

**CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS DA UFSCAR:
desafios, lutas e anúncios da presença/ausência indígena na
universidade¹**

**UFSCAR INDIGENOUS CULTURE CENTER:
challenges, struggles and announcements of indigenous presence/absence
at the university**

Marcos José de Aquino Pereiraⁱ

Jocimara Braz de Araújo Pataxóⁱⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida com estudantes indígenas do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar. Nosso objetivo é colocar em destaque reflexões e desvelamentos ao longo do estudo que se referem à temática da diversidade: os desafios envolvidos na presença/ausência indígena na universidade. Adotamos a metodologia indígena *Tehêy* e a pesquisa em coautoria. A pesquisa revelou as lutas do coletivo indígena para garantir direitos e conquistar novos espaços, diante do que consideramos as possibilidades de uma educação intercultural, que remetem à própria construção da pesquisa, em nossa busca por coerência teórico-metodológica no compromisso com a diversidade indígena.

Palavras-chave: Educação intercultural. Diversidade. Estudantes indígenas. Pesquisa participante. Presença\ausência indígena na universidade.

ABSTRACT: This article presents part of the results of doctoral research developed with indigenous students at the Center for Indigenous Cultures at UFSCar. Our objective is to highlight reflections and revelations throughout the study that refer to the theme of diversity: the challenges involved in the indigenous presence/absence at the university. We adopted the *Tehêy* indigenous methodology and co-authored research. The research revealed the

¹ Recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: indigagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos”.

struggles of the indigenous collective to guarantee rights and conquer new spaces, given what we consider to be the possibilities of intercultural education, which refer to the construction of the research itself, in our search for theoretical-methodological coherence in the commitment to indigenous diversity.

Keywords: Intercultural education. Diversity. Indigenous students. Co-authored research. Indigenous presence\absence in universities.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade de povos indígenas no território brasileiro se manifesta nos 305 povos diferentes que o habitam (ISA, 2021), com uma população que superou os 1,6 milhões de pessoas, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022, que também revelou a residência de indígenas em 86,7% dos municípios brasileiros (IBGE, 2023). Essa diversidade e presença indígenas se fazem notar em vários âmbitos, dentre os quais destacamos as universidades, nas quais 56.257 estudantes indígenas foram matriculados(as) em 2019 (INEP, 2020).

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma das que contam com a maior diversidade de povos indígenas atualmente, desde o ano de 2008, com a realização de seu primeiro Vestibular Indígena, mais de 46 etnias diferentes estão ou estiveram representadas em seus campi (SILVA PANKARARU; SOUZA; PALOMINO, 2020). Nessa instituição, a presença indígena tem sido manifestada de forma mais perceptível nas ações promovidas pelo coletivo Centro de Culturas Indígenas (CCI), criado a partir da articulação dos/as estudantes indígenas, através de sua luta e conquista do espaço físico para reuniões em 2013 (JODAS, 2019).

Desde então, o CCI atua na mobilização desses(as) estudantes em suas lutas pela conquista e garantia de direitos junto à instituição e promovendo diversos eventos e ações, como palestras nas escolas públicas e privadas do município e da região, rodas de conversa e eventos no SESC São Carlos e no SESC Sorocaba, Cerimônias de Colação de Grau, organização e participação em eventos nacionais e internacionais, como a Semana do Estudante Indígena da UFSCar, em sua VII edição e o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que nasceu na UFSCar em 2013 e está em sua 10ª edição, realizada no mês de julho de 2022, já tendo acontecido, ano a ano, em todas as regiões do país.

As reflexões deste artigo têm como base a nossa pesquisa de doutorado que originou-se de um encontro entre o pesquisador não indígena e os/as estudantes indígenas da UFSCar, ocorrido na sala 9 do AT01, sede física do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI) e desde o início buscamos que tivesse um caráter de construção conjunta, de produção coletiva e de metodologia participativa, tendo em mente a diversidade das pessoas envolvidas, representantes de 9 povos indígenas diferentes, de 9 cursos da graduação, do 1º ao 10º semestre, de idades entre 22 e 45 anos, pertencentes a um coletivo, temática desse estudo, que reunia em agosto de 2022, 343 estudantes indígenas com matrículas ativas na UFSCar.

Essa presença indígena, tanto em quantidade de estudantes quanto nas ações por eles/as realizadas, estão acompanhadas por muitas ausências, dentre as quais destacamos a existência de apenas 1 pesquisadora indígena matriculada na pós-graduação da UFSCar, dos 4.804 alunos(as) em seus 59 programas nos 4 *campi*. Outras ausências também foram narradas pelos(as) estudantes indígenas nas rodas de conversa realizadas em nossa pesquisa, ausência de conhecimentos e obras de autores(as) indígenas nos currículos, ausência de metodologias e avaliações adequadas às suas necessidades específicas, situações de preconceito e discriminação enfrentadas cotidianamente e tantas outras dificuldades que dificultam a sua permanência na universidade, gerando o abandono e consequentemente produzindo novas ausências.

