhos para morar com ela no Rio Grande do Sul após três anos estando na capital. Em sua apresentação, Maria destaca o fato de que os indígenas Baré possuem uma ligação direta com as águas doces, sendo conhecidos como o “Povo do Rio”.

Figura 31: Livro acerca dos Baré, repassado dentre os/as presentes na Oficina por Maria.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Após as apresentações, a coordenadora do grupo de pesquisa convidou a todos/as presentes para a produção de um grande mural, em papel kraft, com todos os grafismos das etnias apresentadas. Assim, foi disposto sobre uma mesa um grande papel kraft, folhas brancas A4 soltas, pincéis de tamanhos variados e tintas guache das cores amarela, branco, preta e vermelha. Nesse momento, todos e todas se juntaram para compor a pintura: estudantes moradores da casa das etnias Kaingang, Baré e Potiguara; crianças moradoras da casa das etnias Kaingang e Baré; membros/as do grupo de

pesquisa Margem_lab e eu. Tomo um dos pincéis após algumas pessoas já terem se reunido em volta da mesa, e inicio minha própria pintura. Inspirada em alguns dos grafismos apresentados, pinto um grafismo Potiguara da folha da Jurema e um grafismo Kaingang. As crianças pintam vários desenhos e escrevem palavras diferentes, não necessariamente vinculadas às suas respectivas etnias.

Figura 32: Pintura coletiva do painel de grafismos das etnias da CEI



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 33: Pintura coletiva de grafismos indígenas.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Como pode ser visualizado na última imagem, houve uma predominância de grafismos Kaingang na pintura coletiva. Este fato pode ser explicado devido à maior predominância de moradores/as Kaingang na CEI, assim como o fato de que a maioria dos/as presentes na Oficina serem do estado do Rio Grande do Sul, onde a etnia é numericamente a maior do estado, e alguns dos aspectos de sua cultura já são do conhecimento de grande parte dos gaúchos.

Conjuntamente, construímos a pintura e a penduramos na sala onde a oficina foi realizada. O processo de construção da pintura foi de grande diversão e sociabilidade: as crianças riam e se pintavam os rostos; os adultos compartilhavam o chimarrão e pintavam os grafismos. As redes de sociabilidade estabelecidas junto das iniciativas externas de extensão, pesquisa e educação de grupos da UFRGS se manifestam no cotidiano da casa: cotidianamente, grupos realizam oficinas, cursos, rodas de conversa e

aulas práticas na CEI. Assim, a casa se configura como um importante ponto de formação e sociabilidade na universidade. A retomada indígena das universidades e a agenda política indígena à ela relacionada também passa por uma valorização epistemológica, ontológica e estética dos saberes indígenas. Nesse sentido, as estudantes moradoras da casa não são somente estudantes, mas educadores, no sentido mais amplo da palavra: compartilham seus conhecimentos com diversos públicos da instituição, fomentando um diálogo intelectual intercultural intenso na universidade.

A oficina proporcionou um momento de escuta atenta dentre as próprias moradoras indígenas da casa, onde puderam aprender um pouco mais sobre as diferentes etnias presentes na casa. Foi um importante momento de reafirmação da diversidade étnica da CEI, local onde prevalecem os grafismos e a língua Kaingang – tanto na convivência cotidiana quanto nas paredes, corredores e nome da casa. Assim, foi um espaço de demarcação e retomada das outras etnias indígenas que não Kaingang dentro do espaço da CEI, num movimento de retomada destas etnias dentro da retomada mais ampla construída e vivida na casa.

O diálogo estabelecido entre as moradoras da casa e diferentes ações de extensão e no diálogo com o público interno e externo das IES's é fundamental para a consolidação de uma retomada indígena na UFRGS. A oficina multicultural dos povos da CEI demonstra que esta retomada é polifônica e parte de um diálogo intercultural interno, onde diferentes etnias constituem e colocam em prática um projeto político de forma coletiva, marcado tanto por diálogos como por disputas.

Ainda em abril do mesmo ano, o Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade, coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, realiza um convite a comunidade de UFRGS para a participação no evento “Indígenas Pesquisadores (as) em diálogo: Os desafios da pós-graduação”, realizado ao longo de uma manhã inteira, na Casa do Estudante Indígena, na mesma sala onde a Oficina Multicultural dos Povos da CEI foi realizada. O evento contava com a participação especial de uma pesquisadora da Colômbia, a professora Dra. Olga Lucía Reys Ramírez.

Chegando na CEI para o evento, que inicia às 9h, encontro os corredores em silêncio, as luzes apagadas. De repente, vejo a professora Bergamaschi batendo na porta do dormitório de Angélica: aguardava ela para que pudessem iniciar a organização da mesa

do café compartilhado. Peço licença e me apresento para a professora, e brevemente comento sobre minha pesquisa. Ela se mostra animada com a presença de mais pessoas no evento. Angélica nos recebe, e ao me ver, sorri, se dizendo contente por eu ter conseguido ir. Partimos, então, do corredor para a sala localizada no pátio interno da casa, onde os eventos quase sempre acontecem.

Inicialmente, estamos somente em adultas; as duas professoras, eu e Angélica. Passamos para a organização da mesa do café. Aos poucos, crianças aparecem, algumas junto de seus brinquedos, ainda sonolentas. Em seguida, demais moradoras e estudantes se juntam a nós, dando continuidade na organização do café: Quem vai esquentar a água para o Chimarrão? Tem como passar café? Aos poucos, a mesa é preenchida por quitutes, bolos, bolachas, doces, chimarrão e café. Enquanto isso, as professoras organizam o espaço, dispondo as cadeiras disponíveis na sala em formato circular, para que todos possam se escutar e enxergar.

Figura 34: Mesa do café coletivo, disposta com bolos, pães, bolachas, sucos, café, chás e, é claro, chimarrão.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Assim que mais algumas das estudantes moradoras da casa aparecem no local, junto de outros pesquisadores indígenas convidados, a professora Ramírez passa a apresentar um pouco de sua pesquisa na Colômbia e dos desafios de pesquisar na América Latina. As estudantes a escutam atentamente, e compartilham dificuldades, receios e experiências em comum na sua trajetória na UFRGS. Prof. Ramírez destaca como é raro, no cenário mundial e latino-americano, universidades que ofertam cursos de graduação e pós-graduação totalmente gratuitos, onde ainda há a possibilidade de bolsas de estudo para pesquisadores/as. As estudantes presente riem: “demos sorte!”

