



**FLACSO**  
BRASIL

**POVOS INDÍGENAS DA  
AMÉRICA LATINA:  
EPISTEMOLOGIAS,  
NARRATIVAS E  
EXPERIÊNCIAS  
DECOLONIAIS**

RITA POTYGUARA  
GERSEM BANIWA  
FELIPE TUXÁ  
FLORÊNCIO MAITAPU  
(ORGANIZADORES)

**Série Cadernos FLACSO**

**N28**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Povos indígenas da América Latina [livro eletrônico] : epistemologias, narrativas e experiências / organização Rita Potyguara...[et al.]. -- Brasília, DF : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2026.  
-- (Cadernos flacso ; 28)  
PDF

Vários autores.  
Outros organizadores: Gersem Baniwa, Felipe Tuxá, Florêncio Maitapu.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-87718-58-3

1. América Latina 2. Decolonialidade  
3. Epistemologia 4. Povos indígenas - América Latina  
5. Sociologia I. Potyguara, Rita. II. Baniwa, Gersem. III. Tuxá, Felipe. IV. Maitapu, Florêncio. V. Série.

26-342426.0

CDD-981.01

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Brasil : Povos indígenas da América Latina  
: Condições sociais : História 981.01

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

**Série Cadernos FLACSO**

**N28**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)





**FLACSO**  
BRASIL

**Série Cadernos FLACSO**

Número 28

FLACSO Brasil

Diretora: Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

**POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA: EPISTEMOLOGIAS,  
NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS**

Rita Potyguara, Gersem Baniwa, Felipe Tuxá e Florêncio Maitapu  
(Organizadores)

ISBN: 978-65-87718-58-3

Maio, 2026

Flacso Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Brasília, 2026

Editora: Flacso Brasil

Organização dos originais: Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano  
(Rose Sateré-Mawé) e Marcelle Tenorio

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão: Margareth Dohér

FLACSO Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: [flacsobr@flacso.org.br](mailto:flacsobr@flacso.org.br)

**Série Cadernos FLACSO**

**N28**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)

## SUMÁRIO

Apresentação <i>Rita Potyguara, Gersem Baniwa, Felipe Tuxá e Florêncio Maitapu</i>	5
Brechas decoloniais e desafios interculturais a partir da presença indígena na universidade <i>Ana Karina Brocco e Elison Antonio Paim</i>	8
Caminhos que saem das aldeias: trajetórias, perfis e desafios dos acadêmicos indígenas da Universidade Federal de Jataí <i>Ayanna Duran e Rodrigo Mesquita</i>	23
Docência indígena: trajetórias por meio de narrativas de experiências pessoais <i>Maricelma Almeida Chaves</i>	37
Narrativas mitológicas, pesquisa antropológica e a escolarização da cultura na região do Alto Rio Negro <i>Oseias Marinho e Renato Athias</i>	53
O impacto do curso de licenciatura intercultural indígena nas escolas da Terra Indígena Uaçá: reconhecimento e qualificação de professores indígenas <i>Rosilene Cruz de Araujo Tuxá e Evilania Bento da Cunha</i>	64
Os desafios do povo Akwê-Xerente para formação em Serviço Social <i>Maria Helena Cariaga e Sílvia Regina da Silva Costa</i>	79
Os protagonismos indígenas na educação superior em Pernambuco/Brasil: contrariando a ideia sobre o desaparecimento indígena no Nordeste <i>Maria da Penha da Silva</i>	93
Os yójkato tradicionais, transcultura, descolonialidade e educação indígena: a experiência da Universidad Indígena de Venezuela e perspectivas para Abya Yala <i>Fabiana Anciutti Orreda</i>	116
Português e “melodia” Xakriabá: escrita, oralidade e trocas entre comadres <i>Amanda Jardim e Célia Xakriabá</i>	135
Reflexões sobre a experiência indígena na universidade a partir da trajetória de Auricélia Arapiun <i>Auricélia dos Anjos Fonseca e Luana Lazzeri Arantes</i>	154
Sentindo-se “mais mulher”: a arte do encontro e as suas perplexidades <i>Guilherme Gitahy de Figueiredo e Darlene dos Santos Cavalcante</i>	171

## APRESENTAÇÃO

O *Caderno Flacso N28 — Povos indígenas da América Latina: epistemologias, narrativas e experiências decoloniais* reúne onze textos apresentados no 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (3º CIPIAL), realizado entre os dias 3 e 5 de julho de 2019 na Universidade de Brasília (UnB). Sob o tema central “Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns”, o evento marcou um momento histórico: pela primeira vez sediado no Brasil, o CIPIAL consolidou-se como um espaço de diálogo intercultural e de articulação continental entre pesquisadoras, pesquisadores e intelectuais indígenas e não indígenas comprometidos com a construção de outras formas de pensar, ensinar e produzir conhecimento.

Com mais de 2.500 participantes de treze países da América Latina e de outras regiões do mundo, o 3º CIPIAL reafirmou a vitalidade dos movimentos de resistência e a potência criativa dos povos indígenas na formulação de epistemologias próprias e na crítica às hegemonias coloniais que ainda estruturam os sistemas de conhecimento. A dimensão plural do congresso foi expressa em mais de sessenta simpósios temáticos e sessões de pôsteres que reuniram experiências de pesquisa, extensão e mobilização comunitária, revelando a amplitude e a profundidade das reflexões em torno das identidades indígenas, das práticas educativas, dos processos políticos e das linguagens culturais que atravessam a vida dos povos de Abya Yala.

O evento constituiu-se também como espaço de visibilização e fortalecimento da presença indígena na universidade. Conferências e mesas-redondas protagonizadas por intelectuais indígenas permitiram que as vozes de lideranças, docentes e estudantes ganhassem centralidade na formulação de suas próprias narrativas e metodologias, evidenciando a emergência de um campo acadêmico que se quer diverso, decolonial e enraizado nos territórios e nas experiências concretas dos povos indígenas. Nesse sentido, o 3º CIPIAL contribuiu para tensionar fronteiras disciplinares, romper silenciamentos históricos e propor diálogos que entrelaçam saberes tradicionais, ciências sociais e humanidades em uma perspectiva comparativa latino-americana.

Este Caderno é fruto desse movimento. Reunindo textos produzidos a partir das discussões do congresso, a publicação reflete a pluralidade epistêmica e política que o CIPIAL mobiliza. As autoras e autores que compõem este volume compartilham o compromisso de pensar a educação, a pesquisa e a ação social desde os territórios, articulando práticas e teorias que denunciam os efeitos

persistentes da colonialidade, mas também anunciam caminhos de reconstrução e de esperança. Cada texto, à sua maneira, traduz o gesto coletivo de tecer conhecimentos em redes solidárias e interculturais, afirmando a vida, a memória e a autodeterminação dos povos indígenas.

Os artigos que integram este volume percorrem temas centrais para o campo da educação e das ciências sociais latino-americanas. As reflexões sobre docência e formação intercultural indígena revelam experiências de docentes e estudantes que constroem, em meio a adversidades institucionais e políticas, currículos voltados à valorização das línguas, dos saberes ancestrais e das cosmologias próprias. Textos como “O impacto do curso de licenciatura intercultural indígena nas escolas da Terra Indígena Uaçá: reconhecimento e qualificação de professores indígenas”, de Rosilene Cruz de Araujo Tuxá e Evilania Bento da Cunha, e “Os desafios do povo Akwẽ-Xerente para formação em Serviço Social”, de Maria Helena Cariaga e Silvia Regina da Silva Costa, trazem análises sobre a potência e os limites das políticas públicas que buscam garantir o direito à educação diferenciada, bem como sobre o papel da universidade na consolidação de uma intelectualidade indígena crítica e atuante.

Outros artigos colocam em evidência a dimensão epistemológica e simbólica da luta decolonial. Em “Brechas decoloniais e desafios interculturais a partir da presença indígena na universidade”, de Ana Karina Brocco e Elison Antonio Paim, e “Narrativas mitológicas, pesquisa antropológica e a escolarização da cultura na região do alto rio negro”, de Oseias Marinho e Renato Athias, os autores analisam como o pensamento indígena — sustentado por narrativas, mitos e oralidades — constitui uma base própria de conhecimento, desafiando a lógica disciplinar e eurocêntrica que historicamente orientou a produção científica. Já o texto “Os Yökajto tradicionais, transcultural, descolonialidade e educação indígena: a experiência da Universidad Indígena de Venezuela e perspectivas para Abya Yala”, de Fabiana Anciutti Orreda, propõe uma reflexão demonstrando como a criação de universidades indígenas representa uma ruptura simbólica e prática com os paradigmas coloniais da educação superior.

A coletânea também dá destaque à presença e ao protagonismo das mulheres indígenas nos campos acadêmico e político. Em textos como “Português e ‘melodia’ Xakriabá: escrita, oralidade e trocas entre comadres”, de Amanda Jardim e Célia Xakriabá, e “Sentindo-se ‘mais mulher’: a arte do encontro e as suas perplexidades”, de Guilherme Gitahy de Figueiredo e Darlene dos Santos Cavalcante, as autoras e o autor exploram as linguagens e as experiências femininas que subvertem as fronteiras entre oralidade e escrita, entre pesquisa e

vida, entre corpo e palavra. A partir de trajetórias como a de Célia Xakriabá e Darlene Cavalcante, evidenciam-se formas singulares de pensar e narrar o mundo, que desconstróem hierarquias epistêmicas e abrem caminhos para modos outros de fazer ciência e política.

Em diálogo com essas experiências, textos como “Reflexões sobre a experiência indígena na universidade a partir da trajetória de Auricélia Arapiun”, de Auricélia dos Anjos Fonseca e Luana Lazzeri Arantes, e “Os protagonismos indígenas na Educação Superior em Pernambuco/Brasil: contrariando a ideia sobre o desaparecimento indígena no Nordeste”, de Maria da Penha da Silva, abordam as transformações promovidas pela presença indígena nas universidades públicas brasileiras. Suas análises iluminam as tensões entre as estruturas institucionais e os modos próprios de organização e aprendizagem dos povos indígenas, ressaltando os desafios da permanência e a importância de políticas de ações afirmativas que reconheçam as especificidades culturais e territoriais.

Há ainda, neste volume, contribuições que reforçam a dimensão intercultural, comunicacional e formativa das práticas indígenas. Os textos “Caminhos que saem das aldeias: trajetórias, perfis e desafios dos acadêmicos indígenas da Universidade Federal de Jataí”, de Ayanna Duran e Rodrigo Mesquita, e “Docência indígena: trajetórias por meio de narrativas de experiências pessoais”, de Maricelma Almeida Chaves, exploram percursos de formação e experiências docentes que revelam a complexidade do estar entre mundos — o da universidade e o das comunidades. As narrativas apresentadas mostram como os sujeitos indígenas transformam o espaço acadêmico em território de pertencimento e resistência, produzindo saberes situados que entrelaçam a oralidade, a pesquisa e o cotidiano, reafirmando a docência como prática de afirmação identitária e política.

Em conjunto, essas produções demonstram que as epistemologias indígenas não se limitam ao campo da resistência, mas afirmam um projeto de sociedade que reconhece a interdependência entre seres humanos e Natureza, ciência e território, conhecimento e existência.

*O Caderno Flacso N28 — Povos indígenas da América Latina: epistemologias, narrativas e experiências decoloniais* reafirma, assim, o compromisso histórico da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) com a promoção do pensamento crítico latino-americano e com a valorização das vozes subalternizadas nas dinâmicas de produção de conhecimento. Ao publicar esta coletânea, procura-se contribuir para fortalecer as redes de colaboração que articulam pesquisa, formação e ação política em torno dos direitos dos povos indígenas e da descolonização das ciências. Mais

do que reunir textos, este volume expressa um processo: o de construção de uma comunidade acadêmica plural, intercultural e comprometida com a justiça cognitiva.

Ao situar a produção intelectual indígena como eixo estruturante da reflexão, esta coletânea convoca a universidade e a sociedade a repensarem seus próprios fundamentos. As vozes aqui reunidas — diversas em origem, gênero, território e perspectiva — propõem um diálogo horizontal entre saberes, em que a oralidade, o corpo, a espiritualidade e o território são reconhecidos como dimensões legítimas do conhecimento.

Os textos deste volume foram elaborados em um contexto de intensos retrocessos políticos e de ataques aos direitos dos povos indígenas e às instituições democráticas. A realização do 3º CIPIAL, em 2019, reafirmou, naquele momento, o papel da educação e da pesquisa como instrumentos de resistência, de memória e de criação de futuros possíveis. Ao ser publicado agora, o Caderno Flacso N28 também se inscreve em um novo tempo, marcado pela reconstrução de políticas públicas e pela ampliação dos espaços institucionais de escuta e protagonismo indígena na América Latina — entre eles, a criação do Ministério dos Povos Indígenas no Brasil.

Que a leitura destas páginas inspire a continuidade dos encontros iniciados no 3º CIPIAL, ampliando os espaços de escuta, de diálogo e de coautoria entre povos, universidades e movimentos sociais. Que a força das palavras, das imagens e das histórias aqui reunidas nos lembre de que a decolonização não é apenas um projeto teórico, mas um caminho cotidiano de construção de mundos em comum, sustentados na reciprocidade, na diversidade e na esperança.

Boa leitura.

Os organizadores.

## BRECHAS DECOLONIAIS E DESAFIOS INTERCULTURAIS A PARTIR DA PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

*Brechas decoloniales y desafíos interculturales a partir de la presencia indígena en la universidad*

Ana Karina Brocco<sup>1</sup>  
Elison Antonio Paim<sup>2</sup>

### RESUMO

Nesse texto, apresentado em uma versão anterior no 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina, realizado em Brasília, em 2019, no Simpósio Temático "Trajetórias de acadêmicos indígenas: impactos presentes e perspectivas de futuro", problematizamos os desafios da interculturalidade e da decolonização da universidade, a partir da presença indígena. Essas reflexões fazem parte de uma tese em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul. Para tanto, nos inspiramos nas proposições de Rita Segato (2015), considerando que a entrada desses sujeitos a partir da luta pelo direito à educação, é a primeira brecha decolonial que se abre nas universidades, e esse ingresso impacta na abertura de outras brechas decoloniais que envolvem interculturalidade, como demandas por educação em direitos, tratamento digno, e conteúdos e métodos adequados, e ampliamos o debate com base na interculturalidade crítica de acordo com Catherine Walsh (2009), e na correlação e na complementaridade entre diálogo intercultural e intercientífico, segundo Gersem Luciano Baniwa (2011).

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Decolonização da Universidade; Indígenas na Universidade; Estudantes Kaingang; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

### RESUMEN

En este texto, presentado en una versión anterior en el 3er Congreso Internacional de los Pueblos Indígenas de América Latina, realizado en Brasilia en 2019, en el Simposio Temático "Trayectorias de académicos indígenas: impactos presentes y perspectivas de futuro", problematizamos sobre los desafíos de la interculturalidad y la decolonización de la universidad, a partir de la presencia indígena. Estas reflexiones forman parte de una tesis en curso en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina, con estudiantes Kaingang en la Universidad Federal de la Frontera Sur. Para ello, nos inspiramos en las proposiciones de Rita Segato (2015), considerando que la entrada de estos sujetos a partir de la lucha por el derecho a la educación, es la primera brecha decolonial que se abre en las universidades, y esta entrada impacta en la apertura de otras brechas decoloniales que involucran interculturalidad, como demandas por educación en derechos, trato digno, y contenidos y métodos adecuados, y ampliamos el debate basado en la interculturalidad crítica de acuerdo con Catherine Walsh (2009), y en la correlación y complementariedad entre el diálogo intercultural e intercientífico, según Gersem Luciano Baniwa (2011).

**Palabras clave:** Interculturalidad; Descolonización de la Universidad; Indígenas en la Universidad; Estudiantes Kaingang; Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS).

---

<sup>1</sup> Branca, graduada em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista Capes. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC) e Rastros da Universidade de São Francisco (USF). Contato: aninhabrocco@gmail.com.

<sup>2</sup> Branco, pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Pameduc (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (Unicamp). Contato: elison0406@gmail.com.

## Contextualização

Para compreender a emergência de um conjunto de reformas na educação superior brasileira nas últimas décadas<sup>3</sup>, dentre as quais destacamos as políticas afirmativas, precisamos refletir que a luta inicialmente localizada em termos do direito à educação dos setores excluídos, é consequência do racismo da sociedade, se consideramos que a raça, a partir do evento colonial e da instalação da colonialidade<sup>4</sup>, passa a estruturar o mundo de forma hierárquica, e a orientar a distribuição de valor, prestígio e autoridade na produção, influência e divulgação do conhecimento.

Racismo presente na sociedade brasileira, que conforme Segato (2015), estabelece várias práticas e formas de sociabilidade entre as raças no âmbito da cultura, mas quando se observa a distribuição de recursos (econômicos, saúde, educação, habitação e trabalho), a convivência se desfaz e a sociedade se divide, inclusive quando se discute a democratização do ensino superior brasileiro, que historicamente funcionou como um meio que conduz os filhos das elites às posições superiores de poder sobre a distribuição de bens e recursos.

Não foi por acaso que o Congresso Nacional levou treze anos para aprovar a Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas<sup>5</sup>, baseada numa perspectiva de inclusão social fundamentada no princípio da reparação social aos grupos historicamente excluídos do direito ao acesso ao ensino superior. Isso ocorreu devido a resistências por parte de partidos políticos conservadores e por comportamentos racistas, que acabaram por instalar um debate racial, na medida em que convocou a sociedade a problematizar o tema, tornando-o visível. Nesse sentido, Paim (2016: 152), referindo-se às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino da história e da cultura dos povos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas, afirma que essas leis:

não são doação ou benesses governamentais, pelo contrário, vieram da forja da luta de 503 anos pela valorização e respeito aos seus saberes, aos seus corpos, aos seus pensamentos, aos seus deuses,

---

<sup>3</sup> Uma série de programas educacionais sob a égide da inclusão social foram criados e fortalecidos pelo Estado, entre eles: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Universidade para Todos (Prouni).

<sup>4</sup> Com base no pensamento de Aníbal Quijano (1992).

<sup>5</sup> A Lei de Cotas (Brasil, 2012) reserva um percentual de vagas nas instituições públicas de ensino superior, para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, negros, pardos e indígenas, que estudaram em escolas públicas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza.

às suas terras sagradas. Enfim, por todo o processo de lutas pela descolonização de suas Histórias.

Ademais, por sua constituição eurocêntrica, a universidade não suporta ver-se negra, indígena, não branca, porque isto representa, aos olhos da comunidade acadêmica ocidental, a perda de prestígio, modernidade e autoridade, sempre em referência a uma visão estereotipada do Norte. Dessa forma: "Cómo el saber podrá estar encarnado a una visión estereotipada del cuyo aspecto físico es asociado por el imaginario eurocéntrico con el subdesarrollo, el atraso, el pasado 'bárbaro' de nuestros países?" (Segato, 2015: 132)<sup>6</sup>.

Na mesma direção, os intelectuais indígenas também problematizam o racismo universitário, e Florêncio Vaz Filho (2016) questiona se é possível defendermos a existência de relações dialógicas entre pessoas oriundas de mundos diferentes em uma escala hierárquica. Nesse mesmo sentido, Gersem Luciano Baniwa (2016)<sup>7</sup> também se interroga: "Em uma relação de poder intelectual e epistemológico tão assimétrico há alguma chance para a verdadeira e efetiva interculturalidade?".

O caráter eurocêntrico, o racismo associado a ele e a reprodução da cultura dominante, são constitutivos e fundacionais da vida universitária, que em um dos seus extremos, opera o racismo epistêmico contra aqueles que apresentam modos outros de existir, como os indígenas e negros, racismo que, segundo Maldonado-Torres (2009), descarta a capacidade epistêmica de certos grupos, evitando reconhecê-los como seres inteiramente humanos.

Quer dizer, ao mesmo tempo em que a universidade tem se tornado mais democratizada e plural, apresenta dificuldades e resistências à sua democratização em termos raciais, caráter conservador, discriminação e violência física e moral. Conforme afirma Vaz Filho (2016), à medida que indígenas e negros se tornaram mais visíveis e participativos nas instâncias da universidade, o preconceito e o racismo se manifestaram mais abertos.

Esse processo é complexo, pois embora a composição social da universidade tenha mudado, sua matriz eurocêntrica não mudou. Entretanto, a educação superior brasileira vive uma fase de transição de um modelo elitista para um modelo inclusivo, que segundo Ristoff (2013), indica a possibilidade de um agravamento da crise dos valores acadêmicos hegemônicos e de uma convivência

---

<sup>6</sup> Como o saber pode estar encarnado em uma visão estereotipada cujo aspecto físico é associado pelo imaginário eurocêntrico ao subdesenvolvimento, ao atraso, ao passado "bárbaro" de nossos países?

<sup>7</sup> Palestra intitulada "Racismo epistêmico na trilha acadêmica dos povos indígenas", na mesa-redonda "Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios", na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa, 2016.

tensa entre modelos diversificados. Diante disso, consideramos que a expansão de vagas, associada a uma política de inclusão social, ao mesmo tempo que favorece o ingresso de sujeitos historicamente excluídos, apresenta novos desafios que podem impactar um processo de democratização mais amplo da universidade brasileira, que vai além do acesso e envolve a decolonização e a interculturalização dos discursos e práticas acadêmicas.

### **Brechas decoloniais na educação<sup>8</sup>**

Para democratizar a educação, não no sentido eurocêntrico, colonial-moderno e liberal da ideia de democratização, mas em uma perspectiva contra-hegemônica, como resultado de uma crítica histórica levada a cabo a partir da perspectiva e dos problemas do subcontinente latino-americano, Segato (2015) discorre sobre quatro brechas decoloniais em interface com os direitos humanos, que podem ser abertas na educação: 1) direito à educação; 2) educação para os direitos humanos; 3) direitos nas práticas educativas; e 4) direito ao controle social dos conteúdos e métodos da educação.

Suas reflexões sobre o tema se originam de suas experiências como docente de antropologia na Universidade de Brasília (UnB), na luta pela defesa dos direitos de um estudante preto, vitimizado no meio acadêmico da UnB, que mais tarde se expande e se transforma na primeira proposta de uma política de cotas em uma universidade federal brasileira, elaborada com José Jorge de Carvalho, sugerindo a existência de um racismo acadêmico contra negros e indígenas, baseado no eurocentrismo, tanto sociorracial quanto epistêmico da academia.

A primeira brecha diz respeito ao **direito à educação**, e à necessidade de, em conjunto com as ações afirmativas, ampliar esse direito para quem se encontra historicamente em desvantagem, por meio do investimento de recursos públicos para a oferta de educação pública, irrestrita e de qualidade.

Além disso, envolve a capacitação político-teórica dos docentes, que precisa responder a uma perspectiva situada, continental, tendo em vista que o racismo<sup>9</sup> é um dos aspectos que colocam obstáculos ao direito à educação, que reproduz a pedagogia eurocêntrica da raça, por meio de um discurso da história nacional como

---

<sup>8</sup> Para Walsh (2014), em *Notas Pedagógicas desde las grietas decoloniales*, as brechas denotam pouco mais que aberturas ou inícios que surgem a partir de rachaduras existentes na ordem moderno/colonial. Seu efeito depende do que ocorre dentro das *grietas*, de como se plantam as sementes de modos outros de vida, de como estas ampliam rupturas e aberturas, aprendendo a pensar e atuar em suas fissuras e *grietas*.

<sup>9</sup> Compreendido com base nas formulações de Quijano (1992), como construção histórica, como uma norma de leitura dos corpos, emanada do processo de conquista e colonização do mundo, primeiro pela Europa com continuidade pelos Estados Nacionais, herdeiros diretos do Estado colonial.

a canonização de um “nós” como sujeito coletivo e excludente, e o deslocamento forçado de um grande contingente de indígenas, afrodescendentes e mestiços para a margem da subjetividade oficial, colonizada, transformados em folclore, fetiches, símbolos da dominação. Esse discurso estereotipado sobre o outro, que é sancionado pelo Estado e escolarmente reproduzido, inclusive nos livros didáticos, leva à formação de um olhar excludente sobre os sujeitos portadores de marcas de outras histórias, o que exige uma reflexão profunda sobre a exclusão social, econômica e cognitiva que tem como correlata a exclusão racial.

Por outro lado, ao forçar o “enegrecimento” e o “indigenamento” das universidades pelo direito à educação, estamos promovendo o debate sobre o racismo que sustenta e reproduz esta ordem e suas estratégias de expropriação do Sul pelo Norte, pois nas palavras de Segato (2015: 135): “no bastan las políticas inclusivas concebidas en el Norte ni la politización de las identidades dentro de la perspectiva multicultural esencialista norteamericana [...], se disfraza la existencia de una frontera Norte/Sul, y su impacto definitivo en las formaciones raciales”<sup>10</sup>.

A segunda brecha trata da **educação para os direitos**, ou seja, como trabalhar os direitos humanos como conteúdo da educação universitária, o que envolve a noção de responsabilidade, pulsão ética e ativismo.

Visa debater a responsabilidade de toda pessoa no processo histórico da criação de direitos e precisa fazer parte dos conteúdos previstos para a inclusão do tema dos direitos humanos no currículo, com o objetivo de transmitir a consciência do caráter transformador, histórico e público dos direitos humanos como patrimônio de todos. O papel mais importante dos direitos é a possibilidade de nomear os sofrimentos, sua eficácia simbólica ao criar sensibilidades e instaurar culturas com maior justiça epistêmica, como defende Boaventura de Sousa Santos (2009). Portanto, as instituições, devem promover, por meio da educação, a consciência de que é possível modificar a paisagem de sofrimento naturalizado em que vivemos nas lutas por direitos.

Sendo assim, a educação em direitos humanos não deve centrar-se exclusivamente na apresentação dos direitos existentes, mas propiciar também o conhecimento das lutas e das formas de contribuir com a ampliação dos direitos, o que promove a consciência do papel histórico e de capacidades que nos permitam conceber um mundo diferente do que conhecemos.

---

<sup>10</sup> “não bastam as políticas inclusivas concebidas no Norte nem a politização das identidades dentro da perspectiva multicultural essencialista norte-americana [...], disfarça-se a existência de uma fronteira Norte/Sul, e seu impacto definitivo nas formações raciais”.

A terceira brecha versa sobre os **direitos nas práticas educativas**, e se refere às práticas escolares propriamente ditas, as relações intersubjetivas que se estabelecem e que são tão importantes quanto os conteúdos.

Nesse sentido, a primeira lição de qualquer aula deve ser o pluralismo democrático, que deve antecipar e acompanhar os conteúdos disciplinares, e consiste em transformar o meio educativo e todas as aulas (e não somente aquelas destinadas a tratar o tema dos direitos humanos) em possibilidades de exercitar métodos para desenvolver a capacidade de convivência entre pessoas diferentes entre si e pertencentes a comunidades diversas.

Para tanto, a pedagogia deve dar o exemplo por meio do comportamento dos professores e dos dirigentes institucionais, que devem reconhecer e valorizar a pluralidade de presenças em sala de aula. Portanto, palavras agressivas, depreciativas, expressões que coíbem ou maltratam, desvalorizando e intimidando as diferenças étnicas, religiosas, sexuais, entre outras existentes em sala, “[...] son graves obstáculos al propósito ético inseparable del proyecto educativo, y ciertamente no orientan hacia la convivencia pacífica y compasiva en el espacio público” (Segato, 2015: 138)<sup>11</sup>.

A quarta brecha diz respeito ao **direito das comunidades tradicionais ao controle social dos conteúdos e métodos da educação**. Dessa forma, as instituições de ensino precisam estar abertas para dialogar com as comunidades, se a educação que estão realizando coloca à disposição ferramentas que atendem à demanda do que necessitam para viver na sociedade como uma comunidade diferenciada. Muitas vezes a educação oferecida não é a que estão buscando, nem respondem a essa demanda. Para responder a eles, é fundamental que os professores aprendam a exercitar a escuta e a adaptar a universidade à demanda dos que chegam por meio de uma aguerrida luta pela educação e que nunca foram devidamente acolhidos nem representados pelo Estado, isso significa estar disposto a mudar temas, conteúdos, abordagens, autores, métodos, uma série de dimensões da educação que naturalizamos, mas que são insuportáveis para quem chega à instituição desde outros mundos.

Ainda em relação aos conteúdos que a universidade deve oferecer às comunidades tradicionais, povos indígenas, afrodescendentes, camponeses, Segato afirma (2015: 140): “[...] los saberes técnicos, de la ciencia y del vocabulario de las Humanidades producidos por el Occidente moderno para que los pueblos puedan, por un lado, solucionar los problemas [...] que la misma intervención del

---

<sup>11</sup> “[...] são obstáculos graves ao propósito ético inseparável do projeto educativo, e certamente não orientam para a convivência pacífica e compassiva no espaço público”.

Occidente moderno introdujo”<sup>12</sup>. Ainda nas palavras de Segato, “lo que la universidad debe proporcionar son las herramientas para elaborar el antídoto contra el veneno que el patrón de la colonial-modernidad inoculó, el remedio para las enfermedades, en sentido estricto y figurado, traídas por la intrusión del Norte”<sup>13</sup>.

Mas, ao mesmo tempo, é preciso pensar em como fazer para que essa transferência de conhecimentos não leve ao sequestro completo da subjetividade desse sujeito aprendiz, que quando ingressa na universidade, precisa negociar de forma mais ou menos consciente uma série de hábitos, comportamentos, adotando atitudes funcionais ao novo meio, mas distantes das formas de corporeidade, expressão das emoções e estilos retóricos próprios de seu ambiente originário. Nesse sentido, é necessário promover uma permanente reflexão sobre as ações inclusivas, seus objetivos, e entender como operam as adaptações e negociações com o meio acadêmico, por meio da escuta daqueles estudantes que vivem essas experiências.

Outro ponto fundamental destacado por Segato (2015: 141) é que, quando um indígena, um preto, ou um membro de uma comunidade campesina entra na universidade, não vem somente aprender, mas também ensinar, portanto, “hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo”.<sup>14</sup>

Todas essas dimensões envolvem interculturalidade, que, para Segato (2015: 139), não significa apenas

[...] las relaciones de intercambio y amistad entre las comunidades que conviven en una localidad o región y comparten un espacio educativo, ni tampoco significa solamente la transmisión de contenidos de dos o más patrimonios de cultura, o la enseñanza en más de una lengua en escuelas bilingües<sup>15</sup>.

Significa ainda, que os conhecimentos canonizados pelo Estado, representado pelas instituições de ensino, possam ser transformados à medida que

---

<sup>12</sup> “[...] os saberes técnicos, da ciência e do vocabulário das Humanidades produzidos pelo Ocidente moderno para que os povos possam, por um lado, solucionar os problemas [...] que a própria intervenção do Ocidente moderno introduziu”.

<sup>13</sup> “o que a universidade deve proporcionar são as ferramentas para elaborar o antídoto contra o veneno que o padrão da colonial-modernidade inoculou, o remédio para as doenças, em sentido estricto e figurado, trazidas pela intrusão do Norte”.

<sup>14</sup> “até que a dignidade dos saberes e a importância dos interesses dos povos que chegam à universidade não sejam reconhecidas, não haverá progresso satisfatório na área educacional”.

<sup>15</sup> “[...] as relações de troca e amizade entre as comunidades que convivem em uma localidade ou região e compartilham um espaço educativo, nem significa apenas a transmissão de conteúdos de dois ou mais patrimônios culturais, ou o ensino em mais de uma língua em escolas bilíngues”.

novos sujeitos coletivos ingressam na educação, que suas diferenças sejam reconhecidas e seus conhecimentos valorizados. Ou seja, o Estado precisa revisar seu cânone eurocêntrico, pois não existe interculturalidade sem decolonização ativa das práticas educativas.

### **Desafios interculturais na/da universidade**

As brechas decoloniais propostas por Segato nos fornecem elementos para pensar que, apesar das cotas afirmativas abrirem a primeira brecha na universidade, o “problema” não estaria resolvido apenas com a incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas existentes (racializadas e excludentes), como propagam os discursos oficiais, ancorados numa perspectiva multi e intercultural assimilacionista e funcional<sup>16</sup>, e que a luta dos movimentos indígenas e afrodescendentes pelo direito à educação, contra racismos e investidas de manipulação e cooptação, envolve a reconstrução da universidade.

Para pensar com e a partir das lutas dos movimentos sociais, nesse processo, também se encontra a estratégia da interculturalidade crítica, como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos, e que tem suas raízes nos debates políticos postos em cena pelos movimentos sociais. De acordo com Walsh (2009:25), uma perspectiva crítica de interculturalidade, “se encontra enlaçada com uma pedagogia e uma práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”, ou seja, uma interculturalidade que assume a perspectiva da decolonialidade enquanto projeto, processo, luta que busca a transformação social, política, ética e epistêmica.

A perspectiva da interculturalidade crítica, portanto, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização, uma construção “desde baixo”, que parte do problema estrutural-colonial-racial e dirige-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, incluindo, além das esferas políticas, sociais e culturais, as do saber e do ser. Nesse sentido, “[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-

---

<sup>16</sup> Para Walsh (2009), muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo somente como forma de incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo Ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico, como uma estratégia para favorecer a coesão social, administrar a diversidade, reduzir conflitos étnicos e conservar a estabilidade social para o avanço do capitalismo/neoliberalismo.

cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos” e “adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação” (Walsh, 2009: 23).

Ainda de acordo com Walsh (2009: 26), a interculturalidade crítica – como projeto político, social, epistêmico e ético – expressa e exige uma pedagogia e uma prática pedagógica que “retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes”. Para tanto, a autora elabora a noção de pedagogia decolonial, uma práxis baseada nas insurgências educativas, não somente denunciativa, mas propositiva/interventiva, em que o termo insurgir representa a possibilidade de criação e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais estão construídas e por construir, e podem servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno de uma política epistêmica da interculturalidade,

transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam, e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais [...] que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...] como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (Walsh, 2009: 24-25).

Nessa direção, Luciano (2019)<sup>17</sup> afirma que não basta o diálogo intercultural, embora esse seja necessário, precisamos ir além do campo da cultura, para o campo da ciência, reafirmando a ciência indígena e estabelecendo o diálogo intercientífico. Frente a isso, em sua tese sobre a educação escolar indígena no Alto Rio Negro, Luciano (2011) tratou os conceitos de diálogo intercultural e diálogo intercientífico de forma correlacionada e complementar, considerando que: o primeiro pressupõe um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e

---

<sup>17</sup> Em fala proferida no Simpósio Temático “Trajetórias de acadêmicos indígenas: impactos presentes e perspectivas de futuro”, durante o 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina, realizado em Brasília, em 2019. “Somos gratos aos integrantes do simpósio, especialmente ao professor Gerssem Luciano Baniwa, pelas considerações acerca dos desafios práticos da interculturalidade e pela sugestão de incorporarmos o conceito de intercientificidade em nossa pesquisa”.

linguísticas diferentes, e o segundo é entendido, baseado nos estudos de Little (2010: 20), “como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna”, pois se consideramos ciência como um conjunto de conhecimentos obtidos mediante observação, experiência e método, torna-se evidente que

os sistemas de conhecimento tradicional cabem dentro da categoria de ciência. Ou seja, existe uma pluralidade de maneiras de fazer ciência, cada uma com seus métodos e finalidades próprias. [...] Todos os sistemas de conhecimento surgem e operam dentro de seus respectivos processos históricos. Visto desse ângulo, todo conhecimento é “tradicional” (*lato sensu*), já que pertence a uma tradição específica. Assim, o conhecimento tradicional de um povo indígena pode se inserir em uma tradição milenar da mesma maneira que a ciência moderna apela para Hipócrates, Arquimedes, Bacon ou Newton (Little, 2010: 15).

Nesse sentido, o diálogo intercultural, como um diálogo respeitoso de reconhecimento entre diferentes sujeitos, culturas e sociedades, possibilita a intercientificidade, que pressupõe algum grau de diálogo entre diferentes ciências, especialmente em espaços em que uma única ciência dominou, como é o caso da universidade. Nesse ambiente, a modernidade europeia afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os conhecimentos produzidos por sujeitos outros, e que mesmo por meio da tão propagada interdisciplinaridade, manteve intacta suas identidades disciplinares, abrindo-se apenas ao diálogo no interior da epistemologia ocidental. Dessa forma, a intercientificidade exige pensar a partir da transdisciplinaridade, “no sentido de ultrapassar os saberes disciplinares, para dar margem a outras epistemologias, inclusive dos povos indígenas, como espaço de produção de conhecimento crítico e científico” (Luciano, 2011: 102).

Pensando a partir da educação escolar indígena no Alto Rio Negro, Luciano também problematiza dificuldades e desafios em relação à interculturalidade, pertinentes para pensar o ensino superior. Para o autor, princípios e ideais de vida, como a interculturalidade, o hibridismo, a intercientificidade, entre outros, apesar de terem sua importância e contribuição na relação dos povos indígenas com os Estados e sociedades envolventes, e de possibilitarem avanços históricos importantes nas políticas e práticas educacionais, como o questionamento de processos pedagógicos monoculturais historicamente hegemônicos, “partem da lógica do mundo branco, principalmente pelas formas fragmentárias, excludentes, dicotômicas, dualistas e polarizadas em que as coisas estão organizadas e assim são percebidas e tratadas”, ainda nas palavras do autor, tais instrumentos “servem,

portanto, para tentar (re)equilibrar o que foi desequilibrado nas relações humanas criadas pelo próprio homem branco” (Luciano, 2011: 202).

Nesse sentido, segundo Luciano (2011), um dos aspectos a ser considerado é a dificuldade de compreensão dos conceitos de interculturalidade, que é confusa e de difícil aplicação na prática pedagógica e na vida das pessoas. Para ele, essa dificuldade é parte da sua própria natureza conceitual e prática, pois considera que o diálogo depende da compreensão que se tem de interculturalidade, conceito polissêmico que varia desde a compreensão de interculturalidade como encontro de civilizações, como síntese ou soma de diferentes culturas, fusão ou integração, ou como missão e confronto, até o entendimento que, segundo o autor, é o mais utilizado entre educadores e indigenistas: a interculturalidade como choque de culturas, razão pela qual se propõe a necessidade de diálogo para gerenciar o conflito.

Luciano (2011), com base em Herrera, faz a opção pelo conceito de interculturalidade como encontro de civilizações – que não precisa necessariamente ser de confronto, fusão ou integração, com alteridades e autonomias próprias, que estabelecem relações simétricas ou assimétricas e por vezes conflitantes, mas cada parte de acordo com seus interesses e situações históricas – no qual as relações de diálogo intercultural devem superar e não reproduzir as sequelas coloniais, que consideram que o respeito e a tolerância são necessários e prioritários para garantir proteção a uma das partes fragilizadas na relação, percebendo os povos indígenas como vítimas, ingênuos e dominados. Nesse sentido, o entendimento do autor é que,

a interculturalidade pressupõe compreender e considerar os povos indígenas como referências sociopolíticas com certa autonomia e flexibilidade, enquanto sujeitos coletivos de direitos e civilizações milenares que não são nem melhores nem piores que as demais civilizações humanas. São apenas diferentes. Isso implica que numa relação de diálogo intercultural os diferentes povos e culturas precisam estar em pé de igualdade, o que o Estado nacional nunca admitiu (Luciano, 2011: 210).

Ao considerar os projetos, demandas, e desejos das comunidades nativas, Luciano afirma que um dos fatores da demanda por escolarização que possibilite acesso ao mundo branco, é a constatação de que apenas os modos de trabalho indígena não são mais suficientes, sendo necessário incorporar outros modos e formas de garantir a vida no atual contexto, com melhores condições materiais. Para os povos indígenas, não há incompatibilidade entre os modos tradicionais de vida e os modos modernos, nas palavras do autor (2011: 195):

pode aspirar e alcançar os anseios e objetivos do homem branco como profissão, emprego, salário, bens materiais, qualidade de

vida, dinheiro e nem por isso ele deixará de ser índio, no sentido de manter seus modos próprios de vida de acordo com as tradições e valores culturais ancestrais.

Luciano (2011: 195) afirma ainda, que apesar da dificuldade “de medir o alcance dessa apropriação, seu limite e seu impacto, até mesmo se ela não conduzirá a uma homogeneização sociocultural, econômica e política, na medida em que a filtragem do que pode ser útil, benéfico, para quem e em que sentido é porosa e duvidosa”, os povos indígenas, considerando as condições históricas vivenciadas nos últimos cinco séculos, preferem arriscar, mas lutando pela autonomia da escola indígena, para que, sob a gestão indígena dos conhecimentos, esse risco diminua.

Segundo Luciano (2011: 197), não se trata de negar a tradição e valorizar a modernidade, mas de articular as duas perspectivas de forma complementar, em um processo de ajustamento de modos de vida, que passa pela capacidade de aprendizagem, adaptação e inovação, no qual as tradições continuam servindo para legitimar direitos específicos e de referência para se situar no contexto atual, mas deixaram de ser consideradas como as únicas referências cosmológicas para orientar os projetos societários de futuro, porque já não são suficientes no mundo moderno, globalizado, tecnológico e científico em que estão inseridos e conectados, com os quais necessariamente têm que interagir, inclusive aproveitando. Ainda de acordo com o autor, “nem tampouco se trata de apropriação passiva de aspectos da vida moderna, mas de apropriação criativa, inovadora de algumas ferramentas, como é a escola, para fortalecer e aperfeiçoar os modos vigentes de vida”.

Nesse sentido, Luciano (2011: 286) acredita que, apesar da incomensurabilidade conceitual e metodológica entre os “saberes tradicionais” e os “saberes científicos”, existe a possibilidade de diálogo e de complementaridade epistemológica e ontológica, pois, como afirma, “todo diálogo intercultural e toda convivência entre sociedades sempre pode gerar processos socioculturais ancorados na pedagogia da complementaridade capaz de transformar o contato interétnico em ganhos e não perdas”.

### **Notas finais: por uma universidade decolonial e intercultural**

Uma possibilidade é avançar no entendimento sobre interculturalidade como prática de vida, com saberes biófilos, isto é, que sirvam para a construção de vidas; concepção que consideramos próxima da interculturalidade crítica defendida por Walsh. De acordo com Luciano (2011), isso significa, que antes de cobrar dos povos indígenas práticas pedagógicas interculturais, indígenas e não indígenas

precisam assumir essa responsabilidade como um modo de vida, buscando formas de construir sociedades interculturais, o que exige que os povos indígenas superem as dificuldades de interação intercultural, mesmo entre eles, e que as sociedades não indígenas superem a visão de que a interculturalidade é uma questão da e para as maiorias minorizadas e dominadas.

Em síntese, consideramos que as críticas ao eurocentrismo da universidade brasileira e a abertura de brechas decoloniais e interculturais como as sinalizadas por Segato, Walsh e Luciano, nos mostram que decolonizar e interculturalizar a universidade cumpre papel fundamental epistemológico, social, político e ético. É urgente contestarmos as concepções de que os povos, as culturas, os conhecimentos e saberes tradicionais, seriam não civilizados, não modernos, rompendo com esse imaginário dominante em nossas universidades. De acordo com Segato (2015), da associação equivocada entre prestígio e verdade, temos uma universidade que não produz propostas de bem-estar, que não sabe pensar coletivamente, que tem como metas carreiras individuais, metas que não formaram uma intelectualidade capaz de pensar o mundo desde aqui e dar soluções a nossos problemas, mas ao contrário, têm nos levado a práticas imitativas e subalternas na produção do conhecimento.

Nessa direção, o ingresso e a permanência de estudantes por meio da Lei de Cotas, bolsas e outros programas, que representam grandes avanços no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, impactam para que se construa uma perspectiva de futuro mais decolonial e intercultural na universidade. A partir desse processo, com a nossa pesquisa em andamento, sobre as narrativas de estudantes Kaingang sobre suas memórias e experiências na Universidade Federal da Fronteira Sul<sup>18</sup>, almejamos somar esforços na luta dos povos indígenas por uma universidade que atenda suas demandas, por meio da visibilidade e da valorização das histórias e memórias dos estudantes indígenas, da contribuição para o debate sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior e para a construção de discursos e práticas acadêmicas contra-hegemônicas, sobretudo no momento que vivemos em nosso país, de preocupantes ataques, cortes e congelamentos de recursos no campo da educação, que representam retrocesso às conquistas e avanços, especialmente no ensino superior.

---

<sup>18</sup> A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição pública, fundada em 2009, a partir da luta dos movimentos sociais, na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, que abrange mais de 400 municípios do Oeste de Santa Catarina, Sudoeste do Paraná e Noroeste do Rio Grande do Sul. Com estrutura multicampi, atualmente conta com seis campi e sede na cidade de Chapecó/SC, voltando suas atividades acadêmicas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Acreditamos, assim como Luciano (2011), que o diálogo intercultural e intercientífico pode ser um meio de contribuir para diminuir as desigualdades e desencontros de modos de vida no mundo, e um instrumento fundamental para chegar ao que o autor define como convivência intercultural (e não apenas de tolerância), que possibilite enfrentar os estranhamentos, para construir espaços compartilhados e criar sensibilidades socioculturais, afetivas e humanas entre grupos étnicos.

## Referências

BRASIL. Lei Nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

LITTLE, Paul. Prólogo. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo. In: LITTLE, Paul. (Org.). *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. pp. 337-382.

PAIM, Elisa Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Orgs.). *Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. pp. 141-166.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, pp. 519-545, nov. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. pp. 23-71.

SEGATO, Rita. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In: PALERMO, Zulma. (Org.). *Des/decolonizar la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. pp. 12-42.

## **CAMINHOS QUE SAEM DAS ALDEIAS: TRAJETÓRIAS, PERFIS E DESAFIOS DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ<sup>19</sup>**

*Caminos que salen de las aldeas: trayectorias, perfiles y desafíos de los estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Jataí*

Ayanna Duran<sup>20</sup>  
Rodrigo Mesquita<sup>21</sup>

### **RESUMO**

Propomos neste estudo uma análise dos perfis, trajetórias, condições e permanência dos alunos indígenas da Universidade Federal de Jataí (UFJ), com ênfase na relação desses estudantes (entre os quais se inclui a primeira autora) com a língua portuguesa. A partir da percepção discente, ao se monitorarem os impactos de ordem linguística, constataram-se também desafios emocionais, financeiros, de acesso a recursos tecnológicos, métodos de ensino/aprendizagem e avaliação. O estudo busca contribuir com proposições para que a inclusão promovida pela UFJ seja, de fato, integral e respeite a diversidade linguística, cultural e epistemológica dos processos formativos vivenciados pelos povos indígenas na universidade.

**Palavras-chave:** inclusão; povos indígenas; línguas indígenas; permanência estudantil; língua portuguesa.

### **RESUMEN**

Proponemos en este estudio un análisis de los perfiles, trayectorias, condiciones y permanencia de los estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Jataí (UFJ), con énfasis en la relación de estos estudiantes (entre los cuales se incluye la primera autora) con la lengua portuguesa. A partir de la percepción estudiantil, al monitorearse los impactos de orden lingüístico, también se identificaron desafíos de índole emocional, financiera, de acceso a recursos tecnológicos, métodos de enseñanza/aprendizaje y evaluación. El estudio busca contribuir con propuestas para que la inclusión promovida por la UFJ sea, de hecho, integral y respete la diversidad lingüística, cultural y epistemológica de los procesos formativos vivenciados por los pueblos indígenas en la universidad.

**Palabras clave:** inclusión; pueblos indígenas; lenguas indígenas; permanência estudantil; lengua portuguesa.

### **Introdução**

A educação escolar indígena no Brasil possui desafios de toda ordem e que, mesmo tendo a centralidade das culturas e das línguas próprias garantidas nos documentos regulatórios (Brasil, 1988, 1996, 1998, 2012, 2014), vê predominar a ideologia homogeneizante, assimétrica e diglósica observável em todos os níveis do processo educacional. Nas escolas das aldeias e comunidades, são enfrentados

---

<sup>19</sup> Este trabalho foi apresentado no 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, realizado na Universidade de Brasília, em julho de 2019, e publicado pela primeira vez nos anais do evento sob o título "A relação do aluno indígena com a língua portuguesa e as propostas de inclusão da Universidade Federal de Jataí", aqui republicado após revisão e ampliação pertinentes. A pesquisa se dá no âmbito do Grupo de Educação e Língua Indígena da Universidade Federal de Goiás.

<sup>20</sup> Graduada em Letras. Universidade Federal de Jataí, Unidade Acadêmica de Ciências Humanas e Letras.

<sup>21</sup> Doutor em Letras e Linguística. Universidade Federal de Jataí, Unidade Acadêmica de Ciências Humanas e Letras.

problemas relativos à constituição dos currículos da educação básica – ainda permeados pelo predomínio do conhecimento e das epistemologias não indígenas sobrepostos aos conhecimentos tradicionais e epistemologias próprias dos povos indígenas –, falta de material didático próprio, formação de professores indígenas e prioridade dos mesmos à frente das salas de aula, entre outras questões particulares a cada contexto. Além disso, os modelos subtrativos de bilinguismo impostos pelos órgãos educacionais colaboram para a situação de risco em que muitas línguas indígenas se encontram (Paula, 2018).

Perpassados tais desafios, os estudantes indígenas que desejam ingressar na educação superior se deparam com outras tantas dificuldades, tais como resume Cordeiro (2013) em relação à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS): moradia, alimentação, transporte e ambiente inóspito, o que dificulta a permanência dos alunos indígenas nas universidades e se traduz em altas taxas de evasão.

Em Jataí, na Universidade Federal de Jataí (UFJ), a situação não é diferente. Neste artigo, buscamos um melhor entendimento da situação enfrentada pelos alunos indígenas que buscam a educação superior nesta universidade federal localizada no sudoeste goiano. Propomos então uma análise sobre as trajetórias dos alunos indígenas, considerando desde suas experiências escolares anteriores até o ingresso na universidade e sua permanência nela, monitoradas especialmente a partir da relação desses estudantes (entre os quais a primeira autora deste trabalho se inclui) com a língua portuguesa, língua majoritária em todo o processo educacional e também no ambiente urbano fora das aldeias e comunidades indígenas.

Buscamos, assim, entender a relação dos alunos indígenas com a língua portuguesa e se tal relação é uma potencializadora das dificuldades de permanência dos discentes indígenas na UFJ. A fim de melhor perceber e esclarecer o processo de ingresso desses estudantes no curso superior, que se dá através das propostas de inclusão oferecidas pela Universidade Federal de Jataí, objetivamos ainda, a partir da visão dos discentes indígenas, investigar questões relativas aos desafios enfrentados por tais estudantes para permanecer e se adaptar ao ambiente acadêmico e, tal como almejam, obter uma formação em nível superior.

## Metodologia

O programa UFGInclui<sup>22</sup>, que estabelece cotas para estudantes negros e indígenas, é a porta de entrada para todos os alunos indígenas da UFJ, que não são muitos. No ano de 2018, período em que o estudo foi realizado, 11 estudantes indígenas encontravam-se matriculados em diferentes cursos de graduação, nas áreas de ciências humanas, exatas e saúde. O estudo foi realizado com a colaboração inicial dos 11 estudantes indígenas, mas apenas nove colaboraram até o momento final, uma vez que dois discentes decidiram se afastar no meio do primeiro semestre de 2018 e retornar para suas aldeias. A partir das percepções dos discentes indígenas – recorte metodológico adotado neste trabalho –, as seguintes perguntas guiaram o estudo:

- quais são as experiências linguísticas anteriores (nos locais de origem) e as atuais (na universidade) com a língua portuguesa?
- quais medidas a UFJ viabiliza para garantir a permanência e desempenho dos estudantes indígenas na graduação?
- como os cursos e o corpo docente têm se mobilizado para pensar em formas de incluir efetivamente os alunos indígenas, respeitando as diferenças linguísticas, socioculturais e epistemológicas?
- quais as sensações, motivações e perspectivas dos alunos indígenas da UFJ em relação à entrada e permanência em seus respectivos cursos de graduação?

Para respondê-las, o estudo se dividiu em três etapas: coleta, sistematização e, por fim, análise dos dados. A coleta de dados está subdividida, também, em três processos: participação em reuniões do Coletivo Negro e Indígena – Afrontaí, com coleta de depoimentos de alguns estudantes, registrados e posteriormente transcritos; entrevistas presenciais baseadas em questionários semiestruturados e aplicação de questionários *online* por meio do aplicativo WhatsApp. O estudo também se valeu da reflexão autoetnográfica (Denzin, 1999) da discente/pesquisadora indígena Ayanna Duran, coautora deste trabalho<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> A Universidade Federal de Jataí (UFJ) encontrava-se, em 2019, em processo de implantação após sua criação em março de 2018, decorrente do desmembramento da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás (UFG). Por esse motivo, tanto a estrutura administrativa quanto os programas implementados na UFJ (como o UFGInclui, referido neste artigo) ainda eram de responsabilidade e carregavam o nome da UFG. Em 2020, a UFJ teve indicado pelo Ministério da Educação o seu primeiro reitor (*pró-tempore*) e coube à UFG a função de universidade tutora do processo de transição. A partir de então, um estatuto e regimento próprio foram elaborados.

<sup>23</sup> O trabalho foi realizado originalmente durante a graduação no curso de Letras-Português da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFJ em implantação), como trabalho de conclusão de curso (Duran, 2018), orientado pelo professor Rodrigo Mesquita.

O Afrontai é um coletivo criado por negros, quilombolas e indígenas na cidade de Jataí em 2017, tendo como base a união e o apoio em diversos espaços, principalmente, na universidade. As rodas de conversa realizadas no âmbito do coletivo se mostraram muito pertinentes para a obtenção de dados, pois foram realizadas de maneira mais informal, um pouco diferente de uma entrevista, o que poderia fazer o aluno se sentir intimidado. Foi possível perceber que os discentes se sentiram mais à vontade para relatar e trocar experiências durante as atividades. Foi igualmente importante para fortalecer e consolidar laços de apoio mútuo entre os estudantes diante das dificuldades que eram relatadas em relação à permanência na instituição. Esses dados apontaram ainda aspectos das condições emocionais e socioeconômicas dos estudantes.

As entrevistas, realizadas com o aporte de questionários semiestruturados, foram realizadas e registradas com quatro discentes indígenas voluntários entre os 11 que compuseram o universo da pesquisa, inicialmente. As perguntas orientaram as reflexões no sentido da relação desses indígenas com a língua portuguesa de maneira geral e visavam saber mais sobre a trajetória do aluno até a graduação, sua relação com a educação superior e interesse pela formação acadêmica.

O questionário *online* foi enviado para os estudantes que não puderam participar da entrevista, assim como os que já haviam participado. No total, nove estudantes responderam ao questionário. Os alunos indígenas tiveram acesso ao questionário via rede social WhatsApp, pelo grupo do Programa UFGInclui. Nesse formulário, as questões tratavam de explicitar as relações vivenciadas por eles com a língua portuguesa (doravante, LP) no ambiente acadêmico em relação aos seguintes aspectos: produção, leitura e interpretação de texto, primeiro contato com a LP, casos de bilinguismo, língua materna, relacionamento com professores, aprendizagem, desempenho e outras impressões.

A reflexão autoetnográfica, exposta na seção seguinte, é ponto de partida para a realização deste trabalho. Trata-se da trajetória (brevemente relatada) de uma discente indígena da UFJ que, através de suas experiências linguísticas e interculturais, busca refletir sobre seus próprios passos rumo à educação superior. Denzin (1999) e Jackson (1998) propõem um modelo de etnografia interpretativa que, segundo os autores, seria ao mesmo tempo mínima, existencial, autoetnográfica, vulnerável, performativa e crítica. Para Denzin (1999: 510), essa etnografia “questiona os momentos de interação quando os seres humanos se reúnem em lutas sobre o amor, a alegria, a vergonha, traição” e que seriam essas instâncias clarificadas “quando o eu e o outro se constituem em reciprocidade e aceitação ao invés de violência e desprezo” (Jackson, 1998 *apud* Denzin, 1999: 510).