Tendo as relações e processos educativos que se produzem no CCI entre seus(suas) participantes e destes(as) com os(as) não indígenas da universidade como objeto de nossa pesquisa, percebemos que a diversidade ali presente é permeada pela interculturalidade (LUCIANO BANIWA, 2019; DUSSEL, 2016; WALSH, 2010), apresentando assim oportunidades, muitas vezes ignoradas, negligenciadas ou subaproveitadas pela comunidade universitária, para a promoção de uma educação intercultural, que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural, promovendo o respeito à diversidade em vários âmbitos.

Partindo de uma crítica da Colonialidade, que em seus pressupostos de monocultura do saber eurocêntrico, da dominação pela força sobre o/a mais fraco, da sujeição, invisibilização, exclusão e/ou extermínio do diferente, pudemos refletir que a valorização da interculturalidade contribui para o combate e a superação de visões derivadas ou atreladas a ela, como o racismo, o machismo e a LGBTfobia.

Com isso, decolonizar o próprio pesquisar se torna um desafio para quem pesquisa a partir do Sul Epistêmico (SANTOS, 2009) e busca se colocar ao lado de pessoas e grupos marginalizados, que assim o são muitas vezes por serem diferentes, diversos, interpelantes e resistentes às visões e estruturas colonizadas que os tentam dominar, negar seus direitos, submeter à lógica totalizante da Modernidade, que exclui o diferente, aniquilando a possibilidade de sua existência (DUSSEL, 2002), em uma perspectiva de necroestética (DUSSEL, 2020) que valoriza a mercadoria e não a vida (KOPENAWA; ALBERT, 2015), vida que se manifesta na diversidade.

Esse processo de decolonização do pesquisar, em seus diversos âmbitos, se deu como construção dialógica e coletiva durante todo o nosso percurso, como em relação às metodologias e métodos utilizados, que no início eram não indígenas e de origem europeia ou eurocêntricos, como a pesquisa participante de inspiração fenomenológica e foram sendo ressignificadas e enredadas pela metodologia indígena do *Tehêy*, tornando-se uma pesquisa em coautoria.

No artigo apresentamos alguns elementos da fundamentação teórica de nossa pesquisa que abordam a diversidade dos povos indígenas em sua relação com a sua presença/ausência nas universidades, as questões sobre a necessidade de ações afirmativas que promovam inclusão efetiva.

Passamos às reflexões sobre a interculturalidade e a educação intercultural como meios de promoção do diálogo, do respeito e da valorização da diversidade em uma sociedade ainda permeada pela Colonialidade-Modernidade e seus frutos do racismo, da intolerância e da violência com o diferente.

Trazemos em seguida o percurso de decolonização metodológica que a pesquisa desenvolveu, apresentando brevemente a metodologia indígena *Tehêy* como pescaria de conhecimentos e a transformação de participantes em coautores.

Por fim, *teheyamos* algumas considerações sobre os resultados de nossa pesquisa, refletindo sobre as categorias que dela emergiram, os enfrentamentos que vislumbramos, nossas ações e anúncios da potência da presença indígena nas universidades, como no coletivo Centro de Culturas Indígenas (CCI) e no recém fundado Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiyala (NALDEIA), que resistindo a tantas ausências, se firmam como polos de resistência, luta e reafirmação de identidade, interculturalidade e diversidade.

2 DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E POSSIBILIDADES

Segundo os estudos e as reflexões realizados em nossa pesquisa, a “diversidade é possível apenas quando existe variedade” (SACRISTÁN, 1995, p. 84), variedade essa que é dada pelas diferenças entre indivíduos e entre grupos que, em uma sociedade tolerante e democrática, pressupõe a prática do respeito pelas diferenças, sem o que pode produzir situações de desigualdade, nas quais as singularidades dos indivíduos e dos grupos se tornem elementos determinantes para que tenham facilidade para alcançar determinados objetivos, ou para que enfrentem maiores dificuldades ou mesmo, para que sejam impedidos de acessar bens econômicos e sociais.

Com isso, infelizmente, a diversidade presente no hoje chamado Brasil está associada à marcante desigualdade social “entre os poucos que usufruem da cidadania plena e os integrantes de uma significativa parcela da população que tem sido sistemática e historicamente empurrada para as suas margens” (RUIZ, 2003, p. 5), em que:

A nossa diversidade se manifesta nas tensões resultantes dessa desigualdade, que explodem em conflitos sociais. Expressa-se, conseqüentemente, na organização popular para a conquista de direitos. A consciência da necessidade de afirmação é crescente, como revela, entre outros, a progressiva organização dos povos indígenas, e a organização, a luta e as proposições das entidades e grupos do Movimento Negro. São intensas as reivindicações atuais pelo respeito à diferença, como as de gênero, de opção sexual, a dos portadores de necessidades especiais² etc. (RUIZ, 2003, p. 5).

