

FLÁVIA MARINHO LISBÔA

**LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA DO DISPOSITIVO COLONIAL: OS
GAVIÃO ENTRE A ALDEIA E A UNIVERSIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de doutorado em linguística.

Linha de pesquisa: Análise, descrição e documentação das línguas naturais.

Orientadora: Profa. Dra. Ivânia dos Santos Neves.

Bolsa: Capes.

BELÉM - PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L7691 Lisbôa, Flávia Marinho
 Língua como linha de força do Dispositivo Colonial: : os
 Gavião entre a aldeia e a universidade / Flávia Marinho Lisbôa. —
 2019.
 139 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Ivânia dos Santos Neves
 Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
 Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
 Belém, 2019.
1. Amazônia. 2. Análise do Discurso. 3. Ações Afirmativas.
 4. Graduandos Indígenas. 5. Dispositivo Colonial. I. Título.

CDD 410

FLÁVIA MARINHO LISBÔA

**LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA DO DISPOSITIVO COLONIAL: OS
GAVIÃO ENTRE A ALDEIA E A UNIVERSIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de doutorado em linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ivânia dos Santos Neves (Presidente e Orientadora) - UFPA/Belém

Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário V. Gregolin (Membro Externo) - UNESP/Araraquara

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (Membro Externo) - INIRIO/Rio de Janeiro

Prof. Dr. Jerônimo Silva e Silva (Membro Externo) - UNIFESSPA/Marabá

Prof.^a Dr.^a Angela Fabiola Alves Chagas (Membro Interno) - UFPA/Belém

Prof. Dr. Nilton Milanez (Suplente Externo) - UEFS/ Feira de Santana

Prof.^a Dr.^a Izabela Guimarães Guerra Leal (Suplente Interno) - UFPA/Belém

Aprovada em: 09/05/2019.

BELÉM - PA
2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao povo Gavião,
especialmente aos grupos Kyikatêjê,
Akrãtikatêjê e Parkatêjê.

AGRADECIMENTOS

O “fim” de um longo e intenso trabalho acadêmico interpela nosso olhar sobre a pesquisa também por outros ângulos, colocando-nos em posição de enxergar outros sentidos atravessados nesse momento de fechamento de um ciclo e o retorno a outras esferas que “deixamos” em suspenso. Num misto de sentimentos, destaco esse de retornar mais forte para outros desafios, unindo-me com mais solidez a uma coletividade que me dá a certeza de que não sonho sozinha, à qual agradeço pela sustentação direta ou indiretamente dada ao longo desses anos de desenvolvimento da tese, processo iniciado em 2016.

As primeiras pessoas a quem agradeço são os alunos e lideranças gavião Kyikatêjê, Akrãtikatêjê e Parkatêjê pela disponibilidade, colaboração e confiança para compartilhar suas subjetividades, sem as quais a pesquisa não teria alcançado as construções de sentido apresentadas nesse trabalho. Suas vozes ecoam nesta tese e foi para isso que ela foi organizada, para contribuir na visibilização de suas demandas e possibilidades de mudanças.

Pela mediação de todo esse processo, agradeço imensamente à minha orientadora Ivânia Neves, com quem tanto aprendi sobre pesquisa e humanidade. Nesses anos tive o privilégio de desfrutar da sensibilidade do seu olhar, que sempre traz uma leitura encantadora da história. Obrigada pela sua generosidade e permanente abertura ao diálogo, por me ouvir e me ajudar a caminhar com mais segurança na academia e na vida.

Agradeço aos meus familiares, especialmente minha mãe pela ajuda de sempre com a administração da vida, acompanhando de perto minhas dificuldades em ser mãe, filha, estudante e professora. Ao meu filho Gabo pelo apoio e compreensão durante toda a sua existência, marcada pela minha atenção dividida com as pesquisas de mestrado e doutorado. Você veio para me transformar, para me expandir. Meu amor por você sempre foi a força propulsora de tudo. Ao Gil pelo companheirismo e por sempre fortalecer minha autoconfiança nesse período.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa: Bessa Freire, Angela, Jerônimo, Thomas e, especialmente, a professora Rosário que participou de ambas e contribuiu de forma decisiva para os delineamentos da tese.

Aos diversos interlocutores com os quais amadurecemos a pesquisa ao longo desses três anos, como Geada (com a professora Rosário) e Labedisco (com o professor Nilton).

À Ufra e aos colegas dessa universidade pela compreensão nos momentos de maior dedicação à tese, especialmente Dani e Grazi. E também aos meus alunos e alunas ufrarianos pelo carinho e torcida ao longo do processo.

Ao PPGL, professores e técnicos responsáveis pelo andamento do programa, especialmente os docentes que tive o prazer de conhecer e os técnicos Junior, Ana Fátima e Thalisson pelas colaborações nas diversas solicitações e pedidos de ajuda à distância ao longo desses anos.

Aos servidores e professores da Unifesspa pela colaboração com a pesquisa.

Ao Gedai, pelos encontros para discussões em torno da Amazônia, Raimundo, Welton, Cris, Josué, Diogo e Rodrigo um agradecimento especial.

Às amigas e amigos, pela força e sustentação que me dão na vida. Certamente vocês foram de imensurável importância também durante esse período da pesquisa. Joyce e Fabi, obrigada pela acolhida quando estava em Belém. Obrigada Cristiano Bento pela espera da minha chegada todas as semanas na UFPA. Apesar de entrar em programas diferentes, iniciamos juntos o doutorado na UFPA-Belém, muito longe de nossa Marabá, e ter um momento de conversa renovava a coragem para enfrentar as dificuldades que passávamos e trazia o gostinho de estar em casa. Ao grupo “debates”, composto por Adliz, Perla, Érica, Sara, Charlene e Borges, também agradeço pela leveza que trouxeram ao cotidiano ao longo desses anos. Edna Mayorga, obrigada por viajar de tão longe para estar presente no dia da defesa. Obrigada, Érika, pelo carinho desde o início e por me receber tão bem.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo durante um certo período da pesquisa.

Como filha de um pedreiro e de uma professora formada no antigo "magistério", compreendo essa tese para além de uma conquista pessoal, mas como uma curva na linha da história, da minha família e também do país, pois faço parte desse grupo de pessoas pobres e negras que inauguram inserção na graduação e pós-graduação em suas famílias, alcançando espaços nunca antes permitidos à nós. Não alcancei a política de cotas no tempo da graduação, mas relaciono meu mestrado, doutorado (com bolsa de estudo) e também o concurso onde fui aprovada na Ufra como reflexos dos investimentos feitos nas universidades na história recente de nosso país. Tais investimentos foram capazes de mudar o perfil elitista dos que compõem o espaço acadêmico, pincelando com novas cores e epistemologias o monocromismo histórico das universidades brasileiras. Para o lugar de onde viemos, não aceitaremos mais voltar.

O que poderia mudar na universidade?

Para diminuir essa evasão a universidade tinha que fazer igual você tá fazendo aqui. Vim aqui procurar saber e dá uma linha de dinâmica como funciona a universidade. Botar nas escolas indígenas. A universidade poderia sim fazer esse intercâmbio de como fazer o aluno chegar na universidade, de ver o que ele vai encarar lá dentro. A maior discriminação que tem é que os outros colegas já sabe o que vão encontrar lá dentro e nós indígenas não. Nós vamos ver lá dentro a primeira vez, lá dentro. E a gente já sofre tanta discriminação, gente tem até receio de falar e ser mais recriminado.

Eu sempre falo que nós temos dois tipos de vida. Aqui na aldeia nós somos nós mesmos, mas a universidade nós somos outros personagens. É outro tipo de vida, de compreensão. Importante esse trabalho da senhora porque muitos professores falam que o indígena tem que se adequar ao sistema de ensino da universidade. Marabá é lotado de indígenas dentro e ninguém sabe da história de Marabá (...) que na história de Marabá tem uma grande população indígena. É importante que vai quebrar essa barreira agora mais fazendo essa divulgação e o trabalho da senhora é de suma importância porque vai facilitar a vida de muitos indígenas que vão entrar na universidade porque sabendo da história já tira muito desse preconceito que é passado até pelo ensino para ele. De como é o indígena tem que ser petrificado que é uma relíquia (...) então tem que divulgar, tem que mostrar esse outro lado mesmo nosso. Às vezes a gente vai na rua e as pessoas fica olhando para gente, assim... sempre teve indígena aqui na região e o povo ainda tem essa visão de estranhamento? Mas por que não sabe da história de Marabá que sempre existiu população indígena ao redor. São mais de 15 aldeias indígenas. Mas no meu ponto de vista é porque o preconceito sempre vai existir porque é uma batalha imensa. (Pempoti, graduando indígena Gavião Akrãtikatejê, Ciências Sociais, 2016).

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da língua nas práticas sociodiscursivas da universidade, como instituição de materialização das normatividades hegemônicas do dispositivo colonial, para a permanência de alunos indígenas Gavião dos grupos Parkatejê, Akrãtikatejê e Kyikatjê na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Formulou-se uma ferramenta teórico-metodológica a partir dos Estudos Pós-Coloniais (especialmente Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Àngel Rama) e da análise do discurso arqueogenealógica de Michel Foucault, fundamentalmente na noção de “dispositivo”, também com a colaboração da leitura de Neves (2009, 2015) sobre o dispositivo foucaultiano, que resultou na proposta de “dispositivo colonial”. As quatro linhas (Visibilidade, Enunciação, Subjetividade e Força) desenhadas por Deleuze (2006) para o dispositivo de Foucault é outra influência estrutural na tese, das quais tomou-se duas (Subjetividade e Força) para apresentar as oscilações do funcionamento do dispositivo colonial na universidade ao longo da história e a partir da entrada de indígenas em função das ações afirmativas nos últimos dez anos. Dentro dessas linhas, observou-se que o perfil hegemônico da universidade é tensionado com a presença indígena e a língua se apresenta como a linha de força, costurando as práticas discursivas que garantem as normatividades do dispositivo colonial nesse contexto.

Palavras-chave: Amazônia. Análise do Discurso. Ações Afirmativas. Graduandos Indígenas. Dispositivo Colonial.

RÉSUMÉ

Le présente étude propose une réflexion sur le rôle de la langue dans les pratiques sociodiscursives de l'université en tant qu'institution de matérialisation des normes hégémoniques du dispositif colonial, pour la permanence des étudiants indigènes *Gavião* des groupes Parkatejê, Akrãtikatejê et Kyikatjê à l'Université Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Il a été formulé un outil théorico-méthodologique issu des Études Postcoloniales (surtout Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh et Àngel Rama) et l'analyse du discours *archéogénéalogique* de Michel Foucault, essentiellement dans la notion de "dispositif", également avec la collaboration de Neves (2009, 2015) sur le dispositif en Foucault, qui a abouti à la proposition du « dispositif colonial ». Les quatre lignes (Visibilité, Énonciation, Subjectivité et Force) tracées par Deleuze (2006) pour le dispositif de Foucault est une autre influence structurelle dans la thèse, à partir de laquelle deux (subjectivité et force) ont été prises pour présenter les oscillations du fonctionnement du dispositif colonial dans l'université à travers l'histoire et de l'entrée des peuples indigènes en raison de l'action affirmative au cours des dix dernières années. À l'intérieur de ces lignes, il a été observé que le profil hégémonique de l'université est tendu par la présence indigène et la langue se présente comme la ligne de force, cousant les pratiques discursives qui garantissent les normes du dispositif colonial dans ce contexte.

Mots-clés : Amazonie. Analysis du Discours. Actions affirmatives. Étudiants Indigènes. Dispositif Colonial.

ABSTRACT

This PhD final thesis proposes a reflection on the role of language in the sociodiscursive practices of the university, as an institution for the materialization of the hegemonic norms of the colonial device, for the stay of indigenous Gavião students of the Parkatejê, Akrãtikatejê and Kyikatjê groups at the Federal University of the South and Southeast of Pará (Unifesspa). A theoretical-methodological tool was developed from the Postcolonial Studies (especially Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh and Àngel Rama) and Michel Foucault's analysis of the archegenealogical discourse, fundamentally in the notion of "device", also with the Neves (2009, 2015) reading about the Foucauldian device, which resulted in the proposal of "colonial device". The four lines (Visibility, Enunciation, Subjectivity and Force) drawn by Deleuze (2006) for the Foucault device is another structural influence in the thesis, from which two were taken (Subjectivity and Force) to present the oscillations of behavior of the colonial device in the university throughout history and from the entrance of indigenous people due to affirmative actions in the last ten years. Within these lines, it was observed that the hegemonic profile of the university is tensioned with the indigenous presence and the language presents itself as the line of force, sewing the discursive practices that guarantee the norms of the colonial device in that context.

Keywords: Amazon. Speech analysis. Affirmative Actions. Indigenous University Student. Colonial device.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Novas gerações nascidas na heterotopia Gavião	42
Figura 2: Localização da Terra Indígena Mãe Maria no Mapa do Brasil	46
Figura 3: Terra Indígena Mãe Maria	47
Figura 4: Krohokrenhum e a estrada de ferro Carajás.....	49
Figura 5: O “nós” representado na conexão entre nossos filhos	53
Figura 6: Roda de conversa realizada na aldeia Kyikatejê.....	60
Figura 7: Graduandos indígenas da aldeia Akrãtikatejê.....	64
Figura 8: Localização das Universidades Federais no Brasil.....	118
Figura 9: Participação indígena na recepção dos calouros de 2016.....	131
Figura 10: Cartaz produzido para divulgar o evento de recepção dos calouros.....	137
Figura 11: Grafites indígenas apagados em uma “ação de limpeza”	138
Figura 12: Postagem no Facebook denunciando o apagamento do grafismo	139
Figura 13: Repercussão/comentários na mesma postagem no Facebook.....	140
Figura 14: Nota de esclarecimento da Unifesspa	141
Figura 15: PSE no site da Unifesspa	143
Figura 16: Pesquisa egressos da Proeg	143
Figura 17: cacique Akroiarere Parkateje Teprame, Aldeia Parkatêjê	188
Figura 18: cacique Kátia, Aldeia Akrãtikatêjê	189
Figura 19: cacique Zeca Gavião, Aldeia Kyikatêjê.....	191
Figura 20: Gavião na praia Ambaua em 1946.	196
Figura 21: Krohokrenhum, jogador de flecha	198
Figura 22: Mulheres jogando- Festa da Castanha de 2018.....	199
Figura 23: Futebol na aldeia 1	200
Figura 24: Futebol na aldeia 2.....	200
Figura 25: Casas de alvenaria em aldeia Gavião dispostas no modo circular Timbira.....	202
Figura 26: BR 222 interditada-onde os alunos ficam à espera de algum veículo	211
Figura 27: Mobilização nacional contra retirada da Bolsa Permanência	222
Gráfico 1: Matrículas de graduandos declaradamente indígenas em universidades ...	109
Gráfico 2: Visibilidade étnica por tipo de instituição - Censo 2017	112
Gráfico 3: Visibilidade étnica nas 50 maiores instituições brasileiras - Censo 2017..	112
Gráfico 4: Acesso de alunos com a implantação do Bolsa Permanência	129
Tabela 1: Número de alunos ingressos por etnia, ano e sexo	56
Tabela 2: Matrícula de graduandos indígenas em universidades federais	109
Tabela 3: de graduandos indígenas em universidades federais	111
Tabela 4: Populações indígenas regionais	125
Tabela 5: Número de ingressos e formados de 2010 a 2016	128
Tabela 6: Produção de TCC de alunos indígenas por curso	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENTRE A ETNOGRAFIA E A ANÁLISE DO DISCURSO: DESAFIOS	39
1.1 SOBRE FRATURADOS LUGARES DE FALA NA PESQUISA	40
1.2 TERRA INDÍGENA MÃE MARIA, UMA HETEROTOPIA GAVIÃO NO	42
1.3 PESQUISA E ÉTICA: ENTRE SUJEIÇÃO E SUBJETIVAÇÃO	50
1.4 RODAS DE CONVERSAS: A EMERGÊNCIA DOS ENUNCIADOS	56
1.4.1 Sobre rodas de conversa: é conversando que a gente se entende?	58
1.4.2. As rodas de conversa e a constituição da forma “sujeito”	64
2 DECOLONIALIDADES, GENEALOGIAS E DISPOSITIVO	67
2.1 O MÉTODO ARQUEGENEALÓGICO: LIMITAÇÕES E COMPLEMENTARIDADES NA ANÁLISE DO DISCURSO COM FOUCAULT	67
2.2 DISPOSITIVO COLONIAL: UM ELO ENTRE FOUCAULT E DECOLONIALIDADE	75
2.2.1 A hierarquização do saber: fundamentos e crítica decolonial	80
2.2.2 Fundamentações pela compreensão da relação entre raça e a colonização	84
2.3. AS LINHAS DO DISPOSITIVO	88
2.3.1 Linha de Subjetividades	93
2.3.2 Linhas de Força	93
PARTE II	96
3 UNIVERSIDADE E A CONVERGÊNCIA INDÍGENA	97
3.1 INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIO NEOLIBERAL INTERNACIONAL E AMÉRICA LATINA	101
3.2 INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	108
3.2.1 Os primeiros acessos	113
3.3 UNIVERSIDADES NA AMAZÔNIA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PARÁ	117
4 SUBJETIVIDADES QUE INTERPELAM A UNIFESSPA: CONQUISTAS, DIFICULDADES E DESAFIOS	122
4.1 SUBJETIVAÇÃO DA UNIFESSPA PELA PRESENÇA INDÍGENA	134
4.1.1 Presença/Ausência no jogo de luz promovido pela subjetivação	135
4.2 COTAS: IMPLICAÇÕES PARA A “INCLUSÃO” DE INDÍGENAS GAVIÃO NA UNIFESSPA	148
4.3 LOCAL DE REFERÊNCIA	151

4.4 ACESSO E PERMANÊNCIA: A AVALIAÇÃO DISCENTE SOBRE OS DESAFIOS	155 155
4.5 MONITORIA: DESEJO CONCEDIDO E NÃO USUFRUIDO	156
4.6 CRIAÇÃO DE FORMATOS DIFERENCIADOS DE EDUCAÇÃO PARA INDÍGENAS	158 158
4.6.1 Fecampo e Ufopa como experiências inspiradoras	159
4.7 DESCONHECIMENTO E A IMPORTÂNCIA DA ERER	162
PARTE III	169
5. COSMOLOGIAS FRATURADAS TIMBIRA-GAVIÃO	170
5.1 COMO NASCERAM OS HOMENS: NARRATIVA GAVIÃO <i>PYT ME KAXÊR</i>	171
5.2. <i>KUPEJIPÔKTI</i> E A TRÍADE GAVIÃO: NECROPOLÍTICA E REPOSICIONAMENTOS	177
5.2.1 E a guerra continua...	178
5.2.2 Os Gavião e as frentes econômicas	184
5.2.3 Parkatejê, Kyikatejê e Akrãtikatejê: 1695-2019	186
5.3. FRATURAS E RE-EXISTÊNCIAS TIMBIRA-GAVIÃO	193
6. SUBJETIVIDADES QUE MARCAM AS DIFERENÇAS DO ALUNO INDÍGENA GAVIÃO	203
6.1. SOBRE AS DIFICULDADES MATERIAIS: FACETAS DO NEOLIBERALISMO	205
6.1.1 Entre o desterritorializar-se da aldeia e o reterritorializar-se na universidade	205
6.1.2 Comunicação – <i>Internet</i> : universidade digitalizada	209
6.1.3 Transporte: tão perto e tão longe da Unifesspa	210
6.2 À PROCURA DE PRÁTICAS DECOLONIAIS	214
6.2.1 Diferentes temporalidades e suas relações de poder	214
6.2.1.1 Atestados para as ausências cosmológicas	217
6.2.2 Autoculpabilização: o avesso do avesso	218
6.2.3 Afirmação étnica e perspectivas decoloniais	223
6.2.4 Uma graduação para chamar de minha	225
6.2.5 Expectativas com a graduação	229
PARTE IV	232
7. UNIVERSIDADE E LINGUAGENS: LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA DO DISPOSITIVO COLONIAL	233

7.1 A UNIVERSIDADE, OU A CIDADE LETRADA: A LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA	236
7.1.1 O governo da língua no dispositivo colonial	239
5.1.1.1 <i>Norma padrão como crivo para permanência na universidade</i>	245
7.2 PORTUGUÊS INDÍGENA: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COM A LÍNGUA GAVIÃO	248
CONCLUSÃO	261
REFERÊNCIAS	268

INTRODUÇÃO

*...Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar*

Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato...
 (Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira)

Vivemos nos últimos trinta anos, desde a Constituição de 1988, um momento singular para os indígenas na história do Brasil, com ampliação de debates em torno de seus direitos e na participação política. A eleição da maioria dos vereadores e do prefeito indígena na cidade de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, assim como tantos outros eleitos vereadores pelo país, a candidatura de Sônia Guajajara à vice-presidência do Brasil e a eleição da primeira deputada federal indígena, Joênia Wapichana, são alguns exemplos desse processo. Junto a isso, os avanços em políticas indigenistas e o expressivo aumento de número da população indígena no Brasil também compõem os sinais desse novo momento e contradizem as previsões dos antropólogos que, não sem razão, nos anos de 1970, predestinaram muitos desses povos à extinção. Entre os recentes avanços, um deles acontece no âmbito educacional, em que não apenas a educação básica, mas também o ensino superior passou a dar mais acesso aos povos originários, com garantia de processos seletivos especiais, reserva de vagas e licenciaturas interculturais.

Sobre esse novo aceno da história para a educação indígena, a do ensino superior, esta tese, a partir de uma posição decolonial, procurou analisar as práticas discursivas e as condições de possibilidades históricas que constituem as alunas e os alunos da etnia Gavião. Nossa pesquisa tomou como referência central suas experiências na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), criada em 2013 em desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) na política de expansão das universidades do governo Dilma Rouseff.

Quando iniciamos esta pesquisa, em 2016, a realidade era mais positiva para esses alunos, mas a história nos mostrava com bastante evidência esta permanente guerra para assegurar seus direitos. Diante das novas conjunturas e as implicações para acesso e permanência de indígenas nas universidades, precisamos aprender um pouco mais com eles sobre estratégias de resistência.

Depois desse rápido aceno de melhorias para os povos indígenas nos últimos anos, a partir de 2019, candidatos eleitos em 2018 à deputados, senadores, governadores e presidente do Brasil anunciam tempos sombrios para os povos indígenas com ameaças de retrocessos nas conquistas ainda tão iniciais, porém extremamente significativas para a existência desses povos.

A atualidade é um daqueles momentos de notoriedade do quanto a história é mesmo descontínua, pois depois de içarmos conquistas importantes para os povos indígenas (assim como outros grupos excluídos da sociedade: negros, mulheres, comunidade LGBTI+, etc.), voltamos a enxergar a iminência de perdas dessas políticas como resultado dessa guinada conservadora no cenário político nas eleições de 2018.

Nisso, os mais elementares direitos desses povos são atacados em discursos contrários à existência indígena, como as ameaças de retirada de seus territórios. A mesma postura se repete em outros benefícios conquistados. As cotas e garantias de vagas específicas na graduação para indígenas nas universidades, com Bolsa Permanência para esses graduandos, são algumas das políticas afirmativas que, se forem extintas, negavam diretamente o acesso e permanência desses sujeitos nas universidades. Diante desse cenário em que devemos fortalecer as lutas para não perdermos direitos e buscarmos melhorar os já garantidos é que propomos esta tese, buscando inserção nas lutas para diminuição das desigualdades historicamente legadas aos indígenas.

Com isso, nosso principal objetivo neste trabalho, a partir do caso da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e dos indígenas gavião, é o de evidenciar o papel da língua/linguagem nas práticas sociodiscursivas da universidade, como instituição de materialização das normatividades hegemônicas do dispositivo colonial, para a permanência de alunos indígenas. Como objetivos específicos, buscamos:

- a) Relacionar premissas basilares do pensamento foucaultiano e dos estudos decoloniais e apontar um elo que fortalece a viabilidade da proposição “dispositivo colonial”;
- b) Descrever as linhas de subjetividade sobre a universidade estudada e sobre os alunos indígenas gavião na perspectiva sociohistórica, possibilitando por esse viés a compreensão dos efeitos que as condições de possibilidades históricas impõem à relação entre os indígenas e a universidade ao longo da história e na atualidade;

- c) Visibilizar a linha de força do dispositivo colonial e seus agenciamentos para a sustentação das práticas que funcionam como sustentáculos das estruturas de poder (hegemônico) do dispositivo colonial na universidade.

Sobre referências teórico-metodológicas

Esta tese toma como principal referência teórico-metodológica os estudos da linguagem, especificamente a Análise do Discurso com Michel Foucault, em diálogo com os estudos Decoloniais. Assim, as práticas discursivas em que estão envolvidos os alunos gavião e os enunciados desses sujeitos e sujeitas¹ foram analisados nas perspectivas histórica, social e política, em consonância ao que acredita Michel Foucault ser importante na análise discursiva, a de que o dito está circundado por questões sociais que precisam ser levadas em consideração como um acontecimento.

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos - que podemos chamar de acontecimentos discursivos - mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. Considerando sob esse ângulo, o discurso não é nada além de um acontecimento como os outros, mesmo se, é claro, os acontecimentos discursivos têm, em relação aos outros acontecimentos, sua função específica. (FOUCAULT, 2006, p.256)

A multidimensionalidade da história nos permite hoje visibilizar novas possibilidades de subjetividades indígenas nas universidades brasileiras, assim como também as práticas discursivas reivindicadoras de apagamentos desses sujeitos, flexão essa que pendula no dispositivo colonial.

Para entender esses processos é necessário um método que se proponha a ler essa multidimensionalidade histórica e a arqueogenealogia de Foucault se apresenta

¹ Destacamos aqui a generalização do termo “sujeito” que apaga a existência das mulheres, inclusive como protagonistas em processos de luta em suas comunidades e povos, de forma que em todos os momentos em que o termo “sujeito” for utilizado neste trabalho, ressaltamos que isso não é feito sem a consciência de que se trata de uma generalização que subjuga na língua a existência das mulheres, conforme discutem Neves e Cardoso (2017, p. 162): “Não pretendemos assumir, aqui, a condição de sujeito do discurso, pois nem sabemos como se constitui esta posição nas fronteiras de diferentes universos culturais. Como seria este sujeito na cosmologia Tembé-Tenetebara? Então, a partir de nossas mulheridades, destes lugares tão diferentes que nos reconhecemos como mulheres, dividimos com Verônica Tembé a posição de “sujeitas”, parceiras, interlocutoras...”

como uma via por buscar analisar os discursos na relação com os acontecimentos históricos (sejam sociais, políticos, econômicos...) e com as estruturas de poder normalizadoras da sociedade para buscar o entendimento das redes discursivas ao longo da história. Nesse percurso, é importante também salientar que esse tipo de análise desponta como uma resposta para a “incomunicação” de que trata Martin-Barbero (2014), sobre o desligamento que as normatividades sociais promovem nos sujeitos com as suas condicionantes históricas, apagando o passado de colonização e atualizações desse sistema ao longo do tempo até chegarmos a atual constituição da sociedade dividida entre grupos hegemônicos e uma grande massa oprimida.

A existência dessa incomunicação é apresentada ao longo dos capítulos por meio das fundamentações decoloniais e na posição assumida pela pesquisa de evidenciar essas relações é que toma corpo nossa atitude decolonial. Nosso lugar de enunciação arqueogenealógico admite essas linhas das diferentes dimensões da história, levando-nos ao cuidado de anunciarmos onde nos posicionamos teórico-epistemologicamente e qual compromisso assumimos na produção do conhecimento. Esse cuidado é o que delineamos como “atitude decolonial/genealógica” na nossa pesquisa: buscar um desequilíbrio nas ordens estabelecidas ao evidenciar os saberes assujeitados, condenados ao silêncio. Fazemos isso ao evidenciar as práticas discursivas em torno da presença/ausência do(a) sujeito(a) indígena na universidade, que é também representativa da história local dos povos indígenas, agenciada por um projeto global de dominação (MIGNOLO, 2003).

Nesse sentido, definimos esta tese como um dos fios que compõem um tecido, uma trama, uma rede de estudiosos que há cerca de vinte anos tem estabelecido a Análise do Discurso com Michel Foucault no Brasil. Iniciado por Rosário Gregolin, por meio do Geada – Grupo de Estudos de Análise do Discurso, essa rede está espalhada em todo o Brasil e, na Amazônia, o GEDAI – Grupo de Estudo Mediações, Discurso e Sociedades Amazônicas, coordenado pela professora Ivânia dos Santos Neves, é o grupo de onde este trabalho enuncia nessa rede de interlocutores, com o diferencial de nos últimos anos também ter adotado como fundamentação os estudos em torno da decolonialidade, fortalecendo a atitude genealógica do GEDAI nas reflexões sobre problemas e enfrentamentos contemporâneos dos grupos minoritários.

Em 2017, 56.750 alunas e alunos indígenas ingressaram nos cursos de graduação em universidades de todo Brasil². Para compreender o que esse movimento significa não podemos desconsiderar suas descontínuas e por vezes contraditórias histórias. Partimos do entendimento de que essas pessoas, em termos gerais, são sobreviventes de uma guerra iniciada há mais de 500 anos, continuada por meio de um sistema opressor, pautado no não reconhecimento da autonomia de seus corpos, de suas cosmologias, e da propriedade sobre seus territórios. Essas condições materiais de existência foram legitimadas ao longo da história por uma rede discursiva racista e preconceituosa sobre essas populações, naturalizando o descaso e a violência física e simbólica à qual são submetidas.

Nessa conjuntura, situamos nossa atitude genealógica na rede dos que contam uma história não contada, como a exigida pelo samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, reforçando a flecha coletiva que objetiva afetar sujeitas e sujeitos de diferentes espaços com discursos contra-hegemônicos. As práticas discursivas nas quais nos situamos fortalecem essa flecha e procuram contar “A história que a história não conta/ O avesso do mesmo lugar”.

Sobre o Dispositivo Colonial

Antes de dizer o que seria o dispositivo colonial, expliquemos o que seria o “dispositivo” foucaultiano. O autor o trata como uma ideia operacional para analisar o poder nas relações sociais, no funcionamento das instituições, leis, etc, nas mais variadas formas de se exercer, administrar o controle social, já que sempre está inscrito num jogo de poder: “Conjunto decididamente heterogêneo (...) Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2007, p. 244). A partir disso, Neves (2009) pensa o “sistema colonial” como um dispositivo e nessa relação formula o conceito de dispositivo colonial”. Para tal formulação, a autora explica a conexão que fez entre a colonialidade e o dispositivo de Foucault.

fundamentada no conceito de dispositivo proposto por Michel Foucault e nas discussões latino-americanas de decolonialidade do poder, procura inserir nos estudos do discurso foucaultianos, a discussão sobre o sistema colonial e as relações de subalternização ainda intensamente presentes nas práticas discursivas das sociedades amazônicas e nos discursos que circulam sobre elas (NEVES, 2019a).

² Segundo o último censo do Inep, que é de 2017.

Já dissemos que temos como fundamentações norteadoras nesta tese os estudos acerca da (de)colonialidade e também as abordagens de Michel Foucault, especialmente a proposição de “dispositivo”. Na defesa que fazemos da existência de um elo entre essas duas abordagens, convergimos ao conceito de dispositivo colonial desenhado por Ivânia Neves (2009) para refletir sobre a “colonialidade do poder” (como propõe Quijano) em relação ao funcionamento do dispositivo em suas maleáveis linhas que desenham os ordenamentos de poder.

Nessa perspectiva tomamos a universidade, como um espaço que materializa as condições do dispositivo colonial, reproduzindo a força opressora da colonialidade sobre esses povos e, ao mesmo tempo, recebendo os tensionamentos feitos pelas cobranças de respostas para outras formas de existir nesse espaço homogeneizado.

Ao longo do amadurecimento dessas discussões, diversos outros autores e autoras conversam conosco, no sentido de fortalecer a compreensão sobre a “colonialidade” e o “dispositivo” como os fundamentos de um sistema cujas normalizações se ramificam nas conjunturas sociais, políticas e econômicas da sociedade no sentido de legitimar a eliminação física e simbólica dos povos originários. Entre esses autores, destacamos Walsh (2010), Mignolo (2003), Rama (2015), Martín-Barbero (2014) e Boaventura de Souza Santos (1989, 2003, 2008), entre outros.

Sobre o povo Gavião

O povo Gavião foi inicialmente instituído por três diferentes grupos de origem Timbira, os Parkatêjê, os Kyikatêjê e os Akrâtikatêjê, que se dividiram no início do século XX, passando a ocupar uma parte do território no Maranhão e a região sudeste do estado do Pará (FERRAZ, 1998), especificamente onde hoje estão os municípios de Tucuruí e Itupiranga. Em 1966, eles começaram a ser reunidos na Terra Indígena Mãe Maria pela Funai, processo iniciado com os Parkatêjê e que termina em 1968, com a chegada dos outros dois grupos. A Terra Indígena Mãe Maria fica localizada na região sudeste do estado do Pará, no município de Bom Jesus do Tocantis, mas 30 km de distância da zona urbana de Marabá. Desde o remanejamento dos grupos para a TI, eles vêm passando por diversos reordenamentos internos em função de reajustes imanentes à vivência dentro da TI e na inevitável relação com as mais diferentes frentes de contato. Diante disso, agora em 2019, eles se organizam em dezesseis aldeias espalhadas pela TI.

A reunião desses três grupos não poderia acontecer sem conflito, pelas suas singularidades, mas representou uma estratégia de sobrevivência diante do processo de genocídio a que foram expostos, sobretudo em função da extração de castanha, da construção da hidrelétrica de Tucuruí e da abertura das grandes rodovias no estado do Pará. Como resultado desse processo, houve a gênese “Gavião-Parkatejê” (FERRAZ, 1998), sendo que “Gavião” é um etnônimo exógeno dado pelos regionais aos Timbira, e “Parkatejê” é uma autonegação dada pelos próprios indígenas em alusão à localização da TI Mãe Maria em relação ao rio Tocantins. Com o acirramento das diferenças entre os três grupos na convivência dentro da TI, o nome “Parkatêjê” é hoje utilizado apenas para o grupo inicialmente levado para a TI, liderado por Krohokrenhum, e o nome “Gavião” permaneceu como referência para identificar o povo como um todo, ou seja, todos os grupos que vivem na TI Mãe Maria. No início do século XXI, houve um aumento populacional nos grupos e eles puderam então demarcar com mais liberdade suas singularidades.

A denúncia de um possível extermínio dos Timbira, no início dos anos de 1970, feita por Roque Laraia e Roberto Da Mata (1978), chamou bastante atenção e essa previsão tinha fundamento, é certo. O potencial de resistência desses indígenas, no entanto, convergiu para que se organizassem e encontrassem estratégias de se estabelecerem em Mãe Maria sem se tornarem reféns das frentes econômicas e dos projetos governamentais, ao contrário, assumiram uma posição combativa. Atualmente, eles se alinham com o aumento populacional indígena no país.

Os graduandos indígenas interlocutores dessa pesquisa pertencem a esses três primeiros grupos Timbira que deram início ao povo hoje conhecido como Gavião. Compreendemos esses alunos como a geração de indígenas que assinalam um marco na história desse povo. O inimigo refinou as formas mais devastadoras de eliminação física e simbólica dos indígenas e desde o início da colonização se valeu do conhecimento acadêmico-ocidental como código para o extermínio. Nos últimos nove anos, desde 2010, os indígenas desta região do Pará também passaram a contar com ações afirmativas na universidade federal na região (a UFPA, que em 2013 passou a ser Unifesspa) e foram então buscar o ensino superior como estratégia de defesa e também para ampliar a autonomia nas atividades desenvolvidas em seus territórios.

Sobre a Unifesspa e a cidade das letras

Desde 2002, moro na cidade de Marabá e foi na Unifesspa que desenvolvi minha vida acadêmica da graduação ao mestrado, vivência essa que também me levou a propor a pesquisa de doutorado nesse local. A vinda de minha família do sudeste do país para a região sudeste do Pará nos anos 2000 também faz parte das estratégias de subalternização de grande parte da população brasileira diante do dispositivo colonial e foi nesta região amazônica que comecei a entender os avanços do capital estrangeiro na Amazônia e a relação disso com as condições materiais de existência das pessoas nessa região, apesar de, a princípio, até ter duvidado se ainda existiam povos indígenas aldeados nos arredores da cidade.

Inserida nos processos de formação na Unifesspa, fui, então, compreendendo melhor a história de resistência do povo gavião desde a colonização até os processos de expansão do capital, a partir dos anos 1960, quando passam a sofrer mais intensamente os efeitos do contato sistemático ocasionado pelos reflexos do Programa de Integração da Amazônia (PIN).

O sudeste paraense está inserido na Amazônia brasileira que representa uma das mais importantes fronteiras para os povos indígenas³ e a Unifesspa está inserida nesse território regional do cenário amazônico onde vivem diferentes etnias indígenas, envolvidas em intensa relação de conflito com os interesses do capital e também com a sociedade nacional. Em 2010, as políticas afirmativas se iniciaram nessa universidade e nossa pesquisa aconteceu entre 2016 e 2019 enfocando o povo gavião, visto que em todos esses nove anos de ação afirmativa na Unifesspa esse grupo constitui o maior número de alunos graduandos ali inseridos.

Consciente de que a Unifesspa recebe alunos de diversas etnias em seus cursos de graduação e que não conseguiríamos sistematizar as singularidades históricas e culturais dos alunos de todas as etnias para este trabalho, delimitamos nosso universo mais específico de pesquisa com os Gavião, afinando ainda mais nos três primeiros grupos desse povo na TI Mãe Maria já citados.

Não desconsideramos, no entanto, que as demandas enfrentadas pelos alunos gavião apontadas neste trabalho são comuns a todos os alunos indígenas, ainda que em graus de dificuldades específicas. Os diferentes tempos de inserção na língua portuguesa

³ Com a participação de representantes indígenas nas (re)formulações de projetos das Nações Unidas, uma das definições desenvolvidas foi a da definição deles próprios e de como devem ser chamados: “povos indígenas”. Alternando nesse sentido, vez ou outra também usaremos como sinônimo o termo “sociedades indígenas”.

de cada povo indígena, por exemplo, refletem-se em maior ou menor facilidade de lidar com a leitura e produção textual nas atividades acadêmicas.

Esta difícil relação dos povos indígenas com as universidades não é uma particularidade apenas brasileira. Em toda a América Latina o dispositivo colonial, ainda que de forma heterogênea, se estabeleceu hierarquizando saberes. Nessa discussão percebemos que, na política de acesso e permanência para indígenas no Brasil, o acesso teve avanços nas universidades, mas a permanência pouco recebeu de atenção, sendo o grande gargalo dessas ações afirmativas.

Essas dificuldades para permanência colocam em xeque as políticas de acesso e os enunciados dos alunos que escutamos nas rodas de conversa apontam que sem a resolução dessas demandas a evasão não deixará de acontecer e os que ficam passarão por uma solitária *via crucis*. Destaco ainda a necessidade de um olhar crítico ao uso do termo “evasão”, posto que constrói um sentido de responsabilização do sujeito que foi embora e não das condições institucionais que o expulsaram da universidade. Nisso afirmamos que a língua estrutura o pêndulo oscilante entre a presença e a ausência que constitui o aluno indígena na universidade, visto que sua presença nesse espaço ainda era ausente por não dominarem a língua necessária para se fazerem vistos e ouvidos.

E destacamos que não nos referimos à língua no domínio restrito do código, mas nos efeitos que esse domínio concede no âmbito social, possibilitando aos sujeitos existir em práticas sociais como: circular com êxito nos vários ambientes acadêmicos, executar ações que requerem conhecimentos da linguagem informatizada/digital; compreender e produzir textos/procedimentos do funcionamento burocrático; desempenhar a linguagem acadêmico-científica nos gêneros acadêmicos, como os trabalhos escritos no português padrão, o seminário etc.

Sobre o trabalho de campo

A primeira vez que cheguei⁴ a uma aldeia, na TI Mãe Maria, em função desta pesquisa, experimentei um sentimento de estranhamento motivado pela existência indígena. Vi os homens no meio do pátio da aldeia realizando um ritual em função da colheita que haviam feito, com os corpos pintados na cosmologia de seu povo. Espantei-

⁴ A escrita dessa tese é feita em primeira pessoa do plural porque entendemos este trabalho como resultado de um processo compartilhado. Por outro lado, em relação ao trabalho de campo a primeira pessoa do singular parece ser mais pertinente pelos efeitos da particularização desta experiência.

me com o corpo imponente (não apenas físico, mas principalmente pela postura étnica assumida) do cacique, passando por mim segurando seu enorme arco e flecha. Desconfiei da carne “de caça” servida com farinha e fiquei extremamente aguçada com os sons da língua gavião falada pelas mulheres mais velhas, que me analisavam desconfiadas e questionavam (interpretação minha dada pelo contexto) minha presença ali. A esposa do aluno indígena que me levou à aldeia precisou explicar às mais velhas que eu estava ali, porque era “a professora”.

A importância do trabalho de campo se revela logo nessa primeira visita a aldeia e o aguçamento de meus sentidos nessas vivências foram imprescindíveis para minha interpelação como sujeita pesquisadora. Foram eles, nos deslocamentos possibilitados na aldeia, os responsáveis por me trazer uma melhor compreensão sobre o aluno gavião. Pude compreender melhor o aluno aparentemente julgado sem diferença dos demais alunos da instituição, o sujeito indígena atravessado pela colonialidade que coloca em suspeita e desprestígio sua existência. Nessa experiência, pude enxergar no aluno indígena o “sujeito fraturado” de que fala Mignolo (2003), o sujeito da diferença colonial.

A diferença colonial (...) é o espaço onde os projetos globais são obrigados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. Se a cosmologia ocidental é um ponto de referência historicamente inevitável, as múltiplas confrontações de dois tipos de histórias locais desafiam dicotomias. (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Ver os alunos apenas na universidade não foi suficiente para perceber que eles e sua comunidade ainda hoje vivem em uma cosmologia indígena, posicionados nessa diferença colonial descrita por Mignolo. Essa diferença foi a motivadora do efeito de me sentir “deslocada”, “inapropriada” na aldeia, pois, de repente, em menos de meia hora de observação, pude perceber o quanto eram diferentes de mim. Imagino que esta deva ser uma sensação muito semelhante à experienciada pelo aluno indígena quando chega à universidade.

Assim como conjecturo o que eles devem sentir no âmbito acadêmico, ao chegar à aldeia fui tomada pela insegurança. Cheguei levada pelo primeiro aluno indígena com quem tive contato na universidade. Ele me apresentou sua aldeia, sua casa, sua esposa, filhos e seu pai, o cacique, guiando-me nesse novo universo, onde não sabia como e se podia falar com o cacique, com as demais pessoas presentes e até com o próprio aluno

anfitrião, que assumiu outra postura dentro da aldeia, interpelado pela função de pai, esposo, filho do cacique, etc. Não sabia bem como me comportar diante das mulheres mais jovens ou com as mais velhas. Não sabia onde sentar, se podia sentar, por onde poder circular (se dentro ou fora da casa), qual linguagem utilizar, como me comportar diante das práticas alimentares e outras manifestações culturais.

Foi indo à aldeia que pude entender melhor as dificuldades relatadas pelos alunos para enfrentar a universidade. Foi fazendo esse deslocamento espaço-tempo que seus relatos me fizeram o sentido inalcançável caso as entrevistas se limitassem ao espaço-tempo da universidade. Foi percebendo como as matrizes culturais gavião estão vivas entre eles, foi admitindo a existência de condições outras de vivências regidas por uma cosmovisão diferenciada, foi notando o funcionamento de um outro espaço-tempo, o da aldeia, que pude entender o aluno na universidade. Esta experiência me fez compreender de forma mais verticalizada a produção de uma subjetividade associada à imagem “sem explicação” do aluno indígena tímido e acuado, enunciada pelos professores e servidores da Unifesspa. O “estar lá” na Terra Indígena Mãe Maria me fez entender por que elas e eles se sentem tão inseguros naquele espaço da universidade, por que têm dificuldade de interagir com os demais, etc.

Foi vendo o quão diferentes são de nós “não-indígenas”, ainda hoje depois de meio milênio, que pude entender suas dificuldades para se “encaixar” no mundo ocidental acadêmico: porque são mesmo “diferentes”. Minha inscrição nessa, para mim, nova diferença colonial desconstruiu minha desconfiança sobre a existência indígena e a transformou em profunda admiração por ainda conseguirem marcar suas singularidades depois de tantos anos de violento contato com o mundo branco/ocidental, o que os constitui vivos exemplos de resistência.

Nessas vivências na Terra Indígena Mãe Maria alcancei o sentido heterotópico foucaultiano. Passei a entender a resistência indígena materializada em reconfigurações na forma de existir, não mais como os “índios nus” conhecidos por Cabral, mas ainda assim indígenas no sentido fraturado, com uma identidade étnica que lhes diferenciam dos “brancos” e constituem suas existências.

Para o registro dos enunciados dos alunos, principal materialidade analisada, realizamos rodas de conversa com 23 graduandos gavião (em curso ou desistentes), considerando que dos 96 indígenas ingressantes na Unifesspa até 2016, 52 eram da etnia Gavião. Esses 23 alunos gavião pertencem aos três primeiros grupos (Parkatêjê, Akrãtikatêjê e Kyikatêjê) levados para a Terra Indígena Mãe Maria pela FUNAI –

Fundação Nacional do Índio, pós-contato sistemático com o branco⁵. As rodas de conversas aconteceram nas três aldeias, reunindo os alunos nelas residentes, e foram registradas por gravador e câmera para responderem aos questionamentos: Quais as principais dificuldades para permanecer na universidade? Quais as implicações do fator étnico na vivência acadêmica? Qual o propósito de cursar a graduação? Pela atitude dos alunos indígenas nas rodas de conversa de denunciar desde dificuldades “concretas” até as mais subjetivas, inclusive tomadas por uma carga de emoção em relação às suas experiências com professores, colegas e servidores (cujos nomes foram omitidos), optamos por não revelar os nomes desses estudantes. Diante disso, para diferenciar os enunciados gerados dessas conversas, adotaremos como padrão a letra “A” para as mulheres e “O” para os homens quanto à identificação de gênero, acrescido de um número dado a cada um dos interlocutores, que foram ao todo 23, treze mulheres e dez homens. O curso de graduação do(a) aluno(a) é o terceiro elemento desse padrão de identificação desses enunciados em específico.

A compreensão e desenvolvimento interpretativo pela análise do discurso teve como grande facilitadora a etnografia. O trabalho etnográfico foi o responsável por munir minha capacidade de análise e percepção da produção dos sentidos, que seriam muito mais limitados caso se restringissem à análise dos enunciados isolados da experiência vivida com os alunos em seus respectivos territórios.

Desde a formulação do projeto de pesquisa nos foi imperativa essa necessidade de diálogo entre a análise do discurso e a etnografia, ainda que não tivéssemos encontrado muitas referências de como fazer uma análise do discurso foucaultiana, assumidamente na área da linguística, em diálogo com o trabalho de campo antropológico⁶. Ao empreender esse diálogo, apesar das inseguranças de como encaminhá-lo, cada vez mais se fortaleceu sua importância para o desenvolvimento de interpretações mais profícuas em compasso com a complexidade da existência desses sujeitos e sujeitas. Tal proposição também não causa espanto, pois faz jus ao princípio básico de interdisciplinaridade ao que se denomina “análise do discurso”, uma ferramenta teórico-metodológica fundamentalmente interdisciplinar pela necessidade de mobilizar a história e as dinâmicas sociopolíticas nela envolvidas dando assim possibilidade de delinear os ordenamentos do discurso.

⁶ Nessa perspectiva, temos a tese de doutorado de Neves (2009).

Apresentação do trabalho

A partir do conceito de “dispositivo” de Foucault, Deleuze (2005) propõe sua composição pelas linhas/curvas de Visibilidade, Enunciação, Subjetivação e Força. A partir disso foi que analisamos nosso *corpus* em diálogo com os estudos decoloniais, estabelecendo uma ferramenta teórico-metodológica pertinente à análise do funcionamento do dispositivo colonial na universidade, afinando a sistematização dos enunciados em apenas duas das linhas propostas por Deleuze: as linhas de subjetividade e força, sobre as quais constituímos as partes do trabalho, como explicamos a seguir.

Para apresentar os resultados de nossas análises, estruturamos este trabalho em quatro partes, constituídas pelos sete capítulos da tese. A primeira parte, “Abordagens teórico-metodológicas”, está dividida em dois capítulos: o primeiro voltado para tratar das questões metodológicas, onde apresentamos nosso trabalho de campo e processo de construção de nosso objeto de pesquisa; e o segundo para apresentar nossas escolhas teóricas inscritas nas formulações foucaultianas e decoloniais. Apesar de apresentados em capítulos separados, a soma das proposições dos dois capítulos forma o todo da construção de nossa ferramenta teórico-metodológica, cuja atitude epistemológica será posta em ação nas análises e reflexões dos capítulos seguintes.

Depois dessa primeira parte de localização teórico-metodológica, dividimos então os demais capítulos na percepção das linhas/curvas de “subjetividade” e “força” do dispositivo colonial, para visibilizar como a presença/ausência dos alunos indígenas na universidade se constitui com os movimentos deste dispositivo, suas reafirmações, seus deslocamentos, seus reposicionamentos.

Assim, a segunda parte do trabalho chamamos de “A linha de subjetividade I” e nela reunimos dois capítulos que procuraram mostrar como a história da universidade no Brasil, normalizada pela ausência indígena, vem sendo subjetivada pela presença indígena e a Unifesspa já apresenta diversas mobilizações nesse sentido ao longo desses nove anos de ações afirmativas destinada aos indígenas. No capítulo 3 traçamos a história da universidade ligada à sua negação aos povos originários até o momento em que as mobilizações socio-históricas conferem outras condições de possibilidades históricas para os povos indígenas na América Latina e também na região sul e sudeste do Pará. O capítulo 4 surge então para apresentar os efeitos dessas novas conjunturas nas enunciabilidades que materializam as subjetivações pelas quais passam a Unifesspa.

A Parte III, “A linha de subjetividade II”, voltou-se mais para a percepção de como o processo de subjetivação do aluno gavião na Unifesspa, na atualidade, traz à tona seu vínculo às suas dimensões étnicas e aos processos de subjetivação local de seu povo. No Capítulo 5 apresentamos algumas singularidades fundamentais da história e da cosmologia gavião e no Capítulo 6 nos centramos na história do presente dos alunos, observando por meio de suas falas como se significam no território acadêmico, cujas práticas normativas são responsáveis por evidenciar as diferenças desses alunos no âmbito da universidade.

A Parte IV apresenta “A linha de força” do dispositivo colonial. Nesse último capítulo da tese, o sétimo, reunimos uma série de enunciados que traduzem as experiências com maior carga de racismo vividas pelos Gavião na Unifesspa. Durante a construção dessa tese, gradativamente, fomos compreendendo que a necropolítica linguística porque passou a língua Timbira, e todas as línguas indígenas no Brasil, encontra um potente eco na universidade: o preconceito linguístico.

Com isso, fortalecemos a certeza de que se nossas universidades não institucionalizaram a diversidade cultural do país, muito menos flexibilizaram o uso do padrão acadêmico da língua portuguesa. Como exemplo simples, porém simbólico, lembremos que todos os alunos indígenas convidados a preencher o Currículo Lattes enfrentam uma desagradável determinação do dispositivo colonial, a que lhes obriga a colocar no campo destinado a línguas, sua língua nativa como Estrangeiras-Outros. Nisso se resume o que ocorre de forma transversal nas práticas de linguagem na academia, forçando esse aluno a violentas experiências de racismo, em que a língua tem papel central, além de veicular outros tipos de manifestação de opressão.

PARTE I
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1 ENTRE A ETNOGRAFIA E A ANÁLISE DO DISCURSO: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

Início as explicações sobre este trabalho a partir de suas idiossincrasias teórico-metodológicas, evidenciadas nas experiências do trabalho de campo, cuja maior das contribuições, sem sombra de dúvidas, foi entender melhor o que é ser um aluno indígena na universidade, conhecer um pouco das cosmologias que sustentam a forma de pensar desses alunos. A experiência etnográfica me fez desconsiderar a possibilidade de conceber o indígena como qualquer outro aluno não-indígena da universidade. Mesmo como alguém sensível às causas dos povos indígenas, ainda era atravessada por pensamentos homogeneizantes como reflexo do dispositivo colonial, e a vivência de campo serviu para interpelar meu olhar de pesquisadora, evidenciando a experiência do campo como de extrema importância para desmistificar ainda mais os discursos colonizadores acerca do indígena.

Ir às aldeias em que os alunos moram foi então fundamental para objetivar os repetidos relatos dos alunos nos primeiros contatos feitos na universidade. No primeiro contato com eles, eu não conseguia alcançar o sentido do que falavam sobre a dificuldade de sair da aldeia e fazer um curso de graduação, tanto por questões materiais quanto pelas diferenças entre os universos culturais. Depois que comecei a visitar as aldeias, pude começar a compreender como as particularidades cosmológicas de sua sociedade eram tão marcadamente fortes na constituição desses sujeitos.

Ainda que tivesse a atitude genealógica de desenvolver uma pesquisa sobre estudantes indígenas, o que por si só já é uma evidência de interpelação política, a vivência na aldeia me possibilitou perceber esses alunos como indígenas, como sujeitos traçados em uma inscrição cosmológica outra. Além disso, essa vivência no campo também trouxe sentido à teoria adotada, às leituras empenhadas, trouxe objetividade às reflexões, tirando-as do âmbito da abstração, apenas, e localizando-as na materialidade que atinge os corpos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os dos alunos indígenas, mas também o meu, o meu olhar, a minha sensibilidade para enxergar as mobilizações em torno da pesquisa.

Essas vivências foram então imprescindíveis para a análise discursiva, de forma que tratamos neste capítulo sobre as ponderações em torno desse entrelaçamento.

1.1 SOBRE FRATURADOS LUGARES DE FALA NA PESQUISA

Tradicionalmente a Análise do Discurso (doravante AD) toma para o trabalho analítico materializações da linguagem que já circulam em diferentes meios de comunicação. No nosso caso, no entanto, avaliamos essas materialidades insuficientes para alcançar a atitude genealógica do objetivo do trabalho, evidenciando-se cada vez mais decisiva a necessidade de ouvir dos próprios alunos as subjetividades envolvidas na permanência deles na universidade. Por isso então fomos às aldeias “olhar” e “ouvir” esses estudantes.

Em suas formulações sobre o trabalho de campo do antropólogo, Roberto Cardoso de Oliveira (1996) destaca a importância da percepção e do pensamento para a constituição do conhecimento, ressaltando a necessidade de problematizar o “olhar”, o “ouvir” e o “escrever”, para tirá-los da trivialidade. Por essas faculdades, assume-se uma natureza epistêmica para construção do saber. “Ouvir” e “olhar” complementam-se na atividade da pesquisa de campo e o pesquisador precisa ouvir também de seus interlocutores explicações para o que viu. Nessa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de interpretação das experiências vividas no campo.

Ouvir e olhar os estudantes na aldeia verticalizou a minha própria constituição como pesquisadora e este envolvimento foi fundamental para o processo ético de construção desta tese. Do lugar de pesquisadora, fui interpelada a fazer a análise do meu próprio discurso e a sentir em minhas práticas e no meu próprio corpo a linha de força do dispositivo colonial. Desconstruir minhas próprias verdades deu os contornos de coerência à teoria adotada e às interpretações por ela fundamentadas.

A etnografia clássica, comprometida com a descrição de uma estrutura fixa (relacionada a regras matrimoniais, religião, organização política e definição de pessoa), estabelecida pelos primeiros estudos da antropologia social inglesa, delineou um significativo campo de saber nas ciências humanas, a antropologia. A pesquisa etnográfica, neste mais de um século de experiências, como não poderia deixar de ser, se pluralizou e ganhou novos contornos. Hoje, está para além dos muros da antropologia e, sem dúvida, passou a ser compreendida como um processo interdisciplinar. Se no início o pesquisador era concebido como um sujeito neutro, apartado de um lugar de fala, já vai longe a formulação de Clifford Geertz (2001) que dessacraliza essa neutralidade.

Um dos caminhos da etnografia, na contemporaneidade, está completamente associado ao lugar de fala do pesquisador e a uma perspectiva discursiva das descrições feitas em campo. Não podemos mais aceitar que estas experiências, assim como todos os registros feitos em campo sejam apartados de história e relações de poder, como bem assinala James Clifford em “A Escrita Etnográfica” (2002). Citando as obras *Orientalism*, de Edward Said (1978), e *Sur la "philosophie" africaine*, de Paulin Hountondji (1977), o autor questiona os procedimentos para representar grupos humanos estrangeiros...

sem propor, de modo definido e sistemático, novos métodos ou epistemologias. Tais estudos sugerem que, se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam (CLIFFORD, 2002, p. 19).

O antropólogo italiano Massimo Canevacci, cujas primeiras pesquisas guardavam os contornos das etnografias clássicas, em seus últimos trabalhos tem dado contribuições significativas para o deslocamento do fazer etnográfico. Como exemplo da necessidade dessas reformulações, por conta das novas emergências da contemporaneidade, em *Sinkrétika* (CANEVACCI, 2013), ele narra uma situação bastante improvável nas primeiras etnografias: em 2008, quando chega a uma aldeia Xavante, encontra um cineasta indígena que deseja filmá-lo para o seu novo filme. Nas possibilidades históricas de nossos dias, não podemos mais desconsiderar que os próprios indígenas estão assumindo novos lugares de fala, inclusive o de pesquisadores nas universidades.

Dentro desse universo, a etnografia, desde que fraturada pelas novas condições de pesquisa, continua a ser bastante significativa. Não mais como um monumento sagrado de “coleta de dados”, mas como uma experiência de interação construída historicamente, portanto, atravessada por relações de poder, sempre passiva de novas interpretações, que estão para além dos olhos do pesquisador e de seus interlocutores.

Dentro dessa perspectiva permeável e atualizada, assumimos ter feito um trabalho etnográfico. Nosso campo compreendeu tanto as visitas feitas à Terra Indígena Mãe Maria para realização das rodas de conversas (e que não serviram apenas para isso, como já dissemos), como o espaço da Unifesspa, onde também nos encontramos em diversos momentos com os alunos, com os servidores e professores da instituição, esses

dois últimos grupos, inclusive, para realização de entrevistas a fim de delinear o objeto de pesquisa. A etnografia foi acontecendo e, aos poucos, assumiu seus contornos singulares.

A vivência de campo nesses dois espaços, aldeia e universidade, evidenciou para mim o esforço dos alunos para administrar suas práticas nesses dois territórios, exigindo deles a desterritorialização do mundo da aldeia para habitar esse novo território que é o mundo acadêmico. Tais exigências extrapolam as práticas sociais e de linguagem que experimentavam na heterotópica Terra Indígena Mãe Maria, onde já viviam⁷ na negociação entre a tradição e as interferências impostas pelas rápidas mudanças nas dinâmicas socioterritoriais, como veremos a seguir.

1.2 TERRA INDÍGENA MÃE MARIA, UMA HETEROTOPIA GAVIÃO NO SUDESTE PARAENSE

Figura 1: Novas gerações nascidas na heterotopia Gavião



Foto: Flávia Lisbôa

⁷ Mas não interpelados individualmente como na universidade.

A foto que abre este tópico é uma representação de como o povo Gavião, apesar de condicionado às vivências tão sistemáticas com a sociedade regional, ainda mantém seu modo de vida pautado em fundamentos cosmológicos dos Timbira, nas práticas cotidianas e em momentos específicos que evidenciam sua ligação com os sentidos que movem suas existências. Apesar de todas as influências não-indígenas, a vida na aldeia ainda é o espaço onde as práticas tradicionais são fortalecidas, porém, não numa perspectiva estereotipada, mas na atualização que exige o contato sistemático com a população nacional. Nisso, a TI Mãe Maria se constitui como o espaço da negociação intercultural, o espaço heterotópico.

Para Foucault, nessa perspectiva, há

lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2005, p.415).

Segundo Maurício Neves (2018, p. 32), Foucault já “entendia os antigos aldeamentos indígenas promovidos pelos jesuítas como heterotopia”. A partir disso ele reforça essa proposição do francês em relação às aldeias, como espaços heterotópicos, lugares em suspenso e ao mesmo tempo em relação com o restante da sociedade, como explica o autor:

a TI seria forçosamente um lugar de preservação ambiental e ao mesmo tempo um lugar em que a cultura indígena está autorizada (juridicamente) a funcionar. Nestes lugares se pode viver, amar, sofrer e morrer de um “modo indígena”, “segregado e protegido” pela fronteira de uma terra cedida pela União, desde que a República não precise delas para o ganho ou segurança da “coletividade”. Estes espaços, presentes nas margens de nossa sociedade, são contra posicionamentos, lugares de limite, contestações vivas de nossa própria história. As Terras Indígenas são outros universos, dobras de espaço e de tempo, mas que são efetivamente localizáveis. São o contrário do que não tem lugar, elas são outros espaços, são heterotopias (NEVES, M., 2018, p. 32).

Esta percepção heterotópica acompanha todo o contato dos povos indígenas com as frentes da colonização, desde o início desse processo. Esses alunos e alunas indígenas vivem essa heterotopia em seus corpos, no dia a dia desse contato. Uma das alunas

interlocutoras dessa pesquisa explicou como a aldeia é um espaço regido por outro tempo e modos de relações interpessoais:

Nós estamos aqui e como é a vida do índio aqui? você tem que comer, dormir, brincar. Agora, aqui [na universidade e todo o mundo externo] não. O dia a dia é correria. Lá fora é diferente daqui. Aqui é tranquilo, mas lá? é cada um passando o pé no outro (A4-Pedagogia)

Assim, abordaremos a Terra Indígena Mãe Maria como o lugar da negociação Timbira-Gavião desde os anos 1960 quando lá foram reunidos os Parkatejê, os Akrãtikatejê e os Kyikatejê. Nessa perspectiva, o território inicialmente simbolizaria um aprisionamento dos grupos pela limitação e resignação diante da perda de suas florestas para a população regional, mas, por outro lado, também significou o fortalecimento e a repopulação depois de beirarem a extinção, possibilitando assim não só a sobrevivência dos grupos Timbira, mas também a retomada de suas práticas cosmológicas.

Para Iara Ferraz (1998), a junção dos três grupos na “gênese da Comunidade Parkatêjê” garantiu-lhes a sobrevivência frente às violentas investidas do *kupen*⁸ contra suas vidas e suas terras. Reunirem-se na TI Mãe Maria foi uma estratégia de sucesso para garantir a repopulação do povo Gavião. Porém, a luta em defesa do território não cessou, pois a TI Mãe Maria, mesmo como reserva demarcada e destinada para esse povo desde 1943, nunca deixou de ser fortemente cobiçada.

...por causa dos vultuosos e impactantes empreendimentos na Amazônia – como a Usina Hidrelétrica de Tucuruí e seus linhões de transmissão elétrica, a grande mina de Carajás e a Estrada de Ferro Carajás, a construção de novas rodovias, a imigração maciça [...], a ação de madeireiros [...]. Esses índios, assim como os Gaviões-Parkatejê, Guajajara, Urubu-Kaapor, Guajá, Suruí, Zoró, Nambiquara, entre outros, iriam sofrer pressões de todos os lados (GOMES, 2017, p. 109).

A TI Mãe Maria localiza-se no sudeste do estado do Pará, na oriental da Amazônia. Os processos de colonização dessa região seguiram a história dos ditames autoritários do europeu na América Latina, mas foram intensamente verticalizados no século XX, já agenciados pelo Estado brasileiro e pelas empresas transnacionais. Naturalmente, as frentes econômicas e culturais as quais foram expostos os Gaviões particularizam a história desse povo e ao mesmo tempo em que suas narrativas

⁸ Esse termo é utilizado pelos indígenas Gavião para se referirem à pessoa não-indígena.

traduzem a globalização de nossos dias, também exhibe seus saberes locais, suas particularidades.

Localizado na Amazônia Legal, atualmente, o estado do Pará tem o segundo maior território do país, superado apenas pelo Amazonas. Reúne 31 terras indígenas homologadas, cujas fronteiras se tensionam com grandes projetos de infraestrutura, com a mineração, a agropecuária e a expansão territorial dos centros urbanos dos municípios paraenses. Suas paisagens envolvem regiões desertificadas, como os entornos de Marabá e Dom Elizeu, mas exibem também extensões de floresta preservada, sobretudo nas terras indígenas. (NEVES, 2019 [*No prelo*]).

A Terra Indígena Mãe Maria possui 62.488 hectares e fica na margem direita do rio Tocantins, situada no município de Bom Jesus do Tocantins, mas a 30 km da cidade de Marabá (como podemos ver no mapa abaixo), proximidade essa que justifica a intensa relação do grupo com o município e, conseqüentemente, o grande número de alunos gavião presentes nos *campi* da Unifesspa nesta cidade. Prova disso é que o número de Gavião na Unifesspa é substancialmente maior que o das demais etnias da região. Marabá também atrai todas as demais populações (indígenas ou não) ao seu redor, por ser o mais importante polo comercial e institucional da região.

Figura 2: Localização da Terra Indígena Mãe Maria no Mapa do Brasil



Fonte: Google Maps

Figura 3: Terra Indígena Mãe Maria

Fonte: Google Maps

Com a formação da sociedade marabaense, sobretudo na segunda metade do século XX, os indígenas ficaram cada vez mais vulneráveis diante da força econômica e política local, concentrada em um bloco monolítico composto pelas cinco famílias mais importantes do local, conforme aponta Laraia e Da Mata (1978). São elas que simultaneamente se apropriaram dos melhores e maiores castanhais, são protagonistas na atividade agropecuária, são detentores dos meios de transporte, e ainda ocupam os cargos da administração pública.

Eles possuem o domínio das finanças, dos meios legais que permitem o usufruto dos recursos naturais e ainda dos meios necessários à reprodução de seus capitais.

É dentro dessa estrutura econômica e social que estão inseridos os Gaviões. É dos centros assim organizados que partem as decisões que mais os têm atingido, pois, mesmo antes de sua pacificação, os castanhais, que constituíam um acidente do seu *habitat*, já eram cobiçadas nas cidades (...)

Essa resistência indígena às frentes de expansão econômica sobre suas terras, intensificaram a imagem dos Gaviões aliada ao terror e soma-se ainda, na nova conjuntura que envolve os castanhais, “o surgimento dos Gaviões como um obstáculo ao ‘progresso’ e à ‘civilização (...) [assim] os Gaviões constituíam um sério obstáculo à extração das castanha na área do médio Tocantins” (LARAIA; DA MATTA, 1978, p. 139-140).

Na história recente, a exploração econômica desta região do estado do Pará se intensificou bastante com a expansão da agropecuária e da mineração. Assim como a abertura de rodovias facilitou a migração de muitos moradores de outros estados brasileiros. A forte migração populacional somada à expressão econômica e à grande extensão territorial do estado são fatores que desencadearam um plebiscito (ocorrido em 2011) que propunha a criação do estado de Carajás⁹, cuja capital seria a cidade de Marabá, mas a proposta não foi aprovada pela população do estado, especialmente de Belém e arredores. Entre os indígenas da região havia dúvida em relação aos benefícios da criação do novo estado, no que tange a intensificação da ameaça à existência indígena pela potencialização dos grupos hegemônicos localizados no sul e sudeste do Pará.

Batizados pela população regional como “Gavião”, diversos autores, cronistas e naturalistas referem-se dessa forma aos grupos indígenas que viviam às margens do curso médio do rio Tocantins. O etnônimo “Gaviões” foi conferido pelos regionais como forma de designar a resistência desses indígenas à dominação externa, baseando-se no significado da palavra portuguesa “ave de rapina”. A população regional temia os ataques de revide desses indígenas, que na segunda metade do século XX estavam sendo sistematicamente violentados e mortos pelos cobiçadores das terras onde viviam (ARNAUD, 1964; FERRAZ, 1998; LARAIA, R. d., DA MATTA, 1978).

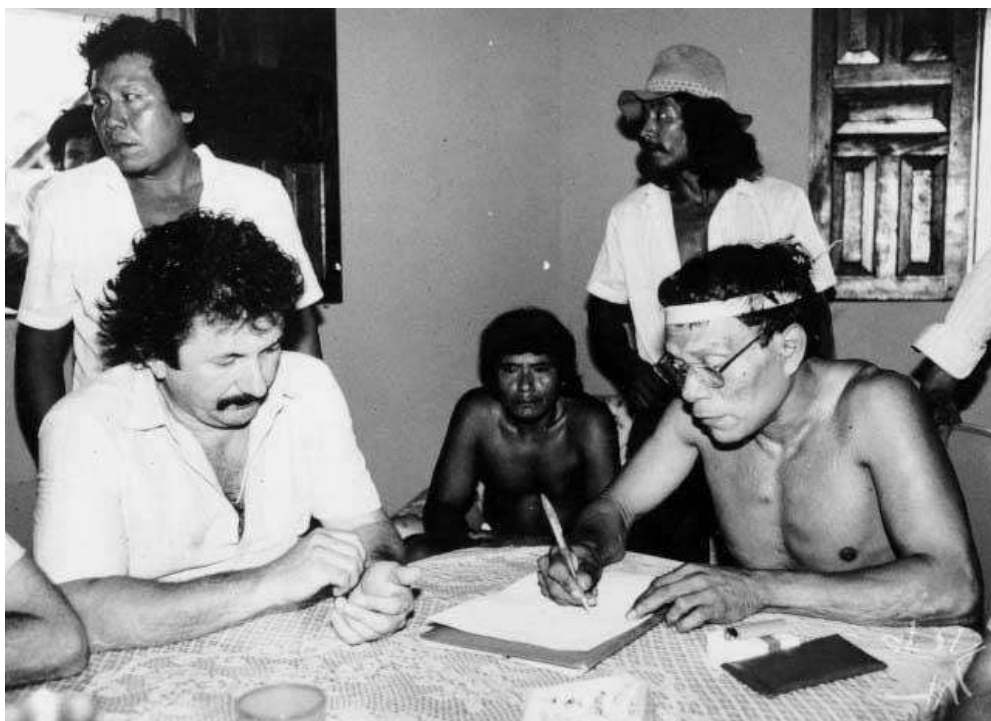
A ida desses indígenas para a TI Mãe Maria traçou um corte radical na história dos Timbira, que passaram a lidar instantaneamente com a negociação da castanha de suas terras, num período em que essa atividade tinha inserção no mercado internacional e trazia grande rentabilidade ao município de Marabá. Além desse fator, os Gavião continuaram lidando com os interesses do capital sobre o território demarcado, o que levou a negociações do uso de suas terras com empresas para possibilitar a passagem de grandes empreendimentos como, por exemplo, os linhões de energia da Eletronorte e os trilhos da Estrada de Ferro Carajás, da Vale. Em entrevista à Vicente Carelli, Krôhökrenhum conta sua versão dessas experiências com o dinheiro.

A primeira vez, a Eletronorte trouxe alguém lá de Brasília e me deu um monte de dinheiro, mas levaram tudo de graça. Foram sete milhões que ele me deu. Eu pensei que a Funai ia cuidar direitinho e entreguei para eles. Eles roubaram tudinho e deixaram as casas mal-feitas para a gente. Acabou muito rápido. A Vale tá sempre falando que eu não presto, que eles querem tomar

⁹ Sobre essa temática, defendi em 2014 a dissertação “Sim e Não: Formações Discursivas e Ideológicas em Propagandas Eleitorais Radiofônicas do Plebiscito para Divisão Do Pará em 2011” no Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

conta do recurso, do dinheiro, como dizem os brancos. Não é na nossa língua não, na nossa língua não existia dinheiro, agora que nós aprendemos com eles. Eles me deram, a gente experimentou, e agora eles querem tomar para entregar para a Funai administrar direito. Eu falei: aonde é que eles vão administrar direito? Eles é que roubam mais! (...) Eu mesmo vou fazer mal feito, deixa eu mesmo acabar com o dinheiro. Agora eu vou trabalhar pra mim mesmo, eu mesmo vou me roubar, vou sentir raiva de mim mesmo. Deixa que eu mesmo gasto tudo, que eu fico alegre. Aí eu não vou ficar com raiva de ninguém. Vocês só vigiam a terra para mim, como vocês dizem, fica no apoio que eu vou tocar o serviço. Eles não mandam mais em mim e eu não peço nada para eles. Eles mentem demais, só por causa do dinheiro, eu já conheço. Kupun rouba muito e eu tenho raiva. Quando o meu povo crescer, aí eles vão pensar e começar a trabalhar para nós mesmos. Não vai existir mais branco aqui. Eu estou pensando que eu vou mandar tudinho embora com calma. Aí vai acabar (KRÔHÔKRENUM, 2011).