Ao longo de toda a conversa, as crianças estão junto de nós. Ficam sentadas no chão, brincando com seus brinquedos pessoais ou andando pela sala. Nenhuma criança se aventurou pelo pátio interno, já que, no dia, havia uma chuva gelada que cobria toda a cidade. Em alguns momentos, me pegava observando as crianças: brincavam em silêncio, outra hora conversavam e gritavam entre si, e outra hora ficavam distraidamente observando os adultos – elas também tendo seus momentos de reflexividade próprios.

Figura 35: Brinquedos das crianças aos meus pés, no chão, no centro da roda, enquanto escutávamos umas às outras.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Em outubro de 2024, formulamos conjuntamente no âmbito do Naci (Núcleo de Antropologia e Cidadania – PPGAS/UFRGS) o seminário intitulado “Povos Tradicionais de Porto Alegre: estratégias de cooperação entre os territórios durante as enchentes de maio/24”, onde o objetivo era convidar lideranças representantes de diferentes comunidades tradicionais em Porto Alegre – quilombolas e indígenas, principalmente -, para apresentar um relato acerca do período das enchentes, dos desafios enfrentados e, de forma destacada, as formas de apoio comunitário para a superação deste difícil momento. O evento ocorreu na Sala Paulo Freire, no sexto andar

do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e contou com a participação de lideranças quilombolas e indígenas da cidade.

Figura 36: Flyer de divulgação do evento, em frente a sala onde o Seminário foi realizado.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Angélica foi uma das lideranças convidadas. Na ocasião, ela compartilhou os desafios enfrentados pelas indígenas na CEI, junto de seus filhos e famílias, ao longo de todo o período das cheias. Após as enchentes, a casa permanecia com goteiras e alagamentos, conforme foi relatado anteriormente neste trabalho. Durante sua fala, Angélica traçou um paralelo entre as formas de enfrentamento ao período das enchentes na CEI e os demais relatos que haviam sido compartilhados por lideranças quilombolas: a procura de redes de apoio para além do local onde esta comunidade estava territorializada foi uma forma eficaz para lidar com a dificuldade do período. Durante o evento, todas as lideranças puderam se escutar entre si, compartilhando estratégias e

iniciativas de reconstrução de suas comunidades e de oferta de apoio para comunidades ao redor.

Figura 37: Membros do NACi e algumas das lideranças que participaram do evento, reunidos em um momento de encerramento do Seminário - Lídia (PPGAS/UFRGS), Walmir (CEPI/RS), Alexandre Iosvaldyr (IACOREQ), Denise Fagundes (PPGAS/UFRGS), Jamaica (Quilombo dos Machado, Raquel (PPGAS/UFRGS), Adilson (PPGAS/UFRGS), Cássio (PPGAS/UFRGS), Aliziane (PPGAS/UFRGS), Maicon (UFRGS), Danielle (UFRGS).



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Neste evento, novamente a universidade se tornou palco para a consolidação de um espaço onde as alteridades são valorizadas, por meio de ações concretas de escuta ativa e diálogo aberto. Nesse sentido, a retomada da CEI expande seu projeto para além da própria moradia estudantil indígena, e aparece também na construção de eventos como este. A retomada indígena da universidade é um projeto político que não beneficia somente as indígenas. Trata-se de um movimento de suma relevância para a renovação do papel social e político da universidade no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho é necessário compreender alguns de seus antecedentes. A pesquisa antropológica embasada no trabalho de campo etnográfico implica em um processo de entrelaçamento da pesquisa com a subjetividade e história do pesquisador ímpar, pois o trabalho de campo etnográfico implica na construção de relações a partir de um convívio intenso. Meu entendimento é que uma antropóloga é formada, concomitantemente, por uma trajetória de interlocução teórica, literária, epistemológica, e por uma prática corporificada junto das pessoas com as quais procuramos desenvolver nosso trabalho de campo. Durante minha formação enquanto antropóloga e cientista social, realizei trabalho de campo junto de indígenas da etnia Warao, provenientes da Venezuela. Esta inserção em campo decorre de meu envolvimento com o Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT-PPGAS/UFRGS) de 2022 a 2023, então coordenado pelo professor Dr. Pablo Quintero.

Em projeto de pesquisa de sua autoria, eu e meus colegas de núcleo realizamos trabalho de campo junto desta população em situação de mobilidade forçada, cujas vivências no Brasil estavam – e estão – permeadas de vulnerabilidades sociais de múltiplas ordens. A partir da relação construída há anos pelo professor Quintero e meus colegas de núcleo – Augusto Velho, Eduarda Heineck, Milena Weber e Pietro Bueno – junto desta população, fui introduzida aos núcleos familiares que se encontram em Porto Alegre.

Dentre adultos, idosos, jovens e crianças, fui apresentada a um adolescente de 17 anos, tímido, sempre no celular: era Paulo. Durante meses, acompanhei Paulo e sua mãe em longas idas à postos de saúde, consultas e filas de retirada de medicamentos. Outros colegas do Núcleo auxiliavam neste acompanhamento, realizado de forma a mediar a interlocução de Paulo e sua família junto aos agentes de saúde, principalmente devido a barreiras linguísticas. Devido ao quadro de saúde debilitado de Paulo, se faziam necessárias diversas visitas médicas e retiradas mensais de medicamentos. Assim, por motivos de tempo e agendas pessoais na época, acabei realizando a maior parte dos acompanhamentos.

Junto de Paulo e sua mãe, acompanhava os diagnósticos, as faltas de medicamentos, as melhorias, as piores. De forma geral, ele estava bem, e lentamente se recuperava de um diagnóstico adicional que complicou gravemente seu quadro inicial

de saúde, já debilitado. Em dezembro de 2022, Paulo fazia 18 anos. Eu e outros colegas do Núcleo organizamos uma pequena comemoração na casa de sua família, onde residia mais de um núcleo familiar Warao. Compramos um presente para ele, uma camiseta azul, a qual ele vestiu orgulhosamente no dia da comemoração. Tiramos fotos, comemos bolos, e brincamos com as crianças.