Sobre a produção das diferenças, assim como Gomes (2008, p. 133) entendemos que ela se dá através de construção histórica, cultural e social, sendo:

² A partir de 13 de dezembro de 2006, com a promulgação da resolução A/RES/61/106 da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, tem sido adotada a padronização da expressão “Pessoas com Deficiência” (PCD). A citação, que é anterior a essa data, traz a expressão “portadores de necessidades especiais”, que entendemos ter sido a forma respeitosa de menção a PCD naquela época, não prejudicando o conteúdo e o sentido da mesma.

[...] construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim os nomeamos e identificamos.

Quando nos referimos especificamente à diversidade cultural indígena estamos falando “de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos” (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 49) como também ocorre com as outras civilizações dos demais continentes. De forma que não faz sentido a visão eurocêntrica da Colonialidade-Modernidade que categoriza civilizações ou culturas como superiores ou inferiores, mas como afirma Luciano Baniwa, devem ser entendidas como “civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes.” (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 49).

Assim, torna-se necessário voltarmos o nosso olhar para o “Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida” (LUCIANO BANIWA, 2019, p. 17-18), refletindo sobre ações efetivas para que isso se torne realidade em diversos âmbitos, tendo como ponto de partida perspectivas de decolonização e de promoção da interculturalidade, em que lutemos pela criação, implantação e melhoria de políticas públicas nesse sentido, em diversos âmbitos, dos quais destacamos a educação superior.

Luciano Baniwa (2019) entende que “as políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença” (p. 24) e que as instituições públicas governamentais do Estado Brasileiro têm muita dificuldade em lidar com “a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas” (2019, p. 21), de forma que:

O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos. (2019, p. 21).

Nesse mesmo sentido, “historicamente falando, a universidade tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem” (FERNANDES, 2012, p. 1), oportunidades essas, que sendo assumidas e aproveitadas, nos permitam entender como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério (2003, p. 49) que ao tocar nessa “estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil” de forma a ir além de “meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores.” (SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 49).

Identificamos assim duas necessidades para a proposição e implementação de políticas públicas de inclusão nas universidades em vista da diversidade: a) que garantam o acesso e a permanência em seus *campi* aos diversos grupos presentes na hoje chamada sociedade brasileira; b) que promovam o reconhecimento e a valorização de seus conhecimentos no meio acadêmico.

Para a primeira necessidade mencionada, a política de ações afirmativas tem se mostrado como um meio para se atingir aumento na presença numérica de indígenas e negros nas instituições de ensino superior, entendendo-se suas limitações, especialmente quando aplicadas de forma isolada, e tendo em mente a complexidade das injustiças socioeconômicas, culturais e simbólicas presentes em nossa sociedade e que, segundo Fraser (2006), devem ser identificadas e combatidas separadamente, apesar de estarem interligadas, para serem superadas, com estratégias de redistribuição de justiça nos âmbitos mencionados.

Luna (2021, p. 60) afirma: “reconhece-se que as ações afirmativas estão para além da inclusão, mas são estratégias que podem favorecer a diminuição das injustiças socioeconômicas, culturais e simbólicas”, podendo ser um tipo de estratégia que atue em ambos os âmbitos.

Fraser (2006) alerta que uma estratégia afirmativa que promova a distribuição para o combate às injustiças socioeconômicas pode provocar, como efeito colateral, outras injustiças, como um reconhecimento estigmatizante, entendendo que são mais adequadas as estratégias que sejam transformativas e integradas, já que uma efetiva e permanente superação dessas injustiças só será realizada quando as desigualdades sociais forem combatidas e superadas nos diversos âmbitos da sociedade, em que se considere que:

[...] quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade. (SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 49).

Isso nos leva à segunda necessidade que citamos, a do reconhecimento e da valorização de seus conhecimentos no meio acadêmico, o que pressupõe a criação de outros paradigmas de conhecimento sob uma perspectiva decolonial e de Ecologia dos Saberes, como propõe Boaventura Santos (1999, p. 45-46), que:

[...] tenha como ponto de ignorância, o colonialismo e como ponto de conhecimento, a solidariedade. Neste paradigma, conhecer significará seguir a trajetória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajetória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem.

Na diversidade trazida pela presença indígena nas universidades, temos a oportunidade do compartilhamento desse conhecimento sob a perspectiva solidária, através dos/das estudantes indígenas que: “por meio de suas reflexões, sobre seus modos próprios de conhecer, que são capazes de trazer à universidade novos conhecimentos, que são capazes de formular traduções sobre os seus modos de conhecer e transmiti-las ao meio acadêmico como seus ‘conhecimentos tradicionais’.” (DAL’BÓ, 2010, p. 94).

Em encontro a essas nossas reflexões, Ariabo Kezo, estudante indígena do povo Balatiponé-Umutina, licenciado em letras pela UFSCar, em sua fala na Mesa Redonda intitulada “Povos Indígenas, Educação Superior & Ações Afirmativas: Discutindo Experiências”, da II SBPC Indígena, afirma que:

[...] as ações afirmativas são mais do que uma medida provisória para eliminar a desigualdade, elas permitem que os estudantes indígenas mostrem na universidade a presença da diversidade cultural e epistemológica [...] elas são uma medida de autodeterminação, de trazer identidade étnica para a universidade, de trazer experiência, sem perder a essência, mas para somar [...] modificar a estrutura da universidade, a partir da nossa presença, das nossas reflexões. E estamos nos movimentando para isso. (DAL’BO, 2010, p. 155).