Figura 4: Krohokrenhum e a estrada de ferro Carajás



Fonte: Cynthia Brito, 1984

Nesse embate constante de proteção da TI Mãe Maria, os Gavião precisam lidar desde caçadores, pescadores, coletores externos até grandes empresas e instituições governamentais. A passagem de estradas como a BR-222, a implantação de linhões de energia da Eletronorte e estrada de ferro para escoamento de minério da Vale, além da ameaça de eliminação de seus rios para futuras construções de hidrelétricas no tpo Tocantins, são alguns dos maiores enfrentamentos dos Gavião nesses anos de conflitos e negociações.

Embora grande parte destas informações estivesse disponível na bibliografia sobre os Gavião, sem dúvida, conhecer a TI Mãe Maria e caminhar entre as diferentes

aldeias me deu condições de visibilizar melhor como se constitui essa heterotopia. Tal experiência afetou meu lugar de enunciação na universidade e também me levou a enxergar os pontos que nos aproximam como sujeitas e sujeitos subalternizados, eu e os interlocutores Gavião, conforme explico no tópico seguinte.

1.3 PESQUISA E ÉTICA: ENTRE SUJEIÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Os ordenamentos sociais, as formas de estabelecer e manter padrões na sociedade, funcionam como estratégias de controle, impondo assim práticas de sujeição aos sujeitos que, por sua vez, reagem de diversas formas diante dela, em acordo com as condições de possibilidades históricas. Foucault diferencia sujeição de subjetivação estabelecendo que o primeiro é o lugar onde o sistema de opressão articulado em uma sociedade submete os sujeitos e a subjetivação é a manifestação dos sujeitos frente aos dispositivos de poder.

A partir disso, não entendo essa tese de outra forma que não seja no caminho da resistência por materializar os enunciados onde os indígenas reclamam justiça no âmbito da universidade. Também pelo meu lugar como pesquisadora, com o comprometimento de fazer valer do privilégio acadêmico que possuo para visibilizar as demandas enunciadas por esses estudantes, cotidianamente sofridas.

Essa postura se alinha ao que recomenda Gertz (2011) quando problematiza o fazer científico dos cientistas sociais, enfatizando o pensamento como um ato social. Talvez com maiores implicações, pois assumir determinadas posições tem consequências à longo prazo, o que exige da produção do conhecimento uma atitude ética dos pesquisadores sociais ao desenvolverem suas pesquisas.

Esse questionamento também é feito por Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003) sobre como os resultados de uma pesquisa impactarão na vida cotidiana, uma vez que a pesquisa linguística não deve ser pensada para ser teórica, apenas, uma “torre de marfim”, mas para ser revertida em algum efeito social. Por isso os autores defendem o estudo linguístico com comprometimento ético, com objetivo de beneficiar os sujeitos envolvidos, não servindo esses apenas de “entrevistados”.

É preciso ter responsabilidade ao tratar desse Outro, numa perspectiva em que não descambe à depreciação das condições humanas ou à colaboração do fortalecimento de tal situação, conforme salienta Krenak (1994). Ao criticar o trabalho de antropólogos

que mais serviram para gerar políticas antindigenistas, Krenak dá um exemplo simbólico de como a atuação das pesquisas podem pesar sobre a vida dos “observados” no trabalho antropológico:

Esse tipo de coisa tem consequência, isto não é só diletantismo ou argumento para discussão teórico-acadêmica ou, ainda, para ficar fazendo ensaios culturalistas. Esse negócio tem consequências, bate e pega. O general Bandeira de Melo gostando muito das teses que mostravam que os índios iam sumir, incorporou essa sacanagem e levou isso para o Conselho de Segurança Nacional para mostrar o seguinte: “Os antropólogos, que são amicíssimos dos índios, concluíram que eles estão desaparecendo; nós que somos caras legais não vamos ficar demarcando terra para quem vai desaparecer (...) não posso de maneira nenhuma tratar dessa situação com esse grau de tolerância: “Ah!, mas descobrimos que eles não iam desaparecer, então desculpa pessoal”. Porque não dá para pedir desculpas três décadas depois de ter consolidado, dado subsídio e até fundamentado teses arbitrárias, como a desapropriação de nossos territórios, o fechamento de qualquer acesso aos serviços que tínhamos que terce não temos, porque alguma coisa levou o governo a reafirmar algumas vontades que ele já tinha antes mesmo da declaração de que a gente não sobreviveria e daí começou a transformar isso em regulamentação, em legislação, em política. (KRENAK, 1994, p. 45)

Essa preocupação ética também é colocada por Gertz, como resposta para possíveis cobranças sobre a pesquisa social, para “resolver” problemas: “o que se descobre geralmente mais útil para mostrar maneiras pelas quais a atual situação insustentável poderia (e provavelmente irá) piorar do que maneiras de melhorá-la” (GERTZ, 2011, p. 32). Nisso, muitas vezes, a contribuição da pesquisa social é mesmo demonstrar a exata profundidade dos problemas.

Para manter a metáfora médica, o tipo de atmosfera moral em que se acha alguém profissionalmente comprometido com a reflexão sobre os novos países não me parece, em muitos casos, inteiramente diversa da do oncologista que depende a maior parte de seus esforços em expor delicadamente patologias graves que não está preparado para combater (GERTZ, 2011, p. 36).

No intuito de identificar essas “patologias” é que propomos refletir sobre a presença indígena na universidade neste trabalho, assumindo esse compromisso com o povo Gavião, que já acenaram expectativas sobre ele, sobre as potenciais formas de a pesquisa afetar seu destino, seus interesses no jogo de relações sociais onde estão inseridos e esperam soluções aos problemas sociais que enfrentam. Não foram poucas as vezes que os alunos interlocutores e suas respectivas lideranças avaliaram o papel desta pesquisa como muito significativa, especialmente porque disseram enxergar nela a

possibilidade de fundamentar reivindicações para o Ensino Superior que recebe seus jovens.

Desta forma, as interpretações, as colocações, as propostas, as abordagens e toda a escrita da tese foram afetadas pela subjetividade (no sentido de Foucault) minha e dos alunos como interessados nesta pesquisa.

para se elaborar o bom texto etnográfico, devem-se pensar as condições de sua produção a partir das etapas iniciais da obtenção dos dados - o olhar e o ouvir -, o que não quer dizer que ele deva emaranhar-se na subjetividade do autor/pesquisador. Antes, o que está em jogo é a ‘intersubjetividade’ - esta de caráter epistêmico -, graças à qual se articulam, em um mesmo *horizonte teórico*, os membros de sua comunidade profissional. E é o reconhecimento dessa intersubjetividade que torna o antropólogo moderno um cientista social menos ingênuo. Tenho para mim que talvez seja essa uma das mais fortes contribuições do paradigma hermenêutico para a disciplina (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 31).

Essa intersubjetividade promovida pela experiência de campo evidenciou nossa condição de subalternos e, especialmente, possibilitou-me ampliar, a partir de nossas semelhanças nos processos de subalternização na região, a percepção de que assim como eles, na condição de mulher negra, estamos no lugar do não-humano implantado pela colonização. Nesse lugar em que os discursos hegemônicos aceitos pela grande maioria da sociedade brasileira colocam negros e indígenas como a outridade¹⁰ do valorizado. Localizados na região sudeste do estado do Pará, constituída por intensos e sangrentos massacres a partir de uma política de “integração” excludente, hegemônica, que legitima a eliminação física e simbólica de negros e indígenas, a percepção desse lugar comum da outridade se acentua ainda mais.

Ao aprofundar as leituras acerca das ameaças enfrentadas pelos indígenas na história recente de integração da Amazônia, a partir dos anos de 1960, fui me enxergando como parte desse processo, lembrando que minha família se deslocou para a região sudeste do Pará engrossando uma onda de pobres que saíram de seus estados federativos (especialmente do nordeste e sudeste do país), em busca de melhores condições de vida na região do *El Dorado*¹¹, atraídos pelo anúncio Terras sem homens,

¹⁰ Fabrício, Branca Falabella *In*. MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

¹¹ A expressão se refere a uma cidade de ouro maciço, onde se abrigava tesouros em quantidades inimagináveis. No Brasil, diziam estar o *El Dorado* em Minas Gerais, Roraima e também na região Sul/Sudeste do Pará, onde há jazidas de ouro. Ver MAGASICH-AIROLA, Jorge; BEER, Jean-Marc de. América Mágica: quando a Europa da Renascença pensou estar conquistando o Paraíso. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

para homens sem terra”¹² do então governo militar. Nesse sentido, localizo minha história de vida e meu lugar de enunciação como pesquisadora formada dentro de uma conjuntura social forjada por uma política de desenvolvimento agrário para a Amazônia (onde se insere a região sudeste do Pará), para onde milhares de famílias pobres migraram constituindo o cenário de conflito entre grileiros, latifundiários e também indígenas, configurando esse local como uma disputada fronteira entre os condenados¹³, oprimidos¹⁴, sujeitados¹⁵ e o poder hegemônico glocal¹⁶.

Diante disso fui percebendo que fazer uma tese sobre problemas enfrentados pelos indígenas na região sudeste do Pará promove esse encontro de onde “nós” falamos, os condenados, oprimidos, sujeitados. É essa condição que nos une e faz surgir um elo entre as diferenças, um nó que nos aproxima: a latinidade como forma de existir no mundo a partir da colonização que nos tornou índios e negros, existências surgidas com a colonização pela ideia de outridade do europeu, relações essas reproduzidas ao longo da história e, logo, atualizadas também nessa parte da Amazônia Oriental.

Figura 5: O “nós” representado na conexão entre nossos filhos



Foto: Flávia Lisbôa.

¹² Falar e explicar sobre a Declaração da Amazônia.

¹³ Como em “Os condenados da terra” de Fanon.

¹⁴ Como em “Pedagogia do oprimido”, de Freire.

¹⁵ Como em “Em defesa da sociedade”, de Foucault.

¹⁶ Canevacci (2003).

Essa conexão que me interpelou como sujeita-pesquisadora no trabalho de campo, segundo Gertz (2011, p. 45) comum à vivência etnográfica:

...é que ele [o trabalho de campo] não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extra-ocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga a essa fusão. Devemos encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos; devemos encarar as ideias, atitudes e valores como outros tantos fatos culturais e continuar a agir de acordo com aqueles que definem os nossos compromissos pessoais; devemos ver a sociedade com um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que demos, tudo o que fazemos e até o simples cenário físico tem ao mesmo tempo que formar a substância de nossa vida pessoal e servir de grão para o nosso moinho analítico.

Desta forma, destaco que os processos de libertação¹⁷ e empoderamento¹⁸ nos quais venho me constituindo, permitiram-me enxergar meu lugar no mundo, no mesmo lugar de subalternidade que se encontram os interlocutores dessa pesquisa, estabelece um *locus* de enunciação que não me permitirá fazer uma escrita acadêmica sem a manifestação dessas condições, sem ser ela tonalizada pela condição de sujeita que sou: mulher, negra, mãe e afetada pela vivência amazônida, considerando que “O corpo é a fonte de toda percepção, nosso principal modo de habitar o mundo, *o lugar a partir* de onde realizamos sua apropriação. Pois perceber é descobrir-se *enredado* nas coisas, participar nelas por uma familiaridade anterior a toda consciência explícita” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 36).

Assim, tratar profissionalmente os assuntos humanos na pesquisa científica não se opõe ao compromisso pessoal do pesquisador de abordá-los sob uma conduta ética/moral específica, visto que “A ética profissional repousa na ética pessoal e dela extrai sua força” (GERTZ, 2011, p. 46). Esse comprometimento na escrita (etapa pós-pesquisa de campo) do trabalho científico de cunho social se depara com a complexidade de contextualizar o tempo observado, ultrapassando as questões técnicas para ater-se ainda, principalmente, com as consequências do que for escrito, pois “colocamos vidas alheias em ‘nossos’ textos, mas, sobretudo, por esse trabalho ser

¹⁷ Na perspectiva freiriana.

¹⁸ Joyce Berth (2018, p. 86) define empoderamento como “processo como instrumento emancipatório dentro de um sistema de dominação e opressão. O processo de entendimento e desenvolvimento de cada uma dessas dimensões vai culminar no *empoderamento* de sujeitos em simbiose com o *empoderamento* da coletividade. E esse processo além de necessário é indissociável das lutas por emancipação sociopolítica”.

‘moral, política e epistemologicamente delicado’” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.23)¹⁹.

Além disso, nos termos de uma abordagem decolonial nos quais se assenta essa tese, há que se repensar exigências em torno da pesquisa científica, considerando-a um produto acadêmico do exercício de problematização da ciência moderna, europeia. Assim, buscamos uma expressividade capaz de evidenciar a complexidade das questões dos sujeitos envolvendo as reflexões aqui propostas dentro da colonialidade. Faz-se importante essa ponderação por nos posicionarmos numa concepção humanística crítica aos efeitos de dominação de uma ciência fundada na separação do homem e suas questões sociais das problemáticas do que se instaura enquanto ciência.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana. É pois necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade (...) o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como autobiografia. Clifford Geertz refere algumas destas analogias humanísticas e restringe o seu uso às ciências sociais, enquanto eu as concebo como categorias de inteligibilidade universais (SANTOS, 1988, p. 63).

Nessa perspectiva de ciência emergente, Santos (1988, p. 69) salienta que “o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido (...) um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Nesse sentido, traço um elo entre minha subjetivação como pesquisadora e o desenvolvimento deste trabalho, assumindo essa ligação como forma de evidenciar as incertezas e sensibilidades que perfazem e amadurecem a pesquisa (evidenciando-a como um processo), conferindo a essa exposição um caráter metodológico de transparência e honestidade da produção do conhecimento.

Nosso fazer científico, assentado no tripé sujeito-história-linguagem, é uma busca por aliar-nos às perspectivas científicas de interpretação do real e interferência no mesmo, o que pautou a necessidade do alinhamento da linguística, por meio da análise do discurso, com o trabalho de campo numa perspectiva etnográfica e as demais contribuições teóricas que fundamentam as análises, sempre tentando priorizar a história oral contada pelos nossos interlocutores. Sobre a atitude de falar sobre suas dores, é o que tratamos a seguir.

¹⁹ Citando a obra de Gertz “Trabalhos e vidas: o antropólogo como autor”.

1.4 RODAS DE CONVERSAS: A EMERGÊNCIA DOS ENUNCIADOS

Pelo que já dissemos nos tópicos anteriores, o desenvolvimento da pesquisa exigiu buscar saber dos alunos indígenas quais as dificuldades e problemáticas em torno do acesso e permanência na Unifesspa. Para isso, realizamos, de 2017 a 2018, nove visitas nas aldeias de alunos Gavião Parkatêjê, Akrâtikatêjê e Kyikatêjê, sempre por meio de contato iniciado com as lideranças para explicar os objetivos da pesquisa, os quais foram unanimemente compreendidos e avaliados como de relevância significativa pelas mesmas, a tal ponto de autorizarem a realização da pesquisa na aldeia e o contato com os alunos, além de o/a(s) cacique(s) se responsabilizarem pela mobilização dos alunos para os encontros.

Para a realização dos encontros nas aldeias, em algumas delas, foi necessário mais de uma visita, pois a primeira foi justamente para prestar esses esclarecimentos e ter o consentimento das lideranças para realização da pesquisa com os graduandos e, em outros casos, não foi possível iniciar as rodas de conversa, mesmo com agendamento prévio, por motivos de luto ou outros imprevistos políticos pelos quais as lideranças tiveram que se ausentar. Cada uma dessas visitas durou um turno inteiro, geralmente uma manhã.

A escolha de estudantes Gavião se deu, em parte, pelo fato de que no recorte temporal dos dados utilizados na pesquisa, entre 2010 e 2016, dos 96 indígenas ingressantes na Unifesspa, 52 são da etnia Gavião, conforme tabela abaixo.

Tabela 1: Número de alunos ingressos por etnia, ano e sexo

Etnia	Anos de Ingresso/Sexo														Total
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Aikewara	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	02
Aticum	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-	04
Xiquitano	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Gavião	01	03	03	05	04	03	-	01	01	-	09	05	08	09	52
Guajajara	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	02	02	07
Guarany	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	03	-	-	04
Kaiapó	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	02
Karajá	-	01	01	01	-	-	01	-	-	-	02	-	01	05	12
Tembé	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	02
Tupiniquim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Xerente	03	02	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	07
Xikrin	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02
Total	04	09	04	06	04	04	04	03	01	03	13	10	12	19	96

Fonte: Pesquisa Diagnóstico Unifesspa, 2016.

Como podemos notar nos dados acima, o número de alunos Gavião é bem maior que os das demais etnias, o que justifica nosso recorte sobre esses alunos, possibilitando maiores condições de ouvirmos um número maior de alunos de uma mesma etnia. Participaram das rodas de conversa um total de 23 alunos pertencentes às três primeiras aldeias Gavião (Parkatêjê, Akrâtikatêjê e Kyikatêjê) organizadas na Terra Indígena Mãe Maria, sendo que as rodas ocorreram nas respectivas aldeias dos alunos, registradas por gravador e câmera filmadora, devidamente autorizadas em documentos assinados tanto por cada um dos alunos quanto pelas lideranças da aldeia. Foram convidados para participar das rodas aluno(a)s em curso ou desistentes, motivadas pelos seguintes questionamentos: Quais as principais dificuldades para permanecer na universidade? Quais as implicações do fator étnico na vivência acadêmica? Qual o propósito de cursar a graduação?

Os enunciados dos alunos compõem tanto o *corpus* de análise quanto fonte histórica, na perspectiva da História Oral, a qual é explicada no tópico seguinte. Porém, o *corpus* de análise discursiva deste trabalho não se limita apenas a esses enunciados dos alunos, mas também a uma rede de enunciados alocados em práticas discursivas, associadas aos discursos que circulam em nossa sociedade. Assim, esse *corpus* é também composto pelas impressões de oficinas realizadas com alunos indígenas na universidade; entrevista com as lideranças indígenas; entrevistas realizadas com professores da Unifesspa, observações em eventos acadêmicos na Unifesspa sobre temáticas indígenas; documentos não produzidos por nós, como a “Pesquisa Diagnóstico” realizada pela Unifesspa em 2016; PPC de cursos; dados institucionais da Unifesspa e do MEC; registros de acontecimentos como apagamentos de inscrições nas paredes da universidade; além de dados históricos.

Ou seja, trata-se de um complexo de materialidades enunciativas distribuídas ao longo da tese, que estabelecem redes discursivas em relação com a história e outros fatores sociais políticos, econômicos, culturais, etc. Esse complexo de produção discursiva foi sendo composto pelo que ouvimos, vimos e estivemos envolvidos, estabelecendo assim práticas discursivas inscritas como um nó na história dessas sociedades.

Nisso tudo, consideramos que há na tese dois tipos de materiais: as falas dos alunos produzidas em rodas de conversa e os demais materiais citados no parágrafo anterior que também são analisados no sentido de estabelecer as práticas discursivas

necessárias para relacionarmos aos enunciados dos alunos ou fundamentar a análise desses enunciados gerados no trabalho de campo. Por isso adotamos uma identificação específica para os enunciados gerados nas rodas de conversa, diferenciando-os dos demais “dados”. Ao relacioná-los, percebemos então os enunciados em rede com os vários outros acontecimentos sócio-histórico, políticos, culturais e econômicos, possibilitando então estabelecer os sentidos produzidos pelo discurso.

Para estabelecermos o recorte temporal necessário à coleta de dados (número de matrículas e alunos desistentes, documentos, etc.) e considerações a serem feitas, consideramos o período entre 2010 e 2016. Isso porque 2010 foi quando teve início as ações afirmativas para indígenas na Unifesspa e 2016 foi quando iniciamos a pesquisa.

1.4.1 Sobre rodas de conversa: é conversando que a gente se entende?

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. Ele me permite, por um lado, escutar a fala comunicante de alguém, como sujeito e não como objeto, entrar no movimento interno do seu pensamento, transformando-me em linguagem; por outro lado, torna possível a quem fala, realmente comprometido com o comunicar e não o fazer comunicado, ouvir a dúvida, a indagação, a criação daquele que escuta.

Ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comum mediados pelo mundo.
(Paulo Freire)

Reservamos este tópico para melhor refletir, e tentar esclarecer, a metodologia operacionalizada nas aldeias: a roda de conversa. Julgamos por bem esclarecer o porquê das escolhas operacionais, entendendo que o *como* desenvolver a pesquisa também deve dar passos coerentes com os sentidos epistemológicos e políticos defendidos neste trabalho.

Cientes da contraprodução de generalidades ao propor refletir sobre “indígenas” na “universidade”, tomamos como referência os processos ocorridos em uma experiência específica. Analisaremos as peculiaridades da Unifesspa entre tantas universidades e as dos estudantes de três aldeias Gavião entre tantas etnias presentes na instituição. Esse recorte se desenhou uma alternativa viável pela especificidade do tema, considerando que nenhuma universidade é igual à outra e também as etnias indígenas

não devem ser tratadas numa perspectiva homogênea. Dessa forma, empreender a pesquisa nesse caso específico significou a escolha possível, de forma a não pender a superficialidades e podermos fazer considerações mais profícuas acerca da relação entre universidades e indígenas. Por outro lado, percebemos também que as especificidades do caso estudado podem ser generalizadas, resguardando as devidas ponderações. Assim, as experiências vivenciadas pelos alunos Gaviões são comuns também aos alunos das demais etnias presentes na Unifesspa e mesmo em outras universidades do Brasil, a partir do que lemos na revisão bibliográfica. Naturalmente, são experiências marcadas pelas idiosincrasias desses outros indígenas, dessas outras universidades e suas respectivas histórias com as sociedades que os cercam e também entre si.

Um outro entendimento da pesquisa é o ato político de partir da experiência dos alunos para refletir sobre as dificuldades que levam à evasão indígena na graduação, considerando que ninguém melhor que o próprio aluno para falar do seu lugar, único, e impossível de ser sentido e transmitido por outro sujeito. Com isso, entrevistas com as lideranças indígenas, com servidores e professores da Unifesspa foram de suma importância para compreensão do problema, mas as falas oriundas das rodas de conversa é que ocupam centralidade no nosso fazer científico, para buscar as respostas aos problemas expressos nos objetivos desse trabalho.

Definido isso, chegamos então ao impasse de definir o método para conhecer essas narrativas. De antemão, a entrevista já era um caminho pelo qual não consideramos seguir, admitindo que a relação assimétrica assumida na percepção “pesquisador”X“entrevistado” poderia interferir diretamente na expressão da subjetividade dos alunos, especialmente considerando que os jovens indígenas são muito tímidos pelo fato de na cultura deles a fala pública ser franqueada majoritariamente entre os mais velhos e às lideranças. Outra questão contra a entrevista é a compreensão política de como o entrevistado é tomado nesse contexto de pesquisa, numa perspectiva exploratória.

Diante disso, inicialmente tentei ofertar oficinas de leitura e produção textual na universidade para esses alunos, a fim de contribuir com as carências desse grupo no âmbito da linguagem acadêmica e nesse percurso motivar as narrativas necessárias para a nossa pesquisa. Essa metodologia teve pouca adesão. Nas diversas tentativas poucos alunos compareceram, alegando outros afazeres na aldeia ou com os trabalhos do curso de graduação. Foi aí então que surgiu a ideia de ir à aldeia para interagir com os alunos,

considerando que lá se sentem mais à vontade e também teriam mais facilidade para reservar um momento para atender os interesses da pesquisa.

Outro ponto positivo que me fez entender ser mais vantajoso promover o conhecimento das narrativas na aldeia foi o fato de ampliar a possibilidade de agregar um número maior de alunos, visto que na universidade eles estudam em horários diferentes e sempre, de qualquer forma, um número significativo de possíveis interlocutores ficariam de fora das oficinas, caso tivesse dado seguimento a elas. A preocupação de não coincidir com os horários de aula dos alunos, levou-nos também à decisão de tentar reunir os alunos aos domingos (sugestão dos caciques), dia em que todos eles estão sem aula e presentes na aldeia.

Com esse encaminhamento de amadurecer melhor a forma de interagir com os alunos, fui me dando conta de que teria de ser uma atividade em conjunto (pelo motivo da timidez, como já explicamos), com potencialidade para minimizar os efeitos da inevitável formalidade que compromete a manifestação das subjetividades dos alunos de forma mais espontânea. Nesse momento foi que pensei nas rodas de conversa, uma vez que ela já vem sendo utilizada como abordagem legítima em pesquisas acadêmicas, garantindo-nos o rigor científico exigido à uma pesquisa com objetividade.

A opção pela roda de conversa também se reforçou com a ciência de que a Unifesspa já havia proporcionado atividades nesse formato aos indígenas, de forma que não seria algo estranho aos nossos alunos interlocutores, também por ter proximidade com as práticas de oralidade nas aldeias nos momentos de aprendizagem com os mais velhos.

Figura 6: Roda de conversa realizada na aldeia Kyikatejê



Foto: Flávia Lisbôa

A roda de conversa é recente como método de pesquisa, mas já usada há bastante tempo em sala de aula por professores inspirados na concepção freiriana de ensino libertador com práticas de mútua aprendizagem entre professor e aluno. Das salas de aula, especialmente do ensino infantil e fundamental, a roda de conversa tem ganhado espaço também em momentos acadêmicos de reflexão e, desse lugar, expandiu-se como prática de geração de dados em pesquisas científicas.

Provavelmente, quem inventou a roda de conversa foi Sócrates (469-399 a.C.), que de início promovia habitualmente uma troca de ideias com seus interlocutores, estimulando a reflexão e caracterização de algumas qualidades e virtudes (...) Uma aprendizagem significativa, vista como a compreensão de significados, que se relaciona às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivam o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. (MELO et. al, 2016, p. 302)

Tal possibilidade de aprendizagem com o outro e de formação política pela interação é também um princípio fundamental nas discussões produzidas pelo Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva teórica, o processo de dialogismo estabelecido pelas interações possibilita a formação política do sujeito por meio da relação com o outro.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Assim, entendemos a roda de conversa com potencialidade para proporcionar a (re)construção dos conhecimentos a partir da interação com os interlocutores, admitindo com o autor que

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p.117).

A escolha da roda de conversa como método para manifestação das falas dos alunos cumpre então para nós duplo papel: o de nos possibilitar ter acesso aos enunciados que precisávamos para a pesquisa e também proporcionar aos alunos um momento de discussão para construção política de sua forma-sujeito. Assim

interpretamos os efeitos da tomada de consciência desses alunos sobre a temática das rodas, que eram o acesso e a permanência deles na universidade. Nesse processo dialógico das rodas é que eles (re)significaram problemas comuns a serem enfrentados na universidade, como o racismo, e que talvez dificilmente tomaria centralidade nos debates enquanto uma pauta de luta no contexto acadêmico, pois durante nossas interações apenas as questões mais aparentemente concretas como bolsa permanência, transporte, internet, etc eram logo pautados por eles como problemas a serem resolvidos. Por essas nuances é que se difere o homem isolado de um homem membro “de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos [tendo menos condições para que neste haja lugar] ...pra uma mentalidade resignada e submissa” (BAKHTIN, 1997, p.120).

Outra percepção importante somada à compreensão das rodas de conversa é a de tomar os enunciados dos alunos como materialidade histórica (nos preceitos de Portelli), a versão dos fatos não contada nas fontes legitimadas de registros históricos. Para fazer frente à essa lacuna comum aos grupos de tradição oral, ou que não dominam a escrita padrão que as possibilite escrever livros publicáveis da história a partir de seu ponto de vista, é que tem tomado expressão como fonte de pesquisas acadêmicas a História Oral: “as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado ou grupos sociais cuja história escrita é ou falha ou distorcida” (PORTELLI, 1997, p. 27).

O autor defende que a História Oral é importante tanto pelos eventos quanto pelos significados, pois revela faces desconhecidas da história ao visibilizar experiências não hegemônicas silenciadas (PORTELLI, 1997, p. 31). No que tange aos significados, as fontes “orais podem não adicionar muito ao que sabemos, o curso material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos” (Idem). Nesse sentido o autor vai destacar justamente no seu distanciamento da verificação factual dos documentos escritos a credibilidade da História Oral, pois a

importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há ‘falas’ fontes orais (...) a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas ‘erradas’ são ainda psicologicamente ‘corretas’, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quantos registros factuais confiáveis (PORTELLI, 1997, p. 32).

Nesse sentido é que entendemos os enunciados dos alunos, colocando-os num patamar de importância histórica, como narrativas dos homens infames da história, os que não encontram espaço nas narrativas oficiais.

Por fim, acreditamos que nas rodas de conversas os alunos puderam refletir sobre o tema pesquisado, desnaturalizando conceitos e possibilitando novas atitudes no meio sobre o qual se está refletindo, no nosso caso o acadêmico. Enquanto características metodológicas das rodas, sobressaem-se sua potencialidade agregadora e a garantia de participação democrática dos integrantes por, pelo menos, dois motivos básicos: o formato em círculo que ultrapassa a mera disposição das pessoas, mas permite a visualização mútua sem segregação ou assimetria entre a posição dos corpos; e também igualdade na oportunidade de fala, abrindo assim um percurso inevitável de aprendizagem por meio da escuta do outro.

Depois de concluídas as rodas nas três aldeias, trabalhamos na transcrição das mesmas e depois de muitas leituras fomos percebendo as aproximações e dispersões dos enunciados, o que possibilitou a organização em temas (Acesso e Permanência, Transporte, Monitoria, Comunicação-Internet, Racismo e o terror dos seminários, Desconhecimento e a importância da ERER, Local de Referência, e Autoculpabilização), os quais distribuímos na análise em relação com a história e os fundamentos teóricos da pesquisa, tratando esses enunciados na perspectiva da Análise do Discurso com Foucault, conforme ele explica como os enunciados devem ser compreendidos.

o enunciado não é, pois [...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estrutura e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2014, p. 105).

Ou seja, os enunciados devem ser compreendidos nos entrelaçamentos que ele próprio materializa com a história e com os discursos, com os “conteúdos concretos” dos meandros sociais, políticos e culturais que formam e tensionam os ordenamentos discursivos, emergindo daí os sentidos que produzem por meio da identificação das regras que os controlam e do campo onde se realizam.

1.4.2. As rodas de conversa e a constituição da forma “sujeito”

Enquanto estiveram juntos, participaram do mesmo interesse, tinham um foco comum de atenção e suspenderam, ou adiaram, outras atividades e compromissos. Compartilharam de algum tempo, de uma definição comum de realidade, operaram na mesma província de significado, nos termos de Alfred Schutz. Interagiram através de uma rede de significados, conforme a definição de Geertz. Atuaram dentro de um sistema compartilhado de crenças e valores. Mesmo admitindo uma certa variação individual, o comportamento e a atitude dos participantes apresentavam notável homogeneidade
(Otávio Velho)

Como já dissemos, a estratégia de interação com os alunos nas aldeias foi a roda de conversa, nas quais contamos com a participação significativa dos estudantes que lá estavam presentes, o que para nós foi bastante satisfatório, pois demonstra a importância dada pelas comunidades à pesquisa.

Figura 7: Graduandos indígenas da aldeia Akrãtikatejê



Foto: Flávia Lisbôa

Além da presença física, as rodas foram momentos de interação e de trocas importantes, chamando-nos a atenção para compreendermos o aluno indígena gavião como aquele sujeito que tem a coragem de ir contra os ordenamentos postos e enunciar

suas subjetividades. Abordamos o processo de produção dos enunciados avaliando os alunos indígenas que falam para mim, a pesquisadora, envolvidos na construção da forma-sujeito, do que é interpelado pelo ato de coragem para falar em “uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos”, nos termos de Bakhtin (1997).

Para se colocar nesse lugar enunciativo, de denúncia voluntária e passível de identificação, é necessário coragem. E o fazem por perceberem nessa fala um ato político, a possibilidade de lutar por mudança, sendo a fala, o enunciado, o próprio ato de luta, com a consciência dos riscos de dizer. E falam pela necessidade de se ligarem a esse enunciado da construção coletiva enquanto sujeitos, proporcionado nas rodas de conversa.

Os esforços nessa tese são para tratar o dito na perspectiva da enunciação, buscando os sentidos em uma rede enunciativa que convergem a discursos compreendidos como a própria luta (não apenas instrumento de luta), visto que é por meio e pelo discurso que há disputa, na materialização da linguagem (corporal, língua, atos, rituais, escolhas) tanto em regularidades (a repetição) quanto em dispersões.

As questões em torno da presença indígena na Unifesspa serão mostradas em (en)cadeamentos enunciativos, estabelecendo essas regularidades e dispersões, as quais produzem sentidos passíveis de compreensão dentro das condições de possibilidades históricas, já que os enunciados têm mais ou menos visibilidade em determinados momentos.

Embora seja possível identificar uma série de regularidades que envolvem a constituição das universidades brasileiras e traços de subjetividades comuns aos alunos indígenas universitários interlocutores deste trabalho, não os compreendemos de forma homogênea, como já dissemos. Nem as instituições, nem seus alunos compõem blocos de interesses homogêneos e, nesse sentido, a sistematização das materialidades levantadas durante a pesquisa no último capítulo dessa tese, dedicado mais especificamente à análise das regularidades discursivas a partir de uma perspectiva genealógica, é significativa para chegarmos às demandas coletivas desses estudantes e de seus desejos diante das políticas públicas/ações afirmativas.

Como não estamos interagindo com uma homogeneidade, entendemos que as divergências existentes também devem ser consideradas e, para compreendê-las melhor, vamos tomar como referência teórico-metodológica de análise a perspectiva de “dispersão/descontinuidade” de Michel Foucault (2006). Nosso objetivo é também evidenciar como os discursos materializam conflitos, disputas de interesses, como se

compõem como práticas de contraposição às próprias regularidades que constituem o grupo a que pertencem, no caso desses alunos, o movimento indígena.

Nas falas de nossos interlocutores, os diferentes interesses e as singularidades dos sujeitos evidenciam esses embates discursivos. Se por um lado aparecem enunciados que assinalam o anseio de criação de uma universidade indígena emancipada, administrada por eles próprios, por outro há posições bastante diferentes, assumindo o desejo de assimilação do tecnicismo das práticas de reprodução capitalista.

Esperamos ter expressado, nesse primeiro capítulo, as singularidades que compõem nossa pesquisa, os levantamentos e a compreensão que temos sobre o “objeto” de estudo. Quanto ao estabelecimento de uma metodologia, para compreendê-la não basta seguir os passos que explicitamos até aqui. É preciso a mobilização de uma teoria que complemente a fundamentação de um método de análise, pertinente às idiossincrasias do objeto. Nesse sentido, estabelecemos um método levando em consideração a condição de sujeito colonizado que os indígenas são (visto que resistem há mais de 500 anos processos de sujeição colonial), tomando para esse estabelecimento o conceito de dispositivo de Foucault, atravessado pelos estudos decoloniais, que veremos em mais detalhe no próximo capítulo.

2 DECOLONIALIDADES, GENEALOGIAS E DISPOSITIVO

No meio do caminho havia uma pedra. Nós somos a pedra no meio do caminho. No meio do caminho da Vale. No meio do caminho desses empreendimentos que querem comer as montanhas de Minas. Enquanto a gente tiver vida. Enquanto a gente tiver força, nós somos uma pedra no caminho deles. E eles vão ter que ver a gente. Eles vão ter que parar e vê a gente (...) Enquanto houver lugar para outras comunidades humanas viverem, vai ter que existir lugar pros índios viverem também.
(Ailton Krenak)²⁰

De dentro da universidade, com nossas referências teóricas fraturadas, assumimos como fundamentos basilares a “decolonialidade”, a partir de Quijano e seus seguidores, e também o “dispositivo”, conforme pensado por Foucault, para refletir sobre o entrelaçamento necessário entre sujeito x história x linguagem, tripé este tão caro à nossa pesquisa, permitindo-nos abordar o pêndulo da presença/ausência indígena na universidade na atualidade em relação com o percurso histórico.

Posicionados nessa conjuntura, fizemos nossas escolhas teórico-metodológicas e, a fim de explicar melhor essas concepções teóricas e a relação que percebemos existir entre elas, dividimos a seguir três seções de discussão: a primeira trata das percepções de análise de Michel Foucault, diferenciando as propostas arqueológica, genealógica e arqueogenealógica da Análise do Discurso foucaultiana; a segunda se dedica à visibilização do elo existente entre os estudos foucaultianos e os estudos decoloniais, apontando as principais fundamentações destes em Foucault, o que justifica também a coerência teórica entre essas duas vertentes, pontos basilares da tese e; a terceira é onde esboçamos as linhas do dispositivo, indicando a forma que nos apropriamos dessa noção para desempenhar as análises e reflexões. Iniciamos a seguir nessa sequência de exposições.

2.1 O MÉTODO ARQUEGENEALÓGICO: LIMITAÇÕES E COMPLEMENTARIDADES NA ANÁLISE DO DISCURSO COM FOUCAULT

Há muitos perigos ao se falar de “método” envolvendo um autor como Michel Foucault, cuja reflexão tem como marca preponderante a de evidenciar os contrassensos

²⁰ Retirado do texto "No meio do caminho havia uma pedra", produzido por Jornalistas Livres. Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=ffHgfO8CuMU>.

no estabelecimento de muros, barreiras em torno da construção do conhecimento científico. Logo, é preciso localizar a concepção de método empregada aqui, evidenciando, então, a forma como os enunciados são tratados nesta pesquisa, seguindo os preceitos foucaultianos na compreensão do discursivo e sua estreita relação com os demais acontecimentos sociais, chamando-nos a atenção para o papel da linguagem, do discurso, nas/pelas lutas sociais, o que então o “método arqueogenalógico” nos permite fazer.

Nosso universo de pesquisa contempla diferentes materialidades, envolvidas em práticas discursivas por vezes até contraditórias. Como nossas análises fundamentam-se no método²¹ arqueogenalógico proposto por Michel Foucault, ao longo de sua obra, situamo-nos além das análises limitadas a frases, proposições ou atos de fala. Nosso *corpus* é um complexo processo histórico de produção de discursos sobre os alunos indígenas na Unifesspa e nossa postura diante dele é a de visibilizar enunciados inseridos em práticas discursivas que se filiam aos discursos existentes em nossa sociedade, considerando que o universo discursivo não pode se desligar das conjunturas sociais onde nos inserimos, na condição de sujeitos latino-americanos no século XXI.

Para pensar essa nossa inserção sociohistórica, levamos em consideração o que aprendemos com Foucault sobre a história não ser linear. Inclusive, para mostrar essa descontinuidade da história, uma marca de sua obra é fazer análises espriadas ao longo do tempo sobre determinados temas (a loucura, a sexualidade, o direito, a clínica, etc.), evidenciando por meio dessa dispersão temporal-linear as emergências de acontecimentos não lineares e atemporais. Dessa forma, não devemos esperar o surgimento de acontecimentos seguindo uma lógica de progressão linear ao longo do tempo; ao contrário, o que rege as emergências históricas são as condições de possibilidades históricas, as regras que se estabelecem em um determinado momento histórico por força da imbricação de fatores de diversas ordens: social, política, econômica etc.

Por essa multidimensionalidade histórica, o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas como povos originários desse território oscilou bastante durante a República Brasileira e a atualidade é um exemplo disso, pois estamos vivendo esse momento de flexão na história de direitos indígenas, de emergência de práticas

discursivas que convergem para vários discursos contrários à existência indígena. Se na Constituição de 1988 lhes foram garantidos uma série de direitos ainda nem totalmente instituídos, a última eleição presidencial e de parte do legislativo federal, cuja promessa de campanha envolvia a redução drástica das conquistas indígena no Brasil, materializa mais uma curva dessa descontinuidade.

A pesquisa e a análise das séries de enunciados que selecionamos, constituídas pelas vozes de alunos indígenas, os espaços da universidade e documentos que registram a história desses povos e das universidades brasileiras nos permitiram visibilizar essas descontinuidades. As recorrências sobre esta guerra de que são alvos e vítimas apareceu muitas vezes nas retomadas históricas e nas próprias formas de existência a que são condicionados, mas as dispersões também nos levaram a lugares inusitados.

Essas regularidades e dispersões também são fatores considerados no trabalho de análise discursiva foucaultiana, uma vez que nem o esforço expressivo do indivíduo nem o uso da língua como atividade racional é o que interessa à análise arqueogenealógica. Nessa perspectiva, o discurso não é o que diz o sujeito, mas é o dito na relação com um conjunto de fatores da exterioridade, onde se pode enxergar na dispersão do sujeito sua descontinuidade. Esta, por sua vez, deve ser entendida como uma característica pertencente às condições de aparecimento do discurso e não algo descartável, contornado pela análise que preza exclusivamente pela regularidade. Segundo Foucault (2014, p. 185), o que surge como contradição evidencia, na verdade, a historicidade do discurso e uma das funções da descontinuidade pode ser, por exemplo, a de

se dispô[r] a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento irregular de uma causalidade circular (...) delimita o campo de que é feito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Nesse exercício é possível então delinear a formação de discursos ao longo da história geral em relação aos processos econômicos e sociais, mostrando que a aparente autonomia do discurso não tem independência histórica. O que torna então este trabalho discursivo é nosso esforço em estabelecer o dito para além da relação significante-significado, da ideia de proposição, frase ou representação, mas como prática

discursiva, sistemática; ou seja, enunciados que em determinado momento histórico (e, a partir da emergência, ao longo da história) formam os objetos, apoiando-se e retroalimentando uma formação discursiva. Ou seja, o discurso não se limita à língua, a um código linguístico. São manifestações da linguagem (não necessariamente na forma da língua) expressas nas mais diversas materialidades e que estabelecem relações sociais de disputa ou aliança. Assim tomamos os enunciados desta tese, considerando-os nessa rede de memória, alocados em discursos ligados por um sistema de relações, inscritos em práticas discursivas.

A partir dessas definições em torno do discurso e de assumirmos que iremos tratá-lo na abordagem da análise arqueogenealógica, julgamos importante explicar então o que seria a esse tipo de análise. Para isso, é imperativo compreender que Foucault nos deixou três formas de abordar os enunciados: a arqueologia, a genealogia e a arqueogenealogia, sendo que esta última pode ser compreendida como a junção de todas elas, como a operacionalização das duas primeiras em um tempo só.

Para iniciar essas demarcações, é importante destacar nesse processo que Foucault, em suas análises históricas para apontar as dispersões de regularidades e descontinuidades sobre os temas aos quais se debruçou, precisou, em um determinado momento, explicar seu método, qual era a ferramenta metodológica que fundamentava suas reflexões. Diante dessa interpelação, escreveu em 1969, o livro “A arqueologia do saber”, onde sistematiza os conceitos que utilizou até aquele momento, as categorias que inaugurou para estudar os saberes, as verdades criadas sobre as coisas.

Vejamos ainda o que diz o autor sobre a arqueologia:

“o que ela [a arqueologia] quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas” (FOUCAULT, 2014, p. 201).

Ou seja, o tipo de análise que empreende o uso dessas ferramentas conceituais em si, possibilita ao analista do discurso a uma retomada histórica do discurso na perspectiva do arquivo, enquanto conjunto de materialidades enunciativas que podem ser interpeladas quanto às condições sócio-históricas de sua emergência. Por outro lado, a arqueologia, como método para análise de enunciados de um arquivo em rede, não garante por si só que o analista empreenda reflexões na abordagem genealógica, a qual compreende uma postura epistemológica de visibilizar os conflitos entre os saberes.

Nesse segundo nível de discussão teórico-metodológica, o autor constrói uma percepção mais verticalizada, refinando suas proposições sobre o discurso em relação com o poder. Para explicar essa face de Foucault, partimos da noção “saber-poder”, entendendo-a como uma compreensão embrionária sobre o poder na sua relação inevitável com o discurso.

Para entender essa relação entre poder e saber, tomamos como premissa que para operar como força de controle social, a produção de “saber” sobre algo (ou a produção de um discurso) é estratégico. Determinados saberes são legitimados e estabelecidos como “verdades”, para condicionar os padrões de vida em sociedade, por isso então o termo “saber-poder”.

Nessa conjuntura de produção de saberes com força de “verdade” (ou seja: saberes alinhados à sustentação do poder), a “genealogia” é apontada por Foucault (2010, p. 9) como a “redescoberta exata das lutas e memória bruta dos embates”. Segundo ele, a genealogia seria então a luta dos saberes sujeitados pelo seu reconhecimento como saber válido contra a hierarquização do conhecimento, necessária para que uns adquiram *status* de verdade enquanto os outros, em paralelo, são deslegitimados. Nisso então se materializa a disputa genealógica, permitindo que

intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (...) Trata-se da insurreição dos saberes (FOUCAULT, 2010, p 10).

Esses efeitos de poder que o discurso estabelecido como científico ganhou, como uma verdade aceita, é o alvo do embate genealógico, ocupando centralidade nas questões formuladas por Foucault em torno da dominação e do poder, ou seja, o cerne primitivo da guerra, das lutas entre diferentes formas de saber, onde os “saberes sujeitados” são todo o conjunto de conhecimentos que não se encaixam no enquadramento da cientificidade, relegados ao *status* de desqualificados, não-elaborados. Para objetivar essa relação, podemos citar como exemplo os próprios saberes indígenas, considerados subalternos, sujeitados e sem valor, em contraponto ao conhecimento acadêmico-científico que goza da legitimidade de “verdade”, logo, de poder.

A noção “saber-poder” expõe justamente o poder de que gozam os saberes legitimados, ao ponto de se tornarem parâmetros sociais, únicas verdades aceitáveis.

Com isso, Foucault desnaturaliza a verdade por meio da perspectiva discursiva, evidenciando-a em uma rede de poder que confere seu *status* de verdade e esta, por sua vez, num movimento cíclico, devolve ao poder o fortalecimento de sua estrutura. Dessa forma, o autor adverte que o projeto genealógico não deve se incomodar tanto com os conteúdos ou métodos da ciência, mas sobretudo com os efeitos de poder que se estabelecem na sociedade por conta do estabelecimento de uma única forma de produzir verdade.

Nesse ponto, as análises foucaultianas precisam prezar pela noção de “poder” fora de concepções ortodoxas, mas sim inserida numa percepção de poder que se dá nas relações entre os sujeitos e, por isso, concernente às especificidades dessas relações. Assim, a orientação foucaultiana é a de não tomar o poder como um bloco maciço, localizado em uma classe, mas como algo que circula, funciona em rede, onde “...não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 2010, p. 26). Ou seja, o poder sempre se apresenta de formas díspares, heterogêneas, e as constantes transformações em torno dele seguem os ordenamentos vigentes na sociedade.

No projeto de estabelecimento e manutenção desses ordenamentos, Foucault nos mostra que o poder precisa do controle dos discursos. E a operação desse controle acontece por meio das disciplinas como mecanismos de produção do “poder-saber”; ou seja, enunciados dotados de verdade fundamentarão a normalização da sociedade por meio das verdades estabelecidas no campo do direito, da medicina, da psicologia, etc. Assim é que o amoldamento de disciplinas científicas terá o papel de atuar na normalização das sociedades, definir o normal/correto e a anomalia, dando condições assim para o surgimento da ideia foucaultiana de “sociedade de normalização”: “Elas [as disciplinas] são extraordinariamente inventivas na ordem desses aparelhos de formar saber e conhecimentos, e são portadoras de um discurso [...] que será o da regra [...] da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização” (FOUCAULT, 2015).

No desenvolvimento desta tese, essa discussão se revela importante pelo fato de que, na disputa pelo poder, a hegemonia estabelece formas de monopolizar o saber sobre as coisas e a circulação desses discursos com o intuito de se estabelecer como verdade, silenciando assim saberes Outros que poderiam implantar a dúvida e a falta de

controle sobre os sujeitos. Nesse funcionamento sociodiscursivo, estabelece-se o discurso sobre os indígenas nesse país e a naturalização das condições de usurpação e violência às quais são submetidos. O silenciamento dos discursos fortalecedores da luta indígena é salutar nessa disputa justamente nesse sentido genealógico, para que os pleitos em prol da condição indígena não ganhem força, visibilidade. Em função disso, beneficia-se o discurso colonial sobre o que é normal, legitimando essas normatividades como confiáveis, válidas e respeitáveis.

Nesse encaminhamento da produção do conhecimento como instrumento de controle, é que insurge a genealogia, a luta dos saberes subalternos por equidade, no caso da nossa pesquisa, os saberes sujeitados dos povos indígenas. Assim, compreendemos a genealogia neste trabalho como o que reivindica a equidade epistêmica para os povos indígenas, as ações em torno dos resultados produzidos no nível genealógico, a administração deles no sentido de manter o controle, o poder.

Apesar de demonstrarmos essa diferença entre arqueologia e genealogia, tal atitude não passa de uma ação pedagógica, a fim de facilitar a compreensão das noções, pois a relação entre elas é imbricada no trabalho do arqueogenealogista (para o qual chamamos atenção por nele nos identificarmos) e Gregolin (2015, p. 4) explica bem como ambas perspectivas se somam, entendendo que não há uma fratura entre as duas, mas que funcionam mutuamente na descrição e análise do discurso.

Pensando nessa organicidade dos temas e reflexões, podemos, então, compreendê-lo em termos de uma arqueogenealogia, sendo o primeiro momento aquele em que, procurando estabelecer a constituição dos saberes em articulação com as práticas sociais, busca responder à questão: como os saberes aparecem e se transformam? A genealogia complementa o exercício arqueológico, sendo então um momento em que Foucault busca o porquê dos saberes, entendendo-os como elementos de um dispositivo cuja natureza é estratégica.

Podemos dizer então que, no nível arqueogenealógico, Foucault coloca seu arcabouço arqueológico a serviço de uma análise que visibiliza as relações do discurso com o poder, evidenciando a arqueologia e a genealogia como os dois pilares de sua proposta “arqueogenealógica” de análise e reflexão. Nas palavras do autor, seu fazer teórico-analítico-metodológico seria então o seguinte: “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2010, p. 11).

Essas definições dadas até aqui sobre discurso e o método arqueogenealógico nos permitem então fazer entender essa análise do discurso foucaultiana como metodologia de análise que trata dos discursos na relação com os acontecimentos históricos (sejam sociais, políticos, econômicos...) e com as estruturas de poder normalizadoras da sociedade. Com isso, justificamos a escolha pela arqueogenealogia por considerá-la pertinente à nossa pesquisa no arcabouço teórico-metodológico de Foucault. A partir de nosso lugar no campo da linguagem, para analisar e refletir sobre a presença de graduandos indígena na Unifesspa, a arqueogenealogia nos permite, então, como recomenda Gregolin (2015, p. 9),

Analisar as práticas discursivas para além de sua capacidade de designação e de referenciação significa, na proposta foucaultiana, reconhecer as articulações que os discursos estabelecem com os poderes na produção de verdades historicamente delimitadas. Significa, portanto, que o laço entre discurso e poder é inextricável e que a análise arqueogenealógica deve enxergar as articulações que se estabelecem entre eles.

Nisso assumimos os enunciados analisados ao longo dessa tese relacionados a um arquivo o qual remonte historicamente à (não) relação dos indígenas com a universidade na região e o que a emergência desse jogo de presença/ausência aponta na história de lutas dos povos indígenas no sul/sudeste do Pará, no presente, no passado e no futuro.

Assim, o método arqueogenealógico de Foucault possibilita reflexões na imbricação Sujeito x Linguagem x História, tão cara aos estudos do autor na busca por saber “quem somos nós hoje”, assentando-se que somos uma construção sociohistórica. Ao longo desse percurso histórico, é salutar considerar o caráter não linear, as descontinuidades dos discursos. Sua descontinuidade ao longo da história por determinação das condições de possibilidades históricas.

A partir disso, nossa atitude decolonial se constitui no método de análise proposto neste trabalho também por apontar as curvas nas regularidades, os momentos na história em que os “esfarrapados do mundo” de Freire (1972 [2005]) conseguem forçar o dispositivo colonial a fazer uma flexão. E o balançar desse pêndulo “ascendência/declínio” de conquistas dos povos indígenas, como descrevemos especificamente no Capítulo 3, é uma questão fundamental para compreendermos a formação dos discursos, para compreender o que somos e as possibilidades de sermos ou de termos sido e não fomos.

Com o entendimento de que precisamos evidenciar as estreitezas entre o arcabouço conceitual foucaultiano e os estudos sobre a colonialidade, conforme anunciamos na introdução deste capítulo, no tópico seguinte nos dedicamos então a traçar esse elo por meio das aproximações as quais justificam tal aliança conforme propomos.

2.2 DISPOSITIVO COLONIAL: UM ELO ENTRE FOUCAULT E DECOLONIALIDADE

A preocupação que direciona esse tópico é a de respaldar a adoção do termo “dispositivo colonial” que dá nome a esta tese, considerando que a junção desses dois termos deva causar muitos estranhamentos e um deles antevemos ser o de muitos leitores dos estudos decoloniais que fazem críticas à Foucault, colocando-o em lado oposto da decolonialidade. Uma dessas críticas, talvez a mais recorrente e fundamental para essa oposição, é a condição óbvia de Foucault ser um filósofo europeu e, conseqüentemente, seus estudos se orientarem pelo pensamento eurocêntrico.

Hoje os princípios em torno da colonialidade têm ampla circulação, mas no período dos anos 60 a 70 foi quando autores de países colonizados começaram a ordenar a discussão em um alinhamento teórico de pensamento decolonial. Por outro lado, o que mostraremos nesse tópico é justamente as possibilidades de aproximação entre alguns conceitos de Foucault e os estudos decoloniais, evidenciando que a ideia foucaultiana de “genealogia”, por exemplo, é embrionária no estabelecimento desse elo, expresso nesta tese na noção “dispositivo colonial”, que naturalmente, à priori, desperta estranheza. Por isso mesmo, é salutar que discutamos esses atravessamentos e interconexões.

Outra preocupação que nos perpassa nesse relacionar Foucault à decolonialidade é a de deixarmos clara como cada um desses pensamento colaborou para nossa compreensão de que para tratar o indígena como sujeito colonial em uma pesquisa de análise do discurso há que se adotar uma literatura específica da AD para fornecer os conceitos e ferramentas necessárias à tal análise, o que inevitavelmente nos leva aos teóricos europeus por terem construído o arcabouço metodológico existente ainda hoje na AD. Nessas bases teórico-metodológicas possíveis de estudos do discurso, Foucault é

o que notamos ter maior aproximação com os estudos decoloniais, o que demonstramos nesta seção.

A experiência da “conquista” das ex-colônias europeias tem levado pensadores localizados nessa especificidade sócio-histórica a proporem, sobretudo a partir dos anos 1960, uma tomada de consciência sobre as condições de opressão pautadas por uma hierarquização racial, com papel de sustentar então a colonialidade. Nomes como Frantz Fanon, com sua tese intitulada “Peles negras, máscaras brancas” (1965 [2008]), e Edward Said, com o livro “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” (1978), são frequentemente citados como marcos para a construção dos estudos pós-coloniais, vindo depois deles uma leva de estudiosos preocupados em assumir a postura de evidenciar a percepção das relações de poder pela experiência da colonização.

Com preocupações bem semelhantes, “Pedagogia do Oprimido” (1972 [2005]), de Paulo Freire, nos anos de 1970 circulou com grande impacto internacionalmente, menos no Brasil, por ter sido escrito durante o exílio do autor. Entendemos que as propostas freirianas sobre os “esfarrapados do mundo” e a condição de subalternização de grande parte das populações colonizadas são bastante significativas para a produção desta atitude decolonial que assumimos nessa tese.

Esse novo exercício de problematizar as relações de poder estabelecidas a partir da colonização não se limita à compreensão das regiões colonizadas, mas surge como uma nova forma de explicar o estabelecimento de um sistema mundial de poder (ou sistema-mundo, para dialogar com Wallerstein), potencializado pelo advento da globalização, iniciada com as grandes navegações e com o potencial de refinamento do capitalismo. Este passa, então, a integrar o fator racial em suas práticas à medida que se expande nas fronteiras, estabelecendo-se como um sistema mundial de divisão racial do trabalho.

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica (QUIJANO, 2005, p. 122).

Nessa nova proposta de problematização das relações de poder no mundo, não podemos apontar uma única matriz teórica fundamentadora para todos os autores nela assentados, pois se trata de um movimento composto por uma “variedade de

contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2016, p. 117). Por isso, dentre tantas reflexões produzidas ao longo desses últimos anos, assinalamos nossas referências fundamentais, como já pontuamos, o peruano Aníbal Quijano e o argentino Walter de Mignolo, além de outros autores(as) dessa perspectiva teórica, os quais convidamos ao longo da tese para colaborar com nossas reflexões, como: Gayatri Spivak, Catherine Walsh, Ángel Rama, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, entre outros.

A preocupação em alinhar as abordagens de Michel Foucault sobre o discurso e os estudos acerca da (de)colonialidade como as percepções teóricas de partida para a pesquisa se deu pela própria compreensão que fomos desenvolvendo sobre o objeto. Entendemos haver dois fatores preponderantes na história indígena: a história de luta/resistência racial constituidora da existência desses povos ao longo desses mais de 500 anos (que convergem para as noções de genealogia e dispositivo de Foucault) e a colonialidade como condição para as opressões sobre eles recaídas (sobre o que reflete os estudos decoloniais).

Com isso, “genealogia” e “dispositivo” (nos termos de Foucault) e “colonialidade do poder” (como propõe Quijano) são os principais fundamentos orientadores da pesquisa, entendendo que os primeiros coadunam com a história de luta por reconhecimento e valorização da forma de pensar/existir indígena e o segundo como a força opressora sobre esses povos, o pensamento responsável por fundamentar sistematicamente as conjunturas sociais, políticas e econômicas da sociedade no sentido de legitimar a eliminação física e simbólica dos povos originários. Obviamente que ao longo das discussões diversos outros autores e autoras conversam conosco, no sentido de fortalecer a compreensão sobre a “colonialidade” e o “dispositivo” como os motivadores, inspiradores das reflexões tecidas. Entre essas contribuições, passou a dar sustentação a esse nosso entendimento o conceito de “dispositivo colonial”, que vem ganhando forma com Neves (2019) e com a qual temos nesta tese o intuito de colaborar, apresentando delimitações e reflexões pertinentes às fundamentações do conceito. Para tal formulação, a autora explica a relação da colonialidade com o dispositivo de Foucault.

fundamentada no conceito de dispositivo proposto por Michel Foucault e nas discussões latino-americanas de decolonialidade do poder, procura inserir nos estudos do discurso foucaultianos, a discussão sobre o sistema colonial e as

relações de subalternização ainda intensamente presentes nas práticas discursivas das sociedades amazônicas e nos discursos que circulam sobre elas (NEVES, 2019a).

Apesar de reconhecer a grande diferença entre a realidade do louco e do proletariado na Europa pensada por Foucault e a condição do negro e do indígena na América Latina, a autora defende as heranças teórico-filosóficas do autor como profícuas para a problematização da verdade na sociedade brasileira.

Quais são as verdades produzidas pela colonização ainda atualizadas entre nós com tanta intensidade? Até que ponto o discurso da superioridade ariana ainda se estabelece como algo dado, quase um determinismo biológico para grande parte da população? (NEVES, 2019).

Assim, entendemos o dispositivo colonial como a materialização das relações de poder nos diversos âmbitos da sociedade, responsáveis por estabelecer e manter as verdades necessárias à sustentação da colonialidade do poder. Verdades essas acerca da perspectiva hegemônica eurocêntrica, responsável por enraizar preconceitos, racismos e toda forma de exclusão às manifestações não-europeias nas mais diversas concepções do sensível, no conhecimento, na estética, na cultura e no corpo, o corpo não-europeu como o negro e o indígena. Gregolin (2015) nos alerta que Foucault nunca discutiu propriamente o conceito “dispositivo” em nenhum livro, mas deu uma definição numa entrevista concedida em 1977, onde ele exemplifica o dispositivo, dizendo que é um

Conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2007, p. 244).

O conceito é tratado pelo autor como uma ideia operacional para analisar o poder nas relações sociais, no funcionamento das instituições, leis, etc, nas mais variadas formas de se exercer, administrar o controle social, já que sempre está inscrito num jogo de poder: “É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. (FOUCAULT, 1999, p. 146).

Gregolin (2015) ao tratar do “dispositivo escolar” desenvolve um importante papel tanto para clarificar o conceito de dispositivo de Foucault quanto para refinar nosso olhar metodológico para aplicação na análise de discursos.

Busquei uma linha terminológica (dentro da teoria filosófica) em torno do termo “dispositivo” e a partir de Agamben (2005) é possível traçar amarrações do conceito foucaultiano com Hegel e um contexto histórico mais amplo, inclusive na perspectiva religiosa. Pela notória aproximação de Foucault com Hegel, o autor defende que este inspirou o primeiro com suas ideias sobre a “positividade” da religião cristã, que “compreende o conjunto das crenças, das regras e dos ritos que em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico são impostos aos indivíduos pelo exterior” (AGAMBEN, 2005, p. 10).

A contribuição do autor para a compreensão do conceito de dispositivo inserido numa procedência teológica é que o mesmo teria relação com o termo *oikonomia* (“economia” que em grego tem o sentido de gestão), sendo este uma das facetas divinas à qual se designa a administração, o governo do mundo. Assim, *oikonomia*²² se desenvolveria no âmbito teológico como um cerne para a ideia de “positividade” de Hegel e também, posteriormente, à ideia de “dispositivo” de Foucault.

A “positividade” de Hegel está para o “dispositivo” de Foucault no sentido fundamental que rege esses conceitos: o de admitir a existência de um conjunto de processos materializados em instituições e regras que sustentam relações de poder. Nessa aproximação é que Agamben defende tanto a impossibilidade de Foucault desconhecer tal proposição hegeliana como ainda desenvolveu o conceito de “dispositivo” a partir dela, dizendo que toda a significação dada ao termo “positividade” (ritos, instituições e regras impostas pela exterioridade aos indivíduos e absorção nos sistemas de práticas dos sujeitos) por Hegel é o que aparece como “dispositivo” nessas falas sumárias de Foucault.

Por outro lado, Agamben destaca que é possível notar nas formulações de Foucault uma diferença importante do modo hegeliano de pensar a “positividade” na reconciliação entre dois elementos ou enfatizar o conflito entre eles: “Trata-se para ele [Foucault] antes de investigar os modos concretos em que as positivities (ou os “dispositivos”) atuam nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder” (AGAMBEN, 2005, p. 11).

Na busca de evidenciar o conflito de forças no dispositivo, é importante ressaltar a influência genealógica sobre os sujeitos “infames”, nos termos de Foucault. Tal

²² “um conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2005, p. 12).

influência tem o potencial de levar grupos minoritários a lutarem por fissuras nas estruturas de poder e ambicionar novos ordenamentos menos desiguais.

Feitas essas breves relações sobre o termo “dispositivo”, dedicamo-nos a seguir a delinear o elo (algumas vezes até mesmo com fundamentações assumidas dos decoloniais no autor) existente entre Foucault e os preceitos decoloniais, mostrando as aproximações a partir de dois fatores: a crítica da hierarquização do saber e também pela compreensão da relação entre racismo e colonização.

2.2.1 A hierarquização do saber: fundamentos e crítica decolonial

Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjó la idea de que los indios y negros por sí mismos no piensan; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como “tradicición”, nunca como ciencia o conocimiento (Catharine Walsh).

Um ponto comum onde se cruzam os autores decoloniais está na crítica ao que se estabeleceu como “centro” a partir do processo de produção do conhecimento científico assentado numa racionalidade monocultural, responsável por estabelecer as normatizações de padrões nos países europeus, passando, com a colonização, a ser reproduzidas em outras regiões do mundo, de forma que, “de acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus” (QUIJANO, 2005, p. 122).

Acreditamos ser a noção “saber-poder”, entre as ferramentas teórico-filosóficas formuladas por Michel Foucault, a com maior potência para compreender como isso se produziu, por meio dos sentidos epistemológicos sobre o poder e seus desdobramentos no controle social, na verdade, na disciplina dos corpos, e tudo isso em relação mútua. Isso dialoga e mantém vínculo com a crítica feita pela decolonialidade à racionalidade eurocêntrica como única legitimada ao longo da história, em detrimento do apagamento dos povos indígenas e africanos.

A partir da noção “saber-poder” toma viabilidade a ideia de genealogia, conforme discutimos na seção anterior, por onde Foucault (2010) expressa o reconhecimento de que os saberes foram hierarquizados no Ocidente. Tal divisão tem o papel de atribuir, desde a Idade Média, efeitos de poder ao discurso científico,

possibilitando assim a dominação se estabelecer pela produção de saber como método para exercer o controle social. Este seria então o resultado do projeto de hierarquização, sob o qual são subjugadas, por exemplo, as sociedades indígenas nos países da América Latina, como não é/foi diferente no Brasil. Diante dessa hierarquização, Foucault propõe os seguintes questionamentos: “que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem “é uma ciência”? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “menorizar” quando dizem: “Eu ... enuncio um discurso científico e sou um cientista?” (FOUCAULT, 2010, p. 11). Com isso, nessa hierarquização dos saberes, não se imprime apenas aos saberes um lugar de inferioridade, mas também delega desprestígio aos sujeitos que neles fundamentam a sua existência.

Quando pensamos na condição dos indígenas nas universidades brasileiras, podemos observar como esta instituição do discurso científico faz parte do cotidiano deles. O enunciado a seguir, mostra como um aluno indígena da Unifesspa assume uma postura decolonial, mostrando consciência dos efeitos de sua presença na universidade e da necessidade de enfrentamento:

O4-ECONOMIA: Para muitos... acham que eu não mereço isso aqui. Mas todo dia na universidade é dia de reconquistar algum espaço, né? De mostrar que a gente tem essa capacidade e conseguir.

O aluno assume a luta contínua, pois “todo dia... é dia de mostrar” que é capaz, de ocupar os espaços duramente conquistados pelo movimento indígena, reconhecendo a universidade como um território de batalha, onde se precisa conquistar algo cotidianamente. E esse algo é o respeito pela sua racionalidade indígena e ao direito de se apropriar dos conhecimentos científicos disponibilizados pela universidade.

A perspectiva de Michel Foucault tem estreita relação com a colonialidade do saber pensada por Quijano, visibilizando o que afirmamos sobre o intuito de notarmos a aproximação existente entre essas duas fontes teóricas, o que reforça também a percepção do aluno sobre a relação que mantém com a universidade. Vejamos: “*la colonialidad del saber* que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, escartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (QUIJANO, 1999).

Chamamos ainda a essa conversa diversos outros autores para a problematização da relação entre os saberes legitimados enquanto verdade e os saberes subjugados em benefício do *status* da ciência. Em “O pensamento Selvagem”, Lévi-Strauss (1989)²³ coloca em xeque uma premissa da ciência moderna de que existiria uma inaptidão dos povos “primitivos” para o pensamento abstrato. Com isso, o autor desenvolve a discussão de que o recorte conceitual (linguístico) sobre o mundo varia de sociedade para sociedade e as coisas nomeadas num determinado grupo não são evidência de capacidade intelectual, mas de interesses diferentes sobre o mundo, das relações que as pessoas estabelecem com as coisas.

O autor ressalta a forma como o conhecimento moderno trata os povos tradicionais, como se o “primitivo”/“selvagem” não produzisse conhecimento, contradizendo-o com o fato de que sempre produziram, mas não na mesma lógica estabelecida pelo homem branco moderno, dada as diferenças de necessidades de vivências nesse mundo. A partir dessa premissa, o autor defende que há, na verdade, dois modos de pensamento científico, dois modos de abordar cientificamente o mundo. Um seria por meio da natureza, mais ligado à percepção, imaginação, sensível, com o homem integrando a natureza: “A ciência do concreto”. O segundo se dá pelo posicionamento do homem deslocado da natureza, regido pela lógica da dominação.

Latour (2013) é outro autor que nos permite evidenciar o jogo de disputas estabelecido pelo conhecimento ocidental com outras formas de pensar, depreciativo às formas tradicionais do conhecimento, que, por sua vez, não dividem os temas estudados em disciplinas puras, como passamos a fazer a partir da instauração da Ciência Moderna.

Nossa vida intelectual continua reconhecível contanto que os epistemólogos, os sociólogos e os desconstrutivistas sejam mantidos a uma distância conveniente, alimentando suas críticas com as fraquezas das duas outras abordagens (...) Nossas pobres redes são como os curdos anexados pelos iranianos, iraquianos e turcos que, uma vez caída a noite, atravessam as fronteiras, casam-se entre eles e sonham com uma pátria comum a ser extraída dos três países que os desmembram (LATOUR, 2013, p. 11 e 12)

Sousa Santos (1987, p. 10-11) também ajuda a respaldar nossa discussão dos choques epistemológicos entre o conhecimento científico e o tradicional, admitindo sua

²³ Apesar de não podermos situar o autor no conjunto de estudiosos pós-coloniais, suas premissas são fundamentais para pensar a valorização de conhecimentos Outros e por esse motivo, até pelo seu posicionamento temporal diante dos demais, o trazemos para iniciar essa discussão.

compreensão de que é imanente à racionalidade científica negar a existência de racionalidade em outras formas de conhecimento pautadas em outros princípios metodológicos (e epistemológicos). Ao propor esta tese com graduandos indígenas, não podíamos deixar de assumir a reivindicação da validade de outras existências como um papel, proposto por Quijano (1999) para alcançar a decolonialidade, possível apenas, segundo ele, pela decolonização intelectual. Com isso, é preciso então entender a decolonialidade²⁴ como o projeto tomado em contraposição a esse sistema hierárquico, contra a colonialidade, conforme explicitado por Walsh (2013, p. 25):

“posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

Com essa percepção, a prática universalista da ciência hegemônica e eurocêntrica é manifestação da colonialidade do saber e é necessária a desnaturalização do *status* de verdade a uma única racionalidade, a ocidental, em detrimento de outras existentes há até bem mais tempo que o pensamento moderno. Relacionamos ainda a essas premissas sobre a colonialidade o estabelecimento de “verdades” não apenas para a ciência, mas também nos efeitos da produção desses conhecimentos ditos “verdadeiros” na construção de nossas subjetividades, tornando a perspectiva europeia como padrão também para o estabelecimento de nossos gostos, no que agregamos o valor de “belo, bom, desejável” e no que relegamos como negativo. Nos direcionamentos dessas definições não devemos deixar de fora o papel fundamental do discurso, sendo ele o responsável por viabilizar tais construções.

Sobre tal condição Gregolin nos convida a interpelar a “racionalidade das práticas sociais que nos subjetivaram pelos seus efeitos e nos objetivaram pelas suas tecnologias, e a genealogia da ética busca problematizar as práticas de si e os processos de subjetivação que ligam o sujeito à verdade” (GREGOLIN, 2015, p. 9). O dispositivo colonial, nessa conjuntura, não pode ser visto como mais um elemento dentro do que nos constitui como sociedade, mas deve ser pensado como o molde da colonialidade, como a estrutura que comporta e reproduz a colonialidade desde as materialidades

²⁴ “Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad (WALSH, 2013, p. 25).

institucionais do poder até as questões mais subjetivas de definição dos gostos e desejos.

Nessas pontuações aqui postas sobre a invisibilização dos saberes subalternos, evidenciamos um entrelaçamento produtivo entre os estudos sobre colonialidade e a proposta genealógica de Michel Foucault, a partir da compreensão de que ambos enxergam um regime de valorização social pautado em bases epistemológicas ocidentais, a partir da colonização e o estabelecimento da modernidade. Nessa conjuntura, ambas perspectivas reconhecem o apagamento de outras formas de explicar a realidade por escaparem de um universal abstrato e marcar determinada particularidade, acionando uma gramática social outra por mobilizar processos de significação que fogem da lógica de pensamento linear ocidental.

2.2.2 Fundamentações pela compreensão da relação entre raça e a colonização

Os estudos que têm como fundamentação a compreensão da “colonialidade” como herança da colonização se pautam na “raça” como o fator ma(o)triz para as opressões estabelecidas em nossa sociedade. Diante disso, é necessário entender a colonização dentro de um limite temporal, superado com o surgimento da república, e a colonialidade como os delineamentos sociais deixados pela experiência da colonização e que molda até os tempos atuais um sistema fomentador de um padrão eurocêntrico em funcionamento na sociedade, o qual, segundo Quijano (2005, p. 118), “demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero”.

O autor nos explica que a colonização estabeleceu a hierarquização tanto dos saberes quanto a raça e a colonialidade perpetuou a legitimação disso no nosso continente até os dias atuais. Sobre os saberes já discutimos no tópico anterior e neste nos dedicamos as especificidades raciais da colonialidade.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram ...à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de

superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, idem).