Em janeiro de 2023, poucas semanas após seu aniversário, Paulo retorna de uma consulta ao médico que o acompanhava há meses. Nesta consulta, o médico parabeniza Paulo por sua melhora, e fala que o diagnóstico estava praticamente revertido. No anoitecer do mesmo dia, eu e demais colegas do núcleo recebemos ligações desesperadas da família de Paulo. Em meio a gritos e lágrimas, nos relataram que ele estava passando mal, e estava em atendimento dentro de uma ambulância. Minutos depois, escutamos por telefone a equipe de paramédicos lamentando a perda da família.

Foi uma madrugada horrível. Fomos para a casa da família e prestamos o auxílio possível em um momento como esse, em termos de manejo de registro obituário e enterro. O funeral foi no dia seguinte, junto de toda a parentela extensa de Paulo. Dentre minhas lágrimas e as lágrimas dos parentes, fiquei me perguntando com quem estava a culpa por sua morte. O médico? O posto de saúde? O diagnóstico? Os remédios? O SUS? O Brasil? A Venezuela? O Núcleo? Eu??

É claro que meu impulso de remoer possíveis culpas foi diretamente influenciado por um estado de choque, revolta, tristeza e luto do momento. Mas é sempre difícil pensar para além do luto – ou junto dele. Não tenho muito a falar, aqui, sobre a dor e manejo do luto que se seguiu pelas próximas semanas e meses. O objetivo deste relato, o qual pode parecer um tanto sombrio para iniciar um trabalho realizado em meio a vínculos de aliança, amizade, companheirismo, esperança e luta, é elaborar, de alguma forma, o que foi vivido em janeiro de 2023, e que marca o início de uma nova jornada de pesquisa. O campo junto das indígenas na CEI havia começado em março de 2022, enquanto o campo com os Warao, no final do mesmo ano.

Após este episódio, joguei fora todos meus cadernos de campo relacionado aos Warao, prometi nunca me utilizar deste material para nenhum tipo de produção intelectual-acadêmica, e voltei ao tema das retomadas dando continuidade ao campo que embasa esta dissertação, junto das estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Além de conversar com meus colegas de núcleo e abordar o episódio na psicoterapia, minha solução moral-espiritual para lidar com o luto de Paulo foi retirá-lo da sua possível posição de “objeto de pesquisa”. Para mim, distanciá-lo dessa posição seria, ao menos, não o situar mais uma vez em uma posição de subalternidade; não o despir, novamente, de seu futuro.

Porém, me pergunto, enquanto finalizo a escrita deste trabalho: optar por não me debruçar atenta e criticamente acerca de sua trágica trajetória e as implicações sociais e políticas de uma juventude migrante em uma situação de vulnerabilidade social intensa, não poderia ter sido mais um ato de silenciamento? De renegação desta existência? De certo modo, sinto que estes questionamentos e o passamento de Paulo vão sempre estar presentes em minha trajetória como antropóloga e como pessoa e se concretizam nessa dissertação. Não sinto que este ou qualquer outro trabalho a ser realizado possa fazer jus a lembrança de sua vida e o que poderia ter vivido. Tenho ciência de que não altera em nada o que aconteceu e, muito menos, não interfere na perpetuação de destinos como esse. Paulo e sua família vieram para o Brasil para ter acesso à vida, mas encontraram a morte. Mas, é importante começar esta conclusão mostrando que a presente dissertação é tributária a um impacto que incidiu sobre minha reflexão sobre o que seria, de fato, fazer uma antropologia colaborativa.

A opção por uma prática de pesquisa antropológica mais colaborativa, preocupada com o estabelecimento de relações eticamente comprometidas, não se trata de uma mera preferência teórico-metodológica, mas parte diretamente de minha vivência enquanto antropóloga em formação, inserida em uma geração de pesquisadoras em contato estreito com populações diversas em situação de mobilidade forçada, as quais enfrentam trajetórias marcadas por vulnerabilidades sociais intensas. Conforme já elaborei, em uma pesquisa realmente preocupada com a colaboração, é necessário sempre estar ciente do fato que as hierarquias sociais e relações de poder implicadas nas relações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa não “somem”: elas são parte integrante da própria colaboração, e devem ser sempre tensionadas reflexivamente. Este comprometimento colaborativo e ético também passa pelas/os autoras/es que cito: procurei ler meus pares intelectuais indígenas e buscar em suas produções intelectuais contemporâneas interpretações e reflexões acerca da política indígena no país e da presença indígena na universidade.

Optei por iniciar as considerações que encerram esta pesquisa com esta narrativa de um momento crítico em minha formação para sinalizar a importância da escolha por uma etnografia colaborativa, não trata-se somente de uma escolha relacionada a um modo de fazer, e sim sobre compromissos que correspondem a experiências acumuladas sobre interlocução e sobre o que não controlamos inteiramente, nem deveríamos. Esta dissertação, mesmo tendo sido vivida intensamente nas interlocuções com as mulheres Kaingang é, inegavelmente, também dedicada à Paulo.

A apreensão da retomada indígena na Casa do Estudante Indígena da UFRGS se deu em interlocução estreita com as mulheres que a constroem cotidianamente. A retomada em espaços institucionais frente às retomadas “tradicionais” trata-se de uma forma política construída pelos sujeitos indígenas em IES brasileiras que configura um fenômeno de etnogênese, envolvendo a mobilização política da etnicidade e a reconfiguração de projetos políticos e do sujeito coletivo que os representa em um cenário de políticas públicas que operam a partir de uma lógica que se outorga multiculturalista. A retomada institucional, portanto, implica em uma “construção discursiva” assentada “nas mais diferentes esferas do real” (Meirelles, 2011, p. 48). Assim como Sigaud argumentou ao definir a forma acampamento, a “forma retomada institucional” aponta a conformação de uma nova forma de atuar politicamente por parte dos coletivos indígenas no país.

A retomada da CEI se trata de um projeto político colocado em prática pelas mulheres indígenas estudantes da universidade, junto de seus filhos e fortalecido por meio de redes de aliança com a comunidade acadêmica e externa. Esta forma retomada, porém, não se trata apenas de uma estratégia prática, mas de um alargamento no campo de comunicação para agregar parcerias e parceiros em diferentes frentes de luta. Mais do que uma retomada em espaço institucional, trata-se de um diálogo com a universidade acerca de autonomia, agência e política. Implica em não virar outra coisa, reafirmar o que se é e, com esta identidade reafirmada, exigir direitos. Enquanto na realização do Trabalho de Conclusão de Licenciatura não consegui apreender porque a conquista da CEI era uma retomada de território indígena, ao longo desta pesquisa pude apreender a expansão semântica da categoria: quando presenciei estas mulheres gerenciando a casa, quando vi as crianças brincando e ocupando o espaço; Não vejo a retomada no ato de ocupar, vejo a retomada no ato de viver. A compreensão da retomada enquanto ato de viver só foi atingida a partir da imersão que realizei no

cotidiano da casa, observando o viver e seus contornos indígenas, mesmo em um equipamento institucional.