O etnógrafo, assim, se faz visível em seu texto, onde a verdade é determinada pragmaticamente por seus efeitos de verdade, pelo discurso, pelas críticas morais que produz e pela “empatia que gera, a troca de experiência que permite e os laços sociais que medeiam” (Jackson, 1998 *apud* Denzin, 1999: 514).

Acreditamos que esse tipo de reflexão autoetnográfica é, sobretudo, complementar aos modelos vastamente explorados e eficazes, tais como a etnografia da comunicação. É o que fazemos em seguida.

### **Caminhos para a universidade: uma reflexão autoetnográfica**

Meu trajeto não só cruza a fronteira, mas a rasga de maneira emancipatória. Nasci entre o Brasil e a Bolívia, no povoado de Paradero. Sou Chiquitana, povo que vive na Bolívia e no Mato Grosso. Meu pai é indígena Chiquitano nascido no território de Roboré de Chiquitos, Departamento de Santa Cruz de la Sierra, considerado boliviano. Por outro lado, minha mãe é brasileira. Desenvolvi a fala de acordo com os aspectos sociais relacionados às duas línguas oficiais desses países, português e espanhol. Também aprendi as escritas, tanto em escolas brasileiras quanto bolivianas, passando sempre por um processo de adaptação. Além da aprendizagem das duas línguas oficiais (português e espanhol), convivi com algumas línguas indígenas. Na minha infância, era mais comum ouvir e aprender com os anciãos a língua Chiquitana, segundo eles de forma mais *bésiro* (profunda e correta). Aprendi com minha bisavó a fazer rezas, cantigas e a manter alguns aspectos da nossa cultura Puntare *Pará*, uma resistência no processo intercultural, que passou a se considerar povo Chiquitano. Então, a partir dessa trajetória linguística plurilíngue e pluricultural foi que despertou em mim a vontade de saber mais sobre o processo de adaptação dos indígenas na UFG - Regional Jataí (UFJ em implantação), universidade em que eu havia acabado de ingressar e onde já sentia que haveria dificuldades de ordens diversas.

A princípio, tinha como hipótese a visão de um espaço acadêmico, que tem a universalidade como característica marcada na palavra e no conceito de amplitude. Com o tempo, tive a impressão de que a universidade, em diversos aspectos, ainda não estava preparada para ser um espaço de trocas de saberes, mas que poderia ser um lugar de expressão das presenças indígenas com suas histórias e culturas através da formação coletiva de combate ao racismo institucional. Em diálogos com outros estudantes indígenas, pude participar de diversas discussões, que tinham como foco desde o fortalecimento da identidade até a luta e estabelecimento de um espaço de luta por melhorias. Infelizmente, isso não foi suficiente para garantir a permanência de muitos dos estudantes.

Lembrando as aulas de produção textual e os diversos recados recebidos da professora de literatura sobre a confusão que ela observava nas minhas produções, desmotivada, acabei trancando a graduação de Letras-Português por dois anos e abandonei por um ano. Quando voltei, aos poucos, consegui me adaptar fazendo disciplinas voltadas para o desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação textual, porque o curso exigia que fosse mais coerente e coesa. Além das disciplinas obrigatórias, fiz cursos oferecidos pela UFG, como o curso “Corrigindo Redações do Enem”. Participei de alguns projetos de extensão, como o “Centro de Línguas”, no qual lecionei espanhol por dois anos. Estudei inglês, francês e redação para textos acadêmicos. Também fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Reconheço que tais programas me ajudaram a desenvolver a capacidade para permanecer no curso. Assim, percebi que meu desempenho estava relacionado não a uma falta de estudo da língua portuguesa, mas ao fato de estar enraizada dentro de mim outra língua, por ser bilíngue. Pela maneira como me expressava, alguns professores não conseguiam me entender, principalmente na escrita.

Ter uma língua como materna ou como segunda língua, assim como as formas de utilização e funções sociais desempenhadas pelas línguas em cada contexto, são pontos-chave para a compreensão do processo de adaptação na universidade. Por exemplo, as avaliações, de acordo com cada professor, de cada disciplina, dentro de um curso, variam muito. Como já está tudo preestabelecido no início do semestre, antes que o professor possa ter conhecimento da diversidade de que é constituída cada turma, o aluno pode escorregar no meio do semestre e não ser perdoado por isso. Um exemplo é a questão das avaliações orais, que na maioria das vezes eram temidas pelos alunos não indígenas. Já o indígena, que tem a maior parte de sua aprendizagem na comunidade através da oralidade, está acostumado com tal lugar de fala. Nas minhas aulas e avaliações, sempre pedi para fazer atividades orais e sempre me destaquei nas apresentações com notas altas; já na escrita, confundia-me. Quando eu pedia por atividades que pudesse fazer falando ao invés de escrever, a turma não aceitava, pois preferia escrever suas respostas de maneira individual e silenciosa.

A minha caminhada foi nessa tentativa de superar e me adaptar, por conta própria, o que finalmente me levou à graduação. Então, a vontade de falar sobre o que é vivenciado na graduação, a partir da perspectiva indígena, visa causar a reflexão, melhorias e caminhos para tornar mais inclusiva e humana tal experiência, sendo esse o motor principal dessa pesquisa.

## O perfil dos acadêmicos indígenas da UFJ

O programa UFGInclui registrou 11 estudantes cotistas no ano de 2018, na Universidade Federal de Jataí, em diversas áreas, vindos de diferentes estados. Nove deles participaram mais efetivamente (respondentes do questionário) e constituem o recorte da pesquisa, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa por etnia e local de origem

Quantidade de estudantes	Etnia	Estado de origem
02 (22,2%)	Guajajara	Maranhão
01 (11,1%)	Pankará	Pernambuco
01 (11,1%)	Kanela	Mato Grosso
01 (11,1%)	Xavante	Mato Grosso
01 (11,1%)	Xavante	Jataí-Goiás
03 (33,3%)	Xacriabá	Minas Gerais

Fonte: elaboração própria.

A idade dos discentes varia de 19 a 27 anos, mas a maioria tem menos de 24 anos de idade. Do total, 66,7% são do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino, o que revela, pelo menos nesse contexto, uma maior participação da mulher indígena em atividades sociais fora das aldeias e comunidades. Apenas um deles declarou o estado civil casado.

Dos 11 indígenas que iniciaram o ano letivo de 2018, dois evadiram ainda no primeiro semestre, ambos do sexo masculino, casados e com filhos. Esses são, portanto, possíveis fatores que influenciam a evasão de estudantes indígenas na UFJ, que corresponde a 18% em 2018, se considerarmos o número total de alunos que iniciaram e terminaram o ano letivo.

Os motivos apontados pelos alunos que resolveram voltar para suas casas incluem também vulnerabilidade financeira e de saúde. Um deles estava sem nenhuma bolsa e o outro adoeceu. Mesmo não tendo participado das demais etapas da pesquisa, um dos estudantes, antes de partir para a sua aldeia, concedeu uma entrevista na qual esclareceu alguns de seus motivos. O então estudante de Pedagogia, da etnia Xavante, adoeceu e relatou ter outras diversas dificuldades: administrar suas compras alimentícias, lidar com informática básica, dificuldade com a língua portuguesa, leitura e interpretação de textos e falta da família. Ele demonstrou estar muito cansado e doente. Sua casa foi roubada e ficou sem botijão de gás, tinha dificuldades para administrar seus mantimentos e demais questões financeiras, com dívidas de aluguel se acumulando, inclusive.

### Exemplo 1

PI<sup>24</sup>: Como você se sente?

DI: Sinto muita saudade de casa, estou com dores no peito.

PI: Você já foi ao médico?

DI: Demora muito, fiquei cinco horas esperando e ele disse que eu não tenho nada.

PI: E por que você não volta para sua casa? Essas pessoas vão te adoecer, não fica comendo essas comidas envenenadas. Lá na sua aldeia vocês plantam?

DI: Sim!

PI: O que vocês plantam?

DI: Plantamos mandioca, algodão para fazer artesanato, bananas, abóboras, têm muitas coisas.

PI: Vocês se alimentam das coisas da cidade também?

DI: Muito pouco.

PI: Eu sei que você quer estudar por vários motivos. Já sei dessa realidade. Mas você precisa mesmo passar por isso aqui? Precisamos sofrer tanto? Vai para casa e descansa um tempo. Você está sim doente. Aquele médico não sabe que pneumonia se desenvolve por causa da tristeza. É saudade. Você está com pneumonia. Eu sei, porque já tive. Aqui precisa ler os textos, precisa sofrer todos os dias. Não se coloque nesse ponto de pressão, agora vá se cuidar!

A trajetória escolar de cada grupo étnico varia de acordo com diversos pontos, tais como proximidades com as cidades, disposição de escolas, professores e séries, disposição das Secretarias de Educação municipal e estadual, entre outros fatores<sup>25</sup>. De uma forma geral, os estudantes indígenas da UFJ declararam que estudaram em parte nas aldeias e em parte na cidade, com apenas um discente que estudou em escolas do campo, fora das áreas indígenas, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Indígenas por nível de escolaridade e local da escola frequentada

<b>Escolaridade/lugar</b>	<b>Escola na aldeia</b>	<b>Escola na cidade</b>	<b>Escola no campo</b>
Ensino fundamental	04 (44,4%)	04 (44,4%)	01 (11,1%)
Ensino médio	03 (33,3%)	05 (55,6%)	01 (11,1%)

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar, a quantidade de indígenas que podem estudar nas aldeias diminui no ensino médio. Um dos motivos é a falta de oferta desse nível na maior parte das aldeias, obrigando as pessoas que querem continuar a trajetória escolar a se deslocarem para os centros urbanos.

Quando questionados sobre os motivos para o ingresso no nível superior, algumas justificativas recorrentes dizem respeito às lutas pela sobrevivência e melhoria de vida de seus parentes e da sua comunidade. Esses jovens sentem a

<sup>24</sup> PI: Pesquisadora indígena; DI: discente indígena.

<sup>25</sup> Para um melhor detalhamento desses dados, ver Duran (2018).

necessidade de aprender a língua portuguesa, a medicina, as culturas, as histórias, a economia e as leis da sociedade para exercerem o direito de cuidar de si mesmos e de suas famílias, para tornarem-se representantes de suas comunidades e defendê-las das intervenções desencontradas do Estado ou, até mesmo, intervir em relação à precariedade e vulnerabilidade a que estão expostos. Isso é perceptível se for observada a variedade de cursos escolhidos pelos estudantes cotistas indígenas: ciências da computação (01), enfermagem (02), história (01), fisioterapia (02), medicina (02) e psicologia (01).

Buscamos saber também qual é o motivo que levou cada estudante indígena a escolher seu curso e constatamos que a maioria não vê isso como um sonho individual; sempre envolve a família e muitas vezes toda a sua comunidade. Afirmaram ainda que o ato de estudar surge da demanda para defender suas terras. Com muita segurança, carregam onde forem suas culturas e histórias. Os estudantes indígenas partem para a interação consciente com outras culturas e buscam se autopreservar nesses espaços. Também entendem sua passagem pelo curso superior como uma possibilidade de cidadania reconhecida, para dialogar com o Estado e com a sociedade sobre respeito, tornando-se uma luta por reconhecimento, como no relato da estudante indígena do curso de fisioterapia da UFJ:

### **Exemplo 2**

O motivo de eu ter saído de lá (da aldeia), porque eu senti dentro de mim que eu tinha que sair, porque eu tinha que estudar, que eu tinha que levar o conhecimento para o meu povo. Porque a saúde de lá é muito precária e lá acontece muitos acidentes. Tanta coisa que acontece lá, que é triste até falar disso. Eu ficava, assim, refletindo "nossa o meu povo sofre tanto! Será que não há nada que eu possa fazer? Sabe?!". Eu mesma ficava pensando assim e me disse "tenho que sair" porque vi que meu povo sofre muito, e eu senti algo em mim que eu tinha que sair (da aldeia). Tinha que estudar. Olhava para minha família, que foi um motivo a mais da minha vinda pra cá [para a universidade]. Não porque eles falaram que eu tinha que vir estudar, mas porque eu via neles que havia essa necessidade. O que motivou a vir, também, e ter uma força a mais, de [ir] tão longe, foi por causa do meu irmão que sofreu um acidente, aí meu pai sofre um problema também, e eu ficava assim "nossa será que não há nada que eu possa fazer para eles, dar uma vida melhor, diminuir as dores ou alguma coisa assim do tipo?". E aí que eu decidi né, "eu vou estudar, vou sair e tenho certeza de que através do conhecimento que eu vou adquirir, vou voltar e vou dar uma vida melhor para eles", então esse foi o meu maior motivo e por isso estou aqui. O meu sonho é ver meu irmão andar normal, o meu pai. E percebi que ninguém da aldeia pensava em fazer esse curso (fisioterapia), então tive que fazer, porque penso que vai valer a pena. Para curar meu irmão, meu pai e os outros indígenas da região. Porque o mesmo caso que meu irmão sofre, o meu pai sofre e os outros indígenas da região também sofrem, então, com o passar dos anos, eu vi que não tinha ninguém que se importava. Eu pensei "então se não for eu, quem vai?". Esse é meu objetivo, é um caminho muito longo e não vai ser fácil!

Nesse caso, a estudante do curso de fisioterapia diz que não se trata de sonho, mas de um sacrifício por amor à família dela e ao seu povo. Afirma que não tinha desejo de sair de sua comunidade antes das reflexões sobre a necessidade de seu povo, e continua relatando o descaso do governo com a saúde indígena. Temos, assim, um dos caminhos que saem das aldeias e, como se pode ver, ele é cheio de sacrifício.

Em outro caso, um estudante de medicina escolheu vivenciar a graduação porque desejou e pretende também atuar em sua comunidade. Afirmou enfrentar problemas financeiros, como os custos para ver a família nas férias, porque vive na região Nordeste, e soube do programa de inclusão através de um primo. Sente-se, contudo, agradecido pelo programa, mas desabafa dizendo enfrentar problemas na adaptação.

Vivenciamos com frequência, nas rodas de conversa do coletivo Afrontaí, o desabafo das ocorrências de discriminação sofridas. São recorrentes as queixas sobre pessoas, no ambiente acadêmico, que têm no seu imaginário a ideia de que o estudante indígena não se esforça para se manter na graduação, e que cabe ao aluno a mudança para a sua melhor adaptação. Frases do tipo “o estudante não tem interesse em mudar sua realidade”, “não se esforçou” são contumazes. A visão estereotipada do índio “preguiçoso” e as ideias assimilacionistas comuns durante toda a história colonial e pós-colonial brasileira parecem ainda ter lugar na UFJ, como no relato de uma estudante indígena Xacriabá durante uma reunião com a direção universitária:

### **Exemplo 3**

Parece que a universidade quer te tornar um só, entendem todos como um, essa visão de unidade não me cabe, eu não sou da cidade, esse espaço deveria se chamar MULTiversidade. Faço essa leitura porque é o processo que estou passando, não entendem que sou diferente e exigem que eu reaja como todos os outros, eu não vim do mesmo lugar que a maioria.

## **A relação do acadêmico indígena com a língua portuguesa na UFJ**

Cada indivíduo, ao sair da aldeia, leva consigo o saber de sua comunidade em forma de cultura, história, memória e também de sua(s) língua(s). As línguas naturais, conforme o linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues,

são não apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem os seres humanos para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo. Cada língua está intimamente ligada aos processos cognitivos e à experiência acumulada pelo povo que a fala através de sucessivas gerações. As descobertas que, elaboradas e reelaboradas pela inteligência ao longo de milênios, formaram o imenso acervo de conhecimentos

integrados que é a cultura, têm sua expressão mais ampla e mais precisa na língua que se desenvolveu como parte e como instrumento dessa cultura (Rodrigues, 2007 *apud* Rodrigues, 2013: 3).

Em uma sociedade marcada pela hegemonia da língua portuguesa, que se impõe através de uma relação assimétrica em relação às demais línguas brasileiras, torna-se uma necessidade para muitos indígenas se apropriarem de tal língua, especialmente aqueles que procuram as instituições de ensino fora das aldeias, o que inclui as universidades. Entre os estudantes indígenas da UFJ, o tempo de contato com a língua portuguesa é variado: três pessoas afirmam que a têm como primeira língua (L1). As demais seis pessoas aprenderam o português como segunda língua (L2), alguns ainda na infância e outros mais tardiamente, aos 19 anos, em um dos casos. Igualmente diversas são as experiências de aquisição da língua, assim como as variedades do português que dominam – seja como primeira (L1) ou segunda língua (L2) –, sempre marcadas pelos contatos com outras línguas.

Quando questionados sobre a avaliação que os estudantes fazem sobre seu domínio do português, 33% dos indígenas acham que é ótimo, 33% acham que é bom e 33% acham que é mediano. Nenhum deles classificou como ruim. Isso pode ser entendido como uma visão de satisfação com seu empenho para aprender e com seu desempenho com a língua para satisfazer as funções sociais que só podem ser desempenhadas através dela. É interessante observar que os discentes indígenas não colocam como parâmetro principal de autoavaliação a variedade “cultura” do português ou mesmo a sua representação gráfica na escrita, como é comum em relação aos falantes nativos de português não indígenas, que se baseiam, como explica Labov (2008), em traços linguísticos socialmente marcados e que são identificados de forma mais ou menos consciente pelos falantes através de estereótipos ou marcadores.

A relação do aluno indígena com a segunda língua e com as produções textuais acadêmicas, de acordo com os dados do questionário (complementados com as entrevistas), demonstrou que, como afirma Pimentel da Silva (2012), a universidade considera mais a tradição da escrita em seus métodos avaliativos. Quando isso acontece, perdem-se as potencialidades da oralidade, de uma forma geral e, principalmente, quando se trata de alunos indígenas que, na maioria das vezes, têm como base as tradições orais.

Segundo Pimentel da Silva (2012), mesmo quando a comunidade indígena possui a prática da escrita, ela tem uma função sociocultural diferente da do não indígena. É uma escrita do saber, que tem a função de acordar as memórias adormecidas de muitos indígenas, de dar às gerações mais novas a possibilidade de

se apropriarem desse conhecimento. Contribui para que as comunidades indígenas que não praticam esses saberes tenham contato com eles, ou seja, a escrita aqui tem função bem diferente daquela proposta pelos colonizadores, catequizadores e pela classe dominante da sociedade não indígena atual. A autora nos traz a seguinte reflexão:

De que maneira a oralidade e a linguagem escrita, tomadas muitas vezes como aspectos inconciliáveis na relação entre culturas indígenas e cultura dos não indígenas letrados, podem-se articular na prática pedagógica, através da interação concreta entre o texto escrito e sujeitos pertencentes a uma tradição oral? (Pimentel da Silva, 2012: 19).

### **Considerações finais**

Os resultados destacam a necessidade de ampla mobilização, não restrita somente aos docentes, mas que implica na adoção de políticas institucionais que busquem e estimulem a valorização das diversidades culturais, a quebra de estereótipos e a abertura para novas epistemologias e metodologias de ensino no espaço acadêmico. Conforme Ailton Krenak,

é muito importante garantir o lugar da diversidade, e isso significa assegurar que mesmo uma pequena tribo [...] tenha a mesma oportunidade de ocupar esses espaços culturais, fazendo exposição da sua arte, mostrando sua criação e pensamento, mesmo que essa arte, essa criação e esse pensamento não coincidam com sua ideia de arte contemporânea, de obra de arte acabada, diante da sua visão estética, porque senão você vai achar bonito só o que você faz e o que você enxerga. Nosso encontro pode começar agora, começar daqui a um ano, daqui a dez anos, e ele ocorre o tempo todo (Krenak, 1999: 30).

Entre as estratégias de enfrentamento das dificuldades por parte dos discentes, destaca-se a formação de um coletivo indígena e negro na UFJ, o coletivo Afrontaí, e seu fortalecimento através de embates constantes e do apoio mútuo entre os discentes. As discussões realizadas nas reuniões do coletivo também respaldam os resultados da nossa pesquisa. Entre as questões frequentemente abordadas e as demandas dos participantes, estão: i) a necessidade de construção de projetos que façam um reconhecimento histórico, social e cultural das identidades dos indígenas que entram na UFJ; ii) a construção de um ponto de acolhimento para os estudantes, a fim de que não sejam responsabilizados por uma adaptação e mudança abruptas; iii) a aceitação desses alunos no espaço acadêmico, entendida como uma responsabilidade de todo o corpo social da universidade; iv) a necessidade de ter um psicólogo indígena para atender os estudantes; v) coordenadores do programa que realmente tenham conhecimento ou mostrem interesse pelas realidades das aldeias de seus alunos;

vi) a conscientização e a sensibilidade do corpo docente de maneira geral (uma vez que os estudantes frequentam diversos cursos) a respeito das singularidades linguísticas e socioculturais dos alunos, considerando-as em suas estratégias didático-pedagógicas e avaliativas.

Em consonância com tais percepções e demandas dos discentes indígenas e a partir de nossas análises e leituras interpretativas dos resultados, percebe-se que o que está acontecendo na UFJ está longe de atender a uma proposta de inclusão integral e efetiva. As ações afirmativas, de uma forma geral, quando elaboradas para uma dinâmica de conscientização das realidades, podem mudar o olhar de todos e facilitar os caminhos de quem sai da aldeia e vai em busca do ensino superior. Assim como Krenak,

nossa esperança é que o desenvolvimento das nossas relações ainda possa nos ajudar a ir criando formas de representação, formas de cooperação, formas de gerenciamento das relações entre nossas sociedades, onde essas instituições se tornem mais educadas, é uma questão de educação (Krenak,1999: 30).

Nosso estudo, ainda que preliminar e não conclusivo, contribui para apontar algumas questões pertinentes para a continuidade dos debates e reflexões sobre a permanência de alunos indígenas na UFJ: as faces e consequências da inclusão do aluno em relação às dificuldades com a língua portuguesa; as estratégias para o enfrentamento e superação nas lutas através de coletivos e políticas afirmativas na universidade; situações que geram depressão e isolamento do estudante indígena e, ainda, as formas de abordagem dos diferentes saberes no contexto da sala de aula. Pretende-se, com o presente trabalho, contribuir para a construção de uma assistência, via programa de inclusão existente na UFJ, que seja realmente integral e que respeite e considere a diversidade linguística, cultural e epistemológica dos processos de ensino/aprendizagem dos povos indígenas que chegam a esta universidade.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 121, p. 7, 25 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 mai. 2019.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Negros e indígenas cotistas da UEMS: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo Barroso. *Povos Indígenas e Universidades no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

DENZIN, Norman. Interpretative ethnography for the next century. *Journal of contemporary ethnography*, v. 28, n. 5, pp. 510-519, 1999.

DURAN, Ayanna. *A relação dos alunos indígenas com a língua portuguesa e com as propostas de inclusão oferecidas pela UFJ em 2018*. Trabalho de conclusão de curso. Unidade de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Jataí, 2018.

KRENAK, Ailton. *O Eterno Retorno do Encontro*. A Outra Margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAULA, Eunice Dias de. O ensino de línguas nas escolas indígenas. In: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Estudos de línguas e educação indígena*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Letramento bilíngue em contextos de tradição oral*. 1. ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em: 24 mai. 2019.

## DOCÊNCIA INDÍGENA: TRAJETÓRIAS POR MEIO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

*Docencia indígena: trayectorias mediante narrativas de experiencias personales*

Maricelma Almeida Chaves<sup>26</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa narrativas de professores indígenas egressos de duas turmas da área de Ciências da Linguagem Intercultural do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Urupá, Ji-Paraná. A pesquisa adota uma abordagem discursiva, buscando identificar, mesmo que de forma implícita, elementos que revelem as trajetórias de formação docente, os impactos sofridos e suas perspectivas futuras. A metodologia é baseada em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como corpus os trabalhos de conclusão de curso de quatro estudantes indígenas. Esses trabalhos apresentam características autobiográficas, por incluírem histórias de vida e experiências pessoais. Considerando a trajetória de vida como parte da formação do sujeito, a análise das construções ideológicas presentes nas falas permite compreender diferentes formas de vivência e percepção do mundo.

**Palavras-chave:** discurso; narrativas; trajetórias; docência indígena; formação docente.

### RESUMEN

Este artículo analiza las narrativas de docentes indígenas egresados de dos cohortes del área de Ciencias del Lenguaje Intercultural del curso de Licenciatura en Educación Básica Intercultural de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR), campus Urupá, Ji-Paraná. La investigación adopta un enfoque discursivo, con el objetivo de identificar, aunque sea de forma implícita, elementos que revelen sus trayectorias de formación docente, los impactos vividos y sus perspectivas futuras. La metodología se basa en investigación bibliográfica y documental, utilizando como corpus los trabajos de conclusión de curso de cuatro estudiantes indígenas. Estos trabajos presentan características autobiográficas al incluir relatos de vida y experiencias personales. Al considerar la trayectoria de vida como parte de la formación del sujeto, el análisis de las construcciones ideológicas en los discursos permite comprender distintas formas de vivir y percibir el mundo.

**Palabras clave:** discurso; narrativas; trayectorias; docencia indígena; formación docente.

### Introdução

A educação, ao longo dos tempos, tem sido objeto de estudo de especialistas comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, que, para tanto, vêm discutindo a formação profissional como forma de compreender as implicações desta sobre a ação docente dos professores. Veem na formação dos professores um processo fundamental para que aconteçam as mudanças que se fazem necessárias. Sabe-se, entretanto, que o curso de formação, por si só, não vai promover de forma eficaz as transformações no meio educacional, é preciso

---

<sup>26</sup> Graduada em Letras pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC - PY). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR). Professora Formadora no Programa Saberes Indígenas na Escola (Rede RO/AC). Contato: mcelmalmeida@gmail.com.

aliá-lo à prática docente realizada na escola e na sala de aula; além disso, é necessário vinculá-la à realidade e ao contexto de mundo em que os educadores e educandos estão inseridos e ouvir suas vozes é fundamental para saber se as suas expectativas e necessidades estão sendo atendidas.

O presente estudo tem como tema a formação de docentes indígenas, cuja motivação foi a de enfatizar suas vozes, presentes em seus trabalhos de conclusão de curso (TCCs), que, por muitas vezes, foram silenciadas. Por meio delas, é possível conhecer as identidades, as ideologias, assim como o desenrolar de suas trajetórias de vida.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual foram utilizados dados cujo *corpus* pertence ao acervo documental do Departamento de Educação Intercultural, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Urupá, em Ji-Paraná, que forma professores indígenas. Esse acervo é composto por entrevistas, relatos escritos, filmagens, atividades desenvolvidas em sala de aula, além dos trabalhos de conclusão de curso. Para esta pesquisa, os TCCs foram a base para a coleta de dados, neles, selecionamos as narrativas para as análises e reflexões desenvolvidas. Os trabalhos de conclusão de curso trazem uma parte que traça a trajetória de vida, mas também, em todo o desenvolvimento, aparecem muitas narrativas que marcam a história de vida e as experiências de cada um. Dessa forma, os TCCs foram o nosso campo de pesquisa para este estudo.

Esta investigação parte de uma abordagem discursiva, no intuito de identificar características dos discursos presentes nas narrativas, permitindo assim uma análise que revele as possíveis respostas para o problema de pesquisa: como se deram as trajetórias de formação docente dos participantes, quais os impactos causados e quais são suas perspectivas para o futuro. Como proposta metodológica, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental; contudo, como as narrativas trazem histórias individuais dos alunos, permitem-nos dizer que têm ainda característica de autobiografia. A investigação bibliográfica possibilita a fundamentação teórica com a qual são realizados os procedimentos das análises das narrativas; a documental, por sua vez, possibilita a coleta de dados para análise de arquivos do Departamento de Educação Intercultural, da UNIR, Campus Urupá, Ji-Paraná. Compreendemos a trajetória de vida como sendo o processo de formação do indivíduo, logo, conhecer as construções ideológicas presentes nas falas de cada sujeito propicia a compreensão das diferentes formas como cada pessoa experiencia o mundo.

Participaram desta pesquisa alunos egressos do curso de formação de professores indígenas, todos eles atuando como professores indígenas em suas respectivas comunidades. Os alunos egressos do Curso de Licenciatura em

Educação Básica Intercultural representam dezenove etnias, sendo elas: Sabanê, Zoró, Cinta Larga, Arara, Gavião, Cabixi, Suruí, Oro Nao', Aikanã, Tuparí, Oro Waram Xijein, Makurap, Djeoromitxi, Oro At, Kaxarari, Negarotê, Oromon, Oro Eo' e Mamaindê. Neste estudo participaram quatro professores, selecionados com critério único de pertencer a diferentes etnias: Djeoromitxi, Tupari, Gavião e Cabixi.

### **Docência indígena: os sujeitos em questão**

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa está delimitada às narrativas dos professores indígenas egressos de duas turmas da área de Ciências da Linguagem do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Urupá, Ji-Paraná. São pessoas que pertencem a diferentes etnias, sujeitos com histórias, ideologias e culturas de riquezas incalculáveis, vivendo em espaços e contextos sociais diversos e específicos.

Rondônia possui 19 Terras Indígenas, que perfazem um total de 20,15% da área do estado (4.807.290,42 ha)<sup>27</sup>, que abriga 54 sociedades indígenas, conferindo-lhe características pluriculturais e multilinguísticas. As Terras Indígenas estão localizadas em diferentes municípios, alguns bastante distantes de Ji-Paraná, município-sede do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, frequentado pelos estudantes indígenas. Essa distância dificulta e encarece o acesso ao curso. A distância de deslocamento varia de 50 km a mais de 700 km; alguns estudantes levam cerca de 10 horas de viagem terrestre, além de cruzar, por via fluvial, de três a cinco dias, dependendo do período do ano e das condições do leito dos rios.

O curso tem uma duração de cinco anos; logo, o tempo que os estudantes precisam ficar longe de suas comunidades e de suas famílias é bastante grande. Além disso, a mudança de rotina e as condições de estadia, às vezes precárias, na cidade, são elementos que se somam às dificuldades enfrentadas por eles e presentes em suas narrativas. Essas dificuldades tornam-se, ao final, elementos de valorização da formação, que são percebidos nas análises feitas, nas quais destacam, em cada palavra ou expressão dita, transparece a figura de um sujeito determinado a alcançar seus sonhos, independentemente das barreiras existentes. Quiçá, não sejam essas próprias barreiras as responsáveis pela garra de todos eles.

---

<sup>27</sup> Dados extraídos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Básica Intercultural.

## **A formação docente**

[...] formar é muito mais que treinar.

*Paulo Freire (2001: 17).*

Baseado nos princípios da pluralidade cultural e no respeito às diferenças, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi criado em 2008, a partir de uma demanda dos povos indígenas, que reivindicaram junto à Fundação Universidade Federal de Rondônia esse espaço formativo específico. Essa conquista deveu-se à intensa mobilização estadual do movimento indígena e ao apoio de entidades indígenas, indigenistas, além de outros parceiros. O objetivo do curso é o de formar e habilitar professores indígenas para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio, principalmente com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas. Quanto à estrutura do curso, possui uma base comum de três anos e dois anos nas áreas específicas: Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar. O curso se desenvolve em duas etapas presenciais por ano, cada uma com a duração de dois meses, que são permeadas por atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas nas comunidades<sup>28</sup>.

Desde 2009, sete turmas já ingressaram no curso, com um total de 370 estudantes atendidos até o ano de 2019. Três dessas turmas, com um total de 63 estudantes, já concluíram o curso; destes, 27 estão fazendo especialização *lato sensu* e 8 na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, atendendo a uma das suas metas descritas nos 12 objetivos específicos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (2007: 20).

Contribuir com a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural.

O curso conta hoje com um total de 213 estudantes.

## **As vozes ecoadas nas narrativas**

O ato de relembrar situações alegres, tristes, desagradáveis, felizes, engraçadas ou comovedoras, na infância ou fase adulta, permitiu processos de revitalização do pensamento, à medida que, além de ampliá-los, de forma mais evidente puderam dialogar com o que sou hoje e com as minhas projeções futuras: um exercício de auto (formação) que evidencia influências, escolhas e, sobretudo que

---

<sup>28</sup> Dados baseados no PPP do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

apresentam elementos a respeito de uma tendência ou comportamento formador (Neves, 2010: 138).

A investigação narrativa possui um campo abrangente, com perspectivas diversas, podendo perpassar pela análise de biografia e autobiografia, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, acontecimentos singulares inseridos em um determinado contexto. A narrativa está sempre associada a um caráter social, que explica algo pessoal ou característico de uma época.

[...] Os textos do “passado” também dizem o presente, não porque se encadeiem em um emaranhado de causalidades, mas porque o presente contém todo passado, já que o passado só existe enquanto discurso do presente [...] (Barbosa, 2002: 1).

Esse transitar entre o presente e o passado aparece nas narrativas autobiográficas nos Trabalhos de Conclusão de Curso aqui analisados. Eles trazem uma parte com narrativas que traçam a trajetória de vida e, no decorrer de todo o desenvolvimento, muitas outras narrativas aparecem e marcam a história de vida e a experiência de cada um. Neves (2010: 124) discorre sobre o estudo autobiográfico e afirma que ele “permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes”. Carvalho (2003: 1) diz que, “a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária”. A narrativa autobiográfica permite ao indivíduo uma visão do seu trajeto percorrido, podendo avaliar as vivências do passado, compreender as do presente, e ainda criar projeções futuras.

No que diz respeito às particularidades da narrativa, visitamos as concepções de William Labov (1997), considerado como pioneiro nos estudos das narrativas em termos de sua estrutura e características formais no âmbito dos estudos da linguagem (Labov; Waletzky, 1967; Labov, 1972). Em sua concepção, Labov (1997: 3) defende que narrar não é apenas contar uma história ou recontar o passado: “[...] a experiência precisa ter lugar na biografia do falante”. Assim, os eventos vividos serão social e emocionalmente avaliados. Ele considera que todas as narrativas são histórias que reportam a acontecimentos passados e específicos e têm propriedades comuns (Labov, 1972).

No campo da sociolinguística, Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) desenvolveram um estudo dos elementos linguísticos da narrativa. Para esses autores, a narrativa é um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos

realmente acontecidos (Labov; Waletzky, 1967). É fato que existem vários métodos de análise das narrativas, fundamentando-se em modelos sociológicos e sociolinguísticos, psicológicos, literários e antropológicos.

Não faremos aqui uma análise puramente laboviana, embora essa seja a intenção para estudos futuros. Nosso foco é explorar possibilidades de análise e interpretação das narrativas, o que nos levou a consultar a teoria das narrativas orais de experiência pessoal (NOEP), criada por ele como forma de superar as dificuldades que as pessoas enfrentavam ao narrar fatos de suas vidas diante de observadores.

Dentro do modelo sociolinguístico, Labov (1972, 1982 *apud* Galvão, 2005: 333),

propõe uma estrutura de análise bastante pragmática que tem sido aplicada a narrativas em educação. Segundo este autor, as narrativas têm propriedades formais, cada uma com a sua função. Uma narrativa completa deve incluir seis elementos: um Resumo (*Abstract* – sumário da substância da narrativa), Orientação (*Orientation* – tempo, lugar, situação, participantes), Complicação da ação (*Complication* – sequência de acontecimentos), Avaliação (*Evaluation* – significado e sentido da ação, atitude do narrador), Resolução (*Result* – o que aconteceu, como foi resolvida a complicação) e Coda (*Coda* – termina a narrativa voltando a perspectiva pra o presente).

Para Galvão (2005: 333), “com este tipo de estrutura, um narrador constrói uma história a partir de uma experiência primária e interpreta o significado dos acontecimentos, revelando a avaliação que está implícita”.

Os textos selecionados para análise trazem narrativas que se encaixam perfeitamente nesta técnica; contudo, não é o que nos propomos para este estudo. Como já mencionado, buscamos nas narrativas dos alunos indígenas traços de suas trajetórias de vida e de formação profissional presentes nos discursos, ainda que de forma intrínseca. Segundo Cunha:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (Cunha, 1997: 2).

Nesse sentido, a análise que fazemos dos fragmentos narrativos dos TCCs tem essa perspectiva, a de identificar os textos velados e os textos revelados em cada história de vida.

## Trajetórias de vida e formação profissional

[...] Foi uma longa história até chegar à universidade.

*Zacarias Kapiaar Gavião (2015: 11).*

As leituras das narrativas dos estudantes nos permitem perceber que a educação formal foi uma opção importante e necessária para eles enfrentarem os desafios atuais, questões relacionadas aos seus territórios, à educação, à saúde, à economia sustentável, entre outras. A educação apresenta-se, então, como um instrumento de defesa e de resistência na luta pela garantia de seus direitos presentes na Constituição Federal (1988), capítulo VIII, intitulado “Dos Índios”. Ali estão determinadas as bases políticas que devem efetivar as relações entre os diferentes povos indígenas e o Estado brasileiro, estabelecidas nos artigos 231 e 232 e seus respectivos parágrafos. A Constituição Federal assegurou ainda o direito à educação, reconhecendo a utilização das línguas nativas e dos seus próprios processos de aprendizagem (Art. 210, parágrafo 2º), assim como, a proteção às suas manifestações culturais (Art. 215, parágrafo 1º).

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que forma os professores indígenas, tem sido uma importante ferramenta para quebrar o silenciamento imposto a esses povos, possibilitando o registro das vozes dos professores e professoras indígenas, fundamental para que se possam conhecer suas formas de pensar, suas identidades e como foi seu processo de construção em suas trajetórias de vida. São exatamente esses registros das diversas vozes que compõem o *corpus* deste estudo.

Em seus relatos, os professores narram suas lembranças mais remotas desde a infância. Para Orlandi (2007), a memória faz parte da produção do discurso; o modo como ela é acionada é que dá as condições de produção, que por sua vez faz compreender os sujeitos e a situação, como podemos verificar em Tupari (2015: 14). “[...] Ainda me lembro muito de quando eu era pequeno, conta como foi sua infância e as aventuras que a cercaram, e continua seu relato: [...] Assim cresci neste lugar e aprendi a fazer um pouco de cada trabalho. Sempre caminhava junto com meu pai: [...] Assim eu fui adquirindo o meu conhecimento sobre o mundo que está cheio de surpresa [...]”.

Os relatos descrevem os momentos de aprendizagem e de educação específicos do povo, ou seja, o processo de aprender e o respeito de um sujeito aprendente adquirindo conhecimentos em berço familiar. [...] Tenho saudade da época da minha infância, eu aprendi muito com meu pai, caçar, pescar, fazer tocaia para matar nambu, e fazer algum tipo de artesanato como, por exemplo, a flecha

(Gavião, 2015: 11). Os jovens acompanhavam seus pais para aprender. A educação familiar é o primeiro processo de educação que esses professores indígenas reconhecem, a educação oferecida pelos mais velhos de suas comunidades, assim como os seus pais receberam dos seus antepassados.

A educação escolar foi introduzida nas comunidades a partir de uma necessidade após o contato, de uma forma impositiva, não considerando a educação já existente, característica de cada povo, vivenciada e transmitida por gerações. Desde então, tem-se perseguido uma escola específica que contemple as expectativas dos povos. O lugar do diferenciado e do específico vem sendo construído na escola indígena. Os conteúdos específicos, como a cultura e a língua indígena, parecem ser elementos que caracterizariam essa especificidade. No entanto, quando eles são descolados dos seus sujeitos e levados para a escola, perdem a profundidade de seu significado. Cohn (2014), em seus estudos, destaca a importância da escola na preservação e valorização da identidade étnica e do conhecimento tradicional dos povos indígenas. Ela enfatiza que a especificidade da educação indígena está diretamente ligada à presença da cultura nas salas de aula. Quem sabe, um olhar atencioso para o jeito de educar de cada povo poderia fazer avançar essa discussão sobre o específico e o diferenciado.

Nesse sentido, Zacarias Gavião, em seu TCC, apresenta a temática da educação tradicional do seu povo Gavião: o *Bekàh*, local onde seu povo se educa, e as finalidades do estudo.

O estudo sobre o *Bekàh* tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a educação tradicional do Povo Gavião. Também tem como finalidade registrar a memória e o saber tradicional deste povo. Ainda pode ser dito que esta memória está guardada com os mais velhos que sabem dos ensinamentos tradicionais. Assim, é possível afirmar que todos os conhecimentos eram socializados no passado, de geração a geração até que o modelo de ensino do não índio chegou às aldeias (Gavião, 2015: 10).

A educação tradicional do povo Djeoromitxi é apresentada por André Kodjowoi Djeoromitxi em seu TCC, apontando que é a religião que determina as regras de convivência que são passadas de pais para filhos.

A educação Djeoromitxi acontece em casa, pelos pais avós e avôs. Eles ensinam a história do povo, como surgiu a humanidade, as plantas, céu, rios, igarapé, alimentos e animais. A religião é a parte principal desta educação, por meio dela são ensinadas as proibições. Por exemplo: não usar cabelo cumprido porque o bicho (espírito que pode fazer mal) pode pegar; não baleiar demais a caça senão o dono dela pode não gostar; andar sempre pintado para se proteger contra os maus espíritos; não vender alimentação, sempre repartir tudo que caçar e pescar, porque se ele não for uma pessoa boa, quando morrer o seu espírito não vai passar pelo bearaparitxi. Como podemos verificar é na religião djeoromitxi que estão contidas as regras de moral e convivência (Djeoromitxi, 2015: 23).

As narrativas analisadas demonstram a importância da educação transmitida pelos mais velhos, que trazem as experiências vividas por cada povo e que constituem sua identidade, suas regras sociais, suas maneiras de ver e interpretar o mundo, a relação que cada povo mantém com a natureza e que os prepara para a vida em sociedade. Assim, como afirma Gavião (2015: 10),

[...] Acreditamos que a educação tradicional deve fazer parte do currículo da escola indígena, como exercício de valorização e identidade cultural do povo indígena. Além de se constituir como mecanismo que pode efetivamente assegurar uma educação intercultural, específica e diferenciada.

Percebe-se nas narrativas que esses professores trazem o entendimento de que os conhecimentos do povo devem estar, de alguma forma, presentes na educação escolar, e que isso é fundamental para a efetivação de uma educação “intercultural, específica e diferenciada”. Essa forma crítica e segura de compreender a escola indígena é marcante nas narrativas analisadas, assim como a identidade docente presente em suas falas.

Fica evidente que, assim como a educação tradicional recebida da sua comunidade indígena os preparou para bem viver, a educação escolar não indígena tem contribuído para suas vidas como instrumento de defesa. Em todas as narrativas está presente que os cursos de formação para professores indígenas foram fundamentais para uma maior conscientização sobre a importância e a valorização da educação tradicional, a sabedoria do seu povo, sua língua e sua cultura. Isso fica nítido quando narram sobre o Projeto Açaí – curso de formação para professores indígenas:

Iniciei, assim, a minha formação no magistério indígena que foi fundamental para construir um pensamento crítico com relação a minha língua e minha cultura. [...] Foi quando pela primeira vez eu ouvi falar da importância da língua materna com o professor Celso Ferrarezi. Ele falou muito sobre as línguas dos povos Oro Nao', Oro Waram, Oro Mon, Oro At, Oro Eo, neste período eu não sabia de nada sobre a minha língua, a língua do povo Oro Win. Eu entendia e falava um pouco a língua Oro Nao', mas não escrevia. [...] Mas o tempo que passei no projeto Açaí me motivou a aprofundar a escrita da língua (Cabixi, 2015: 25-26).

[...] a partir do projeto Açaí foi que percebi a importância do estudo teórico e passei a valorizar mais a cultura do meu povo (Tupari, 2015: 17).

[...] Antes do Projeto Açaí, eu não sabia que nossa cultura tinha valor, hoje sei que tem valor para todos os povos indígenas para nosso país e para a humanidade, sei também que ensino não é modelo, ensino é construção (Djeoromitxi, 2015: 51)<sup>29</sup>.

[...] Como vimos o Projeto Açaí foi além de um curso de formação, foi uma instância política importante, pois problematizou o pensamento colonizado dos indígenas e houve realmente uma

---

<sup>29</sup> Esta fala está é de Armando Jabuti, presente no trabalho de conclusão de curso de André Djeoromitxi.

transformação na concepção e uma retomada da sua identidade (Djeoromitxi, 2015: 51).

Salienta-se aqui, que todos os pesquisados participaram do Projeto Açaí, que foi um curso de magistério indígena iniciado em 1998 e concluído em 2004, executado pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Como já foi mencionado, a participação na formação de professores indígenas contribuiu para o fortalecimento das identidades desses professores enquanto docentes indígenas e defensores de suas línguas e culturas. Não podemos desconsiderar que, até ingressarem no curso de formação profissional, passaram por inúmeras experiências de vida que, com certeza, compuseram o processo de formação da identidade do sujeito comum, o cidadão brasileiro da floresta, que, em alguns casos, já atuava como professor, contudo, trazia consigo a identidade de um sujeito colonizado, explorado, desvalorizado e silenciado. O ingresso no Projeto Açaí marcou o início do processo de formação da identidade docente, que se consolidou e ganhou forma ao longo do curso e na prática de sala de aula (Chaves; Couto: 2018).

Até ingressar no Projeto Açaí, as narrativas mostram que alguns dos professores não imaginavam que existiam tantas etnias no estado. Assim, além de fazerem novos amigos e se reconhecerem como parentes, o contato propiciou a percepção não só das semelhanças que havia entre eles como, principalmente, das diferenças, e uma delas era a situação sociolinguística. Em se tratando de língua materna, existiam etnias bilíngues, monolíngues, aquelas em que a primeira língua já era o português, ou até quase monolíngue em língua indígena, e ainda outras especificidades. Da compreensão dessa diversidade e das ameaças que suas línguas corriam, surge a motivação para o fortalecimento e a preservação das línguas. Esse foi um movimento muito forte no magistério indígena, que continuou no ensino superior. Podemos evidenciar essa preocupação no seguinte fragmento:

Eu adquiri minha experiência durante o Projeto Açaí. Interessante que, nessa época, nós não tínhamos a dimensão do valor da cultura de cada povo. Não tínhamos a ideia de valorizar nossa própria identidade. A imposição da outra cultura foi tão forte que nós acabamos sendo neutralizados, é como se você estivesse vivo, mas, na verdade, está morto. Assim aconteceu. O Projeto Açaí resgatou esse espírito dos professores, resgatou o espírito de guerreiro de alguns professores indígenas, ou seja, trazendo a compreensão dos valores da sua própria identidade. Muitas de nossas etnias, alguns de nossos parentes, eles tinham vergonha de falar na sua língua. Eles tinham vergonha de falar na sua língua perante a sociedade não indígena (Gavião, 2015: 18).

Segundo Isidoro (2006), o Projeto Açaí construiu, no decorrer do seu processo, uma política linguística que refletiu fortemente na postura política dos professores indígenas em relação à sua língua e cultura. Esse fato pode ser

constatado nas narrativas aqui analisadas, conforme afirma Cabixi (2015: 20): “Quando acabou o curso eu levei muita tarefa para trazer no próximo período e pela primeira vez iniciei minhas pesquisas com minha mãe”. Dessa forma, podemos afirmar que os professores indígenas despertaram para a importância de pesquisar e aprender suas línguas e os conhecimentos de seu povo, a partir das reflexões produzidas no Projeto Açaí.

[...] nunca aprendemos a língua indígena, minha mãe sabia falar a língua Oro Win, mas lá no seringal ela não ensinava os seus filhos na língua indígena, porque diziam que essa língua não era importante, ela se convenceu, de tanto ouvir que sua língua não era importante então só falava em português com seus filhos. Meu pai não aprendeu a língua Cabixi, seu pai era Cabixi e sua mãe Oro Mon, ele sabe alguma coisa de Oro Mon e Oro Nao, mas a língua de seu pai ele não se lembra. Devido a esta realidade eu desde pequena aprendi falar a língua portuguesa, então, a primeira língua que aprendi foi a língua portuguesa. Então, até 1980, eu não tinha contato com a nenhuma língua indígena. [...] Quando eu comecei fazer a pesquisa de acordo com meu trabalho, percebi que iniciava um maior aprofundamento sobre a língua e a cultura do povo Oro Win. Tudo isso aconteceu através do curso do projeto Açaí que era o magistério indígena se não existisse esse curso eu acho que eu mesmo nunca ia conhecer a importância e a valorização das línguas, da cultura do meu povo Oro Win (Cabixi, 2015: 20).

As discussões sobre políticas linguísticas implementadas na primeira turma do projeto Açaí refletiram enormemente nas comunidades indígenas por intermédio dos professores, o que resultou em práticas docentes de valorização cultural e linguística. Com relação à elaboração de material didático específico, os professores produziram muitos materiais bilíngues, interculturais, materiais de alfabetização, mas muito se perdeu e não foi finalizado por falta de uma política de produção de material do próprio curso de formação. O que foi uma grande pena e inestimável perda.

A partir de 2009, quando teve início o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, essas produções foram retomadas, e existe um esforço para que se consolide uma política de elaboração e publicação de material didático a partir da licenciatura e dos programas a ela vinculados<sup>30</sup>.

Os professores indígenas foram, com o tempo, se conscientizando de quão grande era o valor da sua cultura e do quanto é importante valorizá-la e preservá-la. Esse processo de valorização contribuiu muito para o avanço de projetos e iniciativas protagonizadas pelos professores indígenas, que, como pesquisadores de seus conhecimentos, passaram a compreender o seu importante papel no diálogo e

---

<sup>30</sup> O programa Ação Saberes Indígena na Escola, é um dos programas que tem se preocupado com a formação continuada dos professores indígenas e a produção de material didático. Foi implantado em 2013. Até o momento somam três etapas de desenvolvimento do Programa com várias publicações realizadas e outras em andamento.

nas interações interculturais. Esse sujeito, consciente de sua própria existência e da responsabilidade com a sua comunidade, assim como de seu valor perante a sociedade, está retratado nos diferentes discursos presentes nas narrativas.

Aquilo que nós achamos que é de valor para nossa comunidade é isso que vamos defender. Todas as etnias que nós não conhecíamos, foi possível conhecê-las durante a formação e trocamos experiência. Ali começou nascer uma ideia voltada para a educação escolar indígena. Quando o governo disponibilizou recurso para a formação dos professores indígenas, não foi um presente, um projeto que o governo achava que era interessante para os povos indígenas. Foi uma luta, não tanto dos professores indígenas, mas sim das lideranças tradicionais. Hoje nós estamos colhendo o fruto da luta deles. E hoje nós queremos contribuir na nossa formação trazendo esses conhecimentos, colocando como prioridade a educação para os povos indígenas nas comunidades. Essa é a ideia do Projeto Açáí e a nossa ideia (Gavião, 2015: 19).

Para Libâneo (*apud* Pimenta, 2011: 131), “a prática educativa encaminha-se, pois, a objetivos distintos, conforme interesse explicitado pelos seus agentes sociais”, o que se pode identificar claramente na fala do Gavião. Para Freire (1996: 38), “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A formação docente se consolida com o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, levando-os a se aprofundarem nas questões teóricas e na reflexão crítica da prática; a perceberem que teoria e prática devem caminhar juntas, não há como concebê-las uma sem a outra. Conforme Freire (1996: 39), “[...] O próprio discurso teórico, necessário para a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Para os participantes desta pesquisa, o conhecimento didático se firma com o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, propiciando a todos maior segurança no ensino, devido ao saber pedagógico adquirido, que lhes permite saber agir em situações diversas no decorrer de sua prática.

Tupari (2015: 18) narra a importância da Licenciatura.

A nossa participação na Universidade é importante porque possibilita conhecer as teorias sobre os conhecimentos do mundo das sociedades envolvidas, estudar, pesquisar e compartilhar com os conhecimentos indígenas, para a universidade. [...] Foram trabalhadas várias metodologias de como se ensinar na sala de aula e de produzir os materiais didáticos.

Na fala de Tupari, é possível reconhecer que existe uma troca de conhecimentos entre os estudantes indígenas e a universidade. Afirma seus conhecimentos tradicionais, de valor imensurável e acena para que a universidade os reconheça. A relação entre eles caminha por uma via de mão dupla, ambos dão e recebem ao mesmo tempo. Fica claro que ele reconhece na universidade um

espaço onde é possível compartilhar e ampliar os conhecimentos, estimular pesquisas e a produção de conhecimento e materiais didáticos. Sabemos que o conhecimento é uma forma de resistência e de poder importante para os povos indígenas diante dos desafios que enfrentam na atualidade.

Apesar de os estudantes considerarem o curso um momento importante em sua formação, enfrentaram imensos desafios relacionados às diferenças administrativas e estruturais, às convivências entre os estudantes indígenas e não indígenas, e entre os indígenas e a população do município. Quanto a este último aspecto, inicialmente houve estranhamento em relação à quantidade de indígenas que, de repente, frequentava a universidade. Em comunicação pessoal, a primeira coordenadora do curso, professora Edineia Aparecida Isidoro (2021)<sup>31</sup>, afirmou que era comum os taxistas que transportavam os estudantes até a universidade perguntarem se eles estavam lá participando de algum movimento. Quando respondiam que estavam estudando na universidade, isso causava espanto, parecendo que o entendimento era que a universidade não era lugar “de índio”.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a universidade tornou-se uma realidade na vida dos povos indígenas de Rondônia, e o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural é grande responsável por isso, mesmo não sendo o único acesso dos indígenas à universidade; talvez seja o mais representativo, pois é um curso específico para as populações indígenas de Rondônia. As comunidades indígenas em Rondônia contam hoje com um número significativo de professores licenciados e pós-graduados.

As falas dos professores não deixam dúvidas sobre a importância da formação escolar, principalmente do Magistério Indígena e da Licenciatura Intercultural, para o fortalecimento de suas línguas e das práticas culturais em suas comunidades. Também influenciaram a qualidade das práticas pedagógicas interculturais e a consciência de que é necessária ainda mais reflexão sobre o papel da escola, sobre as relações interculturais, o diálogo de saberes e a importância do papel do professor em todas essas discussões.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo analisar as narrativas presentes nos trabalhos de conclusão de curso de quatro professores indígenas, egressos das duas primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

---

<sup>31</sup> Comunicação pessoal fornecida pela professora Edineia Aparecida Isidoro, coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no período de 2009 a 2014.

Em primeiro lugar, foi importante verificar como os professores indígenas se colocavam no trabalho por meio de suas narrativas pessoais, abordando suas trajetórias escolares e suas histórias de vida. Essas histórias, por sua vez, se integram à história da educação escolar indígena de Rondônia.

As análises aqui desenvolvidas mostram que a trajetória de formação docente dos professores indígenas em Rondônia ocorreu de forma processual, e que se pode apontar como marco o acesso dos professores indígenas ao curso de magistério indígena, o Projeto Açaí. Este curso propiciou aos professores o contato com as diversas etnias do estado de Rondônia, até então desconhecidas entre eles; reconheceram-se como pertencentes ao mesmo grupo de interesses, construíram novas relações de amizade. Além disso, a formação crítica e reflexiva contribuiu para o fortalecimento — e, por que não dizer, em alguns casos, a retomada de suas identidades étnicas. As falas dos professores em seus TCCs marcam a importância dessa formação para suas vidas pessoais e profissionais.

Outro momento importante, presente nas narrativas, é a entrada na universidade. Para muitos “um sonho” sendo realizado. Os desafios enfrentados nessa fase devem-se às dificuldades de deslocamento até a universidade, às acomodações muitas vezes precárias, ao longo período de tempo distante de suas casas e à permanência na universidade. Essa permanência, junto com os desafios que eles enfrentaram nesse novo ambiente, aponta, nas narrativas, ainda a importância do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para o fortalecimento de suas línguas e das práticas culturais em suas comunidades, retomando assim as suas identidades.

Consideramos, então, que os impactos causados em decorrência da formação docente ocorreram de forma positiva, diretamente nas comunidades. É certo que a formação docente foi individual; todavia, seus resultados foram extensivos a cada povo. Como pioneiros em formação universitária, estão sendo exemplos para os jovens que, a cada ano, buscam se inserir nesse meio em busca de conhecimentos para que possam ocupar espaços nas sociedades e contribuir com suas comunidades.