Como outra referência decolonial para este trabalho, Mignolo também nos ajuda a balizar essa percepção da raça na colonialidade: “...as relações étnico-raciais (como sugeri) foram cruciais para o estabelecimento de relações de classe estruturadas em função do trabalho, da exploração dos ameríndios e do crescente tráfico de escravos originários da África subsaariana” (MIGNOLO, 2003, p. 46).

Apontamos o racismo como um dos elos de reflexão entre os autores decoloniais e Foucault e nessa convergência em torno da raça o autor também formulava questões sobre a relação do racismo com a colonização.

O racismo vai se desenvolver *primo* com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderá fazê-lo, se se funcionar no modo do biopoder? Através dos termos do evolucionismo, mediante o racismo (...) Em linhas gerais, o racismo, acho eu, assegura a função de morte na economia do biopoder (FOUCAULT, 2010, p. 216).

Nesse quadro desenhado por Foucault temos a mesma visão colonial que rege os estudos em torno da colonialidade, possibilitando aproximações, que inclusive inspirou Mbembe (2013), autor reconhecidamente decolonial, a formular o termo “necropolítica”. Além dessas evidências que mostramos sobre as aproximações por meio da hierarquização dos saberes e da raça, o próprio Mignolo (2003, p. 16) assume de forma bem clara inspiração no autor.

O que me chamou a atenção, entretanto, foram os entusiásticos partidários e mediadores do pensamento da Europa Ocidental, Derrida, Lacan, **Foucault**, da Escola de Frankfurt, de Raymond Williams. Isso pareceu-me um exemplo muito sugestivo para compreensão da colonialidade do poder e do conhecimento na América Latina, onde a Europa ainda mantém sua posição epistemológica hegemônica [grifo nosso].

Além desse exemplo, no mesmo livro o autor ainda reforça que para analisar o sistema moderno tomou como referência “em primeiro lugar, a Foucault e, em segundo, a Karl Marx e Antonio Gramsci”. Mais ainda, para elaborar a ideia de “pensamento liminar” ele também afirma ter dialogado “com a noção de ‘insurreição dos saberes subjugados’ de Foucault (...) O elo entre a noção de saberes subjugados de Foucault e de saberes subalternos de Darcy Ribeiro permite-me recolocar o dilema do universal/particular através da diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 42-44). E não apenas Mignolo tem essa inspiração nos estudos foucaultianos, mas toda a corrente de pensamento pós-coloniais, conforme Costa (2006, p. 118):

Não obstante, não é difícil reconhecer a relação próxima entre os estudos pós-coloniais e pelo menos três correntes ou escolas contemporâneas. A primeira é o pós-estruturalismo e, sobretudo, os trabalhos de Derrida e **Foucault**, com quem os estudos pós-coloniais aprenderam a reconhecer o caráter discursivo do social [grifo nosso].

Evidenciar esse elo é importante para justificar a escolha do conceito de “dispositivo colonial”, ampliando a sustentação para a junção que Neves (2019) propõe entre colonialidade e dispositivo nesse conceito. O tratamento do indígena e do negro, sobre os quais desembocam as ações e efeitos do sistema colonial e sua permanência por meio da colonialidade silenciadora das outridades, é efeito do dispositivo colonial.

Assim, nossa escolha teórica por essas contribuições de Michel Foucault sobre genealogia e dispositivo em diálogo com o pensamento decolonial se reforça pelo entendimento de que a explicação para as relações de opressões existentes, especialmente para os indígenas enquanto sociedades nativas, antecedem a questão de classe. É uma discussão que envolve primordialmente o fator racial, sendo então uma herança do processo colonial envolvendo a desumanização do negro e do indígena como justificativa para a escravidão, a exploração e o extermínio.

Essa estratégia de desumanização também funcionou como uma justificativa para a igreja católica cujas premissas não permitiam a escravização de um irmão, um igual; levando então à busca em territórios longínquos por pessoas com diferenças étnicas, as quais seriam usadas como justificativas para a desumanização desses humanos. Ou seja, os povos não-europeus não são identificados como humanos por não compartilharem dos mesmos traços étnicos do europeu.

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Assim, o não-europeu passa a ser sinônimo de não-humano, logo, passível de ser escravizado. Faz-se necessário somar a essa discussão “pele negra máscaras brancas”, especificamente o recorte onde Fanon (2008) trata de como a colonização nos desumanizou e como a decolonização é o processo com potencial para nos trazer de volta a condição de homens e mulheres. Nesse sentido, podemos inferir que quanto mais

decolonizados, mais nos afastamos da condição de “coisa” para sermos humanos²⁵. Nisso também Freire (1972, p. 38) acreditava: “enquanto a violência dos opressores impede os oprimidos de ser plenamente humanos, a reação deles a essa violência funda-se no desejo de buscar o direito de ser humano”.

Quando apontamos essas estratégias de desumanização dos indígenas no processo de colonização, não nos referimos apenas a um tempo longínquo e que hoje vivemos outras conjunturas de opressão. Sim, temos na atualidade novas e refinadas ferramentas de opressão que operam no dispositivo colonial, porém, as formas mais expostas e literais de exclusão também permanecem nos dias atuais e mesmo nos âmbitos onde esperamos posturas pautadas em princípios humanos e democráticos como os educacionais. A presença indígena na universidade, assim como o povo negro, constrange as estruturas públicas que não conseguem conter seu racismo institucional.

05-GEOGRAFIA: E aí fui caçando meio de mostrar minha capacidade para ele, de passar confiança do professor e dos meus colegas mesmo, porque eles não me aceitaram no grupo por saber da minha cultura, que sou indígena, que eu sou diferente mesmo.

O enunciado do aluno que relata suas vivências de racismo não velado na sala de aula, originado tanto nos professores quanto nos alunos, nos chama a atenção para o quão solitária é essa luta, o que deixa, por um lado, à vontade os racistas para colocarem em prática suas ações de violência e, por outro lado, inibe a vítima de reação nesse território que não é o dele e onde está só (na sala de aula).

Se hoje apagamos nosso passado de existência originária de milhares de línguas e sociedades nativas do território chamado de “brasileiro” pelos europeus, e não valorizamos os conhecimentos e formas de ver o mundo dos povos indígenas, é porque estes precisaram ser vistos como seres inferiores para justificar a escravidão e desumana exploração e também o controle sobre os mesmos.

Os índios são vistos como sociedades dependentes, como se ainda fossem considerados, se não juridicamente, ao menos na prática política, “relativamente capazes”, como culturas folclóricas e limitadas e como sociedades políticas inviáveis ...nunca nenhum desses novos países deixou de tratar os índios como inferiores, se não individualmente, socialmente (GOMES, 2017, p. 123).

²⁵ Ressalto que nesse processo de decolonidade, sem “S” (de desfazer), não há um desejo de buscar uma pureza, a essência indígena, o original humano/racial; até porque esse processo é impossível e buscar tal pureza implicaria na fantasiosa eliminação da existência da sociedade diversa como ela é e voltar-se apenas ao indígena. O que pensamos, na verdade, é a busca pelo reconhecimento dessa constituição diversa, de existir na diversidade.

A divisão e classificação do mundo pela raça foi o grande “achado” europeu para legitimar a dominação de outros territórios e a exploração de outros povos para enriquecer. Fanon (2008, p. 90) já afirmava que quem criou a inferioridade racial (do índio, do negro, do judeu...) foi o europeu e que racismo e colonialismo andam juntos, o primeiro como instrumento de viabilidade para o segundo. “Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos como negros [indígenas como indígenas]. Em outras palavras, não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais [se não fosse a colonização]” (FANON, 2008, p. 15).

Dessa forma, o colonial/moderno foi viabilizado: pela classificação social mundial em raças e a América foi o primeiro espaço-tempo de instauração do padrão de poder mundial, o qual vivenciamos até hoje. A inferiorização de raças diante do europeu era a base de diferenciação por fenótipos entre conquistador e conquistados, de forma que estes eram mental, cultural e epistemologicamente inferiores. Assim, a raça foi o primeiro critério fundamental para classificação social eurocentrada da população no mundo, estabelecendo por meio disso um padrão mundial de poder e com esse padrão europeu mundialmente estabelecido as hegemonias locais ao redor do mundo passam a reproduzir essa lógica para manutenção do controle da subjetividade, da cultura, da estética, do conhecimento e da produção do conhecimento.

2.3. AS LINHAS DO DISPOSITIVO

O mundo muda, mas também dá voltas. Ninguém pode esperar que a ascensão indígena no panorama político cultural brasileiro seja uma curva firmemente ascendente. Só esperamos que não seja por muito tempo declinante.
(Mércio Gomes)

A partir da definição de Foucault, de que o dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre elementos ditos e não ditos, Deleuze (1996) se dedica ao conceito de dispositivo, ampliando-o com quatro linhas/curvas nomeadas por ele de “visibilidade” “enunciabilidade”, “subjetivação” e “força”. Cada uma delas tem um papel de atuação

no funcionamento dos dispositivos de poder, arranjando-se dentro deles em permanente flexão, de acordo com as condições de possibilidades históricas.

Notamos nessa proposição de Deleuze uma força eurística latente para a análise do discurso com Foucault, servindo de ferramenta operacional nas pesquisas que relacionam os discursos às relações de poder. Com essa compreensão é que adotamos as linhas deleuzianas propostas para o dispositivo de Foucault como base para estruturar este trabalho.

Para isso é importante não admitirmos as linhas do dispositivo numa perspectiva homogênea e linear, mas assentadas na premissa foucaultiana de descontinuidade. Desta forma, observar um dispositivo requer um olhar dinâmico sobre essas linhas para perceber seus concomitantes percursos não lineares e sempre em processo, em movimento, considerando nessa análise que “desenredar as linhas de um dispositivo é construir mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas” (DELEUZE, 1996, p. 83).

Para compreender melhor as linhas do dispositivo, também consideramos pertinente considerar a perspectiva foucaultiana de descontinuidade, atentando para o caráter de permanente desequilíbrio provocado pelas produções de subjetividades dos sujeitos, que exigem respostas dentro do dispositivo. As forças que regem o dispositivo, por sua vez, tentam ao máximo manter uma determinada ordem. Nesse movimento, enxergamos a descontinuidade nas linhas/curvas, sendo elas multidimensionais tanto pela natureza de cada uma quanto pela posição ascendente ou declinante que ocupam na linha da história.

O caráter descontínuo da história, pelas oscilações dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos (por exemplo), determina as curvas no dispositivo, pois sobre ele recaem os efeitos sociohistóricos dessas práticas sociodiscursivas, gerando os reordenamentos das linhas diante dos mesmos. E esse movimento é incessante pela permanente produção de subjetividade dos sujeitos. Esta então tem papel primordial no dispositivo, pois mobilizam as demais linhas a se reajustarem à medida que a produção de subjetividade dos sujeitos provoca fissuras. A leitura deleuziana encaminha que, a partir dessas fissuras, o dispositivo se reconfigura para sedimentações, ou mudanças ou até mesmo transformações radicais no dispositivo ao ponto de possibilitar a emergência de outro dispositivo.

A proposta deleuziana é que as linhas do dispositivo sejam usadas para relacionar os acontecimentos presentes com os dados de um arquivo (a história/passado)

para, assim, termos condições de vislumbrar as possibilidades de ramificações futuras, ou seja, analisar o que estamos nos tornando (sedimentações, mudanças ou transformações). Pela visualização dessas possibilidades, por meio do dispositivo, Foucault o estabeleceu como um método de análise para fazer o diagnóstico do futuro a partir da atualidade.

Sua intenção não é realizar um retorno ao passado, mas antes diagnosticar sua própria atualidade. Esse diagnóstico do presente, entretanto, não se contenta em caracterizar o que somos hoje, mas também tem por função apontar como o que é poderia não mais ser o que é (GREGOLIN, 2015, p. 7 e 8).

Para isso, precisamos analisar um arquivo, debruçar-nos sobre a história do que fomos no passado e não voltaremos a ser e, na relação com o que somos na atualidade, diagnosticar no que estamos nos tornando. Assim então podemos projetar o novo que desponta na atualidade.

O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do actual. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o actual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o actual é esse Outro com o qual coincidimos desde já. (DELEUZE, 1996, p. 86).

Assim, é imprescindível na análise do dispositivo relacionar o passado e o futuro, tomando como elo/ligação a atualidade, o tempo presente. Nessa perspectiva temporal, Deleuze (1996) adverte que o dispositivo exige do analista explorar dois momentos em suas análises: o do “analítico” (sobre o arquivo, a história) e o do “diagnóstico” (a projeção que esse arquivo possibilita, o novo que desponta).

Não acreditamos ser possível traçar marcadores coerentes e justificáveis entre o que seria o passado, o presente e o futuro nessa operacionalização, porém, assumindo que o objetivo da análise do dispositivo é evidenciar o que estamos nos tornando. Neste trabalho adotamos como passado os acontecimentos até o ano de 2009, quando a negação de ações afirmativas foi imperante para a não inserção de indígenas na universidade em questão. Como presente tomamos então como marco essas ações afirmativas implantadas em 2010 por meio da reserva de vagas e um processo seletivo especial. Desde então, uma série de mudanças ocorridas nos últimos dez anos marcam

uma virada no percurso educacional indígena na região, fortalecidas pela criação de leis federais (como a “lei de cotas”) e resoluções federais (como a da Bolsa Permanência) e também específicas da universidade que viabilizaram a presença dos indígenas na Unifesspa.

Nas partes II e III da tese, composta pelos quatro capítulos seguintes, iremos fazer esse exercício de relacionar a história com os acontecimentos passados, a partir das linhas de “subjetividade” para observar as oscilações de acontecimentos ao longo do tempo e, assim, refletir sobre o que estamos nos tornando na universidade, por meio do estudo desenvolvido na Unifesspa.

Sistematizamos as análises sobre o dispositivo colonial da seguinte forma: na Parte II concentramos dois capítulos para observar a Linha de Subjetividade sobre a Unifesspa e na Parte III dedicamos mais dois capítulos para tratar da Linha de Subjetividade sobre os graduandos gavião.

Nessa apropriação que fizemos das linhas propostas por Deleuze ao dispositivo, decidimos não tomar as linhas de Visibilidade e Enunciação por acreditar que, na verdade, elas não operam no nível do conflito, na dimensão de atuar mobilizações no dispositivo, mas são a materialização das tensões demandadas nas linhas de Subjetivação e Força. Nesse sentido, à medida que avançamos na análise dos enunciados, percebemos inconsistências na alocação das materialidades enquanto manifestações de Visibilidade e Enunciação. Para nós há uma dupla redundância na proposição dessas linhas: primeiro a de dividi-las, pois compreendemo-las, as duas, ligados à natureza do “enunciado”, que precisa de uma materialidade para existir, menos ou mais visível em determinadas práticas discursivas. O que há de se considerar na avaliação de um enunciado ser ou não visível são as condições de possibilidades históricas. E nisso, então, recaímos sobre as linhas de Subjetivação e Força, pois nelas é onde ocorrem as mobilizações, que se materializam de diferentes formas (discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas), como enunciados visibilizados ou não, de acordo com as condições de possibilidades históricas, como já dissemos.

Assim, as operações no dispositivo ocorrem em cadeia: as linhas de subjetivação e de força são os níveis centrais do conflito, onde ocorrem os tensionamentos dos regimes que norteiam o dispositivo, e a enunciação é a materialização menos ou mais visível desses tensionamentos. Destarte, só podemos perceber os conflitos e definir os

regimes pelo enunciado, atravessado pelo discurso e inserido em práticas discursivas que o materializam para se tornarem visíveis.

Como resultado dessas problematizações, adotamos então apenas as linhas de Subjetivação e Força das quatro linhas pensadas por Deleuze para o dispositivo. Apropriamo-nos dessas linhas para estruturar a forma de apresentação dos enunciados analisados e também refletir, em conjunto com as demais teorias que compõem a tese, sobre a força e as produções de subjetividades na relação entre indígenas e universidade.

A atualidade desses alunos na universidade (com Bolsa Permanência, Auxílio Moradia e uma equipe de profissionais pensando maneiras de viabilizar a formação dos indígenas), permite-nos saber o que somos hoje, o que nos separa do que fomos ontem (e que só pode ser visto pela análise de um arquivo) e permite o diagnóstico não do que seremos, mas do que estamos nos tornando. A atualidade dos acontecimentos históricos, evidencia que um novo se anuncia, o que não nos deixa otimista a ponto de crer que os anseios indígenas nesse espaço (como está constituído hoje) serão atendidos a contento, mas apenas o fato de determinadas práticas discursivas circularem na atualidade demonstra que as condições de possibilidades históricas já mudaram. Tal mudança é o que tem possibilitado números expressivos de indígenas na graduação e inícios de rompimentos em lugares ainda mais elitizados da academia, como o de pesquisador na pós-graduação, o que os legitimam como mestres e doutores não apenas de seus saberes, mas também dos saberes dos brancos para benefícios de suas comunidades.

Nessas reflexões em torno do dispositivo, suas linhas e a descontinuidade da história, buscamos então refletir sobre o que a Unifesspa vem se tornando a partir da presença de alunos indígenas na instituição. Essa nova conjuntura acadêmica, com a presença desses sujeitos, permite-nos vislumbrar que o futuro urge no presente, exigindo mobilizações nesse presente para que possa acontecer. Se serão tempos melhores, não sabemos, nem é esse o compromisso da reflexão aqui proposta, mas sim evidenciar o movimento de mudanças do que estamos nos tornando nas universidades.

Trazemos a seguir as definições tanto da linha de Subjetividade quanto da linha de Força, explicando também como elas serão acionadas na compreensão do nosso objeto de pesquisa. Adotamos o termo “Subjetividade” ao invés de “Subjetivação” para evitar que este seja confundido com o papel da linha de força, já que Subjetividade é mais coerente ao que se define para essa linha, conforme veremos a seguir. Além disso, o próprio Deleuze se refere à linha com o termo “subjetividade”, o que pode também evidenciar algum equívoco de tradução da obra original.

2.3.1 Linha de Subjetividades

A linha de subjetividades é tomada por Deleuze como o espaço dentro do dispositivo em que se manifestam as reações impulsionadas pela visibilidade, enunciado e força. É onde se podem ver os tensionamentos dos sujeitos sobre as “verdades” postas pelo dispositivo, fazendo com que este (dependendo da forma como essas produções de subjetividade se manifestam) se sedimente ou assimile pequenas alterações, ou mesmo se frature. Da mesma forma, por outro lado, o nível de rigidez em que o dispositivo se encontra em determinado momento social e histórico também afeta a produção de subjetividade em sua intensidade e capacidade de potencializar o novo...

A fornecer novos saberes e a inspirar novos poderes. Podemos perguntar se as linhas de subjectivação não são o extremo limite de um dispositivo, e se não esboçam elas a passagem de um dispositivo a um outro: neste sentido, elas predispoem as ‘linhas de fractura’[...] produções de subjectividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão-de nascer. (DELEUZE, 1996, p. 84).

Na linha de subjectivação é possível acontecer a fuga, o escape aos regimes de poder estabelecidos por meio de saberes que constroem verdades instituídas. Nessa linha é o espaço em que se marca a capacidade de flexão do dispositivo, podendo ser transformado, fissurado, enfraquecido... “As linhas de subjectividade parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo (DELEUZE, 1996. p. 84).

2.3.2 Linhas de Força

Não encontramos muitas explicações sobre o que caracterizaria a linha de força em Deleuze (1996), mas o autor a expressa como a própria razão de ser do dispositivo. Ele diz que a linha de força ocupa toda a existência do dispositivo, uma vez que é a “dimensão do poder” interior ao dispositivo, impulsionando todas as outras linhas como a força que direciona a visibilidade, permite o dizível, e orienta a forma de lidar com as produções de subjetividade. Por isso, a força é o lugar de materialização do poder

dominante no dispositivo, da imposição de materialidades que encaminham as normatividades.

Diante dessas delimitações, apontamos como uma das contribuições desse trabalho a de expandir as ideias em torno da linha de força a partir da análise do dispositivo colonial na universidade, especialmente pensada na área das linguagens, uma vez que do nosso lugar de fala na Linguística pudemos perceber uma grande linha de força no contexto acadêmico e que reforça as normatividades do dispositivo, que é a língua/linguagem. Essa é uma abordagem original na reflexão sobre o dispositivo, especialmente sobre o dispositivo colonial, e também se reforça a importância da proposição por ter partido de uma realidade concreta, materializada nos enunciados dos graduandos indígenas Gavião da Unifesspa.

Esses enunciados foram selecionados no sentido de mostrar como a “força” do dispositivo colonial em ação na universidade se impõe de diversas formas sobre os sujeitos, especialmente por práticas linguísticas hegemônicas, sendo esta força decisiva para a inadaptabilidade dos alunos, considerando nisso a língua indissociável da cultura de seus falantes, da forma como podem existir nas instâncias acadêmicas. Ou seja, não se trata apenas da falta de habilidade com o português padrão, mas dos conflitos gerados pelo uso da língua de uma outra cultura em práticas sociais não vivenciadas pelos alunos indígenas de forma sistemática antes de entrarem na universidade.

Então, se antes a “força” utilizada pelo dispositivo na universidade era a de simplesmente negar o acesso aos indígenas pela forma de seleção, após a adoção de um processo seletivo especial para esse público a “linha de força” se mantém hoje na necessidade de domínio de certos conhecimentos que ela toma como “prévios”, especialmente os que possuem relação com a língua (portuguesa, escrita e no padrão erudito, tanto para transmitir conhecimentos quanto na cobrança de leitura e produção de textos escritos para avaliar o aluno).

O saber constituído pelo conhecimento do alfabeto é dado com pré-requisito para todos os outros saberes. Assim será batizada de *campanha de alfabetização* uma campanha que ultrapasse amplamente o mero ensino do alfabeto, como se todo conhecimento passasse necessariamente pela escrita; aliás, isso é testemunhado em outros lugares por muitas metáforas: ‘saber algo de A a Z’ e ‘não conhecer o ABC’ (CALVET, 2011, p. 9).

Essas seriam algumas das formas das “linhas de força” manterem esses sujeitos à distância do êxito acadêmico, fadá-los ao fracasso, instaurando um muro em volta

desse conhecimento ocidental por meio de peculiaridades metodológicas e epistemológicas que constituem a modernidade.

Para as análises anunciadas até aqui nessa parte teórico-metodológica, tomaremos então com destaque os enunciados dos graduandos indígenas nos próximos capítulos da tese (Parte II e Parte III), propositalmente, como uma atitude decolonial de refletir sobre o problema da pesquisa a partir das dores dos subalternizados, dos esfarrapados do mundo, conforme propõe Freire. Depois de tudo que assumimos epistemologicamente, especialmente no primeiro capítulo, não poderíamos ter outra postura que não fosse a de visibilizar a voz dos alunos, não apenas por uma coerência política, mas também por entender que se a motivação maior do nosso trabalho é a transformação (nos preceitos freirianos) do espaço educacional e, conseqüentemente, da sociedade como um todo, apenas os/as ocupantes dos lugares objeto de reflexão podem conferir as nuances do que precisa ser transformado.

PARTE II
LINHA DE SUBJETIVIDADE I: A UNIVERSIDADE

3 UNIVERSIDADE E A CONVERGÊNCIA INDÍGENA

Ninguém pensava em faculdade. Pra nós faculdade era coisa de outro mundo. Que só podia estudar quem tinha condição, que era para pessoas mais... ricas. É que só eles tinham o nível pra tá lá, o indígena não tinha. Então isso para nós entender que agora podia, foi muito difícil (...) aí nós começamos a participar de movimento e vimos que tinha muita mulher formada, índio novo formado, eu vi mesmo muito jovem, muita mulher. Aí quando nós viemos acordar. Mas aí nós se pergunta: é bom ou é ruim? É uma preocupação ...
(Cacique Kátia Akrâtkatêjê)

Um importante posicionamento a se adotar ao refletir sobre a universidade é que ela não pode ser vista de forma homogênea, nem no seu percurso diacrônico nem sincronicamente. Ao redor do mundo, ela foi surgindo em tempos diferenciados, mesmo no velho mundo, com diferença de séculos, e em contornos político-ideológicos localizados²⁶. Inclusive, as primeiras universidades (surgidas no século XI na Itália e na França) exerciam função escolásticas, reproduzindo no seio social a força da igreja na época: “...para uma sociedade feudal em transição [nascente sociedade civil], já nos albores do Renascimento, a universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica, a Igreja Católica Romana compreendia formação teológica avançada” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 112).

Obviamente, na América o surgimento das universidades se deu após a colonização e seguindo os moldes das concepções existentes nos países colonizadores. Em alguns casos tais concepções eram tão hegemônicas ao ponto de que a política acadêmica era a própria proibição da existência do ensino superior no país colonizado, como aconteceu no Brasil como colônia de Portugal.

O que levou à mudança de pensamento sobre a autorização para implantar o Ensino Superior no Brasil foi a vinda da família real em 1808, motivando alterações profundas nas condições institucionais da primeira colônia portuguesa da América do Sul, lembrando que Portugal tinha duas colônias na América: a província do Brasil e a província do Grão-Pará e Maranhão. Nessa condição de sede do império, D. João VI

²⁶ “Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma imensa multiplicidade de modelos de formação superior. Praticamente cada país do continente europeu adotou sua versão de sistema universitário diretamente gerado da universidade elitizada do século XVIII” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 128).

precisou promover uma série de reformas na dinâmica social local e, entre outras medidas, criou as duas primeiras faculdades de medicina no país.

Quando D. João VI chegou ao Brasil, uma de suas primeiras providências foi lançar bases para a edificação do Ensino Superior no país. Antes disso, a fundação de faculdades na América Portuguesa era proibida por Alvará Régio. Se em outras áreas coloniais da América as universidades surgiram ainda no século XVI, aqui, durante muito tempo, os filhos da elite colonial precisavam ir para a Europa para completarem seus estudos. (ALVES; PASCUETO, 2008, p.01).

A criação das duas primeiras faculdades de medicina no país por D. João VI, foi o início da experiência de produção de conhecimento no Brasil, mas nada tinha a ver com a popularizar da educação, mas exclusivamente ao atendimento da família real e seus dependentes. Embora a principal preocupação dos portugueses estivesse voltada à defesa contra as doenças tropicais, não recorreram ao saber local e, ainda que os resultados fossem bastante negativos em função desta posição, houve apenas um deslocamento dos saberes europeus para as terras brasileiras.

Desde então, institucionalizou-se a monocultura tanto na pesquisa como no Ensino Superior em terras brasileiras, traço comum entre as universidades, até os dias atuais: seu caráter hegemônico²⁷, visto que suas atividades em torno dos produtos culturais e científicos a distanciaram das demais instituições governamentais, como redoma de formação com *status* para elites (SANTOS, 1989).

Desde sua criação e até bem pouco tempo, em termos históricos, apenas as classes mais abastadas adentravam esse espaço, com fins de acessar uma alta cultura, como bem simbólico (BOURDIER, 2011) com implicações de aprofundar os marcadores sociais que diferenciam as classes e grupos privilegiados do restante da população, além de garantir exclusividade de atuação nas profissões mais privilegiadas ao longo da nossa história, como Direito e Medicina.

Com as turbulentas alterações político-econômicas no cenário europeu no pós-Renascimento, a universidade medieval é então pressionada a distanciar-se de suas fundamentações escolásticas como fruto do contato com novas culturas por vias das Grandes Descobertas.

²⁷ Obviamente que essa afirmação não considera a recente democratização do Ensino Superior às classes populares e as conquistas de movimentos étnico-raciais na implantação de cursos, faculdades e até universidades com moldes diferenciados, o que, ainda assim, não é em número e graus suficientes para inviabilizar a caracterização, a grosso modo, da universidade como instituição hegemônica.

No período do séc. XIX há o fortalecimento do capitalismo liberal, acentuando o perfil da universidade enquanto *locus* de produção de conhecimento científico avançado e de compartilhamento da alta cultura. Nessa conjuntura é que a universidade passa a ser interpelada pelas novas demandas sociais, políticas e econômicas em torno do trabalho. Com isso, o caráter das instituições superiores como *locus* de produção intelectual e cultural passa a se dividir também com a educação para geração de força de trabalho especializada, mais especialmente nos anos sessenta (SANTOS, 1989). Pouco antes desse período foi que teve início a implantação das primeiras universidades no Brasil.

A fundação da Universidade de São Paulo (USP) data de 1934, sendo ela a responsável pelas primeiras gerações de intelectuais brasileiros formados no Brasil. Tão logo começa a ampliar o número de universidade no território brasileiro, instaura-se a ditadura e trava o amadurecimento dessas instituições, implicados na falta de autonomia e perseguições. O fim da ditadura não foi suficiente para que se chegasse às universidades bons ventos que a fizessem prosperar em objetivos de democratização, sendo, ao contrário, um período marcado pela falta de financiamentos e crises administrativas e também de desprestígio social, cenário esse que acarretou recorrentes greves. A partir dos anos 1990 é que se instaura um clima com mais estabilidade e é possível então avançar em discussões políticas para as universidades brasileiras (manifestas em documentos oficiais, pareceres técnicos, regulamentações), ainda que não tenham sido, a grosso modo, implementadas como consequência da escassez de investimentos no Ensino Superior.

Nesse cenário é que a universidade se constitui mais acentuadamente nas diferenças de concepções no seu interior, atrelando também comprometimento com o desempenho de índices que promovam a igualdade social. O ambiente diverso e de disputa que compõe a universidade é a característica que tem permitido pequenos (porém, significativos) avanços de políticas públicas e a promoção de ações afirmativas para grupos excluídos acessarem à universidade, por exemplo, contrapondo o lastro histórico de total hegemonia elitista no espaço acadêmico. Nessa conjuntura é que surgem os debates sobre “ações afirmativas” no Brasil.

Seria a Índia a experimentar a primeira prática social que poderia ser denominada como “ação afirmativa”, segundo Santiago; Akkari e Marques (2013, p. 138-139), quando, após a Primeira Guerra Mundial, foi inaugurada a “‘representação diferenciada’ dos segmentos populacionais designados e considerados inferiores...

[para] instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor de igualdade para todos os segmentos sociais (WEDDERBURN, 2005)". Porém, independentemente da origem, foi nos Estados Unidos que as reivindicações por igualdade de direitos e oportunidades tomaram maior visibilidade, dando assim fortalecimento aos debates que convergiram à noção de “ação afirmativa”. Para definir o conceito, recortamos abaixo as definições de alguns autores cujas abordagens convergem ao tratamento que damos para a questão:

.. se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (...) Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres (...) Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível (MOEHLECKE, 2002, p. 198 – 199).

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário cujo entendimento se amplia na medida em que não somente visa a combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado (GOMES, 2003, p. 51).

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos - em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos (BERGMANN, 1996, p. 7).

Afetados por essas crescentes discussões em âmbito internacional, o Brasil também passou a ser problematizado pelos movimentos e os resultados mais marcantes se deram no âmbito acadêmico. Nessa preocupação, em 2002, as universidades estaduais do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ, e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) passam, por determinação legal (Lei Estadual 3.708), a reservar 50% das vagas dos cursos de graduação a alunos de escolas públicas e também 40% a candidatos negros e pardos. Nesse momento, também por lei estadual, o governo do Paraná determina reserva de três vagas para indígenas da região. Ainda nesse mesmo ano a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) também implantam ações afirmativas e, no ano seguinte, é a vez da Universidade de Brasília (UnB), em 2003 (PASSOS, 2015).

As cotas raciais foram e ainda são um tipo de ação afirmativa que gera muita polêmica no cenário nacional. Como exemplo disso, temos o emblemático caso da UnB que foi processada em 2009 por ter adotado as cotas. Atualmente as recorrentes discussões na mídia e nos mais diversos círculos sociais fazem circular as implicações sociais dessa ação afirmativa nas universidades, mas ainda não foi o suficiente para dirimir as animosidades em torno do tema diretamente na comunidade acadêmica. Por outro lado, a Lei 12.711/2012 (popularmente conhecida como a “lei de cotas”), conferiu legitimidade às cotas nas instituições de ensino no âmbito federal e trouxe guinadas expressivas, e históricas, nos índices educacionais para os povos negro e indígenas. Sobre esses últimos, seguimos no próximo tópico tratando algumas implicações sociohistóricas em torno da inserção de indígenas no Ensino Superior.

3.1 INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIO NEOLIBERAL INTERNACIONAL E AMÉRICA LATINA

Quando lemos sobre indígenas no Ensino Superior, a literatura informa que se trata de uma temática recente²⁸ e que, de forma localizada, cada instituição possui desafios diferentes e, por isso mesmo, cada uma tem adotado diferentes formas de garantir acesso e permanência para indígenas no âmbito acadêmico. Outra característica dessa relação é que a inserção dos alunos vinha acontecendo majoritariamente em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena nas demais graduações foi um dos últimos passos nessa história entre indígenas e universidades.

Certo também é que a garantia de ações afirmativas para acessar e permanecer no Ensino Superior, para além das cotas garantidas pela Lei 12.711/2012, não é regra no país, mas o que tem ocorrido é que algumas universidades por vontade própria têm adotado a política de reservar vagas nos cursos de graduação especificamente para candidatos indígenas, além de implantar formas de apoio interno contra a evasão desses alunos.

²⁸ “en América Latina en general, la educación superior de base étnica (dirigida a poblaciones indígenas y afrodescendientes, principalmente) es un tema reciente de política pública y de investigación” (DIDOU AUPETIT, 2014, p. 58).

Datada dos últimos vinte anos, a inserção de alunos indígenas no Ensino Superior é resultado, primeiramente, da luta dos povos indígenas, mas também tem relação com uma política econômica internacional, que traça novas formulações para atuação de governos regionais e outros organismos para avanço do capital no mundo. Nesse sentido, são incontáveis os casos de universidades indígenas, interculturais ou tradicionais com políticas de inclusão de indígenas que passaram a avançar com expressividade a partir do fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 na América Latina.

Quanto ao papel dos povos indígenas nessa mudança de conjuntura, Didou Aupetit (2014) nos fornece um levantamento do fortalecimento do movimento indígena desde 1975, quando foi criado o Conselho Mundial de Povos Indígenas (CMPI). A criação desse conselho por si é uma evidência de que foi antecedido por uma crescente luta indígena pelo mundo com organizações locais. Outra prova da efervescência e pressão do movimento em âmbito mundial foi a revisão do Convênio 107 da OIT, em 1989, como um preâmbulo para o Convenio 169,

así, el preámbulo del Convenio 169, titulado *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, reconocía “las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”; los pueblos indígenas aparecían entonces como agentes activos, con sus propias aspiraciones, reconocidas mediante el derecho a una autodeterminación todavía no mencionada como tal (DIDOU AUPETIT, 2014, p. 40).

Tais revisões deram novas definições para povos indígenas e, conseqüentemente, mais força ao movimento para pressionar por políticas públicas e leis que protejam suas existências em meio a sociedade nacional. A educação está entre os vários âmbitos que foram inovados. O artigo 27 do Convenio 169 estabelece que a educação voltada aos povos indígenas deve:

1. ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.
3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em

regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim.²⁹

Mais um ponto salutar nesse momento histórico de mudanças em torno das questões indígenas é o fato das Nações Unidas (NU) terem tomado a iniciativa de pesquisar, em 1972, sobre a discriminação das populações indígenas. As conclusões da pesquisa sobre o tema se deram entre 1981 e 1983, o que é importante ter ciência para interconectar com outras iniciativas em nível mundial desse período que inevitavelmente tiveram influência dessas publicações das NU, além de a própria NU ter feito reconfigurações internas nesse sentido, criando logo após as publicações de suas pesquisas, em 1982, o Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas (GTPI) e, três anos depois representantes indígenas começaram a participar na sessões do GTPI (DIDOU AUPETIT, 2014). Em 2007, a organização aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, fundamentando cobranças locais em todo o mundo por ter reconhecimento nessa declaração que os povos indígenas são iguais aos outros, com direito de serem diferentes e respeitados por isso. A educação passa a ser alocada com centralidade nas demandas indígenas, em todos os níveis do sistema de educação formal e, ainda, com direito de que seja oferecida respeitando as línguas dos povos indígenas e demais manifestações de sua cultura.

Por certo, a presença indígena no Ensino Superior (ES) na América Latina passa a entrar em pauta nesse cenário de efervescência de mudanças dos direitos internacionais; e, no momento inicial em que essas transformações começam a ser aplicadas, os baixos índices da América Latina sobre a presença e desempenho de indígenas no ES também é uma realidade em outros países no mundo, como é salientado por Baines (2007, p.12) ao comparar dados estatísticos entre Brasil, Austrália e Canadá.

Na Austrália, em 2004, “apenas 4% dos indígenas concluíram a graduação em comparação com 21% da população total” e, no ano de 2001, ainda nesse país, 2% da população indígena estava inserida em universidades. “Além disso, havia mais indígenas em cursos profissionalizantes do que em universidades”. No Canadá, em 1996, os dados se assemelham, quando “apenas 3% dos aborígenes concluíram o ensino superior em comparação com 13% da população não-aborígene” (BAINES, 2007, p.12).

²⁹ Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 20 set 2018.

Esse contexto de mudanças nos leva a questionar o que tornou esse cenário propício à implantação de políticas no ES para indígenas. Há alguns fatores que coincidem com isso, como as mudanças nos tratados internacionais de direitos humanos, convenções, acordos e (re)formulação de leis nos países de forma a atender e/ou ampliar os direitos desses sujeitos, o que serviu de fundamento para a cobrança de políticas públicas na educação, especialmente no ES, onde havia, e ainda há, pouca inserção. Nisso, além das melhoras constitucionais e legais, a própria luta dos povos indígenas também teve grande importância para os avanços no ES para indígenas.

Entre os tratados internacionais ocorridos nesses últimos anos e que corroboraram para tais mudanças de cenário em direitos e políticas para os povos indígenas, podemos citar:

- Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT);
- Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas;
- Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992);
- Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Relacionada;
- Declaração Universal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Diversidade Cultural (2001);
- Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965);
- Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005);
- Declaração das Nações Unidas da Segunda Década dos Povos Indígenas 2005-2015;
- Declaração Universal sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007).

Apesar de avaliar as fundamentações jurídicas surgidas distantes das políticas públicas, das práticas institucionais concretas nas universidades, Mato (2014, p. 12) atribui essas conquistas a “un cierto ‘clima de época’ y un horizonte ético-político”. Ao contrário desse autor, Walsh (2014) apresenta um tratamento mais amplo sobre a

emergência desse “horizonte ético-político” (usando a expressão de Mato) de cunho internacional em torno dos indígenas, alertando-nos a autora ao fato de que essas renovações de acordos e declarações foram influenciadas, incentivadas e determinadas por instituições econômicas, como bancos e outros órgãos financeiros, de âmbito internacional. Tratar-se-iam, então de reformas neoliberalistas vestidas com o discurso de interesse e responsabilidade com a transformação, contemplando áreas como educação e direitos humanos em torno de questões culturais e territoriais.

Sin duda, la ola de re-formas educativas y constitucionales de los 90 –las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes-, son parte de esta lógica multicultural de capitalismo transnacional. De hecho, las re-formas coinciden con las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado empieza a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales y las corporaciones transnacionales. Al parecer, no ES de mera coincidencia entonces que el mismo tiempo que los movimientos indígenas estaban despertando, en varios países latinoamericanos, una nueva fuerza nacional y regional de serio cuestionamiento de las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales del desarrollo empezaran a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón de corte neoliberal (WALSH, 2014, p. 5).

Assim, evidencia-se como os programas de “desenvolvimento” surgidos nesse momento são fundamentados em noções de coesão social e desenvolvimento humano no âmbito individual. É nesse escopo que o ES para indígenas e afrodescendentes se situa nas novas estratégias de desenvolvimento para a América Latina, determinadas pelas políticas do PNUD, BID e EUROsocial (aliança que envolve os dois primeiros, além da Comissão Européia, CEPAL, BM e FMI). Nesse cenário, o principal ator era o Banco Mundial, inaugurando em 1991 sua “política indígena”, com objetivo de servir como modelo e/ou norteador para governos regionais criarem políticas específicas para povos indígenas (WALSH, 2014, p. 5).

O papel dos organismos internacionais na educação superior de base étnica também é reforçado por Didou Aupetit (2014), lembrando que no México o primeiro donativo recebido pela Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), em 2001, foi doado pela Fundação Ford, no valor de 1,1 milhão de dólares, para implementação de um programa de nivelamento acadêmico para diminuir taxa de evasão de estudantes indígenas.

No exercício de entender tais manobras do capital para atender esses públicos marginalizados na América Latina, é salutar a perspectiva de Zizek (1998) sobre a

incorporação da diferença numa moldagem multicultural como estratégia para sustentar o capitalismo global em torno das exigências da sociedade atual. Cientes dessa lógica multicultural do capitalismo multinacional, não devemos nos enganar que o motor dessas iniciativas seja reconhecimento e respeito à diversidade cultural, mas sim uma atualização das estratégias de dominação que conseguem então “incluir” sujeitos excluídos ao longo da história das sociedades (WALSH, 2014, p. 4), como também salienta Wallerstein (2007, p. 88-89) ao pensar a necessidade do elemento educacional-intelectual para o funcionamento da estrutura capitalista atravessada pelo fator racial.

O princípio fundamental da economia-mundo capitalista é a acumulação incessante de capital. Essa é a sua razão de ser e todas as suas instituições se guiam pela necessidade de realizar esse objetivo, recompensar quem consegue e punir quem não consegue. É claro que o sistema se compõe de instituições que promovem esse fim, mais especificamente uma divisão axial de trabalho entre processos de produção centrais e periféricos, regulamentada por uma rede de Estados soberanos que funciona dentro de um sistema interestados. **Mas ele também precisa de uma estrutura cultural-intelectual para funcionar direito.** Essa estrutura tem três elementos principais: uma combinação paradoxal de normas universalistas e práticas racistas-sexistas; uma geocultura dominante pelo liberalismo centrista; e **as estruturas de saber, raramente notadas mas fundamentais, baseadas em uma divisão epistemológica entre as chamadas duas culturas** [grifos nossos].

Assim, essas reformas jurídicas de cunho multicultural se situam em um projeto neoliberal maior, com preocupações de ajustar a estrutura hegemônica do Estado-nação, reconhecendo a diferença no seu interior como forma de melhor administrá-la; mas, obviamente, sem promover mudanças significativas na estrutura das sociedades, inseridas no sistema capitalista. Com tudo isso, evidencia-se que esses marcos civis podem não ser vistos apenas como meras valorizações da diferença, mas como uma estratégia de controle delas por meio de uma “inclusão” superficial dos povos indígenas; apenas a conta de demandar que sejam regidos por lógicas cada vez menos étnicas e mais mercadológicas; de forma que, conseqüentemente, as marcas da diferença desapareçam nos processos que envolvem o capitalismo.

O caráter não comprometido desses ordenamentos internacionais na influência e determinação para aplicação de políticas para a educação de indígenas no Ensino Superior ficam evidentes quando percebemos os avanços claudicantes no setor. Não é o caso de desqualificar ou de dizer que não impactaram positivamente as populações originárias, pois o simples fato dessas iniciativas neoliberais impulsionarem materialização de documentos favoráveis às populações indígenas (mesmo que não cumpridos à contento) já designa uma significativa mudança dadas as inexistentes

políticas até o referido momento histórico. Além do que, de qualquer forma, esses documentos servem para instrumentalizar a luta de hoje por mudanças mais significativas no futuro.

Por outro lado, tais iniciativas devem ser criticamente avaliadas e, nesse exercício, não podemos deixar de reconhecer as ponderações que apontam não haver nesse cenário uma política organizada que dê sustentação aos projetos dos povos indígenas. Assim, apesar de ter acontecido avanços nas constituições, leis e políticas, elas ainda não surtiram efeitos na vida práticas dos sujeitos, pois não garantem alocações orçamentárias, por exemplo, para que se apliquem em formas concretas de políticas públicas eficazes. Depois desses anos de educação superior indígena na América Latina, agora estamos no momento de fazer uma pausa e refletir sobre os passos dados até aqui e os desafios que precisamos enfrentar.

No sentido de avaliar as experiências e avanços sobre indígenas no Ensino Superior, Daniel Mato é um importante intelectual que tem feito esse trabalho, reunindo autores em uma rede de troca de experiências colocadas em prática na América Latina e Caribe, rede essa que tem matriz no projeto, iniciado em 2007, Diversidade Cultural e Interculturalidade em Educação Superior na América Latina, vinculado ao Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC).

No recorte das experiências estudadas sobre o ES para indígenas e afrodescendentes compartilhadas no Projeto de UNESCO-IESALC, Mato (2015; 2016) faz um balanço das principais conquistas, problemas e conflitos. As conquistas giram em torno da inserção de indígenas nas universidades (ainda que em número muito pequenos em relação a sujeitos de outras etnias, brancos e até mesmo negros). Certo é que nesses últimos 20 anos houve uma mudança de cenário, porém, há que se ponderar com cuidado o valor dado a esses alcances, considerando que a inexistência de políticas para indígenas no ES potencializa a positividade do que alcançamos até então ao invés de visibilizar a historicidade de exclusão desses sujeitos no âmbito acadêmico. Quanto aos conflitos existentes nesse cenário e impactam diretamente na permanência dos alunos, os principais giram em torno do preconceito e racismo institucional, em práticas sem diálogo com a tradição dos povos no âmbito linguístico e outras formas de manifestação da cultura.

Pesando essas conquistas, problemas e desafios, não é preciso fazer um grande esforço para concordar com a proposição de que o Ensino Superior para o público

indígena no âmbito governamental é uma limitada política de democratização e sem muitas perspectivas frutíferas se não houver incorporações de propostas pensadas pelos próprios indígenas. Dessa forma é que as ações de “inclusão” promovem a “exclusão” dos sujeitos supostamente incluídos, por não promover a “permanência” e “participação” desses alunos no seu percurso acadêmico, trazendo os holofotes apenas para o acesso, enaltecendo a “boa vontade” governamental em promover uma *pseudo* abertura da universidade para as populações indígenas, uma vez que a lacuna se inicia logo depois da entrada desse aluno e função da falta de políticas de permanência.

3.2 INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em todo esse contexto narrado sobre a história do ensino superior e a chegada desse nível de estudo junto com a família real, até tomar traços de universidade por meio da implantação da USP, destacamos a inexistência de pessoas indígenas e do apagamento dos saberes locais nesta formação.

Enquanto Baines (2007) compara dados sobre indígenas que concluíram o Ensino Superior na Austrália (4%), em 2004, e Canadá (3%), em 1996; no Brasil, a presença indígena no ES nem é computada pelo MEC em seus censos estatísticos, haja vista que nesse período, fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, é quando inicia a implantação de políticas para indígenas na Educação Superior na América Latina. Segundo Lima (2018), a Funai estimou em 2004 haver em torno de 1300 indígenas no ES, majoritariamente em faculdades privadas; porém, em dados oficiais com amplitude nacional é difícil elaborar uma quantificação, visto que a presença indígena nos dados do MEC só passou a figurar a partir do ano de 2011, uma forte evidencia da falta de política governamental e, logo, expectativa para existência de alunos indígenas nas universidades brasileiras. Tal cenário é denunciado por Paladino (2013, p. 99) ao garantir que até o final dos anos 1990 o governo ainda não pautava a Educação Superior de forma séria em suas agendas (apenas a educação básica), muito menos as condições desiguais de acesso dessas populações à graduação.

Mesmo depois que as universidades passam a garantir ações afirmativas e o MEC começa a contabilizar a presença indígena nos seus censos, a partir de 2011, os índices da presença indígena nessas instituições são tão baixos que são quase invisíveis,

como demonstramos nos gráficos/figuras a seguir com os dados dos censos anuais do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Gráfico 1: Matrículas de graduandos declaradamente indígenas em universidades

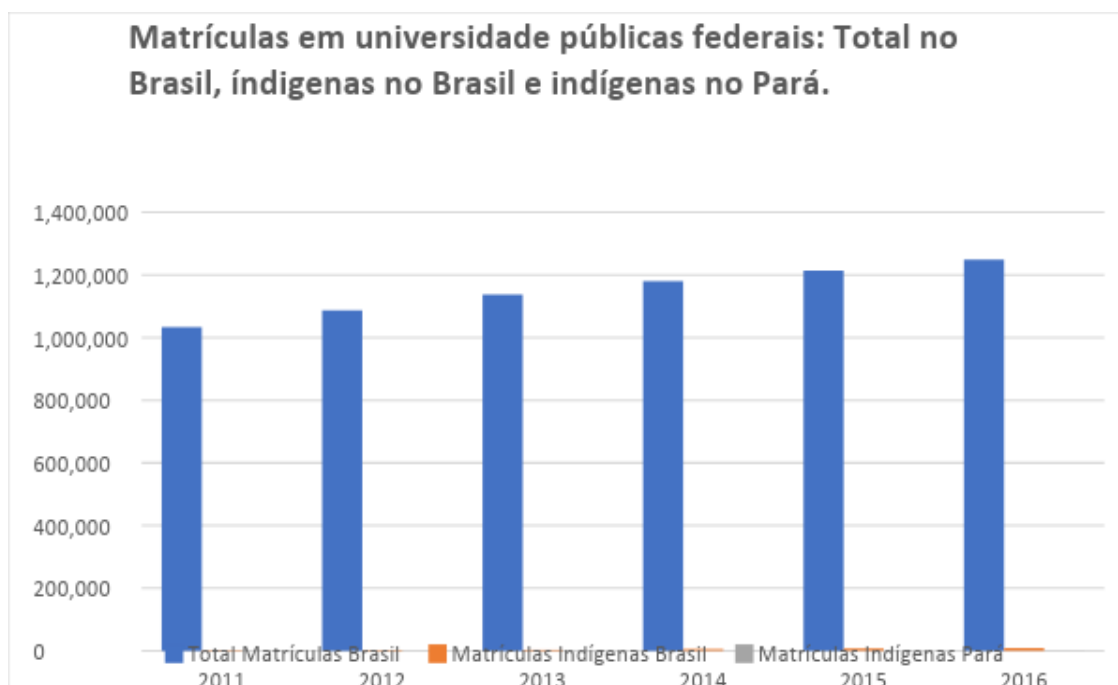


Gráfico: Flávia Lisbôa, com dados dos censos do Inep.

Como não conseguimos enxergar no gráfico acima os indicadores que representam os números de indígenas nas universidades, colocaremos na tabela abaixo os mesmos números para, assim, melhor visibilizar a invisibilidade desses alunos no contexto acadêmico.

Tabela 2: Matrícula de graduandos indígenas em universidades federais

Ano	Matrícula total	Indígenas Brasil	Indígenas Pará	Indígenas Unifesspa ³⁰
2010	849.679	-	- ³¹	13

³⁰ Os números de alunos indígenas na Unifesspa foram retirados da pesquisa Diagnóstico da Unifesspa (2016).

2011	1.032.936	2.095	238	10
2012	1.087.413	2.370	375	8
2013	1.137.851	2.903	379	7
2014	1.180.068	5.347	266	4
2015	1.214.635	7.392	456	23
2016	1.249.324	8.838	456	31

Tabela: Flávia Lisbôa, com dados dos censos do Inep.

Pelos números acima é notório o aumento de matrículas de estudantes indígenas ao longo dos anos destacados, de 2010 a 2016, nas universidades federais brasileiras. Apesar desse crescimento, não podemos esquecer que esses números estão muito longe de representar a realidade de alunos formados, devido a evasão pela falta de políticas de permanência. No caso da Unifesspa, como mostraremos na Tabela 4, à frente, apenas quatro de todos os alunos ingressantes na história da instituição conseguiram concluir a graduação até o primeiro semestre do ano de 2016, quando iniciamos a pesquisa.

Em 2010, os traços na tabela quanto aos dados de matrícula de indígenas no Brasil e no Pará se dá pelo fato de que o censo do Inep nesse ano ainda não catalogavam os alunos indígenas no ensino superior, o que evidencia a falta até mesmo de expectativas do governo quanto à presença desses sujeitos nas graduações. Por outro lado, na Unifesspa (UFPA naquele momento) esse é o ano em que entra em vigor a política afirmativa de reserva de duas vagas na instituição e o acesso desses alunos por meio de um Processo Seletivo Especial. O número de 13 alunos ingressantes nesse ano revela o interesse desses alunos pela política, que nos anos seguintes vai decaindo devido à falta de políticas de permanência para enfrentar as dificuldades elencadas nos capítulos 4 e 6. O número de alunos indígenas na Unifesspa volta a crescer com a disponibilização do Programa Bolsa Permanência, a partir de 2013, incentivando novamente os indígenas a ingressarem na universidade.

Os dados da tabela também evidenciam que, embora o número de alunos ainda seja aquém do que deveria, houve um aumento significativo, principalmente, no âmbito nacional de entrada de indígenas nas universidades. Em seis anos (de 2011 a 2016), houve um aumento de 400% de indígenas nas IES. No Pará, o aumento foi de

aproximadamente 100% e isso não pode ser ignorado. Se fizermos uma comparação desses dados com o número total de pessoas matriculadas, veremos que o número de indígenas cresceu muito mais que o número de não-indígenas percentualmente (não em números reais).

Esses dados do Inep também nos permite fazer avaliações comparativas entre a raça indígena e outras, como a branca por exemplo, para assim termos uma noção mais clara do que significa os números de inserção indígena no ensino superior. Tomamos a seguir o ano de 2017 para exemplificar uma regularidade ocorrida em todos os anos nos censos do Inep, desde 2010.

Tabela 3: de graduandos indígenas em universidades federais

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	8.286.663	3.292.585	532.607	2.157.189	133.920	56.750	65.432	2.048.180
Pública	2.045.356	810.961	183.443	601.877	31.941	13.898	34.725	368.511
Federal	1.306.351	492.462	127.708	438.139	18.141	10.446	21.510	197.945
Estadual	641.865	271.421	52.988	149.140	12.983	3.262	12.538	139.533
Municipal	97.140	47.078	2.747	14.598	817	190	677	31.033
Privada	6.241.307	2.481.624	349.164	1.555.312	101.979	42.852	30.707	1.679.669

Fonte: Inep, 2017.

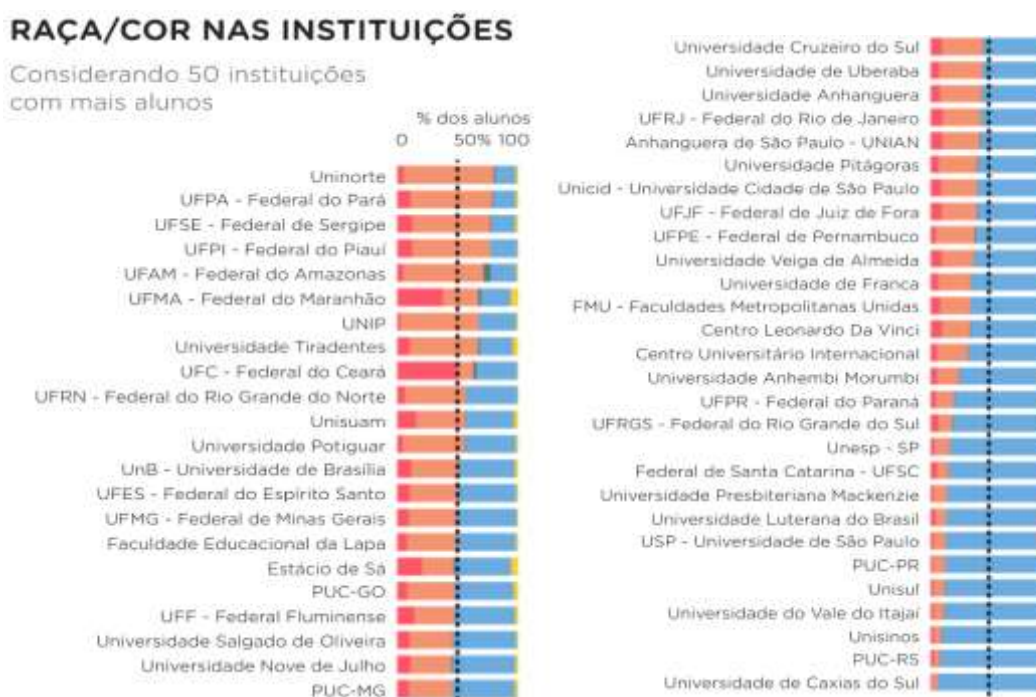
No ano de 2017 o Brasil teve o total de 8.286.663 matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância) em instituições privadas e públicas (municipais, estaduais e federais). Desconsideremos desse total os 2.048.180 que não declaram informação étnico racial e os 65.432 que “não dispõe da informação”, ou seja 2.113.612, e temos então um número de 6.173.051 alunos com suas respectivas raças identificadas. Os alunos autodeclarados “brancos” são os 53,3% desse total, enquanto os indígenas correspondem a 0,9%. Quando recortamos o olhar nas instituições federais, os brancos ainda ocupam 45,3% das vagas totais que são 1.086.896 (o total de alunos com raça declarada), enquanto os indígenas são apenas 0,96%, 10.446 alunos. Ou seja, dos 56.750 indígenas no ensino superior, apenas 18,4% estão em universidades federais e a ampla maioria, 42.852, estão em instituições privadas.

Exibimos na figura abaixo mais um olhar sobre o baixíssimo acesso de alunos indígenas nas universidades, corroborando o que já foi quantificado e analisado.

Gráfico 2: Visibilidade étnica por tipo de instituição - Censo 2017

Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-de-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-%C3%A1rea>

O intuito de mostrar essa imagem do Jornal Nexo é mesmo o de evidenciar a invisibilidade indígena nas universidades, visto que nas instituições, pela imagem acima, praticamente não conseguimos ver a cor cinza utilizada para representar os indígenas no gráfico, servindo de metáfora para a condição dos alunos indígenas nas universidades brasileiras, o que se repete na imagem a seguir por uma outra abordagem.

Gráfico 3: Visibilidade étnica nas 50 maiores instituições brasileiras - Censo 2017

Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-de-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-%C3%A1rea>

Pelo gráfico, é possível perceber que a universidade com maior número de indígenas é a UFAM, seguida da UFMA e UFC. Seguindo a lógica do gráfico anterior, a iagem a cima também visibiliza a invisibilidade da presença indígena nas universidades, denunciando a normatividade de negação do espaço acadêmico aos povos originários.

A partir das figuras 8 a 11 acima podemos dizer de forma inquestionável que as implementações de cotas, reserva de vagas em cursos tradicionais, criação de cursos interculturais indígenas, processos seletivos diferenciados etc. evidenciam um aumento histórico, nunca visto antes, de indígenas no espaço acadêmico. Esse quadro forma então um paradoxo, pois, mesmo com esses aumentos significativos (e que não podem ser menosprezados), ainda assim passam ao largo de garantir a permanência de alunos indígenas, conferindo a inviabilidade física e também simbólica desses sujeitos na universidade, uma vez que as condições cosmológicas desses sujeitos e sujeitas também os fazem invisíveis nas práticas existenciais na universidade brasileira.

Com isso, destacamos que o acesso até tem trazido grandes impactos para o povo indígena, porém, a falta de políticas de permanência não garante a finalização da graduação e o número de alunos que se formam em comração com o número que entram chama bastante a atenção. No caso e específico da Unifesspa, de todos os alunos que ingressaram na instituição, até 2016 apenas quatro conseguiram finalizar a graduação.

3.2.1 Os primeiros acessos

O ambiente internacional desenhado anteriormente de movimentação dos indígenas para participar, interferir nas (re)formulações de leis e acordos magnos também se deu no Brasil, com participação de representantes indígena na própria constituinte, sugerindo formulações na Constituição Federal de 1988³². Tal interferência desmontou o tratamento de tutela sobre os indígenas no Brasil, apontando direitos na saúde, educação, cultura e questões territoriais (HARDER; FREITAS, 2016, p. 132).

Lima (2007, p. 9) aponta dois vieses historicamente entrelaçados que explicam por que os indígenas começaram a buscar as universidades. O primeiro foi demandada como continuidade da formação de professores indígenas e o segundo pela percepção dos povos indígenas de que precisavam ter indígenas graduados em áreas estratégicas

³² Citada nas páginas 15 e 16.

para suas lutas por sobrevivência, intensamente fortalecidas pela constituição de 1984. Sobre o primeiro viés, depois do investimento na formação de professores indígenas no magistério, a maior ação foi concentrada para formação superior desses professores em licenciaturas por meio do Prolind.

com a entrada do governo Lula (...) o imperativo da formação de professores indígenas gerou a composição de um grupo de trabalho ao nível da Secretaria de Educação Superior, com ampla participação de organizações indígenas, ONGs, da Funai, e de universidades (...) com a contratação [de consultoria da] UNESCO, que estruturou um programa de ações para a educação superior de indígenas, enfocando em especial, mas não só, a meta governamental de formar professores indígenas. (...) O Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau, mas com uma abertura para pensar na formação de profissionais indígenas em outros cursos que respondam ao segundo viés mencionado antes [grifo nosso] (LIMA, 2007, p.14).

Percebe-se no cenário acima que o acesso ao Ensino Superior não foi tratado inicialmente em qualquer curso que os indígenas almejassem, mas especificamente nas licenciaturas, como a própria citação evidencia: “com abertura para pensar” na formação em outras áreas; ou seja, ainda não se tinha pensado nessa possibilidade.

Já que a análise do nosso estudo se volta para a formação de indígenas em todos os cursos de graduação, voltemos então ao segundo viés apresentado pelo autor, que é a busca por formação superior a fim de se instrumentalizar com os conhecimentos ocidentais nas lutas contra as investidas sobre a existência indígena.

O segundo viés de demandas dos indígenas por formação superior surgiu com a demarcação de boa parte das terras indígenas (...) No período imediatamente pós-constituente Ailton Krenak, importante liderança indígena, organizou um centro de formação em Goiânia, visando enfrentar os desafios à formação de indígenas em áreas desde a agronomia até a advocacia, pensando exatamente no cruzamento dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos saberes ocidentais e na necessidade de terem quadros indígenas que construíssem novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacional e internacional sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. (LIMA, 2007, p. 15-17).

Nesse cenário, até início dos anos 2000, o foco da formação indígena era voltado para cursos de treinamento técnico, ainda que a essa altura já houvesse cobranças e propostas para implantação de políticas para formação universitária. As primeiras experiências de política para inserção de indígenas em outras áreas do ES que não fossem nas licenciaturas via Prolind foi assumida por organizações indígenas (por

financiamento e outras formas de apoio) e também pela Funai por meio do fornecimento de bolsas para o pagamento de mensalidades em universidades particulares; ou seja, essas primeiras experiências ainda não tinham enfoque nas universidades públicas.

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi então um primeiro aceno de possibilidade de inserção nessas instituições, porém, a forma de acessá-la, que era por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda se fixava como uma barreira para os indígenas, inviabilizando o *slogan* “para todos” do programa. Assim, a política afirmativa que de fato deu uma guinada no número de acesso de indígenas à educação superior, as cotas, só foram efetivadas no governo Lula.

Somente no início dos anos 2000 é que se iniciam as primeiras ofertas nas universidades brasileiras “cujos processos de democratização do acesso a componentes étnicos, raciais e sociais incluíram a reserva de vagas ou criação de vagas suplementares para estudantes indígenas” (LIMA, 2007). Porém, isso foi acontecendo, e assim é até hoje, de forma desarticulada, sem o norteamento de uma política institucionalizada nacionalmente para tratar especificamente de indígenas no Ensino Superior. O que ocorre é a existência de parâmetros e leis onde as universidades com algum comprometimento social passam a se fundamentar para atender demandas exigidas pelo movimento indígena que as cerca.

Assim, as primeiras universidades a ofertarem ações afirmativas para a entrada de estudantes indígenas, segundo Freitas e Harder (2013, p. 134) foram: a) em 2001 - as universidades públicas estaduais do Paraná, por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná com vagas suplementares para estudantes indígenas de comunidades do referido estado; b) em 2004 - a Universidade de Brasília (UnB) com um programa de acesso e permanência para estudantes negros e indígenas, já aplicado de forma menos ampla na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Tal iniciativa gerou grande repercussão em âmbito nacional pela tentativa de grupos incomodados que tentaram impedir as cotas na UnB, cujo resultado de viabilidade da ação afirmativa acabou incentivando diversas outras universidades do Brasil a reproduzirem políticas semelhantes.

Em função da entrada de alunos indígenas e afrodescendentes pelas cotas na UnB, o avanço dessas políticas levou ao desenvolvimento, a partir de 2009, do Projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras para inclusão de saberes da cultura popular, iniciativa vinculada ao INCTI (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de

Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa), sediado na UnB. No site do instituto, a meta do projeto é definida da seguinte forma:

propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores. Trata-se de um desafio de grandes proporções devido ao verdadeiro abismo que separa os dois mundos que pretendemos colocar em diálogo: o mundo acadêmico, altamente letrado e centrado exclusivamente nos saberes derivados das universidades ocidentais modernas; e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral e que preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil³³.

Ajudando-nos a construir esse quadro das primeiras experiências brasileiras com indígenas no Ensino Superior, Mato (2015, p. 162-163) também nos lembra que uma das primeiras licenciaturas interculturais do Brasil foi instituída em 2002 mediante o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Outras experiências pioneiras que envolvem Educação Superior e povos indígenas no Brasil são as promovidas pelo Programa Rede de Saberes no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 2005, contadas por Urquiza e Nascimento (2016, p. 131).

A princípio, o Programa começou com duas universidades: Universidade Católica Dom Bosco (comunitária-particular) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (pública-estadual) e, logo depois, se juntaram outras universidades públicas nacionais: a UFMS –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul– e a UFGD –Universidade Federal da Grande Dourados–. O Programa Rede de Saberes tem suporte financeiro, desde 2005, da Fundação Ford no Brasil, inicialmente através da intermediação do professor Antonio Carlos Sousa Lima, coordenador do LACED (Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento), com sede no Rio de Janeiro e, depois, diretamente por negociação entre as duas equipes: a coordenação do Programa Rede de Saberes e a Fundação Ford.

Lázaro e Montechiare (2016, p. 4) também se dispõem a explicar essa iniciativa pioneira de formar professores indígenas no Brasil, apresentando a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) como a pioneira nesse tipo de curso, como resultado do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Por fim, tomamos a contribuição de Gomes (2017, p. 109) para traçar esse percurso da educação indígena entre os anos 1980 até a inserção no Ensino Superior,

³³ Texto retirado do site do INCT: <http://inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>.

resumindo as experiências indígenas nesse contexto de intensas modificações no âmbito educacional.

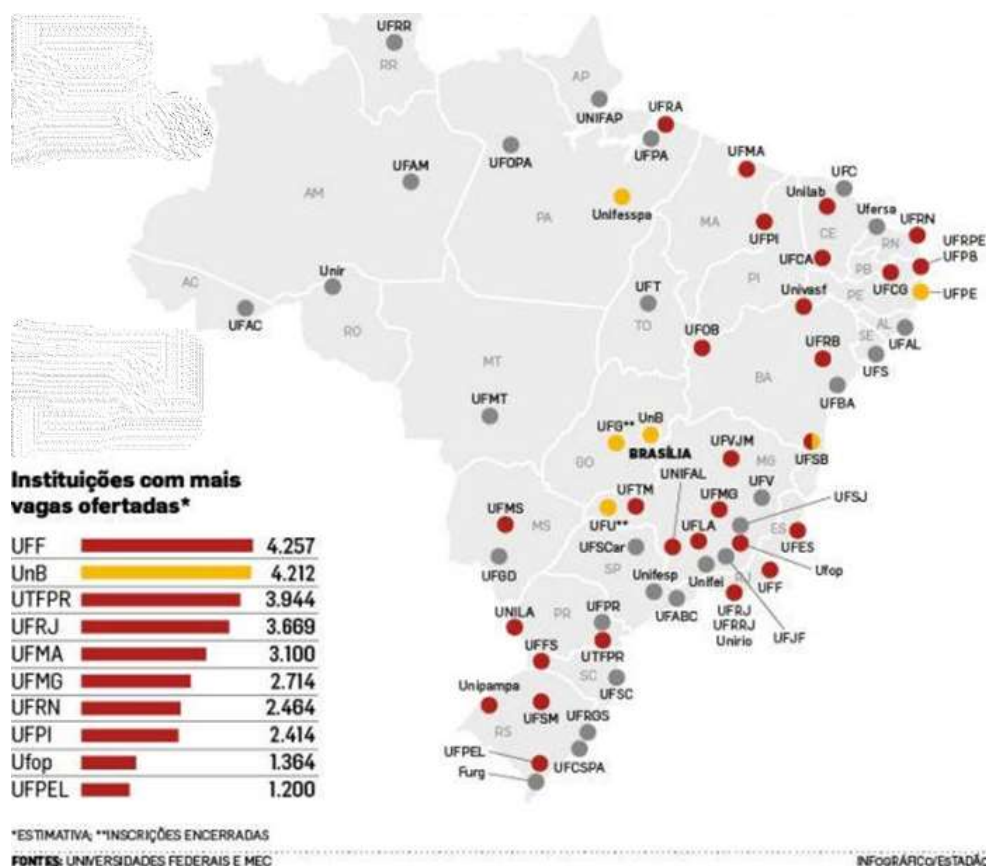
Durante a década de 1980, muitos jovens indígenas tinham sido alfabetizados e educados pelas escolas primárias da Funai ou das missões e frequentavam escolas secundárias nas cidades. Diversos haviam se especializado em cursos técnicos de enfermagem, agronomia e zootecnia; um ou outro já entrara nas faculdades e se formava em Direito, Pedagogia ou História, sempre com o intuito de voltar para suas aldeias para ajudar seus povos. Essa tendência só iria crescer nos anos seguintes, de modo que, em 2012, há cerca de 5 mil jovens indígenas matriculados em faculdades pelo Brasil afora. Com uma nova consciência política, o movimento indígena tomou fôlego, especialmente depois da Constituição, com a criação de associações indígenas em diversas partes do Brasil.

Passando desse cenário nacional para a Amazônia, buscamos elencar a seguir as universidades existentes nesse espaço geopolítico, afinando para as políticas afirmativas destinadas aos povos indígenas nas universidades federais do Pará, para em seguida chegarmos às experiências da Unifesspa, onde desenvolvemos nossa pesquisa.

3.3 UNIVERSIDADES NA AMAZÔNIA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PARÁ

A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será deocrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.
(Boaventura de Souza Santos)

Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte dos estados do Mato Grosso e Maranhão compõem a Amazônia brasileira. Juntos, esses estados somam apenas doze universidades federais e se fôssemos fazer essa conta antes do recente plano de expansão das universidades federais seria ainda menor o número de IES nessa região, considerando que a região amazônica foi beneficiada com a criação de duas novas universidades federais: em 2009 a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e, em 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Figura 8: Localização das Universidades Federais no Brasil

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=universidades+federais+no+Brasil&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQjYaik9_YAhWKDpAKHdFIAbUQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=652#imgrc=II1edRMIwRitxM

Apesar de sediar uma das universidades mais antigas do país (a UFAM, criada em 1909), a região amazônica ficou estagnada em investimentos na Educação Superior, de forma que, para termos uma noção do quanto esse número de universidades na região é limitado, apenas um estado brasileiro possui quase o mesmo número de universidades federais que todos os estados da Amazônia juntos somam, como é o caso de Minas Gerais com onze universidades federais em seu território. Vejamos abaixo uma síntese das universidades amazônicas:

1. UFAM - A implantação do ES na Amazônia é bem recente e marca o início do ES no Brasil em uma conjuntura militar, em 1909;
2. UFRA - A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) foi criada sucedendo a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), criada em 1951 como Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), que, por sua vez, surgiu para funcionar anexa ao Instituto Agrônomo do Norte, criado em 1939;
3. UFMA - A Universidade Federal do Maranhão foi criada a partir da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953;

4. UFPA – A Universidade Federal do Pará foi criada em 2 de julho de 1957 pelo decreto 3.191. No Pará foi pioneira na oferta de ação afirmativa para indígenas, ofertando a partir de 2010 o Processo Seletivo Especial para e também reserva de duas vagas em cada curso para os povos originários;
5. UFAC - A Universidade Federal do Acre foi criada em 5 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025, mas sua história começa em 25 de março de 1964, com a Faculdade de Direito;
6. UFMT – A universidade Federal de Mato Grosso nasceu da autorização, em 31 de março de 1976, para a criação do Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR);
7. UNIR - A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi criada em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho;
8. UFRR - A Universidade Federal de Roraima foi autorizada pela Lei nº 7.364/85 e implantada em 1989;
9. UNIFAP - Em 1970 tem início as atividades da Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Por meio do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, é então autorizada a criação da Fundação Universidade Federal do Amapá como uma Instituição de Ensino Superior (IES);
10. UFT - A Universidade Federal do Tocantins (UFT) nasceu da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins) e foi criada em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº 10.032,
11. UFOPA - A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009 como parte do programa de expansão das universidades federais. A criação se deu pela incorporação dos campi e unidades da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA);
12. UNIFESSPA - No dia 6 de junho de 2013, pela Lei Federal n.º 12.824, de 5 de junho de 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) foi criada a partir da estrutura da Universidade Federal do Pará (UFPA), com área de abrangência que envolve os 39 municípios da mesorregião do Sudeste paraense.