Como evidenciei neste trabalho, já nos primeiros capítulos, para compreender a retomada da CEI é necessário compreender a luta indígena histórica, e que interpela os equipamentos de Estado brasileiro em busca de uma autonomia e anti tutela, vivida em diferentes lugares do Brasil. Essa busca de autonomia, repercutiu nas políticas públicas e na busca de formação profissional para ocupar os lugares de decisão das políticas públicas. A formação universitária tem sido chave nessa ocupação de espaços de decisão sobre suas vidas. A presença na universidade foi apresentada como um processo de ocupação de instituições públicas e, através da retomada da casa de estudante evidenciamos alguma de suas intensidades na luta pela autonomia e autogestão de suas vidas durante essa inserção no "mundo do branco".

. A retomada consolida uma forma de viver anti tutela, a autogestão, a partir de seus modos próprios de vida. Esta forma de viver que se opõe ao poder tutelar do qual falei no início deste trabalho é realizada pelas mulheres Kaingang com as quais este trabalho foi construído: mulheres, mães, indígenas, estudantes, pesquisadoras. Foi possível apreender que a partir da convivência com os parentes, com as crianças e com o estabelecimento de redes de aliança dentro e fora da universidade, uma outra temporalidade é constituída, em contraste com a temporalidade e modo de viver proposto pela universidade, um espaço muitas vezes hostil às crianças e a modos de viver distintos (como foi possível constatar a partir do conhecimento dos episódios de racismo e preconceitos enfrentados pelas estudantes na CEU). A territorialidade indígena na universidade é constituída em rede, a partir de vínculos de parentesco – consanguíneo ou não – e aliança, os quais constroem e são simultaneamente construídos por um repertório político, moral, simbólico e lexical comum. O que em um primeiro momento pode se mostrar como uma ocupação de um espaço institucional por parte de um movimento social, desdobra-se em um rico espaço de valorização do diálogo intercultural e do estar-junto: é assim que a retomada toma forma. Mais do que uma retomada de território indígena que ultrapassa o sentido tradicional do termo, como vem sendo moldado pelas iniciativas políticas de coletividades indígenas no país há décadas, a retomada da CEI se constitui enquanto uma iniciativa antitutela por parte destas estudantes-mães-indígenas e as crianças, construída e fortalecida em rede junto de relações de aliança com membros de universidade e da comunidade externa.

Para além do que esta retomada propõe no âmbito das movimentações políticas indígenas por protagonismo na universidade, ela também instaura mudanças na própria instituição. Assim, um dos aspectos mais importantes da presença de uma maior diversidade na universidade é consolidada: a transformação dos moldes da própria instituição. Uma mudança nos currículos, nas relações, no modo de constituir redes de pesquisa, extensão e ações comunitárias. A proposta de uma retomada indígena da universidade é um projeto político que não beneficia somente as indígenas. Trata-se de um movimento de suma relevância para a renovação do papel social e político da universidade no século XXI.

A retomada da CEI é um território de mulheres indígenas politicamente alinhado a frentes de construção do bem-viver indígenas no âmbito de instituições que vem se alargando cada vez mais na região Sul do país. Trata-se de um espaço de vocalização e vivência da diversidade na universidade, colocando em prática os avanços oportunizados pelas Ações Afirmativas nas IES.

Em contraposição ao período de enfrentamento ao que entendo como uma expressão do poder tutelar na Casa do Estudante Universitário, a qual, na vivência destas estudantes, se caracterizou como uma espécie de instituição total onde cada aluno/a vigiava o/a outro/a - e com a própria UFRGS, a retomada da CEI representa este esforço destas estudantes em sair de uma tutela da universidade e dos próprios colegas - ou seja, de um lugar onde os brancos estavam dando as cartas - para a construção de um território próprio em que possam receber os parentes, aprender junto das crianças e construir redes de aliança, colaboração e interlocução ativas. A retomada da CEI nos mostra mais uma vez como os direitos sociais são conquistados e acessados por meio da luta por reconhecimento (Honneth, 2009). Só a luta faz a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA, Associação Brasileira de Antropologia. Código de Ética. Portal ABANT, 2024. Disponível em: <https://portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>. Acesso em: 16 jan 2024.

Abreu, Marta Virginia de Araújo Batista. A Universidade Federal do Tocantins e as Políticas Públicas de Democratização do Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior. 258 f. **Tese (Doutorado em Letras)**, Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, 2022.

Abu-Lughood, Lila. Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others. **American Anthropologist**, v. 104, n.3, p. 783-790, 2002.

_____. A escrita contra a cultura. **Equatorial**, v. 5, n. 8, p. 193-226, 2018.

Agier, Michel. “Le dire-vrai de l’anthropologue. Réflexions sur l’enquête ethnographique du point de vue de la rencontre, des subjectivités et du savoir”. **Ethnographiques.org**, n. 30, set 2015. Disponível www.ethnographiques.org/2015/Agier. Acesso em 03.09.2025.

Agnes, Juliane S. O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) - Paraná, 248 f., **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal do Paraná, 2010.

_____; Freitas, Maria F. Q.; Klozovski, Marcel L., Costa, Zoraide da F; Rocha, Carla M. A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n.6, p. 1-34, 2017.

Alarcon, Daniela Fernandes. O Retorno da Terra – As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. **Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)**, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. **RURIS (Campinas, Online)**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, 2014.

Albernaz, Pablo de Castro; Carvalho, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 63, p. 333-358, 2022.

Albert, Bruce. “Ethnographic Situation” and Ethnic Movements: Notes on post-Malinowskian fieldwork. **Critique of Anthropology**, v. 17, n. 1, p. 53-65, 1997.

Almeida, Bruno; Gomes, Thais Bonato; Sallet, Bruna Hoisler. Racismo Institucional e Povos Indígenas: das práticas assimiladas às estratégias de enfrentamento. **Revista Direito UnB**, v. 5, n. 2, 2021.