Assim, entendemos que as ações afirmativas trazem impacto positivo tanto ao acesso e a permanência dos/as estudantes indígenas, quanto, ao garantir a sua presença na universidade, possibilita a difusão dos conhecimentos de seus povos, ainda que de forma difusa e pontual, quando é dada a oportunidade para eles/as apresentarem algum trabalho que trate dos conhecimentos tradicionais em disciplinas cursadas, ou através da atuação do CCI, nos eventos e ações que promove, faltando assim, ao nosso ver, mais iniciativas para a promoção de uma educação intercultural que responda aos anseios e possibilidades da diversidade manifestada na universidade, entre outros/as, pelos/as mais de 40 povos indígenas ali representados.

2.1 Promoção da educação intercultural como compromisso com a diversidade

Em nossa pesquisa, comparamos as perspectivas sobre a interculturalidade presentes na Transmodernidade, de Dussel (2016), na Ecologia dos Saberes, de Boaventura Santos (2009) e na Interculturalidade Crítica, de Catherine Walsh (2010). Também trouxemos contribuições sobre essa temática de Luciano Baniwa (2006), Ailton Krenak e Daniel Munduruku (2019). Percebemos alguns pontos de aproximação e outros de diferenciação entre as suas perspectivas.

Como aproximação, identificamos que, no caso dos autores e da autora não indígenas, entendem a interculturalidade como elemento de superação da Modernidade e da Colonialidade, enquanto os autores indígenas a veem como elemento de resistência, pois consideram que os/as indígenas sempre foram interculturais, sendo assim decoloniais e estando além da Modernidade (LUCIANO BANIWA, 2006; MUNDURUKU, 2019).

Como diferenciação vimos que os meios para se promover a interculturalidade e as finalidades dela são vistas por Dussel como um movimento feito a partir das vítimas em um Diálogo Intercultural Transmoderno Sul-Sul (DUSSEL, 2016), buscando o fortalecimento dessas epistemologias e visando a interpelação da Modernidade, enquanto para Boaventura, através da tradução intercultural, tem-se a percepção de incompletude de cada cultura, em um diálogo Norte-Sul, que busque na diversidade das epistemologias do Sul, experiências que foram subalternizadas e que, após o processo de reconhecimento, possam ser consideradas para atuar nas dificuldades e nas aspirações em comum, mantendo-se assim interações dessas ciências e conhecimentos dos povos do Sul Epistêmico com a ciência e os conhecimentos da Modernidade.

Ainda no campo da diferenciação das perspectivas, para Walsh (2009), a Interculturalidade Crítica, deve se dar entre todos os povos que se relacionam em uma determinada localidade, partindo daqueles conhecimentos e experiências alternativos à cultura hegemônica eurocêntrica, com a finalidade de promover a decolonização das relações e instituições sociais, entendendo a Interculturalidade Crítica como projeto de luta e ação, tendo a educação um dos elementos centrais de um processo de interculturalização (WALSH, 2009), na busca pela criação de espaços de diálogo, articulação e associação entre seres, saberes e racionalidades distintas (NIEVES-LOJA, 2018), que envolva mudanças sociais, políticas e educativas, com destaque para a importância no âmbito da educação intercultural (WALSH, 2010).

Também nessa linha, Luciano Baniwa (2006, p. 51), entende que:

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Luciano Baniwa (2019) afirma ainda que existem duas perspectivas pelas quais essa interculturalidade pode ser pensada, a que visa “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética” (2019, p. 60) e outra entendida “como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizado” (2019, p. 60) e nos alerta que devemos evitar essa segunda perspectiva, pois nela:

[...] o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies. Esta segunda perspectiva significa praticamente e, de modo ainda pior, a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos

e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizado. (2019, p, 61).

Segundo Walsh (2010), pensar “a educação intercultural como um processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmica, ainda parece estar longe, na maioria dos países, de uma nova prática e política educacional” de forma a produzir a transformação, a refundação e a descolonização do próprio sistema, a partir de concepções e práticas fundadas nos princípios da interculturalidade e da plurinacionalidade no sistema educacional nacional, incentivando a descolonização educacional e definindo uma política nacional de educação que tenha por objetivo combater e superar o problema estrutural da desigualdade, a fim de construir uma sociedade mais equitativa e justa (WALSH, 2010).

2.2 Desafios de uma pesquisa intercultural: Caminhos em busca da coerência metodológica na diversidade

Como nos ensina Gonçalves e Silva (1990, p. 110): “A escolha de um método de investigação não se dá arbitrariamente, aliás, escolha nenhuma na vida é feita dessa maneira. Há sempre motivos que animam nossas decisões, tenhamos ou não clareza deles”, motivos que são entendidos como “significados que exprimem, traduzem visões do mundo, da vida, do trabalho, das outras pessoas e das relações que com elas estabelecemos” (SILVA, 1990, p. 110), significados que “vão sendo construídos, reforçados, superados, ao longo da existência.” (SILVA, 1987, p. 141).