No recorte do estado do Pará, destacamos resumidamente como as quatro universidades federais (UFRA, UFPA, UFOPA e UNIFESSPA) se diferenciam em relação ao tratamento dado à inserção e permanência indígena no Ensino Superior, desde a existência (ou não) de cotas até a disponibilidade de processos seletivos diferenciados, formatação diferenciada do currículo e atendimento especializado aos graduandos.

Até o momento, na UFRA não há qualquer ação afirmativa interna voltada para a inserção de indígenas, aplicando apenas a “lei de cotas”, Lei nº 12. 711/2012. Os

processos seletivos de acesso à instituição não possuem cotas específicas para pessoas indígenas, muito menos processos seletivos especiais para esse público, anunciando no fim de 2018 que iria adotar um Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas. Diferentemente, as demais universidades federais do estado já adotaram ações afirmativas desde 2009 tanto na reserva de vagas para alunos indígenas quanto na adoção de um processo seletivo específico para essas pessoas.

A UFPA, a universidade mais antiga do Pará, adicionou (desde 2009) duas vagas em todos os cursos de graduação para candidatos indígenas. A seleção desses alunos ocorre em duas etapas: Redação em Língua Portuguesa e Entrevista, sendo que nessa última o candidato é avaliado com análise do Histórico Escolar do Ensino Médio (ou declaração de conclusão do Ensino Médio, devidamente acompanhada do Boletim com as notas em cada disciplina) e da Declaração de Pertencimento étnico, conforme previsto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Na UFOPA a seleção de alunos indígenas é feita pelo Processo Seletivo Especial Indígena, o qual também se constitui por duas fases: Redação em Língua Portuguesa e Entrevista, oferecendo, especificamente para indígenas, de uma a duas vagas por curso de graduação. Além disso, por meio da Resolução 194 de abril de 2017, a instituição iniciou a implantação de uma estrutura curricular diferenciada dos tradicionais cursos de graduação, que é a Formação Básica Indígena com duração de dois semestres, onde os alunos provenientes do Processo Seletivo Especial Indígena passam por uma formação inicial em Ensino Superior.

Também na UNIFESSPA os alunos indígenas acessam a instituição por meio do Processo Seletivo Especial, absorvendo a mesma ação afirmativa da UFPA de onde a UNIFESSPA se desmembrou, acrescentando duas vagas em todos os cursos de graduação exclusivamente para indígenas. A instituição já ofertou um curso de “nivelamento” para alunos indígenas, em 2015, mas teve um curto tempo de duração e, a partir de 2017, os alunos passaram a contar com a monitoria para lidar com as dificuldades que surgirem nas disciplinas das graduações que cursam, apesar de ter pouca adesão. Para dirimir demandas dos alunos indígenas e de outros grupos específicos dentro da universidade, como quilombolas, foi aprovada na instituição, em abril de 2018, a criação do Nuade - Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, que se divide em três coordenadorias e uma delas é a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais, onde se destinam as demandas referentes aos alunos indígenas.

No próximo capítulo, enfocaremos nas especificidades da relação entre a universidade e os graduandos indígenas, evidenciamos como acontece a subjetivação da UNIFESSPA pela produção de subjetividades dos sujeitos inseridos no âmbito acadêmico desde que se ampliou as condições de possibilidades históricas para que fosse possível a presença indígena nesse contexto historicamente negado para os povos originários.

4 SUBJETIVIDADES QUE INTERPELAM A UNIFESSPA: CONQUISTAS, DIFICULDADES E DESAFIOS

Eu tenho vários exemplos de alunos que foram e voltaram, e voltou tão triste que não quer saber mais de escola, não quer saber mais de universidade, não quer mais saber de nada, ele quer ficar lá naquele mundo mesmo, porque é mais confortante e ele não vai se sentir discriminado, ele vai se sentir aceito, ele não vai ouvir tipo: “ah, não consegue não, ele é diferente”

(Concita Sompré, liderança Gavião Kyikatêjê, 2015).

Podemos dizer que a educação formal começou a ser ofertada aos indígenas desde o início da colonização por meio dos jesuítas, sendo a igreja, aliás, a face religiosa da colonização, funcionando a religião como um membro desse corpo de aniquilamento físico (por meio das guerras) e simbólico (por meio dos contatos assimilacionistas da igreja) dos indígenas no Brasil. Depois da igreja, temos ainda a experiência de missionários de outros países, os contatos com linguistas e antropólogos, até chegar ao período em que a SPI e a Funai administraram a educação indígena, esta última centrando-se seus programas de formação, a partir de 1972, mais em áreas de técnicas manuais como marcenaria, carpintaria e mecânica.

Souza (2015, p. 83) dá conta do quão problemática foi essa educação gerenciada por essas instituições tutelares do Estado (SPI e Funai). No trecho abaixo ele desenha a educação implantada pela Funai durante a Ditadura Militar.

Tratava-se de uma educação colonizadora, arrogante, nem mesmo com algum tipo de dosificação do uso da língua na sala de aula. Ministradas em português, as aulas seguiam um modelo de ensino que era o mesmo das grandes cidades brasileiras. Na verdade o currículo era aquele do sul do país, com exemplos que nada tinham a ver com a realidade das crianças indígenas. As mesmas matérias, os mesmos livros didáticos, a intromissão de conceitos etnocentristas e preconceituosos nas aulas de “moral e cívica”. O objetivo dessa “escola” era converter o índio, destribalizá-lo, torna-lo um zumbi espiritual. Tal escola, onde chegou a funcionar, era uma fábrica macabra de caricatura de “civilizados”...

Os Gavião também passaram por esse processo de inserção na educação dos brancos pelo SPI e Funai e a cacique Kátia, do povo Akrãtikatejê, relata como foi essa experiência para o seu povo até chegar às incertezas e conflitos que acenam o encontro do ensino superior com os jovens de sua aldeia. Tomaremos a seguir trechos da história educacional contada por ela.

Nós queria a educação que nós não podia ter antes mesmo, no tempo do SPI, no tempo daquele governo de ter essa educação, que o máximo que a gente

podia estudar era de primeira a quarta série (...) não passava na cabeça deles [instituições de tutela e governo] que índio podia entrar na universidade, que o índio podia ir além, que tinha de ficar só até a quarta série para aprender assinar o nome e pronto, era o base. Acho que assim, pro índio ser sempre o dominado, a Funai dominar o índio, né? Que nós fosse dependente, que não podia mexer com DINHEIRO, não podia ser autônomo por que é índio e lugar de índio é... dependendo do governo (...) esse olhar que veio de crescer, de pensar no estudo (...) gente, a gente precisa estudar, mais, para nós aprender, para a gente não ser dependente de Funai, não ser dependente desses outros órgãos, que naquele tempo era Funasa, a saúde era tudo na mão da Funai, saúde, educação, tudo (...) porque se Nós aprendemos o português, se ensinaram nós, eu creio que nós tem ainda possibilidade de aprender algo, ser mais alguém na nossa vida, Chega de Sofrer, chega do nosso povo ser massacrado, ser humilhado.

Nesse sentido, a ideia que motiva a educação para indígenas, obviamente, não é a mesma desde a colonização e vem sofrendo mudanças ao longo da história como reflexo de embates entre as frentes governamentais e órgãos e pesquisadores que encampam lutas em prol dos direitos indígenas. Hoje, os projetos educacionais em diálogo com os desejos indígenas compreendem a formação desses sujeitos não se movem pelos mesmos objetivos dos cidadãos comuns de realização pessoal, mas, ao contrário, são pautados em demandas coletivas das comunidades, interessadas em instrumentalizar-se para a defesa diante das ameaças e dificuldades para a sobrevivência indígena, nos mais diversos âmbitos.

Nos últimos dezoito anos, a educação indígena passa então a ser marcada pelas fraturas que os povos originários conseguiram impetrar no Ensino Superior, iniciando pela formação de professores indígenas, via Prolind, e depois também em outras áreas do conhecimento com a abertura de cotas e reserva de vagas em graduações de algumas universidades. Essa nova abertura também é lembrada na narrativa da cacique.

E aí as pessoas foram chegando e dizendo “olha, nós temos que formar uma equipe de professor tudo graduado”. E aí foi o tempo que formaram o colégio quando saiu o colégio da Parkatejê que era o único, né? morava os três povos juntos: Parkatejê, Kykatejê, Akrãtikatejê (...) e aí veio uma equipe muito boa de Belém e eles disseram para nós que nós tínhamos que nos formar professor, formar médico, formar advogado, formar tudo né? E aquilo foi um incentivo pra nós, e começou a despertar.

Diante dessa nova realidade em que os jovens da aldeia passaram a estudar na universidade, com especial aumento desde o ano de 2013, Kátia é ciente dos problemas e limitações dos alunos nessa conjuntura ocidental, palco de conflito com a cultura indígena.

Os professores não preparavam os alunos para uma faculdade. A gente não sabia o que era seminário a gente não tinha debate. Eu creio que hoje para o índio entrar na faculdade ele tem que na comunidade ter uma aula, preparar mesmo o indígena, e caiu a ficha para nós que nós tem que preparar mesmo

esse indígena é desde cedo, que nós tem que trabalhar com a comunidade com ele desde cedo mas sempre com muito cuidado sempre trabalhando nas duas coisas que ele é indígena, que ele tem que ir e voltar e que o estudo dele tem que ser voltado para a comunidade. E as coisas têm que andar igual, junto, tudo em paralelo ali (...) É isso o nosso medo, que nós estamos trabalhando né? Você vai ser igual Branco quando você tiver lá na faculdade na sala de aula, mas quando vim pra cá você sabe que é, vai ser aquilo pra nós, vai ser aquele indígena (...) antigamente os nossos filhos quando iam estudar era com 9 e 10 anos. Eu quando eu estudei para aprender mesmo o meu pai se preocupou em ensinar primeiro a escrever a minha língua, de eu aprender a minha língua, quando eu aprendesse a minha língua, a escrever, aí eu podia estudar a do Branco (...) Então os indígenas desistem por causa disso. eles não foram preparados para enfrentar uma faculdade a vontade [porque a educação na aldeia não preparou para ele se sentir à vontade com as práticas de linguagem que a universidade utiliza] (...) não foi trabalhado o psicológico do indígena, para dizer assim: "olha, tu tá estudando para entrar numa universidade". Esses que entraram desistiram maioria, não foram preparados.

A narrativa da cacique nos ajuda a ver como as políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil afetaram o povo Gavião no sudeste do Pará desde o SPI, passando pela Funai até chegar às políticas para graduar professores e, por fim, as cotas que permitem a entrada mais numerosa de indígenas em outros cursos. Porém, a permanência de alunos indígenas nos cursos de graduação na UNIFESSPA se revela um desafio, pois a evasão é alarmante, sendo isto o que nos chamou a atenção para fazer este trabalho. Depois de terem lutado tanto para conseguir a política diferenciada de acesso, hoje os indígenas da região reivindicam condições de permanência.

Desde 1987 que a mesorregião sudeste paraense conta com a presença da universidade pública federal, a partir da implantação da Universidade Federal do Pará (UFPA), com o *campus* de Marabá. Foi nesse *campus* que, a partir de 2010, os indígenas das localidades próximas de Marabá puderam então ingressar numa universidade federal através do Processo Seletivo Especial (PSE), como ação afirmativa da UFPA para candidatos indígenas acessarem a reserva de duas vagas em cada uma das turmas de graduação. Em 2013, como produto do plano de expansão das universidades públicas do governo Dilma Roussef, a estrutura da UFPA na região deu origem a uma nova instituição: a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Assim, a Unifesspa está inserida na fronteira para os povos indígenas no Brasil, a Amazônia, em uma mesorregião composta por 50 aldeamentos de nove etnias diferentes, totalizando cerca de 4.400 indígenas que vivem em permanente relação de conflito com a sociedade nacional, resistindo desde a colonização contra os processos de expansão do capital na região.

Tabela 4: Populações indígenas regionais

DADOS DEMOGRÁFICOS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS VINCULADAS A COORDENAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS / MARABÁ / PA					
Quantidade	Localidade	Etnia	Terra indígena(s)	Município(s)	UF
140 Indígenas	Aldeia: Anambé	Anambé	Anambé	Mojú	PA
203 Indígenas	Aldeias: Barreirinha / <i>Arabú / Sarawa</i>	Amanayé	Barreirinha / Sarawa	Paragominas / Ipixuna do Pará	PA
50 Indígenas	Aldeias: Ararandewa / <i>Surubijú</i>	Amanayé	Ararandewa	Goianésia	PA
820 Indígenas	Aldeias: Akratikatêjê / Kyikatêjê / Parkatêjê / Akrâkaprêkti / Krijâmretijê / Koyakati / Krâpeitijê / Krijôhêrekatejê / Akrotikatêjê / Rohokatêjê / Akrâti / Kripet	Gavião	Mãe Maria	Bom Jesus do Tocantins	PA
431 Indígenas	Aldeias: Sororó / Itahy / Awussehé / Yetá / Ipirahy / Tukapehy	Suruí Aikewara	Sororó	São Geraldo do Araguaia / Brejo Grande do Araguaia	PA
512 Indígenas	Aldeia Trocará / Ororitawa / Oimotawara / Marawitawa	Assurini	Trocará	Tucuruí	PA
1.300 Indígenas	Aldeias Kateté / Djudjê-Kô / Ô-Odjã	Xikrin do Kateté	Kateté	Parauapebas / Água Azul do Norte	PA
56 indígenas	Aldeia Guajajara	Guajajara	PA - Juruna	Itupiranga	PA
60 indígenas	Aldeia Ororobá	Atikum	PA - Buritirana	Itupiranga	PA
17 Indígenas	Aldeia Canai	Atikum	Gleba Carajás (Buriú II)	Canai dos Carajás	PA
65 Indígenas	Aldeia Nova Jacundá	Guarani	Área Indígena Nova Jacundá	Rondon do Pará	PA
768 Indígenas	Aldeias: Acará Mirim, Cuxiú Mirim, Tekenay, Turê Mariquita, Anumateua; Aldeia Nova e <i>Apixauá, Maracaxi, Jeju e Areal, Canindé, Araruna, Sussuarana</i> . Três furos, <i>Wahutyw, Igarapé Grande, Cocalzinho, Bate vento, Ikatu, Anoirá, Tekohaw, Floriano, Piajú, Mangueira, Ka'a Kyt, Cajueiro, Faveira, Ka'a Pterepah, Pakotow, Frasqueira, Itapuyú, Zawara, Tawari, Yoydho, Yarape, Itazu, Jacaré, São Pedro, Tracuateua, Lindinho</i>	Tembé	Tembé; Turê Mariquita e Maracaxi	Tomé Açú, Aurora do Pará e Santa Maria	PA
1.072 indígenas	Aldeias: Inaxyganga, Itaonenawa, Itapeyga / Itaygo'a, Maroxewara, O'ayga; Paranaatinga; Parano'a; Paranoawe; Paranoema; Paranoita / Xataowapa; Xaraira	Parakanã	Terra Indígena Parakanã	Novo Repartimento	PA
Total: 5.494					

Fonte: Coordenação Regional da FUNAI do Baixo Tocantins - Marabá/PA (2017)

Segundo esses dados, as regiões sul e sudeste do Pará abrigam os povos Amanayé, Gavião, Suruí Aikewara, Assurini, Xikrin do Kateté, Guajajara, Atikun, Guarani e Parakanã. Esses povos estão historicamente situados nessa região, o que nos permite problematizar a invisibilização de demanda desses sujeitos e dessas sujeitas para acessar a universidade, posto que as condições de possibilidades históricas de tempos anteriores não permitiam a visibilidade dessa exigência, que só passou a ser atendida via políticas afirmativas a partir de 2010, como resultado de uma cobrança por parte dos indígenas do Pará e Tocantins³⁴. Ainda pelo tensionamento dos povos indígenas junto ao governo federal, outro reforço nesse cenário foi a criação em 2012 da Lei Federal nº 12.711, o que possibilitou o surgimento de cotas nas instituições federais de ensino.

Diante disso, a partir das definições dadas ao termo “ação afirmativa” na introdução do capítulo 3, fizemos abaixo um levantamento de ações do que entendemos se encaixar nessa perspectiva e que afetaram os graduandos indígenas na Unifesspa, que

³⁴ A Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO) e a Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti se uniram e protocolaram diversos processos para a reitoria da UFPA solicitando medidas de inserção dos indígenas na instituição.

podem ser apontadas como as conquistas alcançadas nos últimos anos pelos indígenas locais:

- ✓ A partir de 2009, a UFPA (em todos os seus *campi*, inclusive no campus de Marabá, que está próximo das aldeias Gavião) passa a realizar o Processo Seletivo Especial (PSE) para indígenas;
- ✓ Concomitantemente ao PSE, a Resolução N°. 3.689/2009³⁵, acrescenta em todos os cursos da UFPA duas vagas para alunos indígenas às vagas já existentes: “Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA”. O Art. 1º da resolução garante que “Fica aprovada a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada”;
- ✓ Desde que a Unifesspa foi criada (em 2013), em desmembramento da UFPA, a instituição mantém todas as políticas da UFPA citadas anteriormente e também mantém a Divisão de Assistência Estudantil (DAIE), um departamento ligado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) que, além de outras atribuições, pensa ações de inclusão e permanência dos alunos indígenas na universidade, assim como estudantes quilombolas e do campo;
- ✓ Como resultado de uma luta em âmbito nacional, foi implantada a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata das cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seu Art. 3º, diz que: “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”;
- ✓ Em 9 de maio de 2013 foi criado o Programa Bolsa Permanência pela Portaria N° 389 do Ministério da Educação, conferindo à indígenas e quilombolas um valor diferenciado (R\$ 900,00) considerando as peculiaridades para esses alunos se manterem cursando uma graduação. Tanto alunos como a DAIE apontam a Bolsa Permanência como um fator imprescindível para a permanência desses alunos na universidade;

³⁵ Essa resolução foi a resposta dada aos processos das duas associações indígenas mencionadas, acrescentando duas vagas por curso e garantindo o PSE.

- ✓ Em 2015 foi ofertado aos alunos indígenas o Programa de Nivelamento Indígena³⁶, uma espécie de monitoria para ajudar esses alunos com dificuldades nas disciplinas nos seus respectivos cursos, tendo o objetivo então de dar condições para que os alunos não desistissem da graduação por não conseguirem acompanhar o ritmo e a forma como os conhecimentos eram tratados;
- ✓ Com esse mesmo intuito, desde 2017 é disponibilizada aos indígenas um programa de monitoria para ajudar nas dificuldades com as disciplinas da graduação;
- ✓ Em 12 de abril de 2018 foi aprovada no Conselho Superior da Unifesspa a criação do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade)³⁷, que se divide em três coordenadorias e uma delas, a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais, para onde se destinará as demandas referentes aos alunos indígenas.

Compreendemos essas ocorrências como reflexo das mudanças sucedidas no cenário internacional³⁸ sobre a mesorregião sudeste do Pará. Ou seja, o dispositivo colonial sofreu uma reconfiguração em âmbito mundial em função do reordenamento da ordem capitalista, fazendo com que entidades financeiras multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passassem a influenciar as políticas sobre o Ensino Superior para indígenas na América Latina.

Atrelado a isso, destaca-se também a importância das cobranças por parte dos povos indígenas locais para acesso ao Ensino Superior³⁹, que foram dar frutos a partir de 2010 como resultado dessas produções de subjetividades do movimento indígena, apenas possível de ser enunciado nesse momento pelas condições de possibilidades históricas surgidas naquele momento, explicadas no parágrafo anterior.

Como saldos negativos nesse percurso histórico, desde a implementação das duas vagas suplementares e da adoção do PSE, em 2010, apesar de terem se matriculado 96 alunos ao longo, apenas quatro alunos concluíram a graduação até o ano de 2016, quando iniciamos a pesquisa, como mostra a imagem abaixo.

³⁶ A respeito do termo “nivelamento”, é importante frisar que não há como passar despercebida a carga negativa em torno dessa perspectiva que impõe a necessidade de os indígenas se nivelarem aos padrões que historicamente cobram desses sujeitos uma adequação aos padrões ocidentais, tornando incoerente qualquer ação afirmativa voltada aos indígenas que adote termos que denotem o sentido de que esses sujeitos estão abaixo de um nível aceitável em todos os âmbitos da sociedade, como no caso específico deste trabalho, que é a universidade.

³⁷ Resolução Nº 058 da Unifesspa versa sobre a criação do núcleo.

³⁸ Como explanadas no tópico 3.1.

³⁹ Por meio de processos movidos pela Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO) e a Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti junto à reitoria da instituição fazendo tal reivindicação.

Tabela 5: Número de ingressos e formados de 2010 a 2016

Ano	Número de Ingressantes	Situação da Matrícula			
		Ativa	Trancada	Concluído/ Formado	Cancelada
2010	13	04	03*	02	04
2011	10	04	03*	02	01
2012	08	02	-	-	06
2013	07	03	02	-	02
2014	04	02	02*	-	-
2015	20	13	03	-	04
2016	34	33	01	-	-
Total	96	61	14	04	17

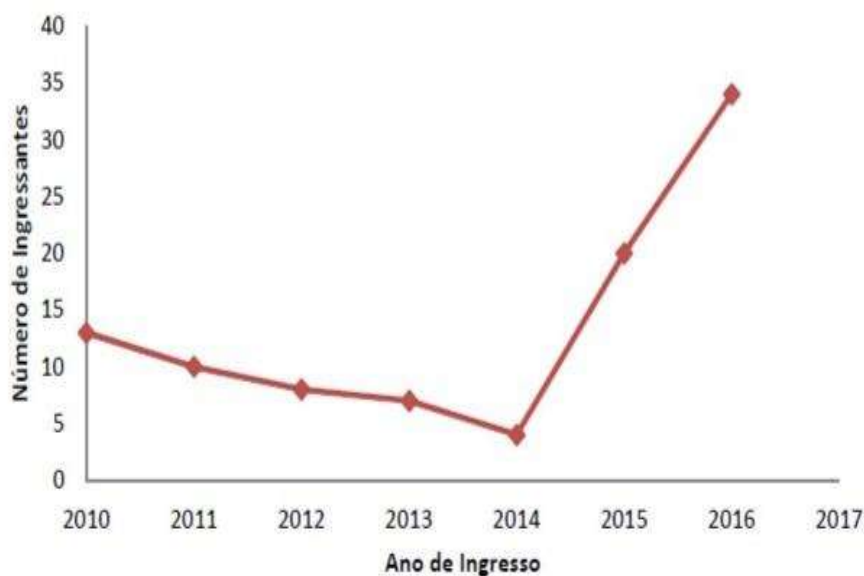
Fonte: Pesquisa Diagnóstico Unifesspa (2016)

Apesar de todos os anos acontecer o PSE, até o início do ano de 2016, estavam ativos na instituição apenas 61 alunos, sendo que na ocasião havia 48 turmas de graduação, ou seja, apenas nesse ano estavam disponíveis aos indígenas 96 vagas de graduação. Focando apenas nesse ponto do número de vagas ofertadas e no preenchimento das mesmas, fica evidente um não aproveitamento por parte dos povos indígenas das vagas totais disponibilizadas pela instituição, visto que ao longo desses anos centenas de vagas foram disponibilizadas e apenas 96 foram preenchidas. Diante disso, há que se questionar quais os impeditivos para que estratégias possam ser traçadas a fim de mobilizar os povos na região para um maior aproveitamento das vagas ofertadas nos cursos da Unifesspa.

Nessa conjuntura, tanto os alunos, como a DAIE apontam o Programa Bolsa Permanência como um fator imprescindível para a permanência dos indígenas na universidade, porém, como ele só foi implantado em 2013, os alunos que adentraram as universidades federais brasileiras antes disso certamente tiveram esse fator como crivo para permanência/desistência.

O3-2016: No começo que eu estudei, 2016, não tive bolsa, desisti logo no primeiro semestre. Achava, muita dificuldade. Eu ia com o carro dos meus pais, só que eles também precisam dele. To pensando em voltar ano que vem, vamos ver.

E mesmo hoje há reclamações quanto à demora para começar a receber a bolsa, contando da data de entrada do aluno no curso de graduação. Como evidência de que a Bolsa Permanência é imprescindível para a presença indígena na universidade, abaixo tomamos um gráfico produzido pela própria UNIFESSPA, mostrando o pico ascendente de entrada de alunos a partir do ano depois da implantação do benefício.

Gráfico 4: Acesso de alunos com a implantação do Bolsa Permanência

Fonte: Unifesspa (2016).

Em relação com a Tabela 1, a imagem acima reforça a interpretação de que o Bolsa Permanência teve um impacto decisivo no número de alunos que passam a procurar a universidade. Na referida tabela, de 4 alunos que ingressaram no ano de 2014, em 2015 o número subiu para 23 e em 2016 para 31, ou seja, um aumento de 675%.

Apesar de evidenciarmos algumas lacunas nas políticas afirmativas da instituição, frisamos a importância de ressaltar que a UNIFESSPA tem apenas cinco anos de existência e que, ainda assim, a mesma tem demonstrado esforço em promover diversos eventos⁴⁰ e ações como espaço de reflexão sobre a condição indígena na universidade. Isso evidencia a preocupação da nova instituição com os sujeitos indígenas, no sentido de buscar refletir sobre formas que melhor atendam os graduandos em questão, ainda que essas reflexões não tenham se concretizado no mesmo passo em políticas institucionais para a concretude das vivências desses alunos no seu cotidiano acadêmico. Sobre esse perfil da Unifesspa, o graduando indígena avalia:

⁴⁰ Unifesspa realiza Seminário sobre Política de Ações afirmativas, Diversidade e Equidade (<https://www.unifesspa.edu.br/noticias/2150-unifesspa-realiza-seminario-sobre-politica-de-acoes-afirmativas-diversidade-e-equidade>); Educação Inclusiva: Diálogos e debates na Unifesspa sobre a permanência no ensino superior (<https://www.unifesspa.edu.br/noticias/2314-educacao-inclusiva-dialogos-e-debates-na-unifesspa-discutiram-a-permanencia-no-ensino-superior>); Unifesspa amplia diálogo e ações com povos indígenas (<https://www.unifesspa.edu.br/noticias/2302-unifesspa-organiza-grupos-de-trabalho-para-atender-demandas-dos-povos-indigenas>);

O1-GEOGRAFIA: E como eu fui bolsista da Proex eu vi que a Unifesspa está voltando a trabalhar com os indígenas, antes quando era Ufpa, não. Entrou pela porta, jogou lá, te vira (...)

Além do PSE que dá acesso diferenciado às duas vagas reservadas por curso na instituição, como políticas que já eram aplicadas pela UFPA, os fatores que convergem para a avaliação do aluno são: as cotas via processo seletivo regular em atenção à Lei Federal nº 12.711; Bolsa Permanência no valor de R\$ 900 reais mensais, subsidiada via Ministério da Educação (MEC); e a ainda a disponibilização de programas de monitoria para ajudar os alunos com dificuldades nas disciplinas. Então, como podemos ver, a Lei de Cotas e a Bolsa Permanência são de origem do governo federal e como iniciativa própria, de fato, a Unifesspa tem como ações afirmativas o PSE, atrelado à reserva de duas vagas em cada curso, e a monitoria. Nesse âmbito da monitoria, em 2017 a Unifesspa criou o Programa de Monitoria Indígena, que foi reformulado e substituído em 2018 pelo Programa de Apoio ao Indígena (PAIND), que consiste na disponibilização de “apoiadores” bolsistas e não bolsista para apoio pedagógico dos estudantes indígenas.

Essas conquistas evidenciam que houve uma mudança nas condições de possibilidades históricas no período em que surgem para que elas pudessem acontecer. Essas leis e ações afirmativas implantadas pela UFPA a partir de 2010 mostram uma curva na linha de subjetividade do dispositivo estudado. Curva essa provocada pelo tensionamento dos sujeitos, da cobrança dos caciques e lideranças indígenas, bem como de todos os partícipes do movimento indígena nacional.

No entanto, apesar de possibilitar a entrada desses sujeitos e sujeitas na universidade de forma diferenciada por meio dessas políticas de acesso, as novas preocupações concentram-se em problematizar as políticas voltadas para esse público depois que começam a cursar a graduação, ou seja, a sua permanência.

Figura 9: Participação indígena na recepção dos calouros de 2016



Foto: Flávia Lisbôa.

Após possibilitar o acesso dos indígenas de forma diferenciada, a postura diferenciada que esses sujeitos e sujeitas esperam da universidade não se mantém, sendo uma realidade nas universidades brasileiras impor (pela sua estrutura curricular, pedagógica e administrativa) uma adaptação instantânea desse(a)s sujeito(a)s ao espaço acadêmico sem disponibilizar políticas de permanência.

o governo federal não tomou nenhuma iniciativa no sentido de estabelecer ações governamentais de longo prazo ou de caráter permanente – aquilo que a vulgata política chama de políticas de Estado – no sentido de fomentar a educação superior de indígenas, ainda que esta seja uma demanda cada dia mais presente no cenário das demandas indígenas. Não há suporte à resolução do principal problema dos estudantes indígenas na universidade: recursos para sua manutenção, esquemas de acompanhamento à sua formação dentro de universidades como tutorias etc., nem tampouco formas de adaptação dos currículos universitários às demandas por conhecimentos surgidas desde as realidades dos povos indígenas em sua vida cotidiana. (LIMA, 2012, p. 188)

É nesse ponto da problematização que apontamos existir um conflito mais que educacional, mas também sociocultural, político; logo, epistemológico, considerando que todos esses recortes se sustentam em uma base epistemológica, em uma forma de ver e entender o mundo. Esse conflito é resultante de uma política pública incompleta, não sendo uma peculiaridade da Unifesspa, mas um reflexo do fato de que as instituições nacionais ainda não possuem formulações avançadas para lidar com as diferenças, especialmente as étnico-raciais que trazem políticas recentes para as

universidades. Mesmo com a criação de leis, não houve garantias de aplicabilidade das mesmas, como por exemplo a alteração (em 2011) da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 12.416, que amplia as possibilidades de ações na educação superior para os povos indígenas, com incentivo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais, bem como a promoção da assistência estudantil desses alunos.

Diante dessa realidade, como via de regra no Brasil, obviamente com diferenças nas práticas de cada instituição, a universidade que insere indígenas no espaço acadêmico tende a ser agente no sofrimento desses alunos por não concretizar mudanças significativas em sua estrutura para o tratamento que esses sujeitos e sujeitas demandam, de forma que eles se veem cotidianamente na exigência de uma adaptação às práticas sociodiscursivas eurocentradas que regem a academia.

O10-GEOGRAFIA: Quando a gente chega aqui, a gente encontra tipo uma barreira... E isso... muitos indígenas que entraram junto com a gente desistiram, porque tiveram dificuldade, não tinha apoio, pra onde correr.

O7-LETRAS: Falando um pouco das dificuldades dentro da universidade, é que a universidade não está preparada para receber os indígenas.

Nesse contexto, a Unifesspa é então interpelada pela presença indígena que passou a existir com mais visibilidade em sua estrutura. As produções de subjetividades dos sujeitos interpelam a instituição a dar respostas, tensionam o dispositivo a se fender. Como resultado, a Unifesspa tem dado demonstrações de que não é avessa às pautas indígenas, buscando refletir e agir sobre o melhor atendimento aos graduandos em questão. Entre essas ações estão: eventos como espaço de reflexão sobre a condição indígena na universidade⁴¹; produção de relatórios que dão conta das demandas dos alunos na universidade⁴², curso de formação para os servidores e professores da instituição e a criação do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (NUADE), dividido em três frentes, sendo uma delas a “Coordenadoria de questões étnico-raciais”, voltada para as demandas do público indígena e quilombola na instituição.

O convite feito aos indígenas para adentrar à universidade (considerando que abrir um Processo Seletivo Especial para indígenas é um convite oficial para acessar os

⁴¹ Entre os eventos de destaque estão: “Diálogos sobre inclusão e permanência na Educação Superior” (abril de 2018); “Seminário sobre Política de Ações afirmativas, Diversidade e Equidade” (fevereiro de 2018); “I Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa” (setembro de 2016); curso “Dinâmicas territoriais dos povos indígenas no Sudeste paraense” (novembro de 2017).

⁴² Como por exemplo a Pesquisa de Diagnóstico: “Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade Indígenas e Quilombolas na Unifesspa – 2016”.

cursos da Unifesspa) requer ter ciência de que há responsabilidades nesse convite, pois apenas a reserva das vagas não é o suficiente para os alunos, de fato, usufruírem desse ganho histórico,

Quando se fala de cota, que abre uma [...] já tem que saber que vai entrar uma pessoa diferente. Eu acho assim: Kupunprama desistiu. Ninguém nunca ligou para saber “porque você desistiu? o que está acontecendo? O que tem que ser feito?”. Tanto como a Unifesspa e outros que critica o meu povo, eu falo meu povo em geral, Gavião, eu também critico a Unifesspa dessa maneira, porque eu creio que os dois pecaram quando não conversaram antes para não acontecer o que está acontecendo: muita desistência (Informação oral, Kátia Akrãtikatêjê, 2017)

As dificuldades são tantas e tão profundas para os indígenas se manterem cursando uma graduação que desde a implantação da reserva de vagas, em 2010, até 2016 o número de formandos foi de apenas quatro alunos, conforme mostramos na Tabela 4. Até o fim de 2018 o número aumentou para quatorze, mesmo com o programa Bolsa Permanência implantado em 2013. Ainda que em termos proporcionais isso signifique um aumento de 250%, o número de partida (quatro formandos) era tão baixo que ainda não é um resultado efetivo, ainda mais considerando o número total de indígenas na região que poderiam estar inseridos nas graduações da universidade.

Ressalvamos que no caso mais específico da Unifesspa o fato de ter apenas cinco anos de existência e de ter sofrido os cortes implacáveis pelo governo federal nos últimos anos são questões que não podem deixar de ser ponderadas na avaliação do andamento de políticas públicas na instituição. Ainda assim, mesmo sem políticas institucionais efetivas para frear a evasão dos alunos e alunas indígenas, a posição adotada pela instituição em relação às práticas de inclusão favorece a construção de diálogo com as sociedades indígenas e o amadurecimento de saídas futuras.

Diante desses desafios, dificuldades e também conquistas já alcançadas pela instituição nesses poucos anos, pontuamos a seguir as emergências enunciativas das rodas de conversa. Como conquistas, destacam-se as vagas específicas nos cursos de graduação (as das cotas e as duas da política interna via PSE); o local de referência, parcialmente alcançado com a criação do Nuade; e a monitoria, ainda que exista um descompasso no uso desse benefício por parte dos alunos⁴³. No rol de dificuldades, os alunos destacam principalmente o transporte, sobrando como desafio a criação de

⁴³ Na seção 4.5 retomamos esse tema dando mais detalhes a respeito da monitoria e a baixa adesão dos alunos indígenas.

formatos diferenciados de cursos de graduação na estrutura da universidade. A ERER é apontada por nós como resposta às várias manifestações dos alunos sobre racismo e preconceito, sendo esse também para a universidade.

4.1 SUBJETIVAÇÃO DA UNIFESSPA PELA PRESENÇA INDÍGENA

A universidade é uma instituição de grande valor para o fortalecimento do dispositivo colonial e as mudanças que nela ocorrem nos evidenciam o quanto as linhas de força e subjetividade do dispositivo têm oscilado. A entrada de alunos indígenas interpela as instituições de Ensino Superior, provoca a subjetivação das mesmas na exigência de respostas às demandas e isso gera oscilações no dispositivo, evidenciando que as instituições de poder também são alvo de processos de subjetivação, o que converge à proposição foucaultiana de que o poder circula entre os sujeitos e não se concentra, apenas, em uma camada sobre as outras.

No caso da Unifesspa, a “linha de subjetividade” do dispositivo oscila quando começam a se estabelecer políticas públicas (por meio da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e da Resolução N°. 3.689/2009), mas principalmente por meio de como a presença dos sujeitos beneficiados por essas políticas passam a provocar reações de dentro da estrutura acadêmica. Inseridos nessa nova configuração sociohistórica promovem as várias formas de fuga, provocam desestabilidades, dando condições de possibilidades históricas para que mudanças maiores aconteçam, para instaurar o novo. Dessa forma é que a análise do dispositivo foucaultiano pode nos orientar sobre o futuro a partir do que somos nós hoje, como resultado dos processos de resistência entendida pelo autor como “o papel de adversário, de alvo... que permite a apreensão. Esses pontos de (...) resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos, mas não é por isso que sejam ilusão (...) elas são o outro termo nas relações de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 104).

Como efeito das apreensões desse “outro termo”, nos enunciados abaixo notamos os processos de subjetivação que a Unifesspa vem sofrendo em função da presença indígena, depois da instituição ter adotado uma política de entrada diferenciada para esses sujeitos. Esses recortes evidenciam a subjetivação atuando em duas mãos, ao mesmo tempo em que a universidade subjetiva o indígena, ela também é subjetivada por ele. Ou seja, a universidade também é subjetivada pela presença indígena, evidenciando

nessa relação um duplo esforço: de um lado os indígenas lutando para entrarem e se adaptarem ao fazer acadêmico, mas também a universidade repensando suas práticas, ao aderir políticas públicas que permitam o acesso e a permanência dos indígenas em seus espaços.

Nesses processos de relações de poder, a universidade procura dar respostas e também apresenta falhas compreensíveis na sua fundamentação como instituição de poder hegemônico do dispositivo colonial, o que evidencia a alternância de um pêndulo que oscila ora para visibilizar a presença indígena ora para apagá-la. Por meio dos enunciados e das imagens trazidas a seguir, esse jogo de luz que coloca o indígena como presente e ao mesmo tempo ausente na universidade é latente. Por outro lado, esse jogo é notado pelos diversos sujeitos que compõem o âmbito acadêmico como os indígenas, o DCE e muitos outros estudantes e professores da instituição, que se posicionam e cobram incisivamente uma resposta da universidade nas suas ações de invisibilização dos indígenas.

4.1.1 Presença/Ausência no jogo de luz promovido pela subjetivação

Neste tópico traremos uma série de exemplos que evidenciam um jogo de luz do dispositivo colonial na universidade, evidenciando as tentativas da instituição em fortalecer sua identidade diversa, ao mesmo tempo em que dela emergem práticas discursivas contrárias, o que coloca a universidade no lugar do conflito, do permanente embate provocado pela subjetivação do dispositivo, acentuado pelas exigências de respostas por meio das produções de subjetividades dos sujeitos participantes desse jogo.

Os enunciados abaixo se constituem pela recorrência de exigir “visibilidade”, materializando produções de subjetividades indígenas contra a postura institucional de apagamento da presença indígena, desde a entrada até a saída dos alunos.

A2-DIREITO: Eu até falei com a universidade, que vocês fizeram intercâmbio para juntar os indígenas e poder ouvir eles e eles disseram: ‘Que vergonha! O primeiro indígena se formou pela Unifesspa e ninguém viu!’. A universidade não viu, a universidade não deu valor. Então, é isso! A universidade também não acompanha a gente.”

O1-GEOGRAFIA: A gente nunca viu, desde que eu tô na universidade, um fórum indígena dos estudantes indígena, para que as pessoas vejam os universitários indígenas. Na minha época, quando era Ufpa, a instituição não teve nenhum interesse de valorização da cultura do índio que entrava de passar o que era a universidade, de como funciona o sistema.

No primeiro caso, evidencia-se que mesmo tendo passado pelo PSE, esse aluno não foi esperado pelo curso, não houve nenhuma preparação para recebê-lo, o que mostra também que assim como acontece essa recepção em que o indígena não é recebido como tal, assim ele passa todo o tempo de graduação, sem um tratamento diferenciado, sendo permanentemente invisibilizado, como se não existisse na universidade. Tratado como qualquer aluno não-indígena, reforça-se o discurso liberal de igualdade que impera em nossa sociedade, onde os diferentes são impelidos a guardar para si os problemas de sua diferente condição. Ou seja, mesmo tendo aderido ao PSE, apresentando uma amostra de ação que visibiliza, reconhece a existência de alunos indígenas, depois da viabilidade dada a esse aluno no acesso, a invisibilidade volta e permanece na atenção não dispensada às dificuldades dos alunos indígenas ao longo da graduação.

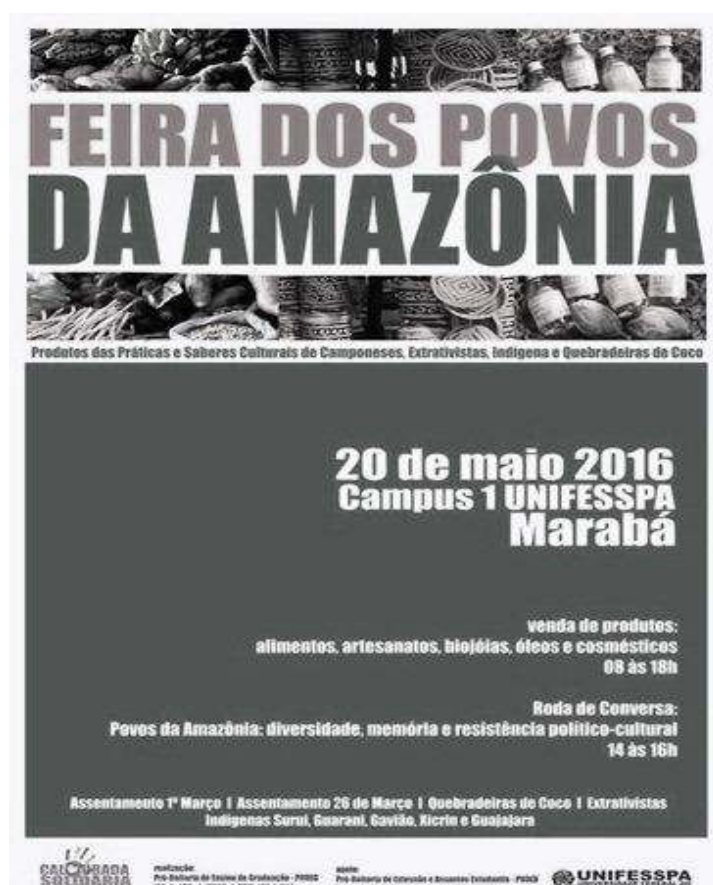
No segundo caso, temos uma demonstração de que o aluno sai da universidade assim como ele entrou: invisível. A universidade não “joga luz”, nos termos de Deleuze, sobre esses alunos, mesmo depois de implantar o PSE como ação afirmativa na instituição como reflexo da pressão do movimento indígena; por outro lado, a estrutura da instituição ainda não apresenta mobilizações eficazes para lidar com o acesso e permanência desses sujeitos, o que fica evidente no relato deles de que os servidores, professores não sabiam de suas chegadas e não se importaram em visibilizar a saída. A falta de notoriedade da formatura do aluno é destacada no enunciado (“ninguém viu”) e a aluna aponta que o indígena não tem valor nesse espaço, dado que a conclusão do curso significa um momento histórico no percurso do nosso país, imerso num panorâma de evasão quase total entre os já poucos números de alunos que acessaram a universidade até 2016. No terceiro enunciado, o aluno chama a atenção para o fato da importância de visibilizar a identidade/cultura indígena na universidade, como forma de marcar a diferença que os constituem.

Outro exemplo de provocação para a desestabilidade na estrutura pelas existências subalternas no espaço acadêmico pode ser notada na reivindicação do discente Gavião, exigindo viabilidade para a presença indígena nos espaços acadêmicos:

O10-GEOGRAFIA: nós precisamos criar uma representação aqui dentro, nossa, indígena (...) eu quero que a representação indígena aqui seja forte aqui dentro. Nós indígenas tem que se impor, porque nós aqui também faz parte (...) sempre que tem reunião nós tem que participar, o representante indígena em reunião aí com reitor, com coordenação tem que participar porque a gente faz parte da universidade.

O cartaz abaixo é uma demonstração de como a Unifesspa se sente tensionada a dar resposta a produções de subjetividades como a apresentada acima, a qual reivindica visibilidade da parte que constituem a instituição: “nós aqui também faz parte”/“porque a gente faz parte da universidade”. No cartaz a Unifesspa enuncia que tem ciência de sua localização geopolítica e, como uma instituição inserida na Amazônia, precisa conversar com os povos que compõem esse espaço, como os Gavião.

Figura 10: Cartaz produzido para divulgar o evento de recepção dos calouros



Fonte: www.unifesspa.edu.br/feira+dos+povos+tradicionais+unifesspa+proex&oq=feira+dos+povos+tradicionais+unifesspa+proex

Na contramão dessa prática discursiva da universidade, na figura abaixo temos um exemplo contrário. O antes e o depois de paredes da Faculdade de Ciências Sociais em que grafites indígenas foram apagados por uma “equipe de revitalização” da universidade que mais uma vez materializa a prática institucional de traçar a existência indígena na instituição no lugar do jogo de luz “presença/ausência”. O caso tomou

repercussão no Facebook, trazendo para o debate alunos favoráveis e outros contrários à tal ação.

Figura 11: Grafites indígenas apagados em uma “ação de limpeza”



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/unifesspa/>

O grafismo pintado na parede da faculdade por alunos indígenas ingressantes no curso de Ciências Sociais foi uma forma de enunciar a presença indígena na estrutura física da instituição e o apagamento desse registro foi entendido por parte da comunidade acadêmica como uma ação de apagamento dessa presença, repercutindo enunciados em práticas discursivas contrárias. Abaixo exibimos alguns desses enunciados na página do Facebook sobre o grafite na parede coberta por tinta branca, mostrando comentários que se alinham ao discurso de “limpeza étnica” e outros, ao contrário, que desaprovaram a ação. Entre essas reprovações, é postado também entre os comentários uma nota de repúdio do diretório discente. Tudo isso são produções de subjetividades dos sujeitos que promovem a subjetivação da Unifesspa, tensiona o dispositivo a se fender.

Figura 12: Postagem no Facebook denunciando o apagamento do grafismo

Unifesspa
Grupo público

Sobre
Discussão
Bate-papos
Avisos
Membros
Eventos
Vídeos
Fotos
Arquivos

Indígenas ciências sociais

Filtrar resultados

TIPO DE PUBLICAÇÃO

- Todas as publicações
- Publicações que você viu

Classificar por

- Publicações mais relevantes
- Mais recentes

Publicado por

- Qualquer pessoa
- Você
- Seus amigos
- Escolha uma fonte...

Localização marcada

UNIFESSPA e a sua tal pseudo diversidade.

As vezes eu tento na ficar chateado com certas coisas que acontece nessa minha vida, mas quando uma instituição federal como a UNIFESSPA que se diz respeita a diversidade, que fala de universalização do saber, do conhecimento, do respeito ao ser humano e suas práticas, tal como os povos indígenas e etnias com suas culturas. **DESTRUINDO** toda uma história de artes, práticas e saberes, porque quis "pintar" os prédios e paredes da está instituição, eu não suporto, eu fico chateado. As artes gráficas que foram feitas em uma disciplina oferta ao alunos, estavam no bloco das ciências sociais e assim como de geografia, e hoje, por uma ordem superior, que não comunicou a FACSAT, os alunos e a todos os envolvidos, simplesmente faz questão de "pintar". Qual a necessidade disso? Está instituição respeita mesmo a diversidade? Os povos tradicionais, a arte?

(Three photographs showing a hallway with a wall being painted over, a close-up of a wall with a mural, and another view of the hallway.)

Figura 13: Repercussão/comentários na mesma postagem no Facebook

The image shows a vertical scroll of Facebook comments on the left and a shared post on the right. The comments are from various users, mostly with their names redacted with blue bars. The comments express a mix of surprise, criticism, and support for the 'NOTA DE REPÚDIO'.

Comments (Left Column):

- Estou incrível! Estou na estrada. Vou saber melhor sobre isso quando chegar. Lamento muito.
- És de lamentar infelizmente
- será restaurado ou reparado. Estou ainda na estrada, mas já estamos tomando as providências
- Eu já falei uma vez e continuo repetindo, a SINFRA é dos departamentos mais anti-democráticos da UNIFESSPA, sua direção tem umas posturas bem diferentes (CONSERVADORA E BUROCRÁTICA) em relação a todo o corpo da reitoria. A SINFRA tá apagando nossas memórias das paredes (espero que não apaguem o memorial da ocupação), a SINFRA ACABOU COM AS FESTAS, A SINFRA tem um código de postura que é RIDÍCULO
- kkkkkkk
- Queria que fizessem isso no campus II, tem umas paredes sujinhas lá
- Vamos nos manifestar!!! Isso é revoltante!!!
- Vamos nos manifestar!!! Isso é revoltante!!!
- VAMOS.
- Verdade
- Verdade, o campus II tá precisando de uma pintura
- #SINFRAQUERIDA, CAMPUS II TE QUER
- Eu fico chateado com isso
- realmente a gente não rejeita pintura não
- tu é falso, ôh!

Comments (Right Column):

- Joga esse Cal lá nas paredes do campus II
- Seu opressor, burguês tem que pintar as paredes msm oxente tá cuidando do patrimônio
- kkkkkkkkkkkk
- Não po ficava mais dahora as pinturas. Arte e Agro, arte e pop

Shared Post (Right Column):

The shared post is titled "NOTA DE REPÚDIO" and features a blue background with white text. The main text reads: "NOTA DE REPÚDIO CONTRA A INVISIBILIZAÇÃO DAS ARTES INDÍGENAS E GRAFITES NA UNIFESSPA". Below the text is a logo for DCE JR - UNIFESSPA. The post is dated "25 de agosto de 2018" and includes a "Curtir Página" button. The description below the post reads: "NOTA DE REPÚDIO! A coordenação do Diretório Central dos Estudantes da Unifesspa - DCE José de Ribamar, vem a público lamentar o equívoco cometido pela equipe de... Ver mais."

Percebemos nos enunciados acima que a atual presença de alunos indígenas na universidade tonifica a quebra das tradicionais estruturas acadêmicas, tensionando cada vez mais a necessidade de dar respostas às demandas relacionadas a esses alunos, necessidade essa reforçada pela exposição diante da comunidade acadêmica que reage e comenta as ações institucionais, deixando-as visíveis à comunidade externa. Dessa forma é que o poder se evidencia na compreensão horizontalizada de Foucault, sendo negociado pela instituição que se vê interpelada diante desses sujeitos em seus enunciados.

Em resposta à tal situação, a universidade emitiu uma “nota de esclarecimento”, posicione-a na preocupação de fazer um reparo pelos signos apagados na/pela universidade, em um ato assumidamente institucional. Esse enunciado da Unifesspa é mais um exemplo da subjetivação da Unifesspa pelas produções de subjetividades dos alunos incomodados com o literal apagamento indígena das paredes da instituição.

Figura 14: Nota de esclarecimento da Unifesspa

Nota de Esclarecimento

Publicado: Sexta, 24 de Agosto de 2018, 22h10
 Última atualização em Terça, 28 de Agosto de 2018, 09h45
 Acessos: 1058

A Reitoria da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) lamenta profundamente o grave erro cometido durante uma ação de manutenção da pintura de prédios na Unidade I, do Campus de Marabá. A Administração Superior esclarece que em nenhum momento houve a intenção de ocultar ou menosprezar a manifestação artística presente naquele espaço e pede desculpas pela grave falha de comunicação ocorrida entre a equipe de revitalização e a unidade demandante do serviço.

Tão logo a Reitoria tomou conhecimento do fato, buscou a direção da Faculdade de Ciências Sociais e demais grupos envolvidos na atividade cultural para se desculpar e agilizar um processo de reparação. Por meio da Secretaria de Infraestrutura (Sinfra), a Unifesspa irá fornecer os materiais necessários para que os autores da obra artística possam refazer a pintura, numa atividade a ser pactuada com o Instituto de Ciências Humanas (ICH).

A Unifesspa reafirma o compromisso e esforço na construção de uma universidade plural e diversa.

Fonte: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/2752>

Tanto no cartaz (Imagem 10) quanto na nota de esclarecimento acima, percebe-se que a Unifesspa busca constituir sua identidade como uma universidade diversa, incluindo especificamente os povos indígenas ao trazer para seu discurso institucional,

no primeiro enunciado (Imagem 10), a presença dos povos Surui, Guarani, Gavião, Xicrin e Guajajara, que compõem a região e que estão adentrando a academia, mostrando-se aberta para essa demanda da diversidade, o que pode ser visibilizado na Imagem 10, na preocupação de se reparar com os alunos indígenas, depois de denúncia e repercussão numa página do Facebook, não oficial e com mais de 10 mil inscritos, da ação de uma “equipe de revitalização”.

Tal situação pode se relacionar à seguinte consideração de Gregolin (2015, p. 11) a respeito dos tensionamentos do poder pelos sujeitos ao longo da história:

Por ter-se ocupado das relações entre discursos, saberes e poderes, Foucault revolucionou as teorias clássicas do Estado, na medida em que introduziu, nas análises históricas, a ideia de que o poder pode ser considerado como instrumento analítico capaz de explicar a produção dos saberes, sua existência e suas transformações como peças de relações de poder em dispositivos políticos (MACHADO, 1999, p. X). Um importante aspecto dessa inovação teórica foi a historicização do poder, isto é, Foucault mostrou que o poder se modifica sob o impacto das transformações históricas.

Como entendemos o discurso de forma descontínua, a universidade (e os diversos sujeitos assentados em diferentes práticas discursivas) não produz enunciados sempre no mesmo direcionamento, como acabamos de demonstrar. Há as dispersões que levam a instituição também para outros discursos, muitas vezes até contraditórios e aparentemente incoerentes. Sobre isso temos mais um exemplo nas Imagens 15 e 16 abaixo. É assim que a instituição faz circular, ao mesmo tempo, disputando o mesmo espaço de notícias de destaque no *layout* de seu site oficial, um enunciado que mostra suas ações afirmativas com a chamada para o PSE voltado para indígenas e quilombolas e também outro enunciado que se refere aos seus egressos representados em um quadro com diversas figuras de pessoas brancas, sem representatividade para pessoas indígenas e quilombolas.

Figura 15: PSE no site da Unifesspa**Figura 16:** Pesquisa egressos da Proeg

Fonte: www.unifesspa.edu.br

A relação desses dois enunciados é emblemática, especialmente por dois fatores que nos chama de antemão a atenção. O primeiro pelo fato de ambos estarem encabeçados pelo discurso da diversidade: “celebrando 5 anos com diversidade e crescimento”. Porém, a Imagem 16 contradiz o discurso da diversidade assumido no *slogan* da instituição com a falta de sujeitos que ajudem nessa representação da diverso, limitando-se a figura em diversificar apenas a cor dos cabelos das pessoas brancas. Tal problematização do *slogan* institucional da Unifesspa no que se refere à “diversidade” já foi feita pelo autor do enunciado na Imagem 12. O segundo fato é o de que a chamada para participar do PSE, ou seja, para ingressar na universidade, é feita diretamente, nomeadamente, aos sujeitos indígenas e quilombolas, mas eles não são lembrados como egressos, como formados, o que, ironicamente, de fato condiz com o pouquíssimo número de alunos indígenas que conseguem concluir a graduação: apenas 14 alunos até o fim de 2018 e eram 4 quando iniciamos a pesquisa, em 2016.

Outra situação merecedora de destaque quanto aos resultados da subjetivação da Unifesspa está nas reconfigurações que tem feito nos currículos de alguns cursos por conta da presença indígena. Tomemos como exemplo o PPC de Agronomia, na disciplina de Botânica, em que aparece na ementa o ponto “Descrição e identificação de plantas pela nossa sociedade e por povos e comunidades tradicionais (agricultores familiares; indígenas; quilombolas; ribeirinhos, entre outros)”, e na de Zoologia que leva como um dos temas a ser trabalhados “Etnozoologia: a fauna e os saberes a ela

associados por povos e comunidades tradicionais (povos indígenas; quilombolas; ribeirinhos; entre outros)”. Na ementa da disciplina Ecologia também há essa atenção aos conhecimentos dos povos tradicionais: “Definições de etnoecologia: a ecologia em contextos de povos e comunidades tradicionais”.

Para nós, isso é uma demonstração de que os conhecimentos indígenas passam a ser convidados pela academia para compor suas práticas discursivas, de que os enunciados indígenas começam a rachar as estruturas curriculares da instituição, possibilitando visibilidade à enunciabilidade indígena e com autoridade científica, dentro da universidade.

Ainda sobre a entrada de conhecimentos indígenas nas práticas discursivas da universidade, mais um fato precisa ser visibilizado: a produção do Trabalho de Conclusão de Curso dos alunos em assuntos que versam sobre suas existências, mostrados no quadro a seguir.

Tabela 6: Produção de TCC de alunos indígenas por curso

CURSO	TEMÁTICA INDÍGENA	TEMÁTICA NÃO-INDÍGENA	SEM INFORMAÇÃO
DIREITO	1	1	---
CIÊNCIAS SOCIAIS	2	---	---
PEDAGOGIA	---	---	5
GEOGRAFIA	2	---	---
ENGENHARIA DE MINAS E MEIO AMBIENTE	1	---	---
AGRONOMIA	1	1	---
TOTAL GERAL	7	2	5

Fonte: Flávia Lisbôa.

Procuramos as faculdades para saber os temas dos TCC dos alunos formados e dos quatorze alunos que concluíram o curso até o fim de 2018, apenas dois TCC não versam sobre uma problemática específica para os povos indígenas e cinco, do curso de Pedagogia, não puderam ser verificados porque a faculdade não tinha qualquer registro sobre o TCC defendido das alunas egressas, impossibilitando-nos verificar o tema que

elas pesquisaram. Ou seja, nessa busca tivemos conhecimento de sete temas de TCC envolvidos com as questões de direitos e identidades indígenas. Esse levantamento reforça-nos a premissa de que os alunos indígenas adentram a universidade com o intuito de fortalecer suas existências, seja refletindo sobre sua cultura ou sobre problemáticas que envolvem seus direitos e vida, como reflete Urquiza (2016, p. 11)

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem, claramente, as contingências da experiência histórica vivida. Buscam fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e, ao mesmo tempo, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional, e relevante para os seus projetos de autonomia.

O risco é que as Universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso dos índios aos seus ambientes acadêmicos,

Por outro lado, apesar de materializar pelo enunciado a preocupação desses alunos com suas comunidades, o TCC não é o principal ganho da vivência acadêmica dos alunos, mas especialmente o que o título de graduação os possibilita, que é atuar em áreas com impacto sociopolítico, como a educação de suas crianças ou viabilidade de implantação de projetos de produção e processos econômicos e culturais, por exemplo; além de autorizar esses sujeitos a circularem por espaços de decisão munidos dos conhecimentos técnicos nas mais diversas áreas e de linguagem, necessários para os enfrentamentos jurídicos, políticos em reuniões/mesas de negociação com grandes empresas e governos, por exemplo, conforme reforça a candidata indígena à copresidência⁴⁴ do Brasil nas última eleições, Sônia Guajajara: “o índio não é só aquele que está lá no mato. Hoje nós ocupamos todos os espaços possíveis dentro da sociedade e estamos buscando agora fortalecer a nossa inserção dentro da política partidária”⁴⁵.

Ou seja, o verdadeiro poder não está apenas na produção enunciativa do TCC, mas no saber-poder circular pelas esferas decisórias que o diploma garante, fazendo-se assim a presença indígena circular nos espaços onde foram historicamente apagados e silenciados, materializando tensões na linha de subjetivação do dispositivo.

Perceber o que os alunos indígenas tem produzido no TCC também nos inspirou a interrogar a perspectiva de Spivak (1988), quando esta argumenta que a posição

⁴⁴ Como os próprios candidatos Guilherme Boulos e Sônia Guajajara preferiam chamar, ao invés de “vice-presidente, para evidenciar uma parceria simétrica entre ambos.

⁴⁵ Trecho retirado de vídeo publicado pela Agência Pública no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=amyJDPiFfwk>).

discursiva que transita entre falante e ouvinte, o espaço dialógico da interação, não é possível para o subalterno. Na reflexão sobre a viabilidade das epistemes indígenas conseguirem visibilizar-se, junto com as ocidentais, com equidade, na universidade, Spivak (Idem) nos aponta a impossibilidade de o subalterno ter voz. A partir disso, questionamo-nos se pode o indígena falar na universidade, na sua condição de indígena, e qual o protagonismo que suas epistemes e conhecimentos possuem nesse espaço, ou seja, se é ouvido, se é “levado à sério”.

Nossa resposta a esse questionamento é “sim”, a partir do que vimos na produção de TCC desses alunos. Isso porque se o indígena ocupa o lugar de pesquisador para dar *status* de verdade a seus saberes subalternos e esses são aceitos como um trabalho “aprovado”, o processo dialógico exigido por Spivak poderia então ser contemplado e esse sujeito não só ouvido como também seu saber legitimado nos parâmetros ocidentais de ciência, ainda que a circulação desse saber não tome o nível necessário (dentro e fora da conjuntura acadêmica) para alcançar a equidade epistêmica em sua plenitude. Porém, é nessas novas enunciabilidades que percebemos o surgimento do novo, de novos tempos que ainda não existem, mas que pedem passagem para vir a ser.

Por outro lado, por meio dos exemplos abaixo, traremos situações que podem exemplificar a operacionalização do silenciamento dos sujeitos indígenas nas práticas acadêmicas.

A3-DIREITO: A gente aqui (na escola da aldeia) quando não entende alguma coisa a gente pergunta pro professor, ele explica pra gente ou pede pra voltar no outro dia de manhã ou de tarde e ele atende. E na universidade se a gente pergunta, todo mundo para e fica olhando pra gente porque eles já estudou sobre isso, porque já sabem. (...) quando a gente pergunta, eles ficam olhando com uma cara diferente porque não queriam ser interrompidos por aquilo. Porque tem muitos que estudou só em escola particular e quando a gente pergunta a professora pergunta: ‘vocês não estudavam, não?’, ‘Ô professora, a gente estudou sim, mas em escola pública’.”

O2-EDUCAÇÃO DO CAMPO: Quando eu tenho dificuldade, quando eu não entendo uma coisa eu pergunto e aí tão explicando de cara ruim lá. que ficam olhando de cara ruim (não acham bom que pediu para explicar). Tem um professor que chegou agora também e ele fala que não tem que ter paciência com índio

O1-GEOGRAFIA: “A maior dificuldade é a dinâmica da universidade: ela tem seu tempo e não espera pela gente. E se a gente pergunta, o professor e a turma tratam como se fôssemos o atrasado.”

Esses enunciados nos lembram também o que diz Paulo Freire sobre a *cultura do silêncio*, que seria um “conjunto de pautas de ação e esquemas de pensamento que

conformaram a mentalidade e o comportamento dos latino-americanos desde a conquista” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 23). Aliados aos exemplos de tentativas de tomar a fala, os enunciados dos alunos, evidencia práticas do silenciamento por parte de docentes e dos colegas de graduação não-indígenas. São práticas que reforçam a condição de indesejado que esses alunos mantêm, fazendo com que seu silenciamento seja cada vez mais canalizado por meio dessas ações de repressão nas poucas vezes em que têm coragem de falar, pois, como trataremos no último capítulo de forma mais aprofundada, não faz parte das práticas de linguagem do jovem Gavião a fala pública exigida nas práticas acadêmicas.

Todos os enunciados trazidos nesse tópico evidenciam práticas discursivas da universidade que intercalam um conjunto de enunciados num jogo de luz sobre a existência indígena na instituição, resultando em um efeito discursivo liminar que dizemos ser o da “presença/ausência indígena na universidade. Esse jogo é percebido pelos sujeitos que compõem o contexto acadêmico, e não apenas os indígenas, provocando reações, produções de subjetividades no espaço universitário impulsionadores de potenciais modificações.

A partir disso, tomamos que a luz é lançada sempre como resultado da negociação ocorrida nas condições de possibilidades históricas, de forma que as instituições de poder, nesse caso a universidade, não produzem enunciados que possam criar maiores demandas para si, mas quando provocada pelos sujeitos subalternizados. Por outro lado, a universidade não pode se esquivar ao diálogo, nem mesmo produzir enunciados contrários à cooperação, uma vez que é a própria universidade que oferta as vagas aos alunos e não poderia argumentar que não tem parte nos problemas advindos desse acesso, o que resulta, por exemplo, em enunciados como a nota de esclarecimento da universidade, desculpando-se sobre o grafite apagado.

Como já dissemos ser central no nosso trabalho observar o lastro histórico dos enunciados, a condição de presença/ausência indígena na universidade deve ser tomada como uma materialização do que ocorre regularmente no dispositivo colonial. Nestes pouco mais de dois séculos de Ensino Superior no Brasil⁴⁶, saberes de matrizes indígenas e africanas constituíram a negação da racionalidade acadêmica brasileira e uma prova disso é que apenas em 2003 a lei da diversidade étnico-racial passa a estabelecer como obrigatório o ensino da história e da cultura africana na Educação

⁴⁶ Considerando como marco as ações de D. João VI apontadas no Capítulo 3 para inserir as primeiras faculdades na colônia.

Básica e em 2008 são incluídas a história e a cultura dos povos indígenas. As legislações existentes para o Ensino Superior no que toca os indígenas passam ao largo das práticas educacionais, desprovidas de um acompanhamento sistemático que poderiam colaborar na permanência dos alunos indígenas nas universidades públicas. Logo, a presença/ausência indígena que surgem nos enunciados da Unifesspa não é uma prática discursiva isolada, mas um resultado dos efeitos de sentidos produzidos pelo dispositivo colonial de permanentemente apagar, invisibilizar a existência desses povos na sociedade ou visibilizá-los de forma negativa ou como “artefatos” históricos de um passado longínquo e atrasado.

Por outro lado, como destacamos no capítulo 3, desde o início dos anos 2000, a universidade brasileira vem passando por um rearranjo histórico dos sujeitos que a compõem, inserindo outras tonalidades de corpos e epistemes, “ainda que seja apenas pela presença nas salas de aula e não nos currículos historicamente monoculturais e eurocêntricos (...) nas universidades,” (SANTOS, 2017 [no perlo]). Apesar dos números de indígenas nas universidades serem insuficientes ao ponto de nem serem visíveis em um gráfico (como mostram as tabelas 1 e 2), não deixam de representar um momento extremamente significativo para a história dos povos originários, considerando que antes disso a presença desses sujeitos e sujeitas era inexistente na academia. Por outro lado, tais ganhos estão longe de nos levar a um contentamento (visto que qualquer ganho em comparação ao “nada” é significativo), mas, ao contrário, nos faz vislumbrar o longo e tenso caminho que precisamos percorrer.

4.2 COTAS: IMPLICAÇÕES PARA A “INCLUSÃO” DE INDÍGENAS GAVIÃO NA UNIFESSPA

Em 2012 entra em vigor a Lei Federal nº 12.711, a qual autoriza a destinação de cotas nas instituições federais de ensino. Não há como negar que o número de indígenas nas universidades aumentou sensivelmente com a implantação das cotas e que antes delas essas pessoas tinham inserção apenas em cursos de licenciatura, específicos para formação de professores (por meio do Prolind⁴⁷) ou em faculdades particulares.

Assim, os movimentos indígenas locais aceitam a cota como um instrumento que tem o poder de inegável do acesso à universidade. A liderança indígena Concita

⁴⁷ Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (<http://portal.mec.gov.br/prolind>).

Sompré, no I Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa, realizado em setembro de 2016, deu a seguinte opinião sobre a significação das cotas para os povos indígenas:

Eu sou muito feliz com as cotas... ela nos deu a oportunidade de colocarmos indígenas pra fazer medicina, engenharia civil, seja qual for a área que ele escolher. Hoje, nosso movimento se sente mais fortalecido, porque hoje nós falamos, antes alguém sempre falava por nós. Sempre nós éramos ouvidos, mas através de uma segunda fala e hoje nós estamos aqui falando porque temos o conhecimento, propriedade das nossas dificuldades⁴⁸.

Ao contrário do que politicamente significa a cota para o encaminhamento da sociedade a patamares mais justos no que tange os históricos de exclusão racial, há o discurso de desvalorização intelectual do cotista como estratégia de enfraquecimento da viabilidade da ação afirmativa enquanto política afirmativa e com os alunos indígenas que adentram a Unifesspa pela reserva de vagas não é diferente, como relata nosso interlocutor de pesquisa.

O4-ECONOMIA: Primeiro os colegas que não me aceitaram logo de cara por eu ser indígena também eles riam pelos cantos, eles riam até na minha frente mesmo. Por ter passado pela cota eu não tinha capacidade de estar lá. Isso era uma das coisas que eu ouvia bastante lá dentro.

No mesmo sentido, outras alunas reforçam o estereótipo de incapacidade dado ao aluno aprovado via PSE para a reserva de vagas:

A6-DIREITO: “E mesmo que convide vai ter na cabeça que eu sou incapaz. A gente percebe que a pessoa acha que a gente não vai saber que não vai dar conta. Aí tem aquele tratamento diferente, que a gente vê como preconceito. A gente pensa: ‘ele acha que eu não sei, mas eu sei, eu dou conta sim’”.

A2-DIREITO: ficou aquela curiosidade como foi que eu entrei como eu fiz para entrar e eu falei “entrei por esse processo”. “Existe esse processo?” aí eu falei “existe e é voltado somente para indígena”. “ai é tão fácil assim?”. Aí eu falei “não, não é fácil. Até porque de tantos indígenas que se inscreve somente duas vagas”. “Ah! mas é tão fácil para passar.”. Eu falei “não, não é tão fácil porque se fosse fácil todos que se inscreve passariam”

A7-PEDAGOGIA: Uma vez uma colega perguntou porque que a gente entra pela cota porque não entra como eles: “a gente se mata para estudar e vocês só entram assim” (...) aí eu fiquei calada para não entrar no bate boca (...) Mas aí eu destaco a dificuldade de me enturmar.

Da mesma forma, o aluno abaixo reforça a existência desse imaginário também por parte de professores:

⁴⁸ Esse enunciado também é um exemplo pertinente às linhas de enunciação e às considerações que fizemos sobre a importância política da formação dos indígenas para seu povo.

01-GEOGRAFIA: “E isso sempre vai ter com aluno e professor. Professor dizer ‘esse trabalho não fui tu que fez. Eu acho que tu não tem capacidade de fazer um trabalho desse’. Sempre vai ter isso”.

Por outro lado, outro aluno exemplifica como é importante a intervenção do professor na sala de aula frente às situações de racismo e preconceitos estabelecidos.

05-GEOGRAFIA: Teve alunos que questionaram na sala de aula que a gente termina o ensino médio e já entra pela cota e que eles precisaram estudar não sei quantos anos para passar no Enem. E o professor defendeu, que as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas conseguiram a cota para o povo daqui mesmo para a região de Marabá e formar para trabalhar aqui mesmo. Ele falou muito bem, apoiou nós indígenas, quilombolas. E minha autoestima já aumentou mais. E graças a Deus hoje eu estou bem.

Ao avaliar a experiência de programas e políticas voltados para inserção de grupos minoritários na Educação Superior na América Latina, Dassin (2014, p. 84), apesar de grande oposição, considera que elas se mantiveram em crescimento nos últimos anos. 7.000 alunos adentraram universidades interculturais do México, em 2010. Já a Universidade de Brasília aplica a política de cotas raciais desde 2004. Depois de diversas universidades brasileiras adotarem a medida de forma independente, em outubro de 2012 é criada a Lei de Cotas.

No âmbito do funcionamento do dispositivo, as cotas devem ser vistas como essa “brecha” que as produções de subjetividades causam, pressionando as instituições de poder a “negociar” com os sujeitos. A flexão feita para o tensionamento mostra que os sujeitos subalternizados também têm poder para fender o dispositivo pelas suas produções de subjetividades, como se materializa no exemplo abaixo:

Já que a universidade abriu porta, através dessa cota, que pensasse junto. Vamos pensar um departamento, um colegiado, para que os assuntos dos indígenas...já fala diferenciado, que fosse, que continuasse diferenciado, e que ele fosse ouvido, que a universidade entedesse o que é que se passa. Porque é muito difícil quando você tirar um indígena que está adaptado ali, que teve uma educação diferenciada, ele ir pra lá, ele vai sentir um choque, tipo um choque térmico, ele vai pra um outro mundo.
(Informação oral da cacique Kátia, em entrevista durante trabalho de campo na aldeia Akrätikatêjê, em 2017).