Amaral, Wagner; Faria, Tânia Baibich. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2012.

Amaral, Wagner Roberto de; Fraga, Letícia; Rodrigues, Isabel Cristina. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, 2016.

Ames, Valesca Daiana Both. Indígenas no Ensino Superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 252 f.. **Tese (Doutorado em Sociologia)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

_____; Almeida, Marilis Lemos de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, n. 56, p. 244–275, jan. 2021.

Amoras, Maria; Costa, Solange Maria Gayoso da; Silva, Derick Luan Ferro da. Educação Superior e Permanência de Estudantes Indígenas e Quilombolas na UFPA. **Revista Interethnica**, v. 23, n.1, p. 38-71, 2022.

Anhaia, Bruna Cruz de. A “Lei de Cotas” no Ensino Superior Brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais. 308 f. **Tese (Doutorado em Sociologia)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Antunha, João Mítia.; Farias, João Maurício; Nunes, Orivaldo Jr.. Retomadas do Território Ancestral, Reterritorialização e Cosmopolítica Indígena Mbyá-Guarani. **Cadernos Nauti: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis**, v. 10, n. 19, p. 63-83, jun-dez 2021.

Asad, Talal. Pensar a Agência e a Dor. In: Asad, Talal. **Formações do Secular**. São Paulo: Editora Unifesp, 2021, p. 77-110.

Athayde, Fernando Luís Oliveira. Ações Afirmativas, Cotas e a Inserção de Acadêmicos Indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). 194 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Católica de Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

Ayres, Ariadne Dall’acqua; Brando, Fernanda da Rocha; Ayres, Olavo Martins. Presença indígena na universidade como retomada de território. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280060, 2023.

Baniwa, Gersem. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Indígenas antropólogos: entre a ciência e as cosmopolíticas ameríndias. In: Rial, Carmen; Schwade, Elisete (orgs.). **Diálogos Antropológicos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

Barboza, Myrian Sá Leitão; Tukano, Larissa Duarte Ye’padiho; Waiwai, Jaime Xamen. “Corpoterritorialização” Katukina: Lampejos etnográficos sob as perspectivas femininas indígenas. **Amazônica - Revista de Antropologia**, v. 11, n. 2, 2019.

Barth, Frederik. “Temáticas Permanentes e Emergentes na Análise da Etnicidade”. In: VERMEULEN, Hans e GOVERS, Cora. **Antropologia da Etnicidade. Para Além de Ethnic Groups And Boundaries**. Tradução Rogério Puga. Lisboa: Fim de Século, Edições, 2003, p. 19-44.

_____. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutignat, Philippe; Fenart Streiff, Jocelyne (orgs.). **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

Bartolomé, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 39–68, abr. 2006.

Bello, Luciane. A permanência de estudantes indígenas na UFRGS: uma oportunidade para (re)pensarmos nossas posturas. In: **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2009.

Benites, Tônico. Trajetória e atuação de um antropólogo indígena. In: Rial, Carmen; Schwade, Elisete (orgs.). **Diálogos Antropológicos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

Bento, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Bergamaschi, Maria Aparecida; Nabarro, Edilson. Benites, Andréa (orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2013.

_____; Sousa, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-Posições*, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015.

_____; Doebber, Michele; Brito, Patricia. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.

Bicalho, Poliene Soares dos Santos. As Assembléias Indígenas - o advento do movimento indígenas no Brasil. *OP SIS*, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010a.

_____. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. 468 f. **Tese (Doutorado em História)**, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Bonin, Iara. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na Pós-graduação brasileira. *Práxis Educativas*, v. 17, e2219422, 2022.

Braga, Danilo. A história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: Do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002). 140 f. **Dissertação (Mestrado em História)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

Brasil. **Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 de janeiro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

Brasil. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 21 jan 2026.

Brasil. **Decreto Nº 6861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 de maio de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 21 jan 2026.

Brasil. **Lei de Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 de agosto de 2012. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 21 jan 2026.

Brito, Patrícia Oliveira. Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS. 126 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Brocco, Ana Karina. Memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang na Região Oeste de Santa Catarina - Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó/SC. 308 f. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

Cancio, Ana Paula de Paduá. Indígenas Mulheres WaiWai no Ensino Superior: Desafios, resistências e ressignificações. 217 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade do Estado do Pará, 2024.

Cariaga, Diógenes Egídio. É possível garantir a universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS). *Anuário Antropológico*, v. 46, n. 1, p. 78-99, jan./abr. 2021.

Carneiro, Leonardo Garcia. “POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR E SER O QUE SOU!?”: a presença de estudantes indígenas na UFRGS - perspectivas para pensar a indigenização da “modernidade”. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Chagas, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos Quilombos”. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 15, p. 209-235, 2001.

Clifford, James; Marcus, George. **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography**. California: University of California Press, 1986.

Cohn, Clarice; Dal’Bó, Talita Lazarin. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. **Cadernos do GEA**, n. 10, 2016.

Coletivo Indígena da UFRGS. **À Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas/CAF/UFRGS/MEC**, 2017.

Coronil, Fernando. **The magical state: Nature, Money, and Modernity in Venezuela**. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Dalmonego, Corrado. Decolonialidade e pesquisa etnográfica: uma abordagem à Antropologia Colaborativa como construção de outras epistemologias. In: **VII REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA - REA, MIGRAÇÕES, DESLOCAMENTOS E DIÁSPORAS: VIOLAÇÕES DE DIREITOS**. Anais...Boa Vista, 2022. Disponível em: <http://www.even3.com.br/anais/7rea-166174>. Acesso em: 23 jul. 2025.

Das, Veena. **Texturas do ordinário: Fazendo Antropologia à luz de Wittgenstein**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2024.

De La Cadena, Marisol. Cosmopolítica indígena nos Andes: reflexões conceituais para além da “política”. **Maloca – Revista de Estudos Indígenas**, v. 2, e019011, p. 1-37, 2019.

Derivas, Alass. Retomada indígena no centro de Porto Alegre (06 a 13-03-2022). **Deriva Jornalismo**, 2022. Disponível em: . Acesso em: 27 de julho de 2023.