Nesse sentido, as nossas escolhas em todas as etapas da pesquisa, foram realizadas no diálogo, na corresponsabilidade e na valorização do encontro através da intersubjetividade, com o/a outro/a:

[...] que concorda que tomemos parte em sua experiência e se dispõe a conosco investigá-la, na medida do nosso esforço para compreendê-lo(/a), vai mostrando-nos: -"o que investigar, valendo-nos de critérios que não abrangem unicamente nosso próprio interesse; -"como fazê-lo, para que não deixe de ser respeitada a dignidade, as especificidades dos grupos e das pessoas, todas elas, inclusive as do(/a) pesquisador(/a); -" como e para quem devem ser encaminhados os resultados dos estudos que conjuntamente fazemos". (SILVA, 2009, p. 8-9).

Com isso, iniciamos como pesquisador não indígena e participantes indígenas e no decorrer da pesquisa fomos nos tornando pesquisador-participante não indígena e participantes-pesquisadores/as indígenas, em uma pesquisa que foi sendo decolonizada por estes/as, trazendo os conhecimentos de seus povos, suas epistemologias, suas metodologias, suas formas de fazer, seus autores/as e suas aprendizagens enquanto estudantes indígenas, nos desafios e lutas diárias dentro da universidade, aprendidas e compartilhadas em seu convívio no CCI.

Tudo isso foi trazido para a pesquisa, permitindo diálogo e interpelação com os conhecimentos, epistemologias, metodologias, formas de fazer, autores/as e experiências trazidos pelo pesquisador indígena, de forma franca e aberta, para a construção do interconhecimento, almejando um pesquisar

com que contemplou aproximação, diálogo e convivência que exigiram “engajamento numa experiência de viver, de pensar, de compreender.” (SILVA, 2009, p. 8).

Se fomos escolhendo e decidindo juntos/as todos os elementos do pesquisar, desde a questão norteadora (FREIRE, 2006) da pesquisa e da enunciação dos objetivos, para a escolha da metodologia, dos instrumentos de coleta e para a análise dos dados, buscamos sempre aproximar ao máximo daquilo que fosse a forma de pensar e de fazer dos/as estudantes indígenas, do coletivo e de seus povos.

Assim, optamos por uma pesquisa qualitativa participante, valorizando aspectos da oralidade, coletividade e participação presentes em muitos povos indígenas; com uso de rodas de conversa que recordam as reuniões em círculo no centro das aldeias e as reuniões do CCI, entrevistas semiestruturadas que remetem as conversas de pé de ouvido após essas reuniões para tratar de detalhes e a observação participante, que é uma das pedagogias indígenas de se ensinar e se aprender observando e fazendo junto com quem sabe; com análise de dados inspirada na fenomenologia que se relaciona ao ir “às coisas mesmas” (GARNICA, 1997, p. 116) que remete à perspectiva dos povos originários de que a natureza “ensina a olharmos as coisas como elas são e não como gostaríamos que fossem.” (MUNDURUKU, 2019, p. 36).

Apesar disso, quando chegamos ao exame de qualificação, fomos alertados pelo professor Gersem Luciano Baniwa, pesquisador indígena, membro externo da banca, que nossa metodologia, instrumentos de coleta e de análise enunciados, haviam sido ultrapassados por nossa prática, pois enunciamos metodologias não indígenas, partimos de autores/as de base eurocêntrica, ainda em uma visão de ciência colonizada, mas como nossa prática inspirada no fazer indígena nos levou além.

Assim, professor Gersem nos convidou a repensarmos sobre nossa metodologia e refletimos, questionamos, buscamos caminhos e fomos encontrar em uma metodologia de ensino e de aprendizagem usada na escola indígena da aldeia Muã Mimãtxi, em Minas Gerais, desenvolvida por Dona Liça Pataxoop, a inspiração para decolonizarmos também essa parte da nossa pesquisa. Trata-se da metodologia do *Tehêy*³, pescaria de conhecimentos.

Tehêy é uma prática de pesca ancestral do povo Pataxó (BRAZ, 2019) que consiste no uso de uma rede, que após lançada é *teheada* de forma coletiva, em que se escolhem os peixes maiores enquanto os menores são devolvidos para serem pescados futuramente. Esse processo inspirou Dona Liça, em um “sonho acordada” (PATAXOOP, 2022) como ela mesma narra, a criar essa metodologia na qual se pescam os conhecimentos, os valores, os elementos culturais do povo Pataxó que se querem ensinar, selecionando-os e *teheando-os* em forma de desenhos que depois servem para conduzir a narrativa das histórias às crianças, que também vão acrescentando à pescaria os seus conhecimentos, suas experiências, seus questionamentos.