Consideramos que, embora ainda existam diversos problemas a serem superados, tais como fatores estruturais, racismo estrutural, entre outros, podemos afirmar que a educação indígena específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas em Rondônia já é uma realidade. O que se espera, num futuro próximo, é que ela se consolide, se fortaleça e seja ampliada. Para tanto, é preciso assegurar um auxílio estudantil maior, com o qual seja possível cobrir os muitos gastos que os alunos têm devido à longa distância entre as aldeias e a universidade; uma casa de apoio onde possam se hospedar durante as etapas do

curso; um centro de convivência no campus universitário; e laboratórios de informática para que esses alunos possam desenvolver atividades e adquirir domínio para lidar com as tecnologias. Para garantir um curso com educação específica e de qualidade, é necessária uma política de acesso específica e diferenciada, com vestibular especial e também diferenciado.

Por fim, ressalta-se que aqui estão sendo apresentados resultados preliminares obtidos com o desenvolvimento do projeto de estudo *Narrativas, Discurso e Identidade: o que dizem as entrelinhas*. Dessa forma, outros estudos envolvendo a temática educação indígena nesse viés ainda poderão surgir.

## Referências

- BARBOSA, J. J. *História oral e hermenêutica*. Ano I, n. 105, Agosto. Centro de Hermenêutica do Presente. Porto Velho, 2002.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC/Secretaria, Educação de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto (1988)*. Constituição da República Federativa constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- CABIXI, Olivia. *A Língua Oro Win - Uma Experiência de Revitalização*. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.
- CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, v. 9, n. 19, Porto Alegre, 2003.
- CHAVES, Maricelma Almeida & COUTO, Fabio Pereira. Os discursos presentes nas narrativas orais que caracterizam a construção da identidade docente dos alunos indígenas. III Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidades Cultural. *Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, ISSN: 2446-4821, v. 6, Suplemento n. 4, pp. 462-478, 2019. Em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/issue/viewIssue/124/22>. Acesso: 14 mai. 2019.
- COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da e CESARINO, Pedro de Niermeyer (Org.). *Políticas Culturais e povos indígenas*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997.
- DJEOROMITXI, André. *O fortalecimento da língua e cultura Djeromitxi a partir da formação dos professores*. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, pp. 327-345, 2005.

GAVIÃO, Zacarias Kapiaar. *Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião*. Orientador, Genivaldo Frois Scaramuzza. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

ISIDORO, Edineia Aparecida. *Situação sociolinguística do povo Arara: uma história de luta e resistência*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. pp. 352-396.

LABOV, W. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (Ed.). *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press, 1982. pp. 12-44.

LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. *The Journal of Narrative and Life History*. Trad. de Ferreira Netto. v. 7, 1997.

LABOV, W. & WALETZKY, J. Narrative analysis. In: J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LIBÂNEO, J. C. A Pesquisa em Didática no Brasil – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, MRRM. (org.); SANTOS, VCC. (collab). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3.

ORLANDI, E. P. *A análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

TUPARI, Isaias. *Puop'orop Toap, um estudo sobre a educação indígena Tupari*. Orientador, Genivaldo Frois Scaramuzza. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2014.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Ciências Humanas e Sociais. *Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura Básica Intercultural*. Ji-Paraná, 2007. Em: [http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC\\_intercultural\\_2008\\_446779189.pdf](http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_intercultural_2008_446779189.pdf). Acesso em: 22 de fev. 2019

## **NARRATIVAS MITOLÓGICAS, PESQUISA ANTROPOLÓGICA E A ESCOLARIZAÇÃO DA CULTURA NA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO**

*Narrativas mitológicas, investigación antropológica y la escolarización de la cultura en la región del Alto Río Negro*

Oseias Marinho<sup>32</sup>

Renato Athias<sup>33</sup>

### **RESUMO**

Esta apresentação discute a pesquisa antropológica realizada por estudantes indígenas em programas de pós-graduação de universidades federais. O foco é a etnologia e as narrativas mitológicas dos Povos Indígenas da bacia hidrográfica do Rio Uaupés. As narrativas mitológicas são fundamentais para a compreensão das cosmologias e epistemologias indígenas. Estudantes indígenas têm realizado pesquisas sobre essas narrativas e sobre etnologia, com apoio de diferentes orientações teóricas. O objetivo é subsidiar as escolas indígenas da região. A apresentação visa discutir os impactos dessas investigações e a escolarização da cultura. As práticas pedagógicas das escolas indígenas em São Gabriel da Cachoeira são o foco da discussão. A pesquisa visa entender como as investigações antropológicas influenciam a educação indígena. A discussão é relevante para a compreensão da relação entre cultura e educação. A apresentação busca contribuir para a reflexão sobre a pesquisa antropológica e a educação indígena.

**Palavras-chave:** Tukano; Mitologia; Cultura; Educação escolar; Rio Negro.

### **RESUMEN**

Esta presentación aborda la investigación antropológica realizada por estudiantes indígenas en programas de posgrado de universidades federales. Se centra en la etnología y las narrativas mitológicas de los pueblos indígenas de la cuenca del río Vaupés. Las narrativas mitológicas son fundamentales para comprender las cosmologías y epistemologías indígenas. Estudiantes indígenas han investigado estas narrativas y la etnología, con el apoyo de diversos enfoques teóricos. El objetivo es informar a las escuelas indígenas de la región. La presentación busca discutir los impactos de estas investigaciones y la escolarización de la cultura. Las prácticas pedagógicas de las escuelas indígenas de São Gabriel dan Cachoeira son el foco de la discusión. La investigación busca comprender cómo las investigaciones antropológicas influyen en la educación indígena. El debate es relevante para comprender la relación entre cultura y educación. La presentación busca contribuir a la reflexión sobre la investigación antropológica y la educación indígena.

**Palabras clave:** Tukano, Mitología, cultura, Educación escolar, Río Negro

---

<sup>32</sup> É mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é professor da Escola Indígena de Ensino Médio na comunidade de Pari-Cachoeira, AM. Contato: oseias.tukano@gmail.com.

<sup>33</sup> É doutor em Antropologia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE/UFPE), em Recife, PE. Contato: renato.athias@ufpe.br.

## Introdução

Esta apresentação<sup>34</sup> visa problematizar a pesquisa antropológica promovida pelos programas de pós-graduação e realizada por estudantes indígenas, nas interfaces do campo disciplinar de etnologia nos diversos contextos geopolíticos dos povos indígenas da bacia hidrográfica do Rio Uaupés.

As narrativas mitológicas fazem parte de um conjunto muito grande de interpretações cosmológicas das presenças indígenas nos diversos contextos sociais e políticos, dentro de ecossistemas próprios, presentes hoje nas diversas tradições dos povos da região do Alto Rio Negro (Fernandes Fontoura, 2006).

Nestes últimos anos, um número significativo de estudantes desta região tem povoado os programas de pós-graduação das universidades, cujos projetos de pesquisa concentram-se basicamente nas narrativas mitológicas e na etnologia dos povos desta região, com apoio de orientações teóricas distintas, dando assim visibilidade às diversas epistemologias e geopolíticas dos povos indígenas. Este trabalho investigativo tem sempre a justificativa de subsidiar as escolas indígenas da região. Esta apresentação visa discutir os impactos dessas investigações e a escolarização da cultura nas práticas pedagógicas das escolas indígenas na rede de ensino de São Gabriel da Cachoeira.

A abertura das universidades para a inclusão dos povos indígenas foi conquistada a partir da homologação da Constituição Federal de 1988, como direito adquirido pelos povos indígenas do Brasil e, com maior intensidade, concentrou-se regionalmente no Alto Rio Negro, com destaque aos povos da região da chamada “cabeça do cachorro”. Os precursores indígenas encontraram muita resistência em seus próprios parentes, alienados pelo peso das estruturas coloniais impostas violentamente pelos portugueses.

Antes de iniciar a apresentação de alguns elementos para as questões aqui colocadas, é preciso dizer que as narrativas mitológicas, na região do Alto Rio Negro, representam longos relatos que foram sendo narrados com os acréscimos de novas interpretações a cada geração e, sobretudo, de uma forma oral, na qual as imagens das narrativas ficam na memória, e cada grupo linguístico, cada etnia, cria um conjunto de imagens que são associadas às palavras das narrativas (Athias, 2007). Estas narrativas pertencem a um determinado clã, que possui autonomia nas metáforas criadas para um melhor entendimento. Evidentemente, são nessas narrativas que cada clã concentra os seus conhecimentos bem

---

<sup>34</sup> Última versão do texto para o livro *Trajetórias de acadêmicos indígenas: impactos presentes e perspectivas de futuro* – Congresso Internacional de Povos Indígenas da América Latina (Cipial), em 3 de julho de 2019, em Brasília.

específicos, tornando-se assim o que comento, e que é chamado de ciência indígena, mas que aqui chamamos de uma epistemologia que oferece uma compreensão bastante grande da região como um todo.

### **As narrativas mitológicas**

A antropologia contempla as memórias das teorias indígenas que explicam a origem da humanidade através das narrativas mitológicas. Esta expressão precisa ser estudada com mais cuidado e carinho, em seu detalhamento, para chegar ao real entendimento da linguagem e do pensamento dos povos da região (Marinho, 2012).

É comum encontrar sábios de outro povo afirmar *nihkãwɛ ahtí karã diakɛ ní mariã* (viemos em um único barco). Significa que, nos tempos primórdios, uma embarcação imaginária de grande porte saiu de uma localidade não citada pelos mestres do saber das terras de *Wamɛ díá* (terras do sol nascente-oriental) em direção às terras do Ocidente. Conduzido pelos grandes rios continentais (na linguagem da geografia de mares), por desconhecimento de uma linguagem mais clara para se compreender, foi interpretado no português como barco, como cobra, o virtual *Pamɛri Yukɛsɛ*. Esta afirmação é conflituosa e duvidosa quando discutida sob a ótica da antropologia e de outras ciências sociais. No entanto, é encantador ouvir um sabedor de determinado povo recitar e reviver o passado com total segurança, sem apoio de documentos escritos ou pesquisados.

Esta lógica de pensamento antropológico indígena se concilia com as teorias de Charles Darwin e de Lévi-Strauss, pois o período tratado aqui é exatamente o evolutivo, no qual o primogênito dos seres humanos, após ter feito a junção de *Ipadu*, *Yaigɛ* e *Cigarro*, utilizou esses elementos no projeto de criação dos futuros seres humanos. Período do nascimento dos ancestrais dos atuais povos da região e que exigiu acompanhamento direto, no caso, entre os *Yepá Masa*, do responsável *Doethiro*. Conta-se também que, neste período, já se conferia a existência de outros seres contrários à continuidade deste projeto.

Nas narrativas deste porte, é comum ouvir dos sábios, não sabendo situar o ano e a data com precisão, afirmarem *dɛ'poropɛ, mari dɛ'póri karãpɛ* (antigamente, tempos originários, época de nossos ancestrais) *pamɛri mahsãpɛ* (seres humanos do período de fermentação dos seres humanos). Este termo "fermentação" é a interpretação similar indígena para explicar o período que levou o crescimento e amadurecimento dos futuros seres humanos, muito antes de obter a forma humana como somos hoje, o que Charles Darwin chamou de evolução dos seres (Marinho, 2012).

A chegada da embarcação imaginária, que saiu das terras do Oriente para o Ocidente, emergiu das profundezas das águas torrenciais oceânicas brasileiras, no atual estado de São Paulo. A viagem durou tempos incontáveis e, segundo os donos do saber, conta-se que milhares de seres morreram durante a viagem por ela ter sido muito longa – não aconteceu do dia para a noite. O instrumento de orientação utilizado desde o local de partida, na visão indígena, substituiu a bússola do branco: era o *yaigɣ*. O *yaigɣ* tomou destaque durante a trajetória, servindo tanto para a orientação da navegação como também para defesa.

Este objeto orientou e determinou a aproximação até a chegada ao novo mundo na casa *Díamorerã wí* (nas terras mágicas do atual estado de São Paulo), o que deixou estupendamente satisfeitos os diretores da expedição criadora. Eles notaram, porém, que ainda não haviam chegado à casa criadora de maior significado e referência do ponto de chegada, aquilo que o mundo científico conceitua como Mito da origem da humanidade, e que, na concepção indígena é verídico. Estando aqui, viram que já estavam próximos da casa mística do berço da humanidade “*Diá Ohpenkõ wi*”, denominada por alguns escritores da literatura indígena de “*Dia Openkõ Dihtara*”, atual Baía de Guanabara. Dela temos lembranças de grandes celebrações cerimoniais e práticas culturais festivas diversificadas que até hoje a sua descendência aspira a esta doutrina. Nesta localidade, a tripulação e demais passageiros da embarcação imaginária, expressão indígena, não havendo outra opção aos nossos ancestrais, denominaram-na de *pirõ Yukɣsú* (uma metáfora de uma enorme embarcação com aparência de cobra) ou *Pamɣri Yukɣsú*, meio de transporte utilizado pelos agentes de fermentação. Os *pamɣri mahsã* pisaram pela primeira vez no solo do novo mundo com característica humana ao desembarcarem, até aqui, os mestres ou donos do saber afirmam que os seres criados se encontravam em fase de contínua evolução. Entretanto, todos se revestiam em resumo do mundo animal para prosseguirem a viagem.

Notadamente, o “*Diá Ohpenkõ wi*” é de grande renome cultural na vida dos netos dos *Pamɣri Mahsã*, como diria Mircea Eliade, “os mitos verdadeiros”. Essa narrativa dos povos indígenas do Alto Rio Negro conota centro das origens culturais como: mitos, os *bahseseh*, os *bahsámorir*. A continuidade da grande viagem contou com o contorno de todo litoral brasileiro com destaque para a casa dos camarões grandes (Recife), onde é possível encontrar grande quantidade dos camarões; incluindo a casa do sal (Mossoró); *Diá Beré wí* (cidade de Belém); *Dia Kãrera wí* (Manaus); casa de formigas grandes (Carvoeiro); casa das andorinhas grandes (Barcelos); *Be’koá wíh* (Tapuruquara); *Dia, Ahkarã wíh* (São Gabriel da Cachoeira); *Diáwíh* (casa dos idiomas); e *Tõmpa duri* (Cachoeira de Ipanoré), que é o marco final da evolução dos *waí mahsã* em seres humanos. Desta cachoeira, mantemos as

memórias relevantes da história de emergência dos povos que moram na região da cabeça do cachorro pamɛ wíahá nɛkãpara (saíram do buraco evolutivo) com as características humanas, sob a presença do ilustríssimo Yepá oãkɛ com as maiores festividades da história do mundo indígena pelo sucesso do projeto. Lá, cada povo celebrou as festas tradicionais oficialmente a sua maneira, ordenadamente, como mantemos os memoriais até hoje. Complemento as afirmações de “que uma parte dos pamɛri mahsã” veio por terra. Citamos por excelência a Waha pahkasé wí (casa de cuias grandes), a cidade de Cuiabá e, como foi dito, em cada parada ficaram representantes e disto temos lembranças, o surgimento de grandes metrópoles nacionais na atualidade (Marinho, 2012).

### **A geopolítica ancestral**

Concluído o período da viagem imaginária até a saída do buraco de transformação na cachoeira de Ipanoré, o eminente barco prosseguiu o itinerário até as terras do território colombiano, como são constantes em algumas literaturas que simpatizam com as concepções indígenas da inexistência de fronteiras. Tendo cumprido todo o percurso previsto, a embarcação retornou para as profundezas dos grandes rios o pirõ Yukɛɛ e submergiu nas profundas águas da Baía do Rio Negro nas proximidades da atual cidade de Manaus.

Segundo o sabedor Severiano Pádua do clã Kɛmarõpora, relatado durante o período da minha pesquisa para dissertação de mestrado (Marinho, 2012), em um dos momentos das interlocuções citou que todos os mahsã kuráre (dos povos) emergidos, estando, na casa de Thompá Durí, seguindo a orientação do Yaíɛɛ, escolheram com antecedência o território da região para cada clã se fixar com todos os seus irmãos e, esta ocupação suscitou saídas fora dos seus pamusé ditá (terras de posse étnica) previstas por Doethiró. Pádua disse que: atrás da comunidade de Santa Luzia, do rio Papuri, distrito de Iauaretê está localizado o território que abrigou todos os ancestrais dos povos indígenas durante os primeiros tempos de ocupação territorial, que, com o passar do tempo, cada grupo optou pela ocupação de terreno mais tarde, ɛsã ditá chamou-se “nossas terras” pelos filhos do pai fundador, naturalmente, como são possíveis serem vistas na atualidade.

Estando nas terras do igarapé Turí, o primogênito dos Yamirí mahsã, o cabeça dos Tukano juntamente com seu cunhado, o Bohteá, liderança máxima dos Umukohrí mahsã (povo Desana), construíram uma espessa montaria no estilo regional (canoa de madeira). Vendo concluído o período de construção e estando ela apta a viajar, os recém-emergidos puderam deixar as terras originárias (no período não datado); como no mundo dos brancos, a inexistência de registros

escritos em arquivos, os indígenas vieram mantendo na oralidade o repasse dos fatos que envolveram trajetórias históricas, cito a “triste da partida”, ocorrida na linguagem indígena “d̄əhp̄orop̄” (termo em tukano que versa sobre a ocorrência do fato há muito tempo atrás); narra a saída dos cabeças de Tukano e Desana do rio Papurí, Uaupés e o rio Negro, em direção à foz dos grandes rios. A saída dos cabeças dos Tukano e Desana gerou alta estigmatização de redução populacional na região, em comparação com as demais regiões povoadas, que apresentavam altos índices de densidade populacional brasileira, em razão das pessoas das altas hierarquias tukano e desana terem levado consigo os mahsãputisé m̄hp̄, mahsãputisé patu wahá, os elementos culturais de aumento populacional, segundo o pensamento do avô do universo, que era ver o aumento expressivo das populações indígenas na nova terra. A saída dos cabeças dos dois povos descomprometeu-se com o objetivo do autor do projeto de surgimento dos povos indígenas, o aumento populacional significativo e extensa ocupação territorial, diferentemente os objetivos vieram favorecer a preponderância populacional dos não indígena em nosso país.

Os pais fundadores dos clãs secundários, após terem morado nas terras originárias por vários anos coletivamente, mantiveram, observaram e conduziram a ordem hierárquica do nascimento das novas gerações, praticaram e repassaram os conhecimentos tradicionais para os seus filhos, seguindo os procedimentos culturais, legados do ser criador, o Doethiró. Tempos se passaram e, tristes após a saída dos cabeças para os locais desconhecidos e distantes, gerou-se em cada clã dos diferentes povos, a saída dos seus pamusé wiáké (terras tradicionais), o que conota o início do êxodo regional dos clãs com intuito de ocupar novas terras. Essa decisão desfez o sistema de construção dos grandes aldeamentos, suscitando o surgimento de construções habitacionais temporárias por clãs, em terrenos férteis e ricos para caça e pesca. Isso possibilitou a continuação das práticas culturais das cerimônias de dar e receber dos grupos de contatos e de afinidade, perfazendo a continuidade do parentesco como nos tempos primórdios.

Esta mobilidade ceifava a índole, o que denominamos na particularidade clânica, posse de direito de usufruto após a recuperação pela natureza, sem intervenção dos clãs de alta ou baixa hierarquia e de outros grupos de contato, e essa observação deteve o respeito e a consideração de unidade na partilha dos bens retirados conforme o calendário cosmológico (Marinho, 2012).

### **A educação escolar**

Durante as viagens de reconhecimento e das expedições de desbravamento e de conquista constatou-se a existência dos povos tradicionais na região de

rincões da nova terra que acabava de ser apossada pelos agentes do fogo. Deferiu-se o fim da tranquilidade dos nativos e iniciou-se a entrada de novas ideologias desconhecidas e modificadoras na interpretação de mundo, as expedições de reconhecimento trouxeram consigo vários profissionais, entre eles os jesuítas, responsáveis pela catequização e evangelização dos nativos da região da cabeça do cachorro.

Atualmente, conhecido pela nova nomenclatura de Município de São Gabriel da Cachoeira, localizada no noroeste do Estado do Amazonas, recebeu missões transformadoras dos "nativos em seres humanos", uma concepção deplorativa que se deve ao início entre os anos de 1600 e de 1920 a 1940 na região de Pari Cachoeira. Constatou-se a chegada de nova concepção do mundo com grave confronto cultural de forma permanente, e os administradores religiosos daquela época agiram erroneamente em relação às formas de organização indígenas, impondo rígidas restrições às práticas culturais, o que resultou na violação e abandono das normas e regras recebidas de Doethiró e pelo  $\text{Hm\text{e}k\text{o}ri}$  Ñehk $\text{e}$  (avô universo). Testemunhamos este período ávido de etnocídio, pressionados, os atuais dirigentes reconheceram que pregam a revitalização da cultura. Os sábios do meu clã testemunham o fim dos conhecimentos científicos básicos ou originais. Como dizia o Akutoh Cassi, o que sabemos são capítulos apreendidos clandestinamente sob o julgo dos missionários.

Apenas a partir dos anos 1980, iniciaram-se as discussões sobre a educação escolar indígena na região, onde os estudantes deveriam ler e escrever no seu próprio idioma. Para muitos de nossos pais, esta iniciativa era um retrocesso, pois trazer o modo de vida de antigamente virou saudade. O correto era prosperar no ensino trazido pelos portugueses, que visou a participação no pensamento integracionista e no total abandono da cultura tradicional. Mediante este pensamento, o papel do kumu, baya, yaí, (especialistas da saúde) e conhecedores do bem viver de uma sociedade, deveria ocupar o seu lugar nos museus. A tendência das curas das doenças de forma autônoma ostentava-se na medicina, assim como o poder aquisitivo no emprego e na formação de profissionais liberais. A promulgação da Constituição Federal de 1988 deu abertura à luta pela legalização de uma educação escolar diferenciada, o que não distancia o "aluno indígena" ser preparado com os conhecimentos dos dois mundos: do indígena e do científico. Esta adesão não descompromete com o distanciamento de os indígenas serem prestigiados e contemplados com os benefícios do chamado progresso, como são discursados sobre os indígenas serem barreiras do progresso, professamos a não violação dos nossos direitos adquiridos com a Constituição de 1988, constantes nos artigos 231 e 232.

As lutas pela conscientização e valorização da cultura de cada povo são constantes no PPPi da Escola Estadual Indígena “Dom Pedro Massa”, apesar de certos pais considerarem isso coisa do passado. Temos a grande riqueza que é a terra de onde nossos pais tiram a alimentação de seus filhos, o fortalecimento do solo, o conhecimento do calendário ecológico, as celebrações festivas, função dos sábios, dos pais e outras produções típicas de cada povo. Cedeu-se espaço para a informática e informatização, como recurso hábil na solução de seus problemas sociais e econômicos, todos provenientes da internet. Considero esta colocação impactante no processo do sistema educativo atual e a perda de autoridade dos pais.

No ensejo de amenizar esta problemática, temos no currículo escolar todas as disciplinas da base comum, com as interfaces diferenciadas e comparativas, dialogando nas duas línguas de instrução. Com esta iniciativa, ansiamos o fortalecimento da identidade cultural da arte, cultura e mitologia, estas são nossas perspectivas e afirmamos: uma cultura existe, quando existe um povo, um povo sem cultura é um povo morto.

Os alunos indígenas egressos dos programas de pós-graduação, em suas dissertações ou teses de doutorado, vêm enriquecendo estas discussões de forma gradativa com abordagens das teorias científicas como: a etnomatemática, dos Bahsesé, educação indígena, transmissão de conhecimentos, os Waí-mahsã, identidade hierárquica e etnicidade, contemplados numa espécie de escolarização da cultura nas escolas indígenas. Como exemplo, colocamos o modelo adotado na Escola Dom Pedro Massa em Pari-Cachoeira.

Figura 1 - Esboço de conteúdo no ensino da arte, cultura e mitologia, ministrado na escola estadual indígena “Dom Pedro Massa”



Fonte: Oseias Marinho (2012).

Os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental realizou estudo inicial teórico sobre o nosso ecossistema, similar na concepção dos detentores do saber

que são nossos pais, nossos avós. Eles, em seus repertórios orais costumam afirmar: "märi kahtiri patí" ou de "atí di'tá" (o mundo em que vivemos possui o formato plano), e a geografia nomeia como globo terrestre. No entanto, a cultura milenar indígena contrapõe-se à conclusão de ser esférico ou redondo da geografia. Pedimos um pouco mais de atenção para compartilharem conosco o que estamos aprendendo sobre a arte, cultura e mitologia. Com efeito, o dicionário Aurélio diz: o ecossistema é composto de água, ar e solo, só que, na concepção dos "nossos donos do saber", eles inserem o espaço sideral e mais o mundo paralelo imaginário, como veremos a seguir.

Literalmente, é conhecido como espaço sideral o  $\text{Hmuse wíhká}$  ou  $\text{Hmese doró}$ ; aqui defendemos esta interpretação cosmológica como cultural dos povos da região. Os mesmos dão renome a este estado de morada do  $\text{Hmukori ñehku}$  (avô do universo) e do  $\text{Hmukohku muhipu}$  (do sol), de  $\text{Yámíku mæhipu mahsu}$  (da lua) e das  $\text{Ñokoã mahsã}$  (corpos celestes) e de outros desconhecidos por nós na nossa linguagem.

Os  $\text{Omé mahsã}$  (gente do ar). Pautamos o estado gravitacional segundo a ciência, até onde alcança o peso da massa dos seres. Para a nossa cultura, é conhecido como  $\text{omé tahtiá}$ , morada dos seres invisíveis, além dos pássaros que conhecemos como os  $\text{pi'kõseã}$ , os  $\text{baroá}$  e o  $\text{urubu-rei}$  habitam no mundo das nuvens conforme é doutrinado na nossa mitologia. Sempre ouvimos dos nossos pais e dos nossos avós relatarem que os corpos celestes são seres vivos idênticos aos humanos no mundo deles, e nós decidimos manter este pensamento na nossa prática cultural e mitológica, enquanto alunos indígenas.

Os seres terrestres: dos  $\text{miriãpora mahsã}$ , dos  $\text{yuku mahsã}$ , dos  $\text{ohkó mahsã}$ , dos  $\text{waikæã mahsã}$ , dos  $\text{æærikæã mahsã}$ , e de outros não listados aqui, eles são mais conhecidos como  $\text{waí mahsã}$ . O local de habitat dos seres humanos, voltamos a reafirmar  $\text{a'ti dihta}$ , é a linguagem indígena de interpretar o ecossistema do Planeta Terra. Nela habitam todos os seres bióticos, abióticos,  $\text{dihtá wehtá}$  que são, em geral, os minérios e seus proprietários são os  $\text{waí mahsã}$ , os  $\text{Ohkó mahsã}$  (gente água), os  $\text{Dihtá mahsã}$  (gente terra), os  $\text{Yuku mahsã}$  (gente árvore). Este pensamento é antigo e veio sendo repassado de geração em geração como cultural, pelos descendentes atuais dos antigos  $\text{pæuri mahsã}$ , com zelo pela vida.

$\text{Wamædíá}$ , mundo imaginário. Mundo escuro considerado pela nossa cultura, morada dos  $\text{waimahsã}$ .  $\text{Wamæ Diá}$  é interpretado pelos "donos do saber" como mundo mitológico deplorativo, repleto de coisas nocivas ao homem, em outra linguagem enseja explicar o mundo imaginário dos  $\text{waí mahsã}$  no outro lado do mundo (Ásia).

O tema em estudo visa aprimorar cada vez mais os estudos dos temas regionais indígenas, que os conhecedores subsidiam para explicarem, diagnosticarem certos acontecimentos, oriundos de autoria dos seres que apresentamos anteriormente. Portanto, os mitos celebrados na antiguidade pelos nossos ancestrais protagonizam esta realidade, como podemos contemplar na atualidade com certas aparências físicas das aves, a coloração de certos animais, dos peixes, tipos de árvores etc. Mencionamos a questão das doenças que nos afetam provindas do desrespeito aos waí mahsã. Contudo, o conteúdo estudado possui uma apresentação laica fácil de entender, isto é, não simpatiza com as concepções nítidas como são comungadas pelos donos dos saberes, e se conota na nossa criatividade, pois está em construção.

### **Considerações finais**

Estes elementos sobre a mitologia da região nos levam a debater onde os estudantes indígenas, que se debruçam sobre a história mitológica, vão buscar suas fontes. Talvez uma das primeiras fontes a serem utilizadas são aquelas que foram traduzidas e impressas, que, sem dúvida nenhuma, são importantes para o registro mitológico. No entanto, como falamos acima, essas narrativas são continuamente atualizadas pelos grupos/clãs que as falam. Algumas dessas narrativas, utilizadas pelos estudantes indígenas, são provenientes do grupo familiar, narrativas bastante personalizadas. A grande questão, sabemos, é que em quase todas as traduções elas são fortemente baseadas em metáforas e, muitas vezes, essas metáforas são “naturalizadas”, de sorte a coisificar os episódios dessas narrativas mitológicas.

Outra questão que se coloca é aquela que apresenta essas narrativas como as fontes de um conhecimento específico. No entanto, não existe sistematização mais específica desses conhecimentos. Aliás, encontramos há alguns anos um livro organizado por Filintro Antônio Rojas Sabana, editado e impresso pela Fundación Etnollano, que nos pareceu na época (1997) um excelente uso das mitologias num compêndio intitulado: Ciencias Naturales en la Mitología Kuripako. Neste livro, estão postos os conhecimentos indígenas que surgem a partir da mitologia, onde os relatos se relacionam com a ciência indígena.

A mitologia aponta elementos geográficos e situações importantes que podem ser verificáveis na floresta, na fauna e na flora, não só nomeia, mas estabelece a origem desses vegetais, portanto com uma narrativa que os coloca nesse mundo. Saber a utilização dessa narrativa para entender os aspectos morfológicos da terra onde se habita é importante, pois a narrativa mitológica já apresenta uma análise bem detalhada dessa geografia. Colocar, hoje, em evidência

essas situações geográficas é compor com uma epistemologia e uma ontologia indígena que se desloca a partir da mitologia.

Por último, essas narrativas mitológicas criam situações para colocar os povos indígenas como produtores de saberes. E, muitas vezes, na leitura de trabalhos de estudantes indígenas, acabam por validar observações etnográficas de outros não indígenas sobre a sua própria etnia, colocando-se em uma posição subalterna sem perceber que o conhecimento produzido saiu realmente dos relatos mitológicos em questão.

## Referências

- ATHIAS, R. Territoriality and Space Among the Hupd'äh and Tukano of the Uaupés Basin. *Estudios Latinoamericanos*, Varsovia-Poznan, v. 23, pp. 65-87, 2003.
- ATHIAS, R. Kumuá, Baiároá e Yaís. Os especialistas da cura entre os índios do rio Uaupés-AM. *Somanlu* (UFAM), v. 7, n. 1, pp. 87-105, 2007.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates; 52).
- FERNANDES FONTOURA, Ivo. *Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do Rio Uaupés Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/933>. Acesso em: 3 dez. 2020.
- MARINHO, Oséias. *Identidade e hierarquia entre os Turoporã do rio Tiquié, Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/28113/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Oseias%20Ramos%20Marinho.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.
- ROJAS SABANA, Filinto Antônio. *Ciencias naturales en la mitologia Curripaco*. Bogotá: Fundación Etnollano, 1997.

# O IMPACTO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NAS ESCOLAS DA TERRA INDÍGENA UAÇÁ: RECONHECIMENTO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*El impacto del curso de licenciatura intercultural indígena en las escuelas de la tierra indígena uaçá: reconocimiento y cualificación de docentes indígenas*

Rosilene Cruz de Araujo Tuxá<sup>35</sup>  
Evilania Bento da Cunha<sup>36</sup>

## RESUMO

O presente artigo é resultado da nossa experiência como docentes na Universidade Federal do Amapá (Unifap), que, com base na observação do Processo Seletivo Indígena (PSI) e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), tentaremos mostrar os impactos do referido curso nas escolas da Terra Indígena Uaçá, os indicadores da procura por esse curso e os impactos da inserção de indígenas na graduação, pós-graduação e no campo profissional da docência, pontuando questões levantadas por ocasião das entrevistas do PSI, percorrendo os caminhos dos dilemas, desafios, movimentos e lutas dos povos indígenas do Amapá pelo reconhecimento e qualificação do profissional indígena na educação escolar. O acesso à graduação através da LII possibilitou o debate sobre espaços para exercer a autonomia.

**Palavras-chave:** povos indígenas; licenciatura intercultural; educação escolar; formação; Oiapoque.

## RESUMEN

El presente artículo es resultado de nuestra experiencia como docentes en la Universidad Federal de Amapá (Unifap). A partir de la observación del Proceso Selectivo Indígena (PSI) y del Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), intentaremos mostrar los impactos de dicho curso en las escuelas de la Tierra Indígena Uaçá, los indicadores de la demanda por este curso y los efectos de la inserción de indígenas en la graduación, posgraduación y en el campo profesional de la docencia. Asimismo, se señalan cuestiones planteadas en ocasión de las entrevistas del PSI, recorriendo los caminos de los dilemas, desafíos, movimientos y luchas de los pueblos indígenas de Amapá por el reconocimiento y la cualificación del profesional indígena en la educación escolar. El acceso a la graduación a través de la LII posibilitó el debate sobre los espacios para ejercer la autonomía.

**Palabras clave:** pueblos indígenas; licenciatura intercultural; educación escolar; formación; Oiapoque.

## Introdução

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) criado, no âmbito da Universidade Federal do Amapá, a partir da Resolução nº 021/06, Conselho Universitário (Consu)/Unifap, é ofertado no Campus Binacional do Oiapoque e é destinado à formação de professores indígenas. O CLII tem como objetivo formar, em nível de ensino superior, docentes indígenas para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Escolar Indígena, nas escolas

---

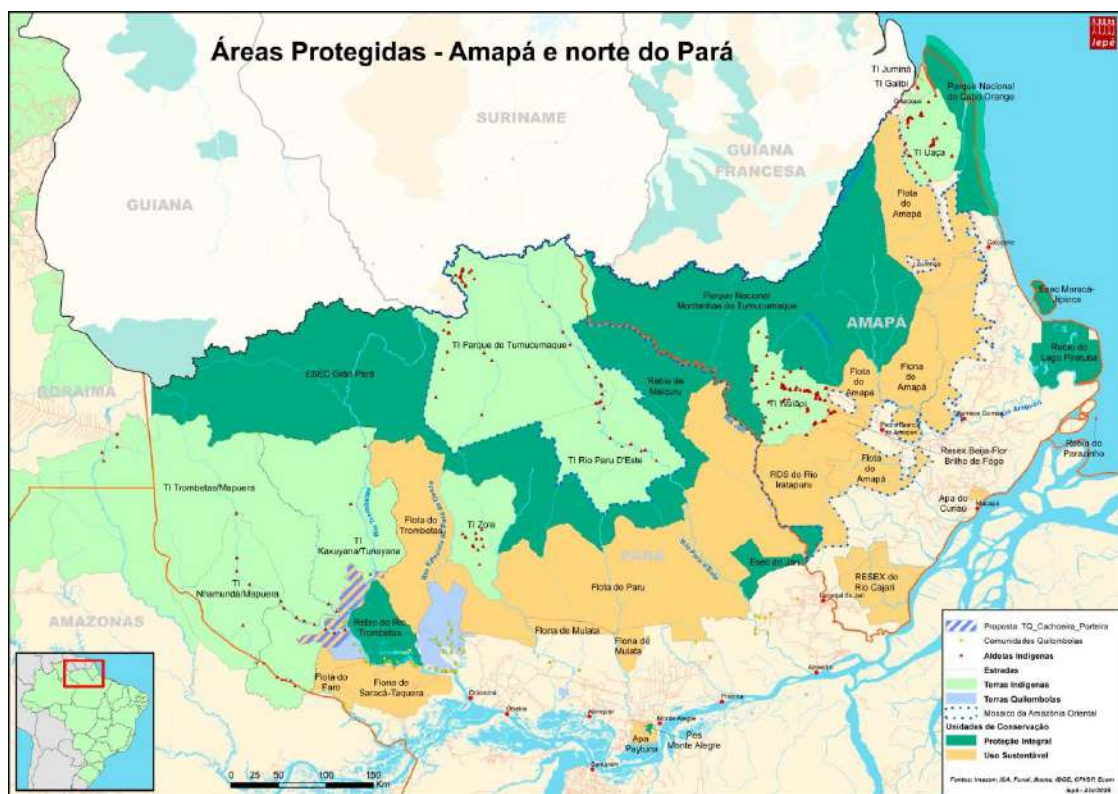
<sup>35</sup> Doutora em Antropologia, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, área de atuação: Antropologia, História, Educação Escolar Indígena.

<sup>36</sup> Doutora em Geografia, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, área de atuação: Geografia Humana, Educação Escolar Indígena.

situadas nas Terras Indígenas (TI) do Estado do Amapá. É o mais antigo curso de graduação do Campus Binacional de Oiapoque, atendendo, em suas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, a uma diversidade de povos indígenas do Estado do Amapá e do norte do Pará, distribuídos nas TIs: Uaçá, Juminã, Galibi, Wajãpi e Parque do Tumucumaque.

Os povos **Aparai**, Kaxuyana, Tiriyo, **Txikuyana** e Wayana ocupam as terras indígenas do Parque do Tumucumaque que fica localizado ao norte do Pará e Amapá, entre os rios Marapi, Paru D'este e Jari e entre as fronteiras do Suriname e da Guiana Francesa. Os povos Wajãpi ocupam as terras da região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari. Os povos Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene e Galibi-Kali'nã ocupam as Terras Uaçá, Juminã e Galibi, localizadas no norte do Estado do Amapá e entre a fronteira do Brasil e da Guiana Francesa.

Figura 1 – Mapas das Terras Indígenas no Amapá e norte do Pará



Fonte: IEPÉ (2017).

O CLII é fruto da articulação dos povos indígenas do Amapá, que pautaram junto à Universidade Federal do Amapá (Unifap) a criação do referido curso, que, naquele momento, contou com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) na construção da proposta do curso e concepção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Em 2007, ocorre o primeiro Processo Seletivo Indígena (PSI) e, em julho,

inicia-se a primeira turma do curso, na época sob o nome de “Educação Escolar Indígena”. Iniciou suas aulas na Escola Indígena Jorge Iaparrá, localizada na Aldeia Manga, pois ainda não existia uma estrutura do campus da Unifap na cidade de Oiapoque.

Em 2011/2012, o Curso passou pelo processo de Reconhecimento do MEC, tendo recebido o conceito 3,0 (três), de acordo com a Portaria nº 546/2014 – SRES/MEC. Neste momento ele passa a se denominar Licenciatura Intercultural Indígena e esta mudança de nomenclatura está relacionada com a legislação vigente sobre a educação escolar e políticas nacionais que atendem os povos indígenas e suas comunidades, ressaltando a diversidade e a interculturalidade que permeiam estes cursos (Unifap/CLII/PPC, 2019: 7).

O corpo docente do CLII era formado por dois professores transferidos do Campus Marco Zero e os demais professores eram convidados da Unifap e de outras instituições, principalmente da rede estadual de ensino. A primeira turma foi composta por 30 estudantes, pertencentes aos povos Galibi-Marworno, Karipuna, Galibi-Kalinã, Palikur, Waiãpi, Apalai e Kaxuyana.

### **Perfil do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII)**

Visando atender à diversidade das demandas de formação de professores indígenas, bem como às Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena das comunidades indígenas, localizadas no Estado do Amapá e norte do Pará, o curso está organizado em três linhas de formação, a saber: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; e Ciências Exatas e da Natureza, com a duração de oito semestres. Os quatro primeiros semestres, com ênfase na Formação Geral, procuram formar o acadêmico para atuar na organização e gestão da escola indígena. Neste tópico, por exemplo, são discutidos temas contextuais como Povos Indígenas e Legislação Indigenista; Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena; Povos Indígenas no Amapá; Políticas de Revitalização Cultural e Linguística; Saúde e Educação Indígena; Organização e Legislação da Educação Escolar Indígena; Cultura, Identidade e Educação; e Didatização para escolas Indígenas, além da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência I. A partir do quinto semestre, o acadêmico opta por uma das três linhas de formação para se aprofundar em uma das áreas do conhecimento e assim preparar-se para atuar nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas indígenas.

O CLII possui características próprias, dentre elas a necessidade de contar com uma equipe multidisciplinar de profissionais de educação com formação

adequada nas diversas áreas do currículo da educação básica, apresentando experiência consolidada na práxis pedagógica indígena, além de possuírem vasto conhecimento e vivência no contexto da sociodiversidade que envolve a formação de profissionais que atuam na educação escolar indígena. Com o passar dos anos, após a sua criação, foram realizados vários concursos públicos e hoje o CLII conta com 16 professores efetivos com dedicação exclusiva para o referido curso.

O envolvimento dos docentes do CLII com as atividades específicas interculturais junto aos povos indígenas tem possibilitado maior conhecimento da realidade *in loco*, proporcionando maior interação com e entre os povos indígenas inseridos no âmbito do CLII, o que tem trazido reflexões acerca do atendimento específico, da valorização étnica, linguística e cultural, bem como dos dilemas vivenciados por estes povos indígenas para ter acesso a Cursos de Ensino Superior. Ressaltamos que o CLII tem promovido atividades complementares ao curso com temáticas bastante diversificadas, que atraem não somente o público indígena como também professores da Unifap, do Instituto Federal do Amapá (Ifap) e outros públicos inseridos em contextos da Cidade de Oiapoque.

Essa postura tem proporcionado maior interatividade entre os sujeitos que vão construindo relações e trocas de experiências. O que esperamos com isso, além de socializar, transmitir, trocar e adquirir conhecimentos é conscientizar pessoas de certas posturas e amenizar situações racistas e preconceituosas para com os povos indígenas. É preciso desconstruir pensamentos e opiniões preconcebidas, bem como atitudes desrespeitosas e isso só é possível se nos abirmos para ouvir e conhecer o outro.

Em 2017, o CLII completou 10 anos de existência e atuação na formação de professores indígenas do Amapá e norte do Pará e, para avaliar sua trajetória de curso, realizou em julho do mesmo ano o Seminário intitulado “Os Indígenas e a Universidade: 10 anos de lutas, conquistas e desafios do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Unifap”. Conforme consta no PPC atual, o Seminário do ano de 2017 representou:

Um espaço de diálogo com a sociedade sobre a presença e atuação do CLII no decorrer de uma década, assim, visou avaliar os objetivos e finalidades do Curso, bem como discutir, comparar e compartilhar os resultados alcançados na formação superior de professores indígenas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, para que, então, os atores sociais envolvidos pudessem indicar os anseios contemporâneos conectados com o atual momento histórico e os direcionamentos pertinentes a atender as novas demandas da formação superior indígena regional (Unifap/CLII/PPC, 2019:7).

O Seminário, enquanto espaço de avaliação, contribuiu para que a comunidade acadêmica – docentes e discentes – pudesse refletir sobre os

impactos, as conquistas e os desafios da formação de professores indígenas no âmbito do CLII, bem como em outros espaços de formação, a exemplo dos programas de Pós-Graduação. Com as reflexões feitas, foi possível consolidar as discussões sobre a necessidade de reformulação e atualização do PPC do curso; afinal, dez anos haviam se passado e muita coisa precisaria ser mudada, para contemplar novos anseios e epistemologias dos povos indígenas. Foi nesse contexto que, dentre muitas mudanças, aprovou-se em Assembleia o aumento da oferta de vagas do CLII.

### **O processo seletivo do CLII**

Com a criação do curso, cria-se também um formato de seleção específica. Essa seleção foi pensada de forma a contemplar pelo menos, os povos indígenas que, historicamente ocupam os territórios compreendidos entre o norte do Estado do Pará, na margem esquerda do Amazonas até o extremo norte do Amapá, na margem direita do rio Oiapoque. Este processo seletivo, a princípio, objetivava identificar docentes indígenas com atuação na educação básica nas escolas indígenas ou com pretensão de atuar na área, para realizar sua formação em nível superior específica. Desde a criação do curso até os dias atuais, a oferta de trinta vagas por ano foi disputada pelos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará.

Dessa forma, era necessário pensar a distribuição de vagas com vistas a contemplar todos os povos indígenas do estado do Amapá e norte do Pará que possivelmente concorreriam ao edital naquele primeiro vestibular. Assim, optou-se pela divisão de vagas por etnia, obedecendo critérios pertinentes à demografia de cada povo, sendo que todo o processo de divisão foi construído em assembleias com as lideranças das etnias representadas. Com o decorrer dos anos, o modelo de edital e de provas foi sendo reformulado conforme as necessidades que foram surgindo, mas o número de vagas continuou sendo o mesmo por estar atrelado ao Projeto Pedagógico do Curso, até o ano de 2019 quando o PPC do CLII foi reformulado e passou-se a ofertar 80 vagas com ingresso a cada dois anos, conforme consta no PPC atual: "O Processo Seletivo Indígena (PSI), específico e diferenciado, para atender 09 povos indígenas, realizado pela UNIFAP, ocorre a cada dois anos" (Unifap/CLII/PPC, 2019: 20).

Após o ingresso da primeira turma do CLII no ano de 2007, todos os anos, até o ano de 2019, ocorreu o ingresso de uma nova turma e sempre composta por 30 estudantes. Durante os anos que se seguiram foram quase 300 estudantes indígenas que se graduaram no CLII e hoje o curso conta com 118 estudantes indígenas matriculados ativos. Vale ressaltar que o referido curso encontra-se, no

momento, com o edital de PSI, em pausa, devido ao contexto de pandemia da Covid-19.

### **Desafios para o acesso à universidade**

Os povos indígenas do Oiapoque ainda enfrentam inúmeras dificuldades para acessar as universidades. Nem mesmo o acesso à Unifap, Campus Marco Zero, se torna uma coisa fácil. A localização das terras indígenas, a precariedade das estradas, o clima de muita chuva e a cultura dos laços familiares são alguns dos desafios que os indígenas encontram para acessar a universidade e permanecer nela até a conclusão do curso. Fato este que levou os povos indígenas a lutar e conquistar no âmbito da Unifap, Campus Binacional de Oiapoque, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Este, por sua vez, tem sido a mais importante, porta para o ingresso de estudantes indígenas do Amapá e norte do Pará no ensino superior.

Após 13 anos da implantação do CLII na Unifap/Campus Binacional do Oiapoque, o referido curso ainda enfrenta muitos desafios, a presença indígena na universidade é um deles. As sociedades indígenas ainda sofrem atitudes preconceituosas e racistas por parte da sociedade não indígena brasileira, e os povos indígenas no Oiapoque sofrem com esse tipo de situação, principalmente dentro da universidade. As políticas específicas de permanência são questões que estão em constante debate e embate por parte do movimento indígena, pois, sem elas, torna-se quase impossível a conclusão dos cursos por parte dos indígenas. Porém, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, os povos indígenas estão em constante procura por cursos de graduação em licenciaturas. Essa demanda é reflexo da tardia educação escolar que só passa a ter relevância para os povos indígenas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, quando os indígenas resolvem pautar, perante o governo brasileiro, a escola que pretendiam, e é nesse modelo de escola que se inclui a figura do professor indígena.

Com isso surgem muitos desafios para implementação de um novo modelo de escola e dentre eles está a qualificação docente para dar continuidade à oferta da educação básica em comunidades indígenas. Esse é o principal objetivo pelo qual os povos indígenas do Amapá e norte do Pará procuram se qualificar no Curso de Licenciatura Intercultural, garantir a continuidade da oferta da educação básica nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas aldeias.

Diante de tantos desafios, as conquistas vão surgindo pouco a pouco, em 2017, a grande conquista foi para o Povo Waiãpi e Tiriýó, que tiveram a primeira mulher Waiãpi e a primeira mulher Tiriýó a ingressar no Curso de Licenciatura

Intercultural. Destarte, os povos indígenas do Amapá e norte do Pará prezam pela preservação do CLII, consideram de grande importância para suas qualificações docentes; encontram nele, a parceria para qualidade da educação básica nas comunidades, cabendo ressaltar aqui que o Campus Binacional onde está vinculado o CLII é um campus que possui uma estrutura física bastante precária e que mesmo com toda a falta de estrutura do campus, com todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, os indígenas lutam para manter o campus funcionando. É lá que os indígenas demarcam e afirmam suas identidades e territorialidades e se fortalecem em suas epistemologias.

### **Impactos do CLII nas escolas indígenas**

A Constituição de 1988 marcou historicamente o processo de legitimação da educação escolar para os povos indígenas. Ela assegurou aos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, e essa educação é “um lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular” (RCNEI, 1998: 24). O curso de Licenciatura Intercultural Indígena procura dar conta destes princípios, e com isso, os professores indígenas egressos do CLII retornam para suas comunidades onde vão atuar como professores e/ou gestores utilizando-se de novos conhecimentos e de uma metodologia intercultural, específica, diferenciada e comunitária.

Esse modelo de educação tem dinamizado a vida nas comunidades reavivando e fortalecendo as identidades e culturas o que é visto como uma função importante da escola. Esta por sua vez, tem procurado formular um currículo específico que venha dar conta das especificidades e dos conhecimentos em um conjunto de conhecimentos tidos como interculturais e assim, diferentes experiências vão surgindo nas escolas, construindo uma educação específica à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas. Todo esse processo tem permitido relativizar e criar uma escola “verdadeiramente indígena”, ou seja, uma escola planejada para atender às necessidades e realidades dos povos indígenas. Nesse contexto, a formação específica dos professores passou a ser uma condição da Educação Escolar Indígena de qualidade.

Quando entrevistamos os jovens indígenas no processo seletivo para ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, percebemos em suas falas, que os professores indígenas que se graduaram no CLII, fazem uma grande diferença com a sua atuação na escola e na comunidade, pois se transformam em jovens lideranças e são referências de profissionais da educação escolar formal em suas comunidades. Sabemos que são muitos os desafios pelos quais passam esses

profissionais para dar conta da construção e pôr em prática um currículo específico, mas também são muitas as qualidades na Educação Escolar Indígena que brotam do trabalho desses professores.

Nessa perspectiva, a concepção da formação dos professores indígenas está alicerçada no fortalecimento da cultura dos povos, elemento fundamental na construção de um projeto de escola indígena diferenciado, específico, comunitário, que contemple a interculturalidade e a diversidade étnica cultural, em consonância com o projeto societário de cada povo envolvido.

Não obstante, novas possibilidades de ressignificar as práticas educacionais nas escolas indígenas vão surgindo no âmbito do CLII no sentido de interconectar diversas formas de pensar, sentir e agir tradicionalmente com a aquisição de novos conhecimentos e com a conjuntura contemporânea que nos impulsiona a rever conceitos, leituras de mundo, saber conviver, impulsionando a escola a promover, produzir e dinamizar conhecimentos. Durante a participação como banca avaliadora do PSI em 2014 e 2017 pudemos observar que professores indígenas com formação universitária específica, ou seja, egressos do CLII, são bastante valorizados pelas suas comunidades e o seu trabalho é reconhecido por seus pares, no entanto, esse reconhecimento por parte do Estado do Amapá tem deixado muito a desejar, o que faz com que lideranças e professores indígenas busquem essa valorização no amparo da legislação da educação escolar indígena e façam valer o reconhecimento da categoria professor indígena e conseqüentemente a autonomia da escola e de seus currículos. Essa luta ainda é contínua.

### **Interesse pelo CLII**

O que levaria os jovens indígenas a se interessarem pelo CLII? O que levaria a procura ser tão relevante ano a ano? Com base nas inscrições do PSI, percebemos um aumento significativo na procura por esse curso e elencamos alguns indicadores: o primeiro está alicerçado no formato da oferta que proporciona ao indígena continuar na sua comunidade desenvolvendo as atividades de campo e vir à universidade para as etapas presenciais; esse formato também permite permanecer menos tempo na cidade, o que se torna viável, tendo em vista o alto custo da permanência na cidade de Oiapoque; ressalta-se aqui que os indígenas constituem família muito cedo e que os vínculos familiares são muito fortes, o que dificulta distanciar-se dos laços familiares por muito tempo, favorecendo o interesse por cursos no formato das Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Sendo assim, muitos dos estudantes levam toda a família (esposa ou esposo e filhos) para a cidade e permanecem durante o tempo das aulas

presenciais. Toda essa dinâmica de deslocamento requer planejamento e montagem de estrutura mínima para que se mantenham na cidade durante o período de aula, fato este que, se não for bem planejado corre o risco de não dar certo e o retorno à comunidade é antecipado, mesmo que não tenha concluído o período de aula presencial.

O segundo indicador é que os cursos específicos para indígenas favorecem uma convivência acadêmica com menos preconceito, uma vez que não indígenas alimentam um estereótipo que os indígenas em Oiapoque são privilegiados, gerando ora exploração por parte dos comerciantes da cidade em que elevam os preços dos serviços e produtos dentre outros, alimentação e estadia, durante o período em que os estudantes indígenas permanecem na cidade, ora situações de discriminação, porque a presença indígena incomoda.

Destarte, o CLII possui em sua concepção, uma postura de acolhimento com os discentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Campus Binacional do Oiapoque, bem como, busca trabalhar as temáticas indígenas basais para o conhecimento das discussões contemporâneas sobre os povos indígenas, suas formas próprias de conceber o mundo, as relações com a natureza, os direitos constitucionais e os dilemas e desafios que perpassam seus projetos de “bem viver”, existência e resistência dos povos indígenas no Brasil.

Em Oiapoque existe uma população indígena significativa e diversa, falantes de suas línguas e culturas próprias, possuindo organização social, filosofia e modo de viver, particulares. Vivem em diferentes Terras indígenas/Aldeias e/ou ambientes urbanos. Embora a dívida social com os povos indígenas seja histórica, fruto de gestões públicas que não souberam ouvir essas populações, por outro lado há um desconhecimento por parte da sociedade não indígena oiapoqueense sobre quem são, onde vivem e o que pensam os povos indígenas sobre si mesmo e sobre os outros.

Mesmo estando por todo esse território que antecede os Estados nacionais, a população não indígena tem pouco contato com os povos indígenas. Esse é o contexto de Oiapoque. Os povos indígenas vivem em constante movimento de luta por seus direitos garantidos constitucionalmente, que em sua maioria não são implementados. Com suas concepções filosóficas vivem em constante manifestos em prol do “bem viver”. Assim, o CLII procura trabalhar a temática indígena em sua diversidade de contextos coloniais e contemporâneos, procurando apresentar o panorama da extrema diversidade cultural prevalecente no território brasileiro, estimulando-os a dialogar de forma dinâmica e atual com a trajetória histórico-cultural dos povos indígenas do Brasil, notadamente, dos indígenas do estado do Amapá e norte do Pará, bem como, suas estratégias de resistência, para

manutenção de sua cultura e de seus direitos enquanto povos diferenciados da sociedade nacional.

### **Pós-Graduação: um sonho**

Ainda é muito difícil romper com preconceitos dentro das universidades, e garantir o ingresso de indígenas na pós-graduação para dar continuidade à formação dos professores indígenas. Chamamos a atenção para a expansão do ingresso de indígenas no ensino superior em todo o país, seja nos cursos de graduação, em licenciaturas específicas, e/ou, em outras licenciaturas, bem como, em diversos cursos, inclusive nos cursos da área de saúde e nos programas de pós-graduação.

Com isso, mudanças importantes têm sido registradas no contexto da historiografia nacional, cada vez mais inovadora, cabendo destacar que essa ruptura de paradigma é muito recente e tem sido fruto de muita luta dos povos indígenas, o que, para o estado do Amapá, esse contexto ainda está muito distante de se concretizar. A pós-graduação para os indígenas do Amapá e norte do Pará ainda é um sonho da maioria. As políticas de ações afirmativas para ingresso de indígenas na pós-graduação ainda estão sendo desenhadas e com muito esforço dos povos indígenas para serem compreendidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que por sua vez, parece não conhecer os caminhos pelos quais passaram os povos indígenas, em suas trajetórias educacionais, o que dificulta o ingresso de indígenas no âmbito da academia.