Dietz, Gunther; Cortés, Laura Selene Mateos. Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. In: Valladares de La Cruz, Laura R.; Salgado, Martha Patricia Castañeda (org.). **Antropologías hechas en México: Volumen I**. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2024.

Doebber, Michele Barcelos. Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência. 303 f. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____; Bergamaschi, Maria Aparecida. Jovens indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: movimentos de apropriação e re-existência. **Movimento – Revista de Educação**, v. 7, n. 13, p. 243-269, maio/ago. 2020.

Domingos, Aline. Mulheres indígenas e não indígenas, a maternagem e a universidade: reflexões de uma estudante Kaingang no serviço social. 68 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

Domingos, Angélica. Entre territórios e territorialidades originárias: a resistência Kaingang frente às violações dos direitos indígenas no Sul do Brasil. **Dissertação (Mestrado em Serviço Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

Domingues-Lopes, Rita de Cássia; Oliveira, Assis da Costa; Beltrão, Jane Felipe. O lúdico em questão: Brinquedos e brincadeiras indígenas. **Desidades**, n 6, 2015.

Farias, João Maurício; Antunha, João Mítia; Nunes Jr., Orivaldo. Retomadas do Território Ancestral, Reterritorialização e Cosmopolítica Indígena Mbyá-Guarani. **Cadernos Nauti: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 63-83, jun-dez 2021.

Faustino, Rosângela Célia; Novak, Maria Simone Jacomini; Rodrigues, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0103, jan./abr. 2020.

Fernandes, Eduarda Heineck. Retomada Gãh Ré: processos de territorialização e dinâmicas de sociabilidade kaingang no Morro Santana, Porto Alegre. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

Fernandes, Fernando Roque. Movimentos indígenas e o espaço universitário: alternativas ao protagonismo indígena na Amazônia brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 1, p. 99-122, jan./abr. 2020.

Fernandes, Ricardo Cid. Notícia sobre os processos de retomadas de Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina. **Campos - Revista de Antropologia**, 4, 195 - 202, 2003.

Fernandes, Rosa Maria Castilhos; Ames, Valesca; Domingos, Angélica. Encontros e desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas. **O Social em Questão**, ano XX, n. 37, p. 71-90, 2017.

Fernandes, Rosani de Fatima. Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar. 194 f. **Dissertação (Mestrado em Direito)**, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

Ferreira, Bruno. Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 9 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____; Bergamaschi, Maria Aparecida. Metodologias Colaborativas nas pesquisas com educação e povos indígenas: história de um processo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 182-20, mai./ago. 2024.

Ferreira, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 125, 2011.

Ferreira, Luana Larissa de Carvalho. Racismo Institucional: um olhar de graduandas indígenas da Universidade Federal de Grande Dourados. 115 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2023.

Ferreira, Rosane Caminski. Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade. 103 f. **Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais)**, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

Fonseca, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos políticos da etnografia “em casa”. **Teoria e Cultura**, v.2, n.1, p. 39-53, 2008.

_____. Abandono, adoção e anonimato: questões de moralidade materna suscitadas pelas propostas legais de “parto anônimo”. **Sexualidad, Salud Y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 1, 2009.

Fonseca, Marina de Barros. Retomando o que é nosso!: uma análise das retomadas de terra dos Terena de Buriti. 126 f., **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)**, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Franceschini, Dulce do Carmo. Ações afirmativas: ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior. In: Cambrussi, M. F.. **Na trajetória das Letras: reflexões sobre a construção coletiva da experiência acadêmica na UFFS** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 98-112. ISBN: 978-65-86545-98-2.

Franckini, Raquel Santos. A conquista da Casa do Estudante Indígena da UFRGS e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior. 46 f.. **Trabalho de Conclusão de Licenciatura (Licenciatura em Ciências Sociais)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

_____. Racismo Institucional e Comunidades Indígenas: A Casa do Estudante Indígena da UFRGS como retomada. In: Jardim, Denise Fagundes. **Racismo e Luta por Reconhecimento**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2025.

Franco, Afonso Arinos de Melo. **O índio brasileiro e a revolução francesa: as origens brasileiras da teoria da bondade natural**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

Freitas, Ana Elisa de Castro. Mrur Jykre - a cultura do cipó : territorialidade Kaingang na margem leste do Lago Guaíba, Porto Alegre, RS. 464 f. **Tese (Doutorado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

Freitas, Ana Elisa de Castro. Nossos contemporâneos indígenas. In: Porto Alegre, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

Freitas, Ana Elisa de Castro; Harder, Eduardo. Alteridades Indígenas e Interculturalidade no Ensino Superior Brasileiro: contribuições para a análise da implementação da Lei 12. 711/2012. **Cadernos CERU (USP)**, v. 31, p. 178-193, 2020.

Gandulfo, Carolina. “Guaraní sí, castellano más o menos”. Etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. In: Guber, Rosana; Ferrero, Lía (org.). **Antropologías hechas em la Argentina: Volumen I**. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2020.

Garcês, Lukas Martins; Silva, Nayra L. C. de A.; Santos, Ellian Robert V.; Leitão, Saimon; Dias, Carlos B. L. M.; Ferreira, Andressa Coelho; Ribeiro, Rachel Melo; Mostarda, Cristiano Teixeira; Filho, Carlos Alberto A. D.; Silva Junior, Nivaldo de J. S.. Processo de acesso e permanência de povos indígenas nas universidades do Brasil. **Revista Acervo Educacional**, v. 6, p. 1-10, 2024.

Garrabé, Laure. Sobre a Realidade da Colaboração nas Metodologias Colaborativas em Antropologia. **Revista Antropológicas**, v. 33, n. 1, p. 61-95, 2022.

[Gov.br](https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional), Ministério dos Povos Indígenas. **A Funai - Fundação Nacional dos Povos Indígenas**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional>. Acesso em: 16 jan 2026.

Gov.br, Ministério dos Povos Indígenas. **Terras Indígenas - Dados Geoespaciais e Mapas**, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>. Acesso em: 17 jan 2026.

Guber, Rosana. **La Etnografía. Metodo, Campo e Reflexivid**. Buenos Ayres, Norma, 2001.

Gudynas, Eduardo. **Direitos da Natureza: Ética biocêntrica e políticas ambientais**. São Paulo: Elefante, 2019.

Haraway, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n.3, 1988.