Assim, com a diversidade de uma pesquisa que envolveu participantes-pesquisadores/as de 9 povos indígenas diferentes, que teve como objeto de estudo os processos educativos presentes em um coletivo formado por estudantes indígenas pertencentes a mais de 50 povos indígenas que já passaram

³ Mais informações sobre essa metodologia podem ser obtidas no episódio de podcast produzido com o material da gravação de nossa entrevista com Dona Liça Pataxoop para a pesquisa de doutorado no link:

https://open.spotify.com/episode/4LJAmQF4CLqQfM4K9nnEzr?si=ct4p_CTxRkCIqyAMIT_yrg&utm_source=whatsapp

pela UFSCar, mostrou-se fundamental que a metodologia escolhida promovesse a valorização dessa diversidade, de forma que a própria metodologia foi sendo construída e desvelada ao longo da pesquisa, a ponto de só agora, ao seu final, podermos olhar para trás e relacionar tudo aquilo que fizemos ao *Tehêy*, à pescaria de conhecimentos: a forma como fomos escolhendo juntos e selecionando aquilo que consideramos que servia à nossa pesquisa, epistemologias, metodologias, formas de fazer, instrumentos de coleta e análise de dados, autores/as indígenas e não indígenas, tudo *teheyado*.

Imagem 1 - Montagem fotográfica com momentos da confecção do *Tehêy* da pesquisa

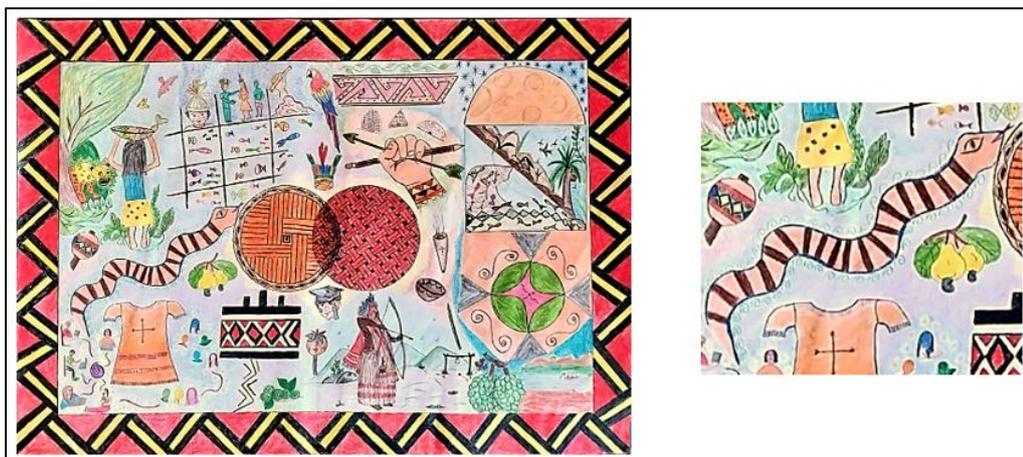


Fonte: Arquivo nosso (2024)

Assim, ao final de nossa pesquisa confeccionamos o desenho do *Tehêy* que seria a base de nossa defesa e das considerações finais da tese. Coletivamente, dialogicamente e interculturalmente nele desenhamos todos os elementos de nossa pesquisa e representamos o nosso percurso de decolonização do pesquisar através de um Rio-Ponte-Serpente:

Nossa pesquisa foi sendo mudada por nós muitas vezes, pautados/as sempre pelo diálogo, pelo debate, pela aceitação da diferença de opinião e da novidade, mudando sem abandonar o que já tinha sido feito. Incorporando e ressignificando, assim como no desenho o que era um rio se transformou numa ponte e virou uma serpente, pois o olhar de quem desenhava foi diferente de quem pintou e formou um novo desenho que foi visto por outras pessoas como uma cobra. (AQUINO PEREIRA et al, 2022, p. 249).

Imagem 2 - Montagem: Foto Tehêy da pesquisa e detalhe do Rio-Caminho-Serpente, respectivamente



Fonte: Arquivo nosso (2024)

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ENFRENTAMENTOS E DAS UTOPIAS COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO E À DIVERSIDADE

Boaventura Santos (1999, p. 61) diz: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”, em que buscamos uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não alimente e não seja produtora ou reprodutora de desigualdades.

Ailton Krenak, em uma entrevista no início da pandemia causada pelo COVID-19, disse: “Somos uma humanidade complexa e diversa. Ela tem aquelas qualidades que nós gostaríamos às vezes que fossem presentes ao nosso redor: a complexidade e a pluralidade. Mas essa humanidade, exatamente por ter uma condição plural, não constitui uma comunidade.” (UFRGS, 2020, s.p.). Entendemos que esse sentimento de comunidade entre os diferentes povos se inicia com o diálogo e o respeito mútuo, em que:

Respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos a expressão de sua alteridade. É a atitude moral básica que torna possível a relação entre seres humanos, deixando para trás, de um lado, a imposição mediante a força que mantém as relações humanas na órbita do domínio, e, por outro lado, a indiferença que desvaloriza essas relações. (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 126).