Nisso vemos que os sujeitos sujeitados passam a demandar o espaço acadêmico, passam a empurrar esse muro, essa barreira, a partir de todo o fortalecimento do movimento indígena junto com mudanças dos últimos tempos ocasionadas em reflexo de acordos e tratados internacionais, conforme falamos no tópico 3.1.

Por outro lado, mesmo que as cotas tenham gerado ganhos significativos para os povos indígenas, essa política afirmativa deve ser vista com olhos críticos, pois “cotas, no caso dos indígenas, sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre sua prática a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sócio-cultural e, em geral, lingüístico totalmente distinto” (LIMA, 2007, p. 20).

Para o autor, e nossa pesquisa converge ao seu pensamento, a existência das cotas nas universidades não exige apenas o compromisso de inserir um grupo considerado minoritário em espaço socialmente privilegiado, havendo necessidade de mobilizar toda a estrutura acadêmica como: as carreiras universitárias, as disciplinas, a pesquisa, o currículo, e a burocracia, fatores que aparecem direta ou indiretamente nos enunciados apresentados nas sessões a seguir, iniciando pelo que os alunos chamaram de “local de referência/apoio”.

4.3 LOCAL DE REFERÊNCIA

Os alunos sempre apontam como uma ação importante para melhorar sua vivência na universidade a existência de um local de referência, onde eles sempre possam recorrer a esse “setor específico” para tirar dúvidas acadêmicas, pedagógicas, metodológicas e administrativas (matrícula, por exemplo), além também de receber demandas que venham a ter ao longo de sua jornada na instituição.

O1- GEOGRAFIA: E aí a gente defende um GTI na universidade, Grupo de trabalho indígena. O que é isso? que quando o aluno indígena chegar, o GTI vai mostrar a universidade, onde funciona isso, a razão do setor, tal, os grupos que trabalham direcionado (...) orientar, explicar sobre a bolsa, Casa de apoio, para estudantes que moram longe.

A1-EDUCAÇÃO DO CAMPO: e sobre a dificuldade realmente de quando chega na universidade você não sabe pra onde ir, onde é a sala e não tem ninguém pra informar, conversar (...) acho que tendo as pessoas para orientar os alunos com dificuldade e ajudar (...) eu saio meio dia, almoço e passo o dia todo no tapiri até dar duas horas para eu voltar novamente pra sala. Então é bem cansativo. E se tivesse um espaço pra gente, seria bom.

O1- GEOGRAFIA: Os desafios vão surgir, a questão de acesso, de que forma seria uma casa de apoio para não ir e vir.

O6-GEOGRAFIA: A dificuldade maior que vejo é essa, de não ter uma informação adequada (...) e entrou ali é cada um por si, se não for alguns colegas indígenas mesmo ajudar já entra nessa estatística porque não sabe como é que funciona. Não tem uma informação pra ele se adequar à universidade, pra seguir a informação correta mesmo. Primeiro semestre quem matrícula é a universidade. [...] semestre é o aluno você tem que entrar

no SIGAA e se matricular. Aí quando eu cheguei no segundo semestre eu fiquei pensando: “mas como eu vou me matricular? onde é o processo?”

A2- DIREITO: Nessa questão de fazer matrícula eles disseram: “Olha, primeiro semestre a Universidade vai ajudar vocês se matricular e o segundo é por conta de vocês”. Quando chegou o segundo semestre eu nem sabia: “Meu Deus! como é que eu vou fazer? onde é que eu entro?” (...) Aí eu pedi ao menos uma direção, aí eu não sabia para onde eu ia, para onde eu vou, para quem eu vou pedir ajuda.

A9-PEDAGOGIA: Quando eu entrei eu sofri mais com o sistema de auxílio, alguém para estar me orientando. Aí eu sofri demais (...) como é que funciona a universidade, a me matricular, as burocracias (...) poderia pelo menos especificar a questão do sistema (...) de matrícula, qual lugar que eu posso procurar para eu estar sempre buscando?

A5- PEDAGOGIA: Assim que eu ingressei, eu tive muita dificuldade. Muita mesmo. Bastante (...) eu não sabia onde era, nem minhas colegas e a gente perguntava e ficava tipo um jogando pro outro e ninguém informava. E isso irritava a gente porque já tinha gastado dinheiro pra gente ir, não tinha como ir, pegava van, ia pra estrada, mandava voltar no outro dia (...) Pense numa professora legal. Ela foi orientando e disse como ia ser. Dou graças à Deus dessa professora ter orientado nós, porque se não fosse ela a gente não teria suportado a pressão ali dentro (...) a criação de um núcleo para colher os estudantes, para saber o que eles passam, o que eles pensam.

O que a Unifesspa deu de resposta a essa demanda levantada pelos alunos foi a criação (em abril de 2018) do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade), com a “Coordenadoria de questões étnico-raciais”, voltada para dirimir as demandas do público indígena na instituição, no intuito de gerar resultados que viabilizem uma educação mais democrática, em diálogo com as culturas indígenas e seus projetos de sociedade. Abordaremos o núcleo no próximo tópico, mas adiantamos aqui uma problematização sobre ele no sentido de que o Nuade tem viabilidade para atender diversas expectativas dos alunos no que se refere a esse “Local de referência”, porém há também a expectativa por parte dos alunos, sublinhada nas falas deles, de que a universidade contemple a necessidade de uma “casa de apoio” para que possam ter melhores condições de passar o dia na universidade.

Quanto à criação do Nuade, destacamos que a ideia do mesmo nasceu em um evento da Unifesspa em que professores simpatizantes às causas indígenas e alunos indígenas estabeleceram como meta reivindicar a criação desse núcleo junto à reitoria. Nas rodas de conversa essa reivindicação também aparece:

A4-PEDAGOGIA: Quando eu ingressei pra lá, que era UFPA. No primeiro dia eu já encontrei dificuldade, a quem dirigir, a quem buscar, tipo..., jogado, te vira lá e você vai se virar. Aí eu fi atrás, busquei informação (...) Porque quando você entra lá, a universidade não se adequa ao indígena. E ela pode

arrumar um jeito de trazer as informações, de que forma trabalhar, como a dificuldade que os alunos tem pra entender, vergonha, preconceito.

A5- PEDAGOGIA: a criação de um núcleo para colher os estudantes, para saber o que eles passam, o que eles pensam

É diante da presença “mais visível” na Unifesspa de estudantes indígenas que a instituição passa então a ser pressionada por melhorias no atendimento diferenciado desses alunos, que solicitaram a criação de um núcleo que pudesse receber suas demandas e, assim, melhorar as possibilidades de permanência na Unifesspa. Percebemos nessa ação uma produção de subjetividade da organização indígena diante da força estabelecida pelo dispositivo de poder na instituição. Passando a ideia a circular pela Unifesspa, outros alunos pertencentes a grupos minoritários da sociedade (como os quilombolas, povos do campo e comunidade LGBTI+) também exigiram ser contemplados pelo núcleo, o que justifica o nome Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

Desde 2016 esse núcleo vinha sendo discutido e sua construção foi então concretizada em abril de 2018, sendo depositadas nele as expectativas sobre as temáticas que o nomeia, entendendo a comunidade acadêmica que se trata da materialização de uma política institucional para a democratização do Ensino Superior com respeito à diversidade cultural existente na universidade em questão e que, a partir desse núcleo, se possa então concretizar as demandas levantadas pelos estudantes no tocante à permanência, como as que são exemplificadas pela aluna:

A2-DIREITO: A gente tem que deixar claro aqui que a universidade para receber indígenas, mas ela não está ali todo tempo para receber indígena. Por exemplo, num caso como esse, quando a gente precisa, se tivesse uma sala, a gente poderia ir lá tirar dúvidas, aquele diálogo. Se a universidade viesse aqui até nós, ouvisse nós, ficaria até mais fácil. Aí ela [servidora] falou assim: “Ah mas é vocês que tem que ir atrás”. E aí eu perguntei: “aonde? Porque a gente vai num lugar e a pessoa diz ‘não, vai lá’. Aí a gente vai lá e diz ‘vai lá’. Então a gente fica... para onde é que a gente vai? Então, se tivesse aquele acolhimento da Universidade com o aluno, até porque são poucos que passam, então não tem aquela coisa, aquele acolhimento realmente da Universidade com a gente.

Inicialmente proposto para dirimir as demandas de estudantes indígenas da Unifesspa, ao longo do tempo de discussão para construção do Nuade foram então acrescentados outros sujeitos como público do núcleo, ficando então dividido em três coordenadorias, sendo a que trata das demandas indígena a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais. Considerando o Nuade como principal ação política-institucional

tomada pela universidade para com esses sujeitos, entendendo que se espera do Nuade, como uma experiência concreta de colaboração intercultural entre a instituição e os movimentos ligados aos povos indígenas, a busca por prestação de serviço e resolução de problemas pedagógicos, administrativos e culturais em decorrência da permanência desses sujeitos na universidade.

Apontamos tal expectativa, lembrando que participamos da reunião em que se delineou a reivindicação de criação do núcleo⁴⁹, sendo ele então construído a partir dessa proposição do movimento indígena (em diálogo com um grupo de professores da instituição), no sentido de atender demandas resultantes dos conflitos educacional, sociocultural, político e epistemológico gerados pela inserção de alunos indígenas na Unifesspa. Além de atuar na busca de soluções de problemas cotidianos, no momento de delineamento para criação foi discutida também a função de viabilizar ações de reflexão e visibilização desse público na universidade, com vistas ao enfrentamento do racismo e preconceitos sobre os povos tradicionais que compõem a sociedade regional onde a Unifesspa está inserida. Quanto à este último papel apontado, ao menos os eventos abaixo foram desenvolvidos pelo núcleo: Curso e Extensão “Educação e Interculturalidade na Amazônia Oriental”, ocorrido nos dias 30 e 31 de janeiro deste ano, e o Seminário “Povos indígenas e universidade: memórias de pesquisa no Sudeste do Pará”, ocorrido no dia 22 de março deste ano com a previsão de participação de alunos e lideranças indígenas.

Ao longo da exposição desses pontos, nota-se que o Nuade é ação afirmativa⁵⁰ tomada pela Unifesspa com maior capacidade de influenciar as políticas institucionais adotadas nos diversos âmbitos da universidade que, por sua vez, podem impactar a vida dos alunos indígenas, já que a criação do núcleo viabiliza o registro e a cobrança por tomadas de ações diante das demandas levantadas pelo movimento de alunos indígenas. Dessa forma, a criação do núcleo é um avanço na luta local por melhorias educacionais, fomentando e ampliando as possibilidades de diálogo e resolução de conflitos gerados pela presença da diferença indígena na instituição. Trata-se o Nuade de um resultado da produção de subjetividade tanto dos indígenas, que pressionaram para sua criação, quanto da Unifesspa, que agiu para atender tal demanda desses sujeitos. Assim, o Nuade, as demais ações afirmativas, as práticas institucionais materializam as produções

⁴⁹ Ocorrida durante o evento “Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa”, em 2016.

⁵⁰ Conforme conceituamos no final da introdução do Capítulo 3.

de subjetividades dos sujeitos, a movência do dispositivo é então notada no espaço da subjetivação, como tentamos mostrar neste tópico.

4.4 ACESSO E PERMANÊNCIA: A AVALIAÇÃO DISCENTE SOBRE OS DESAFIOS

Nossa revisão de literatura aponta a existência de um descompasso nas políticas de acesso e permanência nas universidades brasileiras que adotam ações afirmativas para povos indígenas adentrarem no Ensino Superior. Apesar de inferirem uma indissociabilidade, na prática, as políticas se resumem em promover o acesso, e ainda com muitas limitações, deixando uma lacuna abissal nas ações para permanência, o que torna quase sem efeito o que as conquistas para o aluno indígena acessar a universidade.

A partir de outras experiências de outras universidades e do que os indígenas da região reclamam, levantamos o questionamento da Unifesspa realizar as inscrições para o PSE com formulários de papel nas aldeias, momento em que os alunos também seriam informados sobre do que se tratam os cursos, uma vez que há grande incidência de falas dos alunos que alegam terem feito inscrição sem nem conhecerem os cursos, como aconteceu com os alunos abaixo.

A10-SAÚDE COLETIVA: eu entrei sem saber o que era. Depois fui fazendo pesquisas e vi que sanitaristas trabalham com a promoção da saúde pública.

O6-GEOGRAFIA: “Muitas vezes a gente não tem essa definição de curso, escolhe, assim, pegando orientação com os colegas: é bom o curso?” eu mesmo não conheço, eu não sabia quando eu queria. Fui pegando uma informação e fui me identificar com o curso e não me arrependi até agora, depois que eu escolhi”.

Com essa preocupação, outras universidades têm tomado a atitude de fazer a inscrição de indígenas em suas aldeias, oportunidade em que pode se tirar as dúvidas em relação aos cursos e também diminuir as possibilidades de participação dos alunos por falta de acesso à internet. Há que se reconhecer que o acesso já melhorou bastante pela oferta de vagas reservadas, porém há ainda que se pensar também que as aldeias não estão conectadas à internet.

elaborou formulários com todos os dados necessários para a inscrição, distribuiu os formulários nas aldeias (...) Essa estratégia garantiu um aumento considerável de candidaturas indígenas, pulando de 17 inscrições (no vestibular 2013) para 13611 (2014). Isso comprovou que o baixo número de inscrições dos anos anteriores... não refletia a demanda existente por educação superior ... mas era fruto dessa segunda barreira do vestibular: a forma de inscrição on-line. Com isso, destacamos que o processo seletivo do vestibular tem sido extremamente impeditivo para a efetiva inclusão de indígenas na UFSC, principalmente em virtude das barreiras apontadas acima: as dificuldades para o acesso às informações, forma de inscrição on-line, transporte para os locais de prova e língua portuguesa como segunda língua (TASSINARI, 2016, p. 47).

Isso nos faz pensar que não basta avaliar o sucesso na prova do PSE na Unifesspa, visto que há outras barreiras em torno desse acesso. Nesse sentido, as lideranças precisam ficar atentas para não perderem os períodos para inscrição, entrega de documentos, que documentos levar, data e horários das entrevistas e organizar toda a logística necessária para que seus jovens consigam participar do processo. Com isso, é muito comum famílias inteiras (mãe, pai, irmãos pequenos e de colo) acompanharem os alunos na universidade ou os filhos dos caciques se responsabilizarem em fazer o transporte, acompanhar e dar os direcionamentos para os mais novos que irão participar da seleção.

Nesse sentido, não percebemos iniciativas institucionais para facilitar a circulação de informações, deslocamentos à aldeia para fazer inscrição ou mesmo partes do PSE. Por outro lado, por exigência das associações tanto dos estudantes indígenas quanto quilombolas, alunos ligados às duas etnias já vêm participando do PSE, colaborando na seleção dos novos ingressantes.

4.5 MONITORIA: DESEJO CONCEDIDO E NÃO USUFRUIDO

Outro ponto muito cobrado pelos alunos é a falta de apoio com os conteúdos curriculares, acompanhamento de suas dificuldades com as disciplinas, que poderia ser sanada com programas de monitoria específica e especializada para o trabalho com alunos indígenas. Desde 2017, vem sendo ofertada a monitoria, porém, em reunião aberta para apresentação da criação do NUADE à comunidade acadêmica (onde estávamos presente) a representante da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg) no momento afirmou que os alunos indígenas não usufruem à contento da monitoria. Por outro lado, nos enunciados abaixo veremos com regularidade o apontamento da monitoria como algo importante para os discentes, o que revela haver um impasse a ser

compreendido entre a oferta existente e o não uso do benefício por esses alunos que o afirmam tão necessário.

O3-AGRONOMIA E dificuldade mais quando a gente não entende de um assunto, um conteúdo, às vezes não tem monitor pra tá apoiando a gente e a gente mesmo tem que tá se virando

A6-DIREITO: A questão da monitoria, nem isso a gente não sabe [que existe], alguém tem que falar, às vezes não chega essa informação. Que nem o Japu falou, na minha época que eu entrei tinha monitores e me ajudaram muito. Eu disse: “olha! se eu soubesse que existia esse negócio não tinha sofrido sozinha. Tinha pedido uma força, uma ajuda pra alguém”.

A10-SAÚDE COLETIVA: Eu não sabia que tinha esses monitores. E vai ser muito bom porque vamos poder estudar mais com eles porque muitas vezes os professores num faz aquela explicação muito bem.

O7-LETRAS: [o indígena] Não tem apoio de ninguém. Então se os indígenas estão na, entrando na univervdade, tem que ter apoio de alguém para se manter na universidade, porque (...) Agora há pouco eu recebi do grupo uns trabalhos pra fazer: vai ter que fazer síntese e não tive (...) pra fazer síntese, fichamento, artigo (...) Na universidade é so ela e a sala de aula, atividade você se vira, ela não vai te explicar, como é que é feito (...). Então, pelo meu ver na universidade é exatamente isso, a Falta de apoio, acompanhamento dos professores.

O1- GEOGRAFIA: Fui bolsista da Proex durante um ano e [o curso]⁵¹ direcionado para o indígena. Levava o indígena pro campus 2 e lá ele tinha o curso de informática, como fazer um trabalho com slides, como fazer uma resenha, coisas que a gente não tem no ensino fundamental e médio (...) Daqueles da minha época a dificuldade é justamente que eles falam é fazer trabalho acadêmico, fichamento, resenha...

A5- PEDAGOGIA: Aquele projeto⁵² que teve ajudou muito porque a gente não tinha noção de nada, pra montar slide e fazer resenha e resumo... porque quando eu entrei na universidade e ouvi a professora perguntar assim: “quantas laudas vocês fizeram?” Eu perguntei: “meu Deus! que diacho que é lauda? Que eu nunca nem ouvi falar essa palavra”. Porque pra mim era novo, né? e não sabia o que era essa palavra: lauda. E aí ouvi também: “faz resenha, resenha critica”. Aí eu pensei: “meu Deus! será que a gente vai criticar? vai falar mal?”. Fiquei pensando comigo mesma, né?

Tomando os diversos fatores, apontados pelos estudantes, que dificultam a permanência do indígena na Unifesspa, compreendemos que o aluno gavião já faz um esforço enorme para estar presente nas aulas, abrindo mão de muitos compromissos em sua comunidade para tentar cumprir as exigências mínimas para aprovação, como a frequência em sala de aula. Isso parece ser pouco para a vida acadêmica de um graduando, mas não é no caso dos indígenas dada as dificuldades que enfrentam para estar ali.

⁵¹ O aluno se refere ao curso de “nivelamento” ofertado em 2015.

⁵² Idem.

Considerando isso, qualquer outra atividade a mais implica em menos vivência na aldeia (com sua família, comunidade, cultura), de forma que a não participação na monitoria ofertada pela universidade pode ser compreendida por essa peculiaridade de ligação desses alunos com seus territórios de origem.

Logo, a monitoria (e as demais atividades acadêmicas) não pode disputar o espaço com as próprias atividades da comunidade e, se ocorre, abre-se o questionamento de como as políticas de assistência estudantil estão sendo realizadas (cursos de informática, monitoria etc): sem terem sido dialogadas com os estudantes indígenas e suas lideranças? sem consultar os períodos em que serão realizados rituais, festas, atividades nas escolas da aldeia? Ou seja, a universidade precisa construir suas agendas em concomitância às agendas das comunidades, ampliando o diálogo com as bases ligadas aos alunos.

Diante disso, destacamos que uma explicação para a pouca adesão dos alunos à monitoria ofertada pela universidade pode ser a forma como ela é disponibilizada, sem considerar as condições desses alunos, exemplificadas no parágrafo anterior, no que se refere a seus tempos e peculiaridades étnicas. Logo, acreditamos que se a monitoria fosse ofertada na aldeia, por exemplo, em dias e horários acordados com o tempo da comunidade, certamente os ganhos seriam outros.

4.6 CRIAÇÃO DE FORMATOS DIFERENCIADOS DE EDUCAÇÃO PARA INDÍGENAS

Como resposta à experiência de estudar em uma universidade em moldes ocidentais, alguns alunos também vislumbraram em suas falas a possibilidade da criação de um curso indígena e de como isso poderia beneficiar a permanência e as culturas indígenas. Sobre a expectativa dos alunos quanto a um curso de graduação os desejos pendulam entre ter uma faculdade exclusivamente indígena e uma que garantisse a transmissão dos conhecimentos científicos ocidentais considerando as condições cosmológicas dos indígenas.

Diante dos cortes governamentais cada vez mais acirrados e das condições de inviabilidade orçamentária para criação de um curso nesses moldes na Unifesspa⁵³,

⁵³ Até porque a Licenciatura Intercultural Indígena já foi ofertada em Marabá pela Universidade Estadual do Pará, de forma que na viabilidade de formação de mais turma essa instituição seria a agenciar tal iniciativa.

partir das possibilidades existentes pode ser a saída para se ofertar algo que gire em torno dessa perspectiva dos estudantes e suas comunidades. Isso porque desejar uma graduação menos traumática e com fins emancipatórios para esses sujeitos esbarra no desafio de avaliar em que medida há condições da universidade estruturar e legitimar práticas a partir dos processos locais existentes para modificar as normas que asseguram os processos hegemônicos no meio acadêmico.

Tentemos fazer esse exercício de reflexão a partir dos seguintes enunciados:

07-LETRAS: Sempre falamos de criar uma universidade num campo neutro que iria ser para esses alunos. A gente criar uma universidade para receber nossos companheiros que quer estudar.

08-EDUCAÇÃO DO CAMPO: Sobre o curso [Educação do Campo], basicamente é bem flexível porque ele trata pra pessoas que vivem no campo, pessoas que sofrem quase que o mesmo preconceito que negro e indígena sofrem na sociedade em si. Nossos professores são bem sensíveis com essas questões e passam pra gente tudo o que a gente não consegue perceber. To me sentido bem com a turma. As dificuldades são quase as mesmas, com ensino, (...) Nossa primeira semana as aulas foram no auditório onde foram palestrar diversas pessoas, tive um conhecimento muito grande sobre o que era o curso, foram palestrar ribeirinhos, um monte de pessoas, inclusive indígena.

Nas falas desses estudantes, enxerga-se como saída, no primeiro enunciado, a criação de um formato de curso diferenciado para os alunos indígenas. E na expressividade do segundo aluno, que cursa graduação na Faculdade de Educação do Campo (Fecampo), nota-se a diferença de produção de subjetividade, demonstrando ao aluno um bem-estar no curso, melhor convívio com os demais colegas que também carregam estigmas racializados de segregação, professores sensíveis às questões de opressão, além do fato de os temas/conteúdos disciplinares serem debatidos também com representantes dos grupos minoritários da sociedade. Esse conjunto de fatores elencados pelo aluno parecem fazer toda a diferença do que seriam as bases diferenciais para se pensar um ambiente educacional mais favorável aos alunos indígenas na universidade, o que já é encontrado, como no próprio exemplo do aluno, na Fecampo, e também da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) que desde 2017 tem encaminhado uma Formação Básica Indígena para alunos ingressantes nos cursos da instituição.

4.6.1 Fecampo e Ufopa como experiências inspiradoras

Motivados pelo desejo dos alunos em poder cursar uma graduação em moldes diferenciados, propomo-nos neste tópico a tentar fazer reflexões propositivas nesse

sentido, a partir das atuais condições de possibilidades históricas e de modelos promissores já existentes. Para tais proposições, partimos de duas experiências mais próximas: a Faculdade de Educação do Campo (Fecampo), da própria Unifesspa, e a Formação Básica Indígena, da UFOPA, as quais explicamos a seguir.

A Fecampo existe desde 2009 dentro do Instituto de Ciências Humanas, onde parte significativa do corpo docente desenvolve pesquisa e extensão em comunidades indígenas, inclusive os Gavião. A faculdade oferece o curso de graduação (licenciatura) para pessoas ligadas ao campo da seguinte forma: inicialmente toda a turma de ingressantes tem disciplinas comuns até chegar ao meio do curso onde decidem por uma ênfase, que pode ser em: Linguagem (formação de professores de Português e Literatura), Matemática, História e Agrárias.

Na UFOPA também há uma base de formação comum para os alunos indígenas com duração de um ano (dois semestres), porém a distribuição dos alunos depois disso não se limita a apenas alguns cursos como na Fecampo, mas os direciona em todos os cursos em vagas reservadas para eles, para as quais os alunos fizeram a seleção. Essa política⁵⁴ foi aprovada em 2017, garantindo a Formação Básica Indígena antes de ingressarem nos cursos de graduação para onde foram aprovados. Nesse período de formação, os alunos contam com uma estrutura curricular diferenciada, passando pelas disciplinas: Introdução à Metodologia Científica, Tecnologias, Língua Portuguesa I e II, Fundamentos de Matemática I e II, Povos Indígenas no Brasil, Conflitos Socioambientais na Amazônia, Direitos Humanos e Direitos Indígenas, Pensamento Científico Intercultural e Elaboração de Projetos, além de mais 60 horas de atividades complementares em ensino, pesquisa e extensão com elaboração de ações e projetos. Ao fim dessa formação, a expectativa é que diminua a evasão desses alunos, reforçando por meio desse um ano de curso o empoderamento da identidade étnica⁵⁵ desses alunos e melhorando as condições de domínio de conhecimentos técnicos como língua portuguesa padrão, informática, matemática etc, tão importantes para o encaminhamento de suas respectivas graduações.

Partindo dessas duas experiências, pode-se vislumbrar, como já o fez o aluno do enunciado recortado acima, a viabilidade de uma unidade na Unifesspa para formar turmas específicas de alunos indígenas assim como a Fecampo já forma anualmente

⁵⁴ Por meio da Resolução 194 de abril de 2017, como já falamos na página 97.

⁵⁵ “toca uma esfera crucial de qualquer sistema de relações sociais: a da relação entre o indivíduo e o grupo; constitui a ponte entre o indivíduo e a sociedade” CARDOSO DE OLIVEIRA, 2003, p. 131).

turmas específicas de sujeitos do campo. Por outro lado, limitar os alunos apenas às quatro “ênfases” como as existentes na Fecampo seria um retrocesso para os indígenas que hoje possuem duas vagas garantidas em todos os cursos da instituição. Diante desse impasse é que a experiência da Ufopa surge como inspiração com a oferta da Formação Básica Indígena antes de os alunos serem direcionados para as graduações onde foram aprovados na universidade. Esse modelo de formação da Ufopa é uma ideia primorosa para o fortalecimento dos alunos enquanto sujeitos indígenas com disciplinas que atendam e reforcem suas especificidades culturais dentro do contexto homogêneo e hegemônico que é a universidade, além de servir de preparação para os desafios acadêmicos no ensino e também na convivência com professores e alunos das graduações onde serão inseridos.

No encaminhamento de propostas desse tipo, é imprescindível ainda que os alunos também sejam monitorados ao longo dos cursos que escolheram por essa equipe de formação inicial durante seu percurso acadêmico. O laço com essa equipe de referência poderia ainda suprir uma outra carência dos alunos indígenas na instituição, que é a participação deles na pesquisa e na extensão, pois, por meio desse vínculo, projetos nesses âmbitos poderiam ser executados pelos professores que já pesquisam temáticas indígenas, facilitando assim a inserção desses alunos em atividades na suas próprias aldeias, confrontando as carências que marcam a vivência acadêmica desses alunos limitada majoritariamente ao ensino.

Sobre a importância do perfil dos professores para trabalhar com esse público, Lima (2007, p. 26) destaca que além das cotas e infraestrutura (alojamentos, bibliotecas, acesso à internet, etc) é necessário ter “docentes equipados com treinamento intelectual – e formação cultural – capazes de reverter os preconceitos que em geral avultam em regiões interioranas. É preciso que surjam, também, outros modelos de cursos específicos em outras áreas do saber”, como acabamos de apontar pelos exemplos da Fecampo e da Ufopa como experiências locais válidas para serem avaliadas no que atender as especificidades indígenas locais, pois alguns dos fatores que constitui cada um dos modelos podem inspirar propostas de novos modelos de ensino na Unifesspa para expandir sua capacidade e qualidade de atendimento desses alunos.

De qualquer forma, reorganização dos professores de uma faculdade para ofertar cursos indígenas específicos ou uma formação básica que os preparasse para os enfrentamentos dos cursos de graduação da Unifesspa só pode ser possível mediante, claro, à voluntária disposição dos professores e o diálogo com alunos e lideranças

indígenas no sentido de desenharem as formas mais pertinentes e eficazes para dirimir as demandas existentes. O respeito à vontade dos docentes é imprescindível, pois o trabalho com alunos indígenas, num contexto de reforço de identidade étnica nas suas bases acadêmicas, só tem condições de ter êxito se de fato houver empatia, comprometimento ético e político com esses sujeitos. Caso contrário, o que poderia ser uma benesse, tornar-se-ia um desserviço.

Diante dessa proposta, não podemos deixar de destacar a importância do diálogo da formação de modelos diferenciados para a educação indígena com a Interculturalidade, considerando os encaminhamentos dos movimentos educacionais indígenas demandarem cada vez com mais ênfase a equidade epistêmica, pela garantia da construção de um pensamento pautado não hegemonicamente no conhecimento europeu, mas também no conhecimento milenarmente construído pelas sociedades indígenas.

4.7 DESCONHECIMENTO E A IMPORTÂNCIA DA ERER

Apesar de acreditarmos que o “desconhecimento” ou “falta de informação” não é o único fator para explicar o racismo, visto que em muitos casos saber sobre os vários aspectos de opressão em torno de uma etnia não é suficiente para acabar com ele, acreditamos que as práticas institucionais devem ser pautadas na circulação de informação sobre os indígenas na região no intuito de legitimá-los no espaço acadêmico enquanto constituintes da história local (como sugere Pempoti, na epígrafe da tese), como forma de fundamentar as políticas específicas para esse povo diante de professores, servidores e alunos resistentes a ações de acesso e permanência enquanto ações afirmativas.

Assim, entendemos que a discriminação racial sobre os indígenas no meio acadêmico seria melhor combatida por meio da aplicabilidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que foi construída justamente com esse fim. Logo, traçar ações que aproximem a universidade da ERER é um dos desafios institucionais, podendo visibilizar o lugar que ocupa a forma de existência dos povos originários na região e como isso se relaciona com seu acesso e permanência no Ensino Superior.

Ao longo da pesquisa percebemos que muitas manifestações de preconceito se dão pelo simples fato dos alunos, professores e servidores de uma forma geral não conhecerem os povos indígenas da região. O que ocorre são ideias do “índio”

homogêneo sem conhecer as diversas etnias e as constituições de cada grupo na relação com a história da região, sendo essa percepção equivocada resultado de um longo processo, desde a colonização, de construção da imagem do indígena dessa forma, conforme explica Neves (2009, p.33):

Os índios que resultaram desta invenção ocidental pertencem todos a uma única sociedade ideal e são absolutamente estereotipados: preguiçosos, sem roupas, antropófagos, de pele amarela. Com mentalidade primitiva, sua racionalidade não produz conhecimento científico e suas representações são classificadas apenas como religião e arte. Esta invenção do índio se materializou nas palavras, nos corpos, nos artefatos culturais, ela se discursivizou. Os poderosos interesses coloniais, a resistência indígena e as transformações resultantes deste jogo de forças são os discursos que circulam entre nós sobre as sociedades indígenas.

Com isso, a universidade é interpelada a elaborar ações e políticas (a partir de legislações já existentes e recomendações oficiais do governo federal) com vistas a minimizar os efeitos conflitivos como resultado da existência dos alunos indígenas no contexto acadêmico por meio da aplicação da EREER. E isso se justifica não apenas para tentar acabar com o racismo, como muitos dos nossos colaboradores da pesquisa concluem que ele sempre existiu e continuará existindo, mas para garantir um ambiente de respeito, e isso sim é dever de todos e a EREER é um dos meios legais com diretrizes específicas para a educação em que a universidade pode se pautar como fundamento institucional.

O6-GEOGRAFIA: mas eu vejo o esforço da universidade de buscar, de mostrar para os alunos que existe saber da história que Marabá tem uma grande população indígena. É importante que vai quebrar essa barreira não vai ser agora mais fazendo essa divulgação e o trabalho da senhora e de suma importância porque vai facilitar a vida de muitos indígenas que vão entrar na universidade porque sabendo da história já tira muito desse preconceito que é passado até pelo ensino para ele de como é o indígena tem que ser petrificado que é uma relíquia (...) então tem que divulgar tem que mostrar esse outro lado mesmo nosso. Às vezes a gente vai na rua e as pessoas fica olhando para gente, assim... Já tem mais de cinquenta e poucos anos que sempre teve indígena aqui na região o povo ainda tem essa visão de estranhamento? Mas por que que não sabe da história de Marabá que sempre existiu população indígena ao redor são mais de 15 aldeia indígena. mas no meu e porquê ponto de vista o preconceito sempre vai existir porque é uma batalha imensa.

A5- PEDAGOGIA: Eu acho que esse os professores da Unifesspa deveriam conhecer mais nós povos indígenas, deveriam estudar mais um pouco a história indígena porque os que estão ali não estão preparados para dar aula pra nós realmente.

O4-ECONOMIA: sempre ouvi bastante essa dificuldade e sempre a conversa é a mesma dessa exclusão mesmo dos colegas e e alguns professores tem essa visão de (...) processo assim mas não sabe do histórico do aluno para chegar naquele momento lá.

A2- DIREITO: Primeiramente na fase que foi para entrar o PSE, já falaram “você aqui?”. Tipo: “uma indígena aqui” (...) uma vez um professor falou assim “seu nome é diferente”. Aí eu disse “é porque eu sou indígena”. Aí ele ficou surpreso “uma indígena aqui na sala”? e eu falei “não, somos duas”. E a outra colega falou que tinha quilombolas também. “Quilombolas?” é. E aí se apresentou mais duas que não passaram com a gente. E aí eu levei isso para reunião falei que os professores nem sabia que tinha indígena na sala e aí ela sorriu e falou: “ah! mas aí é vocês que tem que falar”. A universidade que tinha que dizer: “olha, vai entrar indígena, vai entrar indígena e vocês se prepare”. Não. É vocês que vão ter que se virar e apresentar para os professores. Até porque tem indígena que não tem aquela característica forte como eu que entrei lá.

A1- EDUCAÇÃO DO CAMPO: “Quando eu fui fazer a inscrição, nem as pessoas do curso sabiam que o curso tinha cota, aí eu mostrei que eu tinha passado”

Nesse sentido, a aplicação da EREER enquanto formulações já alicerçadas em leis e diretrizes são uma saída oportuna para que se coloque em prática a circulação do conhecimento sobre os indígenas tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão. Assim que é fundamental a atuação das instituições no exercício de direitos já garantidos pelo Estado aos grupos indígenas como forma de instrumentalizá-los na luta por implementação de mudanças institucionais. Araújo Junior (2018, p. 191) se refere a essa garantia de direitos (mencionando a teoria de Kymlicka) como “proteções externas”:

As proteções externas são fundamentais para garantir os modos de organização dos povos indígenas, enquanto grupo e individualmente. Nesse sentido, a proteção territorial ganha especial relevância, assim como todos os aspectos atinentes às suas peculiaridades socioculturais (trabalho, saúde, educação).

No quesito “educação” mencionado, como um aspecto primordial para o fortalecimento da luta indígena pela sua existência (condicionada à proteção de suas terras e suas culturas), já existem um leque de formulações legais que possibilitam essa instrumentalização (enquanto “proteção externa”) dos povos indígenas na exigência de melhorias. É por meio desse conjunto de leis e diretrizes que os movimentos indígenas podem fundamentar o enfrentamento ao racismo e gerar novas práticas positivas nas IES (e que inevitavelmente reverbera na sociedade como um todo), é a adoção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos diversos âmbitos que constituem a universidade, em especial o educacional, o que não exclui os da pesquisa e extensão. Para tanto há um conjunto de leis, resoluções e pareceres que amparam a aplicabilidade da EREER nas IES.

O embasamento legal primordial é a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que altera a Lei Nº 9.394/1996 (antes já modificada pela Lei Nº 10.639/2003), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Uma das conquistas importantes garantidas por essa lei é a adoção de “política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e indígenas no ensino superior”.

O Artigo 26 da Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho Sobre Povos Indígenas e Tribais garante que “Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”.

A Resolução CNE/CP 01/2004, em seu Artigo 1º, dispõe “que as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais”.

Já o Parecer CNE/CP 03/2004 define que “as Instituições de Educação Superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação”.

O documento que reúne todas essas orientações e amparos legais para a adoção da temática educação das relações étnico-raciais é o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”. Quando as DCN’s foram elaboradas, havia amparo legal apenas para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Lei Nº 10.639/2003), mas, a partir de 2008, a Lei Nº 11.645/2008 altera as DCN’s incluindo também os indígenas, de forma que apesar de o Plano Nacional de Implementação das DCN’s não ter os indígenas incluído em seu título, essa inclusão é garantida em seu conteúdo pela lei de 2008.

Nesse sentido, toca não apenas o povo negro, mas também os indígenas as seguintes orientações do plano nacional para o tratamento da Educação das Relações Etnico-Raciais no Ensino Superior:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior...

- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes;
 (...)
 f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática Educação para as Relações Etnicorraciais. (BRASIL, 2009, p. 42-43)

O plano ainda faz um reforço importante no que tange ao papel das IES no enfrentamento do racismo e da adoção da temática étnico-racial

De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (...)
 As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus planos de ensino articulados à temática étnico-racial (BRASIL, 2009, p. 53)

Diante dessas atribuições direcionadas às IES, destacamos entre tantas as seguintes ações recomendadas pelo Plano às universidades: ampliar a oferta de vagas na educação superior; inserir a Educação das Relações Etnicorraciais de acordo com as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da resolução CNE/ CP 01/2004; produzir e fazer veicular em todos os cursos material que trate da Educação das Relações Etnicorraciais. Além dessas recomendações, o plano também deixa clara a necessidade de as IES incluírem em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a Educação das Relações Etnicorraciais.

Quanto à aplicabilidade dessas orientações legais e institucionais na Unifesspa, um estudo feito por Fernandes, Guido e Rodrigues (2016) verificou como os cursos de Letras (Habilitação em Português) e História adotam a ERER. É importante pesar que o conjunto de leis levantadas deixa claro a especial atenção que os cursos de licenciatura devem ter quanto à temática etnicorracial e o estudo mencionado mostra que ainda há uma carência considerável quanto à aplicabilidade dessas orientações legais.

A pesquisa revelou que há avanços quanto à aplicabilidade da ERER, ao se assegurar na estrutura dos cursos a previsão de disciplinas e conteúdos, no entanto, alguns aspectos precisam ser alvo de atenção para futuras adequações, como por exemplo, a efetivação de disciplinas obrigatórias na grade curricular (FERNANDES; GUIDO; RODRIGUES, 2016, p. 3).

Diante dessa deficiência nos cursos de licenciatura, é inevitável inferirmos que há um caminho muito maior a ser percorrido nos demais cursos da universidade, que

normalmente acreditam ser apenas dos cursos de licenciatura a necessidade de inclusão da temática etnicorracial em suas disciplinas e demais atividades acadêmicas.

O estudo sobre a aplicabilidade da EREER na Unifesspa ainda aponta as seguintes conclusões:

contatou-se que a inserção cumpriu apenas uma exigência normativa, uma vez que não há implementação de conteúdos em outras disciplinas (...) Apesar da quantidade de disciplinas e conteúdos que abordam a temática no curso, um número significativo de estudantes não identificou a inclusão da temática nos assuntos abordados (...) As experiências dos dois cursos, desde o PPC ao relato de professores/as e estudantes, nos mostram a necessidade do tratamento da temática nos cursos para que comportamentos e atitudes sejam direcionados a uma educação antirracista, e conseqüentemente, uma sociedade mais justa e igualitária. (FERNANDES; GUIDO; RODRIGUES, 2016, p. 23-25)

Diante do conjunto de leis que aparam a discussão, reflexão e implementação de ações na pesquisa, ensino e extensão das IES, somada ao cenário apontada pela pesquisa de Fernandes; Guido; Rodrigues (2016), evidencia-se aí uma empreitada pertinente à Unifesspa, cabendo-o questionar e propor mudanças estruturais na instituição a fim de concretizar efeitos nos âmbitos pedagógicos, curriculares e mesmo administrativos para minimizar práticas racistas e excludentes vivenciadas pelos alunos indígenas na instituição pela simples ação de fazer conhecer os povos indígenas da região. Rosani Fernandes, professora do curso de Educação do Campo da Unifesspa, é uma voz fraturada pelo lugar de indígena Kaingang e liderança do movimento indígena regional e também como alguém que constitui a estrutura da universidade. Desse lugar de enunciação, ela avalia as políticas de inserção de alunos indígenas e as lacunas que precisam ser revistas.

O número de evasão é muito significativo e a universidade precisa olhar pra dentro de si mesma e parar de achar que a culpa é sempre da pessoa, do indivíduo. Porque é bem melhor culpar o indígena, que ele não foi capaz, do que repensar a própria estrutura, que não é adequada nem pros não-indígenas, mas também para os alunos provenientes de grupos sociais menos privilegiadas em termos históricos e políticos. Então a universidade precisa romper com suas próprias estruturas excludentes e a postura docente ela é excludente (FERNANDES, 2018).

A avaliação da professora indígena reforça os ditos presentes nos enunciados dos alunos, fortalecendo o que buscamos tratar neste capítulo, que foi mostrar como a universidade tem sido tensionada ao longo da história por grupos minoritários, desde as mudanças político-econômicas no cenário internacional até, especialmente, a abertura mais recente para ações afirmativas no espaço acadêmico regional. Exemplificamos essa nova realidade acadêmica a partir de exemplos ocorridos na Unifesspa, apontando

as conquistas dificuldades e desafios iminentes a cada um dos pontos levantados pelos alunos nas rodas de conversa, espalhados nos subtópicos desta seção 4.5, o que evidencia o quanto o dispositivo colonial tem sido tensionado pela presença indígena na universidade. Também é inegável ao quanto a Unifesspa tem procurado dar respostas dentro dos processos de subjetivação.

Nisso, acena-se uma curva na linha de subjetividade no nosso objeto de pesquisa e que as mobilizações no dispositivo, em decorrência das produções de subjetividades dos sujeitos tem ocorrido, notando as conquistas já alcançadas e os compromissos assumidos pela instituição de continuar avançando.

Por fim, salientamos que dedicamos esse tópico relacionando-o com a linha de subjetividade do dispositivo, interpretando a presença indígena na universidade, por si só, como um tensionamento da universidade, instituição fortemente operada pelo dispositivo colonial. A resistência indígena materializada no corpo desses alunos faz com que apenas pelo fato de existirem, já seja tensionado o espaço acadêmico, constituindo-se a presença indígena um constrangimento constante para as universidades e que se acena permanente, uma vez que não há demonstrações dos povos indígenas desistirem desse espaço. Por ser justamente o contrário, não resta ao dispositivo colonial ceder espaço para esse novo que a presença indígena exige, apenas pelo fato de estarem nesse lugar, sem nem considerar as pressões burocráticas coletivamente organizadas.

PARTE III
LINHA DE SUBJETIVIDADE II: OS INDÍGENAS

5. COSMOLOGIAS FRATURADAS TIMBIRA-GAVIÃO

Os Gavião que vivem hoje na Terra Indígena Mãe Maria se constituem a partir da reunião de três grupos do povo Timbira: os Parkatejê, os Kyikatejê e os Akrãtikatejê. No início do século XX, os Timbiras se dividiram nesses três grupos e passaram a ocupar uma parte do território no Maranhão e a região do estado do Pará onde hoje estão os municípios de Itupiranga e Tucuruí. Em 1966, a partir da implementação da FUNAI, eles começaram a ser reunidos na Terra Indígena Mãe Maria, no sudeste paraense.

Antes de serem reunidos, os três grupos passaram por severos processos de aniquilamento e depopulação relacionados à extração de castanha, à construção da hidrelétrica de Tucuruí, à abertura das grandes rodovias no estado do Pará, entre outros fatores. Como perceberam que estavam beirando a completa extinção, aceitar esta complexa reunião na TI Mãe Maria (coordenada pela FUNAI) representou a busca pela sobrevivência por meio de uma unidade entre os três grupos, instaurando a “gênese da Comunidade Parkatejê”. Esta é considerada então uma estratégia de fortalecimento que garantiu a sobrevivência (FERRAZ, 1998) desses povos Timbira frente às violentas investidas do kupen contra suas vidas e suas terras. Reunirem-se na TI Mãe Maria viabilizou a repopulação do povo Gavião, porém, a luta em defesa do território não cessou, pois a TI Mãe Maria, mesmo como reserva demarcada e destinada para esse povo desde 1943, nunca deixou de ser fortemente cobiçada.

...por causa dos vultuosos e impactantes empreendimentos na Amazônia – como a Usina Hidrelétrica de Tucuruí e seus linhões de transmissão elétrica, a grande mina de Carajás e a Estrada de Ferro Carajás, a construção de novas rodovias, a imigração maciça [...], a ação de madeireiros [...]. Esses índios, assim como os Gaviões-Parkatejê, Guajajara, Urubu-Kaapor, Guajá, Suruí, Zoró, Nambiquara, entre outros, iriam sofrer pressões de todos os lados (GOMES, 2017, p. 109).

Atualmente, depois do aumento populacional, eles voltaram a demarcar suas singularidades e hoje habitam diferentes aldeias dentro da terra indígena. Nossos discentes interlocutores na Unifesspa pertencem a esses três grupos e em nossa pesquisa de campo convivemos com suas diferenças.

A partir, especialmente dos depoimentos dos próprios Gavião, dos resultados do Programa de Educação Parkatejê, coordenado pela professora Leopoldina Araújo, que deu origem ao Departamento de Educação Indígena da Secretaria de Educação do

Estado do Pará- SEDUC, dos trabalhos de Ferraz (1998), Da Matta (1967), Arnaud (1964), Hemming (2009), Ribeiro (1970) e Gomes (2017), fazemos neste tópico um levantamento sócio-histórico do povo Gavião, a fim de contextualizar suas dinâmicas territoriais e sociais. Estes processos não podem ser desconsiderados nas reflexões propostas por este trabalho sobre as produções de subjetividades desses alunos/alunas indígenas na universidade.

5.1 COMO NASCERAM OS HOMENS: NARRATIVA GAVIÃO *PYT ME KAXÊR*

À tardezinha ele foi, desceu. Aí ovo está descendo, cabaça vem descendo. Ele viu e caiu n'água, pegou e levou para a beira. Colocou no lugar com muito cuidado, quebrou, ficou olhando. Limpou e pensou: "Pra ver o que é isso eu vou limpar, às vezes que é gente". Botou no sol, estava mexendo. Aí passou um tempo, confiou que era criança. Desceu um. Veio descendo. Aí pegou e quebrou. Era homem. Sol estava alegre. "Eu já aprendi. Experimentei e consegui!" Aí levou todas duas pessoas. Colocou as crianças no ombro, aí mostrou pra Lua, que ficou muito alegre, mas Pyt não quer contar: "Não! deixa comigo, deixa esta!"
(Conhecendo nosso povo)

Sem desconsiderar as fraturas e transformações históricas e culturais por que passaram estes indígenas desde o início do século XX, a cosmologia Gavião é composta por diversas práticas culturais, que envolvem histórias, canções relacionadas ao cotidiano, religiosidade, rituais de diferentes ordens, isto é, a forma de expressar a compreensão sobre o mundo. Entre as complexas expressões dessa sociedade Timbira, destaca-se a narrativa *Pyt me Kaxêr*, O Sol e a Lua, a história sobre o começo, a criação dos primeiros homens. Para eles, o Sol, que representa a sabedoria, e a Lua, mais atrapalhado, afoito e traiçoeiro, são os criadores do mundo. A história foi narrada por Krohokrenhum e publicada no livro "Conhecendo o nosso povo" (1997), obra coordenada pela professora Leopoldina Araújo. A história aparece no livro tanto na língua dos Gavião, quanto em português, as quais reproduzimos a seguir, respectivamente:

Pyt Mê Kaxêre

Hy, katyi, pê pia aiku, mam katêjê, ita haiku ita aiku pia mpa jamrer. Piaxwa nã aikupa mpa jamrer pe ma ma Pyt me Kaxere piaxwan aikuture. Ajhi wa pê hajka apu hane nã hi mpa taixô piaxuan ati apu ajhi wapê hane nã piaxwan Pyti inkrire, pê pia apu nã hane pê pia

piaxwan kaprān katiti kô nkrirre pē pia aiku kymā kuhuvê; pé pia Pyt tumtum kôra ajhi wapê kôra. Pē pia Pyt pia kymā twymti, amji mā twym py ta Kaxêre tekjê, hokrâkrâre, amji tē te Kaxêre mā hokrâkrâre kaka. Pia kaxwa to kia, Pyt ri nare ha ma kia: Jê, to kia kuhy mi!

Pē pia tokja nā, apu ta ne. Pē pia Kaxêre pē hokrâkrâre pē pia kapi: Jê, imā twymti kwy! Pē Pyt kām: Ta mā! Pē pia Pyt kām: Jê, ta ma ry ita mā hōr! Arika ma apu to hane! Pē pia aiku kām: Kaka apiri na wyr wa ka, wa ka ha pa pôti. Pē pia apiri hapu na wy. Pē pja mu hakre kām, twym kakroti jaxwy. Pē pia aika apte kakro te mrare nā, mu kô wyr xa, pē pia kô mā pyp. Pē pia kaprani katiti kô kām xa, nā kô kam ty. Kaprāni katiti pupu, apiri kampa: Jê, apiri tok to, wa kaprāni py ku nā kuka, nā kapi. Pē pia Pyt kām: Jê, kêt amu kri xa nā, kô pām ty. Mā kapiere to! Pē pia hôt pē. Ajyr pē kume, pē pia Pyti amji mā hō ta nā, aiku mō pâr ren to mō, um irat to mōn.

Pyt Kaxêre kām nkryk: Jê, amji kapi puro. Ajyr wa kām ji kajō to pêre. Aiko apte ha mā Pyt mā amji to, hy kirêre to mō. Jê, apu ito mā nā ito rê! Pē pia Pyt ita mu Kaxêre ta kām nkryk, mu mō te kyi nā prām te.

Pē pia xàjti to pâr jahy nā kām kupe pē nā, py nā kupy, ta pia aikapte kaxwa pâr jahyr. Pē pia kakrô apte ahyr tarêr. Pē pia kitare miti katiti aiku wyr krā mō. Pē pia Kaxêre kam aiku hōpa: Ka kaxy imā hêi nā ikre. Pē pia miti kām amji jare: Ituware, wa ka kre inuare, ikupa inuare wa ka kām ato rê. Kaxêre mā amji jare éé pia Kaxêre ita pia ajkapte miti ita, kupa nā kām amji kaka: Jakrâre aiko mare, imā hêi inuare, kaka hêi nā ikre jare.

Pia Kaxêre ita apte miti ta kupa nā katut nā api nā. Miti aiku amji nā kukia: Ituware, jare ikrā japapa peiti? Kaxêre aiku kām hêi to mô: Kêti, akrā japapa peiti! Pē pia kymā hêi to mō, to rê. Apu kām: Miti tôre, tore, akrā japapa atêti, atêti! Pē nkryk nā.

Kaxêre api nā mō Pyt japen to mō, nā wyr kato. Miti kām: Taima ituware ita? Amriare. Mār ma kri hi mutai mate. Pē aiku kri apu hapê. Pē pia aiku ntête kām hêi: Miti tôrê, kakrā japapa têtî.

Pē pia Kaxêre Pyt wyr kato. Pia Pyt apu Kaxêre ma kia: Jê, i mā aikre ja mā wa mu mōn xwa. Ajakry pē pia mō, mōn hikato. Pia kôkônore amne apar mā. Pê hōpun wyr Pyp nā, kupyn ta apyn, pri nā kuxin, pri nā hôkra to kyjyre pe, katen kupy nā kupy to hipô pia ajkapte ta awkapi. Inkrekre nā Pyt pia amji mā mpo mā piare. Wa ityjy inkrekre nā apu hamā, amkro mā kuxi. Pē pia ajkakJê, re. Pē pia hatum nā tum nā re, Pē pia kitare Pyt ita kitare amji mā; hatu Pē pia xàm tare me krare. Ita amne mō. Pē pia kupyn nā katen; Pē pia mpy hy. Apta amji jakryhi. ry ite to kapi ku! Pē pia mu haprôn to mō, me ta amji jō Jê, pia Kaxêre hōpu nā pia kāmajkapte hōrên amji jakryre. Pyt kymā ha aiku kupen tē: Hankrijare wa pa ha putane!

Pia aiku Kaxêre awpare, pē pia tym ri haiku wyr hatorore hi. Pē mu wyr kāmā mō, nā kām hikato. Pē pia ita amne hapara mā mō, pē wy! pyp nā. Kupy nā kate. Pē pia Kaxêre aiko kuxa prām, nō kahêk prām. Pē pia kymā aikapte kupên tē, ajkô kām: Xy, xàm te wa pa há, kaxy xàm te hane nā nō kôra. Pē aiku kām: Wa ityjy akuxa nôto amji kapi. Wa kupja nō ta ne. Jê,

mpo nã kotare taha to pe. Pê pia Pyt aiku kãm: Wa xy mê ta ixo mà! Kaxêre aiku awpare inire. Pê pia ita amne mō pê. Pê hôt pê wyr tê. Pê kãm: Jê, ajko mâr to ha mã nã, wa pê piare ry hy amã to hakre. Pê pia mãm ita kate, pê tir, Pê pia amkro mã kuxi. Aipên nã, ita aiku kôt mô. Amji mã to kin nã. Aiku wyr tê. Pê pia Pyt kãm: Apu tanê kitare nã. Ate ita to. Pê pia aiku Pyt mã: Jê, wa ka mu hu aku pia tane. Pia hêi nã kupyn kyj pê nã kate nã kôra. Pê pia Pyt inkryk nã, hapu kãm akja: Jê, hánkriare wa xy me tam tà mã! Ikryk nã kaka, pê pe. Pê pia anen nã to pen.

Pia mu mōn ikwy, pia awar aryre nã hō ajê,t. Pê pia amji mã mpo mã piare, wa mpo ita nô kapi mã. Nã pia kupyn kapi, mōn katon.

Pia aikati pê to ikwy, kaxêr mu pãn hin to mōn, hin wyr katon, hin pupu, pia mōn kato, nã aiku na wy: Jê, i mã mpo ita jakre wa, akupi a kukren, aku pia to ijin kaprik. Pê pia kãm aiku kupen tê. Pia kãm: Jê, wa ti kuku! Wa amji kôt kukre. Apiri aikati pe, apiri hin pupun. Pê pia ane nã jà pâr kô prire. Apiri aika apu nã wy: Jê, wa ku pia to ijin kaprikti. Jê, wa ka ku pia ta ne ka kitare to.

Pê pia Pyt kãm: Ma, mü to mō are xãm te kaka; axà kaha mpo kâhâk nã to. Pia mi wyr kãmã mō pê. Pia a ry re nã aiku hō aJê,t. Jê, wa ka pa ha nō tan ma kuhō. Nã pia ita tan kãm kuhō; pia hêt kupyn, kupyn to pen hipârkrat nã krã xi. Pê pia Pyt aikapte amji jakry hy, nã kãmã kaka. Pia kãm: Jê, atyi mu nō kupà. Pê pia ita tan, apkahôhō nã to pen, krã to hipâr tak. Pê kyj mã pâr prôt nã hapin; pia aku aipenere inôre.

Pia aikapte kymã nkryk: Jê, xy wa piare aiakre. Pia aikapte kymã nkryk, nã mōn kato. Pê pja Kaxêre mōn kato pe, ita kãm ha pê, pia tyre pê pia mam tyre pê. Pyt mu to mōn apta ne nã kãm to hiho nã kukrán, kupyn mu to mōn, pârkrât nã kuxi. Pia ry hy aiakry pê, thô tuware kaprekêre aiku. Pê pja aiku kãm: Jê, wa re apa ne nã tyk nã hã ita ne hi. Pê pja hê te aiku (Kaxêre) kãm: Jê, wa ka mu ata ni hi! Pia hêt aiku kãm hane.

Pia Pyt nae nã ty pê. Pia hêt, Kaxêre apta ne nã kãm to hihon nã, kukrán mu to mōn pârkrât nã kuxi. Pe kãm ajyr kakrô. Pia hêt ma mã, pia ne nã ry ajak pia aiku mō, nã pia kãm: Jê, hō ate ita jyr to hare, nã kuka are to, kaxy kaha kê mê mpo nã tore. Aiku kãm hanen kre kãmã ixi inuare! Pia hêt kãm: Jê, wa ka muhũ nã to! Mam aiku Pyt kãm: Nã kuka are, ku nã to kê rê, mpa kra tyn hapôj nãhã apy mã. Pàa pê xy nã Kaxêre ita kre kãm, Pyt ita xi inuare pà ku. Piaxwa nã me tyn, me pe rehe; pà ku amu mê ty nã mpa japôi nãhã. Pyt aikapte mra hã.

Pia Pyt ita ty pê. Kaxêre ita kurêre, Pyt ita tak to. Pê pia te ni nã, kôkore na amji jipêi nã, kre to mō nã kato; pia kato nã apu kãmã kija. Nã mu apin. Kaxêre pia aiku apte kôt mrare, nã hôt pê mu kôt api. Hôpu mã Pyt mu apu kãmã nkryk ta ne. Ma apte hahêr, mu apu hapan to kukwyr, mã kakrô apte amji to hahêre.

História do Sol e da Lua

Sim, katyi, foi assim: Os antigos todos - porque é primeiro mais que nós - contavam assim. Me disseram que nos não tínhamos ainda nascido, nosso avô, nossa avó, ai aconteceu. Sol e Lua, era todos dois, começaram a fazer serviço (como sócio). Eles moravam os dois numa casa só, ai começou a aumentar gente. Me disseram que era só eles dois quem aumentava gente. Me disseram que rio era pequeno, não era grotta, era só pocinho. Eles moravam nesse igarapezinho. Ai diz que jaboti grande estava no poço, ficava tomando conta. Sol matou capivara, matou dois; Sol ficou com o mais gordo, deu o magro para Lua. Ai Sol chama mandando: Jê faz fogo!

Ai fizeram fogo, e começaram a trabalhar. Lua não queria provar o magro: Jê, me dá um pedacinho mais gordo! Então Sol falou assim: Espera aí. Sol disse: Fica com esse mesmo que eu já dei! Cala a boca, fica com esse mesmo. Aí ele falou de novo: Fala mais uma vez e tu vais ver, eu vou te queimar! Lua pediu de novo, então Sol pegou e jogou na barriga dele. Jogou gordura quente. Lua gritou, gritou por causa do quente, correu no rumo do rio, aí caiu na água.

Jaboti grande estava no igarapé, tomando conta, pra não deixar a água crescer. Lua viu o jabuti grande e pediu de novo pro Sol: Jê, aumenta mais fogo pra nós dois cozinhar o jaboti e provar. Ai Sol falou: Jê, deixa ficar lá, pra que tu queres isso? Ele esta lá pra água não crescer, o que tu queres com ele? Lua teimou, viraram jaboti. Aí o rio começa a correr, derrubando pau, quebrando pau, aumentando. Então Sol gritou pra Lua: Jê, toma! Assim que tu teimas demais! É isso aí que eu falo, tu não me obedeces! Lua gritava pro Sol ajudar ele, mas o Sol nem ligava. Jê, vem buscar, pra me atravessar! Sol não quis nem ligar, foi deixando; era pra não mexer.

Pinica-pau estava picando pau ligeiro e mostrou pra Lua pegar e segurar, pra ele atravessar, mas não deu jeito não. Aí o jacaré-açu apareceu nadando e concordou de atravessar Lua.

A Lua estava com medo: Tu estás me enganando pra me comer. Aí o jacaré falou: Sobrinho, eu não vou te comer não, eu vou te atravessar. Lua diz pro jacaré: Eu vou, mas tu vais me enganar pra me comer.

Kaxêre estava com medo, mas subiu na costa do jacaré. Jacaré perguntou pra Lua: Sobrinho, a minha nuca é bonita? Lua mentindo pra ele: Vovô, teu pescoço é bem feito! Aí foi mentindo e subindo e encostou (chegou na beira). Aí disse: Jacaré, tu me atravessaste, mas teu cabelo é cheio de espinho! Aí danou.

Sol subiu, foi atrás da Lua e encontrou jacaré, que falou: Onde está aquele meu sobrinho? Não está aqui, correu pra lá mesmo, fugiu, não apareceu. Aí Jacaré continuou procurando. Sol mentiu pra ele: Jacaré, tua cabeça é bonita!

Aí Lua voltou pra encontrar o Sol. Então o Sol disse pra Lua: Fica tomando conta de casa, eu vou também tomar banho.

À tardezinha ele foi, desceu. Aí ovo esta descendo, cabaça vem descendo. Ele viu e caiu n'água, pegou e levou pra beira. Colocou no lugar com muito cuidado, quebrou, ficou olhando. Limpou e pensou: Pra ver o que é isso, eu vou limpar, às vezes que é gente... Botou no sol, estava mexendo. Aí passou um tempo, confiou que era criança. Desceu um. Veio descendo, aí pegou e quebrou. Era homem. Sol estava alegre: Eu já aprendi. Experimentei e consegui! Aí levou todas duas pessoas, colocou as duas crianças no ombro, aí mostrou pra Lua, que ficou muito alegre, mas Pyt nao quer contar: Não, deixa comigo, deixa estar.

Sempre Lua teimosa, ela estava doidinha pra ver também. Foi junto com ele, onde ele achou cabaça e chegaram. Aí uma desceu e Sol caiu n'água, pegou e quebrou. Aí Lua queria fazer também, queria experimentar. Mas Sol não deixou: Depois... deixa que eu faço sozinho, senão você mata a criança.

Aí Lua disse pro Sol: Deixa eu experimentar, fazer um. Ela queria fazer também. Eu quero fazer também, tu achas que só tu que fazes tudo! Então Sol disse: Deixa eu aumentar primeiro. Lua, muito teimosa, foi embora, largou.

Toma cuidado, senão você faz uma coisa. Jê, toma cuidado, faz com calma como eu fago, tu já viste que já te ensinei. Então Lua quebrou o primeiro, estava vivo. Aí botou no sol. Então a última vinha descendo. Fizeram. Ela gostou. Então Sol disse: Devagarzinho, faz assim como eu faço. Tu já sabes como eu fiz. Aí ela diz pro Sol: Jê, eu sei que eu fago como tu fazes. Aí foi mentindo, fez com força, bateu com força na pedra e matou. Então Sol zangou e brigou com ele: Jê, era pra tu deixares estar que eu aumentava gente! Ficou zangado e largou de mão. Aí pararam. Aí ele já tinha terminado.

Numa outra vez, foi cagar. Inajá estava baixo, cacho pendurado. Ai Sol pensou: Não sei o que é esta coisa, vou experimentar. Ele pegou, mordeu, só experimentando. Aí chegaram. Quando, de manhã, ele foi cagar, Lua foi lá e viu bosta dele. Aí voltou, chegou, pediu pro Sol: Jê, me mostra aquilo pra eu comer e fazer bosta vermelha. Sol não queria mostrar, aí disse: Jê, é só pra mim. Eu sozinho vou comer! No outro dia, de novo Lua viu bosta (naquele tempo todas as árvores eram baixinhas); de novo, no outro dia, pediu pro Sol: Jê, eu quero fazer bosta vermelha. Jê, eu vou fazer igual como você faz.

Aí Sol disse: Então vamos embora, eu sei que tu vais fazer besteira, fazer uma coisa. Aí foi junto mais ele. Inajá estava baixinho. Jê, eu sozinho vou tirar pra te dar. Ele apanhou um e deu; ele mesmo tirou, botou junto do pé da árvore. Aí Sol ficou alegre! Ele confiou e disse: Jê, tu podes tirar e provar. Aí tirou um, estava chupando e acabou. Com o caroço atirou em uma

árvore e todas as árvores levantaram ao mesmo tempo; cada um ligeiro passava as outras. Sol ficou com raiva: Jê, eu estou te explicando, aconselhando! Aí ficou com raiva, saiu e foi embora.

Aí Kaxêr ficou doente, morreu. Ele morreu primeiro. Pyt foi e agasalhou, cortou o cabelo pintou com urucu, foi carregando, deitou junto da árvore. Bem de tardinha Lua vem chegando, com cabelo cortado, pintado. Aí Sol falando pra ele: Jê, se eu morrer, faz o mesmo. Aí ele garantia: Jê, eu vou fazer aquilo mesmo. Ele garantia.

Aí morreu o Sol e também Lua cortou o cabelo dele, pintou e foi botar junto do pau. Sol já tinha explicado. Aí ele deixou e também de tardezinha ele veio de novo, como Kaxêre. Aí disse: Jê, foi bom o que tu fizeste comigo. Todo tempo tu fazes isso, não vai inventar diferente, não deixa me enterrar não! Aí ele disse: Jê, eu faço assim! Primeiro Sol falou: tu fazes como nós estamos fazendo. Se tu enterras, nossos filhos morrem e não aparecem.

Se não fosse Lua, Sol não morre e até criança volta. Se não nós não morremos, nós não acabamos tão cedo. Nós morremos, nós vivemos de novo. Sol assim mesmo ficou chorando muito.

Aí Sol morreu, Lua parece que estava com raiva dele, enterrou. Aí ele viveu dentro, virou calango, veio cavando até chegar. Aí chegou, brigou com ele, aí subiu, subiu... Lua chorou atrás dele, subiu atrás.

Sol nunca encontra com ela, ficou com raiva dela todo o tempo. Ela sempre atrás dele fica andando, sempre. Não encontra. Esta com vontade de conversar com ele, mas não pode.

A história, de forma poética, conta o nascimento dos primeiros Gavião, de como as pessoas surgiram de dentro de cabaças, encontrados pelo Sol e dos cuidados com eles, do temor que ele tinha em relação à Lua. Nela podemos também compreender, a partir da cosmologia Gavião, por que razão o Sol e a Lua não aparecerem no mesmo céu.

Na narrativa traduzida para o português, logo no início, podemos assinalar uma marcação temporal: “Os antigos todos - porque é primeiro mais que nós - contavam assim”. Neste enunciado, embora Krokrenum conhecesse o tempo cronológico dos não indígenas, não seria possível na tradução para o português uma relação direta com o tempo ocidental, cronológico. Esta particularidade, presente em muitas narrativas indígenas, nos faz considerar que as cosmologias indígenas apresentam suas próprias estratégias linguísticas de resistência ao tempo do dispositivo colonial (NEVES, 2009).

O enunciado do cacique instaura uma temporalidade cosmológica, o seu lugar de enunciação e também o lugar do Outro, daqueles cujos ancestrais não contavam estas histórias. Segundo Neves (2018, p. 141):

Os tempos cosmológicos em que os narradores indígenas contam grande parte de suas narrativas orais, não têm tradução para a língua portuguesa, ou mesmo para a cultura ocidental. De imediato, podemos pensar num tempo que antecede à chegada dos não-índios. Mas todos os meus interlocutores indígenas marcaram que são tempos diferentes. Não é necessariamente um passado, nem uma simples marcação de tempo, trata-se de fato de outro universo cultural.

Recorrentemente, nas traduções das narrativas indígenas para as línguas europeias, há uma tendência em colocar essas temporalidades nos moldes da cultura ocidental. Traduzidas para este “tempo” fixo, estas histórias facilmente podem ser tomadas como uma atualização da memória do colonizador. Nesta perspectiva, qualquer possibilidade de uma narrativa do universo cultural Gavião, ainda que fraturada com as culturais ocidentais, transforma-se em uma expressão menor, e se torna um mito ou uma lenda, entre outras razões, porque não faz referência específica a um período de tempo cronológico.

Hoje, no entanto, não devemos imaginar que existam tempos cosmológicos puros, ou mesmo que um dia eles existiram, sob pena de reforçar o discurso de cultura sem história, ou do isolamento dos povos indígenas neste continente até a chegada dos europeus. Os tempos, assim como as memórias misturam-se e fragmentam-se, reinventam novas formas de narrar e resistem à linearidade da racionalidade ocidental eurocêntrica. (NEVES, 2018; p. 141).

Muitas histórias do Sol e da Lua, em suas diferentes versões, fazem parte do universo cultural das sociedades Timbira. Guardadas as diferenças narrativas, com muita recorrência aparecem também como constitutivos fundamentais das duas metades cerimoniais características dos Jê na América do Sul. Fizemos questão de apresentar esta narrativa Gavião, para visibilizar a cosmologia dessa sociedade, a forma como explicam a criação da humanidade, conhecimento passado de geração em geração por meio da oralidade, o que representa uma das principais estratégias de resistências dos povos indígenas na América Latina.

5.2. *KUPEJIPÔKTI* E A TRÍADE GAVIÃO: NECROPOLÍTICA E REPOSICIONAMENTOS

Naquela época a gente era bem poucos e eu pensei que a gente ia se acabar. A gente estava calado, como arara

mordendo pau, eu já tinha até abandonado a minha língua. Aí veio esse pessoal (do Maranhão - Gavião Pykopjê) e se juntou comigo e aí voltamos a falar na língua. Eu já era chefe principal e pediram para eu continuar. Aí eu fiquei e comecei a brincar de novo, jogando flecha.

(Krohokrenhum – Vídeos nas Aldeias)

Podemos destacar pelo menos dois importantes momentos em que se intensificaram os efeitos do contato entre as frentes de expansão e os indígenas na mesorregião sudeste do Pará (sul e sudeste do estado do Pará⁵⁶). O primeiro foi no século XVII com as políticas da coroa portuguesa para expandir projetos de agricultura na região como estratégia de defesa do território amazônico contra invasão de outros países europeus, afetando o povo Timbira que se dividiu nos grupos hoje denominados Parkatejê, Kyikatejê e Akrãtikatejê. O segundo momento aconteceu no ciclo da borracha, seguido da exploração de garimpos, acentuando-se a partir dos anos 1960 quando essa região passou a receber uma acelerada migração de pessoas de todo o Brasil em função de recorrentes projetos de grandes proporções que se instalaram em estados especialmente da Amazônia Oriental, constituindo esse território marcadamente pelo conflito como reflexo da expansão do capital na Amazônia.

5.2.1 E a guerra continua...

A implantação desses grandes projetos era uma das frentes do Plano de Integração Nacional (PIN) no território amazônico, que agiu amplamente para modificar as dinâmicas socioterritoriais na região. O convite do governo militar de “integrar para não entregar” a Amazônia desconsiderou a existência de homens e mulheres nativos no local, agenciando a distribuição de terras sem reconhecê-las como propriedades indígenas e quilombolas. Estes tiveram seus territórios, assim como suas existências, ainda mais ameaçados por essa implantação do grande capital da história recente, configurando a referida mesorregião sudeste do Pará como espaço de fronteira, com intensos confrontos entre “os que chegam” de todo o país e as populações tradicionais.

Os ataques, com agressões e assassinatos, sofridos ao longo da história de colonização continuam até hoje nas terras dos povos originários e fora delas; porém, na atualidade, o inimigo refinou as formas mais devastadoras de eliminação física e

⁵⁶ IBGE 2010.

simbólica dos indígenas, afastando-se das práxis do passado de missões de extermínio e das epidemias planejadas (guerras bacteriológicas) e aderindo às armas institucionais/burocrático-legais que comumente legitimam as ações de injustiça da hegemonia por meio de arranjos para aprovações de leis, liminares, das alianças e troca de favores com “ar” de legalidade entre poderosos, da burocracia institucional, da necropolítica (MBEMBE, 1999) que deixa morrer esses sujeitos pela falta de políticas sanitárias e de acesso à saúde, por exemplo.

Resumindo, ao longo desses 500 anos, a relação que as hegemonias estabelecem com os indígenas na história brasileira sempre foi de extrema violência.

A nação brasileira se constrói sobre o patrimônio territorial dos cinco milhões de índios que aqui havia, suga o seu sangue e o transforma em “sangue vermelho” (na expressão do Padre Antonio Vieira), e recebe de doação e por osmose algumas das suas principais características culturais. Em troca não os integra com autonomia e liberdade nem resolve seus principais e atuais problemas de sobrevivência: não somente falta um certo número de terras a ser demarcadas, como aquelas já homologadas e registradas como Patrimônio da União ainda são ameaçadas de serem revogadas por mudanças na legislação e invadidas ou assediadas por interesses econômicos. Embora suas condições de saúde tenham melhorado substancialmente, que se percebe no seu crescimento demográfico, muitas condições básicas de saúde continuam infinitamente inferiores em relação ao atendimento dos demais brasileiros (...) No item educação escolar e oportunidade de desenvolvimento pessoal, a defasagem entre índios e não índios é assustadora! (GOMES, 2017, p. 26).