_____. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno**. São Paulo: n-1 edições, 2023.

Holmes, Douglas R; Marcus, George E. Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter. **Collaborative Anthropologies**, v.1, p. 81-101, 2008.

Honneth, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Acesso em: 16 jan 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Acesso em: 16 jan 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior**, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 21 jan 2026.

Jardim, Denise Fagundes; López, Laura Cecília. Introdução. In: Jardim, Denise Fagundes; López, Laura Cecília (Org.). **Políticas da Diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

_____. Alteridades e (in)visibilidades: uma perspectiva antropológica sobre direitos humanos e dignidade. In: Jardim, D. F.; López, L. C. (Org.). **Políticas da Diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

_____. **Imigrantes ou refugiados: tecnologias de controle e as fronteiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____. **Racismo e Luta por Reconhecimento**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2025.

Kaingang, Rejane Paféj. Kanhgang Êg My Há: para uma psicologia Kaingang, 2020, 56 f. **Trabalho de Conclusão de Graduação (Graduação em Psicologia)** – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

_____. Mulheres semente, ãnh kósín vy ãnh mré konín Jé : experiências de mães indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 92 f., **Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

Krenak, Ailton. A presença indígena na universidade. **Maloca. Revista de estudos indígenas**, v. 1, n.1, 2018.

Lacerda, Rosane Freire. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Interritórios – Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, v. 7, n. 13, p. 192-222, 2021.

Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista - Hacia una radicalización de la democracia**. Madri: Siglo XXI, 1987.

_____. **On Populist Reason**. London: Verso, 2005.

Linhart, Jan. A interculturalidade no contexto do ensino superior e as suas implicações epistemológicas. In: Januário, Elias; Salleri, Fernando. **Educação Escolar Indígena**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2012

Lopes, Alessandro Barbosa. Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica. 123 f. **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)**, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Lowencron Laura; Ferreira, Leticia. Anthropological perspectives on documents. **Vibrant**, v. 11, n.2, 2013.

Lozano, Alberto Arribas. Antropología colaborativa y movimientos sociales: construyendo ensamblajes virtuosos entre sujetos en proceso. **Ankuelgi**, v. 19, p. 59-73, 2015.

Mahmood, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, v. 23, n. 1. p. 135 -175, 2019.

_____. **Política da devoção: o reavivamento islâmico e o sujeito feminista**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2025.

Marechal, Clementine. “Eu luto desde que me conheço por gente”: territorialidades e cosmopolítica Kaingang enfrentando o poder colonial no sul do Brasil. 214 f.. **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____. *Ëg ga ãg kófa tú (A nossa terra é a nossa história): território, trabalho, xamanismo e história em retomadas kaingang*. 2021. **Tese (Doutorado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

Martins, Camila Dias. “A incerteza é sempre uma grande companheira nossa”: Terceirização precarização do trabalho na Creche da UFRGS. 41f.. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Matos, Maria Helena Ortolan. Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari. 274 f. **Tese (Doutorado em Ciências sociais)**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Meirelles, Mauro. Imaginários políticos e religiosos no Sul da América Latina. 259 f.. **Tese (Doutorado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Molina, Luísa Pontes. Terras incapturáveis: notas para pensar autodemarcações indígenas. **ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 5, n.10, p. 39-58, 2018.

Motta, Juliana Grasiéli Bueno. Movimento étnico-socioterritorial Guarani e Kaiowa no estado de Mato Grosso do Sul: disputas territoriais nas retomadas pelo *Tekoha-Tekoharã*. **Revista NERA**, ano 15, n. 21, p. 114-134, 2012.

Mussi, Vanderléia Paes Leite. Questões indígenas em contextos urbanos: outros olhares, novas perspectivas em semoventes fronteiras. **Revista História Unisinos - Estudos Históricos Latino-americanos**, v. 15, n. 2, 2011.

Nascimento, Adir Casaro; Vieira, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis História: Cidade, Esporte e Lazer**, n, 14, 2015.

Nascimento, Silvana Jesus do. Circulação de crianças guarani e kaiowá: entre políticas e moralidades. **Tese (Doutorado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Nunes, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 1, p. 9, 2010.

Oliveira, Joana Cabral de; Santos, Lucas Keese dos. “Perguntas demais” – Multiplicidade de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: Carneiro da Cunha, Manuela; Cesarino, Pedro de Niemeyer (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

Oliveira, João Pacheco de. (org.). **Indigenismo e Territorialização: Poderes, Rotinas e Saberes Coloniais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

_____. (org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. São Paulo, Contra Capa Livraria, 1999.

_____. Uma tentativa de reversão da tutela (e não de sua superação). In: VÍCTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (Org.). **Antropologia e Ética: O debate atual no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2004a

_____. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia. In: Langdon, Esther Jean; Garnelo, Luiza (orgs.). **Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia, 2004b.

_____. O paradoxo da tutela e a produção da indianidade: ação indigenista no Alto Solimões (1920-1970). In: Freire, Carlos Augusto da Rocha (Org.). **Memória do SPI. Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, p. 427-442, 2012.

_____. Descolonizar as autorrepresentações da Antropologia! Etnografia enquanto compartilhamento e comunicação. In: Mura, Fabio; Secundino, Marcondes de Araújo; Silva, Alexandra Barbosa da (Org.). **Povos Indígenas e relações de poder: olhares sobre a América do Sul**. Campina Grande: eduepb, 2019.

Oliveira, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. Ação indigenista, eticidade e o diálogo interétnico. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 213-230, 2000.

Oliven, Arabela Campos. Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estado Unidos e Brasil. **Educação**, ano XXX, n. 1, 2007.

Paladino, Marina. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012.

_____. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: Souza Lima, Antônio Carlos de (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

Pankararu, Amanda. A retomada das indígenas: reflorestando o lugar de mulher. 93 f. **Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Paula, Larissa Cykman de. Terra, Saúde e Existência: uma abordagem etnográfica das lutas, lutos e lideranças Rikbaktsa. 231 f. **Tese (Doutorado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

Peirano, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 337-391, 2014.

Peruzzi, Maria Antonieta. Reflexões sobre os limites da permanência dos estudantes indígenas nos cursos eleitos pelas lideranças indígenas. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Nabarro, Edilson; Benites, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2013.

Pinheiro, Isael da Silva. Arandu: a pedagogia Guarani das belas palavras. 239 f. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

Porto Alegre, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

Pureza, Marcelo Gaudêncio Brito. DA EUFORIA À DISFORIA: reflexões sobre os territórios etnoeducacionais como modelo de organização escolar indígena. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 14, e024066, 2024.