Na UFSCar, universidade em que a pesquisa foi realizada, há o privilégio de contar com a diversidade manifestada pela presença de mais de 300 estudantes indígenas, mais do que isso, existir o coletivo indígena CCI, que, segundo resultados de nossa pesquisa, é o grande ponto de fomento para a organização, mobilização e promoção das lutas indígenas na universidade, que se inserem e atualizam

as lutas históricas indígenas nacionais, no que vemos um grande anúncio do esperar em prol da relação entre diversidade e educação.

Segundo os/as participantes-pesquisadores/as indígenas, nas categorias que emergiram em nossa pesquisa, o CCI é Acolhimento, sendo apoio, um porto seguro para seus/suas membros/as, uma ponte com a instituição; é Indiagem, como representatividade, como materialização das lutas, das lideranças, das reivindicações, da ancestralidade, do ser indígena na universidade; é Desafio e Conquista, da força, das estratégias, da perseverança e da resistência de tantos/as estudantes indígenas, vítimas diariamente do preconceito, das dificuldades, dos sofrimentos, de estar em uma universidade e de estar entre pessoas não indígenas, ainda não preparadas para acolhê-los/as, e mesmo assim, enfrentarem tudo isso e persistirem, estudarem, se formarem, e ainda, quando têm chance, compartilhar os seus conhecimentos e as suas culturas, ensinando assim o que é a interculturalidade.

Interculturalidade que praticam entre si, dentro do CCI, no diálogo intercultural proposto por Dussel (2016), interculturalidade que partilham com os/as não indígenas, nos eventos e ações promovidos pelo CCI, como propõe Walsh (2010). Interculturalidade como epistemologia que trazem em si, que trazem de seus povos, que praticam cotidianamente, como ensinam Luciano Baniwa (2019), Krenak e Munduruku (2019), promovendo dia após dia, nos *campi* da UFSCar, a educação intercultural.

Diante do exposto, nota-se que a presença dos/das estudantes indígenas e dos povos que se fazem presentes na UFSCar, tem disseminado e promovido a ciência, a educação e as tecnologias por meio do diálogo e da cultura extremamente rica e multifacetada. Dessa forma os/as estudantes indígenas, estão cada vez mais buscando caminhos para reconstruir as suas histórias, reafirmar as suas identidades e propagar novas visões que possam confrontar ideias enraizadas na sociedade brasileira desde a época da colonização.

Percebemos em nossa pesquisa que falta uma coordenação efetiva da universidade enquanto instituição, em seus diversos âmbitos e esferas, para um aproveitamento dessas oportunidades potencializadas pela diversidade, gerada graças à presença indígena, para a promoção sistemática de uma educação intercultural. Também observamos que a eficácia das ações afirmativas para garantir a presença numérica indígena na universidade não se estende à Pós-Graduação.

Entendemos serem necessários vários questionamentos e reflexões sobre a diversidade e a interculturalidade em nossa universidade, de maneira especial: sobre a inclusão de conhecimentos indígenas e de origem africana nos currículos; sobre o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos trazido pelos/as estudantes indígenas de seus povos com a criação e a promoção de mais oportunidades, momentos e espaços para trocas de conhecimentos entre indígenas e não indígenas; o apoio às aprendizagens desses/as estudantes indígenas respeitando as suas culturas originárias, com metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que levem isso em conta.

Adequação das políticas de ações afirmativas na Pós-Graduação que efetivamente apoiem o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nesse nível de ensino: com processo seletivo diferenciado; formas e critérios mais acessíveis aos/às pesquisadores/as indígenas para a concessão de

bolsas; divulgação específica dos editais, prazos e requisitos para os processos seletivos e para a candidatura às bolsas.

Essas e outras ações precisam e devem ser debatidas com seriedade entre a instituição, através de seus setores competentes e o coletivo dos/as estudantes indígenas, o CCI, em um diálogo propositivo, que gere mudanças que sejam avaliadas periodicamente sobre a sua eficácia ou não.

Não basta existirem ações afirmativas nos programas de Pós-Graduação e quase não existirem estudantes indígenas neles. Consideramos que algo está errado e que não adianta transferir a culpa para os indígenas, com alegações que invertem as responsabilidades da promoção de inclusão nas instituições de ensino superior. São necessárias ações efetivas para a presença indígena também no âmbito da Pós-Graduação.

Diante do que apresentamos, entendemos que um comprometimento com a interculturalidade e com a educação intercultural, é em si um compromisso com a diversidade e com aqueles/as que a presentificam, cabendo às instituições governamentais, às universidades, à sociedade e a cada um de nós, nos empenharmos na busca por meios de reconhecer, valorizar, apoiar e promover o diálogo intercultural, visando uma educação intercultural e inclusiva, e de maneira mais incisiva, no apoio ao ingresso e a permanência de estudantes indígenas na Pós-Graduação das universidades.