Temos que lembrar que os povos indígenas também têm o direito constitucional à continuidade dos estudos, o que passa despercebido nas IES do estado do Amapá. Em 9 de março de 2018, o Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque (CCPIO) e a Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e norte do Pará (APOIANP) protocolaram o documento de reivindicação, que visa dar conhecimento e solicita que a Unifap tome providências cabíveis para atender em nível superior – graduação e pós-graduação – aos povos que estas organizações representam.

Esse documento conta com 348 assinaturas de lideranças, professores e demais representantes dos povos indígenas do estado do Amapá e norte do Pará. Estes povos através de suas representações estão em constante debate e luta para garantir a continuidade da formação dos educadores indígenas. Porém, não tem sido tarefa fácil. Os modelos de editais/seleção para o ingresso de indígenas na pós-graduação ainda estão muito distantes do que preconizam as orientações que regem a educação escolar dos povos indígenas.

Assim, é necessário considerar as diversidades e especificidades destes povos inseridos nos diversos contextos sociocultural e linguístico. É preciso propor indicadores e caminhos para a universidade promover o acesso em todos os seus cursos de pós-graduação, atentando para a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (Ministério da Educação), que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Ressaltamos que, sobre esses indicadores, os indígenas do estado do Amapá e norte do Pará estão pautando todo o tempo, mas parecem não ser ouvidos.

Em 2017, houve a primeira aprovação de um egresso do CLII em curso de pós-graduação. Um Palikur foi aprovado no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal do Pará e, em 2019, o mesmo foi aprovado no Doutorado do mesmo programa e universidade. Percebe-se que a conquista se deu no âmbito de uma universidade de outro estado.

No ano de 2018, professores da Unifap aprovaram a criação do Curso de Mestrado em Letras – do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá – PPGLET/Unifap. O curso tem como área de concentração “Linguagens na Amazônia” e está estruturado em duas Linhas de Pesquisa: (1) Diversidade Linguística na Amazônia e (2) Literatura, Cultura e Memória. Ressalta-se que dentre o quadro de professores do programa, estão professores lotados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Campus Binacional do Oiapoque, o que fez a diferença na construção da concepção do curso e do edital de seleção, garantindo o ingresso de indígenas na pós-graduação. Pois, todo o processo de construção da proposta, até a divulgação e realização da seleção, teve a relevante participação destes docentes, que, por conhecerem as realidades *in loco* dos indígenas, trabalharam de forma articulada e descentralizada para a melhor condução do processo.

Destarte, foram 10 indígenas aprovados na primeira seleção no ano de 2019, sendo sete destes, egressos do CLII. Essa foi a grande conquista dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, no âmbito da pós-graduação. Pela primeira vez, a Unifap abre as portas para o ingresso de indígenas na pós-graduação através de um edital que reconhece as especificidades dos indígenas, possibilitando o ingresso dos mesmos.

### **Reconhecimento do profissional indígena na educação escolar**

Percorrendo os caminhos dos dilemas, desafios, movimentos e lutas dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, pela qualificação do profissional indígena na educação escolar, está também o reconhecimento da carreira deste

profissional. Para tanto, é fundamental que os estados e municípios regulamentem a carreira do profissional indígena conforme orienta a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Em sua Seção II, dos professores indígenas: formação e profissionalização, em seu Art. 21,

A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como: I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino; II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas; III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial (Resolução CNE/CEB 5/2012: 7).

No Estado do Amapá, a carreira do professor indígena no magistério ainda não foi regulamentada, fato este que tem causado inúmeros transtornos para os professores indígenas. Como vimos, com a implantação do CLII na UNIFAP no ano de 2007, podemos contar com um número significativo de professores indígenas graduados, aptos para atuar nas escolas de suas respectivas comunidades e/ou em outras que, porventura, venha a requerer. Para entender a situação funcional desses profissionais da Educação Escolar Indígena é preciso conhecer o contexto no qual vivem essas pessoas.

Essa realidade não é muito diferente de outros estados brasileiros como nos aponta um artigo de professores da Universidade Federal de Rondônia, no qual eles constatam que “não adianta a criação de uma escola indígena com suas particularidades sem um professor indígena para ser o protagonista nela” (Nunes *et al.*, 2020: 6). É preciso avançar no acesso aos cursos de graduação, pós-graduação, mas também a legislação para contratação de professores indígenas.

Primeiro vem o reconhecimento da escola indígena, com a criação da Categoria Escola Indígena, onde os professores passam a ser prioritariamente indígenas. Nesse contexto, os professores indígenas dão conta da educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais. Com o surgimento da demanda pela oferta do ensino fundamental anos finais e ensino médio, os professores indígenas ainda não são graduados para dar conta das diferentes áreas do conhecimento. É nesse momento que o Estado do Amapá cria o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (Somei); só que, tem um detalhe, os professores não são indígenas.

Com o crescente número de professores indígenas graduados nas diferentes áreas do conhecimento, egressos do CLII, as lideranças indígenas reivindicam do Estado do Amapá a realização de concurso público específico para professores

indígenas, onde estes assumiriam as salas de aula em suas escolas, atuando no ensino fundamental anos finais e ensino médio. O Estado do Amapá, por sua vez, alega que não pode realizar concurso público específico porque os indígenas egressos do CLII não são formados em licenciaturas disciplinares e sim em áreas do conhecimento, estrutura específica do CLII. A verdade é que o Estado do Amapá não regulamentou a carreira específica do magistério indígena, impossibilitando a realização de concurso público específico, tendo que seguir as orientações da carreira do magistério não indígena do Estado.

Dessa forma, os professores indígenas ficam inaptos para concorrer ao concurso, correndo o risco de ter somente professores não indígenas aprovados em concurso para atuar nas escolas indígenas, situação que não cabe mais no contexto do estado do Amapá, visto que, existe hoje um número significativo de professores indígenas, formados e aptos para atuar nas diversas áreas do conhecimento.

Considerando toda essa problemática, as lideranças indígenas optaram por não realizar o concurso público previsto para o ano de 2018, e sim, trabalhar na elaboração de uma lei que regulamente a carreira do professor indígena, para somente depois, realizar o tão sonhado concurso público. Enquanto isso, os professores indígenas graduados atuam nas escolas indígenas, na forma de contratos, o que eles chamam de professor horista. Para forçar o Estado a tomar providências quanto a essa situação, algumas comunidades implantaram o ensino médio no formato do cumprimento dos 200 dias letivos, corrido, ou seja, não modular, contrapondo a estrutura atual do Somei, na tentativa de acabar com o formato modular que se ampara na falta de professores indígenas graduados e se sustenta com professores não indígenas. Fato que não se justifica no contexto atual.

Nessa conjuntura, constatamos dois importantes impactos positivos do CLII para com as escolas indígenas. O primeiro, o acesso de indígenas na universidade e o segundo, a inserção no campo profissional da docência. Para o segundo impacto, traremos as falas dos jovens candidatos ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, quando afirmam, que os professores indígenas, que se graduaram na Licenciatura Intercultural Indígena na Unifap da cidade de Oiapoque têm uma atuação diferenciada como professor e são respaldados pelas lideranças tradicionais indígenas.

Por outro lado, as condições de trabalho docente não permitem um planejamento pedagógico em longo prazo, uma vez que o Estado do Amapá não convoca concurso público para professores indígenas, mantém uma política de rotatividade de contratos e argumenta que os professores indígenas egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena não podem participar de concurso

público para atuar no ensino fundamental anos finais e ensino médio, devido à Lei da carreira do professor no Estado do Amapá (genérica) exigir que estes professores tenham formação acadêmica em licenciatura disciplinar (História, Matemática, Química etc.), não reconhecendo o formato da Licenciatura Intercultural, organizada por área do conhecimento.

### **Algumas considerações**

Garantir a qualidade da educação escolar para os povos indígenas perpassa por todos os desafios apontados neste artigo, desde a concepção de escola indígena até a qualificação e a profissionalização docente; propor mudanças para um modelo de educação enraizadamente tradicionalista, difundido e construído por séculos de dominação e dele se apropriar tem sido muito difícil para os indígenas. Sabemos e reconhecemos que houve conquistas importantes, as quais não se pode desqualificar. Sabemos também que não se destrói um modelo de estrutura social importante sem outro para substituí-lo, simplesmente por discordância em relação a alguns aspectos e parte de seu funcionamento.

Enquanto professores e professoras indígenas, pesquisadores e pesquisadoras que vivenciam o processo da busca de novos paradigmas para a educação escolar indígena, são sabedores da inexistência de um caminho pronto, embora já saibam o que querem enquanto modelo de educação escolar indígena. Saber o que se quer não é suficiente se não houver construção conjunta entre povos indígenas e poder público dos caminhos que, na prática, venham a concretizar as ações que direcionam para as mudanças de paradigmas e a valorização de epistemologias indígenas. Conforme Araujo (2013: 96),

Atribuir essa responsabilidade à escola, constitui-se em grandes desafios, porém, são desafios necessários, pois podem significar o modelo de projetos sustentáveis e de gestão territorial coletivos, comunitários que favoreçam às particularidades desses povos, através da prática do diálogo intercultural, que se torna estratégico e necessário para assegurar as propostas, interesses e necessidades destas comunidades.

Por fim, as mudanças devem se constituir em um processo de planejamento-ação dos indígenas e poder público, para que os indígenas não sofram tanta morosidade na condução dos processos. A universidade deve ser parceira na concretização de currículos específicos e interculturais nas escolas indígenas, pensados e construídos a partir das epistemologias indígenas.

## Referências

ARAÚJO, Rosilene Cruz. Universidade Federal do Amapá. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena*, criado a partir do Grupo de Trabalho. Portaria nº 859, de 23 de novembro de 2003, UNIFAP, 2003.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. *Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 19, n. 33, pp. 51- 60, jan./jun. 2010.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção 1, p. 7. Ministério da Educação.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. *Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. Universidade Federal do Amapá. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - CLII*. Macapá: UNIFAP, 2019.

BRAZIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena - RCNEI*. Brasília, DF: MEC, 1988.

NUNES, Reginaldo de Oliveira; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos; OLIVEIRA, Iuri da Cruz. Políticas de formação de professores na concepção de indígenas da Amazônia. *Revista Cocar*, v.14, n. 30, pp.1-21, set./dez. 2020.

PINTO, Fabiana de Freitas. *O exercício da docência na perspectiva intercultural do curso de Licenciatura Formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amazonas*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

## OS DESAFIOS DO POVO AKWĒ-XERENTE PARA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

*Los retos del pueblo akwe-xerente para la formación en trabajo social*

Maria Helena Cariaga<sup>37</sup>  
Silvia Regina da Silva Costa<sup>38</sup>

### RESUMO

Este trabalho trata da trajetória dos estudantes indígenas do povo AkwĒ-Xerente, matriculados no curso de Serviço Social do campus de Miracema, da Universidade Federal do Tocantins. Expõe parte dos resultados obtidos por meio do evento “Roda de Conversas Indígenas”, realizado em 2018, no qual os discentes indígenas puderam narrar e compartilhar com outros estudantes seus costumes, sua tradição oral e os caminhos por eles trilhados no processo acadêmico. O resultado dessas trajetórias, atravessadas por muitas dificuldades e desafios ao longo da graduação – como as especificidades dos povos indígenas, a língua portuguesa, as distâncias percorridas diariamente, aliadas à dificuldade financeira da maioria dos discentes indígenas – constitui uma reflexão sobre a formação profissional e o protagonismo desses discentes indígenas.

**Palavras-chave:** educação indígena; ensino superior indígena; cotas; formação profissional indígena.

### RESUMEN

Este artículo explora las trayectorias de estudiantes indígenas del pueblo AkwĒ-Xerente, matriculados en el programa de Trabajo Social del campus Miracema de la Universidad Federal de Tocantins. Presenta algunos de los resultados obtenidos en el “Círculo de Conversación Indígena”, celebrado en 2018, donde estudiantes indígenas pudieron compartir sus costumbres, tradiciones orales y los caminos que recorrieron en su carrera académica con otros estudiantes. El resultado de estas trayectorias, que enfrentaron numerosas dificultades y desafíos a lo largo de sus estudios de grado —propios de los pueblos indígenas, la lengua portuguesa, las distancias recorridas a diario y las dificultades económicas de la mayoría de los estudiantes indígenas—, constituye una reflexión sobre el desarrollo profesional y el empoderamiento de estos estudiantes indígenas.

**Palabras clave:** Educación indígena; Educación superior indígena; cuotas; Desarrollo profesional indígena.

---

<sup>37</sup> Mestrado e Doutorado em Serviço Social pela PUC-SP, docente e pesquisadora do curso de graduação e pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), área de pesquisa: política social e trabalho social.

<sup>38</sup> Mestrado em Educação e Doutorado em Artes pela UNESP, docente e pesquisadora do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), área de pesquisa: política social e diversidade.

O colégio e a universidade, nesse tempo,  
eram destinados a pouca gente.  
*José de Maria Paiva (2015)*

## **Introdução**

Estas reflexões são parte de uma totalidade social sobre a realidade dos desafios enfrentados pelos alunos indígenas na sua formação em Serviço Social, na Universidade Federal do Tocantins. Um momento para se apreender a realidade sobre o percurso realizado pelos estudantes indígenas, em especial do povo Akwê-Xerente, matriculados no campus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins. Ressalta-se apenas alguns aspectos históricos, já que isso pode ser encontrado mais detalhadamente em livros e documentos; no entanto, é sempre bom lembrar os processos históricos vivenciados pelos povos originários. Essas questões são importantes para melhor compreensão do presente com o olhar no passado e suas expressões no âmbito da educação formal destinada aos povos indígenas.

Essa sistematização como síntese dessas trajetórias nos proporcionou visualizar os caminhos, os obstáculos enfrentados e também trouxe reflexão sobre a realidade dos estudantes indígenas e a formação profissional ofertada pela universidade. São contornos para refletirmos e pensarmos na formação profissional e no protagonismo desses discentes indígenas junto à sociedade não indígena.

É importante sempre destacar o contexto em que se apresentou historicamente a implantação e efetivação da educação indígena desde os jesuítas até os movimentos sociais indígenas, passando pela Constituição Cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e como ela se dispõe na atualidade. Tal contextualização histórica é necessária para que possamos chegar até o acesso dos povos indígenas ao ensino superior e ao significado disso atribuído por eles

## **Breves reflexões históricas sobre a educação indígena no Brasil**

No Brasil, a educação teve seu início com a chegada dos jesuítas vindos de Portugal, enviados pela Coroa Portuguesa, no ano de 1549. Os jesuítas desembarcaram em nosso território tendo como principal missão evangelizar, catequizar e converter os indígenas que aqui habitavam aos seus ensinamentos e práticas religiosas. Uma de suas prioridades era justamente a de transformar os indígenas brasileiros em cristãos católicos.

Segundo o autor Ghiraldelli Junior (2014), a educação escolar no período colonial teve três fases: a de domínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês

de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821). Podemos dizer que a educação no nosso país teve seu início no final do regime das capitanias hereditárias, entre 1532 e 1549. Esse período foi finalizado quando D. João III criou o Governo-Geral.

Nesse âmbito, a primeira administração, com Tomé de Souza, aportou aqui o padre Manoel de Nóbrega e dois outros jesuítas. Eles foram nossos primeiros professores. Manoel de Nóbrega, que nasceu em 1517, em Portugal, formou-se na Universidade de Salamanca (Espanha) e na de Coimbra (Portugal). Anos após sua formatura, acompanhou a Companhia de Jesus no Brasil, esteve na Bahia e aí permaneceu até o ano de 1552; após isso, foi para São Paulo, onde fundou o Colégio São Paulo na aldeia de Piratininga, considerado o fundador da cidade de São Paulo e morreu no Rio de Janeiro, no ano de 1570 (Ghiraldelli Junior, 2014: 24).

O padre Manoel da Nóbrega teve papel fundamental no período que marcou os primeiros anos da educação no Brasil; como educador, instituiu a instrução e a catequese dos indígenas. Após alguns anos, outros grupos de jesuítas chegavam ao Brasil integrando os seus projetos educativos. Segundo Ghiraldelli Junior (2015: 25), desde que aportaram por estas terras de cá, “[...] os Jesuítas começaram a pensar em formar outros padres, a partir da população local. Desenvolveram as escolas de ordenação, e graças a elas, alguma instrução chegou até os colonos brancos e aos mestiços”.

Conforme as informações históricas, o padre e professor Manoel de Nóbrega construiu um plano de ensino adaptado ao nosso país e ensinava o português, a doutrina cristã, a ler e a escrever. Após essa fase, o aluno iniciaria seus estudos na música instrumental e no canto orfeônico. Ao final desse percurso, o aluno poderia finalizar seus estudos com o aprendizado profissional, ligado à agricultura, ou escolher as aulas de gramática. Dessa forma, completaria a sua formação.

Por meio dos estudos da catequese, houve êxito na conversão dos indígenas ao catolicismo e, conseqüentemente, sua submissão aos senhores brancos. Dentro das aldeias indígenas também havia núcleos de missionários que ali desenvolviam seus trabalhos. Foi no período da predominância da catequese, seguido do período Pombalino com a criação do Diretório Pombalino, que ocorreu a tentativa deliberada da utilização dos indígenas como mão de obra escrava, atendendo aos intentos da Coroa Portuguesa e fazendo “parte” da sociedade. Foram 210 anos de educação jesuítica com o foco principal em doutrinar e “amansar” os índios, visando à dominação por meio da religião católica.

A educação destinada aos indígenas teve início em 1549 com a chegada dos jesuítas ao Brasil, da Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, tendo seu término causado pela sua expulsão do Brasil, determinada pelo Marquês de Pombal, no ano de 1759. Essa educação tinha como objetivo a dominação e subjugação dos indígenas pela Coroa Portuguesa, como forma de conquistar e dominar as terras brasileiras. Os indígenas tinham uma educação que consistia em aprender a língua portuguesa, algumas contas básicas de matemática para que o processo de "aculturação" fosse consumado e os indígenas pudessem ser mantidos como escravos dos colonos, da Coroa e dos jesuítas.

Ocorre que o Marquês de Pombal instituiu o Diretório Pombalino e nele definia, também, novas orientações relativas às políticas educacionais direcionadas aos indígenas que habitavam os aldeamentos. As alterações na educação, a serem desenvolvidas por Portugal e suas colônias, ficaram conhecidas como Reforma Pombalina.

O documento do Diretório Pombalino era composto por 95 itens que norteavam, também, a atuação junto à população indígena em relação à sua educação; dentre as medidas orientadas, estava a integração, em sua totalidade, dos indígenas à sociedade "civilizada"; ou seja, obrigava a utilização da língua portuguesa, incentivava a miscigenação com casamento entre indígenas e "brancos", bem como o fim das discriminações. Esse Diretório Pombalino definia, em seu artigo 7, a criação de duas escolas públicas destinadas aos indígenas, sendo uma destinada aos meninos e outra, às meninas. Nas duas eram ensinadas: ler, escrever e a doutrina cristã; para os meninos incluía-se o aprendizado básico de matemática, mas para as meninas era ensinado a fiar, fazer renda e costurar, bem como outras atividades atribuídas historicamente ao sexo feminino (Aranha, 2008).

Muitos dos religiosos que aportavam no Brasil já dominavam a língua mais amplamente falada entre os indígenas que, naquela época, era o tupi. Tal conhecimento era utilizado como tática de aproximação entre eles. Rapidamente perceberam, por exemplo, que os indígenas gostavam muito de cantos; passou-se, então, a intensificar o ensinamento por intermédio dos cânticos católicos para que assim pudessem "converter os gentios".

Sobre o Diretório Pombalino, o autor Moreira Neto (1988) pontua sobre seus reais objetivos, que eram mais uma vez subjugar os indígenas, tornando-os parte "integrativa" numa perspectiva figurativa na sociedade, tão somente como mão de obra escrava; essa política não se firmou justamente pela tão conhecida e divulgada "insolência" dos indígenas.

[...] um detalhado catálogo de instruções, normas práticas e justificativas que visam, fundamentalmente, transformar os índios das missões e, eventualmente, os índios tribais, numa grande

massa nativa, econômica e socialmente controlada, capaz de suprir, com sua força de trabalho, o esforço de consolidação do domínio colonial português na Amazônia. A falência do indigenismo pombalino está intimamente relacionada com a inviabilidade da integração servil do tapuio na sociedade colonial (Moreira Neto, 1988: 26).

D'Angelis (2017) reitera a afirmativa de Moreira Neto (1988), apresentada acima, e colabora com as seguintes pontuações:

Na prática, as escolas previstas naquele regulamento não funcionaram, e as povoações baseadas no Diretório Pombalino restringiram-se a ser um centro de poder (e corrupção) de funcionários do governo colonial para administrar a exploração da mão de obra indígena. Se os dispositivos sobre educação escolar, no Diretório, não eram senão um discurso liberal para mascarar uma política colonial escravista, com sua revogação, em 1798, suprime-se todo aparato diversionista (D'Angelis, 2017: 21).

Assim seguimos para o Império, Primeira República e ditadura Vargas. No Império, com a divisão e atuação de suas províncias na descentralização da educação, com o objetivo maior de "civilizá-los", institui-se então o "cargo" de Diretor-geral dos Índios (Aranha, 2008; D'Angelis, 2017).

No período da Primeira República, os estados não realizaram grandes investimentos na área da educação indígena, mas o governo federal criou, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). No que tange ao aumento do número de escolas indígenas para crianças, essa política foi favorável. Mas não se visualizava diferenças entre aquelas e as escolas rurais, sendo desconsiderada a língua materna dos povos indígenas nos locais em que as escolas se estabeleceram.

O ensino era feito na língua portuguesa. Concomitantemente às ações do SPI, as missões religiosas católicas e protestantes atuaram fortemente junto à educação indígena no Brasil, com a construção de internatos e alicerçadas na escola integracionista; ou seja, o ideário da incorporação dos indígenas à população brasileira, no intuito de poder, assim, se apossar das terras indígenas (D'Angelis, 2017).

Nessa divisão histórica da educação escolar indígena, a última foi denominada de "Ensino Bilíngue". O autor D'Angelis (2017: 23) apresenta essa diretiva no período compreendido entre a década de 1970 até o século XXI, dispondo-o em sua primeira parte "Ditadura Militar, Funai, *Summer Institute of Linguistics* (SIL): o ensino bilíngue transicional".

A criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), realizada em plena ditadura militar, apresenta, conseqüentemente, resquícios dos ideários presentes daquela época nos quais os indígenas deveriam ser incorporados, e tinha a incumbência institucional "de resolver a questão indígena de uma vez por todas".

Isso significava, efetivamente, transformar os índios em brasileiros, integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente.

A partir do artigo 198 da Constituição de 1967, foi elaborado o Estatuto do Índio, uma “regulamentação da legislação brasileira sobre os índios, em seus aspectos jurídicos e administrativos”. Ressaltamos que esse “Estatuto do Índio” continua, de certa maneira, em vigor desde o ano de 1973 e tem por objetivo ordenar juridicamente os “índios ou silvícolas”, bem como suas comunidades indígenas “[...] com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (Brasil, 1973; Gomes, 2012: 101).

Sobre a Funai e a educação escolar indígena, deu-se prosseguimento às atividades até então desenvolvidas pelo SPI nos anos 1950, admitindo a presença do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), assim como os governos militares e o governo dos Estados Unidos, que comungavam de uma ideologia em comum; ou seja, a possível incorporação dos indígenas à sociedade. Dessa forma, foi desenvolvido um ensino bilíngue, sob a coordenação do SIL, estrategicamente voltado para as populações indígenas com relativa expressão numérica, como os povos Kaingang no Sul do país, e o povo Terena no Mato Grosso do Sul e os Karajá no Tocantins (D’Angelis, 2017: 23).

O governo militar, com seu propósito tão presente e difundido entre os não indígenas, de assimilação ou incorporação à sociedade, autorizou a presença do SIL com sua metodologia de trabalho denominada “bilinguismo de substituição” ou ainda “de transição” que, na verdade, serviu de base e disseminação da língua portuguesa em detrimento da língua indígena.

Essa perspectiva, na verdade, apenas endossou a tão presente, nos discursos políticos da época, da “desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional”, e teve como ápice do desenvolvimento do programa, “em favor da língua”, a tradução da Bíblia para a língua materna dos povos indígenas, que desenvolviam as atividades com a premissa da existência de um “falante nativo alfabetizado” e que este quisesse ler em sua própria língua (D’Angelis, 2017: 23).

A última fase indicada por D’Angelis (2017: 24) consiste no que ele denomina de “Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola” e se inicia no período compreendido entre meados da década de 1980 ao início do século XXI. O autor indica que houve, nesse período, o “florescimento” do movimento indígena, bem como a fundação de inúmeras organizações indigenistas. Esse percurso histórico é deflagrado com a criação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e, com isso, houve a criação de instituições laicas; ou seja, que não estavam mais

ligadas única e exclusivamente aos movimentos religiosos. Em especial, no Tocantins, temos a presença atuante dos católicos e protestantes da Igreja Batista.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal “Cidadã” e com a articulação do Ministério da Educação (MEC), apresentam-se um compêndio de procedimentos norteadores para a educação escolar indígena, colaborando com uma ampliação, até então não vista no país. Tal ampliação ocorreu, principalmente, na disponibilização de escolarização para os povos indígenas.

Ressaltamos que o período experimentou um grande investimento na formação de professores indígenas que iniciavam sua organização e militância. Foi na década de 1990, que se acentuam e se intensificam os movimentos indígenas e indigenistas organizados para garantir a implementação da Constituição de 1988, no tocante à efetivação de um ensino verdadeiramente bilíngue, que não desvalorizasse a língua materna dos povos indígenas presentes no país, conforme garantiu o artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 2018a: 174).

Especificamente na área de educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), institucionalizando ao Estado, o dever de oferecer uma educação escolar intercultural e bilíngue, no ano de 1996. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução nº 3 que versa sobre “diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena”, definindo as regras em nível nacional para o “reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas”. O MEC, respeitando a nova legislação, publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) no mesmo ano (Brasil, 1999; 2018b).

A partir da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira passa a assegurar aos povos indígenas uma formação profissional visando atender às demandas específicas de seus universos socioculturais. O Ministério da Educação, para atender à legislação e à demanda de formação dos povos indígenas, aprovou, em 1991, a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, criando a Coordenação Nacional de Educação Indígena e, em 1993, aprovou a criação do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena”.

Gallois (2016: 509) afirma que:

A escola é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a “autonomia” e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola.

A autora colabora imensamente com as seguintes reflexões, com as quais concordamos quando entendemos a universidade como um processo de emancipação política, garantidora da permanência no mundo dos “brancos”, mas de forma coesa, crítica, presente, permanente, reflexiva e principalmente, participativa do movimento indígena.

“agora que já perdemos tudo e estamos virando brancos”, “agora é com a arma dos brancos que estamos voltando a ser índios”. Pois o efeito mais interessante da apropriação da cultura – não apenas no contexto da escola – é que promove política, ou seja, relações. Razão pela qual é preciso destacar os modos extremamente corajosos como os índios tomam conta das instituições escolares para fazer delas um espaço de exercício da política indígena, que consiste inclusive em aprender as políticas dos brancos, para daí participar mais ativamente do movimento indígena (Gallois, 2016: 512).

Por muito tempo, às mulheres, aos indígenas, aos negros, aos “mestiços”, aos pobres e, para alguns homens, a “orientação” para ofícios se dava conforme os interesses da Coroa Portuguesa. Para as mulheres, a noção de culinária, o bordado, o corte e a costura, entre outros assuntos prioritários nas lides domésticas. Lembrando que a grande maioria dessa população, desde sempre marginalizada, não tinha nenhum acesso nem mesmo ao ensino das primeiras letras, como foi definido durante o Império (Aranha, 2006; Ghiraldelli Junior, 2009).

Não foi diferente o acesso ao ensino superior pelos indígenas, que foi ocorrendo aos poucos, com as lutas travadas para terem o direito a essa política. No campus universitário de Miracema, a entrada do primeiro aluno indígena no curso de Pedagogia, Antônio Samuru, no ano de 2005, ocorreu por meio das políticas de cotas da UFT.

Em 2004, em decorrência da reivindicação da população indígena tocantinense pelo acesso à educação superior pública, a UFT criou a política de cotas para indígenas, passando a destinar 5% de suas vagas para esse segmento populacional (Carvalho, 2010: 94).

É importante destacar em qual contexto se encontram inseridos geograficamente e também identificar os povos indígenas que vivem no estado do Tocantins. São os seguintes: Karajá, Javaé e Xambioá (povo Iny), Apinayé (povo Pani) e Krahô (povo Meri) e o povo Xerente. Segue um breve relato sobre os povos indígenas que mais comumente fazem parte do corpo discente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O povo Xerente é frequente no campus de Miracema, devido à proximidade do território, pois as aldeias estão no município vizinho. O povo AkwĒ-Xerente tem resistido às investidas da sociedade capitalista, ao longo do tempo, principalmente pela invasão de suas terras, pela preservação e manutenção de suas tradições culturais, tais como: a língua AkwĒ do grupo

linguístico Macro-Jê. Os diferentes povos indígenas somam uma população estimada de 11.922 indivíduos, sendo 10.829 aldeados e 1.093 não aldeados.

O campus de Miracema, da Universidade Federal do Tocantins, está localizado no município de Miracema do Tocantins, separado apenas pelo Rio Tocantins do município de Tocantínia, cidade na qual estão concentradas os dois territórios indígenas (TI) dos AkwĒ-Xerente, a saber: TI Xerente e TI Funil, motivo pelo qual esse campus recebe uma maior quantidade de alunos(as), conforme dados disponibilizados do ano de 2018: são 75 discentes indígenas que passaram pelo campus de Miracema, mas aqueles que conseguiram efetivamente se formar totalizam apenas 11.

Esse levantamento considerou o status de “vinculados”, ou seja, estudantes matriculados, mas sem certeza se estavam cursando a graduação naquele semestre. Nesse cadastro, aparecem 53 indígenas vinculados; pelo sobrenome, identificam-se 36 denominados “Xerente”. Também compõem a lista três nomes com o sobrenome “Brito”, que são, em sua maioria, da etnia AkwĒ-Xerente, totalizando então 39 (prováveis) indígenas Xerente matriculados atualmente na UFT de Miracema.

A respeito dos vinculados no curso de Serviço Social<sup>39</sup>, foco do presente artigo, apresentaram-se 19 alunos(as) matriculados(as); ao se verificar pelo sobrenome, foi possível identificar discentes indígenas oriundos dos seguintes povos, AkwĒ-Xerente, Karajá, Kanela e Atikum. A UFT, atualmente, não faz distinção em seus registros sobre a etnia entre os matriculados indígenas, apesar de apresentar esse item na tabela disponibilizada pela secretaria acadêmica da instituição, que registra apenas “indígena”. Dessa forma, para identificar de qual povo fazem parte, utiliza-se a identificação dos nomes pelos sobrenomes, que comumente apresentam sua etnia em sua composição, como exemplo, os Karajá e Xerente.

Essa omissão de dados sobre a etnia dificulta as pesquisas realizadas com dados referentes aos povos indígenas graduandos da instituição. Fato esse, já levantado no ano de 2015, pela antropóloga Reijane Pinheiro da Silva, em seu artigo “Entre mundos e entre saberes: os desafios epistemológicos dos alunos AkwĒ-Xerente na Universidade Federal do Tocantins”, no qual pontua que não é possível verificar a diversidade indígena dentro da instituição e que essa questão seria resolvida em 2016, quando esses dados estariam acessíveis. Infelizmente, ainda, no ano de 2018 tais dados não haviam sido disponibilizados pela UFT; ou seja, continuamos com um contingente significativo de discentes indígenas

---

<sup>39</sup> O curso de Serviço Social tem como objetivo formar bacharéis para o exercício da profissão de assistente social.

matriculados, mas não sabemos a que povo pertencem, pois são identificados apenas como “indígenas”. Em pleno século XXI, a UFT continua a enxergar apenas como “índios” que aqui estavam quando Cabral “descobriu” o Brasil; ou seja, sua presença é ainda vista como algo não relevante para a história, que é amplamente eurocêntrica e que leva inúmeras pessoas a acreditar que os “índios só atrapalham o desenvolvimento”.

Atualmente, o campus de Miracema tem recebido, também, outros indígenas, outros povos, como os Atikum, oriundos do sertão do estado de Pernambuco. Afirmam procurarem a UFT por existir o sistema de cotas implementado, pois a Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) não o tem, o que prejudica a inserção dos povos indígenas daquela região no ensino superior.

Conforme relato de discente indígena, do povo Atikum, “[...] a maior dificuldade que eu tive foi deixar lá pra vir pra cá, pois estado do Pernambuco, apesar de atualmente possuir doze etnias, não oferece o sistema de cota indígena, então eu fui obrigada a vir pra cá, ou era pro Mato Grosso ou Goiás” (S.C., 2018: s. p.). A estudante indígena afirma, ainda, que o filho está cursando Relações Internacionais no campus de Porto Nacional da UFT.

Nessa direção, foram ouvidos vários depoimentos dos discentes e egressos indígenas sobre seus percursos acadêmicos, que ocorreram durante o evento realizado no dia 10 de abril de 2018, no campus de Miracema, com o nome de “Roda de Conversa: desafios e resistência dos indígenas na UFT Campus de Miracema”. O evento teve como objetivo estimular a organização e a participação dos estudantes e contou com diversas atividades pela manhã, à tarde e à noite. Envolveu toda a comunidade acadêmica, além de participações externas. Ocorreram várias apresentações, dentre elas os resultados de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos discentes indígenas; houve também as atividades de cantos e danças, bem como pinturas corporais realizadas nas pessoas que compareceram ao campus, todas elas evocando as tradições de povos indígenas que participaram do evento.

As falas dos estudantes e ex-estudantes convidados proporcionaram uma aproximação à realidade de cada indígena, à sua trajetória de lutas e permanência na universidade até a obtenção do diploma, permitindo que, assim, retornassem às suas aldeias para atuar junto ao seu povo, conforme relatado pela maioria dos participantes:

Eu escolhi o curso de Serviço Social pra poder voltar pra lá e trabalhar lá, na minha aldeia Atikum porque lá não tem assistente social. Hoje lá já tem médicos que são formados, temos também farmacêutico (S. A., 2018).

[...] às vezes eu chegava na beira do rio e a balsa estava do outro lado e eu ficava esperando, e ficava preocupada com a minha filha que era pequena... e pra cuidar dela só tinha o meu marido... E aí

chegando na beira do rio a balsa estava do outro lado eu tinha que esperar de 20:00 até 23:00 horas e às vezes eu chegava na minha casa era meia noite. Eu me lembro que já fiquei naquela beira do rio na chuva e sem falar com fome né, porque às vezes a gente chegava aqui e... às vezes não quase todos os dias eu saía da minha casa sem janta, porque tinha que sair de lá de 17:30, 18h porque tinha que tá aqui 19h da noite, e tinha que sair daqui de 21:30, 22:00 pra estar lá meia noite, então é uma grande dificuldade é um desafio que a gente encontra no caminho... é o trajeto da universidade não é fácil [...] (V. X., 2018).

Já sobre a inserção no mercado de trabalho, temos alguns depoimentos de indígenas que conseguiram inserção, como nos casos a seguir:

E hoje eu pensei que não ia conseguir ser inserida no mercado de trabalho tão cedo, mas graças a Deus estou atuando na minha área, e um dia eu pensei assim: por que eu não fiz curso de pedagogia, que talvez já estava até trabalhando, mas não demorou [...] estou atuando na minha área, estou gostando quanto mais experiência se torna melhor. No CRAS de Tocantínia, sou assistente social e ao mesmo tempo coordeno um programa, mas a gente está como assistente social [...] Programa criança feliz coordenando e supervisionando (V. X., 2018).

Hoje eu estou no hospital, como assistente social do hospital aqui de Miracema, mesmo que é contrato é uma experiência muito boa e eu atendo não só os indígenas, mas toda comunidade que aqui vive e o serviço social aqui do hospital [...] (A. X., 2018).

As dificuldades enfrentadas, principalmente pelos indígenas AkwĒ-Xerente, consistem na caminhada diária enfrentada pelo percurso entre a aldeia e a universidade, pois as aldeias nas terras indígenas demarcadas estão no município de Tocantínia e o rio Tocantins precisa ser transposto por meio de uma balsa. Essa distância é vencida por meio de um longo percurso, e esta é uma das inúmeras dificuldades enfrentadas diariamente para frequentar e concluir o curso de graduação.

A maioria dos estudantes indígenas não possui transporte próprio; dessa forma, caminham todos os dias em torno de 30 km, na ida e na volta, para a aldeia, no total de 60 km, fazendo a trilha a pé, de bicicleta, pois alguns poucos possuem motocicletas e ainda enfrentam uma travessia de balsa no meio do caminho.

Essa caminhada diária, sob sol forte, com o calor intenso predominante nesse percurso, associado com as dificuldades de compreensão e domínio da língua portuguesa, ocasiona um cansaço todos os dias. Consideramos também as precárias condições das estradas que, em época de chuvas, pioram excessivamente e chegam a impedir o trânsito de veículos. Aliado a isso, há a falta de sensibilidade de muitos docentes por não conhecerem a realidade das aldeias, o cotidiano que enfrentam e as vivências desses estudantes indígenas para estarem presentes todos os dias na universidade. Essas são as dificuldades que enfrentam no dia a

dia, além de outras que não foram citadas aqui e, por fim chegam ao final do curso. A pedagogia usada e as metodologias de ensino muitas vezes não são apreendidas, pois não atingem o objetivo junto a esses povos. Com isso, a jornada dos alunos indígenas se torna literalmente muito mais longa que a dos demais, tanto fisicamente, como educacionalmente, demorando tanto que, muitas vezes, ficam próximos ao prazo limite para serem jubilados.

### **Considerações finais**

Conclui-se que a resistência e, principalmente, a persistência dos estudantes indígenas, visando garantir suas culturas e saberes, bem como a tradição oral, são fundamentais. Principalmente porque o mundo globalizado tem gerado significativas muitas mudanças significativas. O momento foi de reafirmação desses conhecimentos numa sociedade cada vez mais individualista, o que, de certa forma, é de fato singular e demarca a característica predominante em todos os povos indígenas: sua capacidade de luta e resistência.

Entendemos que, muito além da luta pela garantia de suas terras, os povos indígenas vêm reafirmando em vários momentos históricos a sua força e sua resistência, em busca do que acreditam ser o melhor para seu povo. Nesse sentido, identificamos a necessidade da realização de pesquisas relacionadas aos desafios enfrentados por esses estudantes no curso de Serviço Social e nos demais cursos da universidade. Observa-se que, na UFT, há uma inserção singular devido à sua localização em uma região que contempla inúmeras etnias e aldeias, mas que sua produção acadêmica relacionada a esse tema ainda é tímida, bem inferior em relação a outras temáticas de pesquisas acadêmicas.

O caminho percorrido por esses estudantes indígenas para conseguirem o ensino superior é atravessado por muitas dificuldades e desafios que enfrentam no decorrer da graduação. Outro ponto fundamental é a necessária sensibilização dos docentes, dos profissionais técnicos de apoio na universidade, que precisam de um olhar mais apurado sobre as especificidades dos indígenas como, por exemplo, o fato de a língua portuguesa ser sua segunda língua, em muitos casos. Também devem ser consideradas as dificuldades oriundas das distâncias percorridas diariamente para a sala de aula e que são vivenciadas cotidianamente, gerando o cansaço pela longa caminhada, além da sede e da fome por saírem cedo de suas aldeias e chegarem extremamente tarde em suas residências. Isso sem contar com a dificuldade financeira da maioria dos discentes indígenas.

Todos esses fatores e muitos outros dificultam a finalização do ensino superior, mas mesmo assim eles persistem e insistem cotidianamente em driblar as

adversidades e, com isso, contamos hoje com profissionais, assistentes sociais indígenas, médicos indígenas, engenheiros civis indígenas, enfermeiros indígenas, pedagogos indígenas, entre outras profissões. “Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (Ferreira, 2001: 71).

Finalizamos com a fala de uma das estudantes indígenas do campus de Miracema, da UFT, ao ressaltar a importância da educação, mas, em especial, que o curso de Serviço Social proporcionou a ela uma ampliação do conhecimento, o que favoreceu um olhar até mesmo sobre sua própria cultura.

Agradeço muito a linha de raciocínio do curso porque me fez enxergar os problemas que eu tinha no passado, da minha família e da história dos Xerente também, porque eu consegui valorizar, porque até então eu não percebia a importância da minha cultura (D.X., 2018: s. p.).

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Estatuto do Índio*, Brasília, 1973.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018a. Atualizada até nº 99/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1999.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. *A Política de Cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. 1ª reimp. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro Niemeyer (Org). *Políticas culturais e povos indígenas*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Índios da Amazônia, de Maioria a Minoria (1750-1850)*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SILVA, Reijane Pinheiro. Entre mundos e entre saberes: os desafios epistemológicos dos alunos Akwen Xerente na Universidade Federal do Tocantins. In: *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 3, pp. 537-556, set./dez., 2015. Em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.36351>. Acesso em: 25 jul. 2025.

## OS PROTAGONISMOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERNAMBUCO/BRASIL: CONTRARIANDO A IDEIA SOBRE O DESAPARECIMENTO INDÍGENA NO NORDESTE

*El protagonismo indígena en la educación superior en Pernambuco/Brasil:  
contradicción de la idea sobre la desaparición indígena en el noroeste*

Maria da Penha da Silva<sup>40</sup>

### RESUMO

O texto apresenta resultados iniciais de uma pesquisa de Doutorado realizada em parceria com os/as estudantes indígenas nos Institutos Federais de Pernambuco. Trata-se de um panorama sobre a situação desses/as na educação superior. Também apresentaremos o perfil dos/as participantes da pesquisa; discorreremos brevemente sobre o estranhamento da presença indígena no espaço acadêmico, como resultado do discurso sobre o desaparecimento da população indígenas no Nordeste em função da ideia sobre a mistura de raças e assimilação à sociedade não indígena; percebe-se que, como resposta, os/as estudantes indígenas protagonizam ações de afirmação da identidade e garantia de direitos específicos.

**Palavras-chave:** Povos indígenas; Protagonismos; Educação superior.

### RESUMEN

Este texto presenta los resultados iniciales de un estudio doctoral realizado en colaboración con estudiantes indígenas de Institutos Federales de Pernambuco. Ofrece un panorama de su situación en la educación superior. También se presentarán los perfiles de los participantes de la investigación; se abordará brevemente el distanciamiento de la presencia indígena en la academia, derivado del discurso sobre la desaparición de la población indígena en el Nordeste debido a la idea del mestizaje y la asimilación a una sociedad no indígena. En respuesta, se observa que los estudiantes indígenas están liderando acciones para afirmar su identidad y garantizar derechos específicos.

**Palabras clave:** Pueblos indígenas; Protagonismos; Educación superior.

---

<sup>40</sup> Não indígena. Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil na rede municipal do Recife (PE). Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação Contemporânea, nesta instituição. Com especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas (NEPHECs/UFRPE) e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura da Universidade de Pernambuco (UPE). Contato: mdpenhadsilva@yahoo.com.

## Introdução

A questão fundamental para avançar na cidadania indígena é superar a noção limitada e etnocêntrica que a entende como direitos e deveres comuns de indivíduos que partilham os mesmos símbolos e valores nacionais. Ora, os povos indígenas não partilham a mesma língua, a mesma história, os mesmos símbolos, a mesma estrutura social e, muito menos, a mesma estrutura, política, jurídica da sociedade brasileira dominantes, uma vez que possuem símbolos, valores histórias e sistemas sociais, políticos, econômicos e jurídicos próprios.

*Gersem J. dos Santos Luciano Baniwa<sup>41</sup>*

A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconheceu a pluralidade étnica, os direitos específicos e diferenciados aos povos indígenas<sup>42</sup>, atribuindo ao Estado a obrigatoriedade de respeitar e proteger as sociodiversidades indígenas existentes no país, sobretudo de demarcar os territórios como medida prioritária para garantir o pleno exercício da cidadania indígena e da autonomia. Porém, como afirmou o antropólogo Gersem Baniwa (2019), o conceito de autonomia adotado pelo Estado brasileiro ainda está aquém do que os povos indígenas almejam. Para os militares,

---

<sup>41</sup> Gersem J. dos Santos Luciano Baniwa é um intelectual indígena, mestre e doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Autor de várias publicações, a exemplo dos livros *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro* (2013), do qual extraímos essa epígrafe; e *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos* (2019). Trata-se de livros relevantes para compreendermos as sociodiversidades dos povos indígenas no Brasil e seus processos educacionais. O povo Baniwa habita a fronteira entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela, em aldeias nas margens do rio Içana e afluentes, além de comunidades no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM).

<sup>42</sup> Para os povos indígenas no Brasil, as expressões “índios” e “indígenas” durante muito tempo foram vistas como pejorativas. Entretanto, a partir dos anos 1970, foram (re)significadas pelo movimento indígena nacional, que se apropriou delas como afirmações identitárias que articulam, visibilizam, unificam e fortalecem os laços de solidariedade entre os povos indígenas; ao mesmo tempo, são pensadas como demarcadoras de fronteiras étnicas, na diferenciação entre indígenas e os demais grupos sociais que habitam o Brasil (Luciano, 2006).

o conceito de autonomia indígena significaria uma ameaça à soberania nacional, enquanto para os povos indígenas são possíveis dois sentidos:

O primeiro princípio é de garantir liberdade interna ou autogovernança étnica. O segundo princípio é a liberdade de acesso ao mundo extra-aldeia ou extra-étnica. O que tem de comum entre os dois campos é a necessidade de que essa circulação nos dois mundos seja de forma articulada, manejada, afirmativa, reconhecida e respeitosa (Luciano, 2019: 200).

Para os povos indígenas, a cidadania indígena implica o reconhecimento de direitos e deveres como cidadãos brasileiros pertencentes a sistemas sociais, econômicos e jurídicos próprios, que lhes conferem símbolos e valores específicos e diferenciados. “Para que a cidadania diferenciada dos povos indígenas se consolide, é necessário incorporar à noção o reconhecimento do direito de diferenciação, garantindo-se a igualdade de condições não pela semelhança, e sim pela equivalência” (Luciano, 2013: 184). Nesse sentido, Luciano ressaltou a importância das organizações indígenas em níveis regionais, nacionais e transnacionais para a garantia de direitos fundamentais que consolidem a cidadania indígena e a plena autonomia. Dentre esses, a demarcação e proteção dos territórios tradicionalmente ocupados, educação e saúde específicas e diferenciadas, as manifestações socioculturais e autossustento. Sendo a educação formal uma das possibilidades de empoderamento político<sup>43</sup>, a apropriação de “[...] conhecimentos e experiências com vista na autogestão das aldeias” (Luciano, 2013: 174). À medida que a qualificação profissional de pessoas em determinadas áreas nos territórios indígenas fosse conquistada, isso dispensaria a mediação ou mesmo a atuação de profissionais não indígenas na gestão desses.

Nessa perspectiva, após a década de 1990 gradualmente cresceu a procura pela formação na educação superior. E nas últimas décadas surgiram alguns estudos no campo da Educação e da Antropologia sobre esse público estudantil. O presente texto se situa nesse universo, como parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual propõe reflexões acerca dos protagonismos indígenas na educação superior em Pernambuco<sup>44</sup>, com recorte empírico sobre os indígenas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE e IFSertão/PE). Pensando o conceito de protagonismo no plural, primeiro por compreendermos que diferentemente do universo das artes cênicas ou literárias,

---

<sup>43</sup> As lideranças indígenas mais velhas veem na educação formal uma possibilidade de domínio da língua e formas de linguagens da sociedade não indígena, bem como dos mecanismos jurídicos que garantam seus direitos e o exercício da cidadania plena. Dessa forma, a juventude letrada ganhou destaque à frente do movimento indígena potencializando o diálogo com o Estado brasileiro e com os meios de comunicação, levando as vozes e as demandas indígenas para além das fronteiras nacionais (Luciano, 2013).

<sup>44</sup> É uma unidade federativa localizada na região Nordeste do Brasil.

onde os papéis de destaque são individualizados, cada indígena que declara seu pertencimento étnico e é reconhecido pelo grupo de origem, leva consigo a representatividade coletiva; segundo porque, conforme observado no campo existem diferentes formas e estratégias de protagonizar ações que evidenciam essa identidade coletiva. Assim, exigem o reconhecimento e respeito à identidade étnica e o acesso a políticas públicas que possibilitem uma formação profissional qualificada, para atuarem nos territórios, rumo à sonhada autonomia.

Especificamente neste texto, pretendemos apresentar algumas reflexões sobre como a presença de estudantes indígenas nessas instituições tem contrariado as narrativas sobre a extinção dos povos indígenas naquela região, tendo em vista as narrativas históricas sobre a suposta “assimilação” da população indígena à sociedade não indígena, em função das políticas assimilacionistas empreendidas pelo Estado desde o período colonial e tão visíveis no discurso governamental atual. Considerando que tais políticas apontam para o projeto de integração indígena ao sistema econômico e sociocultural ocidental, quando, desde os primeiros contatos entre indígenas e os colonizadores foram empreendidas as tentativas de conversão religiosa e mudanças nas normas sociais, com o propósito dos povos indígenas abandonarem tradições, línguas e identidades socioculturais específicas, assim, deixando de serem considerados como grupos étnicos com direitos originários às terras por eles habitadas. Logo, liberando-as para serem ocupadas pelos invasores.

Para melhor compreensão dessas questões, o texto foi organizado em três seções, além dessa introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresentarei algumas informações preliminares sobre os participantes da pesquisa e o contexto institucional onde estão inseridos; em seguida, discutiremos as implicações para os estudantes indígenas trazidas pelo imaginário institucional e social sobre a condição de “índios misturados”, diretamente relacionada à “perda” da identidade étnica; por fim, apresentarei algumas ações evidenciando os protagonismos desses estudantes em resposta às provocações e aos questionamentos sobre suas existências como indígenas na atualidade.

### **Os atores e contextos: observações preliminares sobre quem são e onde estão**

Como não indígena, minha aproximação física com os povos indígenas em Pernambuco ocorreu em meados de 2007, a partir de uma excursão pedagógica à Terra Indígena Xukuru do Ororubá, em Pesqueira (PE). Naquela ocasião, na condição de estudante do curso de especialização em ensino das artes e das religiões, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, tive a oportunidade de

assistir ao encerramento da 7ª Assembleia<sup>45</sup> daquele povo, culminando no ato público que ocorreu na cidade, no bairro Xucurus, no local onde foi assassinado o Cacique Xikão em 1998.

Além das próximas assembleias, continuei a participar de eventos naquela Terra Indígena e fora dela, às vezes eram eventos religiosos, outros relacionados à educação escolar ou às mobilizações políticas. Contatos que se tornaram mais frequentes, em 2013, quando iniciei a pesquisa do mestrado em Educação, analisando as práticas curriculares docentes sobre os povos indígenas nas escolas municipais (da cidade). Inevitavelmente, houve a necessidade de escuta às lideranças indígenas sobre o que pensavam a respeito das práticas escolares em questão. Ao mesmo tempo, eu cursava o mestrado, no Centro acadêmico onde funcionava o curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Com isso, involuntariamente, observando a presença daquele público estudantil na universidade, surgiu o interesse de aprofundar essas observações, porém com um público indígena em outros cursos e instituições. Inicialmente, pensei nos indígenas que estudavam em Recife (capital do estado). Contudo, ao participar de um evento acadêmico no IFPE, campus Pesqueira (sobre o qual falaremos mais adiante), fui seduzida pelos protagonismos dos/as indígenas naquela instituição e também os do IFSertão/PE que participavam daquele evento, e decidi estudar os/as indígenas daquela região. Qual é a relevância de pesquisar aquele público estudantil naquela região?

No Censo 2010, conforme a publicação, *Características gerais dos indígenas* (Brasil, 2012: 169), o estado de Pernambuco destacou-se por apresentar a maior população indígena no Nordeste, com 60.995 indígenas. No âmbito nacional, estava na terceira posição, abaixo dos estados do Amazonas (183.514) e Mato Grosso do Sul (77.025). Atualmente, estima-se uma população indígena ainda maior, tendo em vista que mais quatro grupos se afirmam indígenas publicamente com os etnônimos: Pankará Serrote dos Campos, Tuxá Campos, Tuxá Pajeú e Tuxi. Todos reivindicando a demarcação dos seus territórios a somar-se às 13 Terras Indígenas existentes no estado: Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankaiwká, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá, Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá. Todos localizados no interior do estado.

Portanto, pensando nessa numerosa população, localizada em contextos geográficos que incluem aspectos físicos como regiões serranas, brejos de altitudes, caatinga e longos períodos de estiagem, matas fechadas, ilhas do Rio São

---

<sup>45</sup> É o maior evento anual que ocorre naquela Terra Indígena, com duração de três dias, reunindo a comunidade local, lideranças de outros povos da região e também de outras regiões, estudantes universitários/as, pesquisadores/as, personalidades do meio político indígenas e não indígenas, dentre outras categorias de participantes.

Francisco, dentre outros aspectos, que expressam a complexidade de demandas por formação profissional para consolidar a autonomia e a autogestão dos territórios, da educação e da saúde.

Contudo, vemos a necessidade de situar esse público estudantil no contexto geral dos/as estudantes indígenas na educação superior em Pernambuco, onde se observa diversas situações. Dentre essas, encontramos diferenças de gênero e orientação sexual; indígenas nascidos em contextos urbanos; aqueles/as que se encontram nos grandes centros urbanos transitoriamente, em períodos de aulas; os/as que se deslocaram de outros estados ou regiões do país só para estudar; muitos/as habitando nos territórios e deslocando-se diariamente ou mensalmente até as instituições onde estudam; e os/as que fazem cursos de Educação a Distância (EAD). Assim, a presença de indígenas nas instituições de educação superior, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação, constitui um universo bastante amplo e complexo.

Aqueles/as estudantes que nasceram em contextos urbanos são filhos ou netos de gerações anteriores que migraram para as cidades mais próximas dos territórios habitados pelos indígenas ou para os grandes centros urbanos. Gerações expulsas dos territórios, perseguidas por invasores, ou que foram em busca de melhores condições de vida (Silva, 2008; Bezerra, 2012). Nesse sentido, são diversos os relatos e as motivações alegadas. Muitos dos/as jovens/as herdeiros dessas memórias, quando ingressam na universidade e encontram contextos favoráveis para a afirmação étnica, não hesitam em se declarar indígenas. Com isso, às vezes se deparam com questionamentos acerca da legitimidade da sua identidade étnica. Geralmente, esses questionamentos surgem de colegas e professores/as desinformados/as sobre as sociodiversidades indígenas no Brasil. Em algumas situações, quando reconhecem, manifestam atitudes de racismo, emitindo comentários irônicos, subestimando a capacidade intelectual desses/as estudantes, dentre outras situações.

Essas dificuldades também são vivenciadas pelos/as indígenas nos contextos urbanos em situações transitórias, durante os períodos de aulas, quando são imigrantes de outros estados e regiões do país, ou oriundos/as do interior de Pernambuco. Para além da ignorância e desinformação de professores/as e colegas de cursos sobre os povos indígenas no Brasil, em geral, esses/as indígenas afirmam enfrentar fragilidades materiais, emocionais e espirituais. Muitas vezes, encontram-se solitários, distantes do território, da família, das lideranças espirituais dos seus povos, com poucos recursos financeiros e péssimas condições de moradia e segurança, somando-se ao estresse do cotidiano nas grandes cidades.