Ramos, Alcida Rita. **Memórias Sanumá: Espaço e tempo em uma sociedade Yanomami**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

_____. O Índio Hiper-Real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 10, n. 28, São Paulo, 1995.

_____. Do Engajamento ao Desprendimento. **Campos – Revista de Antropologia**, v. 8, n. 1, p. 11-32, 2007.

_____. Indigenismo: um orientalismo americano. **Anuário Antropológico**, v. 37, n.1, p. 27-48, 2012.

Ressurreição, Sueli Barros da; Sampaio, Sonia Maria Rocha. Jovens indígenas nas universidades brasileiras: alguns aspectos históricos e interculturais. **Rev. Bras. Hist. Educ** [online], v.15, n.3, 2015.

Ribeiro, Rodrigo Barbosa. Povos indígenas, vivência cotidiana e racismo: formas de negação da identidade no ambiente urbano. **Espaço Ameríndio**, v. 17, n.2, 2023.

Rio Grande do Sul, Secretaria Estadual da Saúde. **Boletim Informativo Saúde Indígena**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://admin.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202508/05151731-19110543-boletim-informativo-saude-indigena-1.pdf>. Acesso em: 21 jan 2026.

Rocha, Deyvisson Felipe Batista. Um panorama da autodemarcação de Terras Indígenas no Brasil. **Revista SURES**, ano 2017, n. 9, p. 132- 144, 2017.

Rocha, Luciane. **OUTRAGED MOTHERING: Black Women, Racial Violence, and the Power of Emotions in Rio de Janeiro's African Diaspora. Tese de doutorado: Universidade do Texas**, 2014.

Rodrigues, Isabel Cristina; Novak, Maria Simone Jacomini; Faustino, Rosangela Célia. A política pública de educação superior indígena no Paraná - percursos, dilemas e perspectivas. **Muitas Vozes**, v. 3, n. 1, p. 25-38, 2014.

Rosa, Douglas Jacinto da. Território, territorialidades, narrativas e retomada Kaingang na Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai: um ensaio etnográfico em *Goj Vêso*. 76 f. **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

Sáez, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia**. Florianópolis: Edição do Autor, 2013.

Sagaz, Gabriela Solange. "Ocupar a Universidade, mas manter o coração na comunidade": caminhos de estudantes Laklãnõ/Xokleng na UFSC. **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)** – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019, 152p.

Sahlins, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana**, v. 3, n. 1, p. 41-47, 1997.

Said, Edward. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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). **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)** – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, 226p.

Santos, Boaventura de Sousa; Almeida Filho, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

Sigaud, Lygia. A forma acampamento: Notas a partir da versão pernambucana. **Novos Estudos - CEBRAP**, nº 58, p. 73-92, 2000.

Silva, Aracy Lopes da.; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva; Nunes, Angela (org.). **Crianças Indígenas - ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

Silva, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Silva, Vanessa Mirele da; Vergolino, Eduardo Barbosa. Os preconceitos vivenciados pelos alunos indígenas nas universidades. **Revista Ouricuri**, v. 10, n.1, p. 31-35, 2020.

Soares, Leonardo Barros; Costa, Catarina Chaves; Fonseca, Maria de Barros; Costa, Victor Amaral. Fatores explicativos das demarcações de terras indígenas: uma revisão de literatura. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 96, 2021.

Souza Lima, Antonio Carlos. **Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____; Barroso-Hoffman, Maria; Iglesias, Marcelo P.; Garnelo, Luiza; Pacheco de Oliveira, João. Questão Indígena: A administração pública e os povos indígenas. In: INESC. (Org.). **A era FHC e o Governo Lula: transição?**. 1 ed. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, v., p. 293-326, 2004.

_____. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista De Antropologia**, v.55, n. 2, p. 781-832, 2012.

_____. Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, séculos XX/XXI. **Mana**, v. 21, n. 2, p. 425-457, 2015.

_____. (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

Staden, Hans. **Duas Viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

Stengers, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, 2018.

Strathern, Marilyn. Uma relação incômoda: o caso do feminismo e da antropologia. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 83–104, 2009.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz; Ioris, Edwiges Marta; Almeida, José Nilton de; Jesus, Suzana Cavalheiro de. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas - PAA/UFSC. **Século XXI - Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n.1, p. 212-236, 2013.

_____. “A Casa de Farinha é a Nossa Escola!”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. **Revista de Ciências Sociais**, n. 43, p. 65-96, 2016.

Thiollent, Michel. **Crítica metodológica. Investigação social e enquête operária**. São Paulo, Polis, 1980.

Tófoli, Ana Lúcia Farah de. As retomadas de terras na dinâmica territorial do povo indígena Tapeba: Mobilização étnica e apropriação espacial. **Dissertação (Mestrado em Sociologia)**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010, 176p.

Trouillot, Michel-Rolph.. “Anthropology and the Savage Slot: The Poetics and Politics of Otherness”. In: _____. **Global Transformations**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2003

UFRGS, Conselho Universitário. **Decisão Nº 134/2007 do Conselho Universitário – CONSUN**, Porto Alegre, 2007.

UFRGS, **Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Análise qualitativa no acompanhamento do programa de Ações Afirmativas**, Porto Alegre, 2018.

UFRGS, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Regimento Casa do Estudante Indígena**, Porto Alegre, 2024.

UFRGS. **Painel de dados: Graduação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/graduacao/>. Acesso em: 21 jan 2026.

Venancio, Manuela Machado Ribeiro. Os Kariri-Xocó “são políticos, sim!” Na disputa eleitoral à Câmara de Porto Real do Colégio. **Novos Debates**, v. 4, n.1, p. 44-50, 2019.

Victoria, Ceres. “A viagem de volta”: o reconhecimento de indígenas no sul do Brasil como um evento crítico. **Sociedade e Cultura**, v. 14, n. 2, p. 299-309, 2011.

Vieira, Carlos Magno Naglis; Naglis, Suzana Gonçalves Batista. Povos indígenas em contexto urbano: as tensões e os desafios na busca pela afirmação étnica na cidade. **Revista NUPEM**, v. 15, n. 36, 2023.

Viveiros de Castro, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n.1, 113-148, 2002.

Weber, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.