Acreditamos que esses delineamentos dados aos povos indígenas ao longo da história no Brasil devem ser lidos como ações de governo, políticas governamentais em associação aos interesses econômicos, o que é condizente às formulações de Foucault sobre colonização e racismo

A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo.

(...) o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder, do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo (FOUCAULT, 2010, p. 215, 217).

Esse “velho poder soberano” do qual fala o autor, trata-se do direito dos governos sobre a vida e morte das pessoas, o direito de “fazer morrer”, que a partir do

século XIX mudou para algo novo, inverso e com duplo efeito: o direito de “fazer viver”/“deixar morrer”. É nesse duelo onde situamos a governamentalidade sobre os povos indígenas. A governamentalidade para Foucault (2010) é a atuação governamental para as massas populacionais, o traço de políticas que atingem os corpos em grandes números, interferindo em estatísticas sobre a vida das pessoas. Essa tecnologia do poder, pautada na biopolítica, ou seja, a que rege a vida dos sujeitos (e não individualmente os corpos como no poder disciplinar), tem o racismo como norteador na delimitação das políticas.

Nesse ponto, elucidada-nos Foucault o quanto essa ação do “fazer” viver, ou a falta dela por meio do “deixar” morrer, são os dois lados da mesma moeda onde o racismo é o definidor para qual lado dessa moeda o Estado irá escolher para atuar sobre os indivíduos ou grupos específicos de indivíduos.

Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder?

É aí, creio eu, que intervém o racismo (...)

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (FOUCAULT, 2010, p. 214).

Nesse sentido é que enxergamos a governamentalidade sobre o indígena com objetivo na defasagem desses grupos étnicos, assim como outros grupos desprestigiados da sociedade. “É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.” (FOUCAULT, 2010). Desse modo, a governamentalidade sobre os indígenas é feita nos vários âmbitos de suas vidas (saúde, segurança, território etc.) para perecerem.

Após os anos da coroa portuguesa exterminando deliberadamente os indígenas, como plano político de ocupação do território, as tomadas de posicionamento governamental para com os indígenas no Brasil República passam a ser no sentido de administrá-los, controlá-los. Assim, os primeiros passos no sentido de administrar os indígenas de forma menos violenta (fora da política deliberada de guerra de extermínio)

foi instaurar órgãos institucionais específicos para tal fim, que foram, primeiramente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, mais tarde, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o qual permanece até hoje como órgão governamental de referência para/sobre os povos originários.

A atuação desses órgãos continua implicando relações belicosas entre indígenas e o Estado e entendemos que não poderia ser de outra forma, considerando que esses departamentos foram instituídos como estratégia governamental para estender a guerra travada contra os indígenas a partir de 1500. Não por acaso, o crescimento da atuação do SPI é proporcional ao declínio populacional indígena. Como resultado final, a atuação do SPI “levou algumas dessas tribos [inclusive Gavião] à beira do extermínio e a dolorosas perdas populacionais e imensas perdas territoriais” (GOMES, 2017, p. 160).

Por questões como essa, tratamos a colonização do Brasil na perspectiva da guerra, considerando que a coroa portuguesa no domínio do território com suas riquezas, assumiu como estratégia de dominação do território colonizado uma guerra de extinção/aniquilamento contra os nativos a partir de 1500. Um bom exemplo dessa guerra instaurada na colonização ter continuidade na postura da República para com os indígenas⁵⁷ é, mesmo depois da independência político-administrativa do Brasil, a criação do Ministério da Guerra, responsável (não por coincidência, então dizemos) por administrar o SPI. Lembrando que o SPI era o órgão destinado a gerir as políticas e quaisquer ações voltadas para os indígenas, ações essas sempre atualizadas ao longo do tempo em prol das hegemonias brasileiras. É o que afirma também Ivânia Neves (2015, p. 21):

As políticas públicas em relação às sociedades indígenas, desde o início do período colonial, estiveram bastante comprometidas com regimes de exploração e violência, organizadas a partir de diferentes estratégias, que procuraram interferir e silenciar as práticas culturais destes povos. Se a princípio estas iniciativas eram ditadas pelos interesses da coroa portuguesa, o Império e a República do Brasil, sem muita hesitação, em nome do desenvolvimento e da integração do país, deram prosseguimento a este sistema.

Citado por Neves (2015, p.21), o cacique Naldo Tembê também denuncia que a história do contato entre indígenas e o Estado brasileiro é marcada por essa prática: “Sempre houve por parte do governo brasileiro o desejo de acabar com os povos indígenas”. Ou seja, a governamentalidade dos indígenas é a extensão da guerra sobre

⁵⁷ Autorizando ou não impedindo a escravização de indígenas e o assassinato dos mesmos, o que está registrado em diversos documentos oficiais que serão citados ao longo deste capítulo.

esses povos travada em 1500. Para essa afirmação, inspirmo-nos nas reflexões que Foucault faz sobre os normandos, sobre o que seria a política em um Estado com história de “conquista”: a continuação da guerra. “Tem-se - dizem os *Diggers* - a prova de que o governo, as leis, o estatuto da propriedade são, no fundo, apenas a continuação da guerra, da invasão e da derrota... Lei, poder e governo significam a guerra, a guerra de uns contra os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 91).

No caso dos indígenas, o governo brasileiro é o inimigo que conquistou o território por meio de uma guerra e a mantém por meio de leis e políticas nada eficazes voltadas para o povo derrotado, os indígenas. Isso de fato se reforça quando lembramos, como aponte agora pouco, que o órgão destinado a gerir o povo derrotado, os indígenas, ficava há até bem pouco tempo, nos anos 1930, sob comando do Ministério da Guerra.

Com essa percepção, a de que os indígenas são tomados pelo governo brasileiro como povo derrotado num processo de guerra, explica-se então, o porquê de as políticas indigenistas serem tão dúbias e não expressarem grandes fôlegos para esses sujeitos. Não sendo então esse posicionamento um equívoco, uma falha, mas a forma mesmo de governar o povo derrotado para não acumular forças expressivas ao ponto de se tornar novamente uma ameaça bélica. Converge para esse direcionamento a dificuldade dos povos indígenas terem suas terras demarcadas e mesmo quando a demarcação é feita recai sobre elas constante ameaças; da insistência para a necessidade de tutela dos “índios⁵⁸”, para serem administrados por esse governo; da falta de políticas com potencial para fortalecer sua cultura e línguas como fatores que os evidenciam povos independentes; das quase inexistentes tomadas de ações emancipatórias desses povos, condicionando suas existências às migalhas cedidas pelo governo brasileiro em políticas públicas, tornando isso um motor desse círculo vicioso da dependência e condição de vulnerabilidade. Porém, a resistência indígena urge independência e ocupa espaços, posições com poder de decisão, de forma que

O que vivemos hoje representa a crise do paternalismo, por um lado, e a crise da libertação, por outro, concretizadas pelo crescimento demográfico indígena e por sua busca de participação política. Mesmo as forças anti-indígenas sabem que não podem mais tratar os índios como crianças, embora ainda procurem enganá-los (GOMES, 2017, p. 122).

Nesse processo de fortalecimento dos movimentos indígenas, a constituição de 1988 certamente é um dos, senão o principal, marcos e instrumento de luta do

⁵⁸ E para isso o governo ganha legitimidade nas manifestações midiáticas que reforçam a imagem do nativo incapaz, que precisa de “proteção”.

movimento indígena, lembrado que a constituição veio no momento pós-ditadura e numa conjuntura mundial político-econômica de virada nos direitos humanos, com a criação de órgãos/conselhos internacionais e amadurecimento dos já existentes para elaboração e monitoramento de políticas humanitárias para grupos em situação de vulnerabilidade ao redor do mundo. Com a constituição os indígenas ganham uma ferramenta de luta para melhorias nos mais diversos âmbitos existenciais.

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 231. São **reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam**, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo [grifo nosso] (BRASIL, 1988).

Essa noção da “política de morte” volta o nosso olhar para a história de colonização no Brasil para que possamos concebê-la não como uma recorrência de acasos fatídicos, mas como uma política para a morte de certos sujeitos, os nativos. Trata-se de uma governamentalidade, legitimada pelo racismo, pensada para o aniquilamento desses povos, o que buscamos demonstrar a partir de uma breve

retomada da história Gavião, diante das políticas de extinção que enfrentaram ao longo do tempo e, nesse processo, seus reposicionamentos para re-existir.

5.2.2 Os Gavião e as frentes econômicas

Desde o século XVII os grupos indígenas do médio Tocantins (região constituída por parte dos municípios de Marabá, Itupiranga e Tucuruí) já começam a sentir pressões como reflexo de políticas da coroa portuguesa para se alocar pela bacia amazônica. As estratégias de governo dos povos indígenas se iniciam pelo estado do Maranhão, empenhadas em afastar a presença de outros países. Mas é apenas no século XIX que o contato sistemático com as frentes econômicas vai produzir um genocídio Timbira.

Os Timbira do Maranhão, de onde se originam os Gavião, estiveram envolvidos nas guerras de extermínio aos indígenas agenciados pela colonização portuguesa, incluídos nos alvarás de extermínio no início do século XIX. Apesar das leis que compõem o chamado Diretório Pombal extinguirem a escravidão indígena em 1757, Dom João VI, quando chega ao Brasil em 1808, “promulgou uma série de alvarás incentivando (...) ataques aos Botocudos, Coroados, Canoeiros e **Timbiras** (...) com o incentivo extra de usurpar as terras e escravizar os índios [grifo nosso]” (GOMES, 2017, p. 61).

Hemming (2009) nos relata um momento importante de contato com os Gavião em meados do século XIX, quando as autoridades provinciais, empenhadas em ampliar a fronteira de seus domínios para oeste, do Tocantins ao Araguaia, decidiram alistar missionários para ajudá-los nessa tarefa.

O irmão Manuel Procópio mantinha contatos intermitentes com a tribo timbira dos cricatis ou gaviões. Durante alguns anos, entre 1848 e 1854, os gaviões visitaram Santa Tereza e trezentos deles chegaram a instalar-se por algum tempo ao norte da missão. Mas em 1855 já tinham ido embora (...) o diretor local de índios queria a todo custo pacificar os gaviões cricatis, que ‘atacaram e saquearam as fazendas de gado e lavoura’ ao longo do trajeto entre Leopoldina e a Chapada (...) Os gaviões, como os xavantes do sul, decidiram resistir aos colonizadores. Seus guerreiros defenderam as margens de ambas as margens do baixo Tocantins até a segunda metade do século XX. Essa sábia decisão assegurou-lhes a sobrevivência como tribo relativamente poderosa até quase os nossos dias. (HEMMING, 2009, p. 482-483)

É nessa conjuntura que os Gavião começam a ter contato sistemático com os não indígenas, por meio das frentes de expansão econômica na região, transformando-se em

invasores de seu próprio território originário. Segundo Arnaud (1964), três principais frentes de penetração nacional se evidenciaram nessa área: a) O ciclo da borracha, na última década do século XIX, b) A coleta da castanha, a mais importante, que começou a fazer-se sentir após 1910 e c) os garimpos, estabelecidos por volta de 1940.

A partir da primeira fase de penetração até 1959, conflitos armados foram-se sucedendo entre gaviões e os invasores de seus territórios tribais. Os intensos tiroteios que, segundo informantes, efetuavam os coletores no começo das safras de castanha, com a finalidade de “afugentar os índios”, e, as expedições punitivas, empreendidas contra seus acampamentos, provocavam o revide dos silvícolas, tornando-se mais tensa a situação. Os Gaviões, comenta Nimuendaju (1946; 20), eram então reputados como de grande agressividade, principalmente na cidade de Marabá, situada na confluência do rio Tocantins com o Itacaiúna, e centro de negociantes de borracha e castanha, cuja população pedia, constantemente, o extermínio da tribo. (ARNAUD, 1964, p. 2-3)

No início do século XX, acontecem os primeiros contatos mais sistemáticos, em função da exploração das seringueiras para produção de borracha, porém, depois, com a desvalorização da borracha e a valorização do óleo de copaíba e da castanha, a situação vai mudar. Iniciam-se então os conflitos com os indígenas, pois “é claro que a extração da castanha indicava o caminho das matas do interior” (LARAIA; DA MATTA, 1978, p. 125), onde se resguardavam os indígenas gavião do contato com o não indígena.

A partir disso, os Gavião, assim como outros indígenas da região, passam a ser encurralados e aniquilados pelos regionais, motivados pela cobiça sobre as terras onde viviam. O processo de depopulação também passou a se intensificar em função das doenças produzidas pelo contato, mas esta situação não os submeteu à dominação do não indígena. Enquanto outros povos indígenas se renderam ao trabalho nas fazendas mais facilmente pelo aliciamento dos regionais, os Gavião foram ganhando fama de violentos e selvagens por resistirem aos processos de expansão das frentes econômicas sobre suas terras, que traziam também à reboque frentes de extermínio.

Nesse período quando se intensificaram os confrontos, documentos e publicações de jornais esclarecem que os indígenas estavam sendo aniquilados pelas frentes de exploração nas áreas onde viviam e os atos tomados como de violência gratuita dos Gavião nada mais eram do que contra-ataques em atos de defesas de seus territórios, como reconhece o próprio inspetor regional do Serviço de Proteção ao Índio, major Philadelpho Cunha, publicando o seguinte esclarecimento:

Em relação ao ataque dos índios Gaviões a diversos pontos do rio Tocantins, referidos em as edições vespertina de ontem e matutina de hoje, do vosso brilhante órgão, cabe-me declarar que os Srs. Alfredo Monção e Messias de

Souza, nas informações tão minuciosas que vos prestaram por telegrama, esqueceram-se de informar também que no dia 21 de janeiro findo, na praia da vila Tauhiry, em frente às terras pertencentes aos índios “Gaviões”, o “civilizado” Antonio Marinho alvejou a tiros um grupo desses índios, que se achava em atitude pacífica, na orla da floresta, à margem direita daquele rio. O comandante do destacamento do posto “Marabá”, quando teve conhecimento desse fato, conduziu preso para a sede do município o aludido Sr. Antonio (...) para proceder a inquérito, em entendimento direto com o comandante do destacamento, a fim de apurar a responsabilidade do delinquente. O Sr. Messias de Souza que ali não é delegado do S.P.I. e, se o foi, sabe muito bem que nunca se deve provocar um índio e muito menos alvejá-lo a tiros; quem o fizer, está sujeito a esses inevitáveis e lógicos “revides”. Em julho do ano passado, o S.P.I. mandou espalhar em toda a região tocantina, circulares expressas, aconselhando os habitantes a não provocarem os índios e transcrevendo leis e regulamentos garantidores das vidas e propriedades dos mesmos” (FERRAZ, 1998, p. 32, 33)

Sobre a atuação do SPI, Arnaud (1964) relata que o órgão inicia contato com os Gavião em 1938 por meio de visitas cada vez mais crescentes (voluntárias e amistosas) de grupos ao Posto no Ipixuna da instituição, em busca de ferramentas e farinha. A estratégia do SPI era montar esses postos próximos às localizações onde os indígenas viviam, à espera de que eles se aproximassem e então iniciassem as relações a partir do chefe responsável pelo posto.

Os três grupos locais⁵⁹ foram compulsoriamente removidos várias vezes na região até acabarem reunidos em uma única reserva indígena: *Kupejipôkti*, ‘os que estão lutando no meio do *kupe*’, isto é, no meio dos não indígenas (FERRAZ, 1998). Nesses primeiros anos na TI Mãe Maria foi que esses grupos se autointitularam Parkatêjê. Naturalmente que a complexidade e a violência desse processo marcaram profundamente a produção de subjetividades entre estes indígenas e a história recente deles é marcada por uma outra série de reposicionamentos.

5.2.3 Parkatejê, Kyikatejê e Akrâtikatejê: 1695-2019

A seguir, a partir da diferenciação proposta por Iara Ferraz (1998), apresentamos os três grupos que formavam os Gavião-Parkatêjê naquele momento inicial de apropriação da TI Mãe Maria, apresentando também alguns aspectos de como vivem hoje e um breve relato de cada cacique sobre a relação que consideram importante se estabelecer entre os projetos de sociedade da aldeia, por meio dos estudantes indígenas, e a universidade.

⁵⁹ “Grupos locais’ foi uma terminologia adotada, a partir de Nimuendaju (op.cit.), por Da Matta (1967) e Arnaud (1964, 1975, 1976), autores que chegaram a visitá-los ainda separadamente, mas que não indagaram sobre as suas possíveis distinções” (FERRAZ, 1998, p. 1).

a) A Turma do Cocal – Os Rôhokatêjê (*rôhô-* significa côco babaçu, *-katê* é dono, controlador e *-jê* é nós, a gente) foi chefiada por Krôhokrenhum, considerado o grande líder da unificação e da posição política assumida por esses indígenas diante das frentes econômicas que lhes atravessou no século XX. Este grupo foi contatado por dominicanos no rio Praia Alta, em Itupiranga, no Pará, em 1956. Depois de alguns conflitos e uma situação de ameaça de extinção, em 1965, já durante a ditadura militar, foram os primeiros a serem removidos para a então Reserva Indígena Mãe Maria, pelo Serviço de Proteção ao Índio, que no ano seguinte se transformaria na FUNAI. Em entrevista ao cineasta Vincent Carelli, em 2010, Krôhokrenhum avalia o momento em que chegaram à TI Mãe Maria.

Quando eu cheguei aqui a primeira vez (na reserva do Mãe Maria, perto de Marabá), o SPI fez uma roça grande pra mim. Tinha muito arroz, feijão, mandioca, muita banana. Eu fiquei muito alegre, pensei que ia ser assim todo o tempo, que eles iam fazer como se eu fosse filho deles: eles trabalhavam e davam para a gente comer e roupas para a gente vestir. Eu pensava assim, mas não, eles não prestavam. Mas só foi uma vez, aí eles mandaram a gente trabalhar. Falavam na língua do kupen chamando a gente de preguiçoso. Quando a gente jogava flecha, eles mandavam a gente trabalhar em vez de ficar só jogando flecha. Eles não respeitavam a gente, falavam mesmo. Agora eu sei que eles não prestavam. Depois de velho é que eu fui entender (KRÔHÔKRENHUM, 2011).

Hoje esse grupo se identifica como Parkatêjê, mantendo o nome pensado para denominar os três grupos que inicialmente foram juntados na TI Mãe Maria. O atual cacique explana o que espera da formação dos alunos de sua aldeia que adentram a Unifesspa. Como também já foi aluno de graduação, o cacique entende as dificuldades dos discentes e conta com a formação deles para a autonomia da aldeia.

Falando da minha comunidade, Parkatêjê, nós temos aqui uma infraestrutura muito grande e a universidade oferece essa oportunidade (...) E a comunidade, a reserva, ela precisa disso para não dependermos de terceiro... O branco na nossa administração é só uma passagem e a gente precisa conhecer. E é isso que eu, como líder da comunidade Parkatêjê, espero (...) Nós temos esse legado, que nosso grande pai Krohokrenhum nos deixou, foi justamente uma porta aberta para a universidade, para a educação, do conhecimento. Foi o que ele sempre esperou e eu também espero isso: que os jovens indígenas que hoje estão cursando na universidade busque sabedoria [para] garantir o futuro da comunidade, garantir os seus direitos (...) Os cursos que são voltados para a comunidade: enfermagem, direito (...) Eu quero pedir muito, muito mesmo, até para branco também, que vê a comunidade dessa forma, com muita desistência. Isso acontece devido a esses problemas, sofre preconceito, às vezes, e na hora de fazer um trabalho, deixa de lado. Então assim, quero pedir para a própria universidade, que o reitor da universidade observe isso. Porque a gente pode um dia criar uma universidade indígena, isso pode estar instalado dentro de uma aldeia, dentro de uma reserva, porque a gente precisa ter sucesso também (Comunicação oral do cacique Akroiarere Parkateje Teprame, durante entrevista do trabalho de campo na aldeia Parkatêjê, em 2017).

Figura 17: cacique Akroiarere Parkateje Teprame, Aldeia Parkatêjê



Foto: Flávia Lisbôa.

b) A Turma da Montanha – os Akrâtikatêjê, (*akrâti* significa colina), fugindo das perseguições de seus inimigos, - foi se localizar junto ao posto do SPI instalado em frente à cidade de Tucuruí. A população local desta região do estado do Pará foi profundamente atingida com a instalação da usina hidrelétrica, entre 1971 e 1983 e o grupo viveu um intenso processo de depopulação. Não havia nenhuma intenção governamental de se manterem terras indígenas na região. Para evitar maiores problemas locais, a FUNAI os removeu para Mãe Maria. Eles foram o segundo grupo a chegar.

“Juntos, os dois grupos formaram a aldeia do ‘Trinta’ e, reciprocamente, denominavam-se Parkatêjê, onde *pâr-* é pé, abaixo ou jusante, em relação ao rio Tocantins, ‘os senhores da jusante’” (FERRAZ, 1998, p. 03). Esta denominação está

relacionada ao terceiro grupo Timbira (que viria compor os Parkatejê) localizados no outro lado do rio Tocantins, a montante.

Mais tarde os Akrãtikatêjê se separaram dos Parkatêjê e fundaram outra aldeia dentro da TI Mãe Maria. Paiaré era o cacique dos Akrãtikatêjê e com sua morte sua filha Kátia foi quem assumiu a liderança da aldeia. Ela é quem fala sobre a relação entre os alunos e a universidade.

Nós temos que estar lá, se incorporar na sociedade, no ensinamento do branco, mas o espírito está aqui (...) Nós ampliamos nossos conhecimentos, que foi uma troca com a sociedade branca, com a escola do branco, quando ela veio e nós sempre fomos conscientes que nós não deixemos nos contaminar com o ensino do branco, que nós nunca vamos deixar de ser índio, mas nunca (...) Nós não vamos voltar ao que era antes, mas nós temos que manter nossa postura, com nosso costume, de ter esse pensamento alinhado da comunidade com a universidade. Nós vamos caminhar os dois juntos, mas desde quando o pensamento de vocês [os jovens estudantes indígenas] esteja aqui dentro. Que nenhum momento vocês esqueçam que vocês são indígenas e que vocês carregam uma comunidade nas costas (...) você vai estudar e enriquecer seu conhecimento e quando você voltar vai passar pra comunidade, nunca deixando de ser quem você é. Você vai continuar sendo pra nós o que a comunidade cresceu e te viu. Nós quer ver mudança em vocês, mas uma mudança que venha ajudar a comunidade a caminhar e enxergar um olhar maior (...) precisamos de um indígena pra ocupar uma cadeira, que nos defenda, para que ele esteja lá dentro do congresso defendendo nossos direitos, nos fortalecendo (Informação oral da cacique Kátia, durante entrevista do trabalho de campo na aldeia Akrãtikatêjê, em 2017).

Figura 18: cacique Kátia, Aldeia Akrãtikatêjê



Foto: Flávia Lisbôa.

c) A Turma do Maranhão – os Kyikatêjê, (*kyi* significa montante) que se encontrava à montante do Tocantins. Esse terceiro grupo foi contatado em 1968 nas proximidades da cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão, numa área que havia

sido interdita devido aos conflitos com grileiros (Hébette, 1983). “Eles foram transferidos pelos agentes da FUNAI, em 1968, para o interior de Mãe Maria onde, até 1980, mantiveram uma aldeia separada por 4 km de distância do ‘Trinta’” (FERRAZ, 1998, p. 03). Zeca Gavião é o cacique desse grupo e também organizaram sua própria aldeia. Um destaque dado aos Kyikatêjê na conjuntura do povo Gavião é a realização da Festa da Safra da Castanha, que durante mais de uma semana traz uma programação com diversas atividades culturais/esportivas, funcionando como uma propulsora do fortalecimento étnico dos Gavião, hoje dividido em 16 aldeias na TI Mãe Maria. A festa tem sido tomada cada vez mais visibilidade nos municípios de Marabá e Bom Jesus do Tocantins, atraindo não-indígenas e indígenas não apenas Gavião, mas também de outras etnias, inclusive de outros estados, como Maranhão e Tocantins.

Para o cacique, os alunos que adentram a Unifesspa ...

...tem um ponto de referência que é a aldeia deles. Nós caciques somos limitados. Nós só somos liderança, por exemplo, até o “Flexeira” e até o “Jacundá”. Mas fora do território nós carecemos desse conhecimento. E por isso que a experiência de quem está estudando em cada área vai somar conosco dentro do território. Tentar mudar essa ideia de que o indígena, pelo nome, não merece esse espaço. Nosso espaço nós já temos. Agora precisamos desses outros espaços para ir nos fortalecendo. E estamos buscando, assumindo a Funai, administrando a Sesai, como já está acontecendo, e esses passaram pela universidade. Quando eu corri atrás de buscar esse direito, em busca das vagas [reserva de vagas na UFPA em 2009], eu pensei que meu povo, a juventude precisava buscar esse conhecimento para se fortalecer de igual pra igual com os brancos, os vizinhos. A partir do momento em que cada um se formar, vai ter uma outra visão. Não uma visão de ser superior aos mais velhos, que têm o conhecimento tradicional. E é nesse sentido que eu sempre me preocupo com os que estão estudando. Eu sempre falo pra eles que estão estudando: “você não podem esquecer de onde vocês vieram, o que vocês são”. Sempre falo que eles vão, mas vão voltar pelo mesmo caminho. Não impede de ser advogado e ter escritório em Marabá ou em Bom Jesus. Não precisa resolver o problema de todo mundo. Mas pode orientar seu povo. Buscar algo diferente, mas pro bem da nossa comunidade. Que estejam alicerçados dentro da comunidade. Eu começo a observar essa outra linha do tempo. Nós não tínhamos a oportunidade de estar fazendo uma faculdade. Hoje tem. (Informação oral do cacique Zeca Gavião, durante entrevista do trabalho de campo na aldeia Kyikatêjê, em 2019).

Figura 19: cacique Zeca Gavião, Aldeia Kyikatêjê



Foto: Flávia Lisbôa

É muito latente a preocupação que todos os caciques entrevistados manifestam de o membro da comunidade não perder sua identidade por conta dos conhecimentos adquiridos na universidade, no mundo dos brancos. Todos esperam que esse conhecimento venha em benefício à comunidade, em fortalecimento do povo nas permanentes tensões vivenciadas pelo povo Gavião.

As conjunturas sociais em que se inseriram ao longo do tempo impulsionaram e ainda impulsionam diversos rearranjos territoriais, culturais, políticos e econômicos, como estratégias de sobrevivência e de afirmação indenitária, inclusive a de aceitarem ser alocados na Terra Indígena Mae Maria. Depois de anos lutando pela sobrevivência diante dos recorrentes ataques dos regionais, seja autonomamente ou pelos padrões comerciantes de castanha, estes grupos locais – Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrãtikatêjê ou Trinta, Maranhão e Montanha - foram então reunidos para a TI Mãe Maria (dedicada aos “índios Gavião” desde 1943).

Ao longo dos últimos anos os indígenas continuam tendo que negociar interesses do grande capital, para implantação de grandes projetos e essas são as maiores ameaças que assolam os Gavião na atualidade, refletindo entre os Gavião diferentes formas de entender as relações com a economia, com a sociedade nacional e com os interesses

sobre suas terras, situações essas as quais já vinham sendo estudadas nos anos 70 pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, que, considerando também a situação de diversos outros povos indígenas na Amazônia, desenvolveu a teoria de “fricção interétnica”.

Em outras palavras, o sistema interétnico começa a se constituir a partir do momento em que se cria uma certa interdependência entre os grupos étnicos em contacto e se cristaliza quando tal interdependência se torna irreversível. Essa cristalização, é bom esclarecer, não significa um estado estático do sistema, muito pelo contrário; o sistema interétnico é um corpus sócio-cultural permanentemente em embulição: mesmo que antagonismos ou conflitos internos ao sistema interétnico não se manifestam é lícito aceitar que estejam em estado latente

(...) Para o estudo do índio e de sua situação de fricção, essa sua dependência — que também retrata uma interdependência índio/branco — tem especial poder explicativo por estar voltada para a satisfação de necessidades que inexistiam anteriormente ao contado interétnico. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972, p. 3)

Cardoso de Oliveira desenvolve tal teoria a partir da realidade indígena num momento histórico (anos de 1960) da expansão do capital na Amazônia, no intuito de compreender a mudança originada pelo contato interétnico, em contraposição ao conceito de aculturação. Os Gavião estão entre os grupos étnicos considerados pelo autor (a partir de dados do trabalho etnográfico de Da Mata com esses indígenas) para desenvolver sua teoria, entendendo que eles se inseriam naquele momento (e até hoje, na nossa percepção) em áreas de fricção interétnica

a saber aquelas regiões em que se concentram sistemas interétnicos histórico e sociologicamente identificados. Essas regiões estariam sendo alcançadas por frentes de expansão da sociedade nacional, seja pela primeira vez — e nesse caso seriam frentes desbravadoras -; seja por fluxos ou refluxos de uma ou mais frentes, comumente chamadas de “ciclos econômicos”, como o da borracha, o da mineração, o da indústria madeireira, etc. (Idem, p. 5)

Consideramos pertinente essa teoria do autor por ainda apresentar uma compreensão coerente dos Gavião e nos ajudar a entender as relações estratégicas adotadas diante do capital ao longo de sua história, absorvendo práticas monetárias desde que foram alocados na TI Mãe Maria, pois foram para lá levados já com a orientação de explorar a castanha (no auge da atividade econômica no Pará), e ao mesmo tempo lutando para preservar as práticas culturais de tradição do povo. As mudanças culturais que vêm sendo estabelecidas, por meio da circulação entre a tradição e as novas formas impostas pelas dinâmicas sociais e políticas na região, levam esses grupos à negociação inevitável entre esses dois mundos para que possam continuar existindo. Assim, a alteração na cultura Gavião...

Não se trata de mudança por empréstimo de tais ou quais traços culturais, como pretendem explicar as teorias de aculturação. Trata-se de mudanças determinadas pela própria dinâmica das relações sociais, da forma como essas relações (e não traços ou padrões culturais) ocorrem no âmbito do sistema interétnico: podendo ser elas percebidas pelo analista como eventos e tendo lugar em diferentes níveis: o econômico, o social e o político (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972, p. 3)

O conflito nessa perspectiva se instaura então como algo inevitável e único caminho viável de relação com a sociedade brasileira, sendo esta a situação de fricção interétnica, composta pelos divergentes interesses entre os grupos étnicos e, ao mesmo tempo, pelo vínculo irreversível pós-contato sistemático.

Outra característica peculiar ao povo Gavião são as recorrentes cisões no grupo ocorridas recentemente, chegando a um número de dezesseis aldeias até 2018, segundo Ribeiro Junior (2018, p. 56-57):

...os “Gavião” estão constituídos em três “grupos” (...) organizados em dezesseis aldeias: Amtáti; Akrâtikatêjê; Akrâkaprêkti; Parkatêjê; Rôhokatêjê; Krijamretijê; Kôjakati; Krâpéiti-jê; Akrôtikatêjê; Akrâti; Krijôhê-rekatêjê; Krintuwakaetêjê; Kripéti; Hakti jôkri; Hôpyre e Printipara jôkrikateje. Este é o atual quadro de composição dos “Gavião”, sendo importante assinalar que estas cisões de aldeias são bem recentes.

Esse movimento recente na TI Mãe Maria de recorrentes cisões tem tido diversas explicações, entre elas a de que estaria ligada a divergência financeiras, porém, também há a compreensão na perspectiva de Ribeiro Junior (2018, p. 67), defensor da tese de que o surgimento de novas aldeias é um processo imanente aos próprios Timbira. Deste modo, a explicação para esses movimentos organizativos dos grupos deve ser buscadas em “outros horizontes relacionados com os ‘Gavião’ no sentido mais cosmológico de sua onomástica”.

5.3. FRATURAS E RE-EXISTÊNCIAS TIMBIRA-GAVIÃO

Uma das principais estratégias do dispositivo colonial para descaracterizar as sociedades indígenas é o discurso da raça pura, baseado no isolamento de suas culturas e na negação de suas transformações históricas. Depois de expor sistematicamente essas sociedades a violentos processos de desagregação social, negam-lhes qualquer transformação advinda do contato com o não-indígena, sob a alegação de que as mudanças os descaracterizaram como indígenas. Também subjaz a este discurso a ideia

de que estas cosmologias não sofreriam qualquer modificação sem a presença do colonizador, o que também não é procedente.

Apesar de hoje os jovens dessas aldeias estarem estudando na universidade e serem alvos de olhares que os enxergam como qualquer pessoa não-indígena, eles são pessoas indígenas marcados por uma cosmologia diferente do cidadão nacional (apresentaremos também à frente no tópico 3.4 outras diferenças dos alunos Gavião), ainda guardando muito da tradição de como viviam os Gavião antes do contato sistemático com a sociedade nacional, ou seja, até bem pouco tempo.

Em todas as narrativas sobre este período anterior ao contato, Krôhokrenhum, Rônôre e Kâjipôkti reafirmam a existência de aldeias populosas, de onde os grupos domésticos - formados por genitores e filhas casadas, acompanhadas por marido e filhos - ausentavam-se após o plantio do milho, ou seja, ao final da estação seca (amkrà kam), para realizar longas expedições de caça e coleta. Separadamente, formavam "acampamentos", como chamam, com abrigos construídos em clareiras na mata e só retornavam à aldeia no início da estação chuvosa (aury kam) para a colheita do milho verde e a realização de pôhytêtet, a festa do milho novo, inaugurando um ciclo cerimonial de longa duração (FERRAZ, 1998, p. 43).

Krôhokrenhum, mencionado na citação, morreu em 2016 e era o grande líder de todo o povo Gavião. Entre as importantes atuações do líder, como negociações com chefes de grandes empresas e também do âmbito governamental, Krôhokrenhum também era um grande defensor e impulsionador da cultura Gavião entre os jovens, exigindo deles conhecimento e participação em atividades tradicionais.

A firmeza de sua liderança e do seu prestígio como chefe dos Gaviões é um fato notável, apesar das crises de autoridade. Em julho de 1985, por exemplo, num gesto dramático e inusitado, com grandes repercussões na vida da aldeia, Krohokrenhum quebrou publicamente seu maracá e seu arco e mandou destruir as toras que seriam utilizadas na "corrida", depois que um grupo de jovens, recém-chegados do "comércio", preferiram jogar futebol no pátio de aldeia ao invés de participar de um ritual que envolvia cantos e danças. De pouca conversa com os kupên, mas autor de longos e freqüentes discursos no pátio da aldeia, Krohokrenhum vem sendo o condutor de um amplo movimento de resistência dos Gaviões (ISA, 2018).

É importante entendermos que Krôhokrenhum era um sobrevivente do povo Gavião quando ainda vivam nos moldes de uma “sociedade primitiva⁶⁰” e isso tinha forte impacto na formação dos jovens que hoje estão na universidade.

⁶⁰ Considerando sistemas de organização social não afetados pelas normatizações das sociedades ocidentais.

Recentemente, um grupo de jovens mulheres e um aprendiz de cantor, angustiados com a possível perda de suas referências e da sua língua, resolveu procurar o capitão. Kokrenum, crítico ácido da juventude e das mudanças ocorridas, como miscigenação, perda da língua, abandono da agricultura, alimentação de “branco”, que geraram muitas doenças, ficou tocado pelo apelo desses jovens e decidiu dedicar seus últimos anos de vida a passar seus conhecimentos e retomar as festas tradicionais. “Hoje, eu vivo só para vocês, quero ensinar tudo o que eu sei”, diz ele carinhosamente. Em agosto de 2010, Kokrenum voltou a me chamar para registrar esse processo (CARELLI, 2011).

Neste mesmo relato, o cineasta ainda dá conta da retomada entre os Gavião de rituais que marcam a passagem dos jovens para a maturidade, rituais esses suspensos no período de intensos conflitos com os kupen.

Em 1983, os Gaviões realizaram um importante ciclo ritual ligado à iniciação masculina: o *Pemp*, que haviam deixado de praticar há cerca de 25 anos, exatamente o tempo transcorrido desde o contato definitivo com os kupên. Embora este ritual diga respeito à iniciação dos jovens guerreiros, grande entusiasmo e movimentação mobilizam todo o grupo, sobretudo quando apresenta momentos de inversão de papéis, dando ênfase ao desempenho das mulheres nas corridas de tora e nos jogos de flechas.

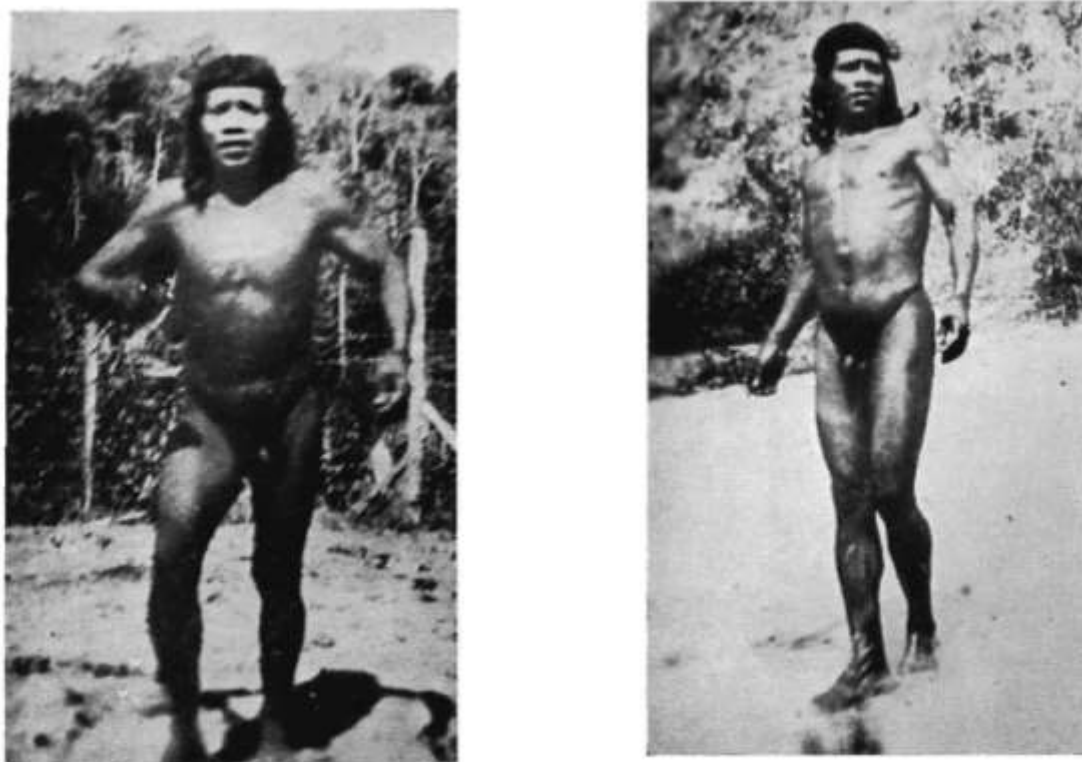
Os jovens iniciandos permanecem reclusos por alguns meses, numa pequena casa fechada com palhas de babaçu, construída na parte posterior do círculo da aldeia, atrás da casa de um dos guias cerimoniais. Naquele local, recebem ensinamentos especiais, baseados na bravura e na honradez, princípios norteadores da perpetuação de um ethos guerreiro, particular aos grupos Jê atuais. Dali saem apenas para a realização de atividades coletivas, como expedições de caça e coleta ou ainda colheita de roças. Sempre juntos, os pemp banham-se num ponto exclusivo do igarapé Mãe Maria. “É preciso banhar muito para crescer logo!” afirmam os mais velhos.

Este solene período de reclusão, onde estão interditas as relações sexuais e a ingestão de determinados alimentos — como carnes de caça e castanha — marca a passagem para o que se poderia chamar de maturidade.

Outro fato para pensarmos nos jovens indígenas como não tão bem “integrados” à cultura branca como pensamos, é o fato temporal⁶¹, uma vez que até bem pouco, 1946, os Gavião que habitavam a praia Ambaua, em frente à cidade de Tucuruí, foram fotografados circulando pela aldeia sem vestimentas, conforme foto abaixo:

⁶¹ Procurar alguma referência que possa sustentar o argumento sobre a relação tempo e perda dos traços culturais originários.

Figura 20: Gavião na praia Ambaua em 1946.



Índios Gaviões na praia do Ambaua — Foto S.P.I., 1946

Fonte: Arnaud, 1964.

O que chama nossa atenção nessa imagem é a evidência de preservação da forma de viver indígena, por meio da nudez, que ainda se mantinham mesmo com os primeiros contatos terem ocorrido no fim do século anterior a essa data, segundo Arnaud (1964, p. 3).

Em 1895, no entanto, os Gaviões estiveram "convivendo pacificamente com Raymundo Liarte, na boca do Taiury, um pouco abaixo da cidade de Marabá, havendo três deles visitado o Pará." (4) E, por volta de 1912, se encontravam em boas relações com Manoel da Matta, na mesma localidade." (Nimuendaju, 1946: 20). - Nos dias que decorrem, antigos habitantes da região, ainda fazem comentários acêrca das relações de amizade mantidas entre os Gaviões e Messias José de Souza, posseiro da gleba denominada Mãe Maria.

Ou seja, o que queremos destacar nisso é que não se anula uma cultura em menos de cem anos, ainda mais quando as que estão em contato (Gavião e nacional) são tão díspares. Destarte, essas tomadas são para refletirmos que os alunos indígenas que estão na universidade, sentados uniformizados, podem parecer iguais, mas não são pelo pouco que já apontamos sobre sua cosmologia e muito mais que não damos conta neste

trabalho de evidenciar, mas que são suficientes para compreendê-los numa forma indígena de existir no mundo.

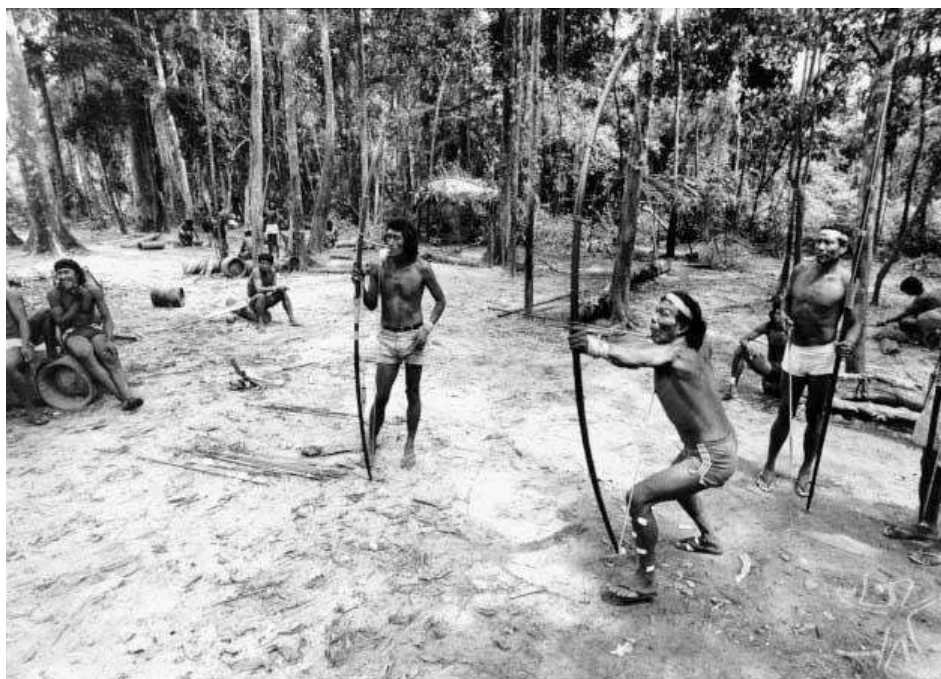
Nos anos de 1980, sobretudo após a promulgação da Constituição de 1988, os Gavião tomaram consciência do processo de desagregação cultural por que passaram e começaram a retomar suas práticas culturais. Eles sabiam que falar a língua Parkatêjê e manter os rituais de seus antepassados, apesar das dificuldades, era uma forma de afirmar a identidade indígena, e foi o que passaram a fazer depois de se reunirem na TI Mãe Maria, quando se sentiram motivados a voltar a praticar os rituais e retomar a cultura de forma geral.

voltar a "fazer as brincadeiras" — como chamam os rituais — significou recuperar instituições e regras essenciais à operação do sistema de organização social. Ainda em 1976, a 'festa do milho novo', realizada a partir do final de janeiro, exatamente por ocasião do início da coleta de castanha, foi marcada por grande entusiasmo e euforia, manifestados por todos, fazendo sobressair o rearranjo que vinha sendo promovido (...) Paralelamente às corridas de tora, intensificaram-se os jogos de flechas, como prática que acentua a competição, publicamente e de modo ritualizado, reafirmando alianças interpessoais (FERRAZ, 2018).

Com essa rearticulação promovida pelos Gavião na TI Mãe Maria, conforme explicamos na seção anterior, o que significou majoritariamente uma trégua dos ataques do kupen, permitindo aos indígenas fazer a retomada da língua e das “brincadeiras” (festas e rituais⁶²).

Nas ocasiões cerimoniais, esses jogos consistem em competições realizadas no decorrer do dia, após a corrida de toras, quando todos se dirigem para um local na mata, próximo à aldeia. Por vezes, o jogo se realiza em frente às casas, mas sempre até o final da tarde. Em grupos, formam pares (componentes de frações cerimoniais distintas) para a disputa de flechas, em caminhos radiais. Na outra extremidade ficam em geral rapazes ou mulheres que apanham as flechas para devolvê-las aos participantes (...) Os exímios atiradores, mulheres e homens maduros em geral, são admirados no interior da sociedade dos Parkatêjê e seu desempenho, assim como dos corredores mais velozes e hábeis com as toras, é fonte de aquisição de prestígio e motivo para longas conversas no pátio (FERRAZ, 2018).

⁶² “Os rituais dos Gaviões se ocupam diretamente das relações entre pessoas e grupos, mediante a utilização de um esquema simbólico: a divisão em metades. Todo o grupo está segmentado conforme essas metades cerimoniais, Pàn (Arara) e Håk (Gavião), que disputam as tradicionais corridas de toras e os jogos de flechas. Uma outra divisão, nas frações Peixe, Lontra e Arraia, serve para a realização de um outro ciclo cerimonial. Há rituais que duram vários meses, com períodos de abertura e de encerramento. Ligada a todos os ritos, a corrida de toras voltou a se realizar com muita frequência, disputando-se entre duas ou três turmas, basicamente, que correspondem a frações cerimoniais (FERRAZ, 2018).

Figura 21: Krohokrenhum, jogador de flecha

Fonte: Vincent Carelli, 1983

Esses rituais são fortemente presentes ainda hoje nas festas do povo Gavião, como registramos na “Festa da Safra da Castanha” de 2018 e também em 2019, na aldeia dos Kyikatêjê, reunindo todas as aldeias Gavião, indígenas de outras etnias, e ainda convidados da sociedade nacional e instituições como a Unifesspa. A professora Leopoldina Araújo já reforçava há alguns anos o interesse dos Gavião em fortalecer sua cultura com a retomada de rituais: “participam das festas e brincadeiras, dançando, cantando e identificados socialmente pela pintura corporal. A comida tradicional é ainda feita e apreciada” (ARAÚJO, 2008, p. 7).

Com esse intuito, hoje, a Festa da Safra da Castanha é o principal momento de festa Gavião e tem tomado cada vez mais visibilidade na sociedade nacional, com participação de escolas e pessoas não-indígenas que visitam de forma independente os nove dias de festa. Em menção à colheita da castanha-do-pará, faz-se importante que essa festa volta-se a nova realidade dos Timbira na TI Mãe Maria, visto que foram inseridos na atividade mercadológica do fruto depois de reunidos na TI, passando automaticamente a comerciantes de exportação. Porém, ao contrário da expectativa de total assimilação, a nova prática comercial em torno do fruto foi inserida na cultura do povo Gavião e hoje é o maior momento de integração entre as aldeias e tem ainda se constituído como indutor à retomada de práticas tradicionais já abandonadas ou parcialmente perdidas, como a língua. Entre as atividades esportivas (corrida de tora,

arco e flecha, corrida da varinha, futebol, há também danças como faziam os antepassados e cantos e gritos na língua Jê.

Todo esse movimento de negociação cultural é avaliado pelos mais velhos, que ficam de um palco observando os movimentos corporais e a proficiência na língua Gavião dos mais novos, determinando o quanto está satisfatório ou o quanto precisam melhorar. Nessas avaliações, os mais velhos que vêm orientando a inserção da língua pelos mais jovens em todas as práticas da Festa da Safra da Castanha, como forma de fomentar os usos língua.

Figura 22: Mulheres jogando- Festa da Castanha de 2018



Foto: Flávia Lisbôa

Outra “brincadeira” que já faz parte das práticas culturais do grupo é o futebol, praticado por homens e mulheres sem deixar de valorizar também as práticas tradicionais de corrida de tora e o lançamento de arco e flecha.

Figura 23: Futebol na aldeia1



Foto: Flávia Lisbôa.

Figura 24: Futebol na aldeia 2



Foto: Flávia Lisbôa.

Apesar dessa “trégua” nos ataques ao povo Gavião que possibilitou sua recuperação em número populacional e também dos ritos do grupo,

Hoje os Gaviões-Parkatejê e seus parentes conterrâneos, os Kyikatejê e os Akrâtikatejê, vivem uma vida diferente, por ser mais confortável, em relação à maioria dos índios brasileiros, o que causa uma animosidade e inveja enormes por parte da população [...] local. Se nos primeiros anos de bonança os Gaviões se expuseram a uma vida de consumo desregrado, com seus jovens se pavoneando pelas cidades vizinhas, gastando em atividades desagregadoras, o sendo voltou-lhes pela condução de seu líder principal, e seus jovens agora querem frequentar escolas, universidades e participar de uma vida mista de índio com civilizado, balanceando o que pode haver de bom e melhor nas duas formas de viver. Os Gaviões representam um experimento social inesperado no panorama político-cultural brasileiro, e certamente estão dando o exemplo para outros povos indígenas (GOMES, 2017, p. 192).

Nesse sentido, de que mantêm vivas e em patamar de prioridade suas práticas culturais, o aluno abaixo fala da necessidade de se tomar como imperante nas práticas acadêmicas a consideração do calendário e eventos indígenas:

O2- EDUCAÇÃO DO CAMPO: toda a demanda que é comunidade aqui dentro e nosso calendário mesmo que é diferenciado (...) e nós temos nossos momentos também indígena

Outra importante forma de marcar as especificidades cosmológicas desse grupo é por meio da língua e a língua Parkatêjê, em função da reunião dos três grupos, é um complexo dialetal da língua Timbira Oriental da família Jê, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê: “A língua falada na comunidade parkatêjê é timbira, da família jê. Ela é bem semelhante à língua dos outros povos indígenas que vivem nos Estados do Maranhão e do Tocantins, como os Canelas, os Krikati e os Krahó.” (CONHECENDO NOSSO POVO, 1997, p.74).

Uma das hipóteses mais aceitas a respeito destes povos Timbira é que diferentes das sociedades tupi, situadas ao longo do litoral brasileiro, os Macro-Jê viviam mais no interior das florestas e nas áreas de cerrado. Quanto à organização dessas sociedades, Gomes (2017, p. 179 - 182) esclarece:

Os Jê, em geral, representa, uma variação da dinâmica dos povos indígenas de centrifugação/concentração, pendendo mais para o segundo polo, sem perder a característica maior de autonomia e anarquia (...) Os povos que falam línguas da família linguística Jê (que por sua vez compreende com outras famílias um tronco macro-jê) são aqueles que vivem em ambientes ecológicos de cerrados e florestas de galeria e que se distinguem por um padrão cultural de divisões e segmentações internas, por aldeias circulares ou

semicirculares e por uma ênfase pronunciada sobre a ritualização de sua vida cotidiana

No livro *Conhecendo Nosso Povo* (1997), essa compreensão de organização habitacional também é afirmada: “Os parkatêjê [...] são um povo Timbira. Como outros povos jê, eles fazem a aldeia circular e correm tora”. Na sequência, a obra explica sobre a pintura corporal praticada: “como outros povos indígenas do Brasil, eles usam pintura corporal, feita com urucum e jenipapo, para se enfeitar e para indicar o grupo ritual a que a pessoa pertence”.

A cacique Kátia Akrãtikatêjê explica como os ensinamentos são passados por meio de canções, com lições apreendidas nas vivências diárias:

... De como entender a época de plantar, de como conservar as suas sementes, de como guardar as suas músicas e como as músicas eram geradas, através das brincadeiras, através do dia a dia, através do tempo, de como hoje o dia amanheceu fechado. Então isso é a aprendizagem de como a gente ia inventar as músicas, como elas podiam ser cantadas. Através de animais. Nós temos músicas através de animais, do tempo, de madrugada, da noite, do dia a dia, do caminhar, de como a pessoa era. Nós temos a música da cabeça da onça, nós temos a música do peixe, da anta, da guariba, de cada animal. Então essas músicas eram repassadas para outras pessoas como mensagem, um recado, era através da cantiga (AKRÁTİKATÊJÊ, 2018).

Gomes (2017, p. 212) salienta ainda como a organização das moradias se relacionam com a cosmologia do povo e as negociações necessárias com a cultura não-indígena envolvente: “a aldeia dos índios Gavião Parkatejê, no modo tradicional de casas em círculo - como símbolo do mundo, com seu centro representando a cultura e a vida política, tem suas casas construídas de alvenaria (...) e modeladas por arquitetos que tentam misturar o moderno com o tradicional”.

Figura 25: Casas de alvenaria em aldeia Gavião dispostas no modo circular Timbira



Foto: ISA, 1984.

6. SUBJETIVIDADES QUE MARCAM AS DIFERENÇAS DO ALUNO INDÍGENA GAVIÃO

É preciso ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem. Chegam ao ponto de, como dito antes, serem até mesmo invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo em última instância, fora de por suas redes de parentesco e relacionamento e, não esqueçamos, serem-se portadores de identidades diferenciadas hoje apoiadas em direitos coletivos.

(Antonio Carlos de Souza Lima)

No capítulo 4 da Parte II, elencamos enunciados que materializam as produções de subjetividades que interpelam a Unifesspa e promovem sua subjetivação. Para este capítulo, reservamos as emergências de subjetividade relacionadas aos alunos indígenas no que tange os efeitos de sua vivência na universidade, que evidenciam marcas diferenciadoras desses alunos dos demais alunos da instituição.

A história do povo Gavião, apresentada no capítulo anterior visibiliza a resistência da cultura desse povo, na perspectiva do que Foucault entende por esse conceito, que menos grandes rupturas e mais pontos, nós, focos de resistência não estanques e distribuídos de modo irregular ao longo do tempo e no espaço: “às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (...) que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades” (FOUCAULT, 2015, p. 105).

No século XX, os Gavião buscaram formas de re-existir diante dos tantos ataques às suas vidas até serem remanejados para a TI Mãe Maria. Deste momento até a atualidade continuam em permanente posição de defesa sobre seus territórios, mesmo depois da demarcação, pois continuam se relacionando com a sociedade nacional a

partir de táticas de negociação. Vivem nestas fronteiras culturais, entre a tradição e a integração às instituições ocidentais.

Inseridos nesse cenário, a cosmologia Gavião se constitui como fraturada, marcada pela diferença colonial (MIGNOLO, 2003), como não poderia deixar de ser. Trata-se de sociedades imersas em uma estrutura social regida pela lógica da colonialidade, em que se configuram diretamente como a outridade do colonizador. No livro “Conhecendo nosso povo” (1997, p. 68-69), os alunos da aldeia naquele momento de produção da obra explicam por que os Gavião são diferentes dos não-indígenas.

Mantemos uma forma de vida diferente, porque temos corrida de tora, o jogo de flechas, as festas do peixe, arraia e lontra, a do pêpti (iniciação dos jovens), a do milho, do hâk e pân (gavião e arara) e outras. Também temos as nossas comidas preferidas como o **kuputi** (...) Sabemos que somos privilegiados, porque ainda conseguimos ter esse modo de vida diferente.

Agora, vamos adiante na história desse povo. Vamos mostrar como as novas condições de possibilidades históricas estão dando novos contornos para a identidade Gavião. Para isso, traremos as falas dos alunos universitários registradas nas rodas de conversa, durante o trabalho de campo. Não fizemos uma pergunta que direcionasse falas para estabelecer as diferenças dos demais alunos da universidade, porém, esses enunciados, mesmo tratando de outros referentes, revelam a visão de mundo desses sujeitos.

Os enunciados apresentados a seguir evidenciam as diferenças cosmológicas dos alunos, mas também apontam fatores que precisam ser repensados para o atendimento desses sujeitos, inserindo-as no amadurecimento de políticas de permanência nas universidades. Eles demonstram as fragilidades deste processo de inclusão, a partir dos seus lugares de fala, marcados pela invisibilidade e pelo silenciamento indígena dentro da Unifesspa.

Entendemos as práticas discursivas em que esses alunos estão envolvidos evidenciam a marca da diferença desses alunos frente à estrutura da Unifesspa. Compreender as singularidades desses processos implica em necessariamente abandonar o discurso de que os indígenas são como qualquer aluno da instituição.

A pesquisa procurou assinalar como o dispositivo colonial é bastante determinante neste processo difícil de inclusão dos alunos indígenas nas universidades. Chegamos a dois grupos de práticas discursivas bastante constitutivas da experiência desses alunos e delimitadoras dessa nova fratura de suas identidades. No primeiro grupo,

evidenciamos as condições materiais, não menos significativas que os outros processos, mas sem dúvida, mais visíveis. No segundo grupo, práticas quase invisíveis, que atualizam a hierarquização racial e muitas vezes são normalizações tomadas como verdades por grande parte da sociedade brasileira.

6.1. SOBRE AS DIFICULDADES MATERIAIS: FACETAS DO NEOLIBERALISMO

As condições materiais são os primeiros determinantes na presença dos alunos indígenas nas universidades, já que sem elas não há como participarem do cotidiano da universidade. Neste grupo, relacionamos as dificuldades com o espaço da universidade, que não é só físico, mas também virtual, necessitando permanentemente de acesso à internet; e, por fim, o transporte.

6.1.1 Entre o desterritorializar-se da aldeia e o reterritorializar-se na universidade

Seria bom se a universidade tivesse um acolhimento, tivesse como realmente receber nós ali dentro. Tem esse lado ruim. A universidade não acolhe a gente totalmente, mas também tem um lado bom ela, ofereceu o curso.
(A2-DIREITO)

Vimos que as aldeias indígenas são bons exemplos de heterotopia, o que fica evidente na experiência dos alunos Gavião quando ultrapassam os muros da Terra Indígena Mãe Maria e atravessam os muros da UNIFESSPA. Esse desdobrar-se entre o “lá” e o “cá” tão presente nos enunciados dos alunos, exige deles habilidades para lidar com as lógicas de poder existentes em cada um desses espaços, entendendo-os como territórios na perspectiva de que se tratam de um *continuum* dos processos de dominação, conforme propõe Hasbaert (2004). Para essas manobras, esses sujeitos se constituem como multiterritorializados, articulando-se em processos permanentes de desterritorialização e reterritorialização, entendendo que

uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2004, p. 344).

No caso dos povos indígenas, essas vivências ocorrem de forma específica para cada povo e se impõe como uma necessidade também para que possam continuar existindo. Sair da aldeia para fazer uma graduação é um exemplo disso, exigindo dolorosas experiências de reterritorialização nesses espaços. Outros, com marcações de poder especificamente centradas no uso da língua portuguesa padrão e outros códigos mediados por ela, o que é melhor explorado no próximo capítulo.

Nas falas abaixo, evidenciam-se os estranhamentos do encontro entre indígenas e universidade, especialmente pela dificuldade da universidade para recebê-los. Esta prática promove resultados negativos na permanência desse aluno, pois não conseguem acompanhar o ensino acadêmico e acabam desistindo.

01-GEOGRAFIA: 1 Eu vejo que a dificuldade dos alunos na universidade não tanto o acesso, mas sim poder acompanhar a universidade. Porque existe uma realidade (...) A universidade tem uma hierarquia de que as vezes a gente coloca dificuldade, mas vejo como um desafio, e quando eu entrei a gente não tinha apoio e avançou muito de agora que é Unifesspa. Muitos da minha época, muitos desistiram e não conseguiram por causa desse acesso que ainda era UFPA.

07-LETRAS: Falando um pouco das dificuldades dentro da universidade, é que a universidade não está preparada para receber os indígenas

Ao mesmo tempo em que a estudante, no primeiro enunciado, reconhece a falha, a de que a universidade não acolhe, ela também se sente bonificada pelo fato da universidade oferecer a vaga, o que precisa ser problematizado, levando os alunos a entenderem que as vagas não são uma doação gratuita do governo federal, mas resultado das diversas cobranças feitas pelos próprios Gavião em conjunto com indígenas do Tocantins, conforme já foi acenado no tópico das ações afirmativas. Nesse sentido, enxergar a política de reserva de vagas como uma proposta e cobrança do seu povo, acena possibilidade de empoderamento dos alunos a não recuarem diante das dificuldades postas pela instituição por não ofertar um acolhimento adequado, como a aluna denuncia não existir. O acolhimento necessário para que aconteça a permanência tocada pelo segundo enunciado, para que o aluno consiga “acompanhar a universidade” ou, visto de outro ângulo, como propõe o terceiro enunciado, que a universidade se flexibilize para receber o aluno indígena.

Se “todos passaram” e apenas as alunas indígenas ficaram, no relato abaixo, podemos nos questionar se é um caso de mera coincidência ou algo ligado à condição étnica desses alunos.

A4-PEDAGOGIA: Quando eu entrei que eu deparei naquilo, não me falaram nada. Na minha mente, iriam passar, pra mim, material pra eu estudar pra fazer a prova. Falaram assim: “aluno, vocês têm que pesquisar conteúdo na biblioteca”. Pronto ficou por isso. Acho que foi uma resenha que ela pediu pra gente. Imaginei como é a resenha, de que forma fazer a resenha. Primeiro semestre, ficamos. Que é esse primeiro semestre que ainda tô devendo, por conta de falta de informação, por não saber, entender, eu deixei. Todos passaram.

A falta de vivência em práticas sociais que habilitassem as alunas do enunciado acima e do seguinte ao funcionamento da dinâmica de ensino fora da aldeia levou-as à uma dificuldade maior em relação aos demais alunos não-indígenas, pois todos passaram e elas alegam que o empecilho foi não conhecer o gênero acadêmico solicitado pelo professor.

A7-PEDAGOGIA: ...eu já tinha perdido dois trabalhos e eu não sabia que eu ter perdido duas matéria, é.. duas matéria dele, né? aí quando eu perdi duas eu fui atrás dele (...) e ele disse "se vira". Aí me deu aquele desespero. Aí uma colega foi me ensinando, vai fazer isso, aquilo, vai na internet, no Sigaa

É sabido que a falta de conhecimento dos gêneros acadêmicos é comum aos alunos que saem das escolas de ensino médio para o ensino superior, porém, provavelmente pela maior facilidade para acessar a internet e ter práticas de uso formal da linguagem que se aproximam dos usos feitos na universidade, os alunos não-indígenas conseguiram passar e as indígenas não. Esta é uma realidade que marca esses sujeitos, a realidade de desistência da graduação e os que permanecem finalizam a graduação em um prazo maior que a média por conta dessas diferenças culturais, cosmológicas que dificultam o entendimento por parte desses alunos das práticas sociais e da linguagem atreladas a cada uma delas, que perfazem o funcionamento da universidade.

Apesar de o acesso ser o ponto forte da Unifesspa na sua política de acesso e permanência, ainda há questões que merecem atenção. O enunciado abaixo resume em parte a política de acesso à Unifesspa, que é feito por meio da reserva de duas vagas, mas deixa a desejar no acolhimento para inserção dos alunos na dinâmica da universidade ao iniciar os cursos.

A2- DIREITO: Realmente todos nós tivemos dificuldade. Primeiramente na fase que foi para entrar o PSE, já falaram "você aqui" tipo "uma indígena aqui". Seria bom se a universidade tivesse um acolhimento, tivesse como realmente receber nós ali dentro (...) Tem esse lado ruim a universidade não acolhe a gente totalmente mas também tem um lado bom que a universidade ela que ela ofereceu o curso.

Um exemplo de como o aluno se sente deslocado. Ele evidencia que há dificuldades de convivência e também frente à estrutura da universidade, por não conhecer como funciona.

O3-AGRONOMIA: Assim que entrei na universidade já tive uma visão de como é diferente. Quando eu vou lá e aqui, estudando aqui na aldeia. Eeee cada dia que a gente vai pra universidade é uma dificuldade que a gente se depara. Uma dificuldade diferente uma da outra, tanto no convívio e até mesmo como no apoio.

Um ponto importante colocado pela aluna é o fato de morarem fora da cidade e enfrentarem uma série de dificuldades para estarem na sala de aula que, por si, é mais um fator que acenam seu não pertencimento ao mundo branco.

A6-DIREITO: Porque um aluno pra sair da comunidade pra terminar curso é ter bastante força de vontade mesmo porque pra nós não é fácil. Os outros que a gente chama kupen pra eles é fácil porque eles já estão morando lá na rua, já sabe como é as coisas, pra nós não, é uma coisa nova, diferente.

Nesse sentido de morarem na aldeia há outro ponto que mostra que os alunos indígenas são, de fato, diferentes dos brancos, que é a própria vivência na aldeia de uma forma tal que os diferencia da vivência na cidade, estabelecendo uma forte ligação com a aldeia que se revela nas mais diversas questões, como a dificuldade desses alunos se adaptarem à cidade e não quererem permanecer nesse ambiente fora da aldeia, onde se sentem confortáveis.

A8-ADMINISTRAÇÃO: Eu pensei em desistir porque foi a primeira vez que eu comecei a entrar numa cidade. Eu não sou acostumada, aí eu pensei em desistir

O6-GEOGRAFIA: ...esse aluno para ele se manter focado só no ensino a educação dele sem se preocupar com nada com a família dele e muitos alunos às vezes já é casado, com 16/17 anos nós casamos, nós somos muito família. Imagina como é pro indígena ficar o dia todo fora de si, ficar sem ver sua esposa, sem ter contato com a comunidade. Acho que isso também ajuda bastante pra desistência.

Apesar de ser um pequeno recorte, trata-se, na verdade, de uma regularidade, visto que os mais velhos, as lideranças, são quem, na cultura gavião, se deslocam com mais frequência para a cidade para tratar de assuntos político, econômicos e administrativos, enquanto que os jovens não possuem, de forma majoritária, autonomia para sair e ter vivências na cidade que não sejam intermediadas pelos mais velhos.

Assim, a vivência desse aluno na aldeia, fortemente marcada pelas relações que se estabelecem nesse território, promove um choque significativo para o graduando que começa a se inserir não apenas no território da universidade, com suas singularidades específicas, mas com fatores ligados a diversos outros locais que atravessam a universidade e tornam um ponto focal das multiterritorialidades trazidas pelos diversos sujeitos que nela circulam, pelos quais esses alunos são abruptamente interpelados.

6.1.2 Comunicação – *Internet*: universidade digitalizada

Não há um aluno entre os nossos colaboradores de pesquisa que não aponte a *Internet* como um forte empecilho ao fluxo de comunicação na sua vida enquanto acadêmico. Vivemos em um mundo pautado em tecnologias digitais, porém a realidade das instituições de educação, especialmente em municípios do interior da Amazônia e inclusive universidades federais, não oferecem estrutura à contento para seus alunos, seja em número de computadores ou em qualidade de acesso à internet.

E mesmo que essa limitação institucional não fosse um problema, em se tratando de alunos indígenas, devemos sempre lembrar que as aldeias não dispõem de qualidade de serviços de fornecimento de internet que permitam os graduandos manter contato com professores e alunos por *e-mail*, *Whatsapp* e outras ferramentas digitais; fazer pesquisas para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, etc.

Como relatado abaixo por um dos alunos, às vezes acontece de um aluno sair da sua aldeia, perder horas na estrada esperando uma van para chegar a Marabá, depois pegar um coletivo para chegar a universidade e quando enfim está na universidade fica sabendo que não vai ter a aula e que o informe foi dado pelo grupo da turma no *Whatsapp*. Ou seja, a falta de *internet* só para receber uma mensagem no celular teria evitado toda essa fadiga e as repetidas vezes em que algo parecido acontece serve como desestímulo para o aluno continuar sua graduação.

O3-AGRONOMIA: E também pega mais porque a gente precisa tá conectado na internet, porque ajuda muito. Baixar conteúdo para estudar... E a gente até no período da aula vem pra aldeia e o professor antecipou uma aula ou não tem aula hoje, a gente vai e chega lá não tem aula porque a gente não tem esse acesso a internet.

A6-DIREITO: A gente tem que tá ali conectado à internet pra saber a data de fazer matrícula, a data de levar documentação, que documentação levar, onde eu vou quando eu chegar, com quem eu vou falar. **2** - Aí a gente vai tentando, se esforçando, buscando informação. Aqui na aldeia não tem acesso

à internet, vou ter que fazer pesquisa, comprar livro, até pra comprar livro é difícil, comprar livro é complicado e os da biblioteca nem sempre estão atualizados. E eu seu fosse depender daquilo... Aí fui pesquisar nos computador da biblioteca, atualizar o assunto, pra fazer o trabalho e entregar pra ele.

A10-SAÚDE COLETIVA: Uma das dificuldades que eu mais encontro também é pra fazer pesquisas porque moramos aqui e as vezes eu faço pesquisa lá no campus mesmo, nos computadores (...) Uma das coisas mais difícil mesmo é em questão à fazer as pesquisas em questão de ver as matérias, como agora estão passando muitos filmes. como é que eu vou acessar os filmes, se estão tudo no youtube? como eu vou fazer as pesquisas? (...) muito complicado a gente chegar e não ter o trabalho todo feito porque não conseguiu fazer a pesquisa totalmente direito.

A13-SAÚDE COLETIVA: Mas minha dificuldade é mais pra fazer trabalho, não me dou bem com computador aí eu fico pra trás.

A5- PEDAGOGIA: Eu nem sabia fazer slide, acesso à informática, só sabia o básico, mas não sabia montar slides, passar material no pendrive. Sabia entrar na internet assim, mas tudo isso não sabia.

A4-PEDAGOGIA: o que tem ajudado muito eles [os não-indígenas], que ajuda ainda, é a questão de informática. É o contato lá fora mesmo, porque nós estamos na aldeia. E a informática também está lá pra eles. Por nós não ter esse conhecimento, dificulta. Até hoje eu tenho dificuldade com informática. E naquela época eu pensava: “eu não tenho computador, eu não sei muito manusear computador, como é que eu vou fazer?” (...) Eu não sei digitar, eu não sei pegar esse negócio de cola, né? pegar essa informação e tal e tá pronto. Não sabia. Toda informação que eu busquei nem foi na internet, foi na apostila mesmo e li bastante, bastante, porque já que não tinha esse entendimento, essa informação da informática, então eu mergulhei mesmo no livro.

No funcionamento acadêmico impera práticas de linguagem em plataformas digitais, fundada na premissa de que o acesso à internet, às tecnologias de informação e comunicação são comuns a todos os alunos, instaurando uma normatividade de práticas pedagógicas (além das burocrático-administrativas) que ignora o fato de grande parte dos alunos, e não apenas os indígenas, não usufruírem de internet e computador pessoal. No caso dos indígenas gavião essa realidade é posta nos enunciados dos próprios alunos, explicando as minúcias das dificuldades cotidianas diante de tal situação.

6.1.3 Transporte: tão perto e tão longe da Unifesspa

É complicado. No meu caso, o deslocamento atrapalha muito. Porque é longe eu estudo à noite aí tem que sair de casa e voltar. E primeiro que não tem van, transporte pra voltar dez horas

da noite pra cá. Aí tem que ter um carro. Mas é uma grande dificuldade.
(A6-DIREITO)

Transporte é a concretude que aparece com maior peso sobre os alunos (junto com o trauma dos seminários), fazendo com que muitos desistam da graduação. No início das conversas não conseguia entender o peso dessa dificuldade tão retomada pelos alunos, mas era logo apontada como a principal dificuldade para permanecer na universidade, junto com a escassez de recursos financeiros para pagar o transporte. Quando o aluno resume em uma palavra que a dificuldade para se manter na universidade é o transporte, de fato não damos a importância devida a essa denúncia, pois é preciso esmiuçar melhor o que isso significa, como ficar na estrada esperando uma van, tendo que sair muito cedo da aldeia e voltando muito tarde por conta de não ter um horário definido para essas vans passarem na estrada.