Uma situação aparentemente menos problemática para os que estudam nos grandes centros urbanos é aquela dos/as indígenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Por esse curso ser especificamente destinado à formação de professores/as indígenas, ele agrega grupos de estudantes, a maioria conhecidos entre si, às vezes do mesmo povo, ou que se conhecem do movimento de professores/as indígenas. São relações que contribuem no processo de fortalecimento identitário e na segurança emocional e material. Considerando que o curso ocorre em módulos, com encontros mensais que duram uma semana, e, geralmente, esses/as estudantes indígenas compartilham alojamentos, se ajudam mutuamente, alguns/mas trazem as crianças e companheiros/as. Uma vez que estão em grupo se sentem motivadas/os para praticarem suas expressões socioculturais, e usarem seus artefatos materiais nos espaços acadêmicos, a exemplo de colares, brincos e adereços no cabelo.

Outra situação também favorável diz respeito aos/às estudantes indígenas que ingressaram nas instituições públicas localizadas nas proximidades dos territórios onde habitam. Pois, com a expansão universitária nas regiões interioranas por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), além da multiplicação dos polos de Educação à Distância, não só os indígenas, mas, outras populações do campo têm a possibilidade de cursar a educação superior sem se deslocar para os grandes centros urbanos. Possivelmente, com maior segurança emocional e física, à medida que retornam diariamente para o aconchego do lar, da família e do território. Além de poder manter certo nível de qualidade de vida, longe do alto índice de poluição ambiental, ficam isentos dos custos com aluguel para moradia e alimentação, que nos grandes centros urbanos quase sempre é industrializada. Não quero dizer que nos territórios indígenas não há consumo de produtos alimentícios industrializados, mas que no caso dos povos em Pernambuco, produzem grande parte dos gêneros alimentícios que consomem, com isso, podem optar por não consumir muitos produtos industrializados.

Então, considerando também a complexidade contextual dos indivíduos e das coletividades indígenas, e das situações adversas envolvendo a busca pela formação superior, tem-se ainda a diversidade dos cursos presenciais e a distância em que estão matriculados, inclusive nas pós-graduações (mestrados e doutorados). Tratando-se dos cursos de graduação, desde a Licenciatura Intercultural Indígena às demais licenciaturas, eles/as também têm procurado por cursos nas áreas de direito, saúde, agronomia, veterinária, cinema, artes visuais, jornalismo e tecnologia em alimentos, dentre outros. Observa-se ainda a

complexidade das categorias de instituição que oferecem esse nível educacional, entre as quais as instituições públicas e privadas, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Indígenas matriculados/as em cursos de graduação presenciais e a distância em 2019

<b>Características das instituições</b>	<b>Brasil</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Pernambuco</b>
<b>Públicas</b>	<b>15.837</b>	<b>3.984</b>	<b>744</b>
Federais	11.992	2.829	489
Estaduais	3.500	958	58
Municipais	345	197	197
<b>Privadas</b>	<b>40.420</b>	<b>16.084</b>	<b>4.345</b>
<b>Total</b>	<b>56.257</b>	<b>20.068</b>	<b>5.089</b>

Fonte: Censo da educação superior de 2019 (MEC/INEP/DEED).

As informações da Tabela 1 indicaram alguns caminhos para a delimitação do campo a ser pesquisado. Mediante o alto número de indígenas matriculados nas instituições privadas, não pareceu indicado um estudo qualitativo com esses sujeitos, somando-se à variedade de instituições nessa categoria, situadas em várias regiões de Pernambuco. Além disso, como mencionamos, a partir da nossa convivência há alguns anos com os povos indígenas em Pernambuco, percebemos que, com exceção do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, é nos cursos de graduação nos *campi* dos IFs situados no interior do estado que os/as estudantes indígenas têm maior inserção coletiva e atuação política, inclusive há casos de turmas compostas só por esse público estudantil. Sobretudo, no IFSertão/PE, onde se encontra a maior concentração de estudantes indígenas, como é possível ver na Tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas de indígenas nos cursos de graduação nos Institutos Federais de Educação e Tecnologia – No âmbito nacional, regional e local (2010-2019)

<b>Ano</b>	<b>Brasil</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Pernambuco</b>	<b>IFPE</b>	<b>IFSertão/PE</b>
<b>2010</b>	278	123	17	6	11
<b>2011</b>	270	139	26	12	14
<b>2012</b>	289	152	32	17	15
<b>2013</b>	335	173	43	23	20
<b>2014</b>	434	206	64	33	31
<b>2015</b>	527	274	79	37	42
<b>2016</b>	757	425	102	38	64
<b>2017</b>	1.069	515	182	75	107
<b>2018</b>	1.226	602	246	85	161
<b>2019</b>	1.275	601	297	114	183

Fonte: Censo da educação superior 2010 a 2019 (MEC/INEP/DEED).

Dentre os aspectos a serem observados nesses dados, nota-se que, no intervalo de 10 anos, o fluxo de matrículas aumentou em cinco vezes. Semelhante ao que ocorreu no cenário nacional em outras instituições. No caso de Pernambuco, a partir de 2014, esse fluxo se intensifica quando algumas dessas instituições, pressionadas pelos estudantes indígenas aderiram às políticas afirmativas das cotas étnico-raciais e da bolsa permanência. Observa-se ainda que a região Nordeste representa quase metade desse público estudantil de toda a rede dos IFs do Brasil. E além dos dados expostos na Tabela 2, o Censo da educação superior de 2019 mostrou também que o IFSertão/PE teve o maior número de indígenas matriculados/as em toda a rede.

Ressaltamos que nosso universo empírico abarca a presença e atuação de estudantes indígenas matriculados/as no IFPE, Campus Pesqueira, no IFSertãoPE nos *Campi* Floresta e Salgueiro, nos cursos apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Relação dos cursos de graduação conforme as matrículas dos participantes da pesquisa

<b>IFPE</b>	<b>IFSertãoPE</b>	
<b>Campus Pesqueira</b>	<b>Campus Floresta</b>	<b>Campus Salgueiro</b>
<b>Licenciaturas</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>Licenciaturas</b>
- Matemática - Física	- Química	- Física
<b>Bacharelado</b>	<b>Técnico Superior</b>	<b>Técnico Superior</b>
Enfermagem	- Gestão em Tecnologia da Informação	- Tecnologia em Alimentos - Tecnologia em Sistema para Internet

Fonte: Sites IFPE e IFSertãoPE.

Grande parte dos/as participantes estão matriculados/as nas licenciaturas, e em menor parte no bacharelado em Enfermagem e nos cursos tecnológicos. Nesse sentido, é importante ressaltar que alguns participantes se queixaram do baixo número de cursos nessas instituições, inclusive optaram por determinados cursos por falta de opções. Como visto na Tabela 3, o número de cursos de graduação, ofertado em cada um dos *campi*, varia de dois a três. No caso do campus Pesqueira, também é ofertado o curso de Engenharia Elétrica.

Referente ao número de participantes da pesquisa, totalizam 47. Isso corresponde a quase um sexto do total de matrículas indígenas nas duas instituições. Esses/as participantes pertencem a sete grupos indígenas (Atikum, Pankará, Pankará Serrote dos Campus, Pipipã, Truká, Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá). Desses/as, 30 declararam-se com orientação sexual feminina, numa

faixa etária de 19 a 37 anos, oito são mães de adolescentes e crianças menores de 14 anos. Cerca de 15 participantes declararam-se com a orientação sexual masculina, numa faixa etária de 20 a 44 anos, seis são pais, desses, um é pai de duas adolescentes, e os demais são pais de crianças menores de 10 anos. E dois participantes, com 20 anos de idade, declararam-se com a orientação sexual LGBTQIA+. De imediato, observa-se que em parte, a faixa etária desse público estudantil não corresponde ao que comumente se vê nos cursos de graduação nas instituições públicas.

Dentre essa diversidade, observa-se outros aspectos importantes: essas pessoas não são apenas acadêmicos, desempenham muitos outros papéis e responsabilidades, a exemplo da maternidade ou paternidade; trabalham e estudam; as mulheres que são solteiras e não têm filhos também são responsáveis por atividades domésticas; outros/as se ocupam com a produção da agricultura familiar, colaborando no sustento da família; outros/as já atuam como professores e professoras ou outras funções na área indígena ou na rede pública local; além daqueles/as que também exercem alguma liderança política no movimento da juventude indígena.

Portanto, nosso olhar deve estar atento aos protagonismos desse público estudantil dentro e fora das instituições acadêmicas. Por ora, considerando as ações individuais e coletivas desses/as atores sociais, o "protagonismo" aparece como uma categoria teórica adequada para refletirmos acerca da atuação indígena na educação superior. Também considerando a existência de uma ação coletiva, como discutida por Melucci (2001), compreendemos que os significados da educação superior para os/as estudantes indígenas são diversos, porém apresentam as características básicas que constituem a ação, como solidariedade específica, manifestação de conflito e ruptura dos limites de compatibilidade do sistema no qual a ação ocorre, visibilizando o protagonismo indígena coletivo, sobretudo demarcando fronteiras e identidades.

### **"Índios misturados?" – Um problema para a educação superior em Pernambuco**

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus do Agreste/Caruaru, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, realizado pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas do Ministério da Educação (PROLIND/MEC), formou duas turmas, cada uma com mais de 120 indígenas, pertencentes às várias etnias de Pernambuco. Esse curso comemorou a formatura da segunda turma em 2018. Na condição de observadora ou palestrante,

vivenciei a rica oportunidade de participar desse evento e de outros promovidos durante o curso.

Quando se iniciou a primeira turma, presenciei situações em que professores/as e estudantes não indígenas de outros cursos mostravam-se surpresos com a presença daquelas expressões socioculturais diferenciadas na universidade. A expressão de surpresa era visível diante de indígenas empunhando maracás, usando cocares ou barretinas, orgulhosos/as de afirmar a identidade étnica frente a uma instituição e a pessoas não indígenas. A surpresa em muito evidenciava a ignorância e também o racismo acerca do lugar dos/as indígenas na história do Brasil e de Pernambuco.

É importante chamar a atenção para o fato de essas/es professoras/es indígenas estarem juntas/os, como um coletivo, num curso específico para formação de indígenas, supostamente tornando-se menos difícil enfrentar os preconceitos e as discriminações ainda existentes na educação superior. Enquanto para os indígenas em outras instituições de educação superior ou mesmo naquela, porém em cursos diversos, sozinhos, poucos são os que se sentem seguros para usar aqueles artefatos materiais ou manifestar ideias identificando suas origens étnicas, por receio de serem discriminados e desrespeitados. Na maioria das vezes, eles passam pelas instituições sem ser percebidos, diante dos/as professores/as e colegas de turma. Ou, quando ousam afirmar que são indígenas, têm a identidade questionada pelo fato de o fenótipo não corresponder ao dos indígenas “idealizados” com cabelos lisos e olhos puxados, pele mais escura, dentre outras características físicas que expressam o imaginário sobre uma falsa homogeneização que nega a diversidade indígena existente no Brasil.

Retomando a provocação do título desta seção, perguntamos: como as narrativas sobre a “miscigenação” têm constituído um problema nas instituições de educação superior em Pernambuco? A priori, pensamos que não se trata de um problema apenas em Pernambuco, mas também em outros estados e regiões do Brasil. Entretanto, como o presente estudo é sobre os/as indígenas nas instituições neste estado, nos limitaremos a ele. Considerando que são recorrentes os relatos de indígenas sobre situações bastante incômodas de questionamento das identidades étnicas, faz-se necessário refletir sobre quais os conhecimentos produzidos nas universidades sobre os povos indígenas desta região.

O antropólogo João Pacheco de Oliveira, na obra *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*, escreveu: “[...] é importante que façamos um esforço de crítica de algumas categorias e esquemas analíticos que são aplicados em geral para compreender a presença indígena no Brasil atual” (Oliveira, 2016: 46). Nessa perspectiva, o autor chamou a

atenção para a necessidade de revermos as interpretações da história do Brasil baseadas em categorias coloniais que não servem para as análises científicas sobre os povos indígenas contemporâneos, como também de superarmos alguns paradigmas científicos, dentre os quais o evolucionismo<sup>46</sup>, o qual fundamentou a escrita da história do país por ocasião da criação e do estabelecimento do Estado-nação ainda no século XIX, quando a figura indígena foi eleita como símbolo nacional. Todavia, tratava-se de imagens e narrativas que remetiam a expressões socioculturais do período anterior à colonização portuguesa.

Ainda de acordo com o autor, outro aspecto a ser observado nessa perspectiva histórica é o uso recorrente de categorias analíticas antagônicas que não abarcam a complexidade dos processos de interação e alianças entre sujeitos e grupos de diferentes pertencimentos étnicos e socioculturais no decorrer dos períodos pré-colonial, colonial, imperial e republicano, a exemplo de “índios mansos” *versus* “índios bravos” ou “índios puros” *versus* “índios misturados”, categorias que essencializam “o ser indígena”, cristalizando-o por meio de estereótipos, conformando-os aos interesses econômicos e políticos de cada época, quando por vezes, exaltando as imagens e narrativas sobre os indígenas, por outras invisibilizando as diferentes formas de protagonismos individuais e coletivos.

Pacheco de Oliveira observou também que a influência de tais teorias na produção do conhecimento científico se refletiu no pouco interesse da etnologia brasileira pelos povos indígenas no Nordeste até o final dos anos 1990, quando ainda eram escassos os estudos evidenciando questões relacionadas a esses povos. Considerados “mestiçados” e “integrados” à sociedade nacional, sem aparente distinção sociocultural, os povos indígenas no Nordeste não eram tema de interesse da antropologia. Além disso, até os anos 1980, eles frequentemente passavam ao largo das políticas indigenistas destinadas à demarcação/proteção das terras indígenas.

O desafio maior para os órgãos indigenistas, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (Funai), era reconhecer a presença desses grupos nesta região, e restituir a posse da terra, tendo em vista que as narrativas históricas dominantes nos documentos oficiais e na produção etnológica se pautavam na perspectiva da “mistura”, das “perdas culturais” e da “falta”, afirmando, assim, não existir mais índios no Nordeste.

---

<sup>46</sup> A história pautada pelo paradigma evolucionista se baseia na ideia de uma sucessão de ciclos econômicos, com seus respectivos momentos de apogeu na sociedade brasileira: “o pau-brasil, o açúcar, o couro, as drogas do sertão, os minérios preciosos, o café e a borracha. Mais tarde será a vez da industrialização” (Oliveira, 2016: 47). Nas narrativas evolucionistas, os indígenas são posicionados sempre no período anterior à constituição do Brasil. Ou seja, eles estariam presentes apenas no nascimento do Brasil; depois disso, todos os seus feitos são invisibilizados.

Ressalte-se que a “mistura” não se constituiu unicamente no campo da ideologia colonial, como evidenciado na história oficial, mas que em diversos momentos foram empreendidas manobras administrativas visando à “miscigenação” intencional. Contudo, o que essa história não evidenciava eram os protagonismos indígenas nesses processos e como a categoria “índios misturados” era acionada pelos próprios indígenas a partir de seus interesses (Oliveira, 2016).

Para o autor, o debate sobre os povos indígenas contemporâneos no Nordeste no âmbito acadêmico – como vimos, relativamente recente – foi provocado pelas mobilizações políticas desses povos. A desnaturalização da ideia da “mistura” e da expressão “índios misturados” como justificativa para a suposta extinção dos índios no Nordeste resulta dessas mobilizações, iniciadas nas primeiras décadas do século XX, quando os indígenas, ainda com a posse de pequenos trechos de terra, acionavam pontualmente órgãos do governo em busca de seus direitos. Esse processo se intensificaria na década de 1980, em função tanto dos constantes conflitos fundiários com grandes fazendeiros invasores das terras reivindicadas pelos indígenas, como de alterações políticas mais amplas, incluindo a participação desses nos debates da Constituinte e na promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, os indígenas no Nordeste conquistaram visibilidade, chamando a atenção tanto dos órgãos indigenistas quanto dos antropólogos e historiadores para a necessidade de compreender aquele fenômeno aparentemente paradoxal, exigindo uma reflexão para além da descrição da situação de pobreza ou da folclorização, como era comum na literatura.

Como explicar a mobilização de indígenas decretados extintos, “desaparecidos” da historiografia oficial e da etnologia brasileira? Nesse sentido, Pacheco de Oliveira chamou a atenção para a necessidade de uma reflexão não somente sobre as relações de poder que perpassam a construção do aparato político-administrativo colonial, mas também sobre os paradigmas antropológicos (as teorias evolucionistas estadunidenses e a etnologia francesa) e os modelos analíticos que orientam a etnologia brasileira e limitam a compreensão desse fenômeno (Oliveira, 2016: 194).

Para isso, é necessário mobilizar outros aportes teóricos, que possibilitam compreender o conceito de etnicidade para além dos aspectos culturais que essencializam e cristalizam as expressões socioculturais indígenas no tempo e em espaços geográficos específicos. No caso dos povos indígenas no Nordeste, devem ser consideradas as formas de organização social, os vínculos com os espaços territoriais onde habitam (uma vez que grande parte deles tem conexões com os processos de aldeamento missionários coloniais), e, quando não é possível estabelecer esse vínculo, a organização por meio da unidade religiosa, remetendo-

se aos antepassados como entidades espirituais que regem a vida do grupo no presente, e pelos processos de mobilidade devidos à dispersão em razão do esbulho da terra, dentre outras situações, evidenciando uma unidade social distinta da sociedade local (Oliveira, 2016: 211).

Portanto, compreendemos que a expressão “índios misturados” como forma de deslegitimar ou minimizar a identidade étnica dos povos indígenas no Nordeste deveria ser superada, não servindo como parâmetro para os órgãos indigenistas nem para a etnologia brasileira. Todavia, no senso comum, nas sociedades locais onde habitam os povos indígenas no Nordeste, mais especificamente em Pernambuco, ainda perdura o discurso sobre a ilegitimidade dessas identidades. Esse discurso tem ressonância nos diversos espaços públicos e privados na sociedade, e não seria diferente nas instituições de educação superior locais, sobretudo nos cursos não específicos para indígenas, lócus de relações e tensões entre os estudantes indígenas e os filhos ou netos das famílias oligárquicas, que durante muito tempo tiveram a posse dos territórios indígenas, ou os posseiros que em algum momento da história foram introduzidos nesses territórios.

A título de exemplo, existem relatos de situações de preconceito e situações de racismo envolvendo desde as relações entre estudantes indígenas e não indígenas até algumas/uns professores/as. Recorrentemente, os/as estudantes indígenas se deparam com questionamentos baseados em estereótipos, na cor da pele e dos olhos, na textura dos cabelos, na forma de se vestirem e no uso das novas tecnologias, dentre outros aspectos. Nessa perspectiva de questionamentos à identidade étnica, somam-se as atribuições de valores morais e as contestações às políticas afirmativas de ingresso e permanência dos indígenas na educação superior. Em reação a essa situação, os estudantes indígenas têm respondido por meio da atuação política em setores representativos dentro e fora das instituições educacionais.

### **Os protagonismos indígenas como resposta**

O debate sobre o protagonismo indígena na história do Brasil é relativamente recente, pautado na sociedade brasileira e nos espaços acadêmicos nos últimos 40 anos, com relevo e visibilidade a partir de novas abordagens historiográficas, sociológicas e antropológicas sobre o tema. Como mencionado na seção anterior, pesquisadores/as não indígenas no campo das ciências humanas e sociais foram impulsionados pelas mobilizações indígenas ocorridas mais intensamente a partir dos anos 1980, a empreenderem estudos no sentido de revisar e reescrever a história do Brasil. Dentre os expoentes desse movimento

acadêmico, encontram-se os pesquisadores não indígenas: o então falecido John Monteiro (Unicamp), e ainda na ativa o João Pacheco de Oliveira (Museu Nacional – UFRJ), estes são responsáveis pela formação de outros/as pesquisadores/as não indígenas de várias regiões do país.

Contudo, a partir do ingresso e permanência dos indígenas na educação superior, sobretudo na pós-graduação, são eles quem protagonizam as reflexões e produções acadêmicas sobre seus povos e suas demandas. Assim são duplamente protagonistas na condição de atores e narradores da própria existência e história dos povos indígenas no Brasil. A exemplo dos estudos de: Rita Nascimento Potyguara – *Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tabeba, 2009*; Gersem Luciano Baniwa – *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro 2013*; Tônico Benites Guarani-Kaiowá – *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha, 2014*; Simone Eloy Terena – *O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização, 2016*; Felipe Cruz Tuxá - *'Quando a terra sair' os índios Tuxá de Rodelas e a barragem de Itaparica: memórias do desterro, memórias da resistência, 2017*; Elizângela Cardoso Pankararu - *Indígenas Pankararu no sertão de Pernambuco: vida, deslocamentos e trabalho, 2020*. Estes são apenas alguns/mas das produções intelectuais indígenas dentre uma lista bastante significativa.

No tocante ao nosso campo de estudo, certamente, o Gersem Luciano Baniwa (UFAM), a Rita Nascimento Potyguara e a Simone Eloy Terena lançam luzes sobre determinadas questões referentes aos/as indígenas na educação superior que são fundamentais para nossas reflexões. Porém, para esse texto nos detivemos nas reflexões de Gersem Luciano Baniwa. A exemplo de algumas questões explícitas no livro *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*, no qual dedicou um capítulo aos/às indígenas na educação superior, e ao tratar da educação escolar indígena não tenha deixado de mencionar a necessidade de formação inicial e continuada para os/as professores/as. Ressaltou que o projeto de autonomia também no âmbito educacional é uma das demandas para os povos indígenas buscarem a formação na educação superior para que as escolas indígenas possam ter o quadro docente preenchido por professores/as indígenas, e não dependam mais de profissionais não indígenas.

Especificamente, referente à formação na educação superior para indígenas, Luciano afirmou:

A questão do acesso dos povos indígenas à educação superior é apenas o início de um longo e complexo desafio. É necessário que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas

de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas (Luciano, 2019: 186).

Nesse sentido, ele chamou atenção para a necessidade de as instituições de educação superior reconhecerem os povos indígenas nas suas especificidades, considerando os direitos reconhecidos na Constituição Federal de 1988, não só relacionados aos bens materiais, mas epistemológicos e cosmológicos, demandando formas diferenciadas de apreensão e produção de conhecimentos. Enfatizou ainda, a importância das políticas afirmativas para o acesso e a permanência dos/as indígenas tanto na graduação quanto na pós-graduação, dentre as quais a política de cotas, reservas de vagas, seleções específicas, bolsas permanência para os estudantes na graduação e bolsas de estudos na pós-graduação. A própria trajetória de vida de Gersem Luciano Baniwa evidencia que tais políticas resultam dos protagonismos indígenas, somando-se a contextos políticos favoráveis às negociações e avanços.

Nessa mesma perspectiva, alguns estudos de pesquisadores/as não indígenas, observam que os protagonismos indígenas no Brasil por meio das mobilizações pelo acesso e permanência na educação superior situam-se no âmbito da necessidade local de reconhecimento e respeito à diversidade étnica, como também num universo nacional e transnacional, inseridos em um movimento abrangendo vários países da América Latina, uma vez que, nas últimas décadas, aumentou a procura por esse nível de formação por parte dos povos indígenas (Mato, 2015; 2016). No Brasil, têm-se observado ações coletivas e organizadas pelos povos indígenas reivindicando esse nível de formação não somente para a atuação na educação escolar indígena, mas também para as diversas áreas de conhecimento como forma de contribuição social à coletividade indígena (Lima; Barroso, 2013; Lima; 2016).

Em relação aos povos indígenas em Pernambuco, como visto na seção "Os atores e contextos: observações preliminares sobre quem são e onde estão", observamos a busca pela educação superior não só no campo da formação de professores/as, mas também em outras áreas. Entre os/as estudantes indígenas com os/as quais tenho pesquisado, no IFPE e no IFSertãoPE foi visível o compromisso com o coletivo, como também a reciprocidade. Assim, ao mesmo tempo, esses/as estudantes participam do movimento indígena mais amplo, as lideranças os apoiam e destacam a importância de sua formação acadêmica para o bem comum, chamando-os ao compromisso social com o coletivo.

Nessa perspectiva, eles/as têm empreendido estratégias políticas de enfrentamento às dificuldades nas instituições de educação superior onde estudam,

a exemplo de: apoiarem aqueles/as que afirmam a identidade étnica, promovendo ações de acolhimentos para os calouros por meio de visitas às salas de aula informando como funciona a instituição, como acessar as políticas de inclusão e a bolsa permanência, incluindo-os nos grupos de WhatsApp específicos para a articulação dos estudantes indígenas; levando as lideranças políticas e religiosas para proferirem palestras e participarem de rodas de diálogo em eventos realizados nas instituições onde estudam; ocupando funções decisórias nas organizações estudantis (representantes de turmas, diretórios acadêmicos); mantendo vigilância permanente em relação ao cumprimento dos direitos junto aos órgãos gestores das referidas instituições, participando de comissões que atuam em setores responsáveis pelas políticas de inclusão e também dos Conselhos Superiores (CONSUPS) no IFPE e no IFSertão/PE.

A participação dos indígenas nos CONSUPS inaugurou duas situações novas: a primeira, em ambas as instituições (IFPE e IFSertão/PE), pela primeira vez, contaram com a participação de estudantes indígenas (no primeiro, Maria Marcela Lima de Moura – Xukuru do Ororubá; no segundo, João Marcos da Conceição – Truká); a segunda situação, o CONSUP do IFPE em 2019, além de registrar a participação indígena, também registrava naquele período a única estudante mulher a participar do referido Conselho. Vale ressaltar que o acesso dos/as estudantes indígenas a esse órgão deliberativo ocorre por meio de eleições, contando com os votos dos estudantes indígenas e não indígenas nos *campi* onde estudam, de forma que os/as eleitos/as têm a responsabilidade de representar e defender não só as demandas indígenas, mas, de toda comunidade estudantil.

Além da participação nos CONSUPS, os/as estudantes indígenas também atuam em outras frentes, a exemplo do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI)<sup>47</sup> e do Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste (SEMEIN)<sup>48</sup>. Estes são eventos importantes, considerando que: são espaços onde ocorrem os debates e articulações sobre as políticas de acesso e permanência dos/as indígenas à educação superior; como também são espaços de difusão das produções acadêmicas desse público estudantil.

No que diz respeito à participação no I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste, registra-se a atuação mais efetiva dos/as estudantes indígenas dos *campi* Pesqueira e Salgueiro, desde as reuniões para organização do evento até sua realização. Acompanhei e colaborei para a organização desse evento a partir da segunda reunião, a qual ocorreu no campus Pesqueira durante o V Seminário de

---

<sup>47</sup> O ENEI é um evento anual itinerante.

<sup>48</sup> I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste (SEMEIN), realizado no mês de setembro de 2019, na Terra Indígena Potiguara, na Paraíba.

Inclusão, evento promovido pelo IFPE. As demais reuniões ocorreram na Terra Indígena Potiguara, na Paraíba.

Observou-se que ocorreu a participação virtual de indígenas de várias etnias e instituições acadêmicas, e também pesquisadores/as. Enquanto ações presenciais, observamos a participação de estudantes Potiguara, em maior parte, tendo em vista serem os anfitriões; uma estudante Pataxó Hã Hã Hãe, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); uma Tuxá, da Universidade Federal da Bahia, campus Salvador (UFBA); uma Xukuru do Ororubá, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os demais eram estudantes em instituições públicas de Pernambuco, dentre os quais um estudante Kariri-Xokó, da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Recife; um Nawa e uma Pankararu, ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e uma Xukuru do Ororubá do IFPE, campus Pesqueira. Com exceção dos anfitriões e da Xukuru, estudante da UFPB, todos/as se deslocavam por grandes distâncias de onde estavam morando para o local das reuniões.

Interessa-nos neste cenário a participação da estudante Xukuru do Ororubá que estudava no IFPE, por ter participado mais ativamente do início ao final na organização desse evento. Ela perfazia um percurso de aproximadamente 400 quilômetros de distância entre Pesqueira e a Terra Indígena Potiguara, na Baía da Traição, para participar das reuniões. Sua atuação na organização do evento foi decisiva para motivar a participação dos/as demais estudantes indígenas do IFPE e também garantiu a presença da então reitora da instituição, Anália Keila Rodrigues, participando na mesa de abertura. Além disso, ela propôs que a próxima edição do evento fosse realizada na Terra Indígena Xukuru do Ororubá, ideia que foi imediatamente aprovada em assembleia. Como desdobramento da sua participação naquele evento, foi indicada para representar os/as estudantes indígenas de Pernambuco na 7ª edição do ENEI<sup>49</sup>, onde foi eleita como vice-representante dos estudantes indígenas do Nordeste, assim, habilitada para participar da comissão de organização da 8ª edição do ENEI.

Dentre outras atuações dessa indígena, junto a outros/as estudantes da mesma etnia, registra-se sua participação na organização de eventos promovidos pela instituição onde estudava, a exemplo do encontro das comunidades tradicionais, como parte do citado V Seminário de Inclusão, realizado entre os dias 26 e 28 de setembro de 2018, no IFPE campus Pesqueira. A programação, em grande parte, foi destinada à participação indígena, com mesas-redondas compostas por pesquisadores/as, estudantes indígenas e lideranças; apresentações

---

<sup>49</sup> Ocorreu de 21 a 24 de outubro de 2019, em Porto Alegre (RS).

de comunicações orais; rituais; vendas de artefatos artísticos produzidos por indígenas; e a segunda reunião de organização do I Seminário dos Estudantes Indígenas no Nordeste como mencionamos.

Como desdobramento da atuação dos estudantes Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres, no IFPE campus Pesqueira, a instituição organizou junto ao povo Xukuru do Ororubá, o II Seminário de Agroecologia, ocorrido de 5 a 7 de junho de 2019, na Terra Indígena Xukuru do Ororubá, na Aldeia da Boa Vista, na Casa das Sementes. Certamente, a escolha do local do evento foi bastante simbólica, uma vez que o território indígena é parte do espaço rural do município de Pesqueira e possui o mais alto índice de estudantes vinculados àquela instituição, no nível técnico e nas graduações, superando o número de 100 jovens matriculados só na graduação<sup>50</sup>, com uma representação política permanente dentro e fora do IFPE.

Outro evento que os/as estudantes indígenas dos IFs, em Pernambuco, participaram foi a mobilização nacional pela manutenção do auxílio da bolsa permanência. Este ocorreu em Brasília (DF), no ano de 2018, constituindo-se como uma ação política bastante significativa, sendo narrada pelos estudantes de Pernambuco que participaram com sucesso. Naquela ocasião, quatro estudantes indígenas: duas mulheres, Xukuru do Ororubá, e dois homens, um também Xukuru do Ororubá e o outro Xukuru de Cimbres. Uma das mulheres cursava licenciatura em matemática e a outra bacharelado em enfermagem, enquanto um dos homens cursava licenciatura em física e o outro cursava licenciatura em matemática. Todos/as estudando no IFPE, campus Pesqueira.

Para ir a esse evento, mobilizaram os/as estudantes indígenas daquele campus para escolherem os/as representantes e ajudarem nas despesas com passagens e alimentação, porque a estadia foi garantida pelo Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica (CIMI). Conseguiram recursos só para três pessoas, a quarta foi com recursos próprios. Esse relatou que foi a primeira vez que viajou de avião, sentiu certa tensão, mas, ao chegar em Brasília, e se ver em meio a toda movimentação política nas ruas, nos gabinetes, lembrou “das lutas” dos seus antepassados, sobretudo durante os debates da constituinte de 1988, e percebeu a dimensão da responsabilidade que tinha pela frente. E ressaltou que foi uma experiência de grande aprendizado que o deixou muito feliz com o resultado.

---

<sup>50</sup> Informações de Jaqueline Cordeiro Lopes, indígena Xukuru do Ororubá. Bacharel em Enfermagem pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Pesqueira. De 2016 a 2018, foi membro da comissão de acompanhamento das bolsas no IFPE. Na mesma instituição, esteve à frente da Diretoria Especial de Povos Tradicionais, criada no Diretório Central dos Estudantes, e foi presidente do Diretório Acadêmico do curso de Enfermagem.

Ao chegarem em Brasília, hospedaram-se no Centro de Formação do CIMI, lugar afastado da Esplanada dos Ministérios, onde sempre ocorrem as mobilizações indígenas. Em função da distância, saíam bem cedo e retornavam à noite. Passavam o dia nas mobilizações, e tiveram que racionalizar bem os recursos arrecadados para conseguir pelo menos as refeições diárias, considerando o alto custo na região onde se concentravam durante o dia. Com isso, só conseguiram comprar quentinhas ou sanduíches, na rua, e às vezes comer sentados no asfalto quente.

Uma das mulheres relatou que vivenciou momentos de tensão durante as mobilizações de rua. Um desses momentos foi quando foram impedidos/as pela polícia de se manifestarem, tendo que sentar no chão e permanecerem em silêncio. Nesse momento, usaram os celulares para se comunicarem entre si e também para denunciarem nas redes sociais a repressão que vivenciavam. Outra situação foi quando foram impedidos/as de entrar no Congresso Nacional porque portavam os maracás, e segundo a segurança do recinto, os/as estudantes usavam roupas inapropriadas. Então tiveram que agendar a sessão para o dia seguinte e reivindicar o direito a usar os trajes “tradicionais”. Uma vez vestidos/as com os saíotes de palha, puderam esconder as maracás e adentrar no recinto com essas.

Como visto, não se deixaram intimidar, nem deixaram de persistir nos seus objetivos, participando ativamente das passeatas e interdições das ruas, agendando audiências, formulando e entregando documentos no Congresso Nacional. Ações que resultaram no recuo da ameaça de suspensão da bolsa por parte do então governo Michel Temer (Partido MDB).

Essa foi uma das ações pontuais e necessárias motivadas por uma situação de emergência. Mas, no cotidiano, os estudantes indígenas têm se organizado a partir de várias estratégias. Algumas se dão no sentido de garantir a participação em eventos promovidos, especificamente, pelos povos indígenas, a exemplo do Encontro de Juventude Indígena em Pernambuco, organizado pela Comissão de Juventude Indígena de Pernambuco (COJIPE). Outra tem sido articular-se com outros movimentos sociais de juventude, a exemplo de estudantes Xukuru do Ororubá, que promoveram o VII Acampamento de Juventude, reunindo jovens desse povo com jovens do Movimento das Comunidades Populares (MCP) e da União da Juventude Popular (UJP).

Esse evento, sediado na Terra Indígena Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção - PE), entre os dias 7 e 9 de dezembro de 2018, contou com atividades de socialização de expressões socioculturais dos diferentes grupos presentes, assim constituindo vivências interculturais igualitárias. Também fizeram parte da programação a análise da conjuntura e rodas de diálogo com lideranças indígenas

daquela etnia com ampla experiência no movimento indígena, as quais se pronunciaram sobre a importância da juventude frequentar as universidades na expectativa de contribuir com o bem-estar dos povos indígenas. Esse posicionamento das lideranças tem sido um chamado para os/as estudantes assumirem responsabilidades sociais com a coletividade.

Quando se trata dos protagonismos estudantis indígenas nos institutos federais de Pernambuco, são notáveis as diferentes frentes em que procuram atuar. Percebemos que eles estão atuando como representantes de turmas; como presidentes dos Diretórios Acadêmicos dos cursos em que estão matriculados/as, no Diretório Central dos Estudantes e até mesmo no Conselho Superior do IFPE e no IFSertão/PE; e na produção de trabalhos de conclusão de curso que visibilizam temas específicos dos seus povos. A partir de diálogos com esses estudantes, compreendemos que essas atuações se iniciaram devido à necessidade de serem reconhecidos e respeitados nas suas especificidades étnicas, considerando que alguns não se sentiam seguros para se afirmarem indígenas diante dos/as colegas e professores/as não indígenas, por receio de serem discriminados ao não apresentarem o fenótipo indígena comumente exigido pela sociedade local.

Observamos também, que as ações políticas dos estudantes indígenas no campus Pesqueira do IFPE e nos *campi* do IFSertão/PE, em resposta ao não reconhecimento da diversidade étnica dos povos indígenas, são legados da formação desses/as estudantes no movimento indígena e nas escolas indígenas onde estudaram. Se, por um lado, eles permanecem inseridos em movimentos amplos como o da juventude indígena em Pernambuco, com as demandas relacionadas às vivências no ensino superior, por outro, na busca por uma formação acadêmica e humana de qualidade, procuram se articular com o movimento de estudantes indígenas no âmbito regional e nacional, lições aprendidas também nas escolas indígenas, pois, em Pernambuco, quando as/os professoras/es precisam se mobilizar, mobilizam toda a comunidade escolar. Nota-se que essa dinâmica política surge ainda na educação básica. Assim, quando esses/as jovens chegam à educação superior, não hesitam em reivindicar o exercício da cidadania plena, atitude que se aproxima do que Luciano (2013) chamou de educação para manejo do mundo.

### **Considerações finais**

No presente texto, discutimos os protagonismos indígenas na educação superior em Pernambuco como resposta à invisibilização da diversidade étnica nesse estado, devido à naturalização da falsa ideia sobre a extinção indígena, que consta em documentos oficiais ainda no período colonial, ressoando na literatura de

alguns pesquisadores no século XX. Observamos que, no campo dos protagonismos indígenas, as mobilizações políticas ao longo da história do Brasil e na contemporaneidade questionaram a historiografia oficial, assim impulsionando a reescrita da história, empreendida por pesquisadores/as não indígenas e, mais recentemente, por intelectuais indígenas, como autores, narradores e atores das próprias histórias.

Sobre as categorias “índios misturados” e “índios puros”, definidas em contraposição, não somente a teoria e os dados empíricos demonstraram serem inapropriadas, como também os processos sociais em si. Tais categorias são contestadas e combatidas cotidianamente pelos indígenas em Pernambuco, nas relações com a sociedade local, quando têm sua identidade étnica questionada por não corresponder ao fenótipo e às expressões socioculturais eleitas como o estereótipo indígena do final do século XIX.

Por fim, observamos que os estudantes indígenas participantes deste estudo – inseridos nos espaços acadêmicos, frequentando cursos não específicos para indígenas –, quando tiveram questionada sua identidade étnica, responderam com a reafirmação dessa identidade e a reivindicação do reconhecimento e do respeito às suas especificidades. Vendo a necessidade de atuarem em frentes de representatividade política nas instituições onde estudam. Nesse contexto, eles/as passaram a valorizar mais suas origens, buscando o apoio de lideranças, e a afirmar o desejo de se tornarem profissionais a serviço das causas indígenas, seja nos seus territórios, seja fora desses, atuando em instituições não indígenas.

## Referências

BEZERRA, Edmundo Monte. *Migrações Xukuru do Ororubá: memórias e História 1950-1990*. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2019. Em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de abr. 2019

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características gerais dos indígenas. In: IBGE, *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Antônio Carlos de Souza & BARROSO, Maria Macedo. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro, E-papers, 2013, pp. 45-78. Em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro, E-papers, 2016. Em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Secad; Laced, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

MATO, Daniel et al. (Org.). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. México: Ed. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Sáenz Peña, 2015.

MATO, Daniel et. al. (Org.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. México: Universidad Nacional de Tres de Febrero; DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

SILVA, Edson Hely. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá, Pesqueira, PE, 1950-1988*. 2008. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

# OS YÖJKATO TRADICIONAIS, TRANSCULTURA, DESCOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA *UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA* E PERSPECTIVAS PARA ABYA YALA

Los *Yöjkato* tradicionales, transcultura, descolonialidad y educación indígena: la experiencia de la *universidad indígena de Venezuela* y perspectivas para Abya Yala

Fabiana Anciutti Orreda<sup>51</sup>

## RESUMO

Os encontros transculturais nas culturas indígenas traçam rotas de ação descolonial para todo o continente de Abya Yala. O movimento para uma educação superior indígena própria tem sido construído por sábios, anciãos, lideranças e jovens dos povos da Bacia do Rio Orinoco reunidos na *Universidad Indígena de Venezuela*. As reflexões destes povos revelam que vivem com suas liberdades cerceadas e mantêm vivas as reivindicações de seus antepassados: as garantias dos direitos aos territórios tradicionais, sua biodiversidade e espaços sagrados de conhecimento e natureza. Neste contexto, a educação própria indígena em todos os níveis valoriza as oralidades tradicionais e incorpora as tecnologias de comunicação estabelecendo novos modelos educativos para a criação de universidades e centros de saberes das culturas indígenas em todas as latitudes de Abya Yala.

**Palavras-chave:** Descolonialidade; Universidades indígenas; Oralidades; Tecnologias de comunicação; Abya Yala.

## RESUMEN

Los encuentros transculturales en las culturas indígenas definen rutas de acción descolonial para todo continente de Abya Yala. El movimiento para una educación superior indígena propia viene siendo construída por sábios, ancianos, líderes y jóvenes de los pueblos de la Cuenca del Río Orinoco reunidos en la *Universidad Indígena de Venezuela*. Las reflexiones de estos pueblos revelan que viven con sus libertades cercenadas y mantienen vivas las reivindicaciones de sus ancestros: las garantías de los derechos a los territorios tradicionales, su biodiversidad y espacios sagrados de conocimiento y Naturaleza. En este contexto, la educación propia indígena en todos los niveles valora las oralidades tradicionales e incorpora las tecnologías de comunicación estableciendo nuevos modelos educativos para la creación de universidades y centros de saberes de las culturas indígenas en todas las latitudes de Abya Yala.

**Palabras clave:** Descolonialidad; Universidades indígenas; Oralidades; Tecnologías de comunicación; Abya Yala.

## Introdução

*Yökajto*, esta palavra-síntese se refere ao exercício do tecer, compõe o vocabulário do idioma do povo E'ñepa, que habita a Amazônia venezuelana. A integralidade dos significados que a constituem e sua sonoridade trazem as metáforas das tramas e dos tecidos tradicionais como uma característica identitária comum entre as culturas originárias que se expandem através de redes

---

<sup>51</sup> Bacharelado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutorado em Comunicação e Crítica da Cultura pela Universidad de Sevilla e Universidad Indígena de Venezuela. Educadora – Escola Livre, vinculada ao Grupo de Pesquisas do Centro de Estudios de Pueblos y Culturas Indígenas (CEPCI) da Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), em Caracas.

colaborativas de educação e comunicação, conexão entre culturas e amplos projetos comuns de integração descolonial no continente de Abya Yala. A potência da tecedura, além de ser um modo de escritura ancestral, também se expressa na sabedoria do povo Pemon, guardião dos *tepuís* e das grandes belezas da *Gran Sabana*, na Venezuela: “todo tecer tradicional se constitui em exercício do pensar”. Os caminhos dos povos indígenas e suas tradições ancestrais constituídas nas oralidades, na força inalterada de conexão com a vida e na consciência interligada à natureza, fortalecem-se e renovam-se em estratégias descoloniais e organização contemporânea na transcultura.

Propostas inovadoras de ações para a valorização e preservação de saberes, e a integração entre distintos povos e coletivos mediadas através das tecnologias e redes digitais em sinergia com os teceres tradicionais das culturas indígenas promovem um tempo de transcendência e justiça à espoliação, extermínios e massacres vividos nestes cinco séculos de contato com as hegemonias globais de exploração desmedida. O atual contexto de ações descoloniais dos povos originários conecta tanto aqueles que resistiram em coesão territorial e cultural quanto os representantes que tiveram seus territórios incorporados pelas cidades e suas distintas organizações políticas atreladas a valores que negaram as diversidades culturais, direitos e posição igualitária em decisões de governança.

Este ensaio busca assim tecer, em amplo sentido que estas ações decoloniais possuem para as cosmovisões originárias, aspectos da experiência da educação indígena própria na *Universidad Indígena de Venezuela*, constituída desde um movimento social indígena de grande êxito para os povos tradicionais da Bacia do Rio Orinoco, como experiência que poderá auxiliar na construção da educação superior indígena no Brasil e outros países do continente de Abya Yala.

As estratégias descoloniais que ora se apresentam foram elaboradas pelo coletivo de povos indígenas que compõe a *Universidad Indígena de Venezuela*. As grandes áreas de atuação estão enunciadas nos seguintes temas interconectados: (1) educação própria indígena; (2) união dos povos originários nas reivindicações por seus amplos direitos, autonomia assegurada aos territórios tradicionais; (3) ações comunicativas dirigidas na divulgação de saberes ancestrais, direitos, visibilidade e reconhecimento de suas epistemes, que outorgam aos povos originários posição privilegiada para liderar as transformações urgentes nos modos de vida impostos pela sociedade dominante; (4) apropriação das tecnologias a partir do pensamento indígena; (5) consciência da vida humana em conexão profunda com a natureza; (6) movimentos de resistência indígena; e (7) o tempo de compartilhar em novos estados de consciência que elevam toda a coletividade, culturas e povos em igualdade, reciprocidade e harmonia.

Os centros de saberes e universidades indígenas serão agências de fomento para novos modelos de educação que incorporam distintas cosmovisões, e trazem soluções inéditas a grandes questões sociais, ambientais, culturais e tecnológicas neste tempo de compartilhar em igualdade um grande projeto humanitário global.

A sabedoria tradicional é mantida viva nas oralidades dos povos e culturas originárias, representada no tecer diário destas culturas, e seus artefatos e tecnologias cotidianas, seus cantos e modos de vida inspiram inovadoras ações positivas na era da transcultura. Kawanaru, líder do povo Pemon, elabora uma síntese do pensamento expresso no tecido polifônico de vozes dos povos originários: “a ideia é nos abirmos para o mundo todo e usarmos as tecnologias, mas vendo com nossos próprios olhos, não com os olhos dos demais”.

### ***Universidad Indígena de Venezuela: contextos e perspectivas***

A sede da *Universidad Indígena de Venezuela*, espaço natural privilegiado de savana, às margens do Rio Tauca, imerso no bosque úmido, rodeado de areias e pequenas flores, cantos das aves e clamor dos “araguatos”<sup>52</sup>, reúne povos originários da Bacia do Rio Orinoco em um movimento indígena de descolonização e afirmação dos saberes ancestrais e suas cosmovisões em interculturalidade. O Rio Tauca, rio afluente do grande Rio Orinoco, é o nome do local onde está instalada a universidade indígena, que está distante em média 20 km dos centros povoados. Esta localização geográfica estratégica, a 3 km da rodovia entre os municípios de Maripa e Ciudad Bolívar, na zona central do estado, foi escolhida para facilitar o acesso desde as diferentes regiões do país.

A inovadora universidade privilegia uma formação educativa integral junto aos povos originários da Bacia do Rio Orinoco, assim como a povos indígenas oriundos de outras regiões da Venezuela. Esta instituição de ensino superior indígena estimula a reconexão e o fortalecimento das identidades culturais dos povos originários, com a pretensão de valorizar as culturas indígenas neste centro de investigação e junto às comunidades dos povos ali representados, através da capacitação ao uso das ferramentas, tecnologias e saberes da interculturalidade que apoia a vida sustentável nestas comunidades.

Sobre o ambiente da *Universidad Indígena de Venezuela*, é importante mencionar que seus gestores e visionários consideraram a importância de lograr entornos de vida similares aos locais onde vivem os jovens indígenas em suas comunidades e territórios. Este ambiente natural propicia a manutenção dos

---

<sup>52</sup> “Araguato” é a palavra em espanhol para nomear o *macaco ruivo* da Bacia do Rio Orinoco.

vínculos com a natureza, principal fonte de conhecimento para estas culturas, promovendo uma visão crítica que não rompe drasticamente com valores e identidades tradicionais. como observado em ambientes urbanizados de estudos.

Esta comunidade intercultural acadêmica soma esforços para lograr o encontro de membros das comunidades indígenas de diversos povos que, convocados para a formação, discussão e construção de mecanismos e ações de fortalecimento cultural, se unem para a defesa e a recuperação de seus territórios, a preservação dos idiomas e das matrizes culturais ancestrais, assim como para priorizar a formação da juventude para atuar nos universos da interculturalidade, defender e garantir seus direitos, atuando com todas as ferramentas disponíveis.

A *Universidad Indígena de Venezuela* foi criada a partir de assembleias dos povos indígenas E'ñepa, Pumé e Ye'kwana, sem intervenções institucionais oficiais do Estado venezuelano, que de início não solucionou suas questões de implementação e funcionamento. Muito se esperava do reconhecimento oficial e dos aportes materiais para concretizar e dar seguimento aos projetos que estavam sendo construídos desde os indígenas há mais de dez anos. Em 2011, a UIV se converteu oficialmente na *Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca* (UNEIT) seguindo seu processo educativo de formação superior indígena com novas interferências de políticas e gestão estatal. A oficialização foi um grande logro, muito celebrado pelos povos indígenas, pois assegura o ingresso de recursos para seu funcionamento e fornece respaldo na formação dos estudantes. De forma respeitosa a todos os processos que convergem para o objetivo principal da educação universitária indígena, neste ensaio manteremos a menção ao seu nome originário – *Universidad Indígena de Venezuela* (UIV) valorizando a sonoridade original deste nome assim como o árduo processo de construção social desde as matrizes culturais, de modo a reforçar a histórica reivindicação de sua junta diretiva indígena para restabelecer esta denominação original.

Najtë Cristóbal, do povo E'ñepa, reflete sobre os rumos da UIV como *Universidad Nacional Experimental Indígena de Tauca* (UNEIT), construindo uma agenda para as comunidades dos povos originários:

Estivemos em uma primeira etapa de 12 anos antes da oficialização e agora se inicia uma segunda etapa com a chegada do Estado e da formalização. Quando alguém não vê a problemática que rodeia as comunidades, não tem como emitir opinião. Há uma minoria que está vendo a problemática e estas pessoas são muitas vezes excluídas porque os demais não entendem os perigos que corremos. Muitas vezes as comunidades não assumem o fortalecimento das culturas. Aqui na universidade tratamos de impulsionar um grupo de conscientização. Nos custa fazer registros destes projetos, porque são muito extensos, quando a busca é de como conscientizar as comunidades (Orreda, 2016: 144).

A universidade indígena recupera e valoriza os conhecimentos originários e privilegia a produção de saberes, tendo em vista as complexas questões contemporâneas que enfrentam os povos indígenas na transcultura. A filosofia educativa deste projeto de educação superior indígena é oferecer educação indígena própria e intercultural, propondo a interação das culturas indígenas entre si e destas com as culturas que conformam o multi e pluricultural mundo "ocidental". Sua pedagogia é fundada nos saberes originários e construtivistas dentro de uma concepção de educação que se realiza a partir das experiências e conhecimentos culturais, questionando a reprodução dos sistemas estabelecidos para as culturas indígenas e promovendo sua transformação.

A garantia da autonomia de seu processo pedagógico e acadêmico perpassa pela integração educacional com as comunidades dos estudantes, em uma retroalimentação constante. A educação superior indígena que promove a UIV tem como uma de suas principais metas gerar mudanças necessárias nos desenhos da educação intercultural bilíngue, com enfoque na produção de materiais didáticos para estas escolas.

Nilda Moraleda, liderança indígena do povo Warao e membro do Conselho Reitor da UIV em 2010, e que a partir da extrema crise econômica e social da Venezuela vem atuando como líder em contexto migratório no estado de Roraima, no Brasil, testemunhou em assembleia em Tauca:

O jovem que vem aqui conhece a visão que esta universidade tem, embora venha com valores indígenas, é aqui onde ele se forma para atuar nas comunidades. Com a invasão da nossa cultura, perdemos muito. Perdemos trabalho comunitário, pelo menos na minha comunidade não vemos. Solidariedade também se vê muito pouco. Em outras comunidades onde não há muito emprego, talvez sim. A filosofia dessa universidade é isso: que os indígenas tomem consciência e despertem. O que é necessário e importante recuperar para nós é o verdadeiro ser indígena. Tudo isso é nossa identidade (Orreda, 2016: 127)<sup>53</sup>.

Apresentamos o pensamento de um ancião do povo Warao da Comunidade Mariusa, localizada no delta do Rio Orinoco, relatado por Nilda Moraleda:

A palavra do ancião diz que antes do ano 2000, os jovens, professores e autoridades comunitárias não nos valorizavam. Eles não nos conheciam. Nós éramos aqueles que não pensavam nada. Mas, na realidade, se tivemos um conhecimento, isso nos dá uma capacidade muito grande, onde podemos nos organizar e resolver problemas da nossa comunidade. Agora, a partir de 2000, quando a Constituição foi alterada, começaram a nos valorizar. Não há espaço em qualquer parte da Venezuela onde os jovens indígenas nos deem tanto valor como aqui na UIV. Alguma comunidade ainda não conhece esta universidade porque não há nenhum jovem que venha de lá. Nós valorizamos muito esta universidade porque Wai, Najiru e

---

<sup>53</sup> Todos os testemunhos indígenas deste artigo são traduções livres da autora.

Jari estudaram aqui. A través deles conhecemos esta universidade. Eu aprecio o que se faz aqui. Os jovens que estudam em outras universidades não nos perguntam nada, eles não se aproximam de nós. Aqueles que estudam aqui, sim, se preocupam conosco, eles se importam com a nossa cultura. Ainda aqui falta muito, todo Warao, todos os alunos aqui têm que aprender muito sobre as danças e os cantos. Com a nossa presença, eles podem fazer isso bem. Mesmo nossos ancestrais, os espíritos da Natureza também nos olham quando estamos errados. Estamos perdendo muito respeito porque não fazemos como os antigos Warao. Ontem à noite, o ancião sonhou e me disse que aqui os Warao têm que ter muito cuidado porque há atividade sagrada que os jovens não devem realizar sem acompanhamento (Orreda, 2016: 127).

Os estudantes da UIV são oriundos de comunidades das selvas, savanas e rios da Venezuela, desde a Amazônia profunda até a costa, especialmente na região da foz ou delta do Rio Orinoco, quando este encontra o Oceano Atlântico. Os jovens são autopropostos e respaldados pelos Conselhos de Anciãos e Sábios de seus povos, aspirando que o processo de formação lhes forneça a capacitação para agir como lideranças que estes povos requerem para a manutenção de suas identidades, reivindicação de seus direitos e para que adquiram instrumentos para defender seus territórios e sua autonomia cultural, a partir de projetos sustentáveis.

Desde a interculturalidade, em convivência comunitária e harmônica, a UIV impulsiona representantes dos povos E'ñepa, Huottöja, Jivi, Kuiva, Pemon, Pumé, Sanema, Shiriana, Warao, Ye'kwana e Yukpa ao fortalecimento de sua cultura ancestral, aportando-lhes formação teórica em diferentes áreas do conhecimento, incluindo as tecnologias de informação e comunicação, a incorporação de tecnologias e saberes para a produção alimentar de maneira a apoiar suas comunidades em renovadas formas de subsistência sustentável, baseadas na preservação da vida dos povos indígenas.

Trata-se, portanto, da materialização de um caminho de recuperação da dignidade por parte das comunidades dos povos originários diante de violentos processos de invasão cultural dos modelos hegemônicos. Assim, esta universidade constitui-se em um projeto pioneiro e inovador nas terras baixas da Amazônia, produzindo um movimento de desconstrução colonial como instrumento de resistência à espoliação histórica e de luta por direitos usurpados.

Corresponde destacar o avanço que a matéria indigenista obteve na Venezuela a partir da reforma constitucional de 1999 e da criação da Lei de Povos e Comunidades Indígenas (LOPCI). O Capítulo VIII, da Constituição venezuelana de 1999, em seu Artigo 121, dá o suporte que legitima constitucionalmente a filosofia proposta *pela Universidad Indígena de Venezuela* e sua fundação em 2001 como uma associação civil.

No atual momento, o Brasil vive um marco histórico na evolução do país e da política indigenista com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, por meio do Decreto Presidencial nº 11.355, assinado na posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023. Os povos indígenas do Brasil passam a ocupar uma posição fundamental para ações estratégicas de recuperação de seus direitos e diálogo em igualdade na política nacional. Pela primeira vez na história do Brasil deixam efetivamente os resquícios da “tutela” para assumir cargos oficiais no governo como atores políticos com outorga para impulsionar as demarcações dos territórios tradicionais, expandir os processos de educação própria e a criação de universidades e centros de saberes indígenas, valorizando os conhecimentos na interculturalidade através da nova Secretaria de Articulação e Promoção de Direitos Indígenas, formada pelos departamentos de Promoção da Política Indigenista e de Línguas e Memórias Indígenas.