Como um dos frutos dessa nossa pesquisa, criamos juntamente com o CCI, um projeto chamado “Aldear a Pós da UFSCar” que promove ações voltadas para estudantes indígenas visando incentivar o seu ingresso na Pós-Graduação, com a realização de oficinas de elaboração de projeto de pesquisa, orientações individuais, monitoramento e apoio na inscrição em processos seletivos. Também criamos o grupo de pesquisa “Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigeneza Abiyala” (NALDEIA), fundado em junho de 2023, que se dedica ao estudo de autores(as) indígenas, à pesquisa sobre temáticas dos povos originários, realização de eventos acadêmicos e à produção e publicação de artigos escritos por estudantes indígenas pertencentes ao grupo, como é o caso da publicação deste artigo, que partiu de discussões surgidas nos encontros do NALDEIA, e assim como a pesquisa, é um exemplo de produção intercultural entre indígena e não indígena.

Assim, atuantes nas lutas dos povos indígenas também no campo das letras, esperamos que as reflexões ensejadas pela nossa pesquisa e por este artigo nos ajudem a perceber que a presença dos povos indígenas nos espaços acadêmicos tem sido um lugar de desafio e de conquista, no qual os/as estudantes indígenas têm buscado uma nova forma de construir narrativas, se reafirmando culturalmente e politicamente, com o propósito de garantir cada vez mais espaços, que deviam ser seus por direito, porém que lhes foram roubados.

Consideramos enfim, ser necessário nos comprometermos num esforço que deve ser realizado em conjunto, por indígenas e não indígenas, de buscarmos e garantirmos na universidade e em nossas sociedades, o respeito à diversidade de conhecimentos e epistemologias, o direito à aprendizagem com outras culturas, quebrando paradigmas e visões deturpadas, preconceitos e estereótipos, que seguem sendo reproduzidos e gerando danos às populações indígenas. Que as nossas pesquisas, de não indígenas e cada vez mais de indígenas, ajudem nisso, promovendo a diversidade e a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

- AQUINO PEREIRA, Marcos José de et al. 277p. **Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas**: indigagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
- BRAZ, Werymehe. **Tehey de pescaria de conhecimento**. 37p. Percurso acadêmico (Licenciatura em Formação Intercultural para educadores indígenas). Ciências da Vida e da Natureza - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- DAL'BÓ, Talita Lazarin. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- DUSSEL, Enrique. Siete hipótesis para una estética de la liberación. *In*: TÉLLEZ, E. **Para una estética de la liberación decolonial**. México: Ediciones del Lirio, 2020.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abril. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jan. 2020.
- FERNANDES, João André Tavares. Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: respeito às diferenças. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, p. 01-09, 2012.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- JODAS, Juliana. **A luta também é com a caneta**: Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas. 266f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomani. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho**. [Entrevista concedida à] Anna Ortega. **Jornal da Universidade**. UFRGS, 12 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LUCIANO BANIWA, **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **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.

LUNA, Willian Fernandes. **Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais**. 2021. 390f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Medicina. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Botucatu, 2021.

NIEVES-LOJA, G. M. Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: Una aproximación interdisciplinaria. **Aufklärung: Revista De Filosofia**, v. 5, n. 3, p. 167-180, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18012/arf.2016.43720>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PATAXOOP, Liça. **Minha escrita é o tehêy, resistência e memória da nossa história**. [Entrevista concedida à] Maria Lígia Pagenotto. Rede Galápagos, 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/minha-escrita-e-o-tehey-resistencia-e-memoria-da-nossa-historia/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PÉREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas do currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126-136.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – Tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, n. 20, p. 25-30, 2009.

RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. In: RAMOS, Marise Nogueira (coord.); ADÃO, Jorge Manuel (coord.); BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTOS, Boaventura Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 23-71.

SILVA PANKARARU, Geovane Diógenes da; SOUZA, Marcondy Maurício de; PALOMINO; Thaís Juliana. O processo de construção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar. In: MELLO, Roseli Rodrigues de; REYES Claudia Raimundo (orgs.). **Indi-age: a presença indígena na universidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O mapa das referências teóricas**. Texto para uso interno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB - UFSCar, 2009 (cópia, não publicado).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. **Pesquisa em Serviço Social**, v. 1, n. 1, p.109-131, 1990.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

UFSCAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018-2022)**. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://www.soc.ufscar.br/consuni/2021/arquivos/consuni-251/pdi2018-2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UFSCAR. **Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação** – UFSCar: São Carlos, 2020.

WALSH, Catherine (Eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em: 31 de dezembro de 2023.

Aprovado em: 15 de abril de 2024.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/12101>

ⁱ **Marcos José de Aquino Pereira**. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidades Humanas (SPQMH) e integrante dos grupos de pesquisa “Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigam Abiyala” (NALDEIA) e “Processos Educativos e Práticas Sociais”. Águas de São Pedro, São Paulo, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7574204713367606>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-1656>

E-mail: marcosdiaquino@gmail.com

ⁱⁱ **Jocimara Braz de Araújo Pataxó**. Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), estudante indígena pertencente ao povo Pataxó e participante do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, integrante do grupo de pesquisa “Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigam Abiyala” (NALDEIA). São Carlos, São Paulo, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0564103492082912>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7621-8040>

E-mail: jocipataxo@gmail.com