As aldeias Gavião a que pertencem os alunos colaboradores dessa pesquisa ficam distante cerca de 30 km da Unifesspa. A distância não é tão grande, mas como se trata de uma cidade no interior do Pará, onde as políticas de transporte público intensificam as distâncias de uma cidade a outra, não há transporte com horários determinados, o que faz com que passem sem um horário exato no perímetro da rodovia BR 222 que corta essas aldeias.

Figura 26: BR 222 interditada-onde os alunos ficam à espera de algum veículo



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=Terra+ind%C3%ADgena+M%C3%A3e+Maria&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiY18ffoY7eAhUFi5AKHfi6CTgQ_AUIDigB&biw=1600&bih=1089#imgrc=UYZd4RPUV4VJNM:

Então, a única opção de transporte disponível para esses alunos saírem de suas casas são vans, de forma que os alunos precisam sair do interior das aldeias até a rodovia, onde ficam expostos à sol e chuva na beira da pista aguardando uma van e pagar mais de duas vezes o valor da passagem dos transportes públicos que circulam na cidade para poderem chegar até à rodoviária. Chegando à cidade precisam pegar mais um transporte urbano (e pagar outra passagem) para chegar ao campus sede da instituição, chamado de *Campus 1*, de onde então acessam o circular gratuito da universidade para chegar ao *Campus 2* ou *Campus 3*, dependendo de onde as instalações do seu curso estão alocadas. Se o aluno estudar no *Campus 3*, vale ainda ressaltar que o mesmo fica localizado em um bairro recentemente criado e no qual ainda não há linha de transporte urbano regular, o que leva esse aluno a se condicionar aos horários do circular da Unifesspa, que não circula durante todo o turno, mas apenas no início e no final. Ou seja, se o aluno chegar ao *Campus 1* fora desses horários não tem outra opção para chegar ao *Campus 3*, há não ser por um transporte de taxi, por veículo ou moto particular. Diante dessa empreitada aqui desenhada, dá para imaginar que o aluno precisa sair demasiadamente mais cedo de sua aldeia para garantir que chegará no horário do início da aula. E além de sair muito cedo da aldeia, pelos mesmos motivos ele também volta muito tarde para casa.

A4-PEDAGOGIA: Mas aí a dificuldade mesmo foi no transporte. Eu tinha que sair daqui 11h, ia por campus 1 e pegava o ônibus e às vezes não chegava a tempo de pegar o ônibus, pegava o ônibus das duas e quando chegava lá tinha os professores que tinha mesmo o sistema de esperar o segundo horário, terceiro horário pra poder entrar porque muitos não aceitavam que eu chegasse atrasado e ia entrando. E não questionava também não. Tava certo. O modo de seguir, valia pra todos isso. Mas umas da dificuldade foi essa, de acesso à faculdade, lá no campus 3, longe.

O3-AGRONOMIA Só de sair daqui já é também uma dificuldade, de ta indo todo dia e voltar, todo dia e voltar. Às vezes faltava aula porque faltava dinheiro, combustível, não tinha carro pra mim ir. Eu faltava aula, ficava e perdia conteúdo. Só isso é uma (...) dificuldade porque essa é uma dificuldade (...) e pra mim não tinha como sair daqui, alugava kit net e ficar morando na rua porque eu também tenho funções aqui na comunidade.

A10-SAÚDE COLETIVA: Meu problema maior é transporte. Porque eu não tenho carro, então eu sempre vou de van, às vezes como pego carona, né? eu vou.

O7-LETRAS: precisa fazer pesquisa. Meio de transporte precisa ter pra ir pra faculdade.

O2- EDUCAÇÃO DO CAMPO: A dificuldade mais é transporte mesmo. Tem uns caras lá que me ajudam, Tem kupen que é bom e tem mais dois

indígenas de outra aldeia, aí a gente se ajuda. (...) mas a dificuldade mais é com transporte mesmo.

A3-DIREITO: mais dificuldade é transporte e falta de recurso. Eu já fiz o pedido da bolsa, mas não saiu ainda. Tem dias, tipo no dia sábado tem aula de manhã e a tarde, e fica pra lá mesmo. Não tem como, dinheiro pra lancha, combustível. Isso que está dificultando mais.

A12-PSICOLOGIA: Por enquanto ainda tá fácil (risos), não sei daqui pra frente. Uma das maiores dificuldades é transporte também.

A13-SAÚDE COLETIVA: Eu era de 2014, mas diante das dificuldades, de transporte, eu estudava à noite, aí eu desisti. E voltei agora.

A5- PEDAGOGIA: O transporte e (...) as meninas realmente estão passando por uma barra muito pesada, por não ter um transporte e ainda não estão recebendo a bolsa permanência.

O6-GEOGRAFIA: Primeiro ponto Principal que eu vejo mesmo é o transporte mesmo. A distância que é muito para a gente mesmo. A gente tem que ir lá e ainda chega atrasado. Segunda assim também eu tiro conclusão por mim que é a questão do curso integral. Pra mim que eu sou um horário que passa um horário é dificultoso para mim toda tarde sair daqui à noite nós volta. Isso é cansativo e fora, assim, também a questão da logística e financeira mesmo (...) sair da Aldeia, pegar uma carona, ficar na parada para pegar coletivo e voltar pra esperar outra carona para voltar para aldeia. Então são fatores que ajudam bastante para essa questão de desistência. Imagine eu que estuda um horário só, indo lá, e um aluno que estuda integralmente e sai de manhã e volta à tarde de novo. Até agora eu não vi um aluno que estuda integralmente prosseguir no curso. Acho que deveria. Queria ver essa logística que é muito dificultoso transporte pra sair da Aldeia, passar o dia inteiro fora.

Poucos alunos optaram por morar na cidade, uma vez que a Bolsa Permanência, em 2018, era de 900 reais. Como Marabá é uma cidade com o custo de vida muito alto, ficava difícil para eles arcar com gastos de moradia, alimentação e ainda alimentar a família que deixariam na aldeia. Não podemos desconsiderar que na cultura desses alunos o casamento ocorre ainda na adolescência. Mais do que uma questão financeira, morar na cidade não é uma opção para quem tem laços tão fortes com a aldeia.

Essa exposição é apenas para tentar fazer entender que uma distância aparentemente pequena se torna gigantesca e demasiadamente exaustiva diante das dificuldades de transporte em uma cidade no interior da Amazônia. E mesmo quando o aluno se dispõe a enfrentar tudo isso, o aluno ainda corre o risco de ser impedido pelo professor de entrar na sala de aula porque ele chegou atrasado, desconsiderando que esse aluno não possui as mesmas condições dos demais alunos para se chegar à sala de aula. Muitas vezes, os professores desconhecem as concretudes que imperam sobre o corpo desse aluno que não consegue chegar no horário esperado, desconhecem o quanto

é quase impossível se manter diante de imbatíveis condições que se impõem a esse aluno indígena.

Entendendo tal situação, não é difícil entender porque quando perguntados sobre as dificuldades de permanência, o transporte é o que sai em disparado no depoimento dos alunos. Pensar em enfrentar esse martírio todos os dias já é suficiente para justificar as desistências, configurando-se esse empecilho logístico como uma marca das fronteiras indígenas, que se materializa também nos demais tópicos que serão elencados.

6.2 À PROCURA DE PRÁTICAS DECOLONIAIS

A necropolítica direcionada aos indígenas tenta construí-los como algo do passado e generalizado. Por outro lado, eles estão organizados e lutando pela visibilidade heterogênea dos povos e como parte da história do presente. E nessa história do presente, com a entrada no Ensino Superior, têm exigido práticas decoloniais nesse espaço e nos mostrado a urgência de uma universidade decolonial, evidenciando os processos históricos do dispositivo colonial de inviabilização e generalização dos povos originários.

Entendemos que as falas dos alunos podem nos mostrar os caminhos para essa universidade decolonial. E, nesse sentido, claro que as condições materiais contam, mas existem processos mais profundos, escritos ao longo destes mais de cinco séculos de colonização, normalizados nas práticas discursivas universitárias.

Há bem pouco tempo o Estado brasileiro se reconhecia como uma nação sem preconceito racial. Apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso, bastante embalado pelas discussões sobre a Constituição de 1988, passamos a reconhecer nosso racismo. Não podemos ver com clareza que as universidades brasileiras já assumiram esse racismo. Sem dúvida, as cotas e a presença de alunos indígenas e negros está remexendo com o discurso normalizado de que as universidades brasileiras são lugares para elite, sobretudo para homens brancos. Nos subtópicos dessa seção, a seguir, apresentamos as emergências nesse sentido notadas nos enunciados dos alunos.

6.2.1 Diferentes temporalidades e suas relações de poder

*O Tempo assim como a linguagem ou o dinheiro,
é portador de um significado, uma forma por*

meio da qual se define o conteúdo das relações entre o Eu e o Outro. Além disso – como nos recorda a conversa entre o Sr. Bounderby, o dono da fábrica, e o Sr. Childers, o acrobata-, o Tempo pode dar forma a relações de poder e desigualdade, sob as condições da produção industrial capitalista.

(Joannes Fabian)

Para pontuar as diferenças cosmológicas dos alunos Gavião, optamos iniciar pelo seguinte recorte da constituição indígena: o tempo. Castle (1974) mostra como as sociedades indígenas se organizam a partir de uma noção de tempo outra, o que conflita drasticamente com o tempo do relógio do modo de vida ocidental, pautado na lógica de acumulação da produção. Daniel Munduruku (2012, p. 186) também reforça a forma como os indígenas se distanciam dessa concepção de tempo e, conseqüentemente, reflete sobre a valorização dos tempos passado, presente e futuro.

[...] desenvolveram a tradicionalidade como método de sobrevivência e que se baseiam numa cosmovisão de existência cuja ideia de futuro não se realiza pela produção e pelo acúmulo de produtos tal qual no Ocidente, mas por uma compreensão baseada numa estratégia de sobrevivência equacionada pela economia solidária, pelo poder compartilhado e pela educação para a liberdade.

A consideração desse fato é de suma importância para se pensar o estudante Gavião na Unifesspa, as formas de existir desse aluno na universidade e os conflitos existentes nos (não) enquadramentos desse sujeito aos ordenamentos acadêmicos. A recorrência de enunciados dos discentes em torno dessa questão é latente, como exemplifica a seguinte fala:

SOL5-GEOGRAFIA: A maior dificuldade é a dinâmica da universidade, ela tem seu tempo e não espera pela gente.

O6-GEOGRAFIA: Eu sempre falo, nosso modo de vida, nós, por sermos indígenas, nem todo tempo é igual porque nós temos uma cultura e aí tem outros povos indígenas com outra Cultura então isso tem que diferenciar nós tem nosso modo de ver a vida e os outros povos que estão na universidade são diferentes da nossa também. Não é só porque é indígena que vai ser assim. São várias culturas e dependendo da cultura de cada um.

Para fazer essa diferenciação da noção de tempo para esses dois mundos, Chassot e Carmargo (2015, p. 64) recorrem à mitologia grega, mostrando que o tempo ocidental se aproxima da figura de Chronos, enquanto o indígena de Kairós.

Na definição dos tempos, entende-se o Chronos como a temporalidade cronológica construída pela sociedade limita, fragmenta, tornando-nos atrelados ao tempo do relógio, a prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê “tempo é dinheiro”, enfim, uma temporalidade que nos torna reféns da produção. Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido. Conhecido como oportuno, é o tempo que traz o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências, constituindo-se na maneira como são utilizadas no “aqui e agora”. É o deixar fazer, levar-se pelos sentidos e pela ação. Enquanto Chronos é objetivo, Kairós é subjetivo. Enquanto um limita, o outro liberta.

Paula (2010, p. 1) também se lança nesse exercício metafórico e observa que:

Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequência e a continuidade, por outro lado, Kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a lanço e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir

Feitas essas relações, nos chama a atenção para o fato de que os indígenas, ao transitarem pela universidade, assim como outros espaços ocidentais os quais exigem a adequação desse sujeito ao tempo do relógio, passam a pertencer a essas duas temporalidades, “sendo apresentado o cadenciar desses diferentes tempos culturais que se encontram, (entre)laçam, e (re)criam sentidos, bem como conflitos no mesmo espaço. Adentrando (...) outras fragmentações promovem percursos e decursos de significados e períodos” (CHASSOT E CARMARGO, 2015, p. 60). Nesse sentido, essa negociação implica entender que

Tempos distintos partilham um mesmo tempo-espaço (...) criando-se assim, um novo Mundo novo na universidade. Os indígenas vivem suas existências de presentes, de caminhos para a memória do passado; porém, não de futuro, não como uma cobiça para ser constantemente alcançado (...) e acaba nos tornando ansiosos, mantendo-nos sempre em busca de um futuro que ainda não se materializou e se esvai de nossas mãos com o nosso tempo (CHASSOT; CARMARGO, 2015, p. 60).

Destarte, como fruto da colonização, os indígenas passaram a ter que se preocupar com a defesa de seus territórios, ressignificando então o modo de vida indígena, onde o tempo Kairós não pode mais ser o único a reger a vida desses sujeitos. Na fala a seguir, o aluno tem bastante consciência desse processo.

(...) Vivíamos mais sossegado, se nós caçasse e tivéssemos êxito na caçada, nós ia comer tranquilo e sossegado, agora a gente não, quando acaba o dia, nós tem que ficar se ligando no que pode acontecer amanhã, né? Nós dormimos, certamente dormimos tranquilo, mas agora a gente não dorme mais... (Informação oral de aluno Xicrin, desistente, durante participação em roda de conversa em evento na Unifesspa, 2016).

Agora, os indígenas precisam se preocupar com o futuro. Ou seja, houve uma quebra cosmológica, a forma dos indígenas existirem no mundo foi alterada pela noção de tempo. E a universidade é o lugar onde esse tempo se materializa de duas formas: pela necessidade de se adaptar ao espaço acadêmico em si (horários de aula, prazos para entrega de trabalhos, cronometrar ações para que sejam finalizadas em etapas pré-programadas, etc.) e também pelo viés simbólico e político, pois é na universidade onde se instrumentalizam para luta contra todas as opressões resultantes do contato com o mundo ocidental, realidade essa posta pelo deus Chronos que rege a vida capitalista-ocidental, conforme explica a professora e liderança indígena gavião Concita Sompré durante fala no Seminário Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa:

Quando nós chegamos aqui tudo é corrido. O tempo é corrido. O nosso tempo é um tempo mais lento. Pense numa pessoa que vive no tempo, onde o tempo é tudo menos o essencial como aqui fora. Aqui você acorda e tem que estar no trabalho às 8 da manhã, sai pra almoço e volta depois do almoço e 18 horas você sai do serviço e já vem pra universidade e depois você tem que correr pra pegar o ônibus pra chegar até sua casa. Então você está sempre correndo. Lá na aldeia a gente não tem essa dificuldade de tempo pra correr. A gente acorda, vai caçar, vai pescar, vaia fazer as práticas rituais, vai conversar com o avô, com a avó, a ter uma interação (...) então você vive aquilo ali. E de repente você chega num mundo onde o mundo tá acelerado. Tudo tem prazo, tudo tem tempo, tudo é corrido. Pense numa pessoa [indígena] chegar num mundo desse. É cair de paraquedas mesmo.

A partir dessas considerações dos autores e o olhar dos indígenas sobre a forma como administramos o tempo, quando pensamos numa universidade plural, o tempo também precisa ser pluralizado e os estudos decoloniais alertam sobre o tempo cronológico como uma das estratégias mais potentes da colonização.

6.2.1.1 Atestados para as ausências cosmológicas

Ainda na perspectiva do tempo destacada no tópico anterior, é importante dizer também que os documentos aceitos para justificar as faltas nas aulas nem sempre é possível de ser praticada na lógica do tempo da aldeia e essa questão um desafio à universidade. Nos exemplos abaixo veremos dois exemplos disso: um sobre saúde e outro sobre luto.

A diferença dos alunos indígenas também é marcada na forma de solucionar problemas de saúde sem recorrer à medicina tradicional. Logo, nesses casos o aluno não terá um atestado médico para justificar sua ausência. Durante a observação de eventos

na universidade, a coordenadora de um dos cursos da Unifesspa afirmou que tinha dificuldade para dirimir conflito entre professores e alunos indígenas, no sentido de atender às demandas de alunos que não foram à aula porque estavam doentes e ao serem questionados sobre o atestado médico eles explicavam que não tinham, pois passaram esse período em tratamento na aldeia. O relato da aluna abaixo também se aproxima dessa situação.

A11-HISTÓRIA: Eu desisti porque meu marido ficou doente e foi na época que tava tendo seminário, prova, trabalho. Foi que eu passei quinze dias no hospital com ele. Quando voltei, eu levei o atestado médico, mas o professor não aceitou. Tinha que trazer outro atestado, dizendo que realmente eu entrei naquela data com ele, que realmente eu passei o dia lá com ele, que realmente ele quebrou o braço, e aí ele não aceitou. Eu já tinha dificuldade, quando eu voltei eu já estava por fora dos assuntos. Eu fiquei quinze dias sem ir e eles não aceitaram o atestado. Queria que eu fosse com o doutor e é uma dificuldade, né? pra ir atrás de doutor.

Apesar de ter levado o atestado, este não estava nos moldes satisfatórios ao professor. Voltar ao hospital para conseguir um novo atestado parece ser algo simples para o docente, mas foi algo tão fora das condições materiais da aluna que, junto com as outras dificuldades de permanência, a levou a desistir do curso.

Outra situação que exemplifica a necessidade de falta por costumes inerentes ao povo é o luto.

O9-AGRONOMIA: Nesse 2016, eu fiquei de novo, mas pelo fato de que realmente não tinha condições, meu avô ficou doente, eu tava sem cabeça pra fazer isso, pra estudar isso, meu avô faleceu aí isso acabou comigo e parei mesmo, perdi minha matrícula.

O não-indígena tem estabelecido em legislação até o tempo exato para o luto, que é de poucos dias, levando o familiar que perdeu seu ente a voltar às suas atividades formais exatamente ao fim desse período. Na cultura indígena o luto não tem um tempo bem estabelecido e essas situações reforçam a necessidade de reconhecer as diferenças que esses alunos carregam para definir suas escolhas. A importância de suas práticas culturais é tamanha que as escolhas dos alunos indígenas serão sim definidas por elas e a falta de diálogo entre esses dois tempos, o da tempo da universidade e os “tempos indígenas”, afeta diretamente o desenvolvimento acadêmico e até mesmo a permanência desse aluno.

6.2.2 Autoculpabilização: o avesso do avesso

Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo
(Kabengele Munanga)

Quando Martin-Barbero (2014) fala de “incomunicação”, o que trataremos melhor no próximo capítulo, o autor estabelece que a América Latina não tem memória com sua história de colonização, de forma que a “incomunicação” é a responsável por esse corte que nos distancia dos fatores que perpetuaram ao longo da história nossas condições de desigualdade.

Nessa falta de relação com o seu passado, com a história que os fazem alvos de um sistema colonial, alocamos os enunciados dos alunos que se autoculpabilizam pelos desencontros, conflitos gerados pela sua presença na universidade. Essa produção de subjetividade dos alunos Gavião são os efeitos do funcionamento acadêmico que fazem os próprios alunos se sentirem culpados, incapazes diante da inabilidade para com todas essas imposições, estabelecendo-se como estratégia do poder fazer com que o próprio oprimido se sinta responsável pela sua condição no jogo da dominação.

Nesse posicionamento que os alunos indígenas assumem de se autoculpabilizar pelas dificuldades que enfrentam na universidade, apontando, prioritariamente, a Educação Escolar Indígena como a razão de serem “incapacitados” para o Ensino Superior, marca uma descontinuidade no discurso de luta dos povos indígenas. Esses enunciados de negação da educação na aldeia contrapõem a história de luta para inserir a Educação Escolar Indígena (EEI) na pauta de reivindicações do movimento indígena como ponto reconhecidamente válido até pelas instituições governamentais. Fazendo uma relação histórica, podemos arrolar essa falta de valorização da EEI nos enunciados dos alunos à memória de desvalorização da língua/culturas indígenas instauradas desde a colonização e fortemente encampadas pelas políticas linguísticas pombalina.

Com isso, ao invés de enxergarem a EEI como um ganho, exigido e construído pelo seu próprio movimento indígena para o fortalecimento da cultura dos povos originários, os graduandos apontam a EEI como detentora de um ensino mais “fraco” por não ter o mesmo currículo das escolas do branco. Acreditamos que esse posicionamento se dê pela falta de um olhar mais crítico desses alunos sobre o sistema que os homogeneiza e não dão as condições necessárias para sua inserção na universidade, exigindo adaptação imediata às estruturas da universidade. Nesse ponto se diferencia a UFOPA (como já dissemos no capítulo 3), que oferta aos alunos logo no

curso de formação básica, antes de adentrarem nas turmas de graduação, disciplinas que tratam dos direitos indígenas, fomentando um processo de empoderamento desses alunos a partir de suas histórias.

O7-LETRAS: O segundo é que mesmo os indígenas sendo preparado na escola pública para estudar, ele não consegue acompanhar, porque está muito avançado.

A10-SAÚDE COLETIVA: Os outros alunos pegam de primeira, mas acho porque sempre tiveram mais facilidade e eu sempre estudei na aldeia e aqui na aldeia nunca tem aquele ENSINAMENTO. Eles dizem que é um ensinamento “diferenciado” só que eu acho que devia ter o mesmo ensinamento da rua.

Quando eu cheguei lá, o tempo todo tem seminário, toda matéria tem seminário e as escolas indígenas não puxam muito isso, poucas vezes eu fiz no ensino fundamental e médio. E foi uma das coisas que mais me acarretou. Eu posso saber o conteúdo, mas não consigo transmitir todo como eu quero.

O1- GEOGRAFIA: Lá ele tinha o curso de informática, como fazer um trabalho com slides, como fazer uma resenha, coisas que a gente não tem no ensino fundamental e médio.

O4-ECONOMIA: A maior dificuldade veio do ensino dentro da comunidade lá no passado. Teve alunos professores que me incentivaram bastante, quando estava no ensino médio a fazer uma faculdade, que eu tinha condição, que era bom pra mim. Partiu do meu interesse, mas dos professores também de não incentivar, de não tá ensinando como deveria.

A7-PEDAGOGIA: Quando eu entrei na Unifesspa, eu entrei com o objetivo de enriquecer meu conhecimento. Quando eu entrei lá, eu pensei que fosse que nem a gente estudava aqui. Mas aí eu vi que era muito diferente do que a gente estudava aqui. Aqui eu nunca apresentei um seminário. Eu nunca apresentei trabalho assim na frente e lá, não.

LIDERANÇA INDÍGENA: Eu como liderança, cacique, estudante também né? A maior desistência que eu vejo é por falta de interesse ou de sair de uma escola onde eles não estão preparados. Aí, como eu falo hoje que eu vejo, sinto essa falta essa necessidade de estar mais preparado. Uma falta assim, que ficou vago.

Hoje, a nossa visão, a luta por uma escola diferenciada, como a gente fala, né? como está na Constituição, numa escola diferenciada para indígenas. Eu creio que o aprendizado tem que vir de dentro, começando lá de dentro da comunidade, onde o indígena estudou, né? Nós temos com pouco tempo que foi modificado esse estudo de escola diferenciada na comunidade.

As falas de depreciação da educação recebida na escola da aldeia, nos preceitos da Educação Escolar Indígena, parecem ignorar o que significa essa educação na aldeia para seu povo, já que foi uma conquista conseguida pela luta Gavião em atenção à Constituição de 88 no que tange a uma educação diferenciada. A consciência Gavião da importância de ter uma educação que ajude a fortalecer sua cultura era tão latente que Araújo (2008, p. 7) lembra o momento, depois de ter sido implantado o ensino fundamental na aldeia, em que foi surpreendida pela proposta dos Gavião para

implantar também o ensino infantil nos mesmos moldes, ao invés do Ensino Médio como era esperado.

em vez de ensino médio, a comunidade prefere implantar a educação infantil, de maneira a trabalhar sistematicamente a língua – oralidade e escrita – com os pequeninos. Mais uma demonstração da resistência parkatêjê, no sentido de não se deixar esmagar pela avalanche de uma sociedade que os alicia para esmagá-los. E a compreensão de que o adulto será reflexo do conhecimento construído na infância, devendo o amor e domínio da língua ser praticado desde tenra idade.

Essa postura de resistência do povo Gavião na Educação, que mais tarde também os faz reivindicarem vagas nas universidades em 2009 (como falamos no capítulo 3), é o que parecem ser ignorado ou desconhecido pelos graduandos que apontam uma educação falha e, por isso, responsável pela não condição de conseguirem acompanhar o ensino na universidade. Não percebem ou não possuem informações suficientes para compreender a envergadura política do seu povo (e o que significa enquanto poder simbólico e de empoderamento étnico) que os tornou pioneiros no estado do Pará com EEI na sua aldeia.

A Escola Indígena em Regime de Convênio Parkatêjê (1990 a 1994) foi a primeira experiência da Secretaria de Educação do Pará como ensino fundamental dentro de uma aldeia indígena. O Convênio era entre a comunidade indígena, a Companhia Vale do Rio Doce (por força de acordo com o Banco Mundial) e a Secretaria de Estado de Educação. O projeto com duração de cinco anos – para experimentar, como explicava Krôhokrenhûm contou com assessoria etnopedagógica de uma Matemática da UNICAMP (Marineusa Gazzetta), com experiência de trabalho com educação indígena. Integrava atividades comunitárias às escolares, de modo a que a escola não se fizesse um gheto, antes fosse instrumento de integração dos jovens com os velhos, cujo conhecimento tradicional de valores, comportamentos, atividades lúdicas e artísticas deveria ser prestigiado e assimilado, paralelamente ao domínio de novos conteúdos. Pretendeu construir uma escola que, embora instrumento de outra cultura, se integrasse à vida comunitária de modo a não deixar que se apagasse todo o acervo cultural chegado até aquele momento através da transmissão oral, visto serem os parkatêjê um povo ágrafo, que – como tantos outros sistematiza muitas informações na pintura corporal, adornos, instrumentos de caça e música, mas não registra a língua (ARAÚJO, 2008, p. 6).

Nesse sentido é que os alunos indígenas precisam compreender que a falha não está neles e na educação que preza pela sua cultura, mas numa política educacional incompleta, que teve avanços nos últimos anos com a EEI nas aldeias mas não tem continuidade no Ensino Superior para continuar ofertando uma graduação que considere suas condições de indígena, de forma a dar condições para que esse aluno conclua sua formação.

Nesse encaminhamento histórico, acreditamos que o próximo passo a ser dado pelo povo Gavião é justamente o de reivindicar cada vez com mais afinco mudanças na universidade para que seus alunos tenham condições não apenas de acessar, mas especialmente permanecer e finalizar a graduação. Uma forma disso acontecer é dando maior proteção legal às poucas políticas de permanência acadêmica, tirando a vulnerabilidade dessas políticas da mercê de vontades presidenciais. Como exemplo disso temos a Bolsa Permanência que vem sendo ameaçada desde o governo Temer, demonstrando a fragilidade de alguns benefícios, que podem ser facilmente retirados por uma assinatura presidencial.

Figura 27: Mobilização nacional contra retirada da Bolsa Permanência



Fonte: <https://www.facebook.com/rotokwyi.airomkentaldenilson.1>

Todas essas imagens foram retiradas de uma rede social da graduanda da Unifesspa Rotokwyi Akrãtikatêjê de quando indígenas e quilombolas se deslocaram em junho de 2018 da cidade de Marabá-PA até Brasília para participar da mobilização nacional contra a ameaça de extinção do Programa Bolsa Permanência pelo então presidente.

Considerando o grande impacto que a Bolsa Permanência implicou no número de alunos indígenas na universidade, o aumento a partir de 2014 na Unifesspa (ver Imagem 14) é um exemplo da importância dessa medida, evidencia a urgência de construir outras ações no mesmo sentido de viabilizar a permanência dos graduandos indígenas e também quilombolas e só por meio delas isso vai ser possível, uma vez que já percebemos nos gargalos para permanência denunciados pelos alunos que não basta a vontade indígena para permanecer na universidade.

6.2.3 Afirmção étnica e perspectivas decoloniais

Apesar de Marabá ter nascido em território indígena, o apagamento da existência desses povos na região gerou uma separação muito forte da população regional e, conseqüentemente, o desconhecimento sobre como vivem e quem são, ainda que as aldeias Gavião fiquem tão próximas da cidade de Marabá e demais municípios vizinhos. A história de conflito entre os regionais na exploração da castanha e a resistência Gavião pode ser uma explicação para esse distanciamento, reforçado pelos discursos hegemônicos do dispositivo colonial em âmbito nacional em descrédito e apagamento dos povos indígenas no Brasil.

Diante disso, a recepção dos alunos não-indígenas para com os graduandos indígenas é de muita resistência, de acordo com os relatos dos indígenas, que amargam um longo tempo até vencerem as desconfianças sobre sua capacidade intelectual e outras manifestações de preconceito e até mesmo racismo, o que muitas vezes acabam sendo determinantes para a desistência de muitos alunos.

Por outro lado, é muito recorrente no percurso acadêmico desses alunos que sejam amenizadas situações de agressão por sua condição indígena justamente quando eles conseguem convencer os não-indígenas da sua “indianidade”, de terem condições culturais, cosmovisões diferentes da sociedade nacional. Nesse sentido, percebemos o esforço dos alunos em marcar sua etnicidade como uma resposta à opressão que sofrem pelos efeitos do dispositivo colonial.

Nos enunciados que seguem identificamos tal tática, onde os alunos evidenciam pertencer a bases de mundo diferenciadas aos colegas e professores, mostrando que a diferença cosmológica existe e é justamente essa exposição que fez com que o aluno

fosse “aceito” pelos seus colegas não-indígenas. As falas abaixo demonstram como eles conseguiram mostrar essa tal diferença para os colegas da sala.

O4-ECONOMIA: Sobre essa questão do preconceito, no início é difícil para gente indígena. Minha estratégia desde o ensino médio e fundamental: fazer amizade com os colegas logo porque no momento de dificuldade, assim de um trabalho, sempre tiro dúvida com o colega. Alguns conversam, com outros estou tentando buscar diálogo ainda de me entender. Assim é minha visão... No início eles tiveram dificuldade para conciliar isso, mas um até sugeriu um trabalho na comunidade sobre a economia indígena... Mas alguns alunos também que já fecharam a cara, não queriam (...)

Ao longo do tempo, eu falava da minha comunidade e dava esse espaço pra falar como é que é, como é nosso dia a dia, qual era a nossa visão. Eu falava na sala de aula mesmo, quando socializava trabalho, quando eles perguntavam, falava de mercado e ele falava “fala da tua aldeia, do que vcs trabalham”. Eu falava do trabalho que teve, da piscicultura e o professor já aproveitava esse tema e já ia falando de mercado, ia dando exemplo e muitos ficavam curiosos de saber, porque mitos achavam que o indígena não estava nesse nível para estar envolvido no mercado.

Foi na explicação do trabalho, forma de falar, no exemplo que eu dei, até na experiência de vida também que eu dei. Muitos viram a diferença e ficaram curiosos também de entender como é que eu tinha essa visão. Mas foi dentro da comunidade, com meu avô...

O5-GEOGRAFIA: E aí fui caçando meio de mostrar minha capacidade para ele, de ganhar confiança do professo e dos meus colegas, mesmo porque eles não me aceitaram no grupo, por saber da minha cultura, que sou indígena, que eu sou diferente mesmo (...) Falei da minha realidade, porque que eu tinha entrado na universidade e buscar o conhecimento voltado para o meu povo para minha comunidade, que é uma realidade diferente. Aí depois que eles foram entender minha realidade "Ah... Agora eu entendo". Aí desde já eu peguei a confiança dos meus colegas.

Eu já vou para o terceiro período também, mas o primeiro e o segundo foi difícil para eles me aceitarem.

A2-DIREITO: E sobre essa questão do preconceito na universidade, eu tive essa questão lá no início, só que. Aí eu tentei me enturmar, contei logo minha história, principalmente direitos humanos (disciplina) aproveitei bastante, me receberam, apesar que tem aqueles que ainda ficam meio assim com receio, mas expliquei o meu caso

A gente sofre aqui dentro. Quem sente é nós. Quem sofre é nós. Então isso eu deixei bem claro para eles lá!

A9-PEDAGOGIA: Aí eu falei “gente, o índio... nós indígenas a gente não vive no mundo assim, a gente não cresce no mercado de trabalho. Kupen que assim já cresce vivenciando o mercado de trabalho. Nós não. A gente tem nossa cultura. A gente é mais família. A gente não vive separado da nossa família, a gente é mais assim”, aí fui explicando. Aí eu tive esse preconceito aí nos primeiros dias, mas aí depois disso, ao contrário, eles perguntam, querem saber. Eles já vieram aqui aí é muita curiosidade (por parte dos colegas).

O8-EDUCAÇÃO DO CAMPO: conhecem a nossa história, porque foi uma indígena palestrar e eles começaram a nos conhecer, vendo as dificuldades que a gente tem. Porque uma coisa é a gente estar dentro da universidade e as pessoas falam até da gente tá recebendo uma bolsa, porque as pessoas de Marabá, eles veem o Gavião que tem dinheiro e quando a pessoa chega e fala das nossas questões indígenas, eles passam a ver melhor.

A7-PEDAGOGIA: Fui fazer o trabalho sobre educação indígena e culturas tradicionais. Antes de eu fazer, meus colegas já estavam doidos pra ver, porque eu entrevistei a Cacique daqui, com minha cunhada. Antes de eu apresentar, todo mundo já doido ver "Gente, deixa eu ver o trabalho de vocês" antes de eu apresentar diziam, "Gente, vocês vão arrasar!". Depois desse tempo assim é que as coisas foram se encaixando.

A partir desses depoimentos, fortalece-se a importância de evidenciar essa cultura/identidade indígena para se lutar contra o racismo enfrentado pelos alunos, uma vez que um dos fatores que reforçam o preconceito e resistência à sua presença na universidade, especialmente pela existência das cotas/reserva de vagas para indígenas, é os professores e colegas alegarem não perceber diferenças entre eles e uma pessoa não-indígena. Esse posicionamento é reforçado pelo discurso preconceituoso e vazio de que os indígenas “perderam” sua cultura e não são mais “índios” por não serem exatamente como quando foram encontrados por Cabral.

Mais uma vez, a “incomunicação” de Martín-Barbero nos inspira a pensar o quanto nossa formação nos desconecta de nossa história para nos constituirmos como consumidores e reprodutores dos discursos que legitimam o racismo para a desvalorização de grupos desprestigiados na sociedade.

6.2.4 Uma graduação para chamar de minha

É difícil, mas enfrentei tudo, porque eu vivo em uma comunidade. Então eu tenho que fazer algo pra trazer pra cá. Pra implantar esse conhecimento aqui. Porque se eu não trago, como é que eu vou fazer? Que a cobrança vem. E não só de pai e mãe não. Porque a gente está numa comunidade que as pessoas esperam trazer de lá pra cá pra eles o que a gente aprendeu e é dessa forma
(A4-PEDAGOGIA).

Um fato comum na vida de uma pessoa não-indígena é sermos interpelados desde criança sobre a profissão que iremos seguir. Com a pergunta “o que você vai ser quando crescer” já instauramos em nossas mentes desde muito pequenos a possibilidade de uma formação profissional e isso se fortalece ao longo da educação básica, com a consciência de que é uma fase para se chegar à graduação. Ainda que essa possibilidade de sonhar com um curso de graduação não seja uma possibilidade concreta para parte significativa da população, usamos esse exemplo para salientar que a formação para o

mercado de trabalho é uma prática ocidental instaurada pela emergência da industrialização, que passou a demandar tal tarefa das universidades.

No relato do aluno abaixo, percebemos que essa preocupação não passava pelos indígenas Gavião até bem pouco tempo, evidenciando outra marca de diferença cosmológica. Esses alunos não tinham a ideia de que existia tal nível de formação e não fazia parte de sua ambição de vida graduar-se em algo porque a lógica de vida na aldeia não demandava isso. Além disso, como pontuamos no capítulo 3, as universidades se constituíram como um espaço estritamente elitizado e corpus que marcam a margem, os povos subjugados no processo de colonização, só conseguiram romper brechas nesse muro que protege a universidade há pouquíssimo tempo, perto de 20 anos.

O4-ECONOMIA: Eu particularmente nunca pensei em chegar na faculdade. Meu objetivo, quando eu vim: eu via todos os indígenas chegando apenas no ensino médio e por ali parava. Eu tinha essa visão de que ia chegar no ensino médio e parou, minha visão era essa. Nunca imaginei um dia em chegar numa faculdade. Quando fui pra cá que fui saber que existia faculdade, eu nem sabia que existia na verdade, depois que fui saber que existia já. Não, eu não sabia que existia mesmo. Eu só queria chegar até no ensino médio e parar. Era a visão que eu tinha.

Acredito que um dos pontos nevrálgicos da tese nesse sentido de marcar a diferença dos alunos indígenas dos não-indígenas é a motivação para fazerem uma graduação. Enquanto os alunos brancos, obviamente, são movidos pela lógica capitalista de sucesso individual em uma carreira que lhe garanta postos de trabalho cada vez mais bem remunerados, essa não é, definitivamente, a mesma motivação dos alunos indígenas, ainda que se percebam inseridos na lógica capitalista, como aponta o enunciado abaixo.

O5-GEOGRAFIA: ...a gente também quer fazer parte do mundo capitalismo (...) formar, para mostrar pros demais da nossa comunidade, para não acontecer o que aconteceu nos anos retrasados, anos 60, anos 70, que nosso povo era passado a perna. Hoje eu tô aqui, em busca de conhecimento.

Mesmo com todas as dificuldades que envolvem os alunos indígenas para cursar uma graduação, eles continuam acessando a universidade por entender essa iniciativa como uma manifestação de um compromisso maior com o seu povo, garantindo melhores condições na permanente luta por seus territórios e a qualidade de vida que objetivam ter nele. Nesse comprometimento, não sobra escolha para os povos indígenas que não seja a dessa condição de luta incessante em todos os níveis e eixos de suas vidas na relação com a sociedade nacional.

O3-AGRONOMIA: Quando eu escolhi esse curso de Agronomia, foi para dar continuidade ao que eu tinha terminado, Técnico em Agroecologia. Esse conteúdo que tinha nesse curso, achei muito bom porque trabalha com produção de alimentos saudáveis. Escolhi para continuar nisso e meu foco de trabalho é aqui na comunidade mesmo, produção de alimentos, criação, uma produção mais de longa duração.

Aqui sempre começa os projetos de criação, mas sempre para, porque não tem pessoas especializada para cuidar desses projetos. Eu me espelhei nisso, vou estudar para que esses projetos não pare mais. Porque quando começa é só gasto, só gasto e não traz retorno. Vou ser uma pessoa especializada nessas áreas, para dar continuidade, para ser uma produção contínua que não traga só prejuízo, mas também o lado bom. Produção mesmo e tanto que a comunidade pode até produzir para fora mesmo, ser um projeto sustentável, né?

A6-Direito: o advogado lá de fora que não conhece a realidade aqui de dentro. Ele vai agir da forma como ele pensa. Ele não tem conhecimento de como a gente vive, como que realmente a gente quer (...) porque muitos se preocupam só com os recursos financeiro, só com dinheiro. Ele não está ali realmente para a justiça.

Então existe essa desconfiança, existe essa desconfiança porque eu, por exemplo, não tenho recurso para manter um advogado, ai eu estou numa causa com uma empresa que tem dinheiro, a empresa pode pegar ele e fazer eu perder a causa, digamos. Então a gente tem que ter essa informação para saber o que eu vou fazer, o que eu preciso.

Eu vou ter esse olhar, vou saber o que é importante e o que não é, eu vou ter aquela força de vontade para lutar de maneira que eu sei que vai servir. O lá de fora não vai fazer de qualquer jeito.

A10-SAÚDE COLETIVA: Nós vamos nos formar como gestores, então é uma função muito importante: trazer o que os hospitais de fora tem pra dentro das aldeias. Levantar hospitais, poder fazer todo o planejamento, porque quando a gente chega lá, não tem o atendimento correto, demora muito. Aqui eles fazem particular, mas em outros lugares que não tem esse atendimento particular, que são atendido pela CESAI, demora muito tempo! E poder levantar um mini hospital seria muito gratificante não só pra mim mas para todas as outras aldeias que realmente precisam, porque a gestão vai poder puxar os enfermeiros, médicos, técnicos, auxiliares, vai poder levantar um planejamento e introduzir, porque nós também estudamos um pouco de diretrizes.

Sanitaristas trabalham com a promoção da saúde pública, uma saúde melhor para quem realmente precisa e os indígenas precisam muito. Os que não tem essa facilidade de ir num hospital particular, que não tem tanto dinheiro assim, eles vão ser bem atendidos, porque pode introduzir os próprios indígenas como técnicos, enfermeiros e médicos que tenham formação na saúde. Seria muito melhor!

O7-LETRAS: Eu não quero concluir meu curso e ir pra cidade, meu curso é voltar pra aldeia. Agora se eles [indígenas] não conseguiram [concluir o curso de graduação] é porque faltou algum apoio pra ele, transporte, apoio...

A8-ADMINISTRAÇÃO: Vou trabalhar na aldeia onde lá já atuo na secretaria da associação

O6-GEOGRAFIA: O fator comunidade é o que mais pesa, o fator comunidade, ao menos eu posso falar de nós aqui devido nós ser pouco. Essa é a minha visão que eu tenho assim de estratégia. Da gente ver o que está

acontecendo na aldeia de empreendimentos, que estão acarretando a Terra Indígena Mãe Maria.

Os cursos que nós estamos fazendo na universidade é crucial para esse momento de entendimento do que venha acontecer e nós formamos uma equipe interdisciplinar na nossa comunidade. É um fator fundamental um ponto estratégico e a gente tá fazendo. Porque a gente sabe da dificuldade do dia a dia da incerteza das comunidades indígenas do nosso país. Então nós estamos conscientes de colocar mais gente na universidade para agregar retorno para comunidade.

Uma vez me perguntaram assim “Vocês sofrem pressão na aldeia de vocês por estar na universidade?” Eu disse: “Bastante, porque o que se espera da gente é o de trazer um retorno mesmo pra comunidade”.

A2- DIREITO: Gostei bastante dos Direitos Humanos. Eu queria fazer meu TCC naquela área. Porque os direitos humanos voltou muito para isto, para os povos indígenas, eu me encontrei muito, né? (...) A gente não tinha essa necessidade, mas a gente olha hoje e realmente existe essa necessidade mas é a necessidade por exemplo esse curso eu escolhi por causa da batalha do meu avô que foi bastante sofrida pela necessidade por exemplo de ter um advogado mas o advogado não entende a nossa história. Ele pode até tentar, mas ele nunca vai entender o que a gente sente.

O5-GEOGRAFIA: A Unifesspa dá uma visão para nós e hoje o que a Unifesspa me criou? Não um mostro para o capitalismo, mas para ajudar minha própria comunidade pro futuro. Uma visão grande, de crescer junto com meu povo. Tipo assim, de poder criar a minha personagem de uma forma não só pra mim, mas profissional que não vai servir só pra mim, mas minha geração .

Até porque eu sei que eles lá os brancos, os kupen, eles estão na universidade visando capitalismo, visando emprego, visando uma cultura para si mesmo e eu já entrei na universidade para buscar conhecimento para mim e para o meu povo.

As problemáticas em torno do território aparecem como preocupação preponderante dos indígenas, pois as barreiras jurídicas postas a essas populações contribuem para a vulnerabilidade dos mesmos diante do direito a seus territórios. Isso se reflete em consequências em todos os outros direitos.

Al analizar las diversas dificultades que los miembros de comunidades indígenas manifiestan, el territorio aparece como el eje de trabajo preponderante. La falta de acceso a la justicia de las comunidades indígenas y sus miembros, en lo referente al conocimiento y defensa de sus derechos territoriales, contribuye a configurar un marco de permanentes violaciones de tales derechos y al hacerlo, se vulneran otros como sus derechos a la alimentación, a la vivienda digna, al desarrollo cultural, a la salud, a educación y a la identidad. La sociedad ignora otras visiones del mundo, lenguas, conocimientos y proyectos que para su futuro proponen los pueblos originarios. Proyectos en los que expresan la diversidad cultural que los caracteriza. (IVANOFF; LONCON, 2016, p. 26)

Com todas essas mudanças impostas aos Gavião ao longo do tempo, de sua sobrevivência girar em torno da defesa e negociação de seus territórios pela cobiça de empresas e a sociedade nacional de forma geral, a necessidade de se apropriar dos conhecimentos do kupen para lidar com ele tornou-se imperativo. Essa necessidade

explica a crescente exigência dos indígenas pela educação dos não-indígenas e, a partir do fim século XX, especificamente pela educação de nível superior.

6.2.5 Expectativas com a graduação

Continuando nessa perspectiva de uso do curso, nas próximas narrativas, as alunas se revelam estranhamento à lógica mercadológica que move os estudantes brancos, que ambicionam o diploma universitário como um produto, chave de acesso. A diferença cosmológica está marcada aí na forma como enxergam a graduação, visto que a ambicionam para alcançar um aprendizado que fortaleça sua comunidade.

A2- DIREITO: Eu não estou aqui para querer estar disputando com eles. Eu tenho uma diferença assim que os kupen eles estão preparados. Eles precisam daquilo. Todo dia eles têm que estar estudando. Porque se eles não estudar como é que eles vão garantir um bom futuro pra eles? Nós não. Nós aqui temos outros convívio, nossa realidade é outra. Nós tamo aqui, nós brinca...

A5- PEDAGOGIA: Quando eu estava fazendo meus trabalhos, aí vieram umas colegas e disseram: “tu tá é perdendo seu tempo! Faz que nem nós, que só copia e cola. Porque eu tô aqui só pra eu ter um diploma, eu não vou ser pedagoga, dar aula pra criança”. Aí eu fiquei pensando que elas tinham outra visão. Falei: “Janaina, olha como eles pensam diferente de nós”. Porque nós estamos aqui dentro, porque nós buscamos conhecimento pra levar pra nossa comunidade e se somos pedagoga nós temos que aprender pra nós levar pros nossos alunos, pra nossas crianças!
Olha o que eles estão falando gente, que querem um diploma! Aí elas ficaram assim e eu disse: “É, já vi que vocês são diferente de nós”.

O8-EDUCAÇÃO DO CAMPO: A gente vê que o ensino fora da reserva ou de alguma comunidade tendem a tratar muito sobre a questão e visão europeia e voltada muito pro capitalismo, pro mundo que é hoje. Então eu venho pensado sobre essa questão que a universidade faz com o aluno (...) só que a visão da comunidade é de nós estudar pra trazer todo o conhecimento de fora para dentro da comunidade.
Lá fora, na visão do capitalismo, é voltado pra si mesmo, é se dar bem na vida, é fazer um capital grande pra que se aposente bem. Eu estou me formando para trazer técnicas e métodos voltados para a cultura da comunidade. Estudar a história do meu povo, e trazer pra dentro da sala de aula com meus alunos.

Além dos dois primeiros enunciados que evidenciam as diferenças que motivam o desejo de formação profissional, o último enunciado traz uma visão questionadora da própria lógica que rege a educação na universidade. O aluno percebe como a universidade serve ao capitalismo e de como deseja se formar dentro dela para romper com essa estrutura na escola da aldeia onde irá atuar. Assim como ele, os demais alunos de licenciatura se formam com a consciência política de que as escolas da aldeia precisam de professores indígenas para garantir uma educação verdadeiramente

comprometida com a cultura de seu povo e os projetos de sociedade que vem construindo.

Nisso, evidencia-se como o dispositivo colonial pode se deslocar de forma mais profícua em tempos futuros com a instrumentalização acadêmica em maior número dos povos indígenas. O resultado disso não sabemos ao certo, mas as produções de subjetividades dos sujeitos têm tensionado o dispositivo para que o novo venha e esse novo está sendo sonhado por essas populações que já resistem há mais de 500 anos.

A insistência desses alunos em entrar na universidade deve ser entendida como um ato de resistência, no sentido de buscar fortalecer formas de garantir a existência indígena, conforme nos fala Mato (2016, p. 109):

La educación es fundamental para el ejercicio de otros derechos humanos, indispensable para lograr el pleno disfrute de otros derechos y libertades fundamentales. En el caso de los pueblos indígenas, constituye el principal medio para alcanzar el desarrollo individual y colectivo y está ligada a dimensiones mentales, físicas, espirituales, culturales y ambientales. Es la principal vía para que los pueblos indígenas puedan enfrentar sus propios destinos, la vía para fortalecer sus derechos políticos, económicos, culturales y espirituales, así como la capacidad para mejorar su situación y conseguir la libre determinación y el autogobierno, basado en una educación propia, de respeto a su identidad, a su cultura y a sus conocimientos y saberes indígenas. Diversos instrumentos internacionales reconocen a la educación como un derecho humano básico de todo ser humano.

É importante balisar então nas discussões desse trabalho a relação entre a entrada dos alunos gavião (assim como outros povos indígenas do Brasil) com as lutas pelo território de suas comunidades, como já pontuamos também na Imagem 23, sobre a produção dos TCCs desses discentes. A intensificação das disputas por território coloca os indígenas em constante posição de defesa e de luta por direitos em decorrência desse contato sistemático com o homem branco, provocando diversas demandas sociais como a formação acadêmica, de forma a garantir maior autonomia diante das novas dinâmicas que passam a ter os povos indígenas em função desse contato.

Por fim, salientamos que essas diversas marcas da diferença Gavião nos alunos chamaram nossa atenção no momento em que buscamos sistematizar as regularidades emergidas nas rodas de conversas, tornando-se para nós imperativo mostrar esses traços, essas especificidades como pontos fundamentais para reflexões e ações políticas/institucionais voltadas para esse público.

Nessa expectativa, os alunos e lideranças indígenas foram muito colaborativos a nossa pesquisa e sempre avaliaram como muito significativos os resultados advindos desse estudo seja para pautar reivindicações no âmbito da Unifesspa ou para encaminhar

reflexões acerca da existência no âmbito acadêmico de forma geral. Diante dessa expectativa, sempre tivemos a preocupação de nos expressar neste trabalho vislumbrando como leitores esses alunos e seus mais velhos, o que nos fez buscar uma permanente atitude genealógica no sentido de Foucault, de evidenciar o lugar de onde falam esses sujeitos frente aos processos hegemônicos que conflitam com suas existências.

As diferenças elencadas aqui pelos alunos Gavião nos remeteram também às demais diferenças que não são objeto desta pesquisa, mas que também constitui a universidade no lugar de exclusão tanto a outros sujeitos racializados, como os quilombolas; quanto a outros marcados pela questão de classe, relegando alunos pobres à inúmeras dificuldades pelo fator econômico; ou ainda pela questão de gênero. Nesses recortes de raça, classe e gênero também perfazem as marcas de exclusão entre os docentes da universidade.

PARTE IV
LINHA DE FORÇA

7. UNIVERSIDADE E LINGUAGENS: LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA DO DISPOSITIVO COLONIAL

Ao tempo que a escrita apareceu pela primeira vez; parece ter favorecido a exploração dos seres humanos, mais que sua iluminação. Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... (Lévi-Strauss).

Retomando as definições de dispositivo colonial e as linhas que o compõem, buscaremos, neste tópico, traçar o mesmo elo que propõe Michel Foucault entre sujeito X discurso X história, a partir das condições de possibilidades históricas a que estão expostos os graduandos indígenas na Unifesspa. Nessa perspectiva, a partir da análise dos enunciados dos alunos, das práticas discursivas em que estão envolvidos e das diversas materialidades apresentadas, ficou visível para nós a força imperante que atravessa de forma significativa e decisiva para a vivência acadêmica desses alunos, assim como seu acesso e permanência na universidade: a linguagem.

Durante as rodas de conversas com os alunos indígenas houve um questionamento central para que apontassem o que era determinante naquele momento para a permanência na universidade. De tudo que disseram, conseguimos identificar oito regularidades, as quais apresentamos nas partes II e III, voltadas para as seguintes questões: acesso e permanência, monitoria, desconhecimento e a importância da ERER, local de referência, autculpabilização capacitativa dos alunos, transporte, comunicação-internet, e o racismo manifesto nos seminários.

Essas seriam então as evidências das oscilações nas relações de poder do dispositivo, em permanente apreensão a partir da entrada de alunos indígenas na Unifesspa em função das políticas afirmativas da história recente no nosso país. Porém, nessas regularidades fica evidente que os ganhos conquistados são ganhos limitados, que não conferem em sua plenitude a emancipação dos alunos indígenas no espaço acadêmico, de forma a poderem cursar com êxito as disciplinas até chegarem ao fim da formação. Entendemos que essas demandas pontuais se manifestam na falta de uma preparação desses calouros para lidarem com o ambiente acadêmico, ambientação essa que requer conhecimentos de informática, do funcionamento burocrático e da

linguagem acadêmico-científica que se manifesta nos gêneros acadêmicos nunca antes vivenciados por eles, entre os quais está o seminário. Assim é que percebemos a língua como força m(a)otriz, capaz de perpassar a maioria das dificuldades apontadas pelos alunos, pois quando a demanda apontada não é diretamente a linguagem/língua padrão, a resolução/causa do problema passa pelo seu domínio.

Nisso afirmamos que a língua estrutura o pêndulo oscilante entre a presença e a ausência que constitui o aluno indígena na universidade. O transporte, como já foi dito no tópico 6.1.3, é o principal impedimento destacado pelos alunos para não conseguirem se fazer presente na sala de aula, por não haver condições concretas de deslocamento para muitos deles. Porém, para os que conseguem se deslocar para estar na universidade, notamos nos relatos dos alunos, sua presença ali ainda era ausente por não dominarem a língua necessária para se fazerem ouvidos e vistos. E destacamos que não nos referimos à língua apenas nas atividades de ensino em que se exige do alunos leitura e produção textual; mas tomamos a língua num sentido mais amplo, como possibilitadora de existir nas mais variadas práticas sociais como: circular com êxito nos diversos ambientes acadêmicos, executar ações que requerem conhecimentos da linguagem informatizada/digital; compreender e produzir textos/procedimentos do funcionamento burocrático; desempenhar a linguagem acadêmico-científica nos gêneros acadêmicos, como os trabalhos escritos no português padrão, o seminário, etc. Essa relação também é reconhecida pela indígena Rosani de Fatima Fernandes, professora da Faculdade de Educação do Campo na Unifesspa:

Além das políticas que são necessárias, os aportes técnicos para permanência, é preciso que os docentes que estão no cotidiano de sala de aula sejam sensíveis a essa diferença, que é educacional, cultural, histórica, epistemológica (como se constrói conhecimento). Tem a ver com a tradição indígena, como se processa na língua materna, então ela é linguística, e vem à tona na sala de aula o preconceito linguístico porque o indígena que tem a primeira língua materna, a língua indígena, sofre preconceito dos docentes e próprios colegas. Então o que era pra ser valorizado, trabalhado em sala de aula como um patrimônio da humanidade, acaba sendo tratado como algo inferior. Então, o estudante indígena é inferiorizado pela sua cultura, pela sua forma de comunicação que é diferente, por ter uma educação básica diferenciada.

Com isso, afunilaremos nossas discussões neste capítulo sobre o dispositivo colonial na universidade para uma abordagem Linguística⁶³ não apenas porque é desse lugar de onde falamos, especialmente, mas porque de fato tal abordagem se revelou com

⁶³ Compreendendo que a análise discursiva tem como grande área a linguística e se desenvolve a partir dessa base. Por outro lado, destacamos que não nos pautamos na linguística tradicional, mas na Análise do Discurso, uma vez que nosso esforço é de evidenciar a disputa do poder na e pela língua.

a grande força nos enunciados dos alunos para viabilidade de permanência, como mostraremos adiante.

Para as reflexões que fazemos neste capítulo sobre a língua, inspiramo-nos principalmente na leitura de “A cidade das Letras”, de Àngel Ramel, onde o autor faz uma análise sobre a constituição arquitetônica das cidades em relação à cultura letrada, com um olhar atravessado pela colonialidade. Na análise, Rama mostra como a organização das cidades coloniais estabelece uma relação direta com língua erudita nas práticas institucionais e políticas concentradas do centro em desalinhamento para as periferias.

No centro de toda cidade, conforme diversos graus que alcançavam sua plenitude nas capitais vice-reinais, houve uma *cidade letrada* que compunha o anel protetor do poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais. Todos os que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder e compunham o que Georg Friederici entendeu como um país modelo de funcionalismo e de burocracia.

A obra do autor não se centra na universidade, mas na cidade. Porém, a partir do que ele propõe, arriscamos a fazer um paralelo entre o modo de ver a cidade em Rama e a universidade, propondo que esta também seja abordada nessa constituição da escrita padrão como um crivo para os que podem ou não fazer parte dela.

No desenvolvimento dessa proposta de reflexão, traremos outros autores, grande parte ainda não mencionados. Entre eles, damos destaque à Martín-Barbero pela sua noção de “incomunicação”, que soma de forma muito coerente à compreensão da língua na constituição de espaços legitimados como problematizamos a universidade.

Os demais pesquisadores, convocados especialmente no tópico 7.1.1, foram selecionados por nos ajudar a evidenciar a língua como ferramenta de dominação do poder hegemônico no dispositivo colonial. Esses intelectuais não se assentam todos apenas na Linguística, como é o caso dos sociolinguistas Louis-Jean Calvet, Maurício Gnerre, Marcos Bagno e José de Ribamar Bessa Freire, mas também em outras áreas do conhecimento (Educação, Comunicação, Ciências Sociais etc), por onde caminham Magda Soares, Martín-Barbero, Boaventura de Souza Santos e Pierre Bourdieu, por exemplo. Não aprofundamos na discussão de cada um desses autores, mas os citamos para que, somados, formem um coletivo de ditos sobre a importância da língua na definição da estrutura social em nosso país. Nisso, então, traçamos uma prática discursiva com esses intelectuais sobre a relação da língua com o poder, convergindo

para o refinamento do nosso olhar de analista do discurso, essencialmente constituído pela interdisciplinaridade.

Partindo dessa condição de que o diálogo interdisciplinar é fator preponderante (e único possível) para o encaminhamento de interpretações com a Análise do Discurso, não nos traz nenhum desconforto reunir as reflexões desses autores sobre a língua para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, que passa essencialmente por essa questão. Outra justificativa para convocar o debate entre esses pensadores é a premissa de que não existe linguagem sem sujeito, saindo do limite das referências tradicionais para o estudo da língua, e que o sujeito atravessado pela história, por meio da linguagem, exige um olhar complexo para possibilidades de interpretação.

Dando concretude a essas propostas e justificativas, iniciamos então a seguir a evidenciar as formas como a língua se constitui uma linha de força do dispositivo colonial dentro da universidade, aplicando nesse âmbito específico “a cidade das letras” de Rama, potencializado pela noção de “incomunicação” de Martín-Barbero. Nisso, reforçamos o alinhamento da linguagem com o poder hegemônico na academia.

7.1 A UNIVERSIDADE, OU A CIDADE LETRADA: A LÍNGUA COMO LINHA DE FORÇA

*Poder dos senhores da terra, dos governadores,
dos capitães, dos vice-reis. Dessa maneira
vivemos nosso período colonial sempre
pressionados. Quase sempre impedidos de
crescer, impedidos de falar. A Única voz que se
podia escutar no silêncio a que fomos
 submetidos era a voz do púlpito
(Paulo Freire)*

Ao falar das instituições fundamentais à cidade das letras, Rama (2015, p. 76) cita que a universidade “sempre foi a joia mais preciosa da *cidade letrada*”. Essa afirmação somada às reflexões de Mignolo (2004) e Foucault sobre a língua em relação com o poder, usaremos o termo “colonialidade linguística” para nos referir aos resultados em que o código linguístico normativo é instrumento do poder hegemônico no dispositivo colonial, sustentando-o e sendo sustentado por ele por meio de práticas sociais hegemônicas que requerem, tanto no ato comunicativo entre os falantes como na organização funcional, o domínio de conhecimentos linguístico elitizados para

operacionalizá-las com eficácia. Desta forma, a “colonialidade linguística” veicula a opressão na sociedade, operacionalizando as relações de subalternização pelo uso de uma variação padrão da língua distante das práticas sociolinguísticas dos oprimidos. Em se tratando de sujeitos indígenas, com os quais refletimos aqui, tudo isso faz muito mais sentido.

Nesses termos é que Rama (2015, p. 49) vai definir as relações que se estabelecem entre o poder e a cidade das letras:

Através da ordem dos signos, cuja propriedade é se organizar de forma que estabeleça leis, classificações, distribuições hierárquicas, a cidade letrada articulou sua relação com o poder, a quem serviu através de leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização destinada a sustentá-lo e justifica-lo. É evidente que a cidade das letras arremedou a majestade do poder, ainda que também se possa dizer que este regeu as operações letradas, inspirando seus princípios de concentração, elitismo e hierarquização. Acima de tudo, inspirou a distância em relação ao comum da sociedade [...] Esse exclusivismo determinou as bases de uma reverência pela escritura que acabou por sacralizá-la.

A partir da declaração do autor, podemos muito bem tomar a universidade como o bastião da cidade letrada. De todos os espaços dessa cidade, a universidade pode ser apontada, como o próprio já disse, como o reduto da letra, da letra escrita, veiculando as práticas hegemônica, de forma que os conhecimentos utilizados pelas agências de controle na sociedade disciplinar, lembrando Foucault, não são apresentados sem uma forma coerente aos seus propósitos. Nisso, a língua, em sua variante culta, cumpre o papel de materializar essas normatizações do poder hegemônico.

Nessa cidade letrada que se chama “universidade”, a letra (escrita e numa norma padrão exclusiva aos poucos que compõem a classe dominante) é a plataforma de sustentação de sua existência, de suas práticas, ainda que não estritamente linguísticas. Isso se reforça também quando consideramos que a língua, na norma padrão e mais na materialidade escrita do que na oral, é o crivo para o acesso à universidade (ENEM/PSE) e permanece operando como método de seleção (nas atividades das disciplinas, por exemplo) para nela permanecer.

Essa estrutura, somada às interpretações que tivemos nas rodas de conversa, revela-nos a falácia de acreditar que os alunos Gavião estão totalmente letrados nas práticas sociolinguísticas ocidentais e no uso da Língua Portuguesa, pois quem circula com maior frequência nos meios ocidentais e suas práticas linguísticas prestigiadas são as lideranças em função das demandas políticas da comunidade. Assim, os indígenas mais jovens se limitam mais a atividades de linguagem dentro das demandas da aldeia,

mais oral e menos escrita; em ligação com a língua portuguesa, mas também com a língua Jê dos mais velhos; sem muitas experiências da fala pública, reservada aos mais velhos e lideranças; e sem muito acesso à Internet, dado que as aldeias Gavião não dispõem desse serviço.

Além de pontuar como a lógica da vida da aldeia é diferente da do branco, a aluna abaixo ainda enfatiza a tecnologia digital como outro marcador de diferença. Ela procura mostrar que os indígenas não utilizam tanto quanto imaginamos essas tecnologias em suas práticas sociais e nos usos que fazem da linguagem nessas interações.

A4-PEDAGOGIA - Do meu ponto de vista, do que tenho visto de lá até agora... o que ajuda ainda, é a questão de informática. É o contato lá fora mesmo, porque nós estamos na aldeia. Nós estamos aqui e como é a vida do índio aqui? você tem que comer, dormir, brincar. Agora aqui (fora da aldeia) não. O dia a dia é correria. Lá fora é diferente daqui. Aqui é tranquilo, mas lá? é cada um o passando o pé no outro. E a informática também está lá pra eles. Por nós não ter esse conhecimento, dificulta.

A diferença do mundo “branco” marcada pela aluna está no acesso à internet, já que sua aldeia não possui as práticas sociais em que se operam os mecanismos de funcionamento que a universidade exige em toda a sua burocracia. A internet é o meio de circulação das informações, logo a aluna se dá conta de que não basta saber, pois as informações circulam majoritariamente no espaço virtual da instituição, exigindo deles o domínio da linguagem virtual, da língua padrão que se executa nesse espaço burocrático-digital e da internet que possibilita o acesso a tudo isso.

A6-DIREITO: Quando eu entrei na faculdade eu já me deparei com toda uma situação complicada, né? principalmente na questão de informação, de acesso. A gente tem que tá ali conectado à internet pra saber a data de fazer matrícula, a data de levar documentação, que documentação levar, aonde eu vou quando eu chegar, com quem eu vou falar.

Esses relatos reforçam a necessidade de desmitificar a ideia de que os indígenas têm pleno acesso à informática e internet, que estão totalmente inseridos na lógica globalizada. Isso não condiz com a realidade dos Gavião e há dificuldades extremas com a linguagem digital. Nisso também recai na competência do domínio da cultura letrada padrão acadêmica a falta de comunicação com os colegas e professores pelas redes na internet e outras ferramentas de comunicação utilizadas no encaminhamento das disciplinas.

Minha experiência com eles me fez conhecer essas idiossincrasias e relacioná-las à timidez e falta de habilidade comunicativa dos jovens gavião nos gêneros acadêmicos solicitados na universidade. Tal dificuldade se dá porque os usos da língua não estão desgarrados das práticas sociais. Ou seja, a dificuldade com o uso da linguagem digital no uso das TICs e a produção textual (escrita ou oral) nos gêneros acadêmicos também passam pela falta de vivência em práticas sociais que exijam o uso de textos multimidiáticos e na forma padrão da língua portuguesa, majoritariamente escrita. Assim, o letramento⁶⁴ do aluno indígena, que seria de forma geral a habilidade de leitura e escrita em práticas sociais, se distancia sobremaneira dos demais alunos não-indígenas da universidade, exigindo da instituição a consideração dessas particularidades para promover a inserção desses sujeitos nas práticas de linguagem que regem a academia.

Conhecer melhor a vida nas aldeias também me fez perceber como ainda vivem, em certo nível, protegidos pela dinâmica de vida de sua sociedade, coordenada pelos mais velhos. Nisso, observamos que as dificuldades não se limitam apenas ao uso da língua portuguesa em sua norma padrão, mas acompanha especialmente o modo de vida na aldeia, a forma como esses alunos compreendem o funcionamento das coisas, conforme o relato da interlocutora A4-PEDAGOGIA, logo acima.

Diante de situações como essas, os próprios alunos concluem que a universidade não está preparada para recebê-los. Ao contrário, a constituição acadêmica na perspectiva monocultural/linguística reforça o dispositivo colonial, e a colonialidade linguística traduz esse conflito para o âmbito social como incapacidade do indígena, “o que não consegue acompanhar”, “o atrasado”. Nas falas dos alunos, fica claro que eles mesmos percebem a construção desse discurso sobre si. No tópico seguinte, reforçamos a ideia da “colonialidade linguística” por meio de um breve levantamento histórico sobre o governo da língua no dispositivo colonial, estabelecendo uma via de mão dupla entre este sistema e as línguas que receberam o *status* de prestígio em detrimento das demais que são deslegitimadas. Para isso, convoco diversos linguistas e intelectuais de outras áreas que apontam a língua como instrumento de dominação no sistema colonial até hoje estruturante da nossa sociedade.

7.1.1 O governo da língua no dispositivo colonial

⁶⁴ Sobre essa perspectiva de letramento, trazemos a discussão de LISBÔA (2017).

Principalmente desde as grandes navegações, quando se intensificou o contato entre os povos no mundo em função da busca europeia para colonizar novos territórios, a língua passa a ser um fator fundamental para a dominação e posterior controle do povo dominado nos processos de “conquista”. Assim, perpetuar o domínio sobre um povo significa dominá-lo também por meio da língua, impondo a do colonizador e aniquilando a do colonizado

Além da morte físico-biológica que eliminou centenas de etnias nativas ao longo da nossa história desde a colonização, esse aniquilamento, obviamente, também levou junto os bens culturais materiais e imateriais cultivados por essas pessoas, como a língua. Segundo o IBGE (2010), são 274 línguas indígenas no Brasil faladas por 305 povos⁶⁵, o que evidencia uma lacuna abissal não apenas para o Brasil, mas para toda a humanidade, conjecturando-se que no início da colonização (1500) existiam cerca de 1.200 línguas, ou seja, uma redução para aproximadamente 23% desse total, conforme reforça Gomes (2017, p. 180): “metade das línguas existentes no mundo se encontrava nessa região, talvez aproximadamente 5 mil línguas e variações dialetais, de acordo com um cálculo abalizado (...) teríamos talvez mil ou 1.200 idiomas falados no Brasil. Atualmente, seriam 170 ou pouco mais”. Bessa Freire (2003, p. 45), em sua tese intitulada “Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia”, também traz uma estimativa de línguas existentes no Brasil e na Amazônia e explica os fatores que implicam na diferença entre os quantitativos apresentados por diferentes pesquisadores:

Rodrigues (2000: 24, 25), em recente estudo, baseou-se em dados históricos produzidos pelas primeiras penetrações portuguesas e (...) estimou em 1.273 o número de línguas indígenas faladas naquele momento em território ocupado atualmente pelo Brasil, das quais pelo menos 495 eram faladas no que é hoje a Amazônia brasileira. As divergências em relação ao número de línguas indígenas da Amazônia estão relacionadas às fontes, aos métodos empregados para sua estimativa, aos critérios usados para estabelecer os limites da Amazônia e até mesmo ao conceito que se aciona para determinar o que é uma língua. No entanto, quanto às suas funções, hoje existe um consenso. Essas línguas indígenas haviam codificado experiências milenares preservadas pela tradição oral, abrangendo tanto o campo das chamadas etnociências – medicina, farmácia, botânica, zoologia, astronomia, religião, etc. - como o das manifestações literárias, ou seja, das diferentes narrativas denominadas pelos cronistas de ‘mitos’, ‘fábulas’, ‘lendas’, ‘palavras ancestrais’, ‘poesia’, ‘cantos’, ‘baladas’.

O linguista D’Angelis (2014, p. 94), por sua vez, estima que tenhamos menos de 160 línguas indígenas e que extinguímos no Brasil no mínimo mil línguas. “mais de 40

⁶⁵ Apesar de oficiais, esses números são problematizados pelos estudiosos na atualidade, pelos métodos empregados pelo IBGE e até mesmo pelas diversas compreensões de língua.

línguas (isto é, mais de 25% das línguas indígenas vivas no Brasil) contam com menos de 100 falantes cada uma e, dessas, quase 30 contam com menos de 20 falantes cada”.

Esses dados não escondem que ao longo da nossa história, desde a colonização, foi executada uma política linguística de aniquilamento das línguas indígenas e as práticas de linguagem na universidade perpetuam tal postura do estado brasileiro, no sentido de não admitir o uso das línguas nativas em suas práticas de linguagem oficiais (PSE, provas, produções textuais etc), ainda que convide e reserve vagas para os povos originários em seus cursos de graduação.

A linguagem como construção simbólica entre os sujeitos é o que permite constituirmo-nos como sociedade e, no Brasil, a história de dominação desde a colonização nos mostra que as políticas linguísticas (também manifestas nas políticas pombalinas) sempre foram no sentido de eliminar as línguas dos nativos, conforme iniciamos esse tópico.

Apesar das oscilações e da diversidade dos graus de tolerância ocorridos ao longo da história, as decisões de política educacional apontaram para uma tendência generalizada de desconhecer as culturas e os saberes indígenas, aniquilando-os. Dessa forma, nos últimos cinco séculos, mais de oitocentas línguas foram extintas – e com isso os saberes veiculados por elas – devido ao processo de portugalização imposto primeiramente pelo Estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio Estado neobrasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes dessas línguas (BESSA FREIRE, 2001, p. 2).

Assim é que chegamos hoje ao ponto onde a língua do colonizador, a portuguesa, é assumida pela maioria dos brasileiros com orgulho em detrimento do apagamento das demais línguas e variações do próprio Português, legitimando o projeto colonial de monolingüismo. Com isso, é muito forte em nossa sociedade o discurso de grande valorização e defesa do uso do português padrão em todos as práticas sociais, possuindo grande prestígio quem o domina, especialmente na forma escrita, sendo esta a maneira mais legitimada de manifestá-lo: “Consideraremos, então, a escrita como um fato social e, como tal, ligado aos fenômenos de poder, ao mesmo tempo em que a consideraremos como um fato cultural que, na ideologia dominante, serviu às vezes de fundamento pra rebaixar o outro”, disse o sociolinguista Calvet (2011, p. 123), pesquisador que sempre defendeu a necessidade de estudar a língua em relação à comunidade que a usa.