Neste movimento de avanços significativos na realidade dos povos indígenas do Brasil, vem ganhando destaque as propostas da Associação Wyka Kwara<sup>54</sup>, com sede física na Ilha de Cotijuba – Pará, que reúne indígenas em contexto urbano em um movimento igualmente inédito no Brasil. A Associação Wyka Kwara, um coletivo de alcance nacional integra indígenas em contexto urbano, ativistas, artistas, professores e pesquisadores de todas as áreas em grupos de trabalho, tem como um de seus objetivos fomentar o projeto da criação da universidade indígena no Brasil. Em consonância com as premissas fundacionais da *Universidad Indígena de Venezuela*, reflete o Cacique Kwarahy Tenetehar Tembé, presidente da Associação Wyka Kwara:

Nós no contexto urbano lutamos para reconstruir um povo, um povo que é remanescente daqueles que o Estado e as caravelas quiseram afundar, nós ressurgimos e nos reorganizamos. Mas o que está acontecendo na universidade hoje é que os parentes vêm dos territórios, estudam nos conceitos dos brancos e quando terminam todo esse processo de 4 anos, 5 anos eles saem para o mercado. O mercado é indígena ou o mercado é do branco? Hoje saem 10 pessoas, amanhã saem 100, 200 pessoas, assim a aldeia vai esvaziando, vão ficando somente os velhos que vão morrendo, a terra vai ficando vazia. Por isso queremos fazer a nossa universidade para realizar todo este processo, mas quando os parentes saem da universidade indígena voltam aos territórios para desenvolver projetos de autossustentabilidade, para evitar que novas gerações tenham que sair para contextos urbanos. Queremos um caminho de volta, onde seremos cientistas de nós mesmos. (Áudio – Whatsapp, 17 jan. 2023).

A evidente constatação de que as culturas de tradição milenária possuem saberes científicos nas diversas áreas, resultado de experimentações e validações comprovadas ao longo de suas civilizações é uma das fundamentais reivindicações

---

<sup>54</sup> No Instagram: @wyka\_kwara.

para as universidades indígenas. A produção e manutenção de saberes tradicionais indígenas são realizadas nas oralidades, nas histórias contadas e cantadas pelo mais velhos, nos ensinamentos diários da convivência comunitária, de modo que o processo educativo que privilegia estes saberes deve ter seus grandes mestres, anciãs e anciãos, sábios, xamãs, curadores, em reconhecimento e valorização por seus notórios saberes.

No Brasil, o projeto visionário e pluriepistêmico chamado Encontro de Saberes, coordenado desde 2010, pelo antropólogo, etnomusicólogo, folclorista e professor José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília, vem promovendo a inserção dos mestres dos saberes populares como professores nas universidades formais do país em disciplinas regulares, com propostas de refundar a universidade com a inclusão dos conhecimentos e das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas:

[...] o Encontro de Saberes, movimento iniciado em 2010 na Universidade de Brasília pelo INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPQ) e cuja expansão já alcançou 14 universidades públicas no território nacional, uma na Colômbia e uma na Áustria. O Projeto é a realização concreta e efetiva de uma proposta descolonizadora do pensamento e da prática acadêmica no âmbito do ensino superior e da pesquisa. O foco deste movimento é a inclusão dos mestres e mestras dos saberes dos povos tradicionais, indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e das culturas populares como docentes nas universidades em disciplinas regulares (Carvalho; Viana, 2021: 23).

Os conhecimentos tradicionais de todas as áreas deixam de ser temas acadêmicos de pesquisa trazidos como uma síntese informativa pelos investigadores para as universidades para serem ensinados diretamente pelos seus cultores com o valor formativo em igualdade com outras disciplinas.

Muitos destes conhecimentos, sejam sobre as plantas e seus ativos que curam, as narrativas de suas histórias, ou contribuições em inúmeras áreas como engenharia, alimentação e pensamentos filosóficos, seguem sendo usados sem direitos autorais e sem justo reconhecimento. Unindo-se a este quadro de exploração desmedida, está a espoliação da natureza, convertida em objeto desconectado dos contextos harmônicos entre todos os seres, visíveis e invisíveis, transformada em capital que sustenta uma economia de riqueza para poucos e escassez, controle e manipulação da maioria.

Os sábios destas culturas tradicionais são guardiões da natureza e dos territórios, assim como dos saberes ancestrais, e muitos destes conhecimentos não foram compartilhados abertamente pela experiência de anos de "saque epistêmico". Cabe evidenciar as dimensões espirituais que permeiam a vida dos povos originários, de relevante valor como saberes científicos e transcendentais neste

processo de inclusão em curso. Os conhecimentos são mantidos e transmitidos oralmente, seja usando os idiomas coloniais como o português ou espanhol, mas especialmente através dos idiomas originários, que trazem lógicas distintas intrínsecas, muitas vezes de complexa tradução cultural. Também por esta razão, valorizar e incluir em um grande projeto descolonial o papel destes mestres, além de ser fundamental, se faz urgente. As universidades interculturais indígenas com ambientes de reciprocidade e igualdade valorada, com a presença significativa de mestres e estudantes dos povos originários e tradicionais teriam a missão de reescrever a história contada muitas vezes de forma ambivalente, excluindo estes povos e suas valiosas contribuições.

### **Linhas históricas: caminhos da construção da UIV**

Em seu início, ao final dos anos 90, a *Universidad Indígena de Venezuela* (UIV) estava vinculada à Fundación Causa Ameríndia Kiwxi (CAK), cujo rol era a orientação e monitoria de projetos socioeducativos, culturais e econômicos, a fim de que as comunidades assumissem estes processos de forma autônoma. A relação entre a UIV e a CAK promoveu durante os primeiros anos cursos e formações, além de fomentar efetivos projetos socioeconômicos nas comunidades indígenas. Na área das imediações do Rio Tauca, a Fundação Causa Ameríndia Kiwxi tinha como objetivo realizar oficinas para a promoção dos idiomas indígenas, assim como apoiar as assembleias dos povos que iniciaram as discussões sobre a inovadora universidade.

Ao longo dos anos seguintes, intensifica-se o processo de consolidação da universidade indígena por iniciativa dos mesmos povos, com foco na educação indígena própria e descolonizadora, direcionada a temas culturais, especialmente, à escritura e à produção de materiais didáticos, e à formação para a sustentabilidade alimentar nas comunidades. Os propulsores deste projeto, em convergência com os anciãos da Academia de Cultura Ye'kwana, se reuniram em Rio Tauca para elaborar o primeiro *Pensum Acadêmico* de acordo com as necessidades de suas comunidades. Esta proposta inicial foi posteriormente enriquecida com a participação nas assembleias dos povos E'ñepa e Pumé.

Nos anos que se passaram, as atividades educativas na interculturalidade em Rio Tauca deixam de ser um ensaio. Segundo Alcalá (2012: 69), “o número de alunos foi representando mais e mais grupos étnicos e a programação acadêmica foi realizada propiciando que fossem impressos e distribuídos centenas de livros escolares preparados pelos próprios estudantes”.

A oficialização ocorreu através da Comissão Nacional de Universidades da Venezuela (CNU), no marco da missão governamental *Alma Mater*, do *Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior* de Venezuela, que avaliou os documentos constitutivos da UIV, e a renomeou para *Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca*. Em 29 de novembro de 2011, a *Universidad Indígena de Venezuela* foi reconhecida oficialmente pelo Decreto Presidencial nº 8631, firmado pelo então presidente Hugo Chávez. Houve uma nova adequação em sua organização acadêmica e administrativa com a nomeação de uma junta diretiva provisória composta por cientistas, antropólogos e profissionais reconhecidos por seus trabalhos relacionados à causa indígena e com títulos acadêmicos das universidades ocidentais. Esta junta diretiva forânea teve amplos poderes para instituir novas autoridades acadêmicas, desvalorizando autoridades do Conselho Reitor, composto por sábios indígenas e demais professores destes povos originários.

Desde os primeiros movimentos para a criação da *Universidad Indígena de Venezuela* houve controvérsias na adoção do termo "universidade". Por um lado, a universidade pode ser entendida como uma sedimentação dos padrões da cultura das elites no mundo ocidental, mas por outro lado, pode responder a uma concepção mais ampla, flexível e, acima de tudo, universal, que está ligada à etimologia deste substantivo. Nos processos de construção do espaço educacional, consolidou-se a denominação "Universidade Indígena" para fundar a proposta de uma educação indígena autônoma para os povos originários da Venezuela.

Em relação a este assunto, alguns antropólogos e pedagogos fazem uma crítica radical do uso da palavra "universidade", porque a concebem dentro do estrito esquema clássico ocidental de produção científica de episteme única. Há também evidências históricas de que a maioria das universidades nas Américas respondeu aos interesses colonizadores e não concedeu aos povos conquistados a importância que lhes correspondia. Em geral, as universidades ocidentais ainda não reconhecem amplamente os saberes originários como científicos e com direito ao autoaperfeiçoamento cultural dos povos do continente. Os nativos foram no passado, em imaginações coletivas, sinônimo de atraso e barbárie, vistos equivocadamente como os "não civilizados", estigma da colonização que vem sendo desconstruída pela força da sabedoria ancestral dos povos e de inúmeros movimentos sociais indígenas em toda a extensão do continente de Abya Yala.

Os atuais estados nacionais latino-americanos, reeditados por sistemas neocoloniais, de acordo com os interesses de elites globais, mantêm o controle do conhecimento e da educação através da disseminação de modelos tradicionais de universidades europeias ou norte-americanas. Neste sentido, ressaltamos que a

matriz colonial de poder, a colonialidade do poder, que rege os sistemas educativos tal como consolidados atualmente, é permeada por vários pontos que compõem não apenas uma matriz epistêmica colonial, mas também interstícios dos efeitos do colonialismo produzidos em mais de 520 anos na América Latina.

A elaboração teórica do pensamento descolonial traz a compreensão sobre como a colonialidade do poder está interligada com outras formas de colonialidades dominando estruturas fundamentais nos modos de vida das sociedades:

[...] a colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles específicos tais como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade de ver, a colonialidade de fazer e pensar, a colonialidade do ouvir etc. Muitas dessas atividades podem agrupar-se sob a colonialidade do sentir e dos sentidos, isto é, de *aesthesis* [...] Em suma, a colonialidade do poder refere-se à complexa matriz de poderes sustentado por três pilares: o conhecer (epistemologia), o compreender (hermenêutica) e o sentir (estética) (Mignolo, 2010: 12).

Assim, a proposta de descolonização está relacionada à desconstrução das colonialidades e seus controles, que configuram pilares da matriz colonial relacionados à epistemologia, à hermenêutica e à estética. Uma instituição de educação universitária indígena vem confrontar e dialogar sobre essas estruturas com a finalidade de não impor modelos ocidentais; valorizar as distintas epistemes e cosmovisões das culturas tradicionais originárias; promover a horizontalidade na troca de conhecimentos; e estimular a autonomia colaborativa de gestão pedagógica e acadêmica. Para tanto, foi dado novo significado ao conceito, ressaltando o potencial da instituição educativa como instrumento de integração e divulgação das contribuições dos diversos povos, além de fornecer ferramentas e espaço para a discussão de estratégias para a manutenção de suas diversidades e de seus territórios através da expansão intercultural.

### **Organização acadêmica desde o pensamento originário**

Em relação às práxis da UIV, observa-se em sua organização acadêmica a prioridade para as atividades de escritura nos idiomas indígenas e a tradução para a língua espanhola. Os principais eixos de pesquisa científica realizadas nesta universidade indígena estão relacionados à produção de materiais didáticos que são produtos das investigações de campo realizadas junto às comunidades. Nesse aspecto, os depoimentos dos indígenas mencionam que a oralidade é fundamental nas aldeias, característica que deve ser valorizada como estratégia pedagógica e recurso acadêmico, uma vez que os mecanismos da memória oral que preservam saberes milenares são essenciais na transmissão de conhecimentos.

Uma contribuição para os processos acadêmicos das universidades indígenas é promover a autonomia e a criatividade nos projetos de pesquisa, de modo que a apresentação das informações coletadas nas aldeias seja um reflexo de suas próprias formas de expressão, o que inclui a revalorização das narrativas orais, incluindo as escrituras audiovisuais no âmbito da transcultura.

A educação indígena promovida por esta universidade prioriza os conhecimentos dos povos indígenas, com foco na consciência histórica e cultural e nos saberes tradicionais, mas incorporando técnicas que avancem na resolução das questões alimentares nas comunidades, no exercício e articulação social e na liderança comunitária.

O calendário acadêmico está estruturado de modo que em cada período. são quatro meses presenciais na sede em Rio Tauca e dois meses nas comunidades para investigações de campo. Os ensinamentos recebidos desde as culturas ocorrem intensivamente durante dois bimestres ao ano: junho-julho e dezembro-janeiro, tempo em que os estudantes se deslocam às comunidades indígenas – que podem ser as suas de origem, outra comunidade de seu povo ou de outra etnia – com o objetivo de realizar intercâmbios culturais e o aperfeiçoamento pessoal no seu idioma e em saberes tradicionais. Estes dois períodos não são considerados férias acadêmicas, mas sim, tempo para realizar as “investigações de campo” com os mestres e sábios. Durante os demais meses do ano, os jovens vivem em um amplo espaço natural, com várias núcleos de casas e espaços de aprendizagem, em ambientes coletivos semelhantes ao de suas comunidades.

Nos meses em que desenvolvem suas pesquisas de campo, são orientados a investigar temas de interesse pessoal, como mitos, história, medicina, costumes e arte, entre outros, que logo serão apresentados em informes escritos em língua materna e em espanhol. O uso de outros recursos audiovisuais também é utilizado para estes registros. Além de cumprir com a formação e o aprofundamento de saberes próprios, estas pesquisas podem ser convertidas em materiais didáticos para as escolas e compilados de registros de grande interesse para a conservação dos saberes de cada povo.

Durante cada quadrimestre, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar cotidianamente com colegas de diversos povos indígenas, o que amplia a conexão entre estas populações. Recebem aulas nas disciplinas acadêmicas relacionadas a estudos de legislação e direitos indígenas, filosofia, tecnologias de comunicação e arte, participam de diferentes áreas demonstrativas de produção agroecológica, elaboram materiais didáticos para as escolas das comunidades e participam, junto com os anciãos, de atividades especiais programadas, como a Semana da Sabedoria Indígena e a Semana da Resistência

Indígena. Estas atividades especiais são as aulas magnas com os anciãos e sábios no ambiente do Rio Tauca.

A Semana da Sabedoria Indígena é o período acadêmico de total contato com a natureza. Nesta semana, as anciãs e anciãos, sábias e sábios de cada povo se dispõem a ir até Tauca para ministrar aulas em idioma próprio e resgatar e viver os saberes tradicionais, assim como dialogar sobre situações atuais vividas por cada povo em seus territórios, comunicando e organizando as ações e demandas comunitárias. Configura-se um momento privilegiado para a assembleia geral dos povos. Da mesma forma o tempo é dividido para praticar a tecelagem tradicional, falar sobre as histórias, aperfeiçoar a língua materna, lembrar os cantos, construir e tocar instrumentos tradicionais, confeccionar trajes rituais, praticar danças e cerimônias, preparar comidas típicas e trocar experiências com os diferentes povos que participam da universidade indígena.

Os jovens Miní, Tati e Tomüi, estudantes do povo Pumé, refletem sobre a Semana de Sabedoria Indígena:

Para nós, indígenas, a Semana de Sabedoria é a marca das mãos de nossos avôs e avós, e se baseia na educação daqueles que a mantêm geração após geração por muitos séculos. Nos povos originários, historicamente, temos a educação oral, mais que tudo, a educação era na floresta, na savana e nos rios. Os indígenas aprendiam fazendo em diferentes campos, os anciãos foram os autênticos professores que transferiram o conhecimento de sua trajetória histórica, e os jovens adquiriam o conhecimento desde cedo. Praticaram os valores correspondentes guiando-se por um caminho unitário e mantendo uma vida digna, porque nós somos os únicos que ocuparam o território sem feri-lo em nenhum momento. Mantivemos nossa cultura de forma oral. A educação se dava na mesma condição, sem se desviar de sua cultura ancestral. Era possível obedecer às orientações dos mais velhos. Os jovens indígenas aprendiam diariamente a observar e a praticar, ao mesmo tempo, estavam aprendendo física e intelectualmente. Por gerações continuaram duplicando o conhecimento dos Pumé, sem negligenciar os valores da cultura milenar. Esses conhecimentos têm marcado a larga história nos povos indígenas e seus significados são mais importantes porque realmente foram vividos por nossos avôs e avós. É uma realidade que explica todo aquele conhecimento antigo do nosso povo, para os povos.

A sabedoria vem sendo desenvolvida, equilibrada em diferentes campos, atualmente ainda existem alguns sinais, por exemplo, caça, coleta e arte indígena. Tudo isso era aprendido pela educação oral e prática, até mesmo os anciãos abordam sobre a espiritualidade como o mais sagrado.

Quando iam realizar uma cerimônia, convidavam diferentes comunidades com antecedência, então era hora de ensinar os jovens que viviam e compartilhavam na savana, na floresta e na praia. Para os indígenas não havia calendário, o tempo era marcado pelo sol, a lua e as estrelas.

Atualmente, a sabedoria de nossos avós existe parcialmente na educação indígena, a dominação foi nos debilitando e ao longo da história foram desaparecendo alguns valores pertencentes a nossa cultura.

Nós, desde a Universidad Indígena da Venezuela, pretendemos levar na prática esses conhecimentos com imaginação, relembrando aquelas riquezas que preservaram nossos sábios, porque dizemos que nós ainda existimos como filhos da cultura originária. Percebemos a importância de nossa educação própria, ao mesmo tempo que esperamos poder reivindicar a partir desta casa de estudo a oportunidade de continuar aprofundando a educação Pumé e abrir um espaço de reflexão e análise desses conhecimentos essenciais, com o desejo de reivindicar e fortalecer a sabedoria tradicional.

Sabemos, evidentemente, que hoje em dia vivemos em um mundo complexo, que devemos entender pouco a pouco tudo que é possível. Já descobrimos os significados da sabedoria indígena, um conhecimento muito amplo e profundo. Levou-nos a lembrar através da reflexão, comparando com a vida atual, uma vez que nossos pensamentos estão abertos para continuar com a filosofia indígena, desde nosso compromisso como jovens. Estamos fazendo isso conscientemente, com a intenção de internalizar o conhecimento de nossos antepassados para seguir conservando estes saberes ancestrais.

Embora não vamos retroceder ao tempo passado, acreditamos que é importante manter vigente essa sabedoria. Temos o propósito de multiplicar para aqueles que estão por vir, sabemos que nosso país vive um momento histórico. Devemos aproveitar a Constituição e a lei indígena, que nos reconhece com direitos. É preciso saber praticar e defender. Temos que demonstrar em que acreditamos, o que pensamos e o que sabemos, para que a resistência do conhecimento indígena possa ser percebida. Nós ainda apreciamos e continuamos a reconstruir o que nossos ancestrais nos deixaram. Atualmente, somos chamados para resgatar e logo registrar para seguir preservando os conhecimentos milenários (Orreda, 2016: 135).

O calendário acadêmico conta também com a Semana da Resistência Indígena, que culmina no dia 12 de outubro, instituído na Venezuela como o dia da Resistência Indígena. Esta semana é um período especial em que se leva em conta a defesa da biodiversidade, da diversidade linguística, o cuidado e a proteção do planeta, o diálogo intercultural e o respeito à dignidade humana de todos os seres excluídos do mundo, tanto na América quanto na África, Oceania e Norte da Europa, segundo o antropólogo e professor Ronny Velásquez (2008: 21).

Na UIV, esta data se converte em uma assembleia geral dos povos indígenas como espaço de reflexão, debate e propostas compartilhadas. É uma atividade acadêmica liderada pela coordenação, onde participam ativamente os anciãos, líderes e organizações indígenas, jovens estudantes, indigenistas venezuelanos e de países vizinhos, professores e convidados, em um produtivo ato político com cartas de ação para as questões concretas do momento presente. Cada povo reúne seus pares, jovens, líderes e anciãos, e dialoga profundamente em seus idiomas uma série de questões e temas apresentados pela coordenação acadêmica. Em seguida, apresentam as conclusões na assembleia geral em espanhol, para que todos possam conhecer suas realidades, experiências e propostas de resistência. Durante esta semana, há momentos de reflexão e discussão sobre vários temas da

atualidade e de impacto imediato, que se referem à situação dos povos indígenas e suas comunidades.

Miní, representante Pumé, produziu um informe sobre a Semana de Resistência Indígena na *Universidad Indígena de Venezuela* em 2010, que nos revela o sentido amplo da luta por direitos nestas culturas:

Hoje foi um dia especial para nós. Estivemos refletindo a existência dos antepassados, o que nos levou a uma meditação profunda, recordando a autonomia que eles tiveram em seu território, com toda liberdade, e foram uma gente sustentável na diversidade da Natureza. Com seu modo de viver, eram nômades e viviam da caça e coleta, tinham suas autoridades que dirigiam e representavam seu povo. Os mesmos anciãos eram os professores que educavam a seus filhos desde sua visão, costumes e disciplinas (Orreda, 2016: 138).

Outra reflexão é apresentada por Jedewanadi, jovem do povo Ye'kwana, que expressa o significado desta semana de assembleia de afirmação cultural e contra-hegemônica para os povos indígenas:

A Semana da Resistência Indígena é o momento de reflexão sobre nossa história, reencontro com nós mesmos para analisar o passado, ver o presente e organizar com critério o amanhã. Nosso futuro como povos indígenas está destinado a desaparecer se não se toma em conta a valorização da cultura da consciência. Ou melhor dito, se vamos por onde vamos, vamos parar na ignorância do norte. Vamos irmãos, ânimo que nós somos nativos deste lugar desde 30.000 anos atrás aproximadamente, não 500 anos! Seguimos vivos. Seguimos unidos e resistimos (Orreda, 2016: 139).

A universidade indígena se dedica a promover debates sobre as percepções dos modos de estar no mundo e todas as formas de invasão cultural advindas das colonialidades, da imposição de modos de vida e costumes da cultura ocidental.

Cabe mencionar uma das propostas centrais que valida os esforços de líderes dos povos originários, e que vem sendo difundida por pesquisadores e pensadores de grande sensibilidade, que estão vinculados às academias formais e também reconhecidos pelas autoridades dos povos originários. Segue enunciando o professor Ronny Velásquez:

É importante tomar consciência que agora se gesta outra revolução que já não é armada, se trata da revolução da cultura indígena, popular e dos membros das sociedades que sempre estiveram excluídos em todo o continente chamado em língua Karibe Kuna, Abya Yala. Neste sentido, diversos povos de América e do continente passam a reafirmar e a reintegrar-se dentro deste processo da interculturalidade e da diversidade. Estas propostas são agora objetivos alcançáveis pois se converteram em pontas de lanças e flechas certeiras, para usar um símil das armas dos indígenas, que agora é que causam os efeitos desejados, e eles mesmos já não serão mais o alvo das diversas armas da conquista (Velásquez, 2008: 22).

Nesta retomada dos espaços de vida das culturas originárias e do seu protagonismo em todas as suas dimensões, Tunitsa, representante do povo Huottöja, compartilha a reflexão de seu grupo cultural, ao abordar o “Bem Viver”<sup>55</sup> na *Universidad Indígena de Venezuela*. Esta exposição demonstra valores essenciais que sustentam este encontro de afirmação cultural e educativa dos povos na Bacia do Rio Orinoco e se traduz em um manifesto para todos os movimentos com esta sinergia em outras regiões:

Que sinais e realidades encontramos sobre o “bem viver” e o “mal viver” na Universidad Indígena de Venezuela? O “bem viver”: respeito mútuo aos professores e o valor de seus ensinamentos: não existe a superioridade humana e funciona no estado da horizontalidade. Todos somos iguais. Aqui estudamos com a ética da vida. Aprendemos as vivências ocidentais. Devemos valorizar a educação que oferecem os professores itinerantes. Evitamos a acumulação de lixo nos rios. A queima da savana anualmente destruiu o cultivo na roça que abastece uma parte de nosso sustento e os valores ancestrais. Devemos ter presente os cinco valores. O amor às mulheres indígenas porque nascemos delas, é inegável para todos. Aprendemos a ler e a escrever e reflexionar profundamente nossa essência. Aqui existe uma guia estudantil que orienta o funcionamento e a harmonia da Universidad Indígena de Venezuela. Aprendemos a gestão de área demonstrativa como parte de formação teórica e o desejo de melhorar nossas comunidades. A Semana da Sabedoria tem sido uma revitalização da formação prática de diferentes tipos de artes como o *tipiti* e outros, onde se incentiva nossa educação própria e ocidental que de alguma maneira poderia complementar. Temos o veículo para nos trasladar a hospitais como uma ferramenta ocidental. Realizamos discernimentos buscando a solução com os companheiros e a harmonia, como vivemos em nossa comunidade. Aqui viemos a retomar a consciência, convivendo com os demais povos étnicos. Em nossa comunidade, sentimos que estamos perdendo valores de convivência. Este é um espaço valioso para conscientizar o indivíduo e reconhecer nossa identidade. O esporte indígena e do *criollo*<sup>56</sup> serve para que possamos nos divertir como humanos. Conseguimos com o “bem viver” que os produtos colhidos na Universidad Indígena de Venezuela nos deem sustento. Estamos reunidos diferentes povos como irmãos. Em Tauca estamos vivendo com pouca contaminação da biodiversidade, os rios, peixes, animais terrestres. Estamos conhecendo a variedade de culturas. Cada cultura tem seu valor e respeita seu modo de trabalhar para a elaboração de projetos produtivos, sistematização de conhecimento ancestral como jamais se viu, a exemplo o exercício da escritura. O uso das novas tecnologias para autossuperação de sua própria cultura e para buscar a união. Pela primeira vez na história da Venezuela, isso se está gestando hoje mais que nunca, e a juventude indígena pretende reafirmar esse reto (Orreda, 2016: 140).

Um dos objetivos da *Universidad Indígena de Venezuela* é a formação crítica dos futuros educadores e líderes indígenas, de modo que estejam aptos para usar

---

<sup>55</sup> A expressão “bem viver” é amplamente usada pelos povos originários e designa outra matriz da vida em conexão com a natureza.

<sup>56</sup> Criollo, em espanhol, é a forma como os indígenas na Venezuela chamam as pessoas não-indígenas.

os recursos disponíveis em âmbitos da interculturalidade, assim como ao cultivar seus saberes ancestrais. A reforma que se necessita consolidar é profunda e exigirá intensa participação e compromisso dos povos e suas comunidades, como menciona Tunitsa, porta-voz do povo Huottöja. Faz-se necessário, assim, desenvolver estratégias argumentativas e de ação para que os representantes dos povos originários possam comunicar seus conhecimentos críticos, seus saberes ancestrais, bem como administrar as ferramentas disponíveis para reivindicar seus direitos e denunciar os abusos que sofrem nos espaços de interculturalidade.

A organização acadêmica prevê a dinâmica de discernimentos que são assembleias onde se discutem temários a partir de diretrizes da rotina diária da universidade e tópicos relevantes ao trabalho acadêmico, privilegiando o espaço da oralidade tradicional. Estas assembleias têm a função de aprofundar a formação crítica e direcionar ações acadêmicas.

Suas metodologias de trabalho e o uso das ferramentas tecnológicas de que dispõe são utilizadas para promover a unidade das comunidades na elaboração de propostas de ações onde os discursos indígenas e suas orientações específicas são reconhecidas. Da mesma forma, toda participação dos aliados, professores e especialistas que colaboraram efetivamente com a UIV cumpre com um papel fundamental e de grande valor no tecido intercultural. O objetivo de fornecer instrumentos para fortalecer as culturas através da escritura do conhecimento tradicional caracteriza-se como uma das principais atividades acadêmicas da *Universidad Indígena de Venezuela*. Essas atividades consistem em investigações de campo realizadas pelos alunos desde dentro de suas próprias culturas e idiomas maternos, na função de assumir a escrita de sua própria história. A partir de um projeto elaborado antes de deixar o espaço acadêmico em Tauca, os jovens participam da vida cotidiana e das experiências com a comunidade, com os anciãos e sábios, observam rituais e modos de vida, que registram através de notas ou usando recursos audiovisuais; durante o semestre na universidade, organizam os arquivos digitais como produção científica única e original.

### **Educação superior indígena: a equidade dos saberes ancestrais**

A educação própria indígena e as demais diretrizes enunciadas, como o fortalecimento coletivo e a união dos povos originários; ações comunicativas para visibilidade e reconhecimento das epistemes; apropriação das tecnologias desde o pensamento indígena; a conexão profunda com a natureza, que é a autêntica identidade indígena; a resistência indígena; e o valor ao tempo de compartilhar na interculturalidade, são as principais estratégias descoloniais definidas como

fundamentais para a formação atual e das gerações futuras destes povos, que mantêm vivos os saberes ancestrais. A substituição completa por outro sistema educacional global baseado em currículos coloniais estandardizados, somada aos valores que promovem desarraigo cultural e a desarticulação do projeto descolonial, compromete esse processo.

A educação tradicional dos povos originários, baseada em conhecimentos práticos, orais e estéticos, prevê a preservação de histórias, contos e mitos, cantos e sons, que se constituem em saberes espirituais que sempre foram transmitidos de forma oral e ritual, renovados com outros modos de comunicação destes povos em diálogo transcultural. O movimento das universidades indígenas interculturais, inspirado na experiência da *Universidad Indígena de Venezuela*, constitui um marco referencial inadiável no processo de valorização, visibilidade e reconhecimento dos povos indígenas. Os reconhecimentos e a inclusão de saberes ancestrais indígenas em igualdade de valor, a garantia de vida nos territórios tradicionais, as inferências e contribuições de suas cosmovisões para elaboração de novas formas de estar e ser no planeta a fim de resolver as profundas crises da desconexão com a natureza, são fundamentais às estratégias de descolonialidade.

Os saberes dos povos indígenas de Abya Yala, estudos, projeções e adoções das matrizes culturais e cosmovisões desses povos em inovadores cenários científicos de autêntica educação própria, como vem elaborando há mais de vinte e cinco anos a *Universidad Indígena de Venezuela*, inspiram renovados processos educativos e enfoques científicos com destaque às diversidades de epistemes no tecido transcultural. A síntese do tecer tradicional, os *yökajto* elaborados nas raízes das ancestralidades culturais, as apropriações tecnológicas destas distintas epistemes, a essência da espiritualidade na natureza, a ampliação da consciência para extrapolar as fronteiras, aniquilar injustiças e violências, e promover a descolonialidade em amplo sentido inauguram uma era na educação superior indígena em Abya Yala.

## Referências

ALCALÁ B., Luís. *Antropología de la etnicidad y del desarrollo en la "Universidad Indígena de Venezuela"*. Las comunidades E'ñepa y el movimiento cultural de Caño Tauca (1970-2008). 2012. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidad de A Coruña, A Coruña, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 11355, de 1 de janeiro de 2023*. Dispõe sobre a criação do Ministério de Povos Indígenas. Brasília. Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm). Acesso em: 12 jan. 2023.

CARVALHO, José Jorge de & VIANNA, Letícia C. R. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mindaú*, n. 9, 2020. Em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/issue/view/592>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal: Madri, 2012.

ORREDA, Fabiana Anciutti. *De los yökajto tradicionales a la red digital: estrategias descoloniales en el encuentro transcultural de los pueblos originarios de la Cuenca del Orinoco*. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Sevilla, 2016.

TEMBÉ, Kwarahy Tenethar. *Palavra do Presidente*. WhatsApp: [Grupo de Avisos Wyka Kwara]. 17 jan. 2023, 10:55. Áudio - WhatsApp.

VELÁSQUEZ, Ronny. *Estética Aborígen*. 2. ed. Caracas: Fondo Editorial Fundarte, 2008.

VENEZUELA. *Constituição da República Bolivariana da Venezuela*. Caracas: s.n., s.d.

## PORTUGUÊS E “MELODIA” XAKRIABÁ: ESCRITA, ORALIDADE E TROCAS ENTRE COMADRES<sup>57</sup>

*Portugués y “melodía” xakriabá: escritura, oralidad y intercambios entre comadres*

Amanda Jardim<sup>58</sup>  
Célia Xakriabá<sup>59</sup>

### RESUMO

Neste capítulo, abordamos os regimes de oralidade e escrita xakriabá, assim como afirmamos a potência subversiva da produção acadêmica indígena a partir da trajetória acadêmica da liderança Célia Xakriabá. Em uma construção dialógica de coautoria entre uma autora indígena e outra não indígena — entremeada por exercícios de reflexividade — buscamos reaver a persistência de um etnocentrismo acadêmico que muitas vezes invisibiliza novos formatos e expressões de escrita inspiradas na oralidade. Discutimos como o português xakriabá falado e as *Loas* — entendidos pela autora indígena como “melodia” xakriabá — presentes na escrita acadêmica e nos discursos políticos de Célia Xakriabá, podem nos inspirar a contestar a obediência epistêmica que ordena a produção científica ocidentalizada.

**Palavras-chave:** Xakriabá; Oralidade; Escrita acadêmica; Indígena; Coautoria.

### RESUMEN

En este capítulo, abordamos los regímenes de oralidad y escritura xakriabá, así como afirmamos el poder subversivo de la producción académica indígena a partir de la trayectoria académica de la líder Célia Xakriabá. En una construcción dialógica de coautoría entre una autora indígena y otra no indígena — intercalada con ejercicios de reflexividad — buscamos rescatar la persistencia de un etnocentrismo académico que a menudo invisibiliza nuevos formatos y expresiones de escritura inspirados en la oralidad. Discutimos cómo el portugués xakriabá hablado y las *Loas* — entendidos por la autora indígena como “melodía” xakriabá — presentes en la escritura académica y en los discursos políticos de Célia Xakriabá, pueden inspirarnos a cuestionar la obediencia epistémica que ordena la producción científica occidentalizada.

**PALABRAS CLAVE:** Xakriabá; Oralidad; Escritura académica; Indígena; Coautoría.

---

<sup>57</sup> Este texto é uma versão modificada da comunicação oral apresentada no 3º Congresso Internacional de Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), Simpósio Temático 58: Trajetórias de acadêmicos indígenas: impactos presentes e perspectivas de futuro, realizado em 2019. Mais recentemente, parte do tema abordado neste capítulo foi retomado por Jardim (2022).

<sup>58</sup> É doutoranda, mestra e bacharela em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desde 2015, realiza pesquisa com o povo Xakriabá de São João das Missões (Norte de Minas Gerais). É contadora de histórias e atua na formação docente para as relações étnico-raciais. Contato: jardim.am@gmail.com.

<sup>59</sup> Pertence ao povo Xakriabá, define-se com uma mulher da *Lutalitura* e da Articulação Nacional das Mulheres Indígena. Atua em múltiplas frentes, como representante das causas dos povos e das mulheres indígenas. É a primeira deputada federal indígena eleita por Minas Gerais. Possui mestrado em Desenvolvimento Sustentável, obtido no Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: celianune7@gmail.com.

## **Introdução**

Um discurso político estruturado por jogos de palavras e rimas. Uma escrita acadêmica poetizada. Algo nada convencional, assim como as relações de pesquisa, interlocução e comadrio estabelecidas entre as autoras deste capítulo, uma indígena xakriabá e outra branca, não indígena. Por meio de entrelaçamentos de afetos, cumplicidades e autoria, nos propomos a refletir sobre a “melodia” xakriabá, os processos de etnificação da língua portuguesa escrita e falada entre os Xakriabá e as trocas proporcionadas por vínculos construídos além da academia.

Na primeira seção do capítulo, a autora não indígena narra como consolidou uma relação de amizade, interlocução e comadrio com Célia Xakriabá, liderança indígena. Em seguida, exploramos como a produção intelectual de Célia - ancorada em uma “educação territorializada” - forjou seu “corpo falante” e como essa experiência reverberou em sua escrita. Posteriormente, a autora não indígena aborda as produções textuais de Célia como potência de subversão da escrita acadêmica hegemônica. Na penúltima seção, Célia reflete sobre a expressão oral e escrita xakriabá como “melodia”, destacando como parte de suas explanações é fruto das trocas com a autora não indígena. Por fim, defendemos o potencial transformador da produção científica indígena como caminho para desestabilizar o ainda fortemente arraigado etnocentrismo acadêmico.

## **Comadrio, interlocução e pesquisa**

Célia Nunes Corrêa, conhecida como Célia Xakriabá, é uma notória liderança do movimento indígena brasileiro. Deputada federal pelo PSOL-MG (2023-2027)<sup>60</sup>, membra da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), ex-assessora parlamentar do projeto Gabinetona<sup>61</sup> (2019) e ex-integrante da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2015-2017), tem sua trajetória marcada por uma formação acadêmica robusta: doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra pelo Mestrado em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) da Universidade de Brasília (UnB) e graduada

---

<sup>60</sup> Também integra como titular a Comissão Externa sobre fiscalização dos rompimentos de barragens e repactuação, a Comissão da Amazônia e dos povos Originários e Tradicionais, a Comissão Externa para acompanhar a investigação da crise dos Yanomami, a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher.

<sup>61</sup> De acordo com o site Gabinetona ([www.gabinetona.org](http://www.gabinetona.org)) trata-se de “uma experiência de ocupação cidadã da política institucional. Este projeto, sem precedentes na política brasileira, reúne quatro mandatos parlamentares em um mandato coletivo com ações, estratégias compartilhadas”. Também “é um mandato coletivo, aberto e popular representado pelas vereadoras Bella Gonçalves e Cida Falabella, pela deputada estadual Andréia de Jesus e pela deputada federal Áurea Carolina”.

na licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) pela UFMG.

Conheci Célia em 2010, ano em que ingressei no curso de Antropologia da UFMG – um ano após ela ter iniciado a licenciatura FIEI. Na época, a presença indígena na universidade ainda era recente e vinculada à implementação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), em 2006, e do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2009. No ano de 2010, dava-se início a oferta de vagas suplementares para estudantes indígenas em vários cursos de graduação<sup>62</sup>.

Pouco sabia sobre esse cenário, sequer conhecia sobre a existência de povos indígenas em Minas Gerais, e vi com entusiasmo o ingresso e a permanência de estudantes indígenas na UFMG. Entretanto, ao acompanhar aulas introdutórias e eventos acadêmicos realizados na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), frequentemente os povos indígenas eram mencionados como povos que “estão lá”, em suas distantes reservas e aldeias, nunca aqui, na Universidade. Esse paradoxo me instigou.

Ao assistir a formatura da primeira turma de professores indígenas, em 2011, questionei: se os indígenas estão na Universidade, por que a academia insiste em invisibilizá-los? Tal inquietação me levou a cursar disciplinas da licenciatura indígena, onde encontrei Célia. Nossos caminhos se cruzaram repetidas vezes, e uma amizade floresceu ao longo dos anos.

Em 2013, participei da defesa do *Percurso Acadêmico*<sup>63</sup> de Célia e de seus colegas na Faculdade de Educação da UFMG, tratava-se da primeira turma a se formar pelo curso FIEI/Reuni<sup>64</sup> – um marco para os povos indígenas de Minas Gerais. Seu trabalho explorava o grafismo xakriabá não apenas como diacrítico identitário, mas como uma prática que conecta corpo, espírito e resistência política. Em sua apresentação, Célia destacou que não estava ali apenas para ser avaliada

---

<sup>62</sup> Para uma melhor contextualização desse cenário ver Jardim (2016, 2021).

<sup>63</sup> Deve-se entender “Percurso Acadêmico” como “elemento curricular que permitia a cada estudante traçar um caminho específico dentro do curso [FIEI], de acordo com seus interesses e demandas comunitárias, articulando-se aos *projetos sociais* de sua comunidade e também com uma *área de conhecimento*” (Pádua, 2014: 4, grifo da autora). A elaboração do *Percurso* está associada ao processo de iniciação à pesquisa dos estudantes indígenas do curso FIEI. Quando se conclui o curso, ele é apresentado à comunidade acadêmica e indígena, podendo recorrer à autoria única ou à coautoria e utilizar linguagens diversas (texto escrito, exposição fotográfica, vídeos, material didático etc.).

<sup>64</sup> Especificamente, tratava-se da turma da área de concentração em Ciências Sociais e Humanidades (CSH). O curso FIEI habilita docentes a atuarem no ensino médio e fundamental com formação em uma das quatro habilitações: Ciências Sociais e Humanidades (CSH); Matemática (MAT); Ciências da Vida e da Natureza (CVN); e Línguas, Artes e Literatura (LAL). Organiza-se em módulos, que ocorrem na UFMG, e intermódulos, que ocorrem nos Territórios Indígenas (TIs). Em 2013, formou-se a primeira turma da licenciatura com 25 alunos indígenas das etnias Pataxó e Xakriabá.

por padrões acadêmicos convencionais, mas para assegurar que seu trabalho reverberasse em sua comunidade.

No trabalho escrito, ela diz que se propôs a:

[...] mostrar em que momento a pintura aparece tanto nos contextos políticos que demarcam nosso espaço junto à sociedade não indígena, como também no momento em que a pintura se volta para dentro da comunidade e, mais do que isso, para a própria pessoa, conectando o corpo e o espírito de cada um a identidade xakriabá (Nunes, 2013: s. p.).

Destacou os formatos dispostos à avaliação da banca, composta exclusivamente por pessoas não indígenas<sup>65</sup>: o escrito, o fotográfico e o do “sentir”. Após explicar sobre o tema da pesquisa e as formas criadas para viabilizá-la junto a seus “parentes”, destacou que naquele momento não estava sendo avaliada somente sua habilidade de escrever e tecer argumentos de respaldo acadêmico sobre a pintura corporal xakriabá. Ponderou que o tema tratado em seu trabalho era muito caro a seu povo que se encontrava em processo de retomada da cultura. Não obstante, após a defesa, e em crítica sutil à banca, confessou: “Faltou uma leitura do ‘sentir’”. Leitura que experienciou em seu trabalho quando “pintou o corpo e a alma” de pajé Vicente, que lhe comunicou alguns de seus ensinamentos.

Essa provocação me inspirou a estudar a trajetória acadêmica de Célia e seu irmão Edgar em meu TCC. As discussões e conversas tidas com eles sobre a presença indígena na UFMG, antes mesmo de definir as direções que guiariam a pesquisa de meu TCC, já apontavam um caminho frutífero de interlocução. Contente com a definição do tema, minha orientadora ponderou sobre os desafios metodológicos de pesquisar trajetórias de pessoas com as quais havia estabelecido laços de proximidade. Mas a relação de confiança que já existia entre nós – que dispensava mediações institucionais – mostrou-se uma vantagem. Afinal, Célia e Edgar não eram “objetos” de pesquisa: eram pesquisadores indígenas, familiarizados com a linguagem acadêmica e conscientes de suas nuances. O “distanciamento” malinowskiano, muitas vezes lido pelos próprios irmãos como uma espécie de contenção de afetos ou sobreposição dos interesses do pesquisador aos dos sujeitos pesquisados, não estava em jogo. Além disso, conheciam os caminhos para a elaboração de um TCC, sabiam das etapas que consistiam a sua produção (entrevista, pesquisa bibliográfica e escrita) e, para além disso, estavam inteirados do repertório acadêmico da Antropologia.

Em 2015, tendo definido com os irmãos um cronograma prévio, viajei ao Território Indígena Xakriabá (TIX) com meu companheiro e nossa filha recém-

---

<sup>65</sup> Esta foi uma experiência inicial vivida pela primeira turma do FIEI/Reuni (2009-2013). Atualmente as bancas de defesa não possuem este formato, sendo compostas por convidados indígenas e membros não indígenas.

nascida. Na casa da família, fui recebida pelo pai, Hilário; pela mãe, Maria (Dona Bia); pelo avô materno, José (Zé do Rolo); pelo tio-avô, Higino, e pelas outras irmãs, Sandra e Simone. Recordo-me de que logo após nossa chegada, Higino, em um gesto que mesclava sabedoria e delicadeza, narrou um “causo” sobre a importância do “batismo de sal” para crianças que visitavam uma casa pela primeira vez. Enquanto ele falava, Célia preparou a cerimônia. Em uma cumbuca de cerâmica, colocou água e sal, molhou seu dedo e depois traçou uma cruz na testa de minha filha. Nem havíamos firmado nossa relação de interlocução de pesquisa e estava posto nosso comadrio.

Conforme Costa Santos (2010):

O compadrio [assim como o comadrio] também é uma forma de alicerçar e consolidar relações de afinidade e de consanguinidade. As relações entre compadres [e comadres] parecem sobrepor outras na medida em que sogro e genro ou mesmo irmãos passam a se chamar por compadre ou comadre. [...] Entendo que a escolha de um compadre ou comadre fora dos limites da família do casal é uma forma de produzir parentes por afinidade, e uma grande honra para os escolhidos (Costa Santos, 2010: 49). [Colchetes de Amanda Jardim.]

No entanto, tomando esse acontecimento em retrospecto, percebo que só posteriormente pude dar conta da honraria com que fui recebida pela família. O comadrio/compadrio, relação de afinidade que ocupa certa centralidade entre os Xakriabá, definiu as formas de aproximação e condução nas pesquisas que realizei e venho realizando entre o povo indígena. De qualquer maneira, poder me referir à Célia como comadre e por ela também ser assim chamada é algo cujo sentido não é completamente compreendido por mim. Inicialmente, confesso que recebi com estranheza essa forma de nomeação, pois acreditava que era conveniente para a manutenção de laços de afinidade e consanguinidade entre os moradores da TIX. Qual seria, então, a significação do comadrio entre uma indígena e uma não indígena? Isso é algo que pude compreender melhor por meio da escrita em coautoria deste capítulo e dos apontamentos que Célia oferece na seção de sua autoria.

Após minha primeira e breve estada na terra indígena, constituída por momentos de reavivamento de memórias sobre a trajetória acadêmica dos irmãos, partilha de reflexões profícuas sobre o ensino superior indígena, entremeadas a muitos risos, cuidados com minha família, “comidaria”, visita a aldeias e ida a casamentos, parti levando de lá não só dados para encaminhar minha pesquisa. O estreitamento dos laços que já havia estabelecido com os irmãos, algo que se estendeu a seus familiares, marcaria de forma definitiva minha própria trajetória acadêmica.

Nos anos seguintes, nosso vínculo se aprofundou. Acompanhei Célia em sua atuação na Secretaria de Educação de Minas Gerais como representante indígena na viabilização da categoria “Escola Indígena”. Um ano depois, em 2016, pude defender a monografia contando com a presença de Edgar como convidado indígena na composição da banca de defesa<sup>66</sup>. Nos anos seguintes, a troca de conselhos tornou-se rotina: eu a auxiliava na escrita acadêmica e ela me guiava na condução de possíveis pesquisas. Célia almejava cursar o MESPT da UnB e me pedia recomendações na escrita do pré-projeto, em especial na adequação às normas exigidas no edital do processo seletivo. No mesmo ano, teve seu ingresso nessa pós-graduação e defendeu sua dissertação em 2018.

Antes de finalizar o mestrado, quando se dedicava à escrita da dissertação, Célia esteve em algumas ocasiões em Belo Horizonte. Pude acompanhar de perto sua escrita, o que inclusive foi um incentivo para que eu retomasse os estudos acadêmicos. Ela me aconselhava quanto ao meu retorno, e eu a aconselhava quanto aos formatos e parâmetros de um texto acadêmico.

Em 2018, após o término de seu mestrado, decidimos ambas tentar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAn) da UFMG, ela concorrendo a uma vaga no doutorado e, eu, no mestrado. Com muita alegria, em 2019, nos tornamos colegas de turma em algumas disciplinas comuns. Os aconselhamentos se fizeram mais presentes ainda em nossa rotina. A interlocução de pesquisa também se intensificou, já que havia escolhido temas relativos aos regimes orais e escritos entre os Xakriabá como objeto de pesquisa e sua escrita acadêmica como um elemento fundamental para as minhas reflexões. Com isso, a consulta e as ponderações sobre como proceder durante a pesquisa se tornaram mais frequentes e implicadas. Nossas trocas também. Se para os Xakriabá o comadrio é fundamental para se estabelecer relações, para mim, tornou-se um eixo ético e afetivo que redefine o fazer antropológico.

### ***Loas, poesia e português xakriabá: escrita como ato político***

As produções de Célia Xakriabá – desde seu TCC, dissertação e artigos até postagens nas redes sociais e falas direcionadas a um público amplo e específico – carregam uma assinatura poética: são compostas por versos em rimas, metáforas

---

<sup>66</sup> Nessa ocasião também havia convidado Célia para participar do evento, entretanto ela não pôde comparecer devido aos compromissos assumidos na SEE/MG e à agenda bastante atribulada, o que indicava a sua intensa dedicação à causa indígena. Aqui faço um importante parêntese. A prática de convidar lideranças e sábios indígenas para compor bancas de defesa, embora seja recente no meio acadêmico, tornou-se algo recorrente na licenciatura indígena FIEI, tendo inclusive me inspirado nas composições realizadas pelo curso para propor algo equivalente em minha banca ao Departamento de Antropologia e Arqueologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (DAA/ FAFICH).

e jogos de palavras. Nesta seção, exploramos como essa estética se enraíza em sua ancestralidade e como a poética Xacriabá, transposta para a escrita, atua como ferramenta de etnificação do português (falado ou escrito) e de afirmação identitária.

Célia tem produzido um ativismo político e uma epistemologia a partir de uma formação dupla: a academia ocidental e a educação “territorializada, que ela define como um saber ‘permeado pela interação com o território’” (Corrêa Xakriabá, 2018: 11). Essa perspectiva é herdada de figuras centrais em sua vida, como seu pai, Hilário Corrêa Franco<sup>67</sup>, liderança política Xacriabá, e seu avô materno, Zé do Rolo<sup>68</sup>, mestre nas Loas. Para compreender em que consiste a “educação territorializada”, tomando o percurso de vida da liderança, faz-se necessário pontuar alguns aspectos relativos à sua educação ancestral, no seio familiar, que ocupou e ocupa um lugar significativo em sua atuação política.

Célia destaca a atuação de seu avô como notório “jogador de Loas” entre os Xakriabá, e diz ter aprendido com seu pai a arte do versar. As composições em Loas se dão em versos rimados sem uma estruturação rígida, tradicionalmente performadas em celebrações matrimoniais e comunicadas na forma oral. Os conteúdos das Loas “variam entre orientações e prescrições para um casamento bem-sucedido, dirigidas diretamente aos noivos e temas relacionados à conjuntura política do país, aos direitos indígenas etc.” (Jardim, 2019b: 31). No entanto, a utilização da estrutura em versos e rimas não se restringe ao contexto do casamento. Lopes (2016) entende que é pertinente tratá-los como “poemas” ou “poesias”, quando recitados ou escritos fora desse contexto, considerando-os apropriações ou transcrições das Loas.

*Os jogadores de Loas são aqueles que as entoam, cabendo-lhes:*

---

<sup>67</sup> Hilário Corrêa Franco, pai de Célia, possui uma trajetória política consolidada, é uma liderança respeitada entre os Xakriabá e outros povos e comunidades tradicionais. Ex-vereador de São João das Missões (2009-2012), foi secretário de Cultura do município (2017-2020) e atua na Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Barreiro Preto (AIXBP) desde 1995. Hilário teve uma influência significativa na introdução, digamos assim, de Célia Xakriabá no movimento indígena regional (cf. Jardim, 2019a; Jardim, 2016). Sendo reconhecido pelos filhos como uma figura de importante atuação política, sempre estimulou os filhos a se engajarem no movimento indígena, tendo a filha mais nova, Célia, se tornado uma liderança mulher, algo não muito recorrente entre os Xakriabá.

<sup>68</sup> José de Souza Freire, também conhecido como Zé do Rolo, avô materno de Célia, é “frenteiro” nas rezas ocorridas em “cultos” e festas da tradição católica, “uma espécie de posição ocupada por rezadores capazes de conduzir rituais religiosos com referências aos ensinamentos bíblicos” (Jardim, 2020: 102). Também é “embaixador” e “folião de guia” nas Falias de Reis. Segundo Gerken, Galvão e Dias (2019: 8): “O responsável pela folia é chamado de embaixador, que é quem coordena, organiza, reúne os foliões e, ainda, é o guardador dos instrumentos. O embaixador é também o folião de guia, mas o inverso não é verdadeiro. Folião de guia é quem canta os primeiros versos da Folia de Reis”.

[...] proclamarem o maior número de composições durante a festa de casamento que ocorre noite adentro, o que evidencia um caráter de duelo, disputa ou desafio. Cada jogador possui exclusividade no uso de seus versos com rimas por ser veiculada oralmente, exige-se do jogador tanto a memorização quanto a capacidade de criação de maneira improvisada das Loas, uma vez que seu “estoque” pode acabar durante sua performance (Jardim, 2019B: 31).

Zé do Rolo, como “jogador de Loas”, domina a arte do improvisado e da disputa em rimas, onde cada verso é uma arma de persuasão e memória. A expressão poética compartilhada entre avô e neta, é reconhecida por Célia como “melodia”, “entoação” e “linguagem cantada”. Em sua dissertação, descreve:

Sou neta de figura importante nas Loas, José de Souza Freire, mestre na entoação em versos, que são muito comum no meu povo. Meu avô é ainda respeitado pelo conhecimento da tradição oral xakriabá, em especial da linguagem cantada. Essa entoação, eu trago na minha oralidade e no construir do meu pensar, e é assim que muito me apresento. Sempre estive comigo esses conhecimentos – em especial, palavras em melodias, as Loas – passados de geração para geração, desde a minha mais tenra idade, a partir de minha família e lideranças. [...] a linhagem da minha família, os mais velhos, apresentam essa característica “semântica” na oralidade (Corrêa Xakriabá, 2018: 24-25, grifo da autora).

Ao transpor essa “melodia” para a escrita, Célia utiliza a “poesia” ou “poema”, imprime a marca étnica em textos acadêmicos, modificando a sua estruturação. Ao criar formas interessantes de confluência das epistemes Xakriabá e do conhecimento acadêmico ocidental, Célia etnifica o texto acadêmico. Sua dissertação, por exemplo, inclui poemas que desafiam a epistemologia ocidental, como este trecho:

Nem todo conhecimento dá conta de ser guardado em um livro  
Se encontra no território e no epistemológico nativo.  
Produzindo seus conceitos, inspirado no corpo da vivência,  
Tecendo nossas narrativas por meio da experiência.  
Os nossos mestres são os mais velhos que na palavra carrega  
identidade,  
Se a academia forma seus mestres e doutores,  
Nós também formamos doutores da oralidade.  
A força desta ciência do território, muitos não têm o poder de ver,  
Pois a força da oralidade, nem tudo se pode escrever.  
Existe a universidade da vida e a vida na universidade,  
Estar na academia só tem sentido se não exterminar a identidade.  
Na luta também adquirimos conhecimento  
Portanto toda luta é epistêmica,  
Não á lugar de um único saber isso seria matar a “diferença”.  
Muitas vezes a sociedade se assusta quando se fala no etnocídio,  
sendo que na academia somos vítimas da produção do  
epistemicídio.  
Quando tentam negar o nosso conhecimento,  
É uma violência física e simbolicamente,  
Quando negam o território e o nosso saber, nos matam  
coletivamente.  
Muitos conhecimento se materializam  
Outros carregam imaterialidade,

O conhecimento que não é palpável porque carrega subjetividade.  
A luta pelo território nos ensina, prepara-nos em outra dimensão  
Se na retomada (de terra) enfrentamos os fazendeiros.  
Na academia enfrentamos a sua geração.  
Na retomada enfrentamos armas de fogo,  
Viver lá é uma incerteza.  
Já na academia a arma que nos aponta é a escrita e a caneta.  
A tutela apreende mentes e corpos  
Resulta em violência e opressão,  
Mas enquanto povos, reagimos e superamos com a força e  
expressão (Corrêa Xakriabá<sup>69</sup>, 2018: 96-97, grifo da autora).