Nessa conjuntura de valorização da escrita destacada pelo autor, obviamente, as línguas indígenas, ou “gírias” como eram depreciativamente chamadas no período colonial, foram relegadas ao lugar oposto do prestígio da escrita, o lugar do caos atribuído à oralidade, estigmatizada como manifestação individual e inábil do falante. “As noções de analfabeto ou iletrado (...) são, em nossas sociedades, noções negativas, privativas, elas situam, de um lado, a existência de um saber (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não têm esse saber (os analfabetos ou os iletrados)” (CALVET, 2011, p. 8).

Estabeleceu-se então um sentido político-ideológico para hierarquização de línguas/variantes linguísticas entre inferiores e superiores de acordo com o prestígio social de seus falantes, situação também problematizada pelo linguista Maurício Gnérre (1985, p. 4): “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes”, como reflexo do poder e autoridade que detém nas relações econômicas e sociais. Sob esta regra, estabeleceu-se no Brasil o lugar de (des)prestígio das línguas de acordo com a casta social de seus falantes e, não por acaso, sua aproximação ou distância da escrita.

O tratamento díspar conferido às línguas orais e línguas escritas, como no caso dos indígenas e dos europeus, teve então papel preponderante no contato entre esses povos nesse território nomeado Brasil (pós-colonização) e nas relações de dominação estabelecidas entre eles desde então. Sobre isso, tomamos mais uma vez o olhar de Calvet (Idem, 135-137) quando nos diz que:

não se pode escapar, nesse caso, de outro nível de conflito. Não mais conflito entre aqueles que possuem a escrita e os que não a possuem, mas conflito entre línguas dominantes e línguas dominadas. Há, em todo o mundo, línguas de poder, línguas que constituem chaves sociais, vias de passagem obrigatória [...] Nas situações que nos interessam aqui, o poder não é resultado do conhecimento do alfabeto, mas das condições políticas e sociais. A perfídia não está na escrita, está na exploração do homem pelo homem, na miséria, no neocolonialismo [...] Isso não significa, em momento algum, que se deva extinguir a alfabetização, que se deva proteger a tradição oral das maldades da escrita: a escrita não é, em si mesma, nem boa nem má [...] Seria prejudicial e perigoso que, em todas as situações nas quais vive hoje a tradição escrita, o encontro entre a língua e a escrita não seja resultado de uma necessidade endógena, mas de uma decisão externa.

Destarte, faz sentido os povos indígenas perceberem a importância de manterem vivas suas línguas nativas e lutar pelo fortalecimento das mesmas como estratégia de manterem vivas suas culturas, admitindo a língua mais que um código comunicativo, mas a materialização de uma forma de compreender o mundo, a materialização da

cosmologia de suas sociedades. Logo, no sentido estritamente linguístico, “línguas/variável não são inferiores ou superiores, apenas atendem, são adequadas, às necessidades e características da cultura a que servem”, conforme a pesquisadora da Educação Magda Soares (2008, p. 39), ao falar da relação entre linguagem e escola.

Da mesma forma, o linguista Marcos Bagno (2003, p. 27) reforça que a língua não está fora de nós. Somos o que falamos e o preconceito em relação à língua não é linguístico, mas antes social, uma vez que o domínio sobre a norma padrão é um privilégio das classes abastadas, que buscam o “falar bem” tendo como referência as gramáticas normativas que, por sua vez, tinham os clássicos literários como referência, sendo esses clássicos a referência de elegante e de civilizado para a língua.

Somando a essas questões a advertência de Calvet (2002, p. 27) de que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes”, fica evidente que a variedade e/ou a língua é estigmatizada não por suas especificidades linguística, pois não há nada na língua que é imanente para a eleger como legítima, mas tem a ver com o poder aquisitivo do falante, em sua escolarização, em sua origem geográfica, a posição/emprego que ocupa na sociedade, na cor da sua pele, em seu gênero e outros critérios e preconceitos com base socioeconômica e cultural.

Quanto a esse domínio sobre a língua legitimada, Pierre Bourdieu (2008, p. 24) conversa com os demais autores na sua compreensão de que “as trocas linguísticas são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre locutores e seus respectivos grupos”. E deter o poder sobre a variedade legitimada no mercado das trocas linguísticas faz parte das estratégias que asseguram a polarização entre as classes, garantindo posições de superioridade.

A constituição de um mercado linguístico cria condições de uma concorrência objetiva na qual e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um lucro de distinção por ocasião de cada troca social. Esse mercado é responsável por valorizar os poucos que detêm o capital linguístico de prestígio. Não causaria o mesmo efeito se todos os indivíduos da sociedade fossem beneficiados das condições de aquisição da competência legítima, em grau idêntico. A posição que os falantes ocupam na estrutura social determina o acesso que eles têm a essa competência legítima, que por ser rara, gera benefícios a uma parte da sociedade, que, não por coincidência, são os que detêm os outros bens de consumo num mercado social mais amplo (BOURDIEU, 2008, pág. 42).

Essas abordagens mostram que ao longo da nossa história o dispositivo colonial se esmerou em fortalecer a ideia de “deficiência linguística”, acentuando os preconceitos sobre falantes de variantes não-padrão como se estes fossem naturalmente incapazes de dominar a norma padrão. Contra isso, o linguista William Labov foi pioneiro em promover estudos, a partir da década de 1960, que desmistificam a ideia de deficiência atribuída à uma falsa existência de privação linguística em ambientes que empregam variantes não-padrão.

Depois de estabelecermos esse diálogo entre os intelectuais citados neste tópico, queremos destacar as contribuições a seguir do intelectual Jesús Martín-Barbero sobre “incomunicação”. Até este ponto de discussão, esboçamos o percurso histórico da língua/linguagem no estabelecimento de um dispositivo colonial, pensando especificamente como isso afetou e afeta os povos indígenas. Isso também converge para o resultado que as reflexões ao longo da tese nos trouxeram: a da linguagem enquanto linha de força do dispositivo colonial, de forma a pensar a língua na perpetuação da colonialidade na composição da sociedade brasileira, em semelhança ao que disse Martín-Barbero (2014, 26):

A dominação habita a linguagem através de dispositivos de neutralização e amordaçamento da ação - do trabalho - contida na palavra. O gosto pela palavra oca, pelo rebuliço e pelo palavrorio não é nada mais do que a outra face do mutismo profundo que se expressa na ausência de participação e decisão. Repete Freire “não havia povo”. A ação é dita em uma linguagem falsa quando a própria ação responde à realidade de uma sociedade de aparências, de uma industrialização dependente que coexiste com o latifúndio e instituições políticas tão formais e ocas como a retórica em que se expressa.

Diante disso, o autor propõe olhar para o silenciamento das línguas, das histórias e das culturas dos povos indígenas e africanos como um intenso processo de “Incomunicação”. Para ele, trata-se de uma necessidade fundante no processo de colonização da América Latina, que precisamos ultrapassar para “decifrar a conquista e a colônia como processo histórico e não como fatalidade de um destino (...) hoje se começa a reescrever a história, a desmascarar as mentiras minunciosamente construídas e obstinadamente defendidas como fatalidades históricas”.

Por isso, o autor defende a destruição dos muros construídos pelos efeitos da incomunicação, como forma de conseguirmos comunicar com nossa memória, conferida pela colonização como vazio ou mito.

A *crítica da linguagem* que propõe Freire vai na mesma direção a que apontam os estudos de Henri Lefebvre, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude

Passeron e do argentino Eliseo Veron. Trata-se de investigar a presença da linguagem na conformação da sociedade como sistema, o papel da linguagem na gestão das estruturas mentais coletivas, sociais. A parte que cabe à linguagem – permitir ou impedir a entrada do indivíduo a um grupo social – é instalar-nos em um *sistema de coisas* a partir do sistema de palavras (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 29).

Nessa linha de pensamento é que percebemos, por meio dos enunciados dos graduando indígenas, de suas “explicações” para a evasão, a linguagem/língua como uma potente linha de força: a) saber a língua do branco; b) saber produzir gêneros acadêmicos escritos e orais; c) saber interpretar a linguagem burocrática; d) dominar a linguagem da informática; etc. Além disso, as demais necessidades acadêmicas serão desenvolvidas em graus de dificuldades concomitantes às dificuldades com a língua do colonizador. O enunciado abaixo é um exemplo do que estamos falando.

O4-ECONOMIA: Às vezes, as pessoas perguntam na Universidade: “Só entra indígena Gavião?”. “Não”. “Tem vaga para as outras etnias?”. “Eu digo que tem sim, só que nós Gavião já temos muito mais contato com o branco. Eu tiro pelos colegas Xikrin, aqui muitos não sabem nem falar muito bem o português, Isso dificulta muito entrar na universidade. Será que se nós tivéssemos nossa cultura fortalecida desse jeito, será que nós teríamos esse monte de universitário na universidade também? E quebra muitas barreiras, assim. Aqui nós falamos bem, dialogamos bem. Isso também ajuda bastante nesse acesso à Universidade.

Esta fala deixa ver a diferença linguística e, portanto, a capacidade adaptativa de alunos de diferentes sociedades indígenas. Mas também nos fala mais, nos fala que a universidade não remodela suas práticas linguísticas e/ou não colabora para o domínio por parte desses alunos da linguagem exigida na academia, de forma que tem mais condições (e essas condições ainda assim são altamente excludentes, como mostram os diversos outros fatores que contribuem para a evasão) de permanecer na universidade é a etnia que melhor domina a língua dos brancos.

Depois dessa breve discussão para evidenciar o papel da língua nos processos de formação social, estabelecendo e sustentando os padrões sociais em alinhamento com padrões linguísticos correspondentes, destacamos a seguir esse padrão linguístico normativo como crivo para a permanência de estudantes indígenas na instituição.

5.1.1.1 Norma padrão como crivo para permanência na universidade

Consideramos a universidade um espaço educacional onde se reproduz as normatividades sociais da formação de um sistema colonial destacadas neste tópico.

Porém, nela, a valorização da variante padrão do português, já empregada na sociedade como um todo, se acentua por ser a única aceita em suas práticas sociais, fortalecendo e perpetuando a dominação linguística imposta aos indígenas desde a colonização. Nisso implicam as dificuldades de permanência dos alunos indígenas na universidade, entendendo que a colonialidade linguística no espaço acadêmico não se limita ao uso de uma variante padrão apenas em textos escritos, mas como referência para todo o funcionamento da normatividade universitária. Essa colonialidade exige o domínio linguístico de uma língua que não é a dos indígenas, majoritariamente na forma escrita, num estilo formal e engessada em uma estrutura padrão de difícil compreensão, de difícil acesso aos que não são letrados em alto nível nesse código.

As estruturas de dominação são múltiplas, mas pode se dizer que sua expressão privilegiada está aí, nessa frustração que impede ‘falar’, dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo. Ao demonstrar os mecanismos que obrigam o oprimido a falar a linguagem do oprimido, Freire revela a figura ao mesmo tempo mais profunda e íntima da dominação. É por isso que a alfabetização em Freire toma um caráter deliberadamente subversivo: a coesão do grupo no sistema se rompe em pedaços quando o homem, esse ‘animal construído de palavras’, do qual fala Octavio Paz, assume a palavra que vem de seu mundo, que emerge de sua terra, de seu trabalho, de sua classe e de sua capacidade criadora. Mas a essa *palavra* não se chega sem atravessar a espessura escura da *língua*, sua densa estrutura ao mesmo tempo elementar e complexa, e através da qual a sociedade e o mundo se apresentam como ‘codificados’, como trama de signos a decodificar, a decifrar (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 28).

Nessa perspectiva, a linguagem (assim como todas as demais dificuldades listadas pelos alunos para permanência) funciona como uma espécie de crivo para selecionar “naturalmente” quem permanece na universidade. Por outro lado, a busca dos indígenas por dominar essa variante do português padrão tem acontecido com o cuidado de não anular os projetos de manter viva a língua nativa.

Hoje, no início do século XXI, o português é irreversivelmente hegemônico, mas ainda convive, em território da Amazônia brasileira, com mais de cem línguas indígenas, cujos usuários resistiram e foram capazes de preservá-las, cuidando, zelando e lutando por elas, mesmo em condições históricas adversas. Muitos deles são bilíngues, com diferentes níveis de competência na língua portuguesa, e outros continuam monolíngues em língua indígena (BESSA FREIRE, 2003. p. 16).

É desse lugar de sujeito indígena bilíngue na universidade que os alunos denunciam a incomunicação existente, como forma do poder operar e fazer funcionar o dispositivo colonial nesse contexto acadêmico. Na universidade, esses discentes passam a ocupar o lugar do incapaz linguístico e cognitivamente, o que não tem competência para circular nos espaços (burocráticos e de ensino-aprendizagem) da instituição, visto que não dominam as práticas linguageiras necessárias para tais fins.

A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas, como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio (BOURDIEU, 1983, p. 42).

Diante dessa imposição da linguagem enquanto força de silenciamento, ou nos nossos termos a “colonialidade linguística”, Martín-Barbero (2014, p. 24) salienta que, depois de perderem seus territórios, cultura e de serem açotados para desprezar sua língua,

a alienação nunca é total, nem a consciência dominada deixa de ser consciência, e a submissão é menos aceitação que impotência. De forma que se foi na ‘educação’ onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em *outra educação* a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão.

Por essa premissa de “subverter os códigos da submissão”, como propõe o autor, assume-se que o uso linguístico é operado por fatores externos (sociais, políticos, econômicos) e com implicações nas relações de poder. Com isso, entendemos que a língua em si não seria um problema se não fossem os conflitos de interesses entre dois diferentes projetos de sociedade que a convivência faz emergir.

É certo que, sempre que um homem fala, ele utiliza um código que partilha com outros, mas *de onde fala, com quem fala e para quê?* [...] Falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum, fazê-lo lugar de encontro. A linguagem é a instância em que emergem mundo e homem ao mesmo tempo. E aprender a falar é aprender a dizer o mundo, dizê-lo com os outros, a partir da experiência de *habitante da terra*, uma experiência acumulada através dos séculos. Como afirma Ricoeur (1969: 80), a análise da língua desemboca sobre esse outro registro hermenêutico que faz surgir o *mundo como horizonte da palavra*. E é nesse tecido de coisas e palavras que a comunicação revela sua espessura: não existe comunicação *direta*, imediata, toda comunicação exige [...] elementarmente desprender-se das coisas, todo comunicar exige alteridade e impõe uma distância. A comunicação é ruptura e ponte [...] A linguagem é *o lugar do cruzamento* de ambos: enraíza o homem na terra, sobre o qual os homens forjaram a língua. Se a linguística exige da fenomenologia um horizonte de significação, esta por sua vez exige uma ontologia, uma posição no ser (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30).

Diante disso, é importante salientar que defendemos a tese da linguagem ser a lacuna que perpassa todos os domínios de saberes necessários à circulação efetiva dos indígenas nessa nova conjuntura de funcionamento de mundo que é a universidade. Ou seja, a grande linha de força do dispositivo colonial de que fala esse trabalho, a que

condiciona a permanência dos alunos, é a linguagem. Observando as oito dificuldades para permanecer na universidade apontadas pelos discentes, percebemos que a base para onde convergem essas demandas é a linguagem: na linguagem matemática, na linguagem digital-tecnológica, na linguagem burocrática e na linguagem oral e escrita do português padrão que perpassa todas as outras.

Por outro lado, ainda que consigamos diminuir as dificuldades concretas desses alunos na universidade, e essa deve ser nossa luta, não devemos nos iludir que isso será suficiente para acabar com os nossos problemas de permanência, porém, com a visibilidade desses corpos, com espaços para que enunciem sua existência, o racismo pode sim perder força e é essa esperança que nos move.

A condição bilíngue dos alunos Gavião e o preconceito linguístico que enfrentam como efeito do racismo na universidade é sobre o que refletiremos a seguir, reforçando ainda mais nossa tese de considerar a língua como a linha de força sobre a presença/ausência indígena na universidade, impedindo-os de falar, de se expressar, de existirem no âmbito acadêmico.

7.2 PORTUGUÊS INDÍGENA: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COM A LÍNGUA GAVIÃO

Neste tópico, objetivamos apresentar uma compreensão discursiva sobre a variação linguística percebida na análise dos enunciados dos graduandos indígenas, buscando destacar não as diferenças fonéticas, fonológicas, morfossintáticas etc. que constituem a variante do português utilizado por esses alunos e alunas⁶⁶, mas as implicações, os efeitos sociais em torno das marcas linguísticas vernaculares gavião no contexto acadêmico.

Apesar de não falarem a língua tradicional indígena, ainda usada pelos mais velhos, é certo que essa forte vivência em sua cultura na aldeia faz preservar traços de indianidade no português utilizado pelos alunos e os demais jovens da aldeia, caracterizando-os como falantes passivos da língua timbira-gavião. Como acontece com outros povos indígenas, afirmamos que o português utilizado pelos jovens indígenas gavião hoje trata-se de um “português indígena”, nos termos de Maher (1996, p. 210-211) ao se referir ao português utilizado pelos Apurinã.

⁶⁶ Caminho esse que se despontou importantíssimo, mas sem viabilidade para este trabalho, acenando-se como promissor para pesquisas futuras.

as características do português analisadas constituem traços diacríticos de indianidade que terminam ...[d]ão evidências da veracidade da afirmação feita por Márcio Silva: "... o português pode ser uma "língua indígena". Não só para índios que perderam suas línguas nativas, como argumenta o autor e atestam os professores Apurinã, mas, também, para aqueles que as falam, como lembram Leap e Toohey e como insiste Joaquim Maná Kaxinawá. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa estava certo: para o índio a língua portuguesa é, mas, também, não é uma língua meramente emprestada do branco.

A literatura é farta em colocações sobre a existência e a função de "localizações de línguas dominantes" por grupos subalternos (...) a utilização de um Inglês Cree, de um Francês Ocitano, de um Inglês Indiano e de um Inglês Negro para marcar a identidade de seus falantes me autoriza a pensar que os dados que venho analisando são evidências da existência de um Português Índio utilizado para o mesmo fim.

Assentano-se nessa língua de pensamento, Cavalcanti (2006, p. 239-240) diz o seguinte para reforçar essa ideia no conceito de língua:

O conceito de língua (cf. César & Cavalcanti, 2004) tem um papel central em função do contexto sociolinguístico complexo que inclui uma variante (estigmatizada) do português. Considerando que as variantes da língua dominante são geralmente ignoradas ou não legitimadas, tem-se um problema de denominação que apresenta implicações para a transcrição de dados. É preciso ter em mente que essa *variante* pode ser a língua falada pela comunidade como primeira língua, sendo esse português sua língua indígena (Cf. MAHER, 1996).

Ainda que haja falantes da língua gavião, os mais velhos, é sabido que os jovens dessa sociedade não dominam a fala e a escrita nessa língua (apesar de conseguirem compreender os falantes mais velhos da língua gavião e de terem em certa medida compreensão lexical da mesma), operando-a mais nos rituais ocorridos na aldeia. Por circularem suas práticas sociais cotidianas nessas duas línguas, a de origem Jê e o português gavião, é que defendemos o uso do "português gavião" pelos graduandos indígenas dessa etnia, diferenciando-se do português vernacular utilizado pelos alunos não-indígenas regionais, sendo esse um desafio que não pode ser ignorado pela Unifesspa.

A6-DIREITO: - Até quando a gente entra na faculdade começa a conhecer coisas que a gente nunca viu, na vida, totalmente assim, difícil, porque eu nunca tive (...) é uma linguagem totalmente diferente, né? aquele formalismo. A gente tem que acostumar com aquilo, tem que entender, e é mais difícil porque, por exemplo, lá fora (fora da aldeia) as pessoas já estão acostumadas com essas dinâmicas, está acostumado com essa questão burocrática, essa questão técnica, muitos que já estudam já tem essa facilidade e quando o professor passa o conteúdo todo mundo já está ali envolvido, a gente fica se sentindo assim, o excluído: meu Deus do céu! eu sou muito burra.

Este é o caso de uma aluna gavião, o que nos leva a tentar imaginar o nível de dificuldade a que estão submetidos alunos de etnias que possuem menos vínculo com o português e têm como primeira língua uma língua de tronco indígena, como no caso dos alunos Xincrin, conforme percebido pelo próprio Gavião O4 ECONOMIA há alguns parágrafos. Nesses casos, nas atividades de escrita, os alunos indígenas se sentem mais capazes de se expressar na língua indígena, o que, mesmo de forma involuntária, é uma maneira desses alunos interpelarem a universidade e marcarem as especificidades do que se demandam no espaço acadêmico.

Um reforço para compreendermos o Português utilizado pelos indígenas como diferente dos demais alunos é a ridicularização pública que sofrem quando se apresentam nos seminários exigidos como atividade durante as disciplinas. Para exemplificar essas situações, selecionamos inúmeros enunciados dos alunos que narram essas fatídicas experiências, momentos de maior tensão dos alunos nas suas exigências de uso da língua padrão dentro da universidade, pois falar e se apresentar na frente da turma é o momento em que o expressar-se linguisticamente é obrigatório e, quando isso acontece, a diferença linguística Gavião, nas suas várias facetas, são evidenciadas, motivando as chacotas de que são alvos.

O preconceito linguístico alveja de forma dilacerante o aluno falante dessa língua reconfigurada pela indianidade, o português gavião, colocando-o no lugar de desprezo por apresentar na oralidade do seminário e outros momentos em que se exige a fala pública (como participação nos debates na sala de aula) as marcas da sua diferença cultural, visto que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua (...). As identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Para além de marcadores linguísticos que distanciam o português gavião da variedade de prestígio, o português padrão, o seminário revela outras diferenças que manifestam na oralidade a indianidade gavião, evidenciando marcas também nas formas de expressão, na sua corporeidade, na prosódia, na forma como ele se coloca na sala de aula, entre outros fatores que compõem o exercício da interação verbal. Vejamos os enunciados que abordam a problemática.

A4-PEDAGOGIA: Questão de grupo. Realmente, quando fala em questão de grupo...aiii!. não fala isso não que parece que eu vou me acabar, todinha (...) Quantas e quantas vezes eu tive que fazer meu trabalho só, mas eu

agradeço muito a elas por elas terem me desprezado naquele momento que eu fui atrás de buscar de entender, de compreender... E chorava em cima da apostila e quanto mais eu chorava, eu pensava, “Eu vou lá de novo!” Chegava lá, quando eles falava assim, “Hoje vai ser individual!” eu pensava, “Ai que alívio!” Já sofri mesmo com a questão de apresentação em seminário que a gente teve que apresentar um plano de aula e quando foi na apresentação, umas lá, que ela deixou bem claro que era preconceito mesmo com a gente, que não gostava mesmo de índio, quando era nossa vez, ela ficava irritada e saía.

A6-DIREITO: o preconceito, sempre existe, principalmente em questão do seminário. Os professores gostam de estimular essa questão do aluno apresentar, transmitir o que ele aprendeu, mas na hora de dividir os grupos as pessoas já têm seus grupos e ninguém quer, pra falar a verdade ninguém quer.

A10-SAÚDE COLETIVA: uma das maiores dificuldades que eu mais encontrei foi em questão ao excluímento. No começo eu não pareço muito ser indígena, mas depois foram sabendo e tal. Lá na minha sala somos três indígenas e todos os trabalhos sempre ficamos juntas e tem outros meninos que ficam com a gente. Só que sempre é a gente junta, nunca fomos pra grupo separado, porque é difícil. sempre aqueles grupinhos (...) Mas basicamente é o preconceito. Eu não sei se é preconceito ou excluímento. Acho que é a mesma coisa!

O7-LETRAS: E quando o professor passa atividade para o grupo eu fico do lado de fora, porque grupo já está formado lá dentro. Então existe esse preconceito dentro da universidade.

A12-PSICOLOGIA: Com os professores está tranquilo, só não com os colegas. Só um que é indígena que estuda comigo também e só nós dois que faz trabalho juntos. Só nós dois que são indígena [E quando os professores pedem para dividir a turma para fazer trabalho em grupo?] É só nós dois.

O1-GEOGRAFIA: eles muitas vezes julgam como se fosse o negro, o indígena como um inferior. Ai vai chegar o ponto em que o professor divide o grupo e quando isso acontece você não vai cair com o seu colega (indígena) mais, vai cair com outro colega que não gosta de mim, que não tem relação de convívio ou excluir ou passa uma responsabilidade maior pra mim. Eu cheguei um ponto do meu curso que eu quis ser o melhor. Eu preciso ser o melhor se não eu não vou avançar. Sempre teve né? [sobre racismo] Mas isso pra mim me fortaleceu.

A13-SAÚDE COLETIVA: na sala já é dividido os grupos, né? Já tem aqueles grupinhos e aí a gente tem que se virar.

A8-ADMINISTRAÇÃO: A dificuldade é a apresentação, porque eu não gosto de me apresentar seminário e outras coisas, porque eu tenho muita vergonha de estar na frente e o povo tudo me olhando eu não gosto disso. Também essa questão de grupo, é, de dividir grupo, porque tem muitos colegas que já tem seus grupinhos, né? e lá o professor passou umas atividades pra gente estudar, pra apresentar em agosto aí dividiram os grupos. E eu só vendo a arrumação deles, né? aí eu fiquei do lado de fora, né? falei nada, só observando, né? Aí falei: “Não. Vou fazer sozinha então”.

O4-ECONOMIA: E muitos colegas também trabalho de grupo eles não me aceitavam, tanto é que teve trabalho em grupo e não me colocaram em nenhum grupo. Professor deixou fazer sozinho. Daí que surgiu que eu tinha capacidade, que eu tive que mostrar pra eles que: “perai! eu tô aqui”, que eu

posso também ... sempre ouvi bastante essa dificuldade e sempre a conversa é a mesma dessa exclusão mesmo dos colegas e alguns professores.

A7-PEDAGOGIA: eu nunca apresentei um seminário. Eu nunca apresentei trabalho assim na frente e lá não (...)Aí eu fiquei assim meio triste, pensando: “Meu Deus! como é que vou fazer esse trabalho? onde é que fui me meter? será que eu vou dar conta? Mas eu vou sim, vou dar um jeito” E aí vai dividir grupo. Aí dividiram E eu fiquei sozinha no canto (...) mas a gente sempre ouve piadinha.

É importante destacar ainda que, ao longo das entrevistas, os alunos sempre apontaram questões materiais, como a limitação financeira e a dificuldade com transporte, como principais empecilhos à permanência na universidade. É evidente eles acharem que eu não estaria interessada em saber das suas subjetividades, muito menos de suas experiências com preconceito e racismo, como se fosse algo que eles precisam lidar sozinhos, algo pessoal e que não seria considerado como ponto de discussão importante. Porém, quando pergunto se já passaram por alguma situação de preconceito e racismo, isso se torna o grande mote da entrevista, o que mais querem falar, como um desabafo regado de vergonha e trauma, conferindo os contornos da tese em torno da linguagem.

A compreensão de que falar sobre racismo é algo menos importante do que as demandas materiais se dão pela falta de discussões e formação política desses alunos no âmbito acadêmico⁶⁷. O trauma, a dor, a vergonha fazem com que os alunos não levem isso como pauta de discussão, mas na roda de conversa a temática ocupa destaque à medida que percebem que é um vivência comum entre os colegas indígenas, destaque esse que é visivelmente percebido pelo número de enunciados que trazemos nesta seção. É o momento quando reconhecem a necessidade de se discutir sobre o assunto e de se tomar atitude em relação a ele. Nesses desabafos emotivos dos alunos também se evidencia a extrema importância de um apoio psicológico e não apenas pedagógico para acompanhar esses alunos ao longo de sua trajetória acadêmica.

O5-GEOGRAFIA: Eu já tinha ouvido falar de outras pessoas que já tinha entrado lá dentro. Minha mãe falou... acharam bastante dificuldade lá dentro, bastante discriminação. Só que eu pensei que nunca ia acontecer comigo essa realidade (...) aí a professora pedia para montar grupo para fazer trabalho... e eu sempre ficava de fora... Aí eu ficava pensando comigo mesmo: “tá difícil.

⁶⁷ Diante disso, reforça-se a necessidade de uma faculdade específica para esses alunos, como acontece na Ufopa (como exemplificamos no tópico 4.2.4), onde uma das disciplinas do curso de formação inicial possibilita esse empoderamento sobre direitos e questões étnico-raciais. A necessidade de tal discussão nessa formação acadêmica é perceptível nos enunciados dos alunos, que minimizam o preconceito, têm vergonha de sua condição de oprimido, carregando o peso dos traumas dos seminários (conforme é expresso nos enunciados abaixo), de forma que os próprios sujeitos negam suas subjetividades.

Como é que eu vou passar confiança para eles, depois que eu falei que passei pelo PSE, uma prova especial? (...) com o passar do tempo eu até falei com a minha mãe, para minha esposa: “mãe, vai chegar um momento que não vai dar para continuar no curso porque eu tô sofrendo bastante discriminação lá dentro”. E minha mãe sempre me apoiando: “meu filho, não é assim. Você tem que estudar, passar confiança pra eles sim, mostrar que você é capaz”, aí eu falei: “tudo bem, vou tentar”. Aí eu fiquei uns três dias fora do grupo...Aí eu fiquei mais para baixo ainda que, fiquei no desespero. Me deu vontade de chorar, de gritar. Aí depois eu cheguei e perguntei pro colega se podia ficar no grupo deles e eles ficaram assim... “Bora fazer um teste. Bora botar ele”. Aí eles me deram a parte para eu estudar, fazer os slides, eu fui fiz os slides, mas com aquilo na cabeça “rapaz não vai dar para eu estudar mais nunca, eu vou desistir. Agora eu sei porque as pessoas que entraram desistiram, porque eles não aguentaram, porque que eles desistiram. Aí que eu fui entender porque muitos desistiram do curso.

Tal situação explica porque muitos desses alunos faltam a aula no dia do seminário ou se apresentam com imenso constrangimento, conforme relatado por eles e professores entrevistados, tornando o seminário o grande terror de suas vidas na universidade. Especialmente também por se exporem na frente das pessoas que cotidianamente já os alvejam com racismo e/ou preconceito.

A2- DIREITO: Um outro colega teve um professor que fez gracinha com indígena e ele teve que se levantar e falar “Professor, tem um indígena aqui”. Ele pensou que o professor fosse parar, mas ele continuou e aquilo constrangi e ele pensou que por um momento ele pensou de não fazer mais o curso (...) Tem hora que a gente releva, mas tem hora que...Eu sempre falo: “Vocês não tem o dever de gostar de mim. Vocês me respeitando eu também vou respeitar vocês”.

A5- PEDAGOGIA: Aí na primeira semana que fomos estudar já veio seminário... comecei a falar, falar, falar e aí foi passando minha vergonha. Aí quando eu olhei tinham gente sorrindo de mim e da minha colega indígena também. Eu me senti tão mal com esse monte de gente sorrindo de mim. De mim e da minha colega. Eu me senti tão... e veio um desânimo dentro de mim. Me perguntei: “o que eu to fazendo aqui?. Isso aqui não é pra mim. Eu tenho é que ir me embora e ficar na aldeia”. E ela também ficou desanimada. A gente saiu e falei: “acho que vou desistir”. Ela falou: “eu também. Aqui é muito diferente pra nós” ...É por isso que eu falo que eu vi que realmente tinha sido quando foi pra dividir os grupos, que tem muito preconceito.

O9-AGRONOMIA: O fato de quando chega pra fazer trabalho com os grupos, muitas das vezes a gente é excluído, tipo deixado de lado. As pessoas, principalmente alguns alunos que já estudaram em escola particular, são tipo de pessoas que discriminam muito (...) tem uns tipos de professores que discriminam você, pegam muito no pé, não só como indígena, mas também os quilombolas, vi muito isso lá dentro, professores que excluíam mesmo. Só não chamava de burro mesmo porque não podia, mas chamando atenção, tipo dando uma indireta que assim é incapacitados, pegando no pé, entendeu? ...muitas das vezes era a exclusão dos alunos, quando o professor passava um trabalho em grupo (...) praticamente a maioria dos alunos assim (...) já se conhece e todo mundo se junta assim, aí tu fica, fica boiando do lado de fora. Aí tu tem que pedir pra entrar no grupo, entendeu? Aí a gente fica até com vergonha, o pessoal olhava assim. Mas eu fazia minha parte, eu

era esforçado. Só que era constante isso, entendeu? Aí eu fui faltando uma vez, duas vezes, três vezes...

Reforçamos sobre a análise dos enunciados acima a problematização de que o seminário não é a questão em si a ser pensada, mas o que ele revela, constituindo-se como o momento propício para que os efeitos da colonialidade se manifestem, o racismo tenha sua culminância. Isso também é imperativo por se tratar de manifestação no espaço acadêmico, onde professores, servidores e também alunos, ou seja, pessoas com vínculo institucional, são os que operam o racismo, devendo esses responder por essas manifestações que deveriam ser rechaçadas por uma política institucional antirracista, nos preceitos do que a legislação brasileira já resguarda há 30 anos nas leis 7716/89, atualizada pela Lei 9459/97.

Nesse sentido, o racismo, individual ou institucional, a que são expostos os alunos indígenas, deve tomar evidência nas discussões da instituição, ação essa extremamente necessária para entender a diferenciação de raça⁶⁸ enquanto mecanismo político de luta contra a discriminação racial.

Passamos a considerar que a dificuldade com os usos do português padrão na universidade atravessa, na verdade, toda a existência indígena na academia. As dificuldades com as práticas acadêmicas também envolvem a falta de domínio dessa linguagem e não apenas em trabalhos escritos durante a disciplina.

Os próximos quatro recortes reforçam nossa tese sobre a importância da língua para a vivência acadêmica do aluno indígena e é importante destacar que todos os quatro registros foram feitos sem direcionamento para abordar a língua. Os dois primeiros foram coletados no Seminário Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa (em 2016), onde a liderança indígena e o aluno elencaram as dificuldades para permanência na universidade. Já as falas dos dois professores da Unifesspa se deram em uma entrevista aberta, quando eles falaram livremente sobre “as dificuldades para a permanência dos alunos nos cursos de graduação”.

Conita Sompré, professora e liderança indígena Kyikatêjê, afirmou que

uma faz maiores dificuldades é na escrita. Porque os povos indígenas é da oralidade. A escrita é recente. Então, a dificuldade da escrita, do fazer uma

⁶⁸ Hoje a ideia de raça utilizada pelos movimentos que militam contra o racismo em nada se relaciona com o sentido biológico, mas é adotada como forma política de sinalizar as marcações de poder empregadas numa hierarquização étnica mundial entre os povos ao longo da história, sendo o termo “étnico-racial” o mais utilizado para expressar a relação de poder e opressão sobre as várias ascendências étnicas visíveis nos corpos.

resenha, um resumo (...) todas essas coisas que a gente aprende logo que a gente entra, é um dos maiores nós que eles sentem a dificuldade.

Deuzimar Karajá, aluno egresso do curso de Geografia, também participou dessa mesma mesa de debate no referido seminário e reforçou o papel da língua nas práticas acadêmicas.

Nós, indígenas, têm a dificuldade de falar // no seminário. Têm dificuldade de dialogar com [...] colegas do próprio curso, onde vê o índio como o excluído (“Porque que ele tá aqui?”). A gente tem dificuldade porque a gente fala a língua materna e tem que falar o português, quando o professor pede pra gente falar a língua padrão daqui. É muito difícil pra gente falar. Muitos indígenas tem dificuldade, não sabe falar certas palavras, não entende certas palavras.

Gil Vieira Costa, professor do curso de artes, também corrobora a dificuldade de uma aluna indígena em relação à língua.

difícil tanto para mim quanto para outros professores pelo que a gente tem conversado no curso, principalmente no que diz respeito à linguagem portuguesa. Ela [a aluna indígena] parece ter bastante dificuldade para compreender os textos e escrever português. O uso da língua portuguesa, como estruturar semanticamente, a sintaxe da língua, parece que ela ainda não conseguiu. Não me parece ser completamente alfabetizada nesse sentido de saber escrever em português. Então os textos dela são muito difíceis de compreender. Eles não são encadeados de uma maneira como nós encadeamos.

O professor Gilson Penalva, do curso de Letras, traz mais um reforço para nossa tese de que a língua não pode ser desprezada nas políticas de permanência para estudantes indígenas.

se para um aluno de escola pública, pobre, com dificuldade de leitura, sem acesso à biblioteca, livros, quando vem para a universidade ele tem dificuldade de adaptação, de acompanhar os cursos, as leituras, imaginemos o aluno indígena, que, além dessas questões básicas de domínio de conteúdo do currículo da educação básica, você vai ter também uma questão cultura que precisa ser levada em consideração. Enquanto não se levar em consideração isso, essa galera não vai conseguir. Durante o ingresso e por muito tempo, essa [aluna] indígena não falava. Todos os dias de seminário ela não vinha pra aula. Tinha seminário, ela não vinha

Tomando por princípio que os graduandos indígenas são pessoas ligadas a uma outra cosmologia, como defendemos no Capítulo 3, sabemos que o bilinguismo é uma permanente condição de suas existências na negociação cultural, como sujeito fraturado. Com isso, o estranhamento linguístico que ocorre na universidade, no uso das TICs e

nas práticas de interação verbal (escrita ou oral) é o que revela seu estranhamento também com as práticas da cultura letrada da academia. Então, a existência indígena na universidade torna-se apagada, silenciada, por não dominarem o código linguístico dominante (o português padrão) em associação com as práticas sociais exigidas na universidade por meio desse código.

Na possibilidade de sermos interpelados se essa dificuldade não é comum a grande parte dos alunos brasileiros com formação na escola pública que ingressam nas universidades, afinal, as avaliações do Ensino Médio no Brasil expõem uma realidade muito negativa das escolas, nosso posicionamento é a de discordância. Diante das singularidades linguísticas e culturais dessas sociedades, como explicamos no Capítulo 3, percebemos que no caso dos alunos indígenas a inapropriação linguística passa por uma questão ainda mais profunda, é uma inadaptabilidade que reflete o choque cosmológico, onde a língua é a “ponte” e também efeito de contato entre esses dois mundos na universidade. Porém, não há um diálogo nessa ponte, mas a imposição de práticas hegemônicas de uso da língua, exógenas à lógica de funcionamento do mundo Gavião.

A essa expressividade linguística de quem ocupa o lugar de enunciação do sujeito colonizado, é chamado por Mignolo (2003), a partir das reflexões de Anzáldua (1987), de “bilinguajamento”: “um estilo de vida” [“un modo de vivir”]. Ou seja, o bilinguajamento seria a forma como se materializa o código linguístico do colonizado, afetado pelos sentidos que detém na diferença colonial. Logo, a expressão bilinguajamento não pode ser confundida com bilinguismo, visto que dominar duas línguas (ou quantas fizerem parte da experiência colonial), ser bilíngue, não basta ao sujeito colonizado para se expressar. Nessa condição enxergamos os alunos gavião interlocutores dessa pesquisa. Admitindo-os como sujeitos diretamente violentados pela “conquista”, percebemos que o pensamento (liminar, nos termos de Mignolo (2003)) desses sujeitos não cabe em nenhuma das línguas em contato na colonização, mas precisam de um bilinguajamento, no sentido de que a expressão de sua condição epistemológica construída em processos de subalternização seja manifesta.

Sobre a situação da língua nativa dos Gavião, Araújo (2008) explica que ela é falada apenas pelos poucos anciãos e, assim como tantas línguas indígenas, ela vive um eminente risco de extinção.

A situação sociolingüística da comunidade parkatêjê não é favorável à língua tradicional. Apenas os mais velhos falam correntemente a língua, muito embora seja possível constatar, mesmo entre eles, ocorrências de alternância

de código com o português. Na geração que está na faixa dos trinta e quarenta anos, muitos já avós, há ainda um certo domínio passivo da língua e muito limitado, mas ainda presente, domínio ativo. Os mais jovens têm um certo domínio lexical em algumas áreas semânticas, tais que reino animal, vegetal, corpo humano, armas e instrumentos musicais..., mas o léxico e o entendimento mesmo, das relações sociais e práticas sociais em desuso, parece estar se perdendo (ARAUJO, 2008, p. 6-7).

Desde essa percepção da autora, os mais velhos ainda são os falantes da língua tradicional, mas muita coisa também tem acontecido nas aldeias Gavião como estratégias com fins de reforço dos usos da língua. As lideranças e os mais velhos tem buscado envolver os mais jovens em processos de aprendizagem da língua Gavião na escola formal e também nas atividades culturais da aldeia, como a Festa da Castanha anualmente realizada na aldeia Kyikatejê, com a participação de todas as aldeias Gavião e etnias de outros estados. Nessa festa, é motivo de orgulho as brincadeiras e outras atividades culturais (corrida de tora, arco e flecha, canoagem, cantos, danças etc) serem acompanhadas pelo léxico Gavião.

Ainda que os jovens da aldeia não dominem a língua Gavião, o português que empregam é caracterizado por essa marca étnica que materializa, mesmo no Português, a indianidade desses sujeitos, resultado das práticas de sociabilidade desses alunos na aldeia em convivência com os falantes mais velhos que dominam a língua Gavião e com os falantes adultos que dominam o português não-padrão, possibilitam que esses jovens possuam um português diferente dos demais alunos da universidade, situação essa reforçada pelo fato desses alunos não terem vivências de letramento em práticas de linguagem que se aproximem do português padrão.

Para povos que são de origem sem escrita, de tradição oral, fazer uma travessia para esse mundo da escrita, só isso já é um épico. E ele deve ocultar trilhas insondáveis de alienação dessas identidades até chegar nesse patamar da escrita e lidar com esse recurso da escrita com familiaridade. É bom não esquecer que os jesuítas vieram para cá pra botar escolas e catequisar os índios e ensinar eles a ler e escrever. Enquanto os índios puderam resistir, eles não aprenderam nem a ler nem a escrever. Então seria interessante a gente investigar se quando os índios estão lendo e escrevendo se eles já se renderam ou se eles ainda estão resistindo (AILTON KRENAK - Culturas Indígenas/Itaú Cultural - <https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA>).

Assim é que podemos problematizar como a dificuldade dos alunos indígenas com a linguagem está relacionada à atitude de resistência do seu povo em preservar o que ainda resiste da língua tradicional. Nisso é que emerge a necessidade dos alunos de terem esse “apoio” de que falam, da necessidade de ter um local de referência com pessoas que possam fazer o elo de ligação entre os dois mundos, que possam apoiá-los

nas práticas em torno da enunciabilidade, “traduzir” suas necessidades, interpretações, ações, vivências nesse novo meio acadêmico. O Nuade é o que mais se aproxima dessa expectativa dos estudantes e cabe ao núcleo decidir afinar ainda mais processos com esse intuito, de acordo com o que almejam os estudantes.

É na construção dessa concepção de educação, absorvendo um novo posicionamento epistêmico para interpretar e produzir discursos nas relações educacionais, que entendemos o papel da linguagem (nas suas várias abordagens) perpassando todos os campos da atividade humana (o que não seria diferente nos processos de ensino e aprendizagem na universidade), de forma que nascemos e vivemos no universo simbólico da linguagem, por onde se aprende, se materializa e se perpetuam os conhecimentos de uma cultura.

Assim, reforçamos a premissa de que o ensino não é produtor para nenhum aluno⁶⁹ quando centrado no puro domínio do conhecimento técnico, pois, como destaca Soares (2008), assim só se garante que a ordem hegemônica seja mantida, ordem essa pautada na naturalização da superioridade e neutralidade da hegemonia e suas técnicas de reprodução com a empregabilidade de uma língua homogênea, possibilitando a perpetuação da colonialidade linguística. Apesar de os alunos e suas comunidades almejem o domínio desse conhecimento técnico, já ficou evidente que os processos para esse alcance precisa ser repensado e é nisso que as problematizações de permanência precisam se centrar, viabilizando a vivência desses sujeitos na universidade e a interculturalidade desponta como um caminho possível nessa necessidade de diálogo entre os indígenas e a universidade.

O que nos põe a defender essa perspectiva de mudança na educação formal é o fato de que ao invés de se render ao serviço de legitimar a desvalorização da cultura indígena, nela haja viabilidade para traçar reformulações em prol do fortalecimento da identidade indígena, com todos os elementos da sua cultura, como é a linguagem, mais que a língua, mas discurso. Nesse âmbito, pode se contribuir com a produção e reprodução da identidade indígena como forma de compreender a indianidade corporificada no aluno, em sua estética, no seu comportamento interpessoal e na sua língua com um português diferente dos demais alunos da universidade.

E são justamente esses fatores que se expressam no corpo desse aluno, na sua presença como discurso, como materialização de sua identidade historicamente

⁶⁹ E isso se complica ainda mais quando se trata de um aluno indígena que faz uso de outra língua ou outra variante do português que não é a mesma da usada pelos não-índios.

significada, de sua indianidade como um complexo de formações discursivas, que trazem para o aluno indígena a interpelação do quanto quer se afirmar como tal nesse espaço com práticas hegemônicas ideologicamente movido também por discursos de racismo ao que o indígena significa para a sociedade capitalista. Nesse discurso, o indígena é visto como o atrasado (prova disso está nos enunciados dos alunos quando tentam falar em sala de aula), como o empecilho para o desenvolvimento, especialmente numa região como o sul/sudeste do Pará, onde o discurso do “desenvolvimento e progresso” é imperante.

Muitas vezes os alunos indígenas até podem ser confundidos com os demais alunos, e em alguns casos eles até querem mesmo passar despercebidos para não serem vítimas de racismo e manifestações preconceituosas, mas no momento da comunicação eles não escapam e são alvos de chacota dos colegas que riem do seu modo de falar (como também está dito nos vários enunciados).

Isso só reforça nossa tese de que a indianidade desses alunos gavião está sim presente no português que utilizam e que a identidade precisa da linguagem/língua para se manifestar, e mesmo se afirmar em alguns casos voluntariamente, estrategicamente, funcionando também como discurso, paralelamente à língua. Paralelo, mas, inevitavelmente e com papel fundante, para além de comunicá-la por uma materialidade linguística, tais afirmações étnicas constroem os sentidos que constituem essa identidade, evidenciando assim a relação da língua com o discurso, sendo este o lugar das lutas, dos conflitos, de posições, do sujeito. Por meio desses fatores, e não da descrição do funcionamento da língua, desejamos evidenciar os efeitos discursivos nos momentos de interação em que o aluno gavião fala, inevitavelmente, imprimindo sua etnia na língua do colonizador.

Assim é que se torna imperativo ter ciência de que não é o aprendizado da língua portuguesa, em sua norma culta, que fará cessar o racismo e as condições homogêneas que minam a presença indígena na universidade. Isso tem sim papel importante, porém, o discurso corporificado, a presença indígena, é o que nos dá certeza de que o conflito irá permanecer, visto que o dispositivo colonial atua, e se flexibiliza em alguns momentos, não para que os oprimidos possam ascender escalas nas relações de poder, mas porque é a estratégia possível de controle nesse determinado momento histórico.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, propomo-nos a evidenciar o papel da língua/linguagem nas práticas sociodiscursivas da universidade em convergência com a manutenção das normatividades hegemônicas do dispositivo colonial e, conseqüentemente, com a permanência dos alunos indígenas, especificamente da etnia Gavião, a partir do caso da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

A partir da questão foucaultiana “Quem somos nós hoje?”, podemos fazer um diagnóstico com esse fim a partir da noção do dispositivo, considerando que ele sugere uma metodologia de análise que relaciona a atualidade com o arquivo, que é a memória histórica de como o conteúdo analisado se materializa ao longo do tempo.

Esse diagnóstico não é fechado, deslocando uma projeção acabada pela impossibilidade de prever um futuro para os sujeitos, mas é um diagnóstico que fala da atualidade a partir do passado para elaborar conjecturas sobre a construção do futuro. Trata-se de uma abordagem que percebe a construção dos sujeitos em uma linha descontínua e que, por isso, precisa do passado e do presente para conjecturarmos possíveis desdobramentos futuros.

Diante dos dados históricos apresentados ao longo dos tópicos anteriores, do período da colonização até 2010, quando os indígenas passam a fazer parte das políticas afirmativas da UFPA, e posteriormente da Unifesspa, percebemos que esses ganhos foram conquistados via lutas históricas, em que diversas organizações do movimento indígena tensionaram o espaço acadêmico para que pudessem ser contemplados com uma política que garantisse lugar aos indígenas.

Essa disputa na atualidade evidencia as demandas cada vez mais latentes dos estudantes indígenas nas pautas futuras da universidade, tensionando assim o regime de ordenamento vigente. Nesse sentido de desestabilizar as normatividades atuais para o futuro, defendemos que os silenciamentos e invisibilidades atendem às condições de possibilidades históricas, de forma que o silêncio, anterior às cobranças, mais trata de uma estratégia de espera, de aguardar o momento apropriado para manifestar de forma mais enfática suas exigências, conforme nos fala Pollak:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças

dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p. 5).

Também é importante ressaltar que essa espera não é uma espera ociosa, mas ativa, onde as condições para enunciar algo (antes não enunciável) possam ser construídas, edificadas dentro do que é possível se fazer em determinado momento histórico.

Com a implantação de cotas e mesmo o acréscimo de duas vagas específicas para os indígenas em cada curso da universidade, apenas a inserção desses sujeitos não garante um ganho efetivo aos povos originários como já discutimos, uma vez que há dificuldades de diversas ordens para que esses discentes se mantenham na universidade, presentes nos enunciados dos próprios alunos, necessitando que seja problematizada toda a estrutura acadêmica, desde a forma como esse aluno é selecionado, sua recepção na universidade e todo o funcionamento que evidencia o conflito cosmológico entre os dois mundos: o do branco e o indígena.

Nesse conflito é que se desenha a evasão, onde os motivos mais recorrentes se manifestam nas falas dos alunos, de forma que para serem sanados/amenizados há que se ouvir os relatos deles e os direcionamentos sugeridos por eles: dificuldade para pagar o transporte da aldeia até a universidade; tempo do traslado até a universidade, implicando na necessidade de pegar diversas conduções; impossibilidade de conciliar trabalho e estudos (principalmente no caso dos estudantes casados e com filhos); saudades da família; sentimento de solidão na vida universitária e urbana; falta de apoio/monitoria; falta de *Internet*; e racismo; ou seja, tudo o que foi sistematizado nas partes II e III nas linhas de subjetividade em resposta aos processos de subjetivação tanto dos indígenas quanto da universidade.

Para entender esse processo da inserção de indígenas na universidade em relação, por um lado, com os poucos recentes ganhos (porém muito significativos e inéditos) e, por outro, com o reconhecimento de que se trata de uma flexibilização da academia para inclusão desses sujeitos mas não mudanças que de fato impactam em permanência dos mesmos nesse espaço historicamente elitizado, fez-se então de grande valia fundamentarmos-nos do dispositivo colonial.

A partir das falas dos alunos, percebemos o nível de violência a que são submetidos, sob um manto que até parece ser admirável por promover a acessibilidade dos alunos indígenas ao Ensino Superior. Porém, não se evidencia as lacunas nas políticas de permanência no Brasil, responsável por dificuldades de diversas ordens,

concretas e simbólicas, majoritariamente atravessadas pelas diferenças cosmológicas, ocasionando constantes situações de preconceito e racismo.

Na atualidade, em que os indígenas da região enunciam de dentro da universidade como alunos, há condições de fazer outras cobranças do interior do espaço acadêmico, especialmente pela Associação dos Alunos Indígenas da Unifesspa, demandando revisões nas metodologias de ensino, na burocracia do funcionamento institucional, no currículo, nas abordagens epistemológicas e também na colonialidade linguística imperante nesse espaço com poder de os impedir de falar, de existir, como efeito das operações da linha de força da língua.

Desta feita, deixamos claro que a problematização que fazemos da universidade pela presença indígena não é para destacá-la como inimiga dos povos indígenas⁷⁰, mas a consideração da homogeneização dos conhecimentos e práticas pedagógicas, curriculares, administrativas, entre outras, que a constitui são justamente para mostrar a necessidade de flexibilização de suas estruturas para que seja possível a permanência de alunos de outras ordens cosmológicas.

Apesar da ciência de que as pequenas flexibilizações do espaço acadêmico, por si só, não promovem grandes revoluções, acreditamos que juntas essas pequenas fissuras no dispositivo certamente ampliariam o respeito aos princípios democráticos de convivência entre as diferenças. E é nessa percepção do conflito/negociação necessária à convivência entre os diferentes grupos de pessoas que compõem hoje a universidade, visto que ela nunca esteve tão diversa, que conseguimos vislumbrar um caminho de reforma no ensino superior. Provocada pelos pincelamentos de novas cores e epistemologias que passaram a compor a universidade na história do presente. Ainda que esse presente tenha recrudescido contra o florescimento desse movimento, notamos um caminho sem volta, onde as minorias experientnaram a não mais abrirão mão de poder sonhar e mesmo concretizar ocupar espaços nunca antes alcançados por gerações anteriores. Nunca estivemos tão próximos da possibilidade de reforma do espaço acadêmico, conforme pontuamos com Santos e Filho (2008), e o momento é de fortalecer encaminhamentos para concretização disso.

⁷⁰ Até porque o que vai ajudar os povos indígenas na luta por direitos é justamente a tomada do conhecimento construído pela modernidade ao longo dos anos de sua existência na constituição do discursos do direito, da medicina, das engenharias, da economia, da educação etc, conhecimentos que levam os povos indígenas a se preocuparem em dominá-los, levando seus jovens a adenyrrar a universidade para isso.

Na falta de ação da universidade para esse sentido é que criticamos a universidade brasileira. Na sua falta de política que se evidencia a sua política, a política do não fazer, nos moldes do “fazer viver/deixar morrer” de que fala Foucault (2010) e, a partir de abordagem de Foucault, da Necropolítica de que fala Mbembe (1999), como já pontuamos no Capítulo 2. À essa perspectiva relacionamos as problemáticas dos graduandos indígenas, às impossibilidades de permanência na universidade pela falta de política institucional específica para que esses alunos permaneçam na vida acadêmica. Nisso é que se viabiliza a política do “deixar morrer” os povos indígenas nas universidades, destacando que o efeito desse “deixar morrer” não se limita à vida acadêmica desses alunos, mas implica também em morte física e simbólica fora da universidade, pois ao impossibilitar a formação desses alunos, impossibilita-se também a existência de médicos, advogados, engenheiros, professores, agrônomos, economistas com comprometimento étnico com as aldeias, fadando-as ao enfraquecimento diante do, por outro lado, crescimento das forças do capital que as oprimem.

Por outro lado, nas novas condições de possibilidades históricas em torno da universidade, percebemos o surgimento do novo, de novos tempos que ainda não existem, mas que pedem passagem para vir a ser. A atualidade dos acontecimentos históricos evidencia que um novo se anuncia nos enunciados que circulam na atualidade, permitindo-nos vislumbrar que o futuro urge no presente, exigindo mobilizações neste para que possa acontecer no futuro.

Reconhecemos as conquistas de inserção desses sujeito(a)s no Ensino Superior e que elas devem sim ser comemoradas, porém não deixamos de enxergar que é uma conquista incompleta, que não garante a permanência para que a graduação seja concluída, havendo então, ao nosso ver, uma omissão, ou no sentido reverso da falta de ação, uma ação, uma força que age para que esses alunos não concluam seus cursos. A problematização das políticas implantadas nos últimos anos aponta que as universidades podem (os grupos subalternos lutam para que sejam) ser lugares de enunciabilidades diversas, de produção de conhecimento com bases epistemológicas diversas. Por outro lado, estamos vivendo um tempo de recrudescimento de práticas discursivas contrárias a esse projeto de sociedade (especialmente a partir do cenário das últimas eleições), urgindo como uma ameaça às políticas indigenistas favoráveis existentes (dentro e fora da universidade), com potencial para conferir contornos às condições de possibilidades históricas lamentáveis aos povos indígenas.

Essas ameaças recentes marcam uma curva declinante na história dessas pessoas que vinham gozando de novas conquistas, limitadas, mas de grande significância para suas existências. Dessa forma é que a avaliação da atualidade em relação com as mudanças já ocorridas dá condição de diagnosticar não o que seremos, mas as possibilidades do que estamos nos tornando, o que podemos ser.

Entre os objetivos específicos deste trabalho, o que tomou destaque e convergiu para colaborações na área da linguagem foi o de traçar a linha de força do dispositivo colonial no contexto estudado, evidenciando a língua como a linha que costura as práticas hegemônicas atuantes para a manutenção dos ordenamentos sociodiscursivos, sustentáculos das estruturas de poder (hegemônico) do dispositivo colonial. Essa discussão tomou o sétimo capítulo da tese e deu conta de apontar que a importância dos estudos linguísticos para fundamentar o desenvolvimento de políticas de permanência para alunos indígenas nas universidades, mostrando que as práticas de sociabilidade nesse novo mundo requer compreensões da língua portuguesa padrão, mas, mais que isso, perceber a importância da língua como mecanismo de operar para o *status quo* nas instituições de ensino que recebem esses estudantes.

Nesse Capítulo 7 pontuamos as questões mais relevantes para alcançar o objetivo da tese e, dentre os vários aspectos, destacamos particularmente as seguintes dificuldades enfrentadas pelos indígenas nas universidades no que se refere aos domínios e usos linguísticos: (i) o fato do português ser segunda língua para alguns, (ii) mesmo no caso em que o português é a língua materna, trata-se de uma variedade diferente do português culto padrão, que é o socialmente aceito e prestigiado em ambientes formais, como o universitário; (iii) os alunos enfrentam dificuldades com o uso de gêneros textuais (orais e escritos) que não lhe são familiares por diversos motivos a) porque possuem diferentes práticas de oralidades, b) porque podem ser melhor alfabetizados na língua indígena que no português, c) porque vieram de uma escola com modelo “diferenciado”, o que faz com que a vivência escolar dos indígenas seja distinta dos não indígenas, mas a universidade espera que todos tenham um conhecimento “nivelado” sobre as diferentes práticas de linguagem, tanto na modalidade oral, quanto na escrita da língua. Nisso se vê que os conflitos gerados pela implantação das políticas afirmativas para indígenas exigem desse aluno a difícil habilidade de viver em outra língua e, por sua vez, a universidade (ou algumas delas) ainda está buscando formas de se adequar às especificidades desses alunos para que as

conquistas alcançadas até aqui não passem de números manipulados para fins demagógicos.

Importante ressaltar ainda que essas conclusões não se limitam à Unifesspa, mas tem amplitude para apontar uma regularidade generalizada na relação entre indígenas e as universidades brasileiras, considerando que há em comum no espaço acadêmico o uso majoritário da língua padrão como variedade de prestígio em suas práticas sociodiscursivas e, em contrapartida, os indígenas que adentram esse espaço são de origem oral e com base em uma língua Outra, ou seja, tratam-se de falantes do português como língua estrangeira.

Por meio da visibilização dessa luta constante entre povos indígenas e o estado brasileiro, o que permeou todas as discussões desta pesquisa, esperamos ter também evidenciado as relações entre o poder e o saber, no sentido de abordar o discurso para além de sua materialidade linguística (o que tentamos fazer por meio dos enunciados dos alunos e sua relação com os demais enunciados e os discursos a que se filiam ao longo da história), mas enquanto mobilizações do poder por meio do dispositivo colonial (manifesto na universidade), evidenciando as condições de enunciabilidade de acordo com os regimes de visibilidade e força vigentes em determinado momento histórico, e que esses regimes são permanentemente tensionados pelas produções de subjetividade dos sujeitos diante dos processos de subjetivação. São com estes procedimentos que chegamos então à consideração do que essa análise com o dispositivo colonial nos permite ver de “novo”, isto é, aquilo que estamos nos tornando nas universidades em função do tensionamento da presença indígena.

E à recorrente pergunta “o que fazer com o aluno indígena na universidade?”, não que nos vejamos em condições de respondê-la, sugerimos que a universidade perceba esse aluno dentro de uma perspectiva que nos chamou atenção na tese. A de que não estamos lidando com um aluno comum, mas com um remanescente de uma guerra, com um integrante de um povo que foi dominado em uma guerra e que hoje busca na universidade instrumentos para fortalecer seu povo nesse *continuum* de embate que não cessou. Um aluno que está em busca de instrumentos, que são os conhecimentos dos não-indígenas, o conhecimento construído pela ciência moderna, para lidar com o branco que os ameaça no cotidiano presente com reflexos no futuro na concretização do projeto de eliminação de seu povo iniciada em 1500. Que veja então o aluno indígena como um guerreiro, não apenas aquele dos rituais simbólicos da aldeia, não apenas aquele em que caçar, pescar eram as únicas preocupações de sobrevivência, mas o

indígena guerreiro de hoje, em que a necessidade de guerrear ultrapassa o uso de ferramentas materiais, mas sim simbólicas com força para disputar poder na sociedade, uma ferramenta capaz de instrumentalizá-lo na autodefesa contra o governo, contra empresas, fazendeiros, gigantes do mercado nacional e internacional, contra um complexo de interesses que formam em comum um política de extinção dos povos indígenas, seja pela bala ou pela integração assimilacionista à sociedade.

A língua, nesse contexto, se mostra como um fator fundamental para essas operacionalizações, estabelecendo-se como a linha de força que traça os limites dessas condições dos alunos, logo, dos povos indígenas, pois como vemos cursar a graduação é um ganho diretamente relacionado ao povo a que pertence o graduando indígena.

Ou seja, neste trabalho não falamos de graduandos indígenas, apenas; não falamos de políticas educacionais na universidade, apenas; e/ou as dificuldades linguísticas que implicam na permanência dos mesmos, apenas. Falamos de projeto de sociedade, da sociedade nacional em guerra desde 1500 contra os nativos que vivem nesse território antes de ser chamado Brasil, essas sociedades que resistem desde então e continuam atualizando seus modos de (re)existência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. “O que é um dispositivo?” Conferência. Santa Catarina, Setembro de 2005.
- ALVES, Geralda e Cinthia. PASCUETO. “200 anos de Ensino Superior. .” **Revista de História**. (2016).
- ANZÁLDUA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Book, 1987.
- ARAÚJO, Leopoldina M.S. “La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê.” GONZALBO, Aizpuru (Coord.). **Educación rural e indígena en Iberoamérica**. México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. “PARKATÊJÊ X PORTUGUÊS: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA.” **IX Congresso Internacional da "Brazilian Studies Association"**. 27 a 29 de março de 2008.
- ARNAUD, Expedito. “Notícias sobre os índios Gaviões do Oeste do Rio Tocantins.” **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia** maio de 1964.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAINES, Stephen Grant. A educação indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá a partir das estatísticas: uma perspectiva comparativa. **Série Antropologia**. Vol. 411. Brasília: DAN/UnB, 2007.
- BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROSO-HOFFMANN, Maria. “Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil.” **Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia - ALA, de 11 a 15 de julho de 2005**. Rosário, Argentina, 2005.
- BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. **Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. Tese de doutorado em Literatura Comparada**. Rio de Janeiro: UERJ – Instituto de Letras, 2003.
- BOMFIM, Manoel. **A América latina: males de origem** [online]. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 2008.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRASIL. “Constituição Federal de 1988.” 13 de dezembro de 2018. **Câmara**. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CANEVACCI, Massimo. **Sincrétika: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas**. São Paulo: Estudio Nobel, 2013.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.” **Revista de Antropologia (USP)**. 39 (1996).
- CARELLI, Vicenti. “www.socioambiental.org.” 2011. **socioambiental**. 18 de Outubro de 2018 <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>>.
- CARMO, Cláudio Márcio do. “Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro.” **Revista do Instituto de Estudos Brasileiro** 64 (2016): 201-223.
- CASTRO, Eduardo Viveiro de. “O Anti-Narciso: lugar e função da Antropologia no mundo contemporâneo.” **Revista Brasileira de Psicanálise** 44 (2010): 15-26.
- CAVALCANTI, Marilda. “Um olhar metafórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas.” (Orgs.), Luiz Paulo da Moita Lopes. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CHASSOT, Attico I. e Camila G. CAMARGO. “A interculturalidade e as intempéries de chronos e kairós: sobre tempos indígenas e não indígenas na universidade.” **Revista Pedagógica** 17.34 (2015).
- CLASTRES, Pierre. **La société contre l’Etat: recherches d’anthropologie politique**. Paris: Éditions de Minuit, 1974.
- CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- CORREA, Maurício Neves. **Heterotopias no país do milagre: os corpos indígenas e as histórias filmadas** (Tese - Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: Universidade REstadual Paulita "Julio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras., 2018.

- COSTA, Sérgio. “Desprovincializando a Sociologia: A contribuição pós-colonial.” **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 21. 60 (2006): 117-134.
- D’ANGELIS, Wilmar R. “Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam.” BOMFIM, A.B. e F.V. (Orgs.) COSTA. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva.** . Salvador: : EGBA, 2014.
- DASSIN, Joan. “Mobility and Equity in Higher Education: The Latin American Experience of Ford Foundation International Fellowships Program.” DIDOU AUPETIT, Sylvie (Coord.). **Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes.** México: Unesco-Iesalc: Conalmex: OBSMA, 2014.
- DELEUZE, Gilles. “O que é um dispositivo?” **O mistério de Ariana.** Lisboa: Vega/Passagens, 1996.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (Coord.). **Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes.** México: Unesco-Iesalc: Conalmex: OBSMA, 2014.
- SAMPAIO, Juliana [et.al]. “Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano .” **Interface Comunicação Saúde Educação** Supl 2.18 (2014): 1299-1312.
- FABIAN, Joannes. **O tempo e o Outro: com a antropologia estabelece seu objeto. Tradução de Denise Jardim Duarte.** Petrópolis: Vozes, 2013.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** . Trad. Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.
- FERRAZ, Iara. **De 'Gaviões' a 'Comunidade Parkatêjê': uma reflexão sobre processos de reorganização social** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro, 1998.
- FIAD, Raquel Salek. “A escrita na universidade.” **Revista da ABRALIN** 2011: 357-369.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de janeiro: Forense Universitária, 2014.
- _____. **A ordem do discurso.** 21. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. Diálogo sobre o poder In: Estratégias, Poder-Saber. Vol IV. **Coleção Ditos & Escritos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, Forense Universitária, 2006.
- _____. Sobre a História da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27
- _____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

- _____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Microfísica do Poder.** 3. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. **O governo de si e dos outros: curso no Cullege de France (1982-1983).** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. Outros espaços. **Ditos e escritos.** Vol III - Estética: literatura e pintura, cinema e música. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. Outros espaços. In: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. **Coleção Ditos & Escritos III.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FREIRE, J. R. B. O que os índios podem fazer pela universidade? In: NASCIMENTO, A. C. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades.** Campo Grande: UCDB, 2009. 190-192.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Terra e Paz, 1972.
- GEERTZ, Clifford. “Nova luz sobre a antropologia.” 2001.
- _____. “O pensamento como ato moral: dimensões éticas do trabalho de campo antropológico em países novos.” Geertz, Cliford. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 30-46.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, J. B. B. “A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro.” SANTOS, S. A. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, 2003. 45-80.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Contexto, 2017.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara - Estudos Linguísticos** jan /jun de 2015, 43ª ed.: p. 6 – 25.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARDER, E.; Freitas, A. E. “A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da adpf n. 186 do supremo Tribunal Federal.” **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidade** 7.8 (2016).
- HEMMING, John. **Fronteira Amazônica: a derrota dos índios brasileiros.** São Paulo: Edusp, 2009.

- IVANOF, Sonia Liliana; LONCON, Daniel Leonidas. Cátedra libre de pueblos originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: experiencias, interpelaciones y desafíos.” **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación** 7.8 (2016): 23-32.
- RIBEIRO JUNIOR, Ribamar. Refletindo a noção de "pessoa" a partir dos "grupos" na Terra Indígena Mãe Maria. In: CARVALHO, José Rodrigues de; LIMA, Milton Pereira (Orgs). **História, Cultura, Educação e sentido identitários no Vale do Araguaia Paraense**. Goiânia: Kelps, 2018.
- KRENAK, Ailton. “Etnografia: identidades reflexivas.” USP, Seminário FFLCH -. **Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados**. São Paulo, 1994.
- LARAIA, Roque de Barros e Roberto Da Matta. **Índios e Castanheiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- LÁZARO, André; MONTECHIARE, Renata. Indígenas nas universidades brasileiras: estudos sobre práticas . **Cadernos do Gea** N 10 (2016).
- LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.
- _____. **Tristes trópicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo. **Revista História Hoje** 1.2188 (2012).
- _____. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. **Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior**. Belém, 2007.
- _____, Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalhoAntonio . **Horizontes Antropológicos** 24.50 (2018).
- MATO, Daniel [*et al.*]. **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrer, 2016.
- _____. Provechosas Perspectivas sobre los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México. In: DIDOU AUPETIT, S. (Coord.). **Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes**. México: Unesco-Iesalc: Conalmex: OBSMA, 2014.

- MELO, Ricardo Henrique Vieira de [et. al]. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica** 40 (2) (2016): 301 – 309.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio - questões de língua (gem) e identidade**. tese (doutorado). Unicamp. Campinas. SP, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MBEMBE, Achille. Du gouvernement privé indirect. **Politique africaine** mars de 1999, 73 ed.: 103-121.
- MIGNOLO, Walter. Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism? **Latin American Research Review** 3.28 (1993): 120-134.
- _____. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** 117 (2002): 197-217.
- MOURA, Adriana Ferro e Maria Glória Lima. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível . **Revista Temas em Educação** v.23.n.1 (2014): p. 98-106.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NEVES, Ivânia. **A invenção do índio e as narrativas orais tupi**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.
- _____. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. **Moara**. Vol 43 (2015), p. 26-44.
- _____. **Patrimônio Cultural Tembé-Tenetehara: terra indígena alto rio Guamá**. Belém: Iphan-PA, 2015.
- _____. Etnicidades e dispositivo colonial: patrimônio cultural indígena em Belém do Pará. **Anais do DCIMA**. 2017 [No Prelo].
- _____. As histórias de Murué Suruí e Kudã'í Tembé: traduções e temporalidades. **Estudos de literatura brasileira contemporânea** N. 53. 2018: p. 149-175.
- _____. Sobre ser mulher, negra e lésbica no Brasil: o dispositivo colonial e a trajetória de Marielle Franco.” **Anais da Abralin**. 2018 [No Prelo].

- NEVES, Ivânia dos Santos; CARDOSO, Ana Shirley Penaforte. Festa do Moqueado e cosmologias: encontros com Verônica Tembé. In: SILVA, Idelma Santiago et. al. (Orgs) **Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental**. Belém: Paka-Tatu, 2017.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. “Identidade étnica, identificação e manipulação.” **Sociedade e Cultura** V. 6. N. 2 (2003): 117-131.
- _____. “POVOS INDÍGENAS E MUDANÇA SÓCIO-CULTURAL.” **23ª Anual Latin American**. Gainesville: Universidade da Florida, 1973.
- PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. Bergamaschi, Maria Aparecida, Edilson Nabarro e Andréa Benites. **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. 99-112.
- _____. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa** 7.Especial. 2012: 175-195.
- PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista** 31.02 (2015): 155-182 .
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Proj. História** 14. 1997.
- CONHECENDO NOSSO POVO. **Conhecendo nosso povo: Comunidade Indígena Parkatejê**. Belém: Secretaria de Estado de Educação/Ministério de Educação e Desporto, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” S. Castro-Gómez, O. Guardiola Rivera y C. Millán de Benavides (eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Vol. Colección Pensar. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 1999.
- _____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical.” (org.), Inês Signorini. Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras. Fapesp., 1998.
- _____. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pachego. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Da ideia de Universidade à universidade de ideias. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Nº 27/28 (1989).
- _____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**. 1988, p. 46 - 71.
- _____. **Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento**. Foro Social Temático. 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.
- SANTOS, Lúcia dos. **A evasão indígena no Ensino Superior: Um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena**. Dissertação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2016.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.
- SOUZA, Márcio. **Amazônia Indígena**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010 .
- TASSINARI, Antonella. **CADERNOS DO GEA** .10. 2016.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. V. 31.n. 3. 2005, p. 443-466.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade Indígenas e quilombolas na Unifesspa**. Pesquisa Diagnóstico. Marabá, 2016.
- URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. Rede de saberes: A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. In: Daniel Mato [*et al*]. **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrer, 2016.
- URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. Indígenas na Educação Superior e Possibilidades de Diálogo Intercultural: a experiência do Programa Rede de Saberes –

MS/Brasil . **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE** ISSN 1853-1393.8 (2016): 1-152.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIANA, Jorge, Luis Tapia e Catherine Walsh. Construyendo Interculturalidad Crítica. **III CAB**, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**: a retórica do poder . São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales.” Revista Nômadas Abril de 2007, 26 ed.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. 2014. Disponible em: <<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagoge3ada-decolonial-walsh.pdf>>. Acesso em: 16 de Setembro de 2018

_____. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ab ya-Ya la, 2013.

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. Jameson, Fredric e Slavoj Zizek. **Estudios culturales**: Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona : Paidós, 1998.