Em outros trechos de sua dissertação, são os jogos de palavras que conduzem à reflexão. Célia elabora conceitos, significados e neologismos ao se referir às “trajes-histórias” para falar da trajetória trágica de seu povo e ao “entre as vistas” para definir sua abordagem metodológica:

A ideia de que há um modo “de se trajar”, um modo de ser indígena de forma a ser legitimamente reconhecido como povo, significa historicamente uma imposição “**de se usar um traje**” aos povos indígenas. Uma imposição **ultrajante** e que buscamos combater por meio de nossas narrativas, coletivas e subversivas, que começam agora a ganhar ecos, desta forma, não dá para falar de trajetória sem falar das **Trajes-Histórias** únicas que nos impuseram representações (Corrêa Xakriabá, 2018: 55). [Negrito aplicado por Amanda Jardim].

Embora não tenha trabalhado com o recurso da **entrevista**, posso considerar que o que fizemos na oficina possibilitou outros modos de ver, **entre as vistas**, entre olhares, o que permite regressar ao tempo, estabelecer o trânsito de visão entre o que já se viu e o que se vê hoje, levando em consideração as transformações do que é possível mirar hoje **entres as vistas** e o que se pode apenas se rever, ao visitar as memórias do passado (Corrêa Xakriabá, 2018: 169-170). [Negrito aplicado por Amanda Jardim e Célia Xakriabá]

Vejamos que a poesia não é ornamento, é método. É importante dizer que não se trata de algo exclusivo de sua autoria. Ao consultar o acervo de TCCs da licenciatura FIEI na biblioteca virtual da Faculdade de Educação (FaE), da UFMG<sup>70</sup>, me deparei com trabalhos escritos por estudantes Xakriabá permeados por “poesias”<sup>71</sup>. O uso desse recurso linguístico pode ser indicativo de um processo de implicações identitárias. Estariam os estudantes Xakriabá inventando uma tradição acadêmica que sublinha a identidade a partir da “melodia”? Como reforça Célia, é necessário entender o uso desses recursos linguísticos não somente como símbolos: “não é apenas metáfora, melodia é também força da oralidade e da memória, corporificadas e territorializadas” (Correa Xakriabá, 2018: 7-8). De toda forma, trata-se de uma questão que necessita ser melhor compreendida.

<sup>69</sup> O nome que aparece na primeira produção acadêmica é Célia Nunes; na segunda, Célia Nunes Corrêa Xakriabá, incorporando o nome de seu povo ao seu.

<sup>70</sup> Em: [https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias\\_index.htm](https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm). Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>71</sup> O número de egressos pertencentes ao povo Xakriabá é significativo. Até 2019, formaram-se aproximadamente 115 estudantes Xakriabá de um total de 142 alunos.

Outro elemento presente tanto na fala quanto na escrita de Célia é o português xakriabá. Maher (2006) define o português indígena – falado ou escrito – como uma língua que:

[...] não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade [...] Aqueles que acreditam que essa seria uma variedade bastarda, ilegítima da língua nacional, o fazem por operarem com uma noção equivocada do que seja uma língua (Maher, 2006: 33).

Para Oliveira (2016), o português xakriabá é uma espécie de (re)invenção do “português do colono”. Oliveira e Barbosa (2016) compreendem-no como um português com um “sotaque específico, como o português da aldeia”<sup>72</sup>. Célia o define como:

Aquele falado quando a gente ia pros [sic] casamentos, quando eu via os mais velhos falando as Loas, quando a gente senta com os mais velhos, os tios, as tias, avós, aí eles começam a contar um caso [...] é o português indígena, que é diferenciado do falado, tem a sua entoação diferenciada, não é algo inventado, é algo que tá sem dúvida presente no território Xakriabá, que varia de aldeia pra aldeia, que tem uma simplicidade imensa nessa variedade de falar, de comunicar (Relato de Célia Xakriabá *apud* Jardim, 2016: 60).

Na citação abaixo, é possível notar em que consiste ser o português xakriabá em sua expressão escrita:

O tema “pintura corporal e espiritualidade” foi a principal base; que me orientou durante toda minha pesquisa. A princípio pensava tomá-lo como tema, porque como me refiro no meu trabalho, a pintura corporal além dos seu traços, queria compreender mas o significado simbólico, do sentimento de colocar a pintura no corpo. Mostrando esta outra forma de ver a pintura juntamente com espiritualidade, vendo muitas vezes a narração do pajé Vicente, dizendo que o momento que se pinta é um ritual, mas que o processo todo de fazer a tinta colocar no corpo também si torna parte, por que vai trazendo vários elementos para este processo. [...] Ou seja a “espiritualidade” que apresento são todos este conhecimento da ciência que o pajé nos mostra. Do poder da força que esta em todo ciclo do corpo e do espirito, fazendo estabelecendo uma conexão de energia, do que si pode ver e daquilo que é sentindo, transformando o corpo também com proteção (Nunes, 2013: 9-10).

O trecho citado encontra-se no TCC de Célia. Ao comparar o português presente neste trabalho e o presente em sua dissertação, notamos que na primeira produção ele está em maior evidência. Em determinada ocasião, Amanda fez essa

---

<sup>72</sup> Lopes (2016) reitera que existem iniciativas de recuperação da língua nativa ou originária promovidas por intercâmbios linguísticos entre os Xerente e os Xakriabá, já que a língua Xakriabá é pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, que inclui também os povos Xavante e Xerente, e não mais é falada, tendo em vista o histórico de extermínio linguístico ocorrido entre seu povo. A adoção do Akwen como língua a ser ensinada nas escolas indígenas seria uma dessas iniciativas e está relacionada ao projeto de “*retomada*” da cultura Xakriabá.

observação à sua comadre ao que ela respondeu: “Nesse momento da minha trajetória acadêmica o português xakriabá estava mais latente em minha escrita, quando meu corpo estava mais debruçado no território, com o ouvido mais aguçado para a escuta da língua em seu cotidiano” (Comunicação pessoal). Atualmente, Célia se vê em um trânsito mais intenso entre territórios indígenas, universidade e agenda da militância. Diz vir ressignificando sua escrita acadêmica nesse transitar, mas considera: “Nesse movimentar busco não perder o lugar do assuntar, que é a escuta atenta realizada pela constante força da oralidade presente em meu corpo” (Comunicação pessoal).

A poética e o português utilizados por Célia em seu trânsito em espaços universitários e de militância incorporam uma educação “territorializada”, remontam à sua ancestralidade e imprimem no registro escrito a marca do regime oral xakriabá. O “corpo” falante e escritor da liderança xakriabá reinventa discursos políticos e escritas acadêmicas, algo que a tem projetado no movimento indígena como liderança indígena jovem e mulher.

### **Reavendo o preconceito linguístico, reflexões de uma acadêmica não indígena e não falante do português xakriabá**

O que poderíamos dizer sobre a recepção do português xakriabá presente nos textos escritos por Célia pela comunidade acadêmica? Aqui a escrita será reconduzida pela autora não indígena, pois as reflexões partem dos meus primeiros contatos com a produção acadêmica de Célia e em um exercício de reflexividade, revisito memórias que partem de um inicial estranhamento a essa escrita. Teço considerações a respeito de meus preconceitos linguísticos, sendo uma branca, não falante do português xakriabá.

A falta de conjugação verbal, de gênero, de conectores de coesão e de pontuação é muito recorrente em transcrições de relatos presentes em estudos etnográficos. O que dizer sobre um texto que se organiza valendo-se dessa estruturação? Essa foi a questão que me acompanhou e ainda acompanha em exercícios reflexivos que busco realizar a partir do contato com produções de estudantes indígenas (Cf. Jardim, 2019b).

Essas e outras questões tiveram início a partir da leitura do TCC de Célia, leitura essa que me provocou incômodos. A causa desses incômodos era, sobretudo, a desobediência a um formato entendido como adequado para uma escrita acadêmica. Sua escrita se aproximava mais dos regimes de oralidade que vigoram entre os Xakriabá e se diferenciava em muito daquela que tive contato durante minha trajetória acadêmica.

Não só a estrutura textual era diferente. Uma certa ausência parecia acompanhar os argumentos que ali se apresentavam. Os usuais parênteses junto de nomes de autores, ano e paginação, ou seja, as referências bibliográficas e os consagrados autores europeus quase não se manifestavam nas linhas de corridos parágrafos. A falta era vista por mim como algo negativo, mas alguns excessos também me eram estranhos. Em relação ao conteúdo, havia o uso em demasia do tom poético, militante, subjetivo e biográfico. Nada convencional para um texto acadêmico conforme os parâmetros aos quais eu havia sido iniciada.

Somente quando pude me desapegar de tais parâmetros percebi tratar-se de uma escrita orientada por uma linguagem “territorializada”, alçada e inspirada nos modos de fazer próprios daqueles que estão no território xakriabá. Tratava-se de uma escrita e um fazer científico orientado por conversas tidas com parentes, pelo reavivamento de ensinamentos e memórias compartilhadas com pessoas que a conheciam desde a infância. Pessoas não citadas como referências bibliográficas, já que seus conhecimentos não se encontram em uma estante de biblioteca.

Diferentemente de Célia, minha escrita acadêmica não referenciava qualquer ancestralidade familiar, a não ser através da tentativa (quase sempre frustrada) de obediência à gramática do “português culto” que aprendi com os meus tios maternos, quase todos professores de Língua Portuguesa. Meu letramento acadêmico foi marcado pela fala ou escrita do “português difícil”, quase inalcançável. Acreditava que assim como faziam os autores(as) lidos por mim, deveria usar um vocabulário acadêmico rebuscado. Ora, aqueles que viessem a ler o que eu escrevia que consultassem o dicionário, como repetidas vezes o fiz. Tudo isso me parecia estar alicerçado em uma espécie de ritual de passagem necessário para me formar como antropóloga. Tratar-se-ia, enfim, de algo louvável, digno de admiração de docentes e discentes. Como estava enganada! Aliás, como estamos todos que insistimos nessa postura soberba e excludente. Isso porque nossa escrita não é mais voltada (nunca deveria ter sido, aliás) somente a nossos pares, pois há uma disposição daqueles(as) com quem estabelecemos interlocuções em entender e escrever sobre aquilo a que, em algum dia nebuloso do nosso passado acadêmico, nos concedemos autoridade exclusiva.

Dentre as minhas memórias, pinceo um episódio que talvez ilustre bem o que quero explicitar. Certa vez, um antropólogo foi convidado para realizar uma comunicação voltada para estudantes da licenciatura indígena da UFMG. Munido de um vocabulário da área, elaborou exegeses valendo-se de um arcabouço teórico específico, uma comunicação regada de muito “antropologuês”. Após sua exposição, um indígena pediu a palavra e disse: “Muito bom tudo isso que o senhor disse aí, mas não entendemos nada”. Como podemos, então, continuar a escrever

sobre (o melhor seria dizer, escrever junto com) povos indígenas sendo que muito do que dizemos é construído de forma não acessível e, por isso, excludente?

Tal contradição é ainda mais aguda se considerarmos que estamos produzindo textos a partir de e sobre povos subalternizados. Ou seja, somos capazes de tratar epistemologias descentradas e, ainda assim, incorremos em sofisticções que limitam a compreensão daquilo que escrevemos por aqueles sobre os quais escrevemos.

Revisito outra memória que me levou à introspecção. Antes de ingressar na pós-graduação em Antropologia, acompanhei Célia na fase final de escrita de sua dissertação. Célia me pedia auxílio na elaboração de seus argumentos, apresentados a mim anteriormente na forma verbalizada, e na revisão de seu texto.

Em um certo momento, quando tentávamos chegar a um formato de escrita que fosse inteligível para a comunidade acadêmica e não acadêmica; indígena e não indígena, ela me disse: “Comadre, vamos fazer assim. Vou te dizendo minhas ideias e você vá digitando para que isso ganhe forma de texto”. Ela me confessou: “Ah, parece que a escrita trava meu pensamento... Ter que seguir todas essas normas de pontuação e formatação não deixa o pensamento fluir” (Comunicação pessoal). A oralidade tomava tamanha centralidade na construção de sua argumentação que, ao que me parece, não se podia deixar suas ideias se esvaírem em normas e regras gramaticais.

Por sua vez, em meus pensamentos, lamentava: “Como é possível a oralidade ainda não ser reconhecida por nós, acadêmicos(as) não indígenas, como produção científica? Por que para alcançar legitimidade científica não podemos nos abster da escrita?”. Talvez porque nós (ocidentalizados/das, colonizados/das e não indígenas) não tenhamos um repertório cultural que nos leve a nos atrever a fazer ciência tal como fazem há séculos indígenas, quilombolas, povos de terreiro, dentre outros povos e comunidades tradicionais.

Façamos um exercício de reversão. Aos indígenas é exigido um certo domínio da escrita no “português acadêmico” quando ingressam nas universidades e que as marcas da oralidade e regionalismos sejam corrigidas. Entretanto, a nós, pesquisadores(as) não indígenas, é requerida alguma expertise em regimes de oralidade ou domínio na língua nativa quando nos propomos fazer pesquisas entre os indígenas? Quantos antropólogos(as) escolheram como interlocutores de pesquisa ou “informantes” justamente aqueles que sabiam falar a língua portuguesa?

A sustentação de uma tradição oral corre através de regimes de memória alicerçados na transmissão de conhecimentos a partir da fala. São escassas as

situações em que a nós (antropólogos/as ocidentalizados/as, colonizados/as) é exigido colocar em prática esse regime, sendo o gravador uma tecnologia indispensável para a realização de trabalho de campo. Não nos é requisitado abdicar de nossos gravadores, cadernos de campo e máquinas fotográficas quando buscamos, no território do povo que estudamos, adquirir múltiplas formações com mestres (as), sábios(as), conhecedores(as) e (por que não?) cientistas indígenas. Então, por que, com raras exceções, exige-se que acadêmicos(as) indígenas obedeam aos tão bem estabelecidos, e quase inquestionáveis, modos de se fazer ciência? Por que se impõem limites tão rígidos para que os indígenas e demais povos tradicionais sejam reconhecidos como intelectuais acadêmicos?

Ao que me parece, ainda temos muito a aprender com a presença indígena na universidade. Como uma vez muito bem colocou Célia: “Devemos aprender sem nos prender. Se a escrita prende, a oralidade liberta, liberta o pensamento, deixa ele fluir. O livro parece ser mais uma espécie de congelamento do pensamento do que outra coisa” (Comunicação pessoal). Tais considerações me fizeram perceber a escrita acadêmica como (re)produtora de hierarquias, pois no universo acadêmico somente aqueles(as) que realmente a dominam podem ser doutores(as) e mestres(as). No entanto, por que assim concebemos e concedemos tais autoridades?

Ao que noto, parece-me que o fazer científico é tido mais como dado do que como construído. Por certo, um paradoxo se nos remetermos à ideia de ciência como um processo que inerentemente se transforma ao longo de sua concepção. Muita escrita acadêmica, feita no “português classudo”, como diria Becker (2015), deve resultar em produções científicas que circularão entre um grupo restrito de pessoas. Dessa forma, ao fazermos Ciência, conferindo centralidade a uma escrita acadêmica, desvaloriza-se e deslegitima-se (uma coisa leva à outra) a palavra falada, os regimes de memória presentes na tradição oral. Em suma, e apesar das boas intenções, incorre-se, a meu ver, na produção de um conhecimento pouco flexível a novas invenções do linguajar acadêmico, e não o contrário.

Ao adotar uma abordagem reflexiva, que, inclusive, tenho me permitido realizar após o contato com produções de acadêmicos(as) indígenas, intento destacar como a escrita de Célia me abriu caminhos para perceber o quanto meu lugar de pertencimento elogiava a tradição da escrita hegemônica. Como já considerei em outra oportunidade:

Também me fez perceber o meio acadêmico como um espaço onde é possível (des)embranquecer a escrita, ressignificar parâmetros ocidentalizados. Penso que as produções acadêmicas de Célia, assim como a de outros acadêmicos(as) indígenas e negros(as), podem nos levar (e aqui direciono minha fala aos meus pares não

indígenas) a compreender como outros modos de se fazer ciência, a partir de epistemologias e escritas outras, pode afetar os nossos modos de produção científica e, por que não, subverter nossas escritas (Jardim, 2019b: 36-37).

### **Melodia xakriabá e trocas entre comadres**

Em um primeiro momento, quando em conversa com comadre Amanda, ela havia dito que muito da minha escrita tinha das “Loas xakriabá”, aceitei tal consideração. Isso ocorreu em torno de 2015, 2016, 2017, quando ela iniciava sua pesquisa com os Xakriabá.

Naquele momento, não me enxergava como “melodia”. Eu sabia que tinha e descobri que eu tinha essa “melodia” quando comecei a olhar mais para vô Zé, que tinha essa marca muito forte das Loas xakriabá. Eu aceitei o que comadre apontou por transitar nas festas de casamento, por herdar tal falar de vô Zé e de pai. Eu reconhecia que tinha essa marca também. Entretanto, comecei a ver que as Loas são jogadas necessariamente nesse evento do casamento. A gente não fala que uma pessoa está falando Loas quando ela está em noites culturais das aldeias, ou em qualquer outro momento que não o de casamento.

Quando comadre Amanda, como também minha orientadora de mestrado, falava que eu escrevia em Loas, eu me reconhecia naquilo, mas isso não era ainda suficiente para dar conta da dimensão do expressar oral xakriabá. Ficava incomodada com isso. Primeiro, entendia que existia uma diversidade muito grande da palavra xakriabá, dessa força na oralidade, que não está somente nas Loas. Por exemplo, quando uma pessoa mais velha da aldeia está falando, como seu Valdemar da Aldeia Prata, ela não está falando em “melodia” (em versos e rimas). Ela está falando em parábola, com uma força, que, às vezes, dá um sentido de “melodia” pela força que as palavras carregam. Percebi que a minha escrita em versos não dava para ser compreendida somente como Loas, pois há uma diversidade dessa “melodia”. Por exemplo, na licenciatura indígena FIEI, o curso se inicia e acaba em “melodia”. Em outros espaços, a gente vê essa melodia presente na juventude xakriabá também. É um traço muito forte de meu povo.

Então, percebi que não são as Loas que define a “melodia”. É a força da palavra falada xakriabá, que faz vir à tona esse momento em que são jogadas as Loas. Por exemplo, se tem um único casamento xakriabá durante o ano, vai ter aquele único momento do ano em que serão faladas as Loas. Mas a “melodia” presente nas pessoas e no território xakriabá é cotidiana, o tempo inteiro.

Eu gostei bastante da “melodia” que comadre Amanda entoou um dia em que estávamos discutindo sobre os versos e rimas, embora ela tenha identificado

como Loas em um primeiro momento<sup>73</sup>. É o que nós, acadêmicos indígenas, temos dito, que se der tudo errado e a gente não conseguir indigenizar o sentimento das pessoas em uma epistemologia de cura, que a outra palavra (do não indígena) não fique como a palavra mais forte, que não predomine, que não prevaleça. No exercício dessa relação com comadre Amanda, como pesquisadora em coautoria, eu percebo que de certa forma eu estou indigenizando, estou compartilhando também essa “melodia”.

Eu percebo que a interculturalidade está ocorrendo de fato, pois percebo que o sentimento de comadre Amanda foi conduzido a experimentar nossa relação de uma maneira mais compenetrada. Vejo, por exemplo, que ao fazer o esforço de escrever em “melodia”, a pessoa se desloca de seu lugar, de sua zona de conforto. Tentar transformar as palavras em “melodia” não é fácil. Então percebo que comadre Amanda, realmente, está com esse sentimento e essa força da palavra xakriabá, que pode ser não apenas considerada como elemento, mas como alimento, que atinge as pessoas a tal ponto de não só mexer com elas, mas de gerar um processo de recriação, de reflexão.

Falar da nossa relação como pesquisadoras talvez seja falar de uma relação mais contemporânea do comadrio. Ser comadre é uma experiência muito forte no povo Xakriabá. Mas em outros contextos, vejo como uma relação diferenciada. Digo isso porque, no sentido tradicional que se dá no território xakriabá, para serem mantidas essas relações, é preciso a troca de sementes, a permanência de ir uma na casa da outra, o partilhar de alguma comida que é ofertada. Há vários jeitos de se ter essa relação. Já fora do território xakriabá, percebo que nossa relação se faz por meio da nossa coautoria, por meio da universidade, que também não deixa de ser uma forma de semente trocada.

### **Considerações finais**

Entendemos que as múltiplas formações de Célia, acima mencionadas (familiar, “territorializada”, na militância e acadêmica), influenciam muito sua maneira de se expressar oralmente – em seus discursos políticos voltados ao movimento indígena, em suas comunicações no meio acadêmico – e em sua escrita acadêmica. Entendemos também que à medida que se forma como intelectual indígena, Célia produz reflexões que não se restringem à comunidade acadêmica.

---

<sup>73</sup> Comunicação oral apresentada no “II Encontro de Contadores de Histórias: entre práticas orais, memória e arte narrativa”, ocorrido em 2019, na cidade de Lavras (UFLA). Em: <http://www.eventos.ufla.br/2econthi/wp-content/uploads/2019/09/A>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Compreendemos que a presença indígena na universidade traz consigo outras formas de produção de escritas, de conhecimentos, de resistências. Acreditamos que uma das contribuições intelectuais de Célia está justamente em trazer elementos da tradição oral xakriabá para o meio acadêmico e subverter a ordem dos parâmetros científicos.

Em sua trajetória acadêmica, a liderança acionou e tem acionado epistemes e recursos linguísticos próprios de um regime de conhecimento xakriabá na escrita de seus trabalhos. Sua escrita acadêmica é orientada por elementos encontrados majoritariamente na oralidade xakriabá, como o português xakriabá, Loas e “melodia”. Tal escrita, composta por uma estrutura que recorre a frases longas, repetição de ideias (recurso da circularidade), discordâncias verbais e de gênero, uso de pronomes que transitam entre a primeira pessoa do singular e do plural, e uma poética para se fazer inteligível, é algo incomum para a gramática acadêmica ocidental.

Embora ocorram estranhamentos por parte dos pesquisadores(as) não indígenas quanto à forma ou à maneira como se estrutura essa escrita, essa pode afetá-los de tal maneira que os leve a perceber como reforçamos e reproduzimos amarras textuais que, muitas vezes, tomamos como única realidade possível. Por tudo isso, como Célia considerou em outro momento:

Pensar o processo de descolonização do pensamento requer pensar em transformação das estruturas sistêmicas, para transgredir esse pensamento a uma educação territorializada, carecemos ter um movimento cotidiano de práticas subversivas, para isso se faz necessário reaprender sem se prender, isso significa uma retomada de valores (Corrêa Xakriabá, 2018: 209).

Continuaremos lutando para que a universidade seja um espaço no qual as sementes das epistemes indígenas, bem como das demais ainda igualmente marginais, possam frutificar.

## Referências

BRASIL. Ministério Público Federal. *Ação Civil Pública. Processo nº 1854-98.2014.4.01.3807*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. *Levantamento de informações sobre a comunidade indígena nas aldeias da TI Xakriabá*. Brasília, 2020.

BECKER, H. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

- CORRÊA XAKRIABÁ, C. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília. 2018.
- COSTA E SANTOS, R. *A cultura, o segredo e o índio: diferença e cosmologia entre os Xakriabá de São João das Missões/MG*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.
- GERKEN, C. et al. Práticas Culturais e Jogos de Linguagem entre os Povos Xakriabá. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, pp. 1-21, 2019.
- JARDIM, A. *Trajetórias e narrativas de dois estudantes-pesquisadores Xakriabá*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- JARDIM, A. Nós temos urgência em recuperar nossos 're' positivos, de REaver as nossas Retomadas, de REpensar a sustentação da vida, de REconexão com as nossas identidades: entrevista com a liderança Célia Xakriabá. *Revista 3 Pontos*, Belo Horizonte, n. 2, pp. 80-90, 2019a.
- JARDIM, A. Do inusitado à subversão: a escrita acadêmica Xakriabá como resistência intelectual. *Revista Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação*, Paulo Afonso, v. 7, n. 10, pp. 27-39, 2019b.
- JARDIM, A. *Viver o e estar no território: trajetória familiar, mobilidade e territorialidade entre os Xakriabá (MG)*. *Revista Mundaú*, v.1, n. 8, pp. 93-114, 2020.
- JARDIM, A. Antes do Programa Bolsa Permanência: os desafios enfrentados e as estratégias adotadas por estudantes indígenas na licenciatura FIEI. *Revista em favor da Igualdade Racial*, v. 4, n. 3, 2021.
- JARDIM, A. *Fluxos migratórios, práticas rituais e tradição de conhecimento: uma biografia familiar xakriabá*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.
- LOPES, A. *Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- MAHER, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. (Org.). *Formação e professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006. pp. 11-37.
- NUNES, C. Quando pinta o corpo, pinta o espírito: a pintura corporal e a espiritualidade entre os Xakriabá de São João das Missões. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.
- OLIVEIRA, A. História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, E. & BARBOSA, R. *O ensino da língua portuguesa em duas escolas Xakriabá (Bukinuk e Uikitu Kuhinã): português indígena e português padrão em foco*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

PÁDUA, K. A escola indígena e a formação do pesquisador: potencialidades a serem exploradas em redes de colaboração. Trabalho apresentado na *29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal/RN, 2014.

## REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE AURICÉLIA ARAPIUN

*Reflexiones sobre la experiencia indígena en la universidad a partir de la trayectoria de auricélia arapiun*

Auricélia dos Anjos Fonseca<sup>74</sup>

Luana Lazzeri Arantes<sup>75</sup>

### RESUMO

A partir da trajetória de Auricélia Arapiun, liderança indígena, estudante de Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), mãe de quatro filhos e uma das autoras deste texto, refletimos sobre os desafios da permanência na universidade, da efetivação de uma educação intercultural e de como o ingresso no ensino superior impacta o modo de fazer política no movimento indígena do Baixo Tapajós, Pará, Amazônia.

**Palavras-chave:** Trajetória Social; Movimento indígena; Interculturalidade; Mulheres indígenas; Racismo.

### RESUMEN

A partir de la trayectoria de Auricélia Arapiun, líder indígena, estudiante de derecho en la Universidad Federal del Oeste de Pará (Ufopa), madre de 4 hijos y una de las autoras del texto, reflexionamos sobre los desafíos de permanecer en la universidad, implementar una educación intercultural y cómo el ingreso a la educación superior impacta la forma de hacer política en el movimiento indígena del Baixo Tapajós, Pará, Amazonas.

**Palabras clave:** Trayectoria social; Movimiento indígena; Interculturalidad; Mujeres indígenas. Racismo.

### Introdução

A ampliação do acesso dos povos indígenas ao ensino superior no Brasil, a partir de 2003 com as políticas de ações afirmativas implementadas no primeiro mandato do presidente Lula, proporcionou mudanças no perfil e na atuação de lideranças do "movimento indígena". Propomos a refletir sobre potencialidades e limites do acesso à universidade como meio de consolidação da autonomia e do protagonismo de indígenas da região do Baixo Rio Tapajós. Para tal, partiremos do percurso de Auricélia Arapiun, liderança indígena, acadêmica de Direito na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e uma das autoras do texto. Mas, antes, será apresentado um breve panorama do processo de construção da demanda das lideranças indígenas pelo acesso ao ensino superior no Brasil.

Os termos de relacionamento das populações indígenas com a sociedade nacional mudaram após a Constituição Federal de 1988. A perspectiva assimilacionista que entendia os índios como categoria social transitória, fadada ao desaparecimento, foi abandonada. Ao mesmo tempo, admitiu-se o caráter multiétnico e pluricultural do país. Outra conquista importante foi o reconhecimento da cidadania e autonomia desses povos. Em suma, teoricamente, os povos

---

<sup>74</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Estudante de Direito, direitos indígenas.

<sup>75</sup> Mestre em Antropologia (Universidade de Brasília), Doutora em Ciências Ambientais (Universidade Federal do Oeste do Pará), etnologia indígena.

indígenas deixaram de ser tutelados e passaram a ter reconhecida sua capacidade civil e ter suas organizações sociais e políticas, legalmente reconhecidas pelo Estado brasileiro. Além disso, o direito originário dos indígenas sobre suas terras foi legalizado (Carneiro da Cunha, 2018).

Outro ponto relevante é a legitimação do uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem nas escolas. Na atualidade, é possível afirmar que a educação indígena diferenciada, específica e bilíngue é uma realidade nas aldeias. De acordo com dados do Ministério da Educação, em 2015, existiam 3 mil escolas indígenas, com 262 mil estudantes matriculados/as e 20 mil professores/as, sendo 90% desse/as professores/as indígenas (Brasil, 2016). As escolas indígenas expressam enorme diversidade, seja no que se refere à situação sociolinguística, às opções pedagógicas ou à estrutura física e de pessoal (Matos, 2016). No decorrer do debate sobre educação específica e diferenciada, a formação de professores/as para trabalhar com educação indígena esteve no centro das preocupações, tanto no que se refere à prioridade de se formar profissionais das próprias aldeias quanto à necessidade de desenvolvimento de pedagogias e metodologias em acordo com a realidade de cada povo e de cada aldeia.

Inicialmente, as formações para o magistério indígena eram ofertadas pelas secretarias estaduais de educação. Com o passar do tempo, a demanda por maior qualificação desses/as profissionais cresceu e, aos poucos, lideranças do "movimento indígena" negociaram parcerias com universidades, iniciando-se a implantação de cursos de licenciatura intercultural indígena. Essa foi a primeira porta aberta por porta-vozes dos povos indígenas para acesso ao ensino superior. Em 2016, existiam em funcionamento 27 cursos de licenciatura intercultural em universidades públicas brasileiras (Souza Lima, 2016: 13).

Até certo momento, quase a totalidade dos/as indígenas nas universidades brasileiras cursava essas licenciaturas interculturais indígenas. Porém, a demanda pelo acesso aos cursos de graduação regulares emergiu como questão e se fortalece entre as pautas do "movimento indígena", na perspectiva de se formar uma intelectualidade e profissionais indígenas para atuar em defesa dos seus povos e dos seus territórios (Luciano; Hoffmann, 2010). Assim, no Brasil, a partir de 2003, lideranças impulsionaram o processo de democratização do acesso ao ensino superior que se efetivou por implementação de cotas raciais, étnicas e sociais, além de um conjunto de incentivos para viabilizar a entrada e permanência de indígenas nas universidades.

Nessa conjuntura, ocorreu também um processo de expansão e interiorização das universidades públicas, mediante a criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Nesse período do governo Lula (2003-2010), houve um aumento significativo da quantidade de indígenas no ensino superior, ao mesmo tempo em que muitas universidades públicas federais foram criadas no interior do país como, por exemplo, a Ufopa – instituída pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009.

A Ufopa é a primeira instituição federal de ensino superior com sede no interior da Amazônia. Antes de sua criação, funcionava na cidade o Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Ambos foram incorporados à Ufopa. Até 2019, a Ufopa tinha 44 cursos de graduação em funcionamento. Em 2017, havia 5.390 alunos/as de graduação matriculados (Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018).

O sistema de cotas na graduação para indígenas na Ufopa iniciou-se em 2010. Até 2019, foram realizadas 10 edições do Processo Seletivo Especial Indígena (Psei) através do qual são oferecidas de uma a três vagas em todos os cursos de graduação. O processo tem duas etapas: prova escrita e entrevista. Importante ressaltar que para concorrer ao Psei não é preciso prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para se candidatar, a pessoa deve se reconhecer indígena e ser indicada pela liderança e representantes do povo do qual faz parte.

Em 2019, segundo a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, matricularam-se nos cursos de graduação da Ufopa 443 indígenas de 18 povos distintos por meio das vagas ofertadas pelo Psei. Desses 18 povos, 13 são oriundos da região do Baixo Tapajós<sup>76</sup>: Apiaká, Arapiun, Arara Vermelha, Borari, Cara Preta, Jaraqui, Kumaruara, Maytapu, Munduruku, Tapajó, Tapuia, Tupaiú e Tupinambá. Quase 70% dos/as discentes indígenas da Ufopa são do Baixo Tapajós (Arantes, 2017).

Isso se dá por um conjunto de motivos. Destacamos alguns deles: (i) as lideranças indígenas que fizeram pressão política para garantir o acesso ao ensino superior para indígenas em Santarém são representantes dos povos do Baixo Tapajós; (ii) os povos do Baixo Tapajós estão geograficamente mais próximos à cidade de Santarém, onde é ofertada a maioria dos cursos; e (iii) os indígenas do Baixo Tapajós tem o português como primeira língua, o que facilita o ingresso na universidade em relação aos indígenas que não tem o português como língua principal, como os WaiWai e Kaxuyana da bacia do rio Trombetas e os Munduruku do Alto/Médio Tapajós.

As lideranças vinculadas ao Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (Cita), apontam que a existência do Psei é resultado da luta que elas travaram junto às autoridades políticas. Esse fato é recorrentemente lembrado com intuito de afirmar

---

<sup>76</sup> Engloba os municípios de Aveiro, Belterra e Santarém no Oeste do estado do Pará.

que o Psei não foi uma proposta vinda de representantes da universidade, mas foi uma resposta à pressão de porta-vozes do movimento indígena do Baixo Tapajós. Essa narrativa reforça, de acordo com os próprios/as indígenas, a responsabilidade dos/as moradores/as das aldeias em indicar os/as candidatos/as, pois é preciso escolher pessoas que tem perfil para fazer um curso superior e assumir compromissos com as lutas indígenas. Afinal, é preciso prezar por essa conquista coletiva, fruto de uma ação política. Apesar dessa consciência dos/as representantes indígenas, a efetivação desse controle social de representantes do movimento com os/as discentes é frágil. Segundo a avaliação das lideranças, a maioria dos/as estudantes indígenas do Baixo Tapajós na UFOPA não participa das atividades promovidas pelos/as representantes do movimento e nem dá retorno no que tange aos conhecimentos adquiridos na universidade para suas comunidades. Porém, ao mesmo tempo, há um fluxo contrário: jovens lideranças ingressam na universidade para se qualificar ainda mais para a luta. E a atuação política dessas lideranças indígenas dentro da universidade incentiva discentes a participar da militância. Nessa dinâmica, novas lideranças se constituíram a partir da atuação na universidade. Destacamos que desde 2010, o perfil das pessoas que compõe a executiva do Cita mudou. Há pelo menos quatro mandatos que a maioria dos/as eleitos/as para coordenar a entidade representativa dos povos do Baixo Tapajós é estudante da Ufopa (Vaz Filho, 2016: 18).

Para refletirmos sobre o acesso à universidade e a atuação política indígena na região do Baixo Tapajós, vamos tomar como unidade de análise o percurso de Auricélia Arapiun. Considerando que Auricélia é uma das autoras do texto, optamos por narrar suas experiências em primeira pessoa. Assim, no próximo tópico, será apresentado um relato da vivência de Auricélia e, na sequência, proporemos algumas reflexões sobre os limites e potencialidades da formação acadêmica, profissional e política dos indígenas do Baixo Tapajós.

### **Indígena-mãe-liderança-acadêmica**

Sou Auricélia dos Anjos Fonseca, do povo Arapiun, da aldeia São Pedro, no rio Arapiuns, Santarém/PA. Tenho 31 anos, sou estudante de Direito na Ufopa, mãe de quatro filhos e estou como vice-coordenadora do Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (Cita). Entrei na universidade através do Processo Seletivo Especial Indígena, no ano de 2013. Minha militância pelos direitos indígenas vem desde a adolescência. Não comecei a lutar no movimento depois que entrei na Ufopa, mas o ingresso no ensino superior e o fato de morar na cidade são fatores que influenciam

minha atuação como liderança indígena. É um pouco dessa história que aqui vou contar.

Eu terminei o ensino médio em 2012, aos 25 anos, através do Programa de Formação de Professores Indígenas do Pará. Após ter lecionado, decidi que não era isso que eu queria, meu sonho mesmo era fazer o curso de Direito. Não apenas por mim, mas pela necessidade de atuarmos diretamente nas questões jurídicas para a defesa dos nossos direitos coletivos. Então, concorri a uma vaga e consegui ingressar na Ufopa através do Psei. Afirmo que nunca perdi de vista a obrigação de dar retorno do conhecimento e da luta para meu povo. Tenho consciência de que só entrei na universidade por causa de uma luta coletiva. Os povos do Baixo Tapajós são a base e a força para hoje estarmos aqui.

Nossa luta é antiga, é pelo direito não só ao ingresso e permanência no ensino superior, mas também pela demarcação e gestão dos nossos territórios, direito à saúde diferenciada, à educação escolar indígena, pelo direito de sermos respeitados sendo quem nós somos. Sabemos que nossa história de luta está ligada a um processo de reivindicação por direitos indígenas em todo o Brasil. Como anteriormente demonstrado, muitas lideranças vieram antes de nós para pressionar agentes dos poderes Legislativo e Executivo a reconhecer os povos indígenas como sujeitos de sua história, legitimados como cidadãos brasileiros e com direito ao respeito às suas especificidades socioculturais.

Quando pisei na Ufopa como discente, sabia que não ia ser fácil, sabia que teria luta. Mas não imaginava que seria tão difícil! Percebi que a luta para garantir nossos direitos estava apenas começando. Direito de ser o que somos, direito de existir na universidade como indígenas, direito de ter políticas específicas que viabilizem nossa permanência nos cursos, de não sermos vistos/as como coitadinhos. Eu não sabia que a luta contra o racismo seria tão grande quanto foi e quanto é. Quanto mais estudamos, mais entendemos as violações de direitos que sofremos todos os dias. Enquanto liderança, não podemos assistir de braços cruzados à violação de nossos direitos. Precisamos nos organizar e lutar. Porém, estar na linha de frente do combate muitas vezes significa se ausentar da sala de aula. Enfrento cotidianamente o desafio de conciliar as atividades acadêmicas, o movimento indígena e os cuidados com a família. Sinto-me muito sobrecarregada diariamente. Ser mulher indígena, mãe e liderança universitária é resistir todos os dias. Dia e noite.

Por uma combinação de fatores, estou atrasada no meu curso. Já era para eu ter me formado. Não tenho nenhuma dúvida que essa situação é fruto, em grande medida, do despreparo institucional da Ufopa de nos acolher e nos oferecer condições de permanência. Avalio como irresponsabilidade dos/as gestores/as

promoverem um processo seletivo especial, que possibilita ingresso de centenas de indígenas no ensino superior, mas não prepararem docentes e técnicos/as para lidarem com nossas especificidades. Essas especificidades são culturais e linguísticas. Mas também se relacionam à má qualidade da educação no ensino fundamental e médio. O Ensino Médio Modular oferecido nas aldeias na região do Baixo Tapajós é, no geral, precário. Pessoas que estudaram ensino médio regular nas escolas públicas da cidade já são, no que se refere ao ensino formal, mais preparadas que nós. Em relação àqueles/as que estudam nas escolas particulares, não há nem comparação. De repente, estamos lado a lado na sala de aula e não existem mecanismos para intermediar essas diferenças. Não há uma política intercultural na Ufopa que forneça instrumentos de mediação entre pessoas oriundas de contextos distintos. A diversidade sociocultural e educacional, ao invés de ser valorizada e potencializada, torna-se um problema. Literalmente, essa é a sensação que vivemos no cotidiano universitário: somos um problema.

Ao me deparar com tamanha dificuldade dentro da universidade, fui para a luta junto com meus parentes. Logo encontrei grandes camaradas, como o Poró Borari, João Tapajós e Yanuzi Tapajós. Já nos conhecíamos do movimento indígena, pois lutamos juntos desde bem jovens. Outros parentes foram se somando nas lutas de frente. Criamos o Diretório Acadêmico Indígena (Dain) para organizar nossa atuação política enquanto universitários/as indígenas dentro e fora da Ufopa. Naquele tempo, não tínhamos nem a garantia de uma bolsa permanência para podermos nos manter na cidade.

Figura 1 - Ato de abertura da Semana dos Povos Indígenas da Ufopa (João Tapajós, com microfone, e Auricélia, 2016)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 - Ato contra racismo na Ufopa, organizado pelo Dain (Auricélia falando na Ufopa, 2017)



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando entrei na Ufopa já tinha três filhos, o menor estava com pouco mais de dois anos. Morava em uma casa muito humilde no bairro Maracanã. Meu companheiro fazia bicos como pintor para pagarmos 130 reais de aluguel, mais as despesas de energia, transporte e alimentação. Eu não tinha fogão a gás, cozinhava no carvão ou na lenha. Optei por estudar à noite, pois eu ia andando para a Ufopa e a quentura era demais. Às vezes voltava de ônibus para casa, muitas vezes tinha que voltar a pé, pois tinha que escolher entre voltar de ônibus ou deixar a janta dos meus filhos. Sabia que era arriscado voltar a pé por causa do perigo de andar sozinha à noite. Mas, graças aos encantados que me guiam, nunca aconteceu nada de ruim comigo.

Por muitas vezes pensei em desistir. E não era só eu que vivenciava esse tipo de situação, muitos de nossos/as parentes/as estavam passando fome, não tinham onde morar, alguns/as eram despejados, outros/as dormindo em corredores das casas de pessoas que os/as acolhiam. Era desumano. Eu e meus parentes nos sentíamos humilhados/as. Foi quando tomamos a decisão de começar nossas manifestações e ocupar a Ufopa. Precisávamos mostrar para a Reitoria e para toda a sociedade o que estávamos passando. Ocupamos a universidade e ficamos lá até conseguirmos garantias por parte da gestão superior. Foi então que tivemos acesso ao Programa Bolsa Permanência, instituído pela Portaria do MEC nº 389, de 9 de maio de 2013<sup>77</sup>, e foram criadas na Ufopa a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e a Diretoria de Ações Afirmativas. Quando eu recebi a minha primeira bolsa permanência, comprei uma botija de gás e aluguei uma casa mais decente e mais próxima do ponto de ônibus. Melhorou muito, muito mesmo. Sentia-me mais segura, mais valorizada.

<sup>77</sup> Como será depois abordado, o Programa Bolsa Permanência sofreu cortes orçamentários pelo governo Bolsonaro que inviabilizaram sua continuidade e conseqüentemente a permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades públicas.

Mas a luta do movimento indígena, dentro e fora da universidade, exigia muito mais de mim. As ameaças dos governos e a negação dos nossos direitos não param, e a reação só pode vir de nós mesmos, do povo. Um exemplo emblemático que vivenciamos foi quando, em 2014, o juiz federal Airton Portela, da 2ª Vara da Subseção de Santarém, publicou sentença pedindo a anulação do processo de demarcação da Terra Indígena Maró, alegando que ali viviam populações tradicionais ribeirinhas. Ou seja, um juiz federal negou a existência dos povos Borari e Arapiun negou a nossa existência. Unimos lideranças e estudantes indígenas e nos mobilizamos local, nacional e internacionalmente. Até que dois anos depois, em 2016, o Tribunal Regional Federal suspendeu a sentença (Tapajós, 2019).

Em meio a tudo isso, dentro da sala de aula, eu enfrento problemas e reprovações. Tenho dificuldades, especialmente com algumas disciplinas, como de Direito Processual. Por várias vezes, cheguei a falar com professores/as, coordenadores/as do curso, técnicos/as e pró-reitores/as, mas nunca ninguém me ouviu, sempre dizem que tenho que me virar, me dedicar mais. Tenho um filho com problemas de saúde, por inúmeras ocasiões tive que ficar dias no hospital com ele internado. Enfrentei problemas de violência doméstica que afetaram toda minha família. Procurei ajuda na Universidade, mas pouca atenção me foi dada. Por causa dessa violência, meu filho mais velho teve problemas psicológicos, procurei ajuda na Ufopa, mas foi negada. Gestores/as da Ufopa desconsideraram que nós indígenas nunca viemos sozinhos viver na cidade, a gente traz a família. Sabemos que as dificuldades de permanência nas universidades brasileiras são uma questão que atinge indígenas em todo o país (Amado, 2016; Paladino, 2012; Silva; Targino, Corrêa, 2012).

Em 2017, tive uma gravidez inesperada e complicada. Além de enfrentar depressão, tive muitas dores e passava boa parte do tempo deitada. Não podia frequentar as aulas, pois tinha que ficar de repouso. Eu queria mesmo era desistir de tudo, mas minha família me ajudou a levantar quando eu já havia perdido as esperanças. A Ufopa me esqueceu. Servidores da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges) sabiam que eu estava com depressão, mas ninguém nunca quis saber de mim. Então eu mudei de endereço, de telefone, queria apenas sumir. Quando eu estava com sete meses de gestação, fui aos poucos reanimando. Mas ainda não conseguia frequentar as aulas. Meu filho nasceu, aparentemente saudável, mas, no sétimo dia, retornou ao hospital. Ele adoeceu muito quando bebê e ficou internado várias vezes.

Nesse período, fui atrás do meu direito à licença-maternidade e consegui depois de muitas idas à Ufopa e de enfrentar inúmeras burocracias. Então, resolvi

passar esse período na aldeia para que minha mãe cuidasse de mim e do meu filho, e pudéssemos ganhar vida novamente. O tempo que passei na aldeia investi no meu fortalecimento pessoal, mas também ajudei na organização política local.

Exatamente nessa época, chegou um documento do Cita solicitando indicação de representantes para participar da Assembleia Eletiva em junho de 2018. Eu fui escolhida pelos meus parentes para representá-los. No dia da eleição, fui indicada pelas lideranças mais velhas e acabei eleita a vice-coordenadora do Cita. Foi um grande susto, pois não esperava e sabia de todos os desafios da minha vida pessoal para assumir aquela importante função. Porém, pela minha trajetória no movimento e em respeito à decisão coletiva, eu aceitei. Foi uma missão difícil demais. Mas nunca fui de recuar, meu povo sabia disso. Eu tinha a tarefa de levar adiante a nossa luta e liderar o coletivo que compunha a coordenação, pois foram eleitas pessoas muito jovens e eu era a mais experiente na luta. Assumi essa responsabilidade, saindo de uma depressão, com um filho de cinco meses, e com a missão de concluir meu curso. Tive que me dividir entre a responsabilidade de responder e lutar em nome de 13 povos indígenas, ser mãe, dona de casa e estudante da Universidade. Não foi e não é uma tarefa fácil, mas busco cumprir todas essas funções. Talvez, vocês nunca entendam por que aceitei tamanho desafio. Mas faz parte da vida de pessoas como eu, que estão na luta pelos direitos indígenas e se orientam por decisões coletivas.

Figura 3 - Assembleia eletiva do Cita, quando Auricélia foi eleita vice-coordenadora (da direita para esquerda, Auricélia com seu filho caçula, Luana Kumaruara e Ednei Borari – coordenador do Cita, 2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 - I Assembleia de Mulheres do Baixo Tapajós, aldeia Açaizal (Auricélia com seu filho, 2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Desde o início do ano de 2019, comuniquei às lideranças que precisava focar nos estudos para poder me formar. Assim, restringi e direcionei minha atuação no movimento, principalmente para as pautas que envolvem a universidade. E a luta tem sido intensa, pois a gestão superior da Ufopa, em fevereiro de 2019, cortou a bolsa permanência de 96 estudantes, inclusive a minha. O corte foi realizado sem qualquer diálogo com os/as estudantes ou com coordenadores/as do Dain. E é sabido que cortar bolsa do/a estudante indígena é inviabilizar sua permanência na universidade, é tirar o direito que tanto lutamos para conquistar. Assim, decidimos, em conjunto com representantes do movimento quilombola, ocupar a Ufopa. Passamos 17 dias ocupando a universidade. Nesse período, dialogamos com servidores/as, integrantes da gestão superior. Além da reativação das bolsas permanência, tratamos de outras pautas estratégicas como a nomeação de um indígena ou negro como pró-reitor/a de gestão estudantil, a efetivação de uma Formação Básica Indígena que nos respeite, a criação de um Instituto Intercultural, e a assistência às mães indígenas e quilombolas.

A estratégia de ocupar prédios públicos para exigir o cumprimento dos nossos direitos vem sendo a única forma de obtermos resposta para nossas reivindicações. Sempre tentamos outros métodos primeiro: reuniões, ofícios, abaixo-assinados, manifestações. Porém, quando não surtem efeito, então, precisamos ocupar para que gestores/as nos ouçam e atendam nossas reivindicações que são legítimas e dentro da lei.

As atuais condições de permanência na Ufopa são precárias e os direitos que já conquistamos estão sendo retirados. Os dirigentes do governo federal estão promovendo o desmonte completo da educação pública e dos direitos indígenas. Se temos de brigar por condições mínimas para estudar e para existir, como focar nos estudos? É difícil, é desgastante. É complicado acompanhar a dinâmica das disciplinas e, ao mesmo tempo, desenvolver atividades acadêmicas de pesquisa e extensão.

Figura 5 - Auricélia em ato organizado pelos/as estudantes contra o desmonte das políticas de saúde indígena (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Auricélia junto com as outras integrantes da mesa "Mulheres na Universidade" em atividade alusiva ao Dia Internacional da Mulher na Ufopa (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Não tenho dúvidas de que adquiri muito conhecimento desde que entrei na universidade. Tanto dentro quanto fora da sala de aula. Hoje, eu me vejo como uma pessoa mais qualificada na luta pelos direitos indígenas. Afinal, esse é o objetivo de me formar como advogada. Meu desejo é ter mais condições de investir na minha formação e na produção acadêmica. Acessar a universidade, para nós, indígenas, é adentrar em um lugar que nos foi sempre negado. A questão é que, nesse caso, entrar não significa efetivamente ocupar espaço. Principalmente, em relação ao tipo de conhecimento produzido. Afinal, a academia é cúmplice e partícipe do processo de colonização e de manutenção da hegemonia ocidental perante outras culturas. A disputa teórica e conceitual que nós, indígenas, precisamos fazer dentro das universidades é para romper com paradigmas epistemológicos que estruturam o projeto político de poder e dominação, secularmente levados a cabo pelos colonizadores. Mas esse embate é violento, e precisamos de condições para nos formarmos enquanto intelectuais indígenas e confrontarmos a lógica vigente no universo das pesquisas e produções científicas. Mas como produzir intelectualmente, se precisamos lutar para garantir nossos direitos mínimos? Se precisamos lutar pelo direito à nossa existência enquanto povo? Se precisamos lutar para conseguir recursos para alimentar nossa família, pagar aluguel, transporte e ter como frequentar as aulas? E a situação piorou com

este governo Bolsonaro, que quer tirar nossa dignidade e nos desrespeita em todos os níveis. Apesar de tudo, até hoje não desistimos e não desistiremos. Resistiremos!

## **Reflexões**

A experiência de Auricélia representa desafios vivenciados por grande parte dos/as estudantes indígenas da Ufopa e, principalmente, das lideranças mulheres do Baixo Tapajós. São dificuldades financeiras, situações de violência, de preconceito. Há desafio em conciliar a criação dos/as filhos/as e as tarefas domésticas com a intensa agenda do movimento indígena e os compromissos acadêmicos. Pessoalmente, é desgastante para as lideranças. Porém, há um entendimento de que os desprendimentos em relação à vida pessoal são necessários quando estão em jogo os interesses coletivos. A opção de ingressar no ensino superior, ainda que seja um modo de qualificação individual, é entendida como um investimento para atender às demandas do coletivo. Estar na universidade é disputar espaço de prestígio e produção de conhecimento, é questionar narrativas sobre quem são, o que pensam e como vivem os povos indígenas. Ocupar as universidades com o pensamento indígena é uma estratégia para colocar em ação o projeto político da interculturalidade, construído por lideranças indígenas (Vaz Filho, 2016: 2).

A multiplicidade de papéis que as lideranças exercem culmina no atraso para finalizar os cursos. Até início de 2019, duas lideranças indígenas do Baixo Tapajós conseguiram se formar na Ufopa: João Tapajós e Luana Kumaruara, ambos no curso de Antropologia. João Tapajós passou no concurso para antropólogo da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e atua na região do Distrito Sanitário Especial Indígena (Dsei) Tapajós. Luana Kumaruara passou no processo seletivo para o mestrado em Antropologia da Ufpa. Tanto João quanto Luana se formaram e imediatamente já estavam engajados em outra atividade remunerada, relacionada à formação acadêmica e à luta do movimento indígena. João Tapajós foi vice-coordenador e coordenador do Cita no período em que era estudante e sempre atuou politicamente na universidade. Luana Kumaruara começou a militar no movimento indígena a partir da relação com as jovens lideranças, no contexto das reivindicações de direitos na Ufopa. Luana foi secretária e, depois, membro do Conselho de Liderança do Cita; atuou em muitas linhas de frente na Universidade e tornou-se Presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena. Luana teve dois filhos no período em que estudou na Ufopa.

Apesar de todos os obstáculos, Luana e João conseguiram terminar a graduação e seguir um caminho coerente com o projeto por eles/as definido. No entanto, para isso, tiveram que se deslocar da cidade de Santarém. João foi morar em Itaituba e Luana em Belém. A distância geográfica os/as afasta do cotidiano junto aos parentes/as. Por outro lado, vivenciam a experiência de conviver e atuar junto com outros povos. Luana pesquisa sobre a organização das mulheres Kumaruara. João atua na elaboração e execução de políticas públicas de saúde específicas para povos indígenas. Já tentou transferência para atuar no Distrito Sanitário Especial Indígena Guamá Tocantins (Dsei Guatoc) em Santarém, mas até o momento não conseguiu.

O ingresso de indígenas do Baixo Tapajós na Ufopa potencializa a atuação política no âmbito local, regional e nacional. A convivência das lideranças no espaço acadêmico e na própria cidade os/as capacita para o processo de mediação social que exercem, interconectando diversos universos. Nos últimos cinco anos, as principais lutas travadas pelos indígenas do Baixo Tapajós contaram com estudantes da Ufopa como protagonistas. Por exemplo, na demarcação do Território Indígena Cobra Grande; pelo direito ao atendimento dos indígenas pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai/MS); contra a implementação de projeto de crédito de carbono coordenado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) na Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns; e contra a construção de portos no Lago do Maicá no Planalto Santareno. Todas essas batalhas foram tensas e culminaram em ocupação de prédio público. Essa é uma estratégia para pressionar agentes públicos a efetivarem os direitos indígenas, pois como já anteriormente demonstrado, a resposta do Estado brasileiro só acontece quando há pressão por parte dos povos indígenas.

As habilidades das lideranças em conduzir os processos de negociação pressupõem compreensão do jogo político. Para dialogar com gestores públicos municipais e federais, vereadores, prefeito, procuradores é preciso perspicácia para apresentar as questões em disputa. Ao mesmo tempo em que buscam dialogar e pressionar os gestores, as lideranças precisam mobilizar e manter unidos/as os/as indígenas que vivem nas aldeias e vêm para a cidade participar dos atos políticos. Para tal, é preciso acionar a rede de apoio para dar suporte material e político às manifestações. Essa rede de apoio é composta por representantes de outros movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais, que contribuem doando principalmente alimentos, além de participar e promover atividades nos locais ocupados (Arantes, 2018). Sem dúvida, as habilidades e competências exercidas pelas lideranças nessas circunstâncias foram aperfeiçoadas e, em alguns casos, até adquiridas na vivência na universidade.

Ainda assim, a nossa avaliação é que, apesar de avanços importantes ocorridos nos últimos 10 anos na Ufopa, não há uma política intercultural efetiva na Universidade que a torne um espaço plural. De acordo com Felipe Tuxá:

[...] o acesso é um passo importante, mas fazer da universidade um espaço plural envolve muito mais. Seria preciso rever cursos, repensar espaços de discussão e incrementar currículos. Seria preciso uma verdadeira abertura epistêmica, desfazendo a episteme que está atualmente em curso nas universidades, que é altamente monolítica, isto é, fechada tanto para outras formas de conhecimento como para o próprio Outro (Cruz, 2016: 10-11).

Nessa lógica vigente, os/as indígenas entram na universidade e se deparam cotidianamente com a prevalência do racismo institucional operando nas relações interétnicas. No caso da Ufopa, indígenas têm forçado o processo de implementação de uma política intercultural (Vaz Filho, 2016: 18). Mas trata-se de uma disputa dura e muitas vezes desigual, afinal as relações de poder em jogo são assimétricas.

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que o caminho aberto até o momento por lideranças dos movimentos indígenas, negro e quilombola para o projeto de interculturalidade nas universidades brasileiras era irreversível (Vaz Filho, 2016: 18). Porém, o momento atual no país indica retrocesso nas políticas de ações afirmativas e provoca insegurança e instabilidade no ingresso e permanência de indígenas no ensino superior. O chefe do poder executivo no Brasil, que tomou posse em janeiro de 2019, posiciona-se contra as cotas étnico-raciais. Ainda que as cotas raciais para ingresso no ensino superior estejam garantidas em lei (Lei nº 12.711/2012) e tenham sua constitucionalidade afirmada pelo Supremo Tribunal Federal<sup>78</sup>, essa posição vinda do Presidente da República produz consequências. Por exemplo, o corte nos recursos do Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação. O acesso à bolsa de estudos é fundamental para que os/as indígenas saiam de suas aldeias, se mudem para a cidade e tenham recurso financeiro para pagar despesas básicas como aluguel, transporte, alimentação, livros e xerox. Ademais, indígenas costumam se mudar para a cidade com filhos/as e cônjuge. Retirar recurso de políticas públicas de permanência significa inviabilizar que indígenas cursem ensino superior, tal como explicitado no percurso acadêmico de Auricélia.

De toda maneira, o ingresso de milhares de indígenas no ensino superior proporcionou a formação e qualificação de muitas lideranças. O fato de indígenas conhecerem e se apropriarem de conceitos e métodos científicos, de vivenciarem o cotidiano universitário dentro e fora de sala de aula, e de ampliarem as redes de

---

<sup>78</sup> Íntegra do voto do Ministro Relator. Em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticia/NoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

relações culminou em uma maior habilidade em transitar entre diferentes universos, efetivar relações interculturais e fazer mediação social. Apesar de, como explicitado na vivência de Auricélia, o custo pessoal para conseguir cursar ensino superior ser alto devido à falta de condições materiais e ao despreparo pedagógico e institucional para a efetivação de uma política intercultural no ambiente acadêmico brasileiro.

## Referências

AMADO, Simone Eloy. *O Ensino Superior para os Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul: Desafios, Superação e Profissionalização*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ARANTES, Luana Lazzeri. Trajetória de mulheres indígenas no baixo rio Tapajós: percursos entre aldeia, cidade e universidade. In: *Anais da 31ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Brasília: ABA, 2018.

ARANTES, Luana Lazzeri. Relatório da Oficina de Trabalho "Política de Ações Afirmativas na UFOPA: balanço e perspectivas" contendo proposta de reestruturação do Processo Seletivo Especial – PSE e acompanhamento dos estudantes indígenas e quilombolas na UFOPA. *Documento Técnico*. Santarém: UFOPA, 2017.

BRASIL. *Documento da Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Índios na Constituição. In: *Revista Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, ed. 112, v. 37, nº 3, set-dez 2018, pp. 429-443.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. In: *Série Antropologia*, v. 456, Brasília, DAN/UnB, 2016. 26p.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos & HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: LUCIANO; OLIVEIRA; HOFFMANN (Orgs.). *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010. pp. 6-17.

MATOS, Kleber Gesteira. Licenciaturas interculturais "indígenas": um debate necessário. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil* [recurso eletrônico]: balanços e perspectiva. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. pp. 29-62.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, UEPG, v. 7, Número Especial, dez. 2012, pp. 175-195.

SILVA, Josinaldo da et al. Indígenas na universidade brasileira: sonho, esperança ou pesadelo? In: *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, UnB, v. 6, n. 1, 2012. pp. 109-120.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil* [recurso eletrônico]: balanços e perspectiva. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

TAPAJÓS, Ib Sales. *Direitos Indígenas e Poder Judiciário: o caso da Terra Indígena Maró*. Curitiba: Juruá, 2019. 180 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *Anuário estatístico 2018*, ano base 2017. Santarém: Ufopa, 2018. Em:  
<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2018/03369b6277596854e96af8090a605df8.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e a forçada interculturalidade. In: *Seminário ABA+60*. Brasília: UnB, 2016. 20 p.

## SENTINDO-SE "MAIS MULHER": A ARTE DO ENCONTRO E AS SUAS PERPLEXIDADES<sup>79</sup>

*Sintiéndose "más mujer": el arte del encuentro y sus perplejidades*

Guilherme Gitahy de Figueiredo<sup>80</sup>  
Darlene dos Santos Cavalcante<sup>81</sup>

### RESUMO

Teorias e métodos nascem do encontro dos sujeitos. Se o encontro for a partilha da condição de sujeitos da transformação histórica, tal como teorizado por Paulo Freire em seu conceito de "dialogicidade", ele é criativo e contribui para a descolonização da ciência. O presente capítulo traz uma análise do encontro da pedagoga indígena Darlene Cavalcante com o seu ex-professor e antropólogo Guilherme Figueiredo, das ações acadêmicas que realizaram em ensino, pesquisa e extensão, da militância comum no movimento de rádios livres, e das narrativas de Darlene sobre a importância desse processo em sua vida e na do seu povo Mayoruna.

**Palavras-chave:** Dialogicidade, descolonização, mulher indígena, etnografia dialógica, rádio livre.

### RESUMEN

Las teorías y los métodos nacen del encuentro entre sujetos. Si dicho encuentro implica compartir la condición de sujetos de la transformación histórica —tal como lo teorizó Paulo Freire en su concepto de "dialogicidad"—, se vuelve creativo y contribuye a la descolonización de la ciencia. Este capítulo presenta un análisis del encuentro entre la pedagoga indígena Darlene Cavalcante y su exprofesor, el antropólogo Guilherme Figueiredo, de las acciones académicas que realizaron en docencia, investigación y extensión, de su militancia conjunta en el movimiento de radios libres, y de las narrativas de Darlene sobre la importancia de este proceso en su vida y en la de su pueblo Mayoruna.

**Palabras clave:** Dialogicidad; Descolonización; Mujer indígena; Etnografía dialógica; Radio libre.

---

<sup>79</sup> Este texto é a tradução para o português do capítulo "Feeling more like a woman: the art of the encounter and its perplexities", aceito para publicação em livro europeu ainda sem título definido. É também um desenvolvimento das versões preliminares apresentadas no simpósio "Trajetórias de acadêmicos indígenas: impactos presentes e perspectivas de futuro", do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, realizado em Brasília entre 3 e 5 de julho de 2019, e no grupo de trabalho "Experiências de contra-hegemonia em meios de comunicação e redes sociodigitais", da XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, que aconteceu em Posadas, Argentina, de 22 a 25 de julho de 2019. Agradecemos às contribuições de Aníbal G. Arregui e Gemma Orobítz Canal, que possibilitaram uma reestruturação muito bem-vinda do texto, além de Eliane Góis da Silva, Mariany Martins Santos, Nayara Fernanda Barroso de Andrade, Nayara Ribeiro Kambeba e Suellen Amanda da Silva Freire, por suas leituras e preciosos comentários. Como parte das revisoras são mulheres indígenas e não indígenas, estudantes universitárias ou que já concluíram os estudos no Médio Solimões, trabalhando com o professor Guilherme, e que se sentiram identificadas com as narrativas de Darlene, alguns dos seus comentários foram incluídos como notas de rodapé. Espera-se, com isso, revelar um pouco mais da comunidade de comunicação a partir da qual o capítulo emerge.

<sup>80</sup> Professor Associado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas. Integrante do coletivo Ampliando Vozes de jornalismo popular e da Rede de Notícias da Amazônia. Fez pós-doutorado em Estudos Antrópicos da Amazônia na UFPA e doutorado em Antropologia Social no Museu Nacional da UFRJ. Tem mestrado em Ciência Política e graduação em Ciências Sociais Geral e Antropologia da Unicamp. E-mail: gfigueiredo@uea.edu.br.

<sup>81</sup> Mulher mayoruna da aldeia Marajaí, localizada no município de Alvarães (AM) do Médio Solimões. Professora de Educação Infantil na SEMED de Tefé (AM), licenciada em Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas e especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Uniasselvi. E-mail: darlene\_dsc@outlook.com.

## Introdução

O processo de humanização, segundo Paulo Freire (2005), se dá na "dialogicidade" ou práxis dialógica: a conexão entre ação, reflexão e diálogo. É também o "encontro", a união dos sujeitos na produção da história. Este encontro não pode ser confundido com disputa de ideias, persuasão ou simples troca. A união é plural e criativa, gerando as transformações coletivas. Para que o encontro seja possível, é necessário que os sujeitos aceitem as suas "incompletudes", o que torna possível o acolhimento das incompletudes dos outros e o início da colaboração nos processos de mudança. O autor menciona também o cultivo do amor, a humildade, a fé na capacidade do próximo, a confiança, a esperança e o pensamento crítico, ou seja, a desnaturalização das visões estáticas sobre si e o mundo, como outras condições relevantes para a dialogicidade.

Este capítulo é um dos frutos do encontro de Darlene Cavalcante e Guilherme Gitahy, que foram estudante e professor no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas entre 2015 e 2017, orientanda e orientador na Iniciação Científica (IC) e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e companheiros de militância através do coletivo do Centro de Mídia Independente de Tefé (CMI-Tefé)<sup>82</sup>, um grupo autônomo que procurava se organizar de maneira aberta e horizontal para promover a democratização dos meios de comunicação, sobretudo através de oficinas de rádio livre. O encontro gerou uma série de oficinas na aldeia Marajaí, do povo mayoruna de Darlene, contribuiu para a trajetória dela de emancipação enquanto mulher e indígena, e produziu uma pesquisa que teve como principais resultados um diálogo sobre o processo de emancipação na Amazônia e a invenção de uma técnica original para o método da etnografia dialógica: a "categoria geradora".

Segundo João Pacheco de Oliveira (2013), embora a imagem clássica do antropólogo viajando a um mundo distante e primitivo ainda esteja presente na identidade deste profissional, já não corresponde mais às suas práticas. O tipo de colonialismo em que a antropologia nasceu não existe mais, e não há como trabalhar com povos indígenas sem a negociação da pesquisa e o compromisso com diferentes linhas de trabalho adicionais, por exemplo os projetos de extensão universitária. Além disso, Gersem José dos Santos Luciano (notas de campo<sup>83</sup>, 24

---

<sup>82</sup> O coletivo de Tefé fazia parte da rede mundial e nacional chamada Centro de Mídia Independente, que no final dos anos 1990 e durante os anos 2000 alcançou várias dezenas de países em todos os continentes, instalando sites de publicação aberta com servidores e softwares livres para a liberdade de expressão e colaboração dos movimentos sociais. Também estava ligado ao Rizoma de Rádios Livres, rede horizontal de rádios livres do Brasil.

<sup>83</sup> O registro foi feito na Mesa-redonda: Diálogos Interdisciplinares dos Saberes Indígenas do II Congresso Internacional dos Povos Indígenas em Fronteiras Amazônicas, realizado em

nov. 2021) afirma que já são cerca de cem mil indígenas entre estudantes universitários e egressos no Brasil<sup>84</sup>. Isso inclui também aqueles que seguem a carreira universitária e científica, a exemplo do próprio Gersem, atualmente professor da Universidade de Brasília. Dadas essas circunstâncias, é pertinente a proposta de Alban Bensa (2015: 59) da etnografia enquanto "olhar de perto"<sup>85</sup>: a produção intensa de dados e a sua contextualização cuidadosa, um trabalho que coloca no mesmo nível o antropólogo e seus interlocutores, que se tornam coautores em pesquisas dialógicas. A etnografia é um processo que envolve reciprocidade, encontro de subjetividades diferentes mas não dicotomizadas, com o antropólogo convertendo-se em aprendiz das estratégias dos seus interlocutores e do "saber local"<sup>86</sup>.

Bensa (2015) afirma que a vida social é constituída por processos em que os sujeitos, a partir de estratégias próprias, investigam, produzem e mobilizam repertórios intelectuais em interações situadas historicamente. Quando o antropólogo se insere nesses processos, é necessário que aproveite a experiência oriunda da convivência, das afinidades com os demais sujeitos, e do diálogo e colaboração intelectual com eles para, juntos, produzirem e analisarem os dados sobre os processos históricos em que são protagonistas e que delimitaram em uma investigação. Para Fabian (1983: 164), quando os atores se percebem no mesmo nível temporal e intelectual, ou seja, o antropólogo não se coloca como superior, mais evoluído ou complexo, torna-se possível a produção dialógica do conhecimento: a linguagem e a comunicação partilhada por esses sujeitos pode então ser definida como "uma forma de práxis", na qual se produz a "objetividade intersubjetiva". Somente quando a simetria é reconhecida é que as diferenças deixam de ser objeto de exotização e passam a ser condição para o confronto intelectual "dialético", de modo análogo à dialogicidade de Freire (2005). Para Pacheco de Oliveira (2013), trata-se de constituir uma "comunidade de

---

Tabatinga entre 24 e 26 de novembro de 2021. Em: <https://www.youtube.com/watch?v=NJ04yj4WfhM>. Acesso em: 26 dez. 2023.

<sup>84</sup> O Censo da Educação Superior de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) chegou a apontar a presença de 72.086 indígenas matriculados no ensino superior do Brasil. Um crescimento de 757% em relação ao Censo da Educação Superior de 2009, quando foram contados 8.411 indígenas matriculados (Medaets; Arruti; Longo, 2022). No Censo de 2022 a população indígena era de 1.694.836 indivíduos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A população indígena aumentou 88,82% em relação ao Censo de 2010, quando chegou a 896.917 (Agência Brasil, 2023).

<sup>85</sup> "[...] princípio de proximidade, em oposição ao princípio do distanciamento, ao 'olhar distanciado', para retomar o nome de uma obra de Lévi-Strauss. O olhar de perto não é o do míope, mas a maneira de não ceder às facilidades das generalizações" (Bensa, 2015: 59).

<sup>86</sup> Todo saber é local, inclusive aquele que os europeus apresentam como universal. O saber pode se tornar cosmopolita quando estabelece diálogos, mas ainda assim continua integrando a práxis que precisa ser contextualizada em diferentes lugares e em cada situação histórica.

comunicação", cujas condições práticas, a "situação de pesquisa", precisa ser objeto de reflexão metodológica.

A técnica da "categoria geradora" é uma alternativa para realizar a análise colaborativa de narrativas quando os seus narradores não estão familiarizados ou não desejam participar diretamente dessa etapa da pesquisa. O termo "categoria" foi retirado de Strauss (1987), para quem todo pesquisador é ou deveria ser também um teórico. As "categorias de análise" podem ser tanto selecionadas entre os dados, quanto construídas sociologicamente em diálogo com a literatura científica, o que traz versatilidade para cada pesquisador montar seus próprios esquemas para a produção de teorias originais. Entre as categorias, é necessário que uma seja a "central", a partir da qual se ramificam as demais enquanto dimensões do problema de pesquisa. A categoria central é importante porque é ela que confere unidade e densidade à produção de dados, análise e construção da teoria. Essas escolhas são estratégicas, porque são elas que apontam o rumo da pesquisa, as possibilidades de interlocução dentro e fora do campo científico, e os possíveis resultados.

A palavra "geradora" foi adotada de Freire (2005), que usa a mesma nos conceitos de "palavras geradoras" e "temas geradores". Na alfabetização, o primeiro se refere ao uso de palavras do mundo oral do estudante, para que o aprendizado da leitura de textos aconteça junto com a "leitura do mundo". A proposta do autor para a pós-alfabetização é o diálogo entre ciência e conhecimentos tradicionais, organizando-se as etapas do processo educativo em torno de "temas geradores", ou seja, aqueles assuntos capazes de aglutinar os conhecimentos, valores, interesses e estratégias da comunidade, para que a mesma tenha o seu protagonismo fortalecido e não eclipsado ao se aliar com a academia. Não se trata apenas de garantir que a comunidade participe como sujeito do processo educativo mas, sobretudo, que a educação popular esteja inserida como uma aliada na trajetória da comunidade enquanto sujeito coletivo da história.

A "categoria geradora" é uma categoria central, ou seja, é a mais influente na organização da análise e na formação da comunidade de comunicação que constrói a nova teoria; e é geradora, porque mobiliza as experiências, conhecimentos, valores, interesses, identidades e estratégias do narrador que participa da pesquisa, e da coletividade a partir da qual a narrativa emerge. Quando o sujeito produz uma narrativa oral, a escuta atenta e a análise da transcrição permitem encontrar em sua composição algumas ideias que articulam a enunciação, dando unidade aos seus elementos e constituindo o narrador enquanto sujeito: são elas que conectam as experiências, conhecimentos, interesses, valores,

identidades e estratégias. Portanto, escolher uma dessas ideias para orientar a pesquisa permite não apenas que o narrador participe dela como sujeito, como ainda que a pesquisa seja apropriada por ele e sua coletividade, fortalecendo-os enquanto sujeitos da história.

Na antropologia é comum que "conceitos nativos" ou "êmicos" sejam transformados em categorias de análise, pois fornecem entradas para a interpretação dos códigos de uma sociedade. A diferença entre uma categoria geradora e outros conceitos êmicos, é que a primeira ganha importância quando o narrador a emprega para articular os elementos da sua narrativa em uma situação histórica. A seleção e bricolagem do narrador na composição da narrativa faz com que o significado da categoria geradora se torne dinâmico, transformando-se a cada novo elemento que conecta. Por isso, quando ela é adotada como categoria central de uma pesquisa, o sujeito tem a oportunidade de ver reconhecida, nela, a sua vitalidade criativa.

Como as narrativas não têm como prioridade a busca da coerência e da unidade, sendo em grande parte tecidas por associação livre, sempre há um certo grau de arbitrariedade no reconhecimento e seleção de uma categoria geradora. Daí a importância do "olhar de perto" da etnografia dialógica, e do diálogo entre narrador e cientista profissional na construção de cada etapa da pesquisa. Quando esta tem continuidade por um longo prazo, o sujeito pode produzir outras narrativas com novas categorias geradoras, abrindo novas perspectivas de reflexão e colaboração. Finalmente, essa técnica traz novas possibilidades para a construção da simetria entre narradores e cientistas, e também entre a oralidade e a escrita na produção do conhecimento e na partilha das transformações históricas. Produz uma nova versão da etnografia dialógica.

A tradição científica ocidental nos leva a acreditar que as teorias e métodos são desenvolvidos por uma comunidade científica que, de modo unilateral, apropria-se de "dados" do mundo e da humanidade, usando-os para reconstruir permanentemente as suas ideias e modos de produção de conhecimento. Este capítulo aponta, ao contrário, que teorias e métodos nascem do encontro dos sujeitos. Além disso, embora confirme as condições apontadas por Freire (2005), Bensa (2015) e Fabian (1983) para que ocorra o encontro e a dialogicidade, também demonstra a importância dos conflitos, frustrações e perplexidades para a criatividade na produção colaborativa de narrativas, pesquisas e transformações históricas. Como se trata de examinar o encontro entre sujeitos que são ao mesmo tempo individuais e coletivos, faz-se necessário começar apresentando os dois protagonistas, cujas trajetórias dialogam com processos históricos em curso na Amazônia.

## A coautora e o coautor

Darlene Cavalcante cresceu na aldeia Marajaí, do povo Mayoruna, localizada na margem direita do Rio Solimões<sup>87</sup>, a vinte minutos de canoa "rabetá" da sede do município de Alvarães<sup>88</sup> (AM). Com mais vinte minutos de mototáxi, por uma estrada que chega ao rio Tefé, e vinte minutos atravessando para a outra margem em catraia<sup>89</sup>, chega-se a Tefé (AM)<sup>90</sup>, onde Darlene vive atualmente com seu companheiro não indígena e três filhos. Para chegar a Manaus, seria preciso viajar de avião por mais uma hora, ou descer o Rio Solimões durante doze horas de lancha ou dois dias de barco. Tefé é a cidade que concentra a maior parte dos serviços no Médio Solimões, e é nela que está localizado o Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA), onde Darlene se formou em Pedagogia em 2017. Desde então, vem realizando novos cursos, trabalhando como professora de educação infantil e também em uma lojinha que herdou do sogro. Essa breve descrição<sup>91</sup> é suficiente para afastar qualquer imagem exótica da "mulher indígena" enquanto integrante de uma coletividade homogênea, cuja "cultura" seria radicalmente distinta e uma versão invertida da ocidental, características que definem a "atitude racista" ou o "retrato mítico do colonizado" de Albert Memmi (2007) e a "orientalização" ou exotização de Edward Said (2007).

Guilherme Gitahy é filho de pai "caboco"<sup>92</sup> paraense e mãe paulista. O pai saiu da Amazônia muito jovem para estudar na Universidade de São Paulo e, depois do exílio no Chile e na Suécia onde nasceram Guilherme e seu irmão, foi um dos fundadores do Instituto de Geociências da Unicamp com a companheira. Guilherme "voltou" para a Amazônia em 2004, e pôde aproveitar a oportunidade que se abriu com a era da expansão e interiorização da universidade pública por governos progressistas para ajudar na construção da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fundada em 2001. Durante a pesquisa de mestrado, concluída em 2003, aprendeu com os indígenas maias do México sobre a importância de buscar o

---

<sup>87</sup> Solimões é o nome dado ao trecho do Rio Amazonas que começa na tríplice fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru e termina no encontro com o Rio Negro em Manaus. As cidades de Alvarães e Tefé ficam no Médio Solimões.

<sup>88</sup> Alvarães tinha 15.866 habitantes no censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>89</sup> Embarcação dedicada ao transporte local de passageiros mediante pagamento por viagem.

<sup>90</sup> Tefé teve a população em 2022 contada em 73.669 pessoas pelo censo do IBGE.

<sup>91</sup> O estudo mais detalhado da trajetória de Darlene está em "Desentocando: uma práxis feminina de decolonização" (2018), que também fizemos em coautoria.

<sup>92</sup> Versão popular da categoria "caboclo", que no século XIX se referia a indígenas integrados como subalternos à sociedade nacional e que, com as políticas de apagamento histórico da presença indígena, passou a identificar essa população como não indígena e "descendente" de indígenas, como se a condição indígena fosse primitiva e relegada ao passado (Pacheco de Oliveira, 1999).

próprio povo, conhecer suas narrativas, e se unir na sua jornada de resiliência e lutas. Foi com essa inspiração que ele se apaixonou por Tefé em 2004: relata que quando a viu pela primeira vez, ainda do avião, disse "é meu novo lar, vou ficar aqui no mínimo 10 anos". Foi o caminho que escolheu para voltar às origens, reatando saberes, memórias e vivendo uma profunda transformação da identidade. Logo passou a adotar as identidades regionais de Tefé e da Amazônia.

Depois, durante o doutorado no Museu Nacional entre 2010 e 2015, teve contato com a Antropologia do Colonialismo e, especialmente, com as pesquisas que João Pacheco de Oliveira reuniu no livro "O nascimento do Brasil e outros ensaios" (2016). Ao examinar a história das imagens sobre os indígenas no período colonial e no Império, e sua importância na construção da identidade nacional, a obra solapa a ideologia vivida no íntimo da maioria dos brasileiros de que seriam "descendentes" de indígenas imaginados como exóticos e distantes no tempo e no espaço. Com o desmoronamento dessa ideia, Guilherme passou a se ver como indígena<sup>93</sup>, reforçando a "viagem de volta" que tinha começado na ida ao México. Ele não é apenas indígena. Tem outros parentescos além desse, como acontece com todas as pessoas. Mas a memória de família que poderia identificar as etnias e tradições indígenas de que é parente se rompeu com o silenciamento imposto pelo colonialismo, e por isso esse é o lado da sua identidade que ele mais tem sentido a necessidade de reconstruir<sup>94</sup>.

O trabalho etnográfico aqui apresentado afasta-se, portanto, do retrato clássico do cientista da metrópole que viaja a lugares distantes. Aproxima-se das imagens de antropólogas e antropólogos indígenas que reinventam os métodos da ciência para se descolonizarem. Memmi (2007), quando analisou as características do colonizador e do colonizado na situação colonial, afirmou que se inspirou em sua própria vida, pois tinha as duas dimensões dentro de si. Talvez toda colonizada e colonizado, quando começam a busca da emancipação, acabem por encontrar-se nesta encruzilhada<sup>95</sup>. No presente estudo, a educação libertadora, a comunicação

---

<sup>93</sup> Essa reflexão dialoga com o texto "Sou índio?" (Figueiredo, 2017).

<sup>94</sup> Comentário da graduanda indígena Nayara Fernanda Barroso de Andrade: "esse trecho me fez lembrar minha experiência ao estudar os textos de João Pacheco. A contribuição na reconstrução e fortalecimento da nossa verdadeira identidade, na desconstrução do pensamento de sermos apenas descendentes, colocando o indígena como um ser de um passado bem distante, fruto dessas narrativas produzidas que tratam de nos colocar em um profundo esquecimento. E ao refletirmos sobre isso, toda essa narrativa cai por terra e conseguimos enxergar além da história que nos foi contada".

<sup>95</sup> Freire (2005) discute essa mesma encruzilhada quando afirma que o oprimido veste a máscara do opressor, tendo vergonha de si e, por isso mesmo, hostiliza os seus semelhantes. Somente quando começa a aceitar a própria incompletude pode tolerar os seus iguais, e iniciar com eles a formação do sujeito coletivo por meio da dialogicidade.

livre e a etnografia dialógica tornaram-se oportunidades para os encontros e desencontros necessários à descolonização<sup>96</sup>.

### **De comunicadora a líder comunitária**

Em 2015, Darlene estava fazendo o quinto semestre letivo no curso de Pedagogia, quando convidou Guilherme para orientar o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Pouco depois, descobriu que ele já tinha estado em sua aldeia em 2008 realizando oficinas com a rádio Xibé, uma rádio livre<sup>97</sup> que, na época, também era conhecida como "a rádio da UEA" por ter começado na universidade, mas que era gerida pelo coletivo autônomo do Centro de Mídia Independente de Tefé (CMI-Tefé). Jovane Noteno, um jovem do Marajá que então estudava Biologia, foi quem fez o convite para o coletivo da rádio. Um dos integrantes era seu colega de turma, o que facilitou o contato. As primeiras oficinas promoveram o debate sobre democratização e descolonização dos meios de comunicação, e a culminância foi o dia em que os aparelhos da rádio foram instalados no posto de saúde da aldeia e todas as pessoas presentes, em sua maioria crianças e jovens, puderam se apropriar deles para experimentar a liberdade de expressão por ondas eletromagnéticas. Essa experiência serviu de inspiração para a aldeia ir atrás da construção de sua própria rádio e, em 2013, teve início a rádio poste<sup>98</sup> Yanekuema. Da surpresa de Darlene, que não sabia a respeito das oficinas do CMI-Tefé na sua aldeia, e de Guilherme, que não conhecia a Yanekuema, nasceu a proposta para Darlene pesquisar esta rádio poste.

No segundo semestre de 2015, Guilherme convidou Darlene e outros orientandos para participarem do projeto "Construção de mini-transmissores na

---

<sup>96</sup> Comentário da mestre indígena Mariany Martins Santos, que também é da aldeia Marajá e é prima de Darlene: "se a narrativa de Guilherme de vir para Tefé como novo lar foi em busca do seu próprio povo, a narrativa de Darlene está no fato de sair do meio de seu povo para vir também a Tefé, porém em busca de crescimento e conhecimento para sua vida como mulher provedora [...] uma vez que percebeu que seu lugar de origem não poderia oferecer estudos para que pudesse ter um aprofundamento maior de conhecimentos e também uma carreira profissional. Ela se desafiou a viver em uma zona urbana. Nesse sentido, fica nítido que nos dois casos Tefé foi a cidade de encontro de objetivos a serem alcançados".

<sup>97</sup> Embora vários trabalhos afirmem que uma rádio livre é aquela que não possui autorização para funcionar, essa é uma definição imprecisa, pois há rádios comerciais, religiosas e comunitárias sem concessão, e pobre, pois é puramente negativa. Geralmente as rádios que adotam a identidade "livre" são geridas por coletivos que buscam ser abertos, horizontais e autônomos, inspirando-se na tradição das rádios libertárias que teve origem a partir da rebelião antiautoritária da juventude mundial a partir de 1968. A rádio Xibé começou a funcionar em 2006, e passou a maior parte dos seus anos de existência sem um estúdio fixo, sendo levada para diferentes locais onde era instalada para funcionar durante oficinas de educação popular.

<sup>98</sup> Também conhecidas como rádios "boca de ferro", funcionam através de autofalantes e podem ser escutadas em ruas, bairros ou comunidades. Um bom estudo sobre o assunto foi feito por Denise Cogo (1998).

Escola Estadual Nazira Litaiff Moriz". A princípio, tratava-se apenas de um projeto da professora de física da escola Leomicy Nascimento, em parceria com Guilherme, para o Programa Ciência na Escola do governo do estado. O projeto garantiu bolsas a ela e a cinco estudantes para pesquisarem sobre rádio, transmissores e realizarem uma oficina de mini-transmissores para os colegas. Porém, no começo da execução surgiu de ideia convidar mais professores, estudantes e ativistas de rádio livre e do movimento estudantil para os encontros semanais na escola, com o objetivo de partilhar saberes e realizar ações de apoio mútuo entre os projetos acadêmicos e não acadêmicos. Esses encontros inspiraram Darlene a planejar o seu projeto de pesquisa, e ainda ajudaram nas ações iniciadas por ela, quando decidiu retomar o trabalho de oficinas de rádio livre em sua aldeia. Do mesmo modo que vários grupos contribuíram na formação sobre rádio dos bolsistas da Escola Nazira, a iniciativa dela também contou com a participação e apoio de várias pessoas e projetos. Em artigo sobre essa experiência, Guilherme chamou de "Ajuri de Projetos"<sup>99</sup> essa metodologia de partilha e apoio entre projetos (Figueiredo, 2016).

Darlene liderou duas oficinas e um encontro. A primeira foi durante o Festejo de Nossa Senhora de Nazaré da sua aldeia, em 7 de setembro de 2015. Com a ajuda de mais 11 pessoas do Ajuri de Projetos e das rádios livres Xibé e Voz da Ilha<sup>100</sup>, instalou o equipamento desta última na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré e animou palestras e a transmissão ao vivo. A segunda oficina ocorreu nas férias, e contou com a ajuda de Jonas Duarte Cruz, indígena Miranha da Xibé e CMI-Tefé, na instalação e operação da rádio Xibé na escola da aldeia. Dessa vez a oficina durou um mês, de 23 de janeiro a 18 de fevereiro de 2016, e diariamente eram realizadas atividades na rádio, que ficou disponível à participação da população. O encerramento contou com um concurso de canto das crianças, que envolveu toda a aldeia. Darlene narrou em 2016 que liderar essas duas ações foi importante para sua autoafirmação como mulher, pedagoga e liderança comunitária (Figueiredo; Cavalcante, 2018).

Em 2017, Darlene organizou no Marajá o "Encontro Mídia dos Povos: tecnologia e conhecimentos ancestrais", com o apoio da aldeia, do CMI-Tefé e do

---

<sup>99</sup> Um capítulo analisando essa experiência foi publicado como o nome "Rádio rompendo barreiras: um ajuri de projetos envolvendo escola, universidade e movimentos sociais" (Figueiredo, 2016). "Ajuri" pode ser traduzido por "mutirão". Na região do Solimões, o termo é usado para se referir a cooperação entre vizinhos no trabalho comunitário, ou para apoiar o trabalho de uma família, que depois retribui às outras.

<sup>100</sup> A rádio livre Voz da Ilha começou a funcionar em 2010 na Escola Estadual Getúlio Vargas do bairro do Abial em Tefé, tendo tido que se retirar da escola poucos meses depois por causa da denúncia feita por uma emissora comercial. Na época não se sabia, mas o coletivo Voz da Ilha era formado majoritariamente por indígenas Kokama que, nos anos seguintes, passaram a viver um processo de autoafirmação étnica. Foram também integrantes do CMI-Tefé por alguns anos. O equipamento da rádio ainda é utilizado em algumas atividades, mas a principal militância desses jovens atualmente é voltada para a pesquisa e divulgação das tradições Kokama através do Conselho Indígena Kokama da Amazônia (Ytka).

projeto "Mídia dos Povos" da Associação Mundial de Rádios Comunitárias do Brasil (AMARC-Brasil). Participaram profissionais da AMARC-Brasil e comunicadores populares, indígenas e quilombolas do Amapá, Pará, Peru, e de diversas comunidades do Médio Solimões, que compartilharam saberes e receberam cursos de capacitação. Durante as reuniões do CMI-Tefé e as assembleias com a aldeia para a organização do evento, Darlene se manteve em uma posição mais tímida, sem muita incidência nas decisões e assumindo poucas tarefas. No entanto, quando chegou o dia de começar o evento, uma coragem especial veio com força e, sem dizer nada, assumiu a liderança<sup>101</sup>. Quase no final do Encontro o vice-prefeito de Alvarães apareceu para falar com as lideranças do Marajá e oferecer apoio à atividade, e estes chamaram Darlene para receber o visitante inesperado. Olhando nos olhos dele, o questionou por não ter ajudado antes e aparecer apenas quando viu que deu certo<sup>102</sup>. Esse episódio não é apenas uma boa anedota, mas um sinal claro de que Darlene já estava sendo vista e tratada como liderança comunitária<sup>103</sup>.

Em 2017 ela também concluiu as atividades da sua bolsa de iniciação científica e o trabalho de conclusão de curso, aproveitando os seus estudos e ações com rádios livres no Marajá para se formar no curso de Pedagogia. Depois, seguimos colaborando apenas no processo de gravar e analisar narrativas para a publicação de textos etnográficos. Ela sempre disse ter o desejo de continuar a militância, mas tinha dificuldade de conciliar esse objetivo com a sua tripla jornada de trabalho enquanto estudante, professora e mãe.

## **A criatividade do encontro**

Em 13 de março de 2016 gravamos o primeiro relato de Darlene, que teve como fruto o capítulo "Desentocando"<sup>104</sup>: uma práxis feminina de decolonização", do

---

<sup>101</sup> Comentário de Mariany: "acredito que essa parte está ligada à insegurança de assumir a liderança, pois como bem sabemos ela é conhecedora de toda a dinâmica da aldeia, e das barreiras que um pesquisador indígena encontra dentro de seu próprio povo. Necessariamente, ela sentia receio a respeito da conquista da credibilidade e do espaço. Mas ao se ver numa posição de acolhimento, por estar no meio de seu povo e levando algo de volta para a aldeia, logo sentiu-se encorajada para assumir a liderança, já que sua saída foi com o objetivo de conseguir melhorias e para o aperfeiçoamento do seu conhecimento".

<sup>102</sup> Comentário de Nayara Fernanda: "ao ler, essa cena foi desenhada em minha mente. Muito bom mesmo o posicionamento firme da Darlene e do respeito que sua imagem já impunha".

<sup>103</sup> Comentário da graduada Suellen Amanda da Silva Freire: "muito legal essa parte, principalmente depois que eu li o 'Desentocando' (Figueiredo; Cavalcante, 2018), conhecer a trajetória dela e a forma como se desenvolveu como liderança através da comunicação e da universidade é uma inspiração". Comentário de Nayara Fernanda: "muito legal ver como a Darlene, através de seus estudos, foi modificando a sua vida e a vida da sua comunidade, e ver que é possível alcançar o protagonismo da mulher indígena e assim transformar para melhor toda uma realidade".

<sup>104</sup> Em português, o sentido literal de "toca" é um buraco na terra onde vivem animais. No Brasil, às vezes essa palavra é usada com o sentido de "lar", "casa" ou "espaço privado". É

livro "Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres" organizado por Inés Mouján, da Universidad de Mar del Plata (Argentina), e de Elson Carvalho e Dernival Júnior, da Universidade Federal de Tocantins (Brasil), e publicado em 2018 pela editora da UFT e em 2020 por Econuvem. A recepção desse texto entre mulheres estudantes universitárias da região do Médio Solimões tem sido bastante surpreendente, com várias reações revelando que a maioria se identifica com o relato. Na época da gravação Guilherme também ficou surpreso, mas por um motivo diferente. Darlene tinha acabado de realizar sua segunda oficina de rádio livre e, aproveitando a "memória fresca", ele pediu que ela falasse das suas experiências com rádio. O convite era para um "relato de experiência", e não "história de vida", mas ela falou muito pouco sobre as oficinas e logo passou a narrar sua trajetória pessoal.

Este deslocamento ajudou Guilherme a entender que, nas experiências de Darlene com oficinas e pesquisas sobre rádio livre, o que estava sendo marcante para ela não era a causa da democratização dos meios de comunicação, e sim o seu processo de emancipação enquanto mulher e indígena. Portanto, a categoria que deveria orientar a análise da narrativa não poderia ser algo como "comunicação dialógica", um dos interesses do entrevistador, mas alguma que ajudasse a trazer para a elaboração teórica da pesquisa a análise que a entrevistada já estava fazendo por meio de sua estratégia narrativa. Durante a narração Darlene usou a palavra "desentocando" para se referir ao processo de superação do isolamento e da dependência da família, que culminou com ela se tornando comunicadora indígena e liderança comunitária através do movimento de rádios livres e da universidade. Então essa categoria se mostrou fecunda para ser adotada como categoria central na análise da sua narrativa (Figueiredo; Cavalcante, 2018).

Guilherme estava preocupado em encontrar técnicas adequadas para poder realizar uma produção teórica colaborativa, adotando a proposta da etnografia dialógica de Fabian (2001) de que os interlocutores de uma etnografia participassem do processo de análise. Como o projeto de pesquisa envolvia a trajetória de comunicadores e comunicadoras indígenas e não indígenas, muitos dos quais atuavam em parceria com ele na militância, aprendizagem em sala de aula, pesquisa e extensão universitária, achou que bastaria passar a eles textos inacabados para serem finalizados a quatro mãos. Isso não deu certo, e Guilherme pensou em dois possíveis obstáculos: (1) a imagem do "professor" enquanto fonte superior e unilateral de conhecimentos, e o poder que a sua "boa" escrita pode ter

---

comum, no Amazonas, as pessoas dizerem do lugar onde vivem que "é aqui que eu me escondo".

de intimidar quem está começando, e (2) a novidade da escrita científica na vida dos jovens participantes, situação em que ocorrem inseguranças e hesitações<sup>105</sup>.

Em 2016 Guilherme tentou uma nova estratégia: estudaria livros de ensino de redação para dar aulas particulares aos estudantes, acelerar o aprendizado da escrita e facilitar não só a produção de artigos e TCCs, mas também a participação mais simétrica nas análises das pesquisas feitas em colaboração. A reação deles, naquele momento, foi de recusa. Darlene ficou particularmente desconfortável e reagiu com agressividade, algo comum entre estudantes da primeira geração a entrar na universidade e que viveu o choque mais intenso entre o que a educação do ensino fundamental e médio ensinava e o que a nova universidade estava trazendo<sup>106</sup>. No relato de 21 de janeiro de 2019, afirmou que provavelmente estava estressada pelo acúmulo de problemas pessoais e cobranças da universidade<sup>107</sup>: "então, às vezes temos que respeitar, eu respeitar o teu espaço e tu o meu, né? Eu acredito que foi num momento frágil meu, eu acho que foi frágil sim (entrevista com Darlene, 21/01/19). Guilherme lamentou que nem sempre é fácil acertar o ritmo através do qual as iniciativas de ensino tornam-se aliadas virtuosas ou uma pressão excessiva, que pode até prejudicar a saúde dos estudantes. Porém, este conflito com Darlene obrigou ele a procurar uma outra maneira de ela e seus colegas participarem das análises, em que não houvesse a exigência de acelerar o aprendizado da escrita e de métodos de pesquisa. Veio então a surpresa com o protagonismo narrativo de Darlene e a primeira categoria geradora: desentocando. Começou a nascer do encontro, ao mesmo tempo, a reflexão dialógica sobre a emancipação feminina indígena no Médio Solimões e uma nova versão da etnografia dialógica.

---

<sup>105</sup> Comentário de Suellen Amanda: "acredito que essas explicações são contundentes, eu mesma no processo de escrita e às vezes de revisão pensava: 'como vou revisar o texto de um professor doutor, se ainda nem concluí a graduação?' Ao passo que ser convidada para revisar artigos me dava uma sensação de importância, era e é uma contradição". Comentário de Nayara Fernanda: "é o que nos rodeia no início, uma completa insegurança que acaba nos limitando".

<sup>106</sup> Os primeiros quinze anos do século foram de transformações profundas no acesso à educação no interior do Brasil e do Amazonas. A UEA foi fundada em 2001, tendo como uma de suas principais missões formar professores para a rede pública que estavam em falta. Os relatos de Darlene transportam o leitor para a realidade da educação do interior do Amazonas nas décadas de 1990 e 2000, quando faltavam professores, estruturas e referências, e a juventude estava começando a ter acesso a novas oportunidades de estudo. Quando Guilherme começou a ministrar aulas na UEA em 2005, quase todos os alunos eram os primeiros de suas famílias a cursar o ensino superior. Atualmente, 19 anos depois, já é uma segunda geração que está entrando na universidade. A maioria possui ao menos um parente formado, estudou com professores ex-alunos da UEA e entra na universidade muito mais preparada do que a geração anterior. É uma transformação que, colocada em perspectiva histórica, revela-se intensa, veloz, surpreendente. Mas, no dia a dia, pode parecer morosa e difícil de ser percebida.

<sup>107</sup> Comentário de Nayara Fernanda: "[risos] mais uma vez eu me vejo na Darlene: às vezes realmente é muito puxado, mas graças às suas orientações me sinto mais segura hoje do que alguns meses atrás".

## De "desentocando" a "mais mulher"

A narrativa de 2016 de Darlene enfatiza a resiliência com a qual ela foi, pouco a pouco, se desentocando. Na adolescência conseguiu convencer a família de que ela deveria sair da aldeia, onde a educação escolar tinha várias limitações, para estudar na zona urbana de Alvarães, seu município. Foi morar na casa do tio, conseguiu um emprego de babá, começou a nova fase de estudos e começou a namorar. Porém, logo engravidou e com o casamento viu-se entocada novamente. "Eu não tenho vergonha de falar não. Eu vivi entocada acho que uns três anos, na casa do meu esposo, eu não saía. Só era casa, de vez em quando igreja, casa e igreja, casa e igreja, assim. Aí, quando eu passei no vestibular, me surpreendi: 'nossa, eu passei!'" (Entrevista com Darlene, 13 mar. 2016). A entrada na universidade foi essencial na estratégia de Darlene para se desentocar, e a participação no movimento de rádios livres unindo pesquisa e extensão permitiu a ela conquistar um protagonismo na aldeia que levou ao seu reconhecimento como liderança comunitária.

A conclusão do curso de Pedagogia foi em 2017, e então Darlene se afastou da militância em comunicação para poder se dedicar às suas novas oportunidades de trabalho, estudo, e ainda com os cuidados na família. Em 2019, vinte anos depois de ela sair da aldeia, gravamos uma nova narrativa e escolhemos uma nova categoria geradora para analisá-la. Ela tinha terminado uma especialização, estava fazendo uma nova graduação e atuando profissionalmente como professora do ensino infantil. O relato de 2019 expressou sentimentos de conquista: Darlene conseguiu se desentocar! No entanto, a autonomia alcançada através do estudo e do trabalho trouxe novos desafios. Ela expressou gratidão a Guilherme pela ajuda em suas conquistas, mas também remorso: seus parentes, na aldeia, vinham cobrando a continuidade da sua atuação como liderança que estava trazendo benefícios para a comunidade. Afirmou que sentia falta das ações de militância que realizou, pois nelas se sentia "mais mulher". No entanto, tinha que conciliar o novo trabalho com a criação dos filhos e a continuidade dos estudos:

É porque agora estou trabalhando, estou fazendo outra graduação, tenho meus filhos [emoção]. Então tudo às vezes impede de eu fazer, mas é uma coisa que eu sinto muita falta [...]. Antes eu me sentia mais livre, quando eu fazia tudo isso. Eu me sentia mais mulher, eu sentia que era capaz daquilo. E, às vezes, [...] a gente precisa só de uma palavra de alguém, para gente se... quando a gente está caindo assim (Entrevista com Darlene, 21 jan. 2020)<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Comentário de Mariany: "hoje Darlene está numa nova fase de sua vida, com visão diferente daquela que iniciou, pois sua vida tem mudado muito devido à sua nova jornada de trabalho e dedicação à família. Mas ainda tem a força da mulher liderança que se tornou,

O conceito de "mais mulher", ao ser adotado como categoria geradora, nos ajuda a escutar a nova estratégia de comunicação de Darlene quando tece um sentido para o que é ser mulher e indígena na vida contemporânea. Se estar se "desentocando" expressa a busca por emancipação através do estudo, do trabalho e da militância que é análoga à teoria de Woolf (2014) a respeito da importância das mulheres construírem espaços para si de autonomia e desenvolvimento intelectual, a categoria mais mulher dá intensidade às situações em que a mulher indígena se torna mediadora de conquistas para a sua aldeia em uma sociedade urbanizada: "eu me sentia mais mulher, eu sentia que era capaz daquilo" (entrevista, Darlene, 2019). A tensão entre a cobrança dos parentes da aldeia, os compromissos com o núcleo familiar e suas outras ocupações no mundo urbano, constituindo uma tripla jornada de trabalho, a levou a expressar saudade e angústia, e a construir a categoria que aponta para uma necessidade não plenamente satisfeita<sup>109</sup>.

Darlene passou a viver uma situação paradoxal gerada pelo golpe de 2016 no Brasil<sup>110</sup>: beneficiou-se do processo de interiorização da universidade e de outras políticas públicas de inclusão do início do século XXI mas, ao tornar-se professora, foi atingida por políticas neoliberais mais duras que estão reduzindo as oportunidades de emprego, achatando salários, e impondo ritmos mais intensos de trabalho<sup>111</sup>. Bourdieu (1998), ao analisar a França que começava a ser atingida pelo neoliberalismo dos anos 1990, afirmou que o Estado tinha uma mão direita neoliberal, que produzia precariedade e sofrimento, e uma esquerda, que oferecia serviços paliativos em saúde, educação, etc.. Desde 2015 o Estado brasileiro passou a hipertrofiar a mão direita, enquanto a esquerda começou a diminuir, pressionando os servidores e abandonando os demais trabalhadores. A situação

---

pois sente falta de sua militância como líder. Segundo sua narrativa, nas suas ações sentia-se mais livre e mais mulher".

<sup>109</sup> Comentário de Nayara Fernanda: "realmente, tem horas que parece que o mundo vai desabar nas nossas cabeças. É tanta coisa que temos que dar conta, e muitas delas como o trabalho que realizamos não só como independência financeira, mas sim pela necessidade, que acabamos deixando de lado coisas que nos completam realmente e nos fazem sentir mais mulher, que no caso da Darlene era poder voltar a realizar o papel de mediadora das conquistas da sua comunidade".

<sup>110</sup> Referência ao golpe de 2016 no Brasil: o *impeachment* sem base legal da presidenta Dilma Rousseff, que marcou a interrupção do progressismo e o início de uma fase de neoliberalismo agressivo e ameaça fascista que durou 6 anos. Com a eleição de Lula em 2022 está acontecendo um retorno ao progressismo. Mas a direita e a extrema direita estão ainda muito fortes.

<sup>111</sup> Comentário de Nayara Fernanda: "penso muito nisso. Já senti na pele a desvalorização do trabalho, por não ter oportunidades iguais. E o caminho é tão longo, cheio de adversidades e desafios, e a profissão não é valorizada. Mas acredito que, além da questão financeira, a principal retribuição seja a transformação na vida dos alunos, uma mudança de perspectiva de vida, que foi o que aconteceu comigo, e é o que me move em acreditar em dias melhores na vida docente".

neoliberal e a retirada de direitos ainda leva ao aumento da exploração do trabalho doméstico que, segundo Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), embora seja vital para a economia capitalista, até hoje não é reconhecido ou remunerado.

Nas conversas informais que tivemos durante o isolamento pandêmico de 2020 e 2021, Darlene contou que ganhou uma pequena loja de estivas e variedades dos sogros no Mercado Municipal de Tefé. Além de dona de casa e professora, tornou-se comerciante. Está enfrentando, como pode, uma situação histórica que torna muito difícil para a mulher indígena urbana dar continuidade ao protagonismo comunitário.

### **Resistência ou resiliência?**

Os conceitos de "resistência" e "resiliência" de Luciano<sup>112</sup> (2013) dialogam com a teoria que vem sendo produzida no encontro com Darlene. O primeiro expressa uma visão de mundo dualista, típica do Ocidente: divide o mundo entre as causas nobres e os males a serem combatidos. Daí a tendência à romantização da luta indígena, em que ela é associada a grandes causas mundiais e suas respectivas distopias. O conceito alternativo, resiliência, inspira-se na física e na engenharia, onde o termo se refere à "propriedade pela qual a energia armazenada num corpo deformado é devolvida assim que a tensão causadora dessa deformação elástica se interrompe" (Luciano, 2013: 162). A diferença é que as sociedades humanas jamais "retornam" a um estado anterior. O que a resiliência indígena alcança não é a preservação de um estado originário, mas a reconstrução da autonomia "em novos contextos e perspectivas".

As estratégias hoje adotadas pelos indígenas se voltam para o domínio e a apropriação dos instrumentos de dominação dos colonizadores, incluindo a escola, a ocupação de espaços públicos e a garantia de cidadania. Resultam de lições aprendidas com o passado, mas não pretendem recuperar o que foi perdido, uma vez que, diferentemente do que se passa com a resiliência no campo das ciências físicas, os fatos sempre se alteram e afetam, em diferentes graus, os estados e os processos sociais envolvidos. O que ocorre é a recuperação da capacidade de manutenção da energia que mobiliza os processos sociais responsáveis pela construção de novos processos sob novas perspectivas, conforme a situação enfrentada (Luciano, 2013: 164).

Se o conceito de resistência fosse utilizado para interpretar as categorias de Darlene, poderíamos inferir que "desentocar" é a luta contra o patriarcado, e leva a um afastamento em relação à aldeia e suas tradições; e "mais mulher" é a defesa da aldeia, que entra em conflito com a autonomia feminina. Essa ambiguidade é

---

<sup>112</sup> O antropólogo Gersem Luciano, também conhecido como Gersem Baniwa, é um dos mais respeitados líderes indígenas da atualidade no Brasil.

análoga à situação da mulher indiana analisada por Spivak (2012): quando questiona o patriarcado indiano, é acusada de trair a nação e se aliar aos colonizadores; ao criticar o colonialismo, parece reforçar uma nação que não reconhece as suas mulheres. A autora afirma que este paradoxo decorre da incapacidade das pessoas de escutarem a voz da mulher colonizada, já que o seu lugar de fala não é imaginável nos termos das ideologias dominantes.

O conceito de resiliência permite outra interpretação: estar se "desentocando" e ser "mais mulher" não são perspectivas distintas, e sim as curvas da sinuosa trajetória da mulher que partilha com o seu núcleo familiar urbano e com os parentes da aldeia os processos indígenas de apropriação dos instrumentos de dominação dos colonizadores para a reconstrução, em novos termos, da autonomia ancestral. As narrativas de Darlene expressam a sua permanente retomada de si, como um rio que faz desvios para encontrar o seu rumo ao mar. Ao contornar o dualismo, o conceito de resiliência permite o diálogo sobre conexões e alianças complexas, e também a respeito dos deslocamentos, conflitos e perplexidades do encontro.

### **As lacunas do encontro**

Segundo Spivak (2012), a perplexidade é um mecanismo importante do processo pelo qual as vozes subalternas conseguem se fazer ouvir. Afinal, quando expectativas não são correspondidas, abrem-se lacunas de sentido nas ideologias dominantes que podem ser preenchidas por significados emergentes. Três tensões principais, ao longo desta etnografia dialógica, produziram os conhecimentos sobre a emancipação feminina indígena e o método da categoria geradora. A quebra da expectativa de Darlene sobre o trabalho de professor de Guilherme, quando se sentiu desrespeitada e impôs um limite; a surpresa dele, ao descobrir que o que animava a militância de Darlene não era a causa da democratização da comunicação, tanto quanto a sua própria emancipação feminina; finalmente, a frustração de outras lideranças da aldeia<sup>113</sup> quando ela teve dificuldade para seguir levando projetos, o que gerou as reflexões sobre o que a faz se sentir mais mulher. Na práxis dialógica as "derrotas" são "vitórias": conflitos e perplexidades podem se tornar oportunidades para a aprendizagem da escuta que traz saberes importantes para a vida coletiva, e para a escrita de novas teorias e métodos que dialogam com os sujeitos da história e suas estratégias, o que na Amazônia significa descolonizar a ciência. Retomando Freire (2005), o encontro não é troca ou discussão guerreira:

---

<sup>113</sup> Comentário de Mariany: "[a frustração ocorreu] pois a aldeia estava se sentindo apoiada por parte das ações que Darlene estava desenvolvendo junto com a universidade, afinal, no retorno para a aldeia, ela estava trazendo avanços para o seu povo".

é criativo. O diálogo etnográfico de Darlene e Guilherme no Médio Solimões, e dos sujeitos coletivos a partir dos quais suas narrativas e análises emergem, nos ensina que na dialogicidade os sujeitos criam e se recriam a partir das lacunas do encontro.

## Referências

- AGÊNCIA Brasil. Censo de 2022: o Brasil tem 1,69 milhão de indígenas. *Agência Brasil*, 7 out. 2023. Em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/cento-2022-brasil-tem-169-milhao-de-indigenas> Acesso em: 26 dez. 2023.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRAZER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BENSA, Alban. *Después de Lévi-Strauss: por una antropología de escala humana*. México: FCE, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- COGO, Denise Maria. *No ar...uma rádio comunitária*. São Paulo: Paulinas, 1998.
- FABIAN, Johannes. *The time and de other: how anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press, 1983.
- FABIAN, Johannes. Keep listening: ethnography and reading. In: *Anthropology with an attitude*. Critical essays. Stanford University Press, Stanford, 2001.
- FIGUEIREDO, Guilherme; CAVALCANTE, Darlene. Desentocando: uma práxis feminina de decolonização. In: MOUJÁN, Inês; CARVALHO, Elson; JÚNIOR, Dernival. *Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres*. Palmas: Ed. UFT, 2018.
- FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. Rádio rompendo barreiras: um ajuri de projetos envolvendo escola, universidade e movimentos sociais. In: COELHO, Leni; Silveira, Cristiane da; BEZERRA, Rita. *Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. Sou índio? *América Crítica*, v. 1, n. 1, Itália, jun. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo de 2022*. Em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 26 dez. 2023.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2013.
- MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; LONGO, Flávia. O crescimento da presença indígena no ensino superior. *Revista Nexo*, 1 set. 2022. Em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/O-crescimento-da-presen%C3%A7a-ind%C3%ADgena-no-ensino-superior> Acesso em: 26 dez. 2023.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Entrando e saindo da "mistura": os índios nos censos nacionais. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Ensaaios em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal de Rio de Janeiro, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Etnografia enquanto compartilhamento e comunicação: desafios atuais às representações coloniais da antropologia. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). *Desafios da Antropologia Brasileira*. Brasília: ABA, 2013.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

STRAUSS, Anselm L. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press, 1987.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014 [1928].





**FLACSO**  
BRASIL

**Série Cadernos FLACSO**

**N28